



HAL
open science

Réingénierie d'un dispositif de formation à distance : focus sur l'accompagnement et le scénario d'encadrement mis en place

Aurélie Lauriau

► To cite this version:

Aurélie Lauriau. Réingénierie d'un dispositif de formation à distance : focus sur l'accompagnement et le scénario d'encadrement mis en place. Education. 2021. dumas-03526025

HAL Id: dumas-03526025

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03526025>

Submitted on 9 Sep 2022

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.

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF
Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation
Parcours Ingénierie de la Formation et Médias numériques

**Réingénierie d'un dispositif de formation à distance :
focus sur l'accompagnement et
le scénario d'encadrement mis en place**

Présenté par : Aurélie Lauriau

Encadré par : Raribah Gatti

Mots Clefs : formation continue à distance, persévérance, tutorat, réingénierie

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Raribah Gatti, pour ces précieux conseils.

Je souhaite également témoigner de ma reconnaissance à Madame Julie Higounet et ses collègues qui ont bien voulu m'accepter au sein du service Ingénierie Pédagogique de la Mission Laïque Française pour y effectuer mon stage de M2.

Leur disponibilité et leur présence, malgré la distance, m'ont permis de m'investir sereinement dans ce mémoire et d'enrichir mes réflexions tout au long de ce travail.

Je pense aussi à ma famille, mes amis et mes collègues de travail qui ont su faire preuve d'écoute et de patience durant cette période de reprise d'études.

Sans eux, dans ce contexte de confinement et d'enseignement à distance, garder le cap aurait été bien difficile.

Enfin je remercie les étudiants du Master PIF avec lesquels je suis restée en contact et qui m'ont apporté un soutien socio-affectif et intellectuel important. J'espère que nous aurons la possibilité de nous revoir pour partager - et pourquoi pas collaborer - sur de nouveaux projets à l'avenir.

Table des matières

Introduction	1
Partie 1 - Former et apprendre à distance : enjeux et spécificités	4
1.1. Le contexte : La Mission Laïque Française (MLF)	4
1.1.1. Une grande hétérogénéité du public enseignant.....	4
1.1.2. Les parcours dans le contexte particulier de la COVID	5
1.1.3. Objectifs et descriptifs sommaires des parcours	5
1.1.4. Des retours informels des apprenants à préciser	6
1.2. La formation en distanciel	7
1.2.1. Les distances plurielles	9
1.2.2. Distance et présence	11
1.2.3. La proximité qui relie.....	12
1.2.4. Le sentiment de présence et la distance transactionnelle.....	13
1.3. Les apprenants adultes dans une formation à distance	16
1.3.1. Le modèle de l'andragogie : principes et caractéristiques.....	16
1.3.2. La persévérance et l'abandon en FOAD	17
1.4. Des conditions de la réussite en FOAD	23
1.4.1. Les travaux collaboratifs, les échanges entre pairs.....	23
1.4.2. L'apprenance et les postures de formateur	24
Partie 2 – Le dispositif de formation existant	28
2.1. Scénario pédagogique et flexibilité du dispositif	28
2.1.1. Scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement.....	28
2.1.2. Ouverture et flexibilité du dispositif.....	29
2.1.3. Problématique et hypothèses	30
2.1.4. Ce que nous percevons du dispositif.....	30
2.2. Le dispositif existant et les apprenants	34
2.2.1. Qui sont les apprenants ?	34
2.2.2. Persévérance et finalisation des parcours	35
2.2.3. Les forces du dispositif selon eux	36
2.2.4. Les faiblesses du dispositif selon eux	39
2.2.5. Conclusion – Leurs attentes	41
2.2.6. Un biais et des limites.....	43
2.3. Le dispositif existant vu par les formateurs	44
2.3.1. Des écarts de perception.....	47
2.3.2. Conclusions et limites	50
Partie 3 – L'évaluation des interventions tutorales et la mise en place d'un scénario d'encadrement	52
3.1. L'accompagnement et l'encadrement de l'apprenant	52
3.1.1. L'importance de la fonction tutorale en FOAD	53
3.1.2. Scénariser l'accompagnement et l'encadrement de l'apprenant.....	54
3.1.3. Dimensions et typologies des interventions tutorales.....	55
3.1.4. Diversité des profils d'apprenants et de tuteurs.....	57
3.1.5. Le tuteur : compétences et postures	58
3.2. Évaluation du dispositif d'encadrement en place	59
3.2.1. La grille de lecture choisie des interventions tutorales	61
3.2.2. L'exploitation et l'analyse des données et de l'entretien	62

3.3. Réingénierie du dispositif – Diagnostic et pistes d’amélioration	66
3.3.1. Diagnostic	66
3.3.2. Pistes d’amélioration	67
3.3.3. Un système tuteur envisageable	68
3.3.4. Un scénario pédagogique à faire évoluer.....	69
3.3.5. Des fonctions tutorales à privilégier et un scénario d’encadrement à renforcer	70
3.3.6. Plan de diffusion	75
3.3.7. Conclusion et limites	75
Conclusion	78
Bibliographie	80
Annexe 1 – Réponses des apprenants au questionnaire quantitatif post-formation et analyse des données	84
Annexe 2 – Questionnaire Hyp-Sup proposé aux formateurs	96
Annexe 3 – Interventions tutorales relevées sur le parcours « Évaluation »	97
Annexe 4 – Répartitions et natures des interventions tutorales sur une heure de classe virtuelle	102
Annexe 5 – Réponses de l’ingénieure au questionnaire qualitatif	104
Résumé	111

Introduction

Dans le cadre de notre stage à la Mission Laïque Française, nous avons été chargés de repenser l'ingénierie de quatre parcours de formation continue à distance, aux modalités synchrones et asynchrones, destinés aux enseignants. Non prescrits par l'institution, ils abordent, les notions de la scénarisation, des productions des élèves, des rétroactions et de l'évaluation dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage à distance, en hybride ou en comodal. Le public des enseignants y est très hétérogène culturellement et dans ses pratiques numériques. Les trois concepteurs, qui sont également les formateurs de ces parcours, souhaitent obtenir de meilleurs taux de finalisation et un engagement plus important dans les activités proposées. L'objectif poursuivi est de permettre aux apprenants de mieux s'approprier les outils proposés et de développer des compétences transférables dans leurs pratiques de classe au quotidien.

Les notions d'abandon et de persévérance dans les formations continues à distance des adultes sont des sujets récurrents et centraux pour les ingénieurs pédagogiques. Il s'agit à la fois, pour tenter d'en définir les contours, de s'intéresser aux spécificités de ces apprenants, qui tirent de leur « *propre expérience des significations et des capacités pour agir et pour s'adapter* »¹ (Petit, 2011) et à celles de la distance.

Geneviève Jacquinet-Delaunay, en 1993, posait le postulat que l'on ne pas vaincre la distance mais que l'on peut l'appivoiser. Pour nous, étudiante, enseignante et stagiaire confrontée à l'enseignement et l'apprentissage à distance, durant les différentes périodes de confinement, ces propos plus que jamais d'actualité, résonnent avec force.

Comment appivoiser cette distance et soutenir la persévérance de l'apprenant ?

Il nous semble intéressant, pour tenter de répondre à cette question, de nous intéresser aux outils utilisés ainsi qu'aux médiations observés au sein du dispositif en dirigeant notre attention sur l'accompagnement mis en place, qu'il s'agisse des formateurs, des pairs ou de tout autre intervenant.

En effet ce terme revient souvent sous diverses appellations et tous les acteurs de la formation et les chercheurs s'accordent à dire qu'un dispositif de formation à distance ne peut fonctionner

¹ Petit, L. (2011). Les sujets en formation des adultes et la dimension enfant-élève-apprenant. *Recherches en didactiques*, 11, 85-96. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0085>

sans une bonne connaissance des apprenants à qui l'on s'adresse, un accompagnement de qualité et de bonnes médiations humaines et techniques pour leur permettre de persévérer et d'apprendre au sein de ce dispositif (Depover & al, 2011). Pour autant, la définition du terme tutorat – parfois relayée par d'autres termes comme accompagnateur, facilitateur, guide, soutien – et les mises en place concrètes d'actions tutorales restent encore floues ou reléguées au second plan.

Or un scénario d'encadrement (Quintin & al, 2005) paraît indispensable pour interroger toutes les dimensions d'un dispositif, mieux prendre en compte les attentes des apprenants, mais également faire bouger les postures des acteurs du dispositif afin que chacun puisse y trouver sa place et atteindre les objectifs qu'il s'est fixé.

Notre problématique peut donc se formuler de la manière suivante :

Amélioration de l'engagement et de la persévérance des apprenants en formation continue à distance : En quoi l'évaluation des interventions d'encadrement et d'accompagnement peut-elle aider les concepteurs dans la réingénierie du dispositif pédagogique ?

Nous posons les hypothèses de travail suivantes :

- Les apprenants sont en demande d'un accompagnement et d'un encadrement plus forts.
- Les concepteurs-formateurs ont une vision différente de l'ouverture du dispositif et de l'accompagnement mis en place.
- L'évaluation des interventions tutorales en synchrone et en asynchrone peut aider les concepteurs et les formateurs à cibler les points faibles et les leviers du scénario pédagogique dans le cadre d'une réingénierie.
- Des contraintes liées aux moyens humains mais également aux postures des différents acteurs délimitent la mise en place d'un scénario d'encadrement.

Dans une première partie nous tentons de définir la formation ouverte à distance, les notions de distance et de présence dans ces dispositifs, les spécificités des apprenants adultes et nous précisons le contexte de ces parcours au sein de la Mission Laïque Française.

Nous orientons notre cheminement et nos questionnements, dans un deuxième temps, vers l'observation et l'analyse de l'environnement d'apprentissage mis en place et la vision qu'en ont eu les différents acteurs, apprenants comme formateurs. Nous procédons pour cela à

l'évaluation du dispositif existant, chez les formateurs d'une part par le biais d'un questionnaire individuel, et chez les apprenants d'autre part à l'aide d'un questionnaire quantitatif interrogeant leurs profils, leurs attentes, leurs besoins et leur ressenti du ou des parcours vécu(s). Dans la dernière partie, nous nous intéressons plus spécifiquement à l'accompagnement, ses formes multiples, ses composantes principales et les différents types d'interventions envisagées et envisageables pour faciliter les apprentissages et engager les apprenants (Rodet, 2012). Nous avons, pour y répondre, analysé la nature des interventions tutorales en place dans le dispositif en utilisant les visioconférences enregistrées et les données de la plateforme. Nous avons également mené un entretien avec l'ingénieure pédagogique sur ce sujet. Ses différentes observations et analyses nous ont permis de vérifier certaines de nos hypothèses mais aussi de comprendre les difficultés à la mise en place de cet accompagnement. Partant des résultats et des limites de nos recherches, nous proposons pour finir des préconisations sur lesquelles axer, selon nous, le redéploiement de ces formations.

Partie 1 - Former et apprendre à distance : enjeux et spécificités

Dans un premier temps, afin de mieux cerner les enjeux de cette réingénierie de formation, nous nous efforçons de comprendre le contexte de ces parcours au sein de la Mission Laïque Française. Nous abordons ensuite la définition et les caractéristiques de la formation ouverte à distance (FOAD), en nous attachant notamment sur les notions de distance et de présence. Enfin nous nous intéressons aux caractéristiques de l'apprenant adulte en formation continue dans un contexte à distance et aux postures du formateur pouvant faciliter l'apprentissage.

1.1. Le contexte : La Mission Laïque Française (MLF)

Nous travaillons avec l'ingénieure pédagogique et deux des conseillers pédagogiques de la Mission Laïque Française (MLF). Ils ont la charge de concevoir et d'animer les formations à distance destinées aux enseignants, de la maternelle au lycée, de 111 établissements établis dans 36 pays.

La MLF n'impose pas de parcours de formation à ses enseignants. Ceux-ci choisissent parmi plusieurs propositions, émanant de la MLF ou d'autres organismes de formation. Il ne s'agit donc pas de formations prescrites. Elles ont lieu, du moins celles qui nous intéressent ici, hors temps scolaire et s'ajoutent aux nombreuses tâches incombant aux enseignants en dehors des heures de classe devant élèves. Aussi ont-ils, dans l'ensemble, peu de temps à consacrer à ces formations ou ne veulent pas y passer trop de temps.

1.1.1. Une grande hétérogénéité du public enseignant

Les enseignants qui participent à ces parcours de formation viennent de différents pays, de différentes cultures. Ils ont des diplômes d'enseignement variés et évoluent dans des contextes de formation continue différents selon le pays du réseau MLF dans lequel ils exercent. De plus les pratiques numériques et l'accès même au réseau sont très hétérogènes. Les problématiques à prendre en compte sont donc très riches et très complexes pour les trois concepteurs de ces formations. Ils doivent élaborer une culture commune pour ces apprenants aux contextes très divers et les unir au sein d'une formation interactive, en composant notamment avec les contraintes imposées par la plateforme LMS.

L'objectif de ces parcours est ici de rendre plus autonomes les enseignants dans le cadre de l'enseignement à distance et de développer des compétences leur permettant de proposer à leurs élèves des situations propices aux apprentissages.

1.1.2. Les parcours dans le contexte particulier de la COVID

La période actuelle ne facilite pas la mise en place de ces temps de formation. La crise sanitaire liée à la COVID a très massivement plongé les acteurs du système scolaire dans l'univers de l'enseignement à distance. Pour le corps enseignant, c'est une période déstabilisante, éreintante qui demande des heures de travail en plus, sans contrepartie financière, des remises en question permanentes de leurs pratiques mais peu de temps alloué à la réflexivité, le travail devant souvent se faire dans l'urgence et à flux tendu.

Le passage du présentiel au distanciel, à l'hybride ou au comodal se révèle coûteux en temps, pas forcément pertinent et parfois couplé d'échec avec les élèves.

Certains, parmi eux, n'ont tout simplement plus le temps ou la disposition mentale pour passer du temps à se former. Toutes leurs préoccupations se focalisant sur ce problème.

Pour d'autres, une prise de conscience de la nécessité d'une réflexion portant sur l'ensemble des fonctions d'un dispositif de formation (Peraya, 2008) et non pas uniquement sur l'accès aux contenus grandit peu à peu.

C'est dans ce contexte particulier que de nombreux enseignants viennent chercher sur leurs temps de formation des réponses à leurs questionnements sur cet enseignement tout ou en parti à distance. Les thèmes des parcours qui nous intéressent ici répondent particulièrement bien à ces besoins.

1.1.3. Objectifs et descriptifs sommaires des parcours

Il s'agit de 4 parcours transversaux, indépendants les uns des autres, destinés aux enseignants de la maternelle au lycée, qui abordent les thèmes de la scénarisation, de la production des élèves, des rétroactions et de l'évaluation, dans des contextes d'enseignement à distance ou en hybride.

Ces formations sont proposées entièrement à distance, en synchrone et en asynchrone et ont été entièrement pensés, scénarisés et animés par les trois concepteurs-formateurs de la MLF.

Une dizaine d'heures est nécessaire, selon les formateurs, pour faire chaque parcours en intégralité, portfolio compris. Développé sur trois semaines, à raison d'une classe virtuelle synchrone d'une heure et d'un parcours d'autoformation asynchrone sur la plateforme LMS

Syfadis de 45 minutes environ par semaine, il faut ajouter le temps pour construire les travaux proposés et élaborer le portfolio. Ces travaux individuels sont facultatifs mais encouragés et doivent être déposés sur un drive permettant de les mutualiser avec ceux des autres apprenants.

1.1.4. Des retours informels des apprenants à préciser

Les enseignants ont été nombreux à s'y inscrire :

Scénarisation : 238 inscrits

Production - création : 128 inscrits

Rétroactions et feedback : 124 inscrits

Évaluations : 149 inscrits

Cependant certains n'ont pas commencé et d'autres se sont arrêtés plus ou moins rapidement. De plus, malgré les données de la plateforme LMS, il est difficile de mesurer les temps qui ont véritablement été investis et impossible de savoir ce qui a été retenu, réutilisé, transféré dans les pratiques de classe.

De manière informelle et via le chat de la plateforme de visioconférence, en fin de formation, les formateurs demandaient un retour aux apprenants sur leur vécu du parcours. Le principal retour positif portait sur la bienveillance et l'investissement des trois formateurs. Le principal retour négatif, formulé spontanément, portait sur la longueur du parcours.

Ils souhaitaient donc, en réaction à ces retours, écourter et granulariser les différents modules. Ils nous ont sollicitée dans le cadre de ce stage afin de réfléchir au redécoupage et au redéploiement de ces parcours de formation, leur objectif étant d'amener davantage d'apprenants à s'engager et à persévérer sur ces parcours.

Ce point de départ, nous a amené à nous interroger sur ce qui leur paraissait trop long - le temps d'appropriation des concepts et des outils proposés pouvant difficilement être plus court à priori - et de comprendre d'où pouvait émaner cette impression de longueur et les possibilités d'y remédier, au-delà de la granularisation des modules sur la plateforme.

Le sentiment d'isolement, la difficulté des notions abordées, les stratégies d'apprentissage utilisées, le tutorat mis en place, l'ergonomie et la navigation sur la plateforme LMS, l'hétérogénéité culturelle, celle des parcours professionnels et celle des pratiques numériques, l'écart entre leurs besoins et les attendus des formateurs sont autant de facteurs susceptibles de jouer en défaveur du dispositif de formation existant et d'en réduire tous les écueils pour les apprenants dans cette formule « C'est trop long ».

Il nous semble donc primordial, pour penser à la réingénierie des parcours existants, de définir les contraintes et les leviers dont disposent les ingénieurs pédagogiques de formation à distance. Pour avancer dans ce travail de recherche, nous commençons par préciser la définition et les caractéristiques de la Formation Ouverte À Distance (FOAD), en nous attardant notamment sur les notions de distance et de présence.

1.2. La formation en distanciel

Lorsque l'on cherche à définir, à circonscrire ce qu'est une formation à distance, très vite, une pluie d'acronymes et d'anglicismes vient brouiller davantage encore le champ de vision.

FAD, FOAD, EAD, E-learning, apprentissage en ligne, e-formation, digital learning,... se chevauchent et s'entremêlent pour décrire des modalités ou des dispositifs de formation dont on peine également à préciser les contours.

Ces évolutions sémantiques recouvrent parfois une volonté, de la part des organismes de formation ou des politiques, de modifier l'image de marque de l'offre éducative correspondante. S'agit-il pour autant d'une même réalité ?

Selon France Henri, « *ces différents modes éducatifs ont certes plusieurs caractéristiques communes : distance physique et temporelle entre enseignant et apprenants, utilisation des médias et des technologies pour rendre les ressources pédagogiques accessibles, accompagnement plus ou moins structuré des apprentissages. Mais ils ne renvoient pas nécessairement au même fonctionnement organisationnel ni aux mêmes préoccupations pédagogiques* » (2010).²

Depuis ces débuts, que beaucoup s'accordent à dater du XIX^{ème} siècle avec les premiers cours par correspondance, la formation à distance a connu plusieurs développements de dispositifs de transmission de connaissances. D'abord essentiellement basée sur l'édition et l'envoi de documents imprimés, les technologies de l'audio-visuel ont ensuite complété l'offre. Plus récemment, avec l'informatique et l'arrivée d'Internet, la formation à distance s'est orientée

² Henri, F. (2010). *Chapitre 12. La formation à distance : Enseigner et apprendre autrement*. Presses Universitaires de France.

vers les TIC permettant la création de services numériques interactifs et l'individualisation des contenus. La notion d'ouverture, que nous repréciserons, apparaît.

Aujourd'hui les tablettes, les smartphones, les modalités dites ATAWAD (Any Time, AnyWhere, Any Device), les réalités virtuelles et augmentées et l'univers du Social-Learning apportent les dernières évolutions. Enfin le recours à la fouille de données et les learning analytics ouvrent des perspectives pour l'«adaptive learning», en permettant d'améliorer l'individualisation du parcours de formation de l'apprenant.

Peu importe l'époque et le format proposé, la formation à distance semble posséder comme caractéristique première sa capacité à rendre accessible le savoir auprès des apprenants, distants du formateur, du professeur.

L'ouverture (O) de la FOAD renvoie, quant à elle, à la flexibilité d'accès aux ressources pédagogiques, de temps, de lieux où se réalise la formation et des moyens mis en œuvre (Saleh et Bouyahi, 2004).

Lors de la conférence de consensus sur « l'accompagnement des formations ouvertes » de 2001 proposé par le Collectif de Chasseneuil, sous la responsabilité scientifique de Philippe Carré, la définition suivante de la formation ouverte et / ou à distance est posée :

*« 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 complémentaire en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques, humaines et technologiques, et de ressources. »*³

Pour Christine Batime et Etienne Weber, la FOAD « se situe dans un compromis entre la recherche de l'autonomie de l'apprenant et son accompagnement ; elle est un facilitateur des échanges et des interactions entre individus d'une même communauté d'intérêt et du travail réalisé ensemble au sein des groupes en formation. » (2007)⁴

Ses quelques éléments de définitions dessinent ici les contours des spécificités de la FOAD. Elle est présentée comme une opportunité pour l'apprenant si toutes les conditions favorables

³ Collectif de Chasseneuil (2001). *Accompagner des formations ouvertes – Conférence de consensus*. Paris : L'Harmattan.

⁴ Batime, C., & Weber, E. (2007). La formation ouverte et/ou à distance, un levier pour des dispositifs de formation en mutation. *Vie sociale*, N° 4(4), 127-150.

sont réunies. Celles-ci n'allant pas de soi, ces définitions nous interrogent sur les postures attendues des différents acteurs d'un dispositif de formation pour sa bonne marche.

Pour cela nous cherchons encore à comprendre ce qui se joue précisément dans la distance ou plus exactement dans le cadre d'une formation en distanciel.

1.2.1. Les distances plurielles

La distance se retrouve donc au cœur de la relation pédagogique (Henri et Kaye, 1985) dans les dispositifs de formation en distanciel. L'enseignant et ses apprenants sont éloignés les uns des autres, « *les activités d'enseignement et d'acquisition de connaissances y sont séparées dans le temps et dans l'espace* » (Viviane Glikman, 2002).⁵

Cette distance spatiale et cette distance temporelle, indissociable tandem, ont longtemps été considérés comme le fondement de la formation à distance. « *Cette définition a figé le cadre des pratiques comme celui de l'analyse en ne conservant qu'une vision des modalités organisationnelles de la formation dispensée réduite à l'alternance, soit en présence, soit à distance.* » (Peraya, 2011).⁶

Ainsi l'on va voir la formation à distance être opposée à la forme traditionnelle du présentiel et la distance va souvent être associée au terme d'absence. En réalité, les formes que revêt la distance sont plurielles. On peut même retrouver certaines d'entre elles dans des situations d'apprentissage en présentiel.

Figure de proue sur ce sujet, Geneviève Jacquinet-Delaunay va se pencher sur le sujet en 1993 et ses travaux restent aujourd'hui une base solide.

Plutôt que de chercher à triompher de l'absence, elle reconnaît d'emblée que cette distance ne peut être ni vaincue ni supprimée. En revanche, elle propose de l'appivoiser. Pour cela, elle tente de définir les différentes formes qu'elle peut prendre pour mieux la cerner.

Elle identifie six types de distance au cœur de la relation pédagogique à distance qu'il est important d'avoir à l'esprit lors de l'élaboration d'une formation à distance.

⁵ Glickman V., Des cours par correspondance au « E-learning », Paris, PUF, 2002

⁶ Peraya, D. (2011). Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*, 9, 445-452. <https://doi.org/>

Les distances spatiale (ou géographique) et temporelle. La première sépare l'apprenant des formateurs et de ses pairs. La seconde offre la liberté du moment et du rythme d'apprentissage mais exige en contrepartie des capacités de planification du travail dans le temps pour l'apprenant. Elle exige aussi pour les formateurs qu'ils sachent gérer dans le temps les demandes des apprenants et les réponses devant être faites.

La distance technologique renvoie aux facilités ou aux obstacles pour accéder aux plateformes et aux notions d'accessibilité, d'adaptation et d'intégration pertinente des artefacts technologiques aux besoins spécifiques de la pédagogie en FOAD.

Les distances socioculturelle et socio-économique qui sont un défi majeur, selon elle. La première désigne l'écart entre l'univers de la formation instituée et les codes et la culture d'une partie des apprenants. Si l'écart est trop important, ils pourront ne pas se sentir à leur place et s'en exclure. La seconde porte sur l'écart existant entre l'investissement réalisé dans la formation et le retour réalisé sur cet investissement.

La distance pédagogique surgit, selon elle, entre « *celui qui veut ou doit apprendre et celui qui sait et veut ou doit enseigner* ». Elle souligne que c'est la distance la plus difficile à réduire car elle est prédéterminée par toutes les autres.

En 2011, Paquelin en ajoute deux : **la distance cognitive et la distance pragmatique**, qui, d'après Peraya, spécifient la distance pédagogique définie par Jacquinot.

La première est liée à la compréhension des contenus tandis que la seconde est liée à la capacité de mettre en application des théories et de formaliser des problèmes concrets.

Cédric Fluckiger (2011) évoque également une autre forme de **distance de type instrumentale**, sorte de prolongement de la distance technologique définie par Jacquinot. Celle-ci évoquait alors davantage une fracture numérique de premier niveau mais, avec la généralisation de l'accès aux technologies, la distance de type instrumentale relève davantage du second niveau de la fracture numérique. Elle renvoie aux usages des technologies elles-mêmes ainsi que du traitement de l'information à laquelle elles donnent accès. Elle porte sur les difficultés à transférer les compétences technologiques issues de la sphère des activités personnelles et

privées des apprenants et des formateurs à celle de la pratique pédagogique que le milieu académique souhaiterait voir se développer (Pera, 2014).

Les formes de distance sont donc multiples, complexes et imbriquées, et cette liste n'est pas exhaustive. Certaines formes peuvent tout à fait se retrouver dans le cadre de formation en présentiel, même si elles sont, finalement, moins visibles. L'enjeu est donc de réduire ces distances, de les apprivoiser plutôt que de chercher vainement à les annuler, et c'est à l'enjeu de la « présence » dans la distance que nous allons maintenant nous intéresser.

1.2.2. Distance et présence

Les chercheurs, les enseignants, les formateurs ne vont donc avoir de cesse de vouloir réduire cette distance, facteur d'isolement et d'abandon chez les apprenants.

La réflexion se porte sur la manière d'initier un sentiment de présence à distance et de créer une proximité entre les acteurs du dispositif.

Ainsi, reprenant l'expression de Jean-Louis Weissberg, Geneviève Jacquinet en appelle, en l'an 2000, à travailler aux divers moyens de « véhiculer les signes de la présence » des différents acteurs dans un dispositif communicationnel, dont on pourrait évaluer le « coefficient de présence ».

Pour compenser en partie la perte de la présence physique de l'apprenant et de l'enseignant dans un même lieu, elle propose d'utiliser les ressources de la médiation technique, l'interactivité des technologies (Jacquinet, 1993) pour « mettre à disposition les savoirs et véhiculer les signes de la présence de l'enseignant, puis des étudiants, suivant l'évolution des technologies disponibles ». (Jacquinet, 2010)

Cependant le défi, rappelle-t-elle, est d'« expliciter les enjeux et les impasses de la remédiation technologique pour triompher de l'absence ». « Les possibilités offertes par les nouvelles technologies, dans nombre de programmes interactifs, masquent les vrais progrès et le vrai travail à faire à savoir non pas donner accès à toujours plus de données et d'informations, fussent-elles multimédia, mais aider à les exploiter pour construire de la connaissance. »

Elle nous met donc en garde sur l'insuffisance de la médiatisation du savoir sans médiation humaine et la distinction entre savoirs et connaissances.

Pera (2010) parle de la présence des absents et rappelle les concepts des interactivités intentionnelle, intransitive et transitive développées dans les années 90.

L'interactivité concerne la relation machine-humain. L'interactivité intentionnelle est la manière qu'à le concepteur d'interpeller l'apprenant dans le dispositif au moment où celui-ci va se l'approprier et de l'impliquer malgré son absence dans un processus communicationnel. Les interactivités intransitives et transitives se situent plutôt du côté de l'apprenant. Les premières visent à le rendre cognitivement actif à l'aide de médias traditionnels, les deuxièmes, acteur de son apprentissage dans des dispositifs numériques interactifs.

Ces concepts montrent « *comment des processus de médiatisation ainsi que la scénarisation permettent de rendre présents l'un à l'autre, l'auteur et l'utilisateur, l'émetteur et le récepteur, l'enseignant et l'apprenant au sein d'un dispositif de communication et de formation médiatisés.* » (Peraya, 2010).

Les aspects relationnels sont encore relégués au second plan au profit des aspects cognitifs, mais ces formes d'interactivités marquent le point de départ d'un nouveau paradigme : « *la distance qui sépare et la proximité qui relie* ». (Paquelin, 2011)

1.2.3. La proximité qui relie

Ce dernier définit la proximité en dialogue avec la distance. Il s'agit pour lui de la « bonne distance », la distance proximaie qui relie mais est aussi la distance proximale « *nécessaire à la distanciation des acteurs pour effectuer un processus réflexif qui leur permet tout à la fois d'élaborer leur projet de formation et de planifier les actions à mettre en œuvre pour le concrétiser.* » (Paquelin, 2011). Elle représente comme un pont entre la présence et la distance, caractéristiques des situations de formation soutenues par des dispositifs médiatisés.

Elle « *est considérée comme un jugement de valeur sur la perception de la distance et, par extension, sur l'appartenance au dispositif de formation. Ainsi, pour un dispositif donné, malgré les éléments mis en place par les concepteurs, les acteurs impliqués peuvent percevoir comme proche ou non le soutien, le tutorat, leurs pairs, etc.* » (Brassard & al., 2014).

Caroline Brassard et Philippe Teutsh (2014) définissent ainsi six formes de proximité lors de la mise en usage d'un dispositif médiatisé pour pouvoir en faire une lecture précise :

- La proximité spatiale où il s'agit de localiser les acteurs et les différents constituants du dispositif
- La proximité organisationnelle qui renvoie à l'organisation du système de formation

- La proximité relationnelle qui s'intéresse aux différents acteurs du dispositif et à ce qui les relie. Elle s'intéresse de fait à ce que le dispositif permet pour rendre possible et dynamiser ce lien. Cette proximité est favorisée par des activités collaboratives, des outils de communication et des espaces de partage qui permettent la mutualisation des ressources et des points de vue. Elle est également soutenue par des médiations, des actions de tutorat et d'accompagnement essentiels dans ces dispositifs et qui doivent avoir été pensés et scénarisés en amont par les concepteurs.
- La proximité technologique qui fait référence à l'utilisabilité et à l'usage des environnements numériques.
- La proximité cognitive concerne les moyens et méthodes pédagogiques mis en place pour favoriser l'apprentissage.
- La proximité systémique s'intéresse à l'histoire vécue à l'intérieur du dispositif.

Dans cette configuration, l'objet d'étude est le dispositif de formation mais les situations dans lesquelles il sera mis en usage sont de première importance. La production de contenus médiatisés, aux degrés d'interactivités divers, ne suffit pas.

La dimension de l'accompagnement et du tutorat du sujet dans cette trajectoire prend ici tout son sens, en filigrane derrière ces différentes formes de la proximité et même « *l'enjeu deviendrait celui de l'accompagnement du sujet dans cette trajectoire assurant la continuité de l'apprentissage qui se construit dans des espaces-temps-sociaux hétérogènes, voire fragmentés, et dont la permanence serait assurée par la continuité communicationnelle permise par une connectivité facilitée des apprenants au dispositif technique.* » (Paquelin, 2011)

1.2.4. Le sentiment de présence et la distance transactionnelle

Pour finir ce tour d'horizon, nous nous intéressons à la notion de distance transactionnelle. Moore, en 1993, l'année au Geneviève Jacquinot publie « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance », va s'intéresser à la notion de présence à distance et propose un modèle : celui de la distance transactionnelle basé sur l'existence d'un dialogue, même virtuel, entre l'enseignant et l'apprenant à travers les médias. Il se concentre davantage sur le volet interactionnel (Jézégou, 2010) et définit la distance transactionnelle comme « *un espace psychologique et communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant, mais*

aussi entre les apprenants, dans une situation éducationnelle » et faisant partie de toute relation éducative.

Il la détermine par deux variables :

- la structure de la formation et son degré d'ouverture. Elle « *renvoie à la rigidité ou à la flexibilité des objectifs éducatifs, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation.* »
- le dialogue pédagogique, les interactions entre l'enseignant et les apprenants, ainsi que celles entre les apprenants. Il porte sur « *l'interaction ou les séries d'interactions ayant des qualités positives que d'autres n'ont pas. Il peut y avoir des interactions négatives ou neutres, mais le dialogue, par définition, améliore la compréhension des savoirs par l'étudiant* »

Annie Jézégou (2007) s'inscrit dans le sillage de ces travaux de recherche et, citant Saba et Shearer (1994), explicite l'impact de ces deux variables :

- à mesure que l'ampleur du dialogue augmente, la distance transactionnelle diminue ;
- l'augmentation de la structure du dispositif diminue les possibilités de dialogue qui, à son tour, augmente la distance transactionnelle.

Elle développe alors son propre modèle et, en 2010, elle définit la présence en formation à distance comme « *le résultat de certaines formes d'interactions sociales entre les apprenants, entre le formateur et les apprenants lorsque ces derniers sont engagés dans une démarche de collaboration à distance au sein d'un espace numérique de communication.* » Elle l'appréhende comme un phénomène global composé de l'effet combiné de trois dimensions :

- La présence cognitive c'est-à-dire les interactions entre les apprenants pour résoudre une situation problématique en confrontant et en ajustant leurs points de vue.
- La présence socio-affective qui soutient la présence cognitive si un climat favorable entre les apprenants est mis en place par le biais d'interactions sociales et qui permet de rompre l'isolement facteur d'abandon chez l'apprenant.
- La présence pédagogique qui soutient les présences cognitive et socio-affective. Elle représente cette fois les interactions sociales que les formateurs entretiennent à distance avec les apprenants.

Au fil des années, donc, la « *présence dans la distance apparaît de plus en plus comme l'une des composantes de l'efficacité des dispositifs* » (Pera, 2011).

Toutefois, il apparaît dans ce modèle que l'apprenant à distance doit faire preuve d'autonomie et d'autodirection. Or rien ne permet de dire que ces efforts de réduction de la distance transactionnelle puissent avoir un effet positif sur l'autodirection des apprenants. En effet, il ne suffit pas de leur ouvrir des libertés de choix pour qu'ils dirigent par eux-mêmes leurs apprentissages (Jézégou, 2005).

D'autres dimensions entrent également en jeu dans la réussite des apprentissages autodirigés comme la motivation des apprenants à l'égard de la formation ou les stratégies d'autorégulation qu'ils sont capables de mettre en œuvre.

Aussi, certains pensent que la distance transactionnelle doit être réduite au maximum en toute circonstance. Cette approche constructiviste préconise des dispositifs les moins structurés possibles quels que soient les profils des apprenants mais dans le même temps des interactions nombreuses et donc un tutorat très construit et des modules d'apprentissage de qualité.

En revanche, d'autres (Depover et al., 2014) pensent qu'il ne faut pas chercher à réduire cette distance à tout prix mais à définir en amont quel niveau de distance est requis à chaque moment de l'apprentissage en fonction du sujet abordé et de l'expertise de l'apprenant. Les ressources matérielles et humaines disponibles pour étayer et accompagner les apprenants sont également à prendre en compte par l'ingénieur pédagogique de la formation.

Enfin, dans ce modèle, le rôle du dispositif médiatisé est un facteur parmi d'autres mais on peut se demander dans quelle mesure cette présence dépend des environnements techno-pédagogiques proposés et s'interroger sur leurs effets et leur influence.

Il ressort de ces lectures que les notions de distance et de présence sont une construction multidimensionnelle complexe. L'ouverture, la flexibilité ou les interactions entre les acteurs qu'offre un dispositif sont autant de potentielles opportunités pour organiser les relations pédagogiques à distance, à travers l'usage des outils capables de véhiculer la présence.

D'autre part les échanges entre les différents acteurs du dispositif, l'accompagnement humain mis en place pour soutenir l'apprenant semblent être également une condition-clé de la réussite de ces parcours à distance.

Il est temps, à présent, de consacrer notre attention sur l'apprenant adulte en formation continue pour mieux comprendre les spécificités de ce public et être en mesure d'identifier les leviers et les freins de son engagement en formation.

1.3. Les apprenants adultes dans une formation à distance

La formation, longtemps considérée comme un système de transmissions d'informations, change de visage à la fin du XXème siècle. Avec le sommet de Lisbonne en 2001 notamment, un nouveau modèle place désormais l'apprenant au centre de la formation. Celui-ci devient acteur de sa construction identitaire et de son développement. Il doit également être prêt au changement permanent. Une culture de l'apprentissage tout au long de la vie vient peu à peu concurrencer la culture ancienne de la formation.

Malgré les innovations technologiques rapides et leurs potentialités, il nous semble donc important de garder à l'esprit cette remarque de Viviane Glickman qui reste un défi actuel : « *Dans ce contexte, promouvoir de nouveaux modes de formation qui donnent une place à l'apprenant, à sa responsabilité et à son initiative, apparaît comme un enjeu essentiel pour les formations ouvertes et les nouvelles technologies de formation.* » (1994)

Cela exige de s'interroger d'une part sur les spécificités de l'apprenant adulte en formation adulte mais également sur les postures du formateur et les dispositifs pertinents à mettre en place au regard de ces spécificités d'autre part.

1.3.1. Le modèle de l'andragogie : principes et caractéristiques

L'andragogie est la formation pour adultes. Elle est différente, selon Knowles qui pose ces principes de base dans les années 1970, de la pédagogie.

Elle est synonyme de formation continue et se distingue donc de la formation initiale. Elle s'adresse à des personnes qui travaillent ou ont déjà travaillé, se centre sur les apprenants et leurs pratiques et s'ouvre sur leurs contextes professionnels. Il repère des caractéristiques propres aux apprenants adultes et en tire, sur un plan pédagogique, une série de recommandations tournées vers les notions de contrat, de facilitation et d'aide à l'autoformation.

- **Le besoin de savoir** : les adultes ont besoin de connaître le pourquoi d'un apprentissage et sa pertinence en lien avec leurs tâches réelles.
- **L'expérience** : les adultes ont un vécu riche d'expériences passées dont ils peuvent tirer parti, y compris leurs erreurs. C'est une ressource importante de toute activité d'apprentissage pour les adultes. Selon Bertrand Schwartz (1989), tout le secret de la

formation des adultes consisterait à transformer le vécu en expérience, les expériences en savoir-faire, puis les savoir-faire en connaissance qui permettent l'autonomie.

- **La conscience de soi** : les adultes sont plus autonomes et doivent pouvoir être impliqués dans les décisions liées au dispositif d'éducation mis en place : organisation, modalités d'évaluation de l'enseignement proposé. La participation active est donc à privilégier.
- **L'utilité et la volonté d'apprendre** : les adultes préfèrent apprendre ce qui leur servira à court terme et utiliser immédiatement leurs nouvelles compétences.
- **L'orientation et les modalités d'apprentissage** : l'apprentissage par situation-problème est plus adapté pour les adultes que la simple transmission de connaissances.
- **La motivation** : les adultes réagissent mieux à une motivation intrinsèque qu'à des exhortations externes.

Un adulte sera donc prêt à suivre une formation s'il peut y trouver une réponse aux problèmes qu'ils rencontrent dans sa situation professionnelle.

Ces principes permettent de mieux comprendre les spécificités et les dynamiques de l'apprenant adulte mais ils ne suffisent pas à expliquer les phénomènes de persévérance et d'abandon dans le cadre spécifique d'une formation en distanciel. « *L'effort reste une boîte noire dont on sait l'importance mais dont on ignore tout* » (Cosnefroy, 2011). D'autres variables liées à l'apprenant et aux relations sociales médiatisées qu'il entretient avec les différents acteurs du dispositif de formation entrent en ligne de compte.

1.3.2. La persévérance et l'abandon en FOAD

Le problème de l'abandon en FOAD reste une problématique centrale aujourd'hui pour les concepteurs de dispositif de formation et pour les formateurs.

Les nombreuses études sur l'abandon et la persévérance, mettent sans cesse en avant l'importance de la coopération, des contacts entre pairs et du tutorat, pour lutter notamment contre le sentiment d'isolement. (Poellhuber, 2007)

Outre ces leviers, de nombreux facteurs influent sur la persévérance de l'apprenant.

a) Motivation et persévérance

La motivation et l'engagement restent un des plus grands défis de la formation à distance depuis les 40 dernières années. Être motivé c'est désirer quelque chose et être prêt à agir pour l'obtenir (Dussarps, 2015).

Le processus de la motivation, cette « *hypothétique force intra-individuelle protéiforme* » (Fenouillet, 2011) commence par un objectif à atteindre, un motif qui conduit à l'action.

La théorie de l'autodétermination (TAD) postule que l'humain, d'une façon innée, tend à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relations sociales. Les motifs qui conduisent à l'action peuvent alors être intrinsèques ou extrinsèques (Deci & Ryan, 1985, 2000).

La motivation intrinsèque est en jeu dans une activité réalisée pour le plaisir ou la satisfaction, que ce soit relatif aux stimulations, à la recherche de connaissance ou à celle de l'accomplissement.

La motivation extrinsèque intervient quand l'individu répond à des objectifs instrumentaux externes, introjectés, identifiés ou intégrés. Ainsi il peut agir sous la contrainte, avec un niveau d'autodétermination faible, ou volontairement pour obtenir quelque chose qui l'intéresse, avec un niveau d'autodétermination fort.

Philippe Carré (2002) identifie ainsi 10 motifs d'engagement dont 3 motifs intrinsèques :

- épistémique pour le savoir et les nouvelles connaissances,
- socio-affectif pour les échanges et la communication avec les autres,
- hédonique pour l'ambiance et les conditions matérielles de la formation,

et 7 motifs extrinsèques :

- économique pour un avantage financier direct ou indirect,
- prescrit pour répondre à une contrainte,
- dérivatif pour échapper à une situation professionnelle ou personnelle désagréable,
- opératoire professionnel pour développer des compétences sur le plan professionnel,
- opératoire personnel pour développer des compétences sur le plan personnel,
- identitaire pour préserver pour soi ou aux yeux des autres l'image de soi et de ses compétences,
- vocationnel pour répondre à un projet professionnel, une gestion de carrière.

Les motivations initiales peuvent donc être très variables et l'autodétermination en découlant plus ou moins établie. Cependant Philippe Carré pense qu'on ne s'engage pas en formation pour une seule raison, que les motifs sont pluriels et changeant dans le temps. Plusieurs de ces motifs peuvent donc entrer en jeu chez l'apprenant s'engageant en formation.

L'individu, ainsi motivé, décide alors de s'engager dans l'action et de fournir un effort pour atteindre son objectif. Dans notre cas, il s'agit de l'inscription en formation à distance.

Il lui reste alors à persévérer et donc à ne pas abandonner. C'est ce qui nous intéresse ici.

b) Sentiment d'auto-efficacité et agentivité

Le sentiment d'auto-efficacité contribue à cette persévérance. Il fonctionne comme un cercle vertueux. Lorsque l'entourage et l'apprenant croient en lui le sentiment d'auto-efficacité va se renforcer. La théorie sociale cognitive définit l'auto-efficacité comme « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 2003). Elle est un facteur majeur de l'apprentissage en favorisant le pilotage métacognitif des apprentissages et en optimisant leurs efforts en vue d'atteindre les résultats souhaités. L'auto-efficacité individuelle « *ne mesure pas les aptitudes mais exprime ce que l'individu croit pouvoir faire dans des situations variées* » (Simon & Tardif, 2006).

Bandura (2001) désigne l'auto-efficacité comme la clé de l'agentivité humaine.

Au sens large, l'agentivité s'exprime par une intentionnalité à s'engager dans une action et à exercer un contrôle sur la conduite de cette action, cela en interaction avec l'environnement qui peut en être modifié. (Bandura, 2003)

Il se trouve que les personnes agissent quand elles pensent que leurs actions vont produire les performances désirées, sans toutefois les confondre avec les conséquences produites par les performances. Sinon, elles évitent les tâches difficiles, réduisent leur persévérance ou renoncent plus facilement. Le pouvoir d'agir en formation suppose que les apprenants prennent conscience de leur manière d'apprendre et qu'ils dirigent leur projet d'apprentissage. L'individu est actif quand il fait usage de son pouvoir d'agir : il poursuit des buts autonomes et il est capable de contrôler son activité pour atteindre les objectifs.

Selon Philippe Carré (2015), l'agentivité est donc essentielle dans les processus d'apprentissage mais elle est néanmoins limitée par des aspects sociaux, organisationnels et politiques. Ainsi si le milieu social ou familiale est défavorable, le sentiment d'auto-efficacité sera faible et la difficulté à s'engager croissante. Les formateurs peuvent alors avoir un rôle majeur à jouer en contribuant à transformer cette image de soi, en renforçant le sentiment d'auto-efficacité, en jouant le rôle de facilitateur (Carré, 2015).

Le statut du formateur évolue ici vers celui de guide, d'accompagnateur, de facilitateur nécessaire au bon fonctionnement de la formation à distance.

c) Autorégulation et persévérance

L'autorégulation est « *un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but* » (Schunk, 1994, cité par Cosnefroy, 2010).

Pour Knowles, cité par Jézégou (2008), l'apprentissage autorégulé chez l'adulte est « *un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation, de recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation, de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies de formation adéquates, d'évaluer les résultats de leur formation* ».

Pour s'autoréguler efficacement, seul ou en groupe, Laurent Cosnefroy et Annie Jézégou (2013), se basant sur les résultats de la recherche, avance deux facteurs essentiels : la fixation des buts à atteindre et le sentiment d'efficacité personnel. Plus le sentiment d'auto-efficacité est grand, plus les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans leur poursuite sont élevés (Bandura, 1993). Tout au long de son apprentissage, l'apprenant doit s'impliquer et mener un processus en boucle (Zimmerman & al., 2000) :

- la fixation des objectifs,
- la planification d'une stratégie pour les atteindre,
- l'application de la stratégie choisie
- le contrôle des résultats
- l'autoévaluation du travail

En fonction des résultats de son auto-évaluation, il reprend le cycle en appliquant soit une nouvelle stratégie, soit une stratégie identique. Il s'agit donc pour l'apprenant de prendre le contrôle sur ses apprentissages. L'autorégulation demande des efforts soutenus dont l'apprenant attend des bénéfices, un sentiment de progression et d'accomplissement. Dans le cas contraire, une baisse de la motivation voire un désengagement sont des risques réels.

Dans une formation à distance, cette demande d'autonomie est plus grande qu'en formation en présentiel. Là encore, l'accompagnement vers cette autonomie s'avère nécessaire et indispensable.

d) Autonomie et autoformation

Geneviève Jacquinot Delaunay évoque en 2001 « la tarte à la crème » de l'autonomie, reprochant aux services de formation de présupposer l'autonomie de l'apprenant plutôt que d'être au service de son développement. Plusieurs chercheurs ont tenté de définir les domaines constitutifs de l'autonomisation en FAD (Albero, 2000, Audet, 2009). On peut distinguer le domaine technologique, le domaine informationnel, le domaine cognitif, le domaine communicationnel-social, le domaine métacognitif-organisationnel, le domaine psychomotivationnel.

Albero (2000) souligne l'importance des fonctions d'aide et d'accompagnement dans ces formations et relève quatre facteurs permettant de conduire l'apprenant vers des acquisitions solides et de développer des compétences d'autonomie :

L'explicitation du projet personnel de formation

La responsabilisation dans la prise en charge du parcours de formation

La prise de conscience des démarches d'apprentissage

La nécessité impérative de lien social

En FOAD, cette autonomisation que nous rapprochons de l'autodirection est donc primordiale et amène un changement de posture chez l'apprenant. Il devient l'acteur de sa formation dans un parcours qui doit être accompagné. Il doit identifier ses besoins, s'engager dans son projet, comprendre son fonctionnement cognitif, gérer ses stratégies d'apprentissage, collaborer ou encore savoir demander de l'aide. Sans une dimension d'accompagnement, la responsabilité de la réussite de l'apprenant reposerait entièrement sur lui.

Pour soutenir une telle démarche et permettre aux apprenants de développer l'autoformation, Carré et Moisan (1992) propose un modèle reposant sur sept piliers :

- Un projet professionnel individuel pour définir les objectifs de formation de l'apprenant
- Un contrat pédagogique pour formaliser les rôles et les pouvoirs de tous les acteurs
- Un mécanisme de préformation pour développer des habiletés autoformatrices
- Des formateurs adaptant une posture de facilitateur
- Un environnement ouvert de formation
- Une alternance des activités individuelles et collectives
- Un triple niveau de suivi : le tutorat de l'apprenant, la régulation du groupe et le pilotage tripartite du dispositif (apprenant, formateur et institution).

e) La dimension socio-affective

Dussarps (2014) cherche à comprendre la manière dont les apprenants se projette dans le cas particulier d'un dispositif de formation à distance et sur leurs attentes socioaffectives vis-à-vis des enseignants, des pairs et de leur entourage. Selon lui, apprendre met en œuvre quatre composantes essentielles : cognitive, conative, métacognitive, affective.

La composante cognitive regroupe la réflexion intellectuelle, la compréhension logique et l'appel à la mémoire.

La composante méta-cognitive fait appel aux capacités de l'individu à s'auto-réguler et à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage.

La composante affective est constituée d'émotions et de sentiments qui vont être des leviers ou des freins dans l'apprentissage de l'individu.

La composante conative permet de comprendre ce qui motive l'individu et ce qui lui permet de persévérer.

Ces quatre composantes sont intimement liées les unes aux autres et agissent ensemble pour permettre à l'apprenant de s'engager dans les apprentissages.

La dimension socio-affective renvoie à la fois aux sentiments ressentis par un individu et à la place que les facteurs sociaux peuvent avoir dans cette dimension affective.

Pour cette composante affective, en se basant sur les recherches antérieures, il retient neuf sentiments lui apparaissant pertinents à la fois en contexte pédagogique et à la fois en lien avec la motivation et la persévérance de l'individu : le sentiment d'auto-efficacité, la confiance en l'autre, le sentiment d'appartenance, la valorisation et la reconnaissance, l'isolement et la solitude, l'anxiété, le sentiment d'autonomie, de dépendance et d'obligation, le plaisir (d'apprendre, de s'accomplir...), l'estime de soi.

Chaque apprenant, en fonction de son contexte, va ressentir ces sentiments différemment et de manière plus ou moins consciente. Influant les uns avec les autres, le plaisir pourra diminuer le stress ou le manque de confiance en l'autre pourra saper l'estime de soi.

Du côté des liens sociaux, dans un contexte d'apprentissage, ils se tissent entre 4 acteurs : l'apprenant, ses enseignants, ses pairs et ses proches. Dussarps identifie, quatre classes d'apprenants, selon leurs niveaux socioaffectifs à l'égard de leurs enseignants et de leurs pairs :

- Les « intégrés », qui attendent des relations de qualité et avec une fréquence régulière avec les enseignants et leurs pairs.

- Les « exclusifs avec les enseignants », qui souhaitent de telles relations avec les enseignants et peu, voire pas, avec leurs pairs.
- Les « exclusifs avec leurs pairs », qui se tourneraient vers leurs pairs et très peu vers les enseignants.
- Les « isolés », qui échangeraient peu avec les enseignants et leurs pairs.

En FOAD, du fait de la distance, il souligne que le sentiment d'isolement peut être plus fort, la confiance en l'autre plus difficile à établir, le sentiment d'appartenance plus difficile à mettre en place. Le manque de soutien familial, les parcours d'études et les variables sociodémographiques peuvent également entrer en ligne de compte (Poellhuber & Chomienne, 2006). L'écart, parfois important, entre les attentes et la formation reçue peut également être un facteur d'abandon. Il propose donc d'identifier des « profils à risque », plus sujets à l'abandon que les autres, à partir de facteurs qui leur sont internes comme la motivation initiale ou le capital confiance et/ou liés au dispositif de FOAD comme les dysfonctionnements ou le manque de soutien des enseignants.

Pour atteindre ce but, il s'agit là encore de déployer des moyens humains, un tutorat individualisé permettant de suivre les parcours de chaque apprenant.

1.4. Des conditions de la réussite en FOAD

Pour clore cette première partie, nous évoquons ici les travaux de Frayssinhes et Carré qui posent des principes primordiaux selon eux pour la réussite en FOAD aux vues des précédents éléments évoqués jusqu'ici.

1.4.1. Les travaux collaboratifs, les échanges entre pairs

Le sujet, de manière plus évidente encore en FOAD, n'apprend donc pas seul, le besoin d'interactions et d'affiliation au groupe, dont il fait partie, est donc essentiel à sa réussite. Frayssinhes (2016) soutient qu'en FOAD « il est souhaitable de s'appuyer sur une démarche collaborative et (ou) coopérative pour en garantir le succès ainsi que sur un encadrement au plus près (tutorat, mentorat, accompagnement). »

Il distingue la coopération et la collaboration, deux modalités distinctes de mises au travail des apprenants. La principale différence tient pour lui au fait que « *dans un travail collaboratif, il*

n'y a pas, à priori, de répartition des rôles comme dans un travail coopératif. » Dans les deux cas, les groupes sont limités à quelques personnes, cinq maximum.

Il fonde l'apprentissage collaboratif sur les principes suivants (Frayssinhes, 2011) :

- Les résultats du travail commun offrent une compréhension probablement supérieure à celle que nous aurions obtenue si l'on avait travaillé de manière indépendante.
- Les interactions orales et écrites contribuent à cette meilleure compréhension.
- Possibilité de prendre conscience, à travers ces expériences vécues, des relations existantes entre les interactions sociales et une meilleure compréhension.
- Certains éléments de cette compréhension accrue sont idiosyncrasiques et imprévisibles.
- La participation est volontaire et doit être librement consentie mais fortement entretenue.

Pour autant, cela ne signifie pas forcément le développement de comportements de coopération ou de collaboration entre les apprenants, même dans des dispositifs de formation considérés comme très ouverts. Dans ce contexte, l'activité d'apprentissage doit être soutenue par les outils mais aussi par le formateur.

1.4.2. L'apprenance et les postures de formateur

Le formateur a donc un rôle essentiel pour le bon déroulement des apprentissages. Le concept d'« apprenance », développé en 2005 par Philippe Carré, nous paraît intéressant de ce point de vue. Ce modèle s'éloigne de la formation plus traditionnelle, centrée sur le point de vue du formateur, ce « sachant » qui doit transmettre sa connaissance. Dans cette vision de la formation plutôt passive, héritée du modèle scolaire selon lui, l'apprenant attend le savoir de la part de son formateur et s'adapte à l'offre de formation. La transmission des savoirs est le résultat d'une intervention extérieure d'un formateur possédant les qualités technologiques, pédagogiques et didactiques nécessaires, sur un apprenant, envisagé comme le réceptacle d'un message. L'apprentissage et par voie de conséquence la performance de l'apprenant en découlerait automatiquement. Il s'agit pour lui d'une erreur pédagogique fondamentale qui découle d'une confusion entre enseignement et apprentissage.

La notion d'apprenance inverse cette logique et donne la priorité au sujet dans l'univers de ses apprentissages car l'acte d'apprendre relève selon lui du sujet concerné, pas du formateur. Ainsi on peut apprendre en dehors de la formation ou ne rien apprendre en formation. Il la définit

comme « *une attitude c'est-à-dire un ensemble stable de disposition affective cognitive et conative favorable à l'acte d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles de façon expérientielle ou didactique auto dirigé ou non intentionnelle ou fortuite* » (Carré, 2005). Plus récemment, Jézégou (2019, 2021) l'envisage comme « *un processus dynamique et évolutif d'acquisition d'habiletés humaines, cela en interaction continue avec l'environnement social* ». Philippe Carré (2005) la conceptualise en trois dimensions : cognitive (perception de la valeur de l'apprentissage à l'âge adulte), affective (dimensions émotionnelles liées à l'acte d'apprendre) et conative (intention d'engagement dans l'apprentissage).

Dans cette vision plus active de l'apprenant, ses dispositions à apprendre sont déterminantes dans tout apprentissage. Mais celles-ci ne vont pas de soi, et il rappelle ainsi qu'on apprend seul mais jamais sans les autres.

Il développe également trois facteurs déterminant dans l'acte d'apprendre :

- Les facteurs motivationnels : c'est le vouloir apprendre. Il s'agit des buts que se fixe l'apprenant et de son autodétermination.
- Les facteurs comportementaux : c'est le savoir apprendre. Il s'agit ici de l'autonomie et des capacités de l'apprenant à l'autoformation c'est-à-dire à adopter des stratégies d'apprentissage efficaces.
- Les facteurs environnementaux : c'est le pouvoir apprendre. Il s'agit cette fois des possibilités offertes par l'environnement proposé par la formation. Le défi est de développer toutes les conditions favorables pour l'apprentissage.

Dans cette pédagogie ascendante, l'action est pilotée par le sujet social. On ne forme jamais personne, ce sont les personnes qui se forment dans des situations variées pour trouver des réponses à leurs questions, à leurs problèmes, à leurs enjeux, en contexte pédagogique organisé ou non (Carré, 2005). Apprendre est un processus de construction, propre à chaque apprenant (Charlot, 2008). Le développement continu de ses compétences passe par la prise en compte des dynamiques adultes d'engagement. Il s'agit de construire des espaces et des temps où l'apprenant ne fera pas que recevoir la connaissance mais pourra la créer en l'amenant à adhérer et à s'impliquer dans le projet de formation.

Cependant ce passage de la formation à l'apprenance ne va pas de soi. Les dispositions à apprendre du sujet sont déterminantes dans tout apprentissage, il faut donc qu'il soit prêt à l'acte d'apprendre. La formation, pour être effective, requiert donc un sujet apprenant, « *partenaire*

proactif d'un contrat avec soi-même et/ou son contexte de travail et de vie, disposé à entreprendre les activités, brèves ou de longue durée, requises en vue de l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixé. »

Les situations de formation « apprenantes » concrétisent l'articulation entre logique du sujet apprenant et logique d'intervention (Lameul, Jézégou & Trollat, 2009) en facilitant les apprentissages qui pourront contribuer à l'atteinte des objectifs que s'est fixé l'apprenant.

Le formateur voit donc son rôle évoluer mais il garde toute son importance. Le défi est de proposer une intermédiation de qualité permettant l'accueil, l'orientation et le conseil de l'apprenant. Il est encouragé dans ce modèle à prendre une posture « côte à côte » plutôt que « face à face » et à bâtir et réguler un environnement permettant la prise en compte de la diversité des réalités apprenantes de chaque personne plus ou moins régulées et facilitées. Ce changement de posture peut être déstabilisant pour le formateur, qui peut même aller jusqu'à questionner son identité professionnelle.

Frayssinhes évoque un « *organisateur de la partition qui soutient ses musiciens sans jouer lui-même.* » Facilitateur, pouvant être amené, entre autres missions, à régler des conflits, à apporter un soutien méthodologique et motivationnel, à animer la communauté ou encore à évaluer l'apprenant en individuel ou en collectif, il rend possible les interactions entre pairs et les régule, installe un climat de confiance et d'échanges et permet ainsi aux sujets d'apprendre les uns des autres. En portant une attention à la progression de chaque apprenant, il rompt avec son isolement, améliore son sentiment d'auto-efficacité, l'amène à développer les bonnes stratégies d'apprentissage, l'aide à s'orienter dans son apprentissage et dans la multitude des ressources pédagogiques à sa disposition. La notion d'apprenance conduit ainsi à un renversement de perspective en formation autour du rôle du sujet, de la nature des pratiques, de la conception des environnements et des fonctions de facilitateur et de guide des formateurs.

Cette première partie nous a permis de mieux définir les spécificités de la distance et celles des apprenants adultes confrontés en formation à un environnement d'apprentissage à distance. Ces quelques points généraux nous permettent de guider notre réflexion de façon plus précise dans l'optique d'une réingénierie du dispositif.

Il nous apparaît que l'apprenant doit être la préoccupation centrale autour de laquelle se construit l'environnement d'apprentissage. Répondre à ses besoins et ses attentes semblent être un préalable indispensable à la réussite de la formation. Au-delà des motivations intrinsèques et de l'autodétermination de l'apprenant, il s'agit pour lui d'être autonome et capable de s'autoréguler pour pouvoir se former. Cela ne va pas soi, cela s'apprend. L'autoformation ne signifie donc pas apprendre seul, bien au contraire. L'accompagnement humain et la posture du formateur semblent être déterminants pour la persévérance et la réussite de l'apprenant dans les dispositifs de formation à distance.

Il nous paraît donc primordial de nous intéresser à ceux qui incarnent cette dimension humaine et relationnelle, à la manière d'accompagner l'apprenant dans son parcours, de développer son autonomie, de le guider dans ses apprentissages, de maintenir sa motivation. Nous choisissons donc d'axer notre recherche sous l'angle du tutorat, pièce maîtresse d'une formation pour adulte.

Cependant, même si nous souhaitons étudier le tutorat en le différenciant des autres composantes d'un dispositif, nous ne voulons pas l'en isoler. Bien au contraire, pour le comprendre et le déployer de manière efficiente, il nous paraît important de le lier intimement au dispositif pédagogique auquel il est associé (Depover & al., 2014), de comprendre la manière dont les activités et les échanges sont instrumentés.

Or à ce stade, nous connaissons mal les attentes des apprenants et le dispositif qu'il nous a donné possible d'observer reste mal défini également, ce que nous allons essayer de faire dans cette deuxième partie.

Partie 2 – Le dispositif de formation existant

Les dispositions à apprendre de l'apprenant sont donc primordiales et vont permettre ou non les transformations cognitives et affectives attendues lors de la formation.

Pour agir sur son engagement et sa persévérance, son environnement est donc crucial, qu'il s'agisse du dispositif techno-pédagogique ou de la posture des formateurs.

C'est là que se construit l'ingénierie du dispositif et sa stratégie pédagogique. Les concepteurs et les formateurs doivent réunir les conditions nécessaires à l'adhésion des apprenants.

On retrouve les grandes lignes de ces environnements propices aux apprentissages chez bon nombre de chercheurs. Dussarps, en 2015, le décrit ainsi :

« Un environnement qui favorise l'autonomie, l'apprentissage et la coopération, si l'activité s'y prête, aide les apprenants à se sentir plus compétents dans l'effort, autodéterminés et socialement intégrés. Cet environnement évolue, et bien qu'il puisse être régulé ou contrôlé, partiellement, par l'individu, il est source de fluctuations de la persévérance. »⁷ À l'inverse, un environnement défavorable, stressant par exemple, pourra mener les apprenants à abandonner. Dussarps modère cette perspective en rappelant que la perception de cet environnement peut néanmoins varier tout au long de la formation, le comportement de l'apprenant n'étant pas forcément stable dans le temps.

Avant d'analyser le dispositif existant du point de vue des apprenants et des formateurs, nous tentons de définir quelques termes et les composantes constitutives d'un dispositif de FOAD.

2.1. Scénario pédagogique et flexibilité du dispositif

2.1.1. Scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement

En reprenant la terminologie utilisée par Quintin & al (2005), nous disons d'un scénario pédagogique qu'il est constitué d'un scénario d'apprentissage qui décrit les activités d'apprentissage et leur articulation d'une part et le scénario d'encadrement qui précise les interventions des formateurs pour étayer ou conduire le scénario d'apprentissage d'autre part.

⁷ Dussarps, C. Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance. Sciences de l'information et de la communication. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2014. Français

Ce dernier scénario définit le soutien humain et pense la répartition des fonctions tutorales et les modalités précises du déclenchement de l'intervention.

2.1.2. Ouverture et flexibilité du dispositif

Pour Annie Jézégou (2005), « *l'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix, afin qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et sur ses apprentissages* »

Elle définit 14 composantes susceptibles d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix intégrées à son modèle GEODE. Ces composantes peuvent se répartir en trois grandes catégories (Jézégou, 2005) :

- spatio-temporelles qui regroupent les composantes de temps, de lieu, d'accès, de rythme
- pédagogiques qui regroupe le cheminement, la séquence, les objectifs, le contenu, le format, les méthodes, l'évaluation
- communication éducative médiatisée qui concerne les ressources humaines, les supports médiatisés d'apprentissage et les outils de communication.

On peut alors s'attarder sur le caractère plus ou moins prescriptif du dispositif qui correspond aux contraintes imposées par le scénario aux apprenants, telles que (Depover & De Lièvre, 2005) :

- celles relatives aux aspects techniques (interface du dispositif de formation à distance, des outils de communication),
- celles qui concernent les consignes (présence, formulation, degré de détails),
- celles qui touchent aux produits attendus (spécification, degré de précision)
- celles relatives au délai imposé pour l'exécution des activités

Ensuite la flexibilité du dispositif peut se mesurer à la façon dont le scénario pédagogique contraint ou non le déroulement de la formation pour l'apprenant. Pour Quintin & al (2005), le caractère flexible se manifeste dans l'articulation entre les activités comme :

- Le niveau de granularité du scénario et la possibilité de l'adapter aux cas particuliers des apprenants.
- L'interdépendance entre les activités, conditionnant ou non le passage de l'une à l'autre comme le degré de maîtrise d'une compétence ou la réalisation d'une production.

Selon les contraintes imposées par les aspects prescriptifs et flexibles des activités, le scénario permettra de proposer une variété des parcours individuels qui sera plus ou moins large. Ainsi

« un scénario ficelé a priori composé d'une articulation stricte des activités offrira des possibilités plus limitées d'adapter le processus de formation en cours de déroulement. »

Autrement dit plus les conditions augmentent, moins le degré de flexibilité du parcours de l'apprenant sera grand (Quintin & al, 2005).

Rappelons pour finir que cette ouverture, et donc sa flexibilité et son dialogue, contribuent à créer un environnement favorable à l'apprentissage autodirigé (Jézégou, 2008) mais que cette liberté de choix offerte à l'apprenant n'est pas suffisante pour qu'il mette en œuvre son autodirection. Cela va dépendre de son profil, de ses attentes et de l'accompagnement et de l'encadrement mis en place. Le nombre d'interactions avec les pairs et avec l'enseignant, ainsi que la qualité de ces interactions semblent également être des facteurs de succès lorsqu'il est question de persévérance. (Poellhuber, 2006)

2.1.3. Problématique et hypothèses

Pour envisager une réingénierie permettant d'améliorer l'engagement et la persévérance des apprenants, nous cherchons donc à mieux connaître les apprenants, à analyser le dispositif existant et à comprendre la vision qu'en ont les formateurs et les apprenants, à l'aide de notre problématique de départ :

Amélioration de l'engagement et de la persévérance des apprenants en formation continue à distance : En quoi l'évaluation des interventions d'encadrement et d'accompagnement peut-elle aider les concepteurs dans la réingénierie du dispositif pédagogique ?

Nos deux premières hypothèses nous serviront à guider notre questionnement dans cette deuxième partie:

- les apprenants sont en demande d'un accompagnement et d'un encadrement plus forts.
- les concepteurs-formateurs ont une vision différente de l'ouverture du dispositif et de l'accompagnement mis en place.

2.1.4. Ce que nous percevons du dispositif

En observant rapidement le dispositif mis en place, nous remarquons que la dizaine d'heures nécessaire, selon les formateurs, pour faire le parcours est sans doute sous-estimée par les formateurs dans l'optique d'une véritable appropriation des contenus pédagogiques, de la production des travaux, du travail réflexif sur le portfolio, mais également d'une prise en main des outils numériques évoqués. Pourtant c'est à cette condition qu'il peut être envisagé que les

enseignants utilisent et transfèrent les concepts et les outils dans leur classe. Le temps de l'apprenance n'est pas celui de l'accélération le rappelle Jézégou (2021).

Nous poursuivons donc notre travail en essayant de qualifier plus précisément ce dispositif. Pour guider notre regard, nous avons utilisé les composantes de la grille GEODE élaborée par Annie Jézégou (2010) pour mesurer l'ouverture du dispositif c'est-à-dire les libertés de choix laissées à l'apprenant à l'aide de 14 composantes, sans présumer par ailleurs d'une configuration plus favorable qu'une autre.

Concernant les aspects spatio-temporels (accès, lieu, temps, rythme) : Grande à très grande liberté de choix.

L'apprenant est tout à fait libre d'accéder à la formation d'où il veut. Il est plutôt libre d'accéder quand il le souhaite aux différentes modalités synchrones et asynchrones de la formation. Les horaires des classes virtuelles sont fixés par les formateurs mais l'apprenant peut y avoir accès quand il veut puisque les sessions sont enregistrées et postées sur le forum de la plateforme LMS. Les modules e-learning restent disponibles durant des mois et les travaux partagés aussi. Les échéances sont données mais il n'y a pas de caractère prescriptif. Chacun peut aller à son rythme et cela est régulièrement rappelé par les formateurs.

Concernant la communication médiatisée (supports d'apprentissage, outils de communication, ressources humaines) : Faible à grande liberté de choix selon les composantes observées.

L'apprenant a la possibilité d'utiliser et de réutiliser des supports variés pour conduire ses apprentissages et de les choisir.

Il peut communiquer de manière synchrone par le tchat de la visioconférence ou de façon asynchrone par le forum, le mail ou par le partage de productions dans le drive partagé. Nous remarquons qu'il n'y a pas de travaux collaboratifs ou coopératifs. Les formateurs créent de l'interactivité lors des temps synchrones via le tchat et les outils numériques de type tableau interactif mais le nombre d'apprenants étant important (une centaine à chaque visio), il n'y a pas d'échanges directs entre pairs. Le forum permet néanmoins de créer des communautés d'apprentissage, ce qu'encouragent les formateurs. Cette dynamique existe par ailleurs sur la plateforme LMS et les enseignants font déjà partie, pour certains d'entre eux, de communautés

abordant des sujets spécifiques de didactique, de pédagogie, d'échanges et de mutualisation de pratiques. Il est à noter également qu'il n'y a pas d'outils de messageries instantanées hors des temps synchrones.

Enfin, il n'y a pas d'organisation pour que l'apprenant puisse choisir le formateur ou le pair à qui il s'adresse.

Concernant les composantes pédagogiques (objectifs, cheminement, séquence, méthodes, format, contenus, évaluation) : Faible à grande liberté de choix selon les aspects observés.

L'apprenant est libre de suivre le cheminement et le séquençage proposé. Autrement dit, il n'est pas obligé de tout faire même si les formateurs le lui conseillent mais les parcours sont unifiés, ils ne sont pas individualisés en fonction des besoins. Les activités sont pensées sur un continuum en synchrone et asynchrone. Elles sont complémentaires les unes aux autres mais non obligatoires. Le démarrage de l'une n'est pas contraint par l'achèvement d'une autre. L'apprenant a donc la liberté de choisir parmi les contenus proposés, théoriques ou plus orientés pratiques, ceux qui l'intéressent.

Les méthodes pédagogiques sont proposées par les formateurs, elles sont variées au fil du parcours mais l'apprenant n'a pas le choix dans la méthode proposée sur une activité donnée. Nous trouvons des analyses de cas présentées par les formateurs en synchrone, des tâches individuelles et facultatives, notamment le portfolio et des travaux pratiques utilisant les méthodes et les outils numériques présentés sur les temps synchrones. En cela, la formation respecte le principe d'isomorphisme en pédagogie. Les formateurs font expérimenter aux apprenants des activités ou leur font utiliser des outils qu'ils souhaitent les voir mettre en œuvre dans leurs pratiques d'enseignement à distance.

Des documents, des vidéos, des liens sont prévus pour compléter les activités et contenus prévus en synchrone et en asynchrone. Cependant on ne peut pas parler d'adaptativité aux cheminements cognitifs et aux différentes stratégies d'apprentissage, certaines méthodes d'apprentissage n'étant pas proposées dans les parcours et les échanges avec les autres étant restreints. Ainsi il n'y a pas possibilité pour l'apprenant de choisir de travailler en groupe, la seule modalité est le travail individuel, parfois mutualisé et partagé.

Enfin plusieurs modalités d'évaluation sont proposées par les formateurs mais aucune n'est obligatoire et présentée comme telle. Elles ont toutes une visée formative et non sélective. On trouve ainsi des quiz auto-évaluatifs proposés sur la plateforme pendant les modules e-

learning qui permettent aux apprenants de se situer dans leurs connaissances sur le sujet abordé. D'autres travaux sont proposés. Ils sont individuels et facultatifs, ils doivent être déposés sur le drive, dans un esprit de partage et non de compétition. Il s'agit de produire des documents, pour la conduite de classe ou pour les élèves, qui réinvestissent les notions abordées en classe virtuelle et qui s'ancrent dans le niveau d'enseignement de chaque enseignant. Ses travaux, auxquels les formateurs apportent quelques feedbacks écrits, permettent de mesurer l'investissement des apprenants, le développement de certaines connaissances et compétences mais pas la manière dont ils réinvestissent ces compétences en classe avec ou sans les outils numériques.

Ainsi ce dispositif, tel que nous l'avons perçu, offre de grandes libertés de choix sur certaines composantes ce qui signifie des besoins d'accompagnement et de dialogue importants pour les apprenants les moins autodirigés. En effet comme le rappelle Annie Jézégou, en présentant le modèle GEODE et les concepts qui le sous-tendent, « *il ne suffit pas de leur ouvrir des libertés de choix pour qu'ils dirigent par eux-mêmes leurs apprentissages (2005). Une autre dimension entre en jeu : celle liée au contrôle psychologique qu'ils exercent sur leur formation (Long, 1989). Ce contrôle psychologique est soutenu par deux dynamiques. La première est la motivation des apprenants à l'égard de la formation tandis que la seconde renvoie aux stratégies d'autorégulation qu'ils mettent en œuvre.* » Il y a donc une nécessité d'accompagner cette autonomie à travers l'intervention d'un facilitateur (Garrison 2003 cité par Depover et al., 2014), d'orienter et de soutenir ces dynamiques par le biais du tutorat qu'il émane des formateurs, des apprenants ou d'autres acteurs du dispositif.

À l'inverse, certaines composantes, notamment le travail collectif et les échanges entre pairs, sont très faibles, ce qui implique également soit un tutorat fort et scénarisé pour compenser l'absence de ces dimensions très importantes dans le domaine de la formation pour adultes, soit une ingénierie pédagogique à repenser pour y apporter ces dimensions et un tutorat fort pour le mettre en place et le faire fonctionner.

Cette observation décrit assez précisément ce que permet le dispositif en place, ce qu'on y trouve et ce qu'y font les formateurs et les apprenants. Cependant c'est encore très insuffisant et très partiel. Aucune évaluation post-formation n'ayant été produite, il nous paraît intéressant d'aller interroger les apprenants.

2.2. Le dispositif existant et les apprenants

Les enseignants viennent donc suivre ses parcours avec leur histoire, leurs expériences, leurs besoins, à la recherche de ressources et de nouvelles compétences pour améliorer leurs pratiques et les apprentissages de leurs élèves.

Mieux les connaître pour mieux les accompagner paraît indispensable. Au-delà de nos premières observations, nous avons besoin de préciser les raisons pour lesquelles ils se sont inscrits à ces formations ainsi que leurs attentes, leurs besoins et leur ressenti.

Objectif : réaliser une évaluation post-formation, qui n'avait pas été formalisée pour mieux comprendre les attentes, les besoins des apprenants. Que recherchent-ils vraiment ? Qui sont-ils ? Certains viennent sans doute trouver des « solutions clé en main », d'autres des échanges, des mutualisations, de la co-construction ou de l'accompagnement dans la mise en œuvre de cet enseignement à distance.

Cette évaluation doit également nous permettre de dégager les points faibles et les points forts du dispositif aux yeux des apprenants dans le cadre de sa réingénierie pour la MLF.

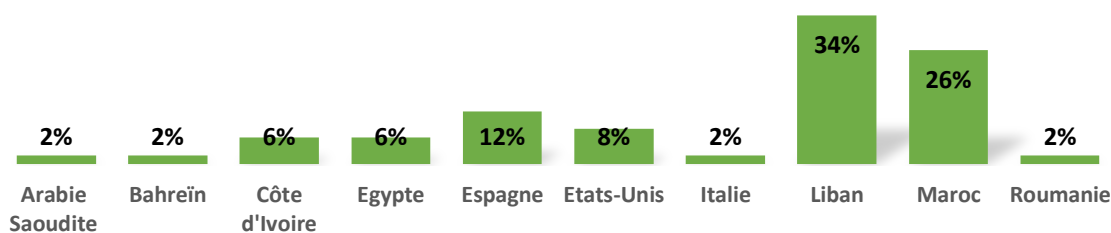
Hypothèse de départ : Les apprenants sont en demande d'un accompagnement et d'un encadrement plus forts.

Méthodologie : Nous avons élaboré un questionnaire quantitatif que nous avons envoyé à tous les enseignants s'étant inscrits à ces parcours, dans l'objectif d'obtenir un maximum de réponses pour établir une vision d'ensemble. Ce questionnaire est disponible en annexe 1. Il reste assez généraliste puisqu'il devait prendre en compte toutes les dimensions du dispositif pour pouvoir travailler à la mission que nous avaient confiée les trois concepteurs. Le travail d'analyse que nous avons fourni pour la MLF est également en annexe 1. Nous n'en repreneons ici que les éléments nous intéressant dans le cadre de notre problématique autour de l'accompagnement et du sentiment de présence dans le dispositif.

2.2.1. Qui sont les apprenants ?

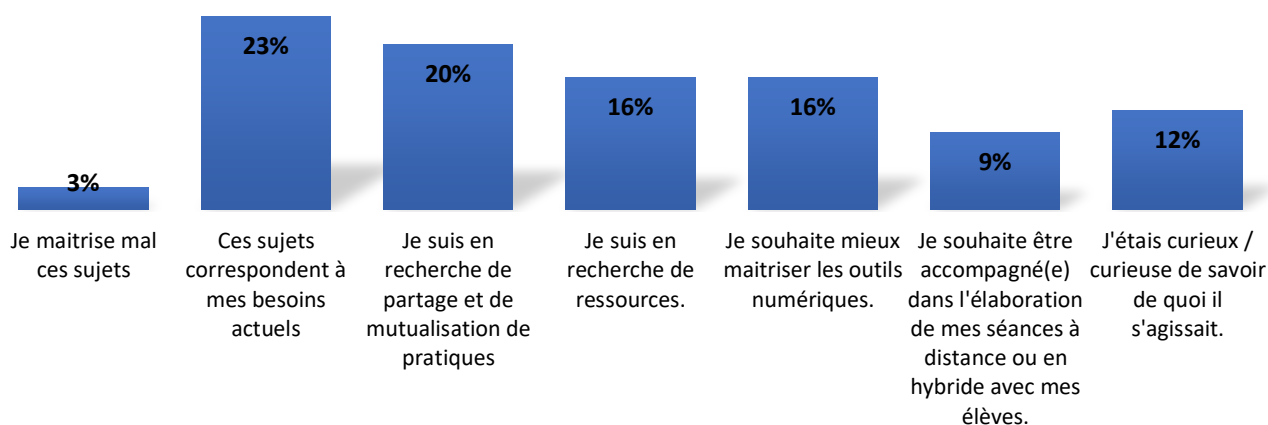
565 enseignants se sont inscrits sur ces parcours. 417 d'entre eux ont entamé ou fini un ou plusieurs de ces parcours. Nous avons obtenu 51 réponses parmi ces 417 enseignants soit 12,25 % d'entre eux. L'âge médian est de 46 ans et ils ont 19 années d'ancienneté en moyenne dans l'enseignement. 80% des répondants ont un diplôme d'enseignement et 49% travaillent en

primaire. 10 pays sont représentés sur les 36 pays où l'on trouve des établissements de la MLF, 60% des réponses viennent du Liban et du Maroc.



Pays où enseignent les enseignants nous ayant répondu

Interrogés sur leurs pratiques numériques dans le cadre de l'enseignement à distance, les enseignants se déclarent globalement à l'aise pour scénariser et assurer un cours en ligne. Ils peinent davantage à organiser des examens et différentes formes d'évaluations en ligne. Les parcours « Scénarisation » et « L'évaluation » ont été un peu plus choisis et un grand nombre d'enseignants ayant répondu s'est inscrit sur les 4 parcours, ce qui n'est pas le cas globalement. Ce sont les besoins actuels des enseignants qui les amènent souvent vers cette formation avec, pour un cinquième d'entre eux, la recherche de partage et de mutualisation de pratiques. Les enseignants ayant arrêté la formation en cours de route sont davantage en recherche de ressources.

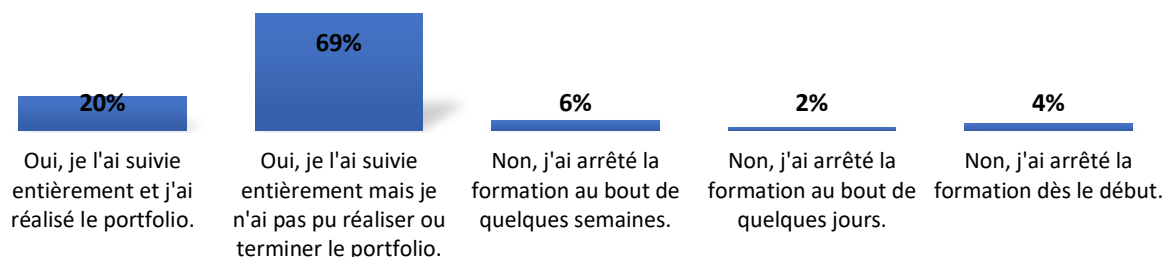


But(s) poursuivi(s) lors de l'inscription sur le(s) parcours de formation

2.2.2. Persévérance et finalisation des parcours

Seuls 6 enseignants n'ayant pas fini les parcours nous ont répondu. Pourtant les données de la plateforme LMS montrent qu'une proportion importante d'enseignants n'ont pas commencé ou

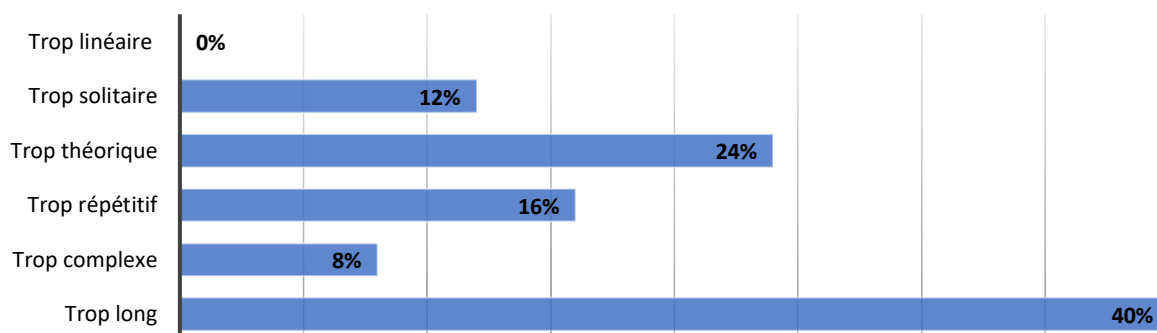
ont arrêté pendant la formation. Cependant les enseignants qui nous ont répondu sont massivement ceux qui ont suivi entièrement les parcours avec ou sans réalisation du portfolio. Ceci doit être pris en compte dans la lecture des résultats.



Finalisation des parcours

55% des enseignants n'ont trouvé aucun défaut à la formation. Pour les 45% restant, on remarque que le défaut mis majoritairement en avant est la longueur du parcours, ce qui se recoupe avec les retours informels adressés aux formateurs en fin de session.

Néanmoins 100% d'entre eux envisagent de participer à d'autres parcours qui seront proposés sur la plateforme l'année prochaine et 98% d'entre eux recommanderaient le/les parcours suivi(s) à des collègues. Il s'agit, pour les 2% restants, de collègues n'ayant pas finalisé les parcours. Les contenus et l'articulation générale du dispositif semblent dans l'ensemble leur convenir. 37 des 51 enseignants sont d'accord pour être recontactés individuellement dans le cadre de la réingénierie de ces parcours.



Défaut principal de la formation selon les apprenants

2.2.3. Les forces du dispositif selon eux

Les enseignants ayant répondu sont globalement satisfaits de la formation, les notes moyennes sur les parcours sont très bonnes.

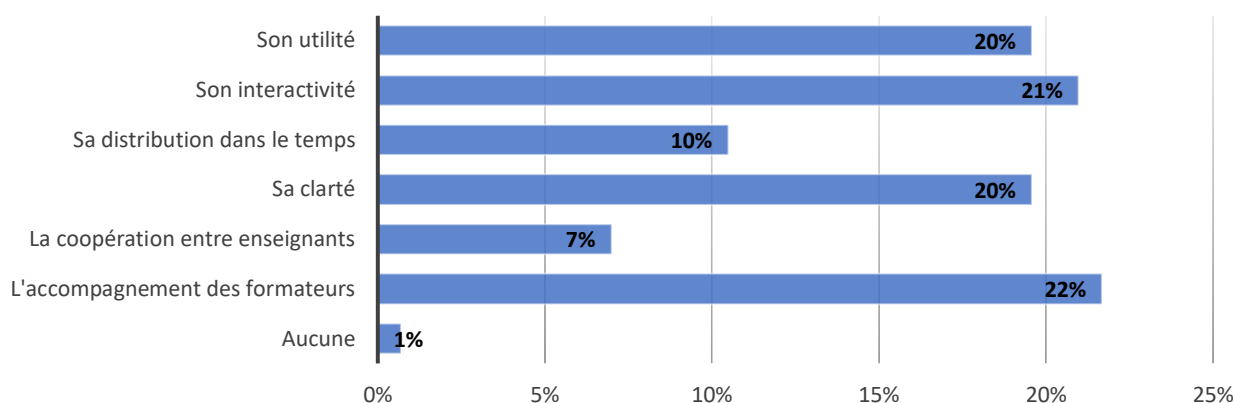
Scénarisation : 4,41 / 5

Rétroaction et feedback : 4,68 / 5

Faire produire et créer les élèves : 4,19 / 5

L'évaluation : 4,59 / 5

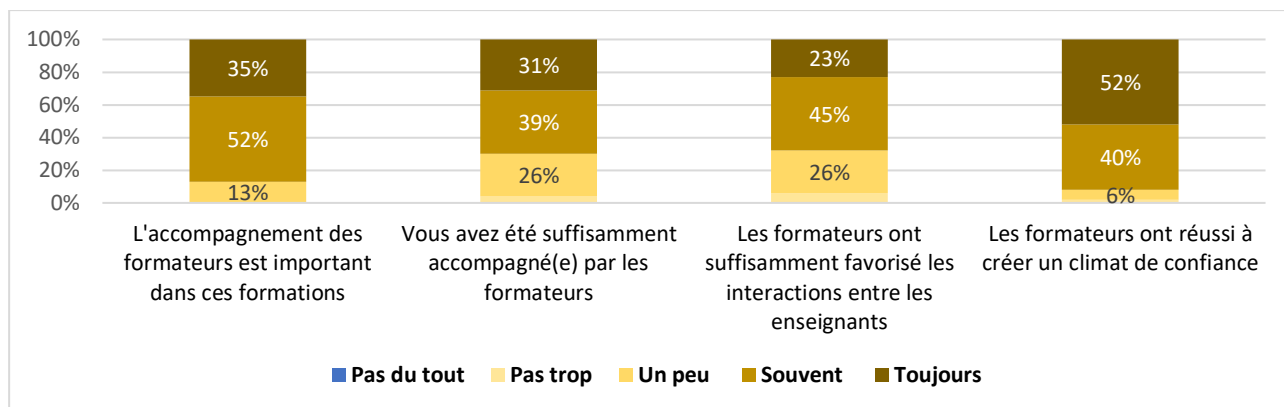
Les 6 enseignants n'ayant pas fini les parcours ont relevé des défauts et leurs notes sont inférieures aux moyennes présentées. Ils mettent en avant la clarté de la formation et le très bon accompagnement des formateurs. Rappelons néanmoins que ce sont essentiellement les enseignants ayant fini les parcours qui se sont positionnés.



Qualité principale de la formation selon les apprenants

Les apprenants ont été amenés à préciser leur regard sur cet accompagnement.

Ils sont globalement très satisfaits du climat de confiance que les formateurs ont réussi à installer. 13 des 31 apprenants ayant laissé un avis, remercient chaleureusement les formateurs pour leur travail et leur accompagnement. 85% d'entre eux estiment que l'accompagnement est important dans ces parcours. Néanmoins un tiers d'entre eux évoque également un manque d'interactions entre pairs et estime que les formateurs ne les ont pas favorisés. Enfin 30 % estiment n'avoir été accompagné que « peu » ou « pas trop » par les formateurs. Nous ne pouvons pas précisément connaître les raisons de ce ressenti ni les fonctions tutorales qui leur ont manqué. Nous avons néanmoins tenté de recouper cela avec les autres informations recueillies.



Retour des apprenants sur l'accompagnement et le tutorat des formateurs

Interrogés sur la navigation sur la plateforme LMS et dans les modules de formation, 30% des enseignants disent avoir rencontré quelques difficultés pour se connecter à la plateforme LMS Syfadis et 55% d'entre eux pour s'y repérer. De la même manière, 35% d'entre eux ont eu au moins une fois des difficultés à se repérer dans le parcours de formation et 45% à accéder aux documents collaboratifs de travail.

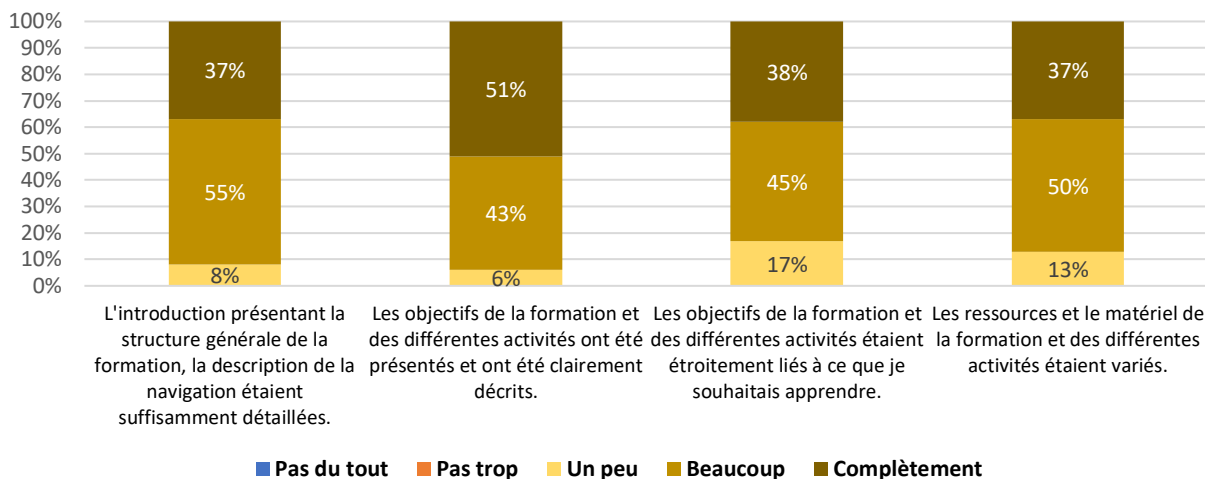
Les enseignants sont plus à l'aise avec le forum qui est un outil que certains d'entre eux utilisent par ailleurs et qu'ils connaissent donc déjà.

Enfin, rappelons à nouveau que les enseignants qui ont rapidement arrêté les parcours ont peu répondu à ce questionnaire. Les difficultés à se repérer dans les parcours médiatisés peuvent possiblement avoir été plus importantes pour eux et en décourager certains.

Pourtant concernant l'accompagnement sur les aspects organisationnels, le soutien technique et les supports proposés, les retours des apprenants sont majoritairement positifs. Les enseignants nous ayant répondu sont globalement satisfaits ou très satisfaits par l'accueil, la présentation de la formation et les syllabus des parcours, ce qui est corroboré, nous l'avons dit, par la clarté qu'ils saluent dans cette formation.

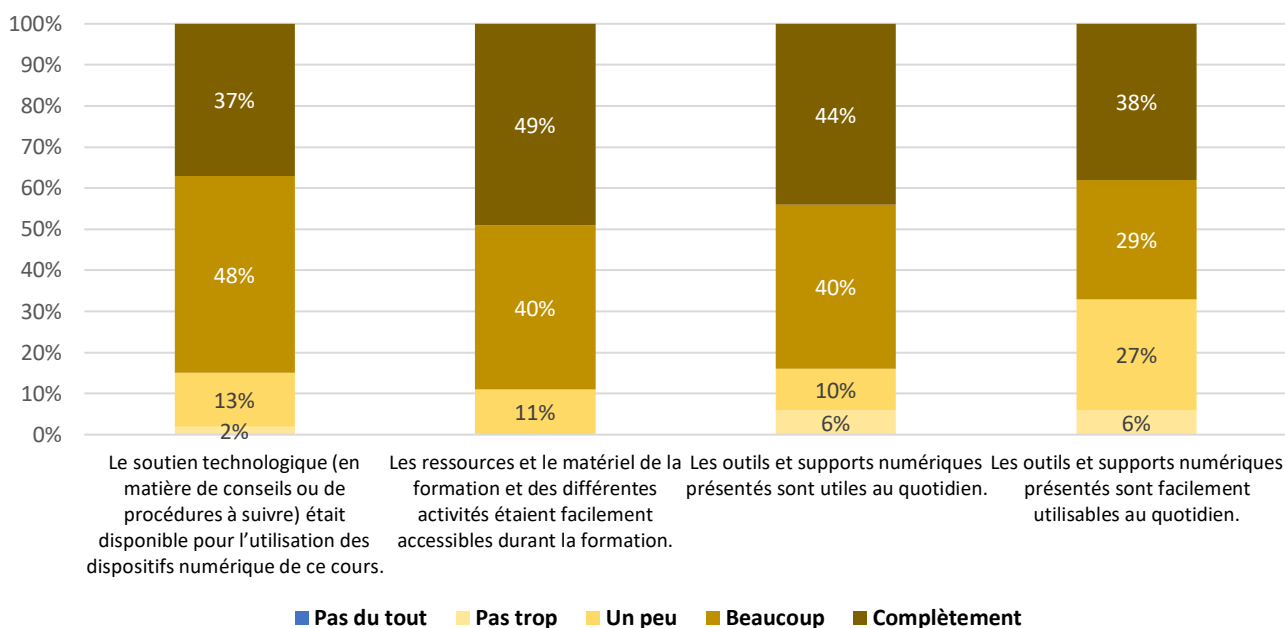
Il est difficile de savoir à ce stade, s'ils ont trouvé cela via la plateforme ou lors des classes virtuelles. Beaucoup n'ont assisté qu'aux classes virtuelles, d'autres ne se sont intéressés qu'aux modules e-learning mais nous ne savons pas dans quelle proportion et les données de la plateforme ne sont pas exploitables car beaucoup de communication et d'accès aux classes virtuelles passaient par mail et non par la plateforme.

87% d'entre eux trouvent les contenus proposés suffisamment variés et ils sont 83% à estimer que les parcours proposés étaient en adéquation avec leurs attentes.



Organisation et variété des contenus

Concernant le soutien technique, 15% des enseignants semblent avoir manqué de soutien pour l'utilisation des supports numériques mais 89% d'entre eux estiment que ces supports étaient facilement accessibles. Ils les ont très majoritairement trouvés utiles mais 33% d'entre eux semblent peiner à les transférer et les utiliser dans leurs pratiques de classe au quotidien.



Accessibilité, utilité et utilisabilité des supports

2.2.4. Les faiblesses du dispositif selon eux

Trouver le temps, en manquer, scinder, accélérer, écourter, zapper... Reste le temps de l'apprenance qui, nous l'avons dit, ne peut être dans l'accélération. Globalement les enseignants qui sont allés au bout de la formation ont un rapport serein avec le temps de cette formation, sa

durée, sa modularité, sa granularisation. A l'inverse ceux qui ont abandonné impliquent très fortement un manque de temps et une formation trop longue, auxquels se greffent des sensations d'ennui, d'isolement et de manque de lien avec les situations concrètes du métier. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il en était de même pour les apprenants ayant arrêté et qui n'ont pas répondu.

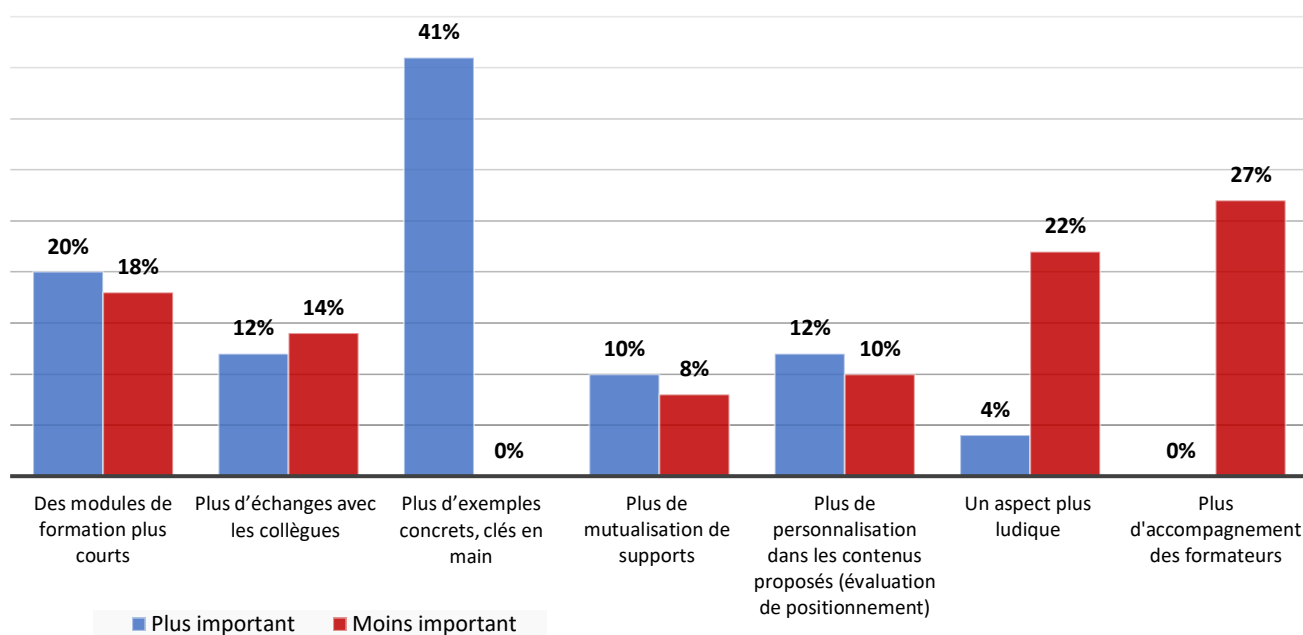
Ensuite, dans l'optique d'une réingénierie du dispositif, les enseignants devaient se positionner sur 7 critères d'amélioration prioritaires par rapport à l'existant.

Il en ressort qu'ils ne font jamais du tutorat des formateurs le critère prioritaire. Nous l'expliquons ici par le fait qu'ils sont, nous l'avons vu dans le volet accompagnement, globalement très satisfaits du tutorat des formateurs.

La demande d'exemples concrets ou « clé en main » arrive largement en première demande.

La ludicisation des parcours intéresse peu les enseignants ayant répondu.

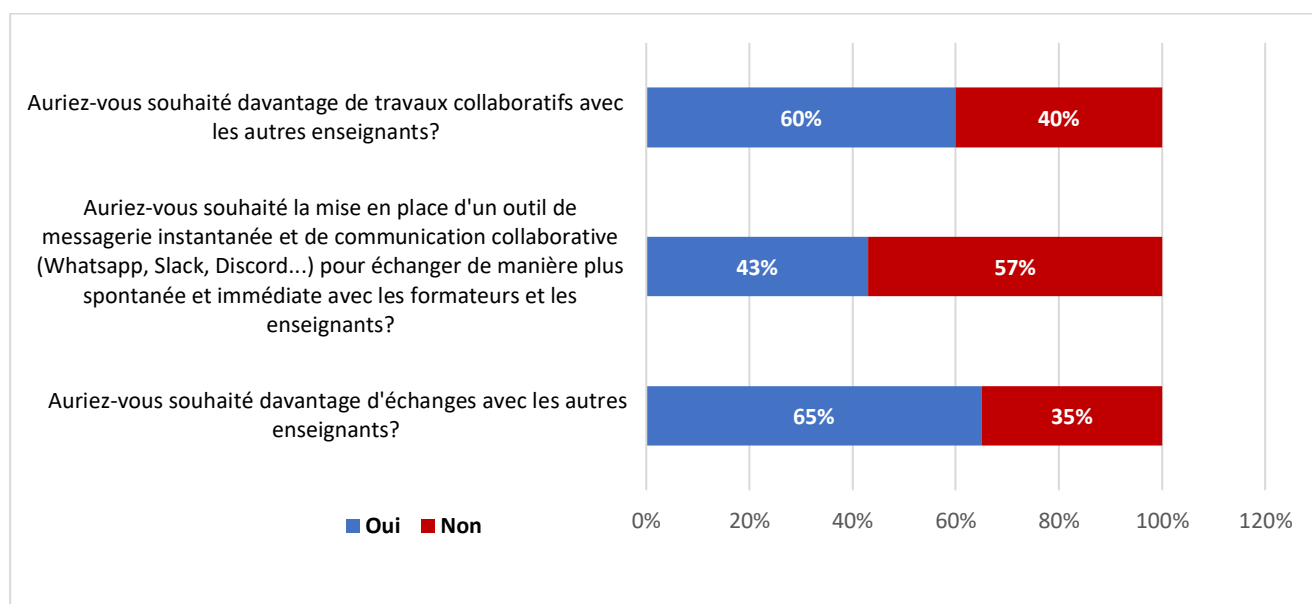
Les autres critères se répartissent de manière plus homogène en fonction de chacun.



Priorité des critères à améliorer selon les apprenants

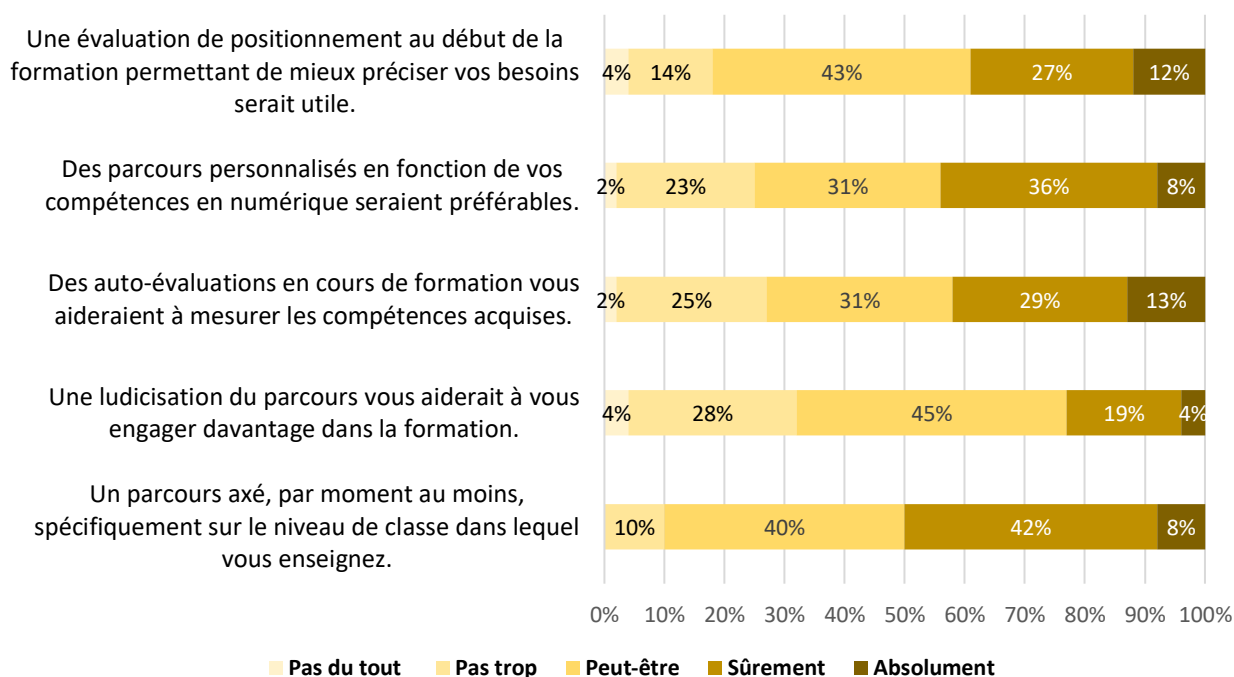
Enfin les enseignants demandent assez massivement davantage d'échanges et de travaux collaboratifs avec leurs pairs. Cela nous paraît cohérent avec ce que nous avons relevé du dispositif en amont. Ils sont partagés sur l'utilisation d'outils de messagerie instantanée en plus

du forum, ce qui, en revanche, nous interroge davantage, lorsqu'on le met en regard avec cette demande de travaux collaboratifs et d'échanges entre pairs.



Échanges et travaux collaboratifs entre pairs

2.2.5. Conclusion – Leurs attentes



Positionnement sur des propositions d'amélioration

Les enseignants ne se positionnent pas nettement en faveur d'une individualisation des parcours et d'évaluations pouvant préciser davantage leur niveau de compétences. Cependant un quart seulement semblent contre. La ludicisation des parcours ne remporte que 23% d'avis favorable. Enfin 50% des enseignants souhaitent un parcours davantage axé sur leur niveau de classe.

Quelques suggestions repérées :

« Faire travailler le collectif des formés en interaction. Coproduction des outils d'intervention auprès des élèves dans des travaux collaboratifs. Valoriser davantage l'expérientiel des formés. »

« J'ai un peu oublié les détails de la formation, il est préférable de remplir ce questionnaire pas si loin dans le temps. Je m'attendais à moins de théorie et plus de pratique ! »

« Les difficultés que j'ai pu rencontrer pour gérer mon temps ne sont pas liées à votre organisation mais à la difficulté de trouver du temps à consacrer à autre chose que la préparation des cours et les corrections. Est-ce qu'il ne serait pas envisageable d'avoir un droit à la formation continue sur le temps de travail ? »

« La prise en main du Portfolio où j'ai eu du mal à me saisir de l'outil. »

« Pourriez vous nous laisser les ressources disponibles sur la plateforme cet été. J'avoue que avec les préparations de classe et la charge de travail, je n'ai pas eu le temps d'approfondir ce qui a été présentée comme je l'aurais souhaitais. »

Les enseignants se positionnent très nettement en faveur de :

- **Un accompagnement fort et de qualité**, ce qu'ils ont déjà trouvé pour beaucoup d'entre eux auprès des formateurs de la MLF. Ce pôle solide du dispositif apparait comme un point fort de ces parcours de formation. Néanmoins il s'agirait d'approfondir les dimensions du tutorat mis en place par les formateurs sur lesquelles nous pourrions prendre appui pour la réingénierie du dispositif et celles qui pourraient encore être renforcées. La troisième partie de ce mémoire s'intéressera donc aux dimensions de l'accompagnement mises en place par les formateurs. Cela nous permettra de proposer des scénarios d'encadrement possibles pour la réingénierie du dispositif qui prendront en compte les demandes des apprenants.
- **Des échanges entre pairs plus nombreux** dont la forme reste à définir. Le forum existe déjà, des communautés d'apprentissage ont été mises en place. Peut-être s'agit-il de le

développer ou de l'encourager davantage. De plus, la mise en place d'outils de messageries instantanées pourrait favoriser la dynamique de ces groupes. Cependant la moitié à peine des enseignants sont favorables à ce genre d'outils, qu'ils utilisent pourtant sûrement dans la sphère privée. Intégrer un outil type Discord au sein de la plateforme pourrait être envisagé pour voir la manière dont les enseignants se l'approprient.

- **Davantage de travaux collaboratifs.** Même s'il serait intéressant d'interroger plus finement les réalités que revêt pour chacun d'entre eux cette demande, c'est un travail moins individuel que les enseignants semblent rechercher. Le renforcement de la mise en place d'une communauté d'apprentissage pourrait permettre d'engager des travaux coopératifs et/ou collaboratifs, de façon instituée ou spontanée.
- **Davantage d'exemples concrets et d'outils « clés en main »**, ainsi que des temps de regroupements et/ou de travail axés sur le(s) niveau(x) de classe sur lesquels ils enseignent. Définir avec eux, en amont de la formation, leurs attentes pourraient contribuer à réduire cette distance entre leurs attentes et la réalité de la formation.

2.2.6. Un biais et des limites

Les apprenants nous ont donné quelques indications assez claires sur leurs attentes et quelques pistes d'amélioration. Cependant la portée de ces éléments est à pondérer.

La principale limite de ce questionnaire est le profil des enseignants y ayant répondu.

En effet, seuls 6 d'entre eux sur 51 n'ont pas fini leur parcours de formation. Ils sont beaucoup plus nombreux si l'on se base sur les données fournies par la plateforme LMS.

A l'inverse, les enseignants très impliqués, ayant suivi les 4 parcours dans leur intégralité se sont massivement manifestés pour répondre aux questionnaires.

Ainsi, en observant les données de la plateforme et du drive, le portfolio a été peu exploité globalement mais il a été massivement utilisé par les enseignants ayant répondu au questionnaire. Nous notons également, à partir des données de la plateforme et des adresses électroniques laissées par les volontaires, que les apprenants ayant déposé des vidéos de présentation sur les deux premiers parcours, ont très majoritairement répondu à notre questionnaire quantitatif et disent être allés au bout des parcours proposés. Aussi les réponses ne sont pas représentatives de l'ensemble des profils d'apprenants ayant suivi ces parcours. Des grandes tendances semblent se dessiner mais il serait intéressant de mener des entretiens

individuels avec quelques enseignants ayant des profils différents, notamment en termes de finalisation de parcours, pour préciser ces résultats.

On peut en effet s'apercevoir que ce sont les apprenants les plus autodéterminés et autonomes qui nous ont le plus répondu. On peut donc supposer que ce ne sont pas ceux qui ont le plus besoin du soutien et de l'accompagnement des formateurs qui s'en sont déclaré très satisfaits. C'est pour cela que nous poursuivons notre observation du dispositif existant et notamment de l'accompagnement mis en place.

2.3. Le dispositif existant vu par les formateurs

Objectif : Nous souhaitons à présent mieux connaître les formateurs de ce dispositif et cerner leur vision respective de cet environnement de formation qu'ils ont conçu et qu'ils animent. Nous recherchons des écarts de perception tant dans le degré d'ouverture du dispositif que dans l'accompagnement mis en place ou dans l'apport qu'offrent les médiatisations existantes.

Le type de dispositif obtenu nous servira donc de base de discussion pour interroger avec eux les différences significatives de perception de certaines composantes. Il nous paraît, en effet, important de mettre des mots sur ces différences et de questionner à l'aide des résultats obtenus la posture de chacun des formateurs au sein du dispositif pour nous en servir dans le cadre de la mise en place de scénarios tutoraux et pour, éventuellement, faire évoluer certaines pratiques si nécessaire.

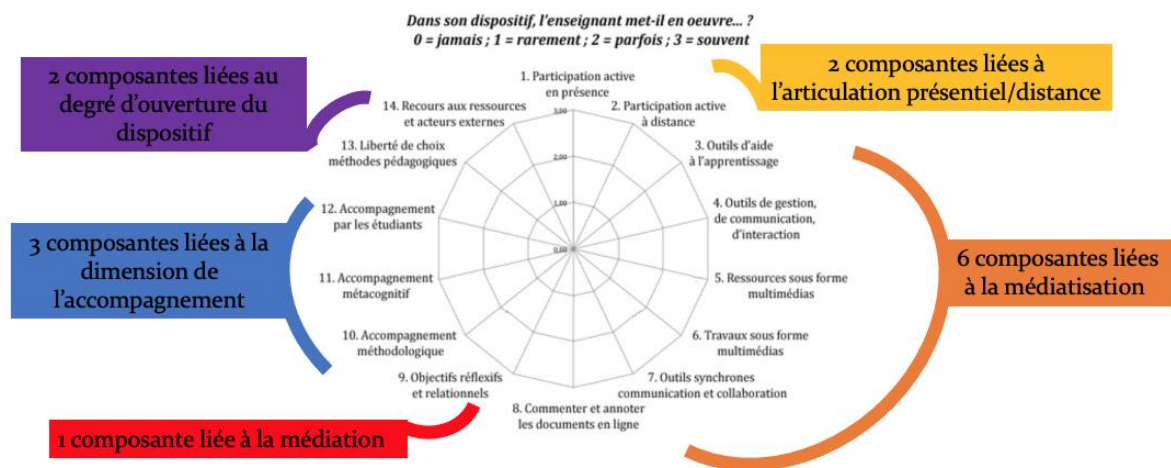
Hypothèse de départ : Les concepteurs-formateurs ont une vision différente de l'ouverture du dispositif et de l'accompagnement mis en place. Si l'hypothèse est confirmée, il peut alors être intéressant de confronter ces écarts avec eux pour en discuter et verbaliser les objectifs de chacun.

Méthodologie : Nous travaillons à l'aide du modèle Hy-Sup proposé par un collectif de chercheurs (Charlier & al., 2012). Il s'agit d'une typologie des dispositifs établie à partir de leurs caractéristiques pédagogiques, organisationnelles et matérielles pour tenter ensuite de mieux en comprendre les effets. Cet outil, destiné aux enseignants du supérieur, permet de décrire le type de dispositif hybride qu'ils ont mis en place avec leurs étudiants.

Les formations proposées par la MLF sont entièrement à distance ce qui fausse les réponses obtenues pour la composante 1. Cependant il nous paraissait intéressant d'utiliser ce modèle

comme base de travail avec les formateurs, car il interroge toutes les dimensions du dispositif. Même si nous souhaitons nous focaliser ensuite plus particulièrement sur le tutorat et la présence à distance, il nous paraît indispensable de connaître les possibilités de médiations, de médiatisations, d'ouverture du dispositif en place.

Répartition des 14 composantes d'un dispositif de formation définies par le collectif de chercheurs :



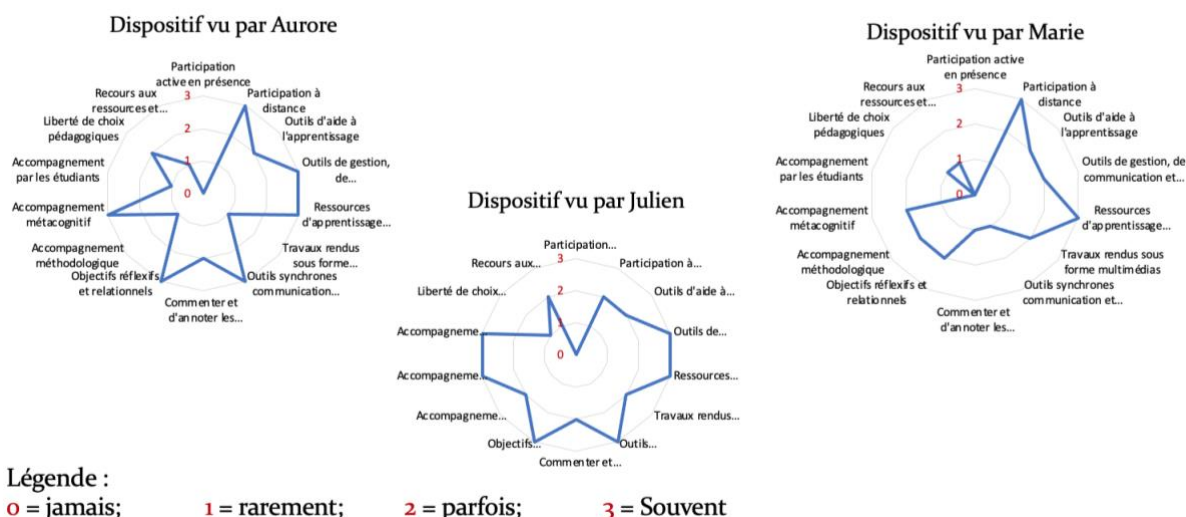
Nous avons soumis la grille de positionnement à chacun des formateurs qui devait la remplir individuellement après explicitation des items. Nous leur avons ensuite présenté les résultats comme support pour discuter avec eux des écarts perçus et de leur ressenti, notamment sur l'accompagnement humain et les médiations mises en place dans le dispositif.

Les quatorze questions, interrogeant les 14 composantes du dispositif, sont toutes formulées de la même manière : « Dans son dispositif, l'enseignant met-il en oeuvre... ? ». Ses questions sont disponibles en Annexe 2. Les formateurs doivent se positionner sur chaque question de la manière suivante :

0 = jamais ; 1 = rarement ; 2 = parfois ; 3 = Souvent

Les réponses ont été reportées dans l'outil d'auto-positionnement proposé en ligne. Les écarts importants ont été relevés et analysés ensemble.

À partir des réponses fournies et en utilisant l'outil d'auto-positionnement d'Hy-Sup les formateurs envisagent leur dispositif de la manière suivante :



Aurore et Julien le positionnent comme un dispositif de type 4, nommé l'équipage.

Aurore	
L'équipage	93,01%
Le métro	6,45%

Julien	
L'équipage	84,11%
L'écosystème	15,88%

Il est décrit comme un dispositif centré sur l'apprentissage, caractérisé par le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles.

Dans ces dispositifs, les enseignants accordent une attention particulière

- à la mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage (journal de bord, forum, etc.),
- à l'utilisation d'outils de communication synchrone et de collaboration,
- à la mise à disposition de ressources sous forme multimédia,
- aux objectifs tant relationnels que réflexifs, qu'ils souhaitent que les étudiants développent.

Marie le positionne comme un dispositif de type 3, nommé le gîte.

Marie	
Le gîte	99,26%
La scène	0,68%

Il est décrit comme un dispositif centré sur l'enseignement. Dans ces dispositifs, les enseignants fondent leur enseignement sur la transmission de contenus. L'accent est mis sur l'organisation du cours par l'usage d'outils de gestion et tendant parfois vers l'intégration d'objectifs relationnels et réflexifs.

Ce que **Marie** perçoit du dispositif pédagogique mis en place :

Les apprenants sont souvent mis en activités, par le biais de nombreuses ressources d'apprentissage sous forme multimédias et doivent parfois rendre des travaux sous des formes variés. Les possibilités d'interagir avec les supports et les apprenants de manière synchrone et asynchrone sont rares.

Les libertés de choix laissées à l'apprenant en termes de parcours sont restreintes et les ressources émanent rarement d'acteurs extérieurs au monde académique.

Le formateur n'organise pas l'entraide ni le soutien des apprenants entre eux mais il leur apporte un soutien méthodologique, organisationnel et pédagogique. Il apporte également l'accompagnement humain et les outils nécessaires à la mise en place d'une posture réflexive sur les apprentissages et d'un bon climat socio-affectif.

Aurore perçoit globalement les choses de la même manière sur le dispositif pédagogique mais estime que les apprenants sont rarement amenés à produire des travaux sous des formes diverses. En revanche elle trouve que les interactions synchrones sont fréquentes et les possibilités d'interagir avec l'environnement plus fréquentes que Marie.

Le degré de liberté laissé dans les choix de parcours dans l'environnement sont plus importantes selon elle.

Concernant l'accompagnement, elle rejoint Marie sur la faible organisation des formateurs pour aménager une entraide entre les étudiants, le bon accompagnement pédagogique et organisationnel mais note également la rareté de l'accompagnement méthodologique.

Julien note de bonnes interactions et une utilisation fréquente des outils de communication synchrone, un bon accompagnement des apprenants à tous les niveaux mais trouve que le dispositif offre peu de liberté de choix aux apprenants.

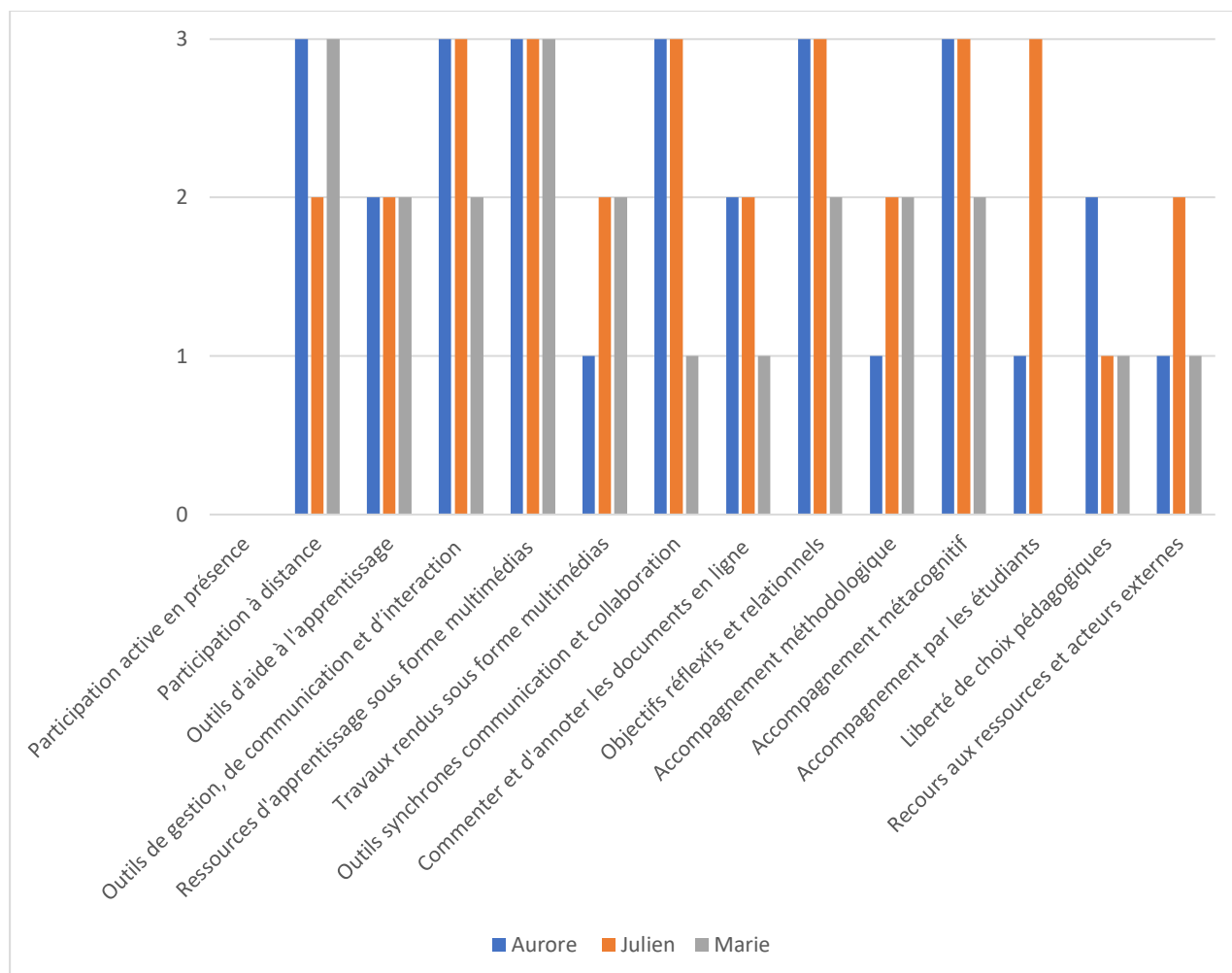
2.3.1. Des écarts de perception

Les écarts les plus grands entre les réponses des trois formateurs concernent :

La composante 7 : Outils synchrones de communication et de collaboration

La composante 12 : Accompagnement des étudiants entre eux

Cela peut s'expliquer par l'absence de travail collectif entre les apprenants, au sens collaboratif ou coopératif, et la rareté des échanges directs ou asynchrones entre pairs dans le scénario d'apprentissage du dispositif pédagogique.



Le modèle s'adressant à des professeurs en établissement supérieur et enseignant avec une modalité hybride, nous prenons en compte que le modèle n'était pas parfaitement adapté.

De plus, on peut se demander comment chacun a compris les questions, si toutes les dimensions et modalités du dispositif, synchrones et asynchrones, ont été prises en compte pour répondre aux questions.

Néanmoins, 13 des 14 composantes s'appliquent tout à fait au dispositif que nous étudions.

Nous ne nous focalisons donc pas forcément sur les types obtenus mais nous retenons :

- d'une part, que le dispositif peut basculer d'un axe centré sur l'enseignement à un axe centré sur l'apprentissage selon la fréquence avec laquelle certaines

modalités sont proposées et ce que cela implique pour l'apprenant adulte en formation continue.

- d'autre part, que sur certaines composantes de gros écarts de perception apparaissent. Ces composantes rejoignent les problématiques du travail collaboratif des apprenants, les échanges entre eux et les outils mis à leur disposition pour le faire.

Nous sommes intrigués, tout autant que les formateurs, sur les raisons de ces écarts. Qu'ont-ils projeté dans ces réponses ? Ce qu'ils font ou ce qu'ils aimeraient faire ? Ce qu'ils en perçoivent ou ce qu'ils pensent que perçoit l'apprenant ?

Nous nous sommes donc rencontrés tous les quatre pour discuter de ces résultats. Nous avons relu ensemble les critères proposés et la manière dont ils les avaient compris. Les écarts de perceptions semblent partiellement liés à une compréhension différente de la question, chacun mettant le curseur sur une modalité du dispositif en priorité (classe virtuelle, suivi en ligne, modules asynchrones,...).

Nos échanges nous amènent à nouveau à parler de cette idée de présence et/ou de proximité à distance qui semble revêtir des priorités différentes pour chacun.

Ainsi Aurore, plus axée sur la dimension pédagogique et cognitive, est dans l'ensemble plus satisfaite des interactions produites et du degré d'ouverture du dispositif.

Marie a une vision plus systémique et elle accorde à l'organisationnelle et au relationnelle une grande importance. Elle a tendance à trouver le dispositif plus fermé et moins interactif.

Elle l'explique par son expérience très riche dans le cadre de la formation continue à distance. Elle suit en effet en permanence des formations avec des structures parfois très innovantes, ce qui l'amène à avoir ce regard sur leur formation, selon elle. Ce qu'ils produisent s'éloigne d'un dispositif ouvert idéal où l'apprenance serait mis en avant, par le biais notamment de travaux collaboratifs. Elle évoque alors des contraintes de temps et des moyens humains insuffisants pour aller dans ce sens. Elle pense également que les apprenants viennent majoritairement chercher des contenus, des solutions et qu'ils ne sont pas prêts à faire bouger leur posture pour aller vers des formes plus innovantes de formation, qui réclameraient également un engagement différent.

Interrogés plus spécifiquement sur le tutorat mis en place, ils n'en ont pas non plus la même vision. Marie trouve qu'il est bien présent et pensé en amont de la formation, Aurore pense qu'il a essentiellement été mis en place à mesure que se déroulait la formation et

qu'apparaissent les besoins. Quant à Julien, il estime que le tutorat n'a pas été formalisé en amont et s'interroge sur le possible intérêt de le faire.

Chacun a donc une vision de ce qui est possible, de ce qui est produit, de leur rôle dans cet environnement de formation. Il aurait pu être intéressant, dans le cadre d'entretiens guidés, d'interroger individuellement chaque formateur sur la proximité qu'offrait le dispositif dans différentes dimensions, mais ceux-ci manquaient de temps.

2.3.2. Conclusions et limites

Il est temps d'essayer d'apporter une réponse à nos deux premières hypothèses.

Le questionnaire quantitatif à destination des apprenants nous a permis de mieux cerner les besoins des apprenants et leurs attentes pour la prochaine session de formation. Davantage de travaux collaboratifs ou coopératifs et davantage d'exemples « clé en main » sont les demandes prioritaires. Le climat de confiance installé par les formateurs semble être un point fort du dispositif. Ils semblent très majoritairement satisfaits de l'accompagnement proposé, que ce soit sur le plan technique, méthodologique, socio-affectif ou encore cognitif.

Notre première hypothèse ne peut donc être confirmée.

Cependant, nous l'avons dit, l'immense majorité des apprenants nous ayant répondu sont allés au bout des parcours, même s'ils n'ont pas produit le portfolio. Nous n'avons donc que très peu de lisibilité sur les besoins, les attentes et les raisons de l'abandon des autres. Il est donc toujours possible de faire l'hypothèse que l'abandon des apprenants soit en partie lié au manque d'accompagnement et de suivi.

Il s'agirait donc à présent d'aller à nouveau vers ceux qui abandonnent et de vérifier de manière plus qualitative les raisons qui les conduits à arrêter et celles qui pourraient leur permettre de persévérer.

Ensuite le questionnaire proposé à chacun des trois concepteurs-formateurs nous a permis de constater d'une part qu'il n'existait pas de scénario d'encadrement formalisé et que, d'autre part, des écarts existaient entre eux dans la perception de l'ouverture des différentes composantes du dispositif, et notamment en matière d'accompagnement. Nous pouvons donc confirmer notre deuxième hypothèse mais on peut se demander à présent comment faire pour que la lecture des possibilités offertes par le dispositif mis en place soit plus homogène.

À ce stade, si les médiations favorisant la proximité des apprenants à distance avec leur dispositif de formation et leurs pairs apparaissent indispensables, on peut se demander quels leviers actionner lorsque les apprenants accessibles nous disent être déjà satisfaits de l'accompagnement en place et comment s'y prendre en l'absence d'un scénario d'encadrement formalisé pour retravailler le scénario pédagogique.

Nous décidons de nous pencher, dans cette dernière partie, sur la figure du tuteur en faisant l'inventaire des interventions tutorales existantes et d'interroger à nouveau l'ingénieure pédagogique sur la manière dont elle envisage l'accompagnement dans son métier de formatrice. Nous souhaitons ainsi :

- mieux comprendre les contraintes institutionnelles, budgétaires, temporelles ou liées aux postures des différents acteurs.
- qualifier avec précision le scénario pédagogique dans sa globalité, comprendre les mécanismes de suivi mis en place et mieux visualiser les dimensions de l'accompagnement qui pourraient manquer au dispositif.
- retravailler le scénario d'apprentissage en lien avec un scénario d'encadrement formalisé au service des apprenants, de leur engagement et de leur persévérance.

Partie 3 – L'évaluation des interventions tutorales et la mise en place d'un scénario d'encadrement

3.1. L'accompagnement et l'encadrement de l'apprenant

Les formateurs d'enseignants de la MLF ont donc installé un climat de confiance et ils ont en tête des préoccupations liées à l'accompagnement et à l'encadrement des apprenants lors de l'élaboration et de l'animation de leur parcours, sans pour autant les formaliser par écrit. Cependant nous nous demandons quel type d'accompagnement à distance ils proposent exactement car les terminologies sont nombreuses et recouvrent des réalités diverses. Ainsi Philippe Carré parle de facilitateur, Jean-Jacques Quintin ou Christian Depover de guide, Jacques Rodet de tuteur, d'autres encore d'accompagnateur...

Si nous partons de la définition du Petit Robert, accompagner signifie « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui. » Cela peut donc s'ajuster à chaque situation et à chaque personne qu'il convient d'accompagner.

Dans l'ABC de la VAE, Maela Paul (2009) définit l'accompagnement comme « *un processus visant l'autoformation collaborative où la personne accompagnée est auteur de sa démarche, déconstruit et reconstruit ses savoirs au travers de médiations multiples* ».

Il ne s'agit pas de mettre quelqu'un en mouvement mais plutôt d'être avec, disponible, présent, ouvert, attentif et de s'accorder au mouvement qui est le sien. Il s'agit moins de le rendre autonome que de solliciter son autonomie (Paul, 2012). L'accompagnement ne doit pas être confondu avec une nouvelle forme d'assistance ou de bienveillance. Il s'agit plutôt d'aller vers la personne, d'être une ressource. Ce travail présuppose donc que soit reconnue la dimension de sujet avec son rythme propre, ses résistances, son histoire et les contextes qui sont les siens. Ceci exclu toute forme d'intimidation et exige au contraire une confiance mutuelle, pour la bonne mise en place de cet accompagnement.

Dès lors que peut-on mettre en place dans un dispositif de formation à distance pour construire au mieux cet accompagnement ?

C'est là qu'entre en jeu le tutorat que nous confondons ici avec le terme d'accompagnement, même si Maela Paul (2012) voit dans le terme tutorat une connotation plus traditionnelle basée sur la transmission des savoirs et des valeurs.

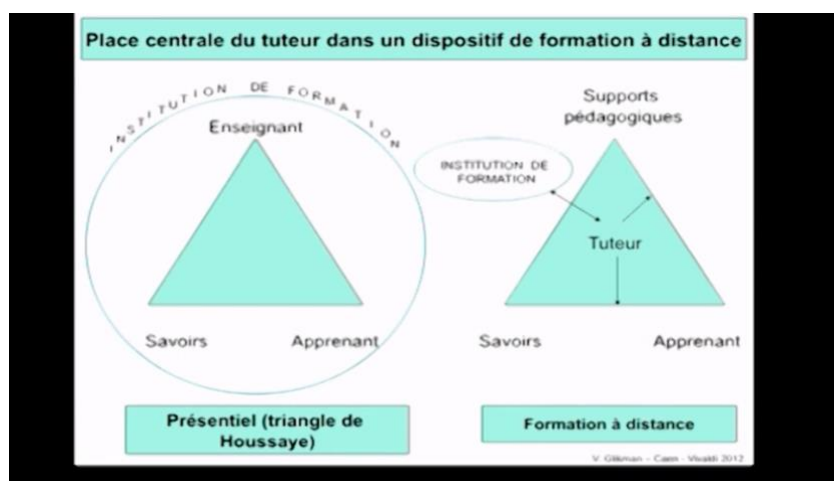
3.1.1. L'importance de la fonction tutorale en FOAD

Du latin tutor qui signifie défenseur, protecteur, gardien, le terme tuteur évoque aussi cette armature sans laquelle la jeune plante ne peut pousser droite.

Cette fonction spécifique de tuteur à distance est assez récente et les termes, nous l'avons dit, restent variables (facilitateur, guide, animateur,...).

En 2000, Geneviève Jacquinot-Delaunay dit du tutorat qu'il est une « *pièce maîtresse et pourtant parent pauvre des systèmes et dispositifs de formation à distance* ».

En 2012, Viviane Glickman, dans ses recherches, n'a pas trouvé d'identité professionnelle associée à cette fonction qui se retrouve encore souvent noyée dans les autres fonctions du dispositif. Elle évoque pourtant sa place centrale dans un dispositif de FAD où il fait le lien entre le savoir, l'apprenant et les supports pédagogiques qui remplace l'enseignant que l'on peut trouver en présentiel.



Viviane Glickman 2012

Le tutorat, devenu indispensable dans le cadre des formations à distance médiées par la technologie, est donc une relation entre un professionnel et un apprenant dans un environnement donné pour lui permettre d'apprendre. C'est une réponse à l'abandon, parfois massif dans le cadre des formations à distance. Celles-ci réclament en effet des apprenants une bonne motivation mais également, nous l'avons vu précédemment des capacités d'autonomie. Or ces capacités ne sont pas innées ni définitivement acquises. Cela va dépendre du contexte et le tutorat doit trouver les moyens de développer les compétences d'autonomie et d'autoformation permanente (Albero, 2000). C'est aussi ce qui va faciliter les interactions entre les apprenants, nécessaires au plaisir de l'apprentissage.

Le tutorat est donc une composante cruciale nichée au sein d'un dispositif de formation à distance qui doit être encouragée et scénarisée avec soin pour permettre aux apprenants de s'engager, d'apprendre et de persévérer. Les tuteurs humains, les médiations techniques, les outils pour l'existence du collectif et des échanges entre pairs au sein de communautés sont autant de modalités possibles dans la mise en place des interventions tutorales d'un dispositif de formation. La reléguer au second plan ou ne pas donner les moyens humains et financiers de la mener à bien équivaut à mettre en péril la formation ou du moins les possibilités d'apprentissage et de développement de compétences de l'apprenant.

Le tutorat peut donc être envisagé comme une manière d'aider, d'accompagner, d'encadrer ou encore de guider l'apprenant pour lui éviter un sentiment trop lourd d'isolement et l'amener à s'autodiriger et à être capable d'auto-réguler ses apprentissages pour éviter le décrochage. Il apparaît comme une médiation qui aide à la fois à rompre l'isolement de l'apprenant et à atteindre les objectifs pédagogiques que se sont fixés les formateurs et les apprenants, ces objectifs devant être communs pour être atteints de manière efficiente.

Pour reprendre les notions abordées dans la première partie, le tutorat doit permettre de faire circuler les signes de la présence à distance, sans lesquelles les risques de perte de motivation et d'abandon augmentent chez de nombreux apprenants.

Pour Blandin, le tutorat est une évolution du métier de formateur, pour d'autres chercheurs il est un métier à part entière. Les tâches de tutorat sont variées, elles dépendent du contexte, du public et des options organisationnelles et pédagogiques de la formation envisagée.

3.1.2. Scénariser l'accompagnement et l'encadrement de l'apprenant

Le scénario d'encadrement que l'on appelle parfois scénario tutorial ou encore de formation définit le soutien humain proposé dans le scénario pédagogique :

- La manière dont sont **réparties les fonctions tutorales entre les différents acteurs du dispositif**, à savoir dans notre cas, les formateurs et les pairs. On s'attache alors à observer si la régulation et le suivi sont assumés par une personne ou si les rôles sont délégués entre plusieurs personnes. Ainsi dans le cadre de travaux en groupe, de la réalisation d'un projet collectif, une partie du soutien et de la guidance peut se réaliser par les autres apprenants, libérant le formateur pour d'autres actions de facilitation. Ces

rôles peuvent être scénarisés en amont ou s'incarner de manière spontanée par les différents acteurs.

- Il précise ensuite **les modalités du déclenchement des interventions tutorales**. Ainsi, on s'attachera à observer si elles sont proactives, c'est-à-dire à l'initiative du tuteur, ou réactives, c'est-à-dire en réaction à une demande des apprenants. On peut à ce sujet « *remarquer que dans la pratique, la sphère privilégiée de l'intervention proactive se porte sur le processus alors que l'intervention réactive s'attache plutôt à rendre un feedback par rapport au travail rendu ou à répondre à une demande explicite formulée par l'apprenant.* » (Quintin & al, 2005).

« L'existence d'un scénario d'encadrement distinct permettra sans nul doute d'attirer l'attention du concepteur sur l'importance de spécifier les interventions des acteurs en charge du soutien des apprenants dans leur formation. » (Jean-Jacques Quintin & al., 2005)

Il permet de définir ce que fait le tuteur, avec qui ou encore quels outils il utilise.

Jacques Rodet (2017) développe le concept d'ingénierie tutorale. Selon lui, « *elle rassemble les différentes actions qui peuvent être menées lors de la phase de conception d'une formation à distance ou d'une formation pour penser et dimensionner les services tutoraux qui seront offerts aux apprenants* ». Elle permet de lier la construction des sujets et la construction des activités.

3.1.3. Dimensions et typologies des interventions tutorales

Le respect de l'apprenant et le souci de permettre le développement de son autonomie amènent donc le tuteur à s'interroger sur ses modes d'actions et à trouver les solutions adaptées à l'apprenant qu'il encadre.

Les fonctions d'encadrement et d'accompagnement ont fait l'objet d'une littérature abondante. Selon les chercheurs, les typologies diffèrent quelque peu mais l'on retrouve le plus souvent quatre grandes catégories, support de l'apprentissage : cognitive, socio-affective, motivationnelle et métacognitive.

Les soutiens et les aides apportés viennent supporter ces quatre fonctions.

Viviane Glikman (2011) en définit 11 qui doivent s'exercer de manière différenciée en fonction des profils d'apprenants :

- Aide à l'orientation et au choix du contenu, du niveau et du mode d'organisation de la formation,

- Soutien didactique centré sur les contenus du cours,
- Soutien méthodologique relatif à la manière d’aborder les contenus et à l’organisation concrète du travail,
- Soutien métacognitif relatif à l’auto-direction du processus global d’apprentissage,
- Soutien psychologique et affectif offrant un appui moral et motivationnel et favorisant une valorisation de l’image que les apprenants ont d’eux-mêmes,
- Aide personnelle et sociale traitant des problèmes pratiques et matériels périphériques aux études, mais fondamentaux quant à leur poursuite,
- Aide structurelle relative aux structures institutionnelles comme les problèmes d’accès aux services administratifs, aux ressources pédagogiques complémentaires, aux lieux éventuels de regroupement,
- Aide technique pour l’appropriation des matériels et des logiciels,
- Aide spécialisée liée à des besoins spécifiques comme la maîtrise de la langue de travail pour des étrangers,
- Aide par l’organisation d’un travail collectif par l’encouragement et l’animation d’une dynamique d’échanges et de collaboration entre apprenants, en face-à-face ou à distance- souvent oubliée mais essentielle,
- L’évaluation des acquis, formative et parfois finale.

Le tuteur doit donc orchestrer toutes ses aides et leur temporalité mais il doit également tenir compte du profil de l’apprenant et de ses attentes en termes d’accompagnement.

La répartition des rôles et des fonctions d’encadrement permet de cerner la manière dont la dynamique de soutien est envisagée dans la formation.

Le soutien sera orienté :

- sur le processus c’est à dire la manière d’aborder la tâche
- sur la régulation des travaux en cours d’élaboration.

Le tuteur aura recours à des médiations de différentes natures pour entretenir ce sentiment de proximité dans les différentes dimensions énoncées précédemment : des outils d’aide à la connexion, des tutoriels, des rubriques d’aide, un syllabus, des activités collaboratives, des teasers, des messages proactifs et réactifs, la mise en place d’un forum, la création d’une charte

d'accompagnement,... autant d'exemples qui montrent la diversité des interventions pouvant être mises en place.

3.1.4. Diversité des profils d'apprenants et de tuteurs

Viviane Glickman (2002) remarque que beaucoup de formateurs n'adaptent pas suffisamment le soutien et l'accompagnement qu'ils apportent aux apprenants.

Elle établit une typologie de ces derniers à partir de deux variables :

- un sentiment d'urgence et/ou de nécessité par rapport à la formation suivie plus ou moins fort,
- une adaptation à un apprentissage autonome plus ou moins grande.

De ses observations, elle dégage quatre profils d'apprenants. Chacun réclame, selon elle, une attention et un soutien des tuteurs différents :

- Les déterminés, qui parviennent à leurs fins et qui savent utiliser le tutorat habilement en fonctions de leurs besoins.
- Les marginaux, autonomes et ignorants le tutorat soit parce qu'ils n'en veulent pas, soit parce qu'ils en ont été déçus.
- Les désarmés, vite perdus et qui n'osent pas demander de l'aide.
- Les hésitants, qui peuvent adopter tout à tour une des trois autres postures et qui peinent à s'investir.

Parmi ces profils, le seul qui utilise le tutorat de lui-même est le déterminé qui est, par ailleurs, celui pour qui c'est le moins indispensable. Il faut donc aller chercher les autres.

Le tuteur doit donc faire l'effort d'individualiser son soutien s'il souhaite que tous les apprenants s'y retrouvent.

De la même manière, les tuteurs, selon Viviane Glickman (2002) ont des approches différentes.

Elle utilise également deux variables pour établir sa typologie :

- la nature du soutien apporté effectivement aux apprenants, centré sur des aspects plutôt didactiques et méthodologiques ou plutôt matériels, psychologiques et affectifs,
- la manière dont ils assurent ce soutien, selon qu'ils adoptent une posture tutorale plutôt « réactive » ou plutôt « proactive ». S'ils sont réactifs, ils se contenteront plutôt de répondre aux demandes des apprenants, s'ils sont proactifs, ils prendront plus souvent l'initiative de l'aide proposée.

Elle observe ainsi 4 profils avec ses atouts et ses points faibles, chacun étant davantage en phase avec un type d'apprenant :

- Les formels, plutôt réactifs, ne traitant guère que les demandes d'ordre didactique et méthodologique.
- Les challengers, proactifs, mais uniquement sur des questions d'ordre didactique et méthodologique.
- Les compatissants, réactifs, mais acceptant de traiter toutes les demandes des apprenants, notamment sur des problèmes d'ordre psychologique, matériel, personnel et social.
- Les post-modernes, proactifs et disposés à traiter l'ensemble des problèmes que rencontrent les apprenants.

3.1.5. Le tuteur : compétences et postures

En présentiel, certaines tâches sont gérées en même temps par le formateur et de manière souvent intuitive. Lorsque la formation a lieu à distance ces tâches demandent davantage à être explicitées et organisées en raison de la dissociation spatio-temporelle.

Le tuteur prend alors toute son importance, il a pour rôle de soutenir et de faciliter le parcours de l'apprenant et de le relier aux autres apprenants, aux formateurs. Il doit permettre les interactions de l'apprenant avec les autres acteurs du dispositif.

Deschênes et al. (2004) font plutôt référence au concept de présence transactionnelle que nous avons évoqué en première partie. Il s'agit de donner à l'apprenant la perception d'être en relation avec les autres, la possibilité d'une relation avec les autres.

Dans les deux cas, « *les compétences requises pour les tuteurs, médiateurs entre le contenu, les moyens techniques et l'étudiant sont plurielles.* » (Lucie Audet, 2009)

Personne ressource, médiateur, guide ou encore évaluateur, cinq types d'habiletés des tuteurs semblent faire l'objet d'un consensus assez général : sa disponibilité et sa rapidité, sa communication, sa passion, son empathie et sa patience. (Audet, 2009).

Le défi du tuteur est d'apporter l'intervention tutorale « juste assez, juste à temps » en fonction du profil de l'apprenant. Il devra être proactif, en déterminant à l'avance les interventions qui seront les siennes au fil de la formation et les conditions de leur déclenchement. Il devra

également définir de quelle manière, dans quel cas et avec quel délai, il répondra aux demandes des apprenants, de manière réactive cette fois.

Lucie Audet (2009) liste les compétences que peut avoir à maîtriser un tuteur dans le cadre de ses fonctions. La liste n'est pas exhaustive mais elle permet de se rendre compte de l'étendue des compétences attendues.

SAVOIR-FAIRE	SAVOIRS	SAVOIR-ÊTRE
Maitriser la communication interpersonnelle	La discipline enseignée	Empathie, respect
Vulgariser les contenus	Les méthodes de travail intellectuel	Patience
Faire une animation pédagogique	Les besoins des apprenants	Passion
Conseiller	L'usage des technologies	Disponibilité/Rapidité
Motiver	L'utilisation des données de la plateforme	Réactivité
Assurer un suivi	Les particularités de la FAD	Proactivité
Donner de la rétroaction		Adaptabilité
Gérer le temps		Polyvalence et débrouillardise
Gérer les conflits		Créativité
		Humour

3.2. Évaluation du dispositif d'encadrement en place

La deuxième partie de ce mémoire nous a permis de mieux comprendre les attentes des apprenants et de mettre en lumière la difficulté d'accéder aux apprenants qui abandonnent les parcours. Elle nous a également permis de mieux comprendre les postures et les objectifs poursuivis par les formateurs.

A ce stade, l'apprenant, laissé seul derrière son écran, doit donc faire avec ce que les formateurs ont prévu pour lui. Sans communication, il y a peu de chance pour que cela puisse convenir à tous. S'appropriier le dispositif, dépasser les difficultés passagères ou plus installées nécessitent donc une prise en charge du formateur qui se retrouve dans une posture de tuteur. Cela existe en présentiel mais de manière plus fluide, plus naturelle et souvent plus intuitive. Avec la distance, les interventions tutorales doivent absolument être pensées en amont et remaniées en

permanence au fil de la formation. Sans cela, le formateur risque fort de se faire déborder par les demandes des apprenants proactifs au détriment de ceux qui restent en retrait mais qui sont probablement ceux qui ont le plus besoin de cette aide.

Nous formulons ici à nouveau notre problématique de départ : Amélioration de l'engagement et de la persévérance des apprenants en formation continue à distance : En quoi l'évaluation d'un scénario d'encadrement et d'accompagnement peut-elle aider les concepteurs dans la réingénierie du dispositif pédagogique ?

Nous décidons pour avancer dans la troisième partie de notre recherche d'observer et d'analyser le tutorat mis en place dans les parcours en précisant le positionnement et la quantification des interventions d'accompagnement, les documents de communication existants ou encore les besoins de soutien qu'il ne couvre pas.

Objectifs :

- Faire l'audit des interventions tutorales mises en place et observer si ce travail nous permet de dégager des points positifs et négatifs du dispositif d'apprentissage dans son ensemble et de mettre en évidence des pistes d'amélioration du dispositif pédagogique pour les formateurs.
- Savoir si avec ces éléments et les préconisations qui pourront en être tirées, nous arriverons à les convaincre de certains changements nécessaires et sinon des raisons pour lesquelles ces changements ne sont pas envisageables selon eux.
- Formuler des propositions tant sur les périmètres d'intervention des tuteurs que sur leur coordination, ainsi que sur des scénarios possibles qui pourraient être dégagés et mis en place lors de la réingénierie à partir des points forts et aussi des contraintes des parcours tels qu'ils existent aujourd'hui.

Hypothèses :

- L'évaluation des interventions tutorales en synchrone et en asynchrone peut aider les concepteurs et les formateurs à cibler les points faibles et les leviers de leur dispositif pédagogique dans le cadre d'une réingénierie.
- Des contraintes liées aux moyens humains mais également aux postures des différents acteurs limitent la mise en place d'un scénario d'encadrement efficient.

Méthodologie : Nous collectons et exploitons les données à notre disposition :
 les modules d’autoformation sur la plateforme LMS Syfadis,
 les fils de discussion sur le forum de la plateforme LMS,
 des documents de travail individuels partagés en ligne sur le cloud,
 les données de suivi de la participation des apprenants à partir de la plateforme LMS,
 les visioconférences.

Nous ne pouvons pas, en revanche, avoir accès :
 aux courriers électroniques envoyés aux formateurs par les apprenants.
 aux messages de chat échangés pendant les visioconférences.

Nous nous basons sur une grille, support de lecture, proposée par Jacques Rodet (2007) pour analyser la nature et la fonction des interventions tutorales en place dans le dispositif.

Nous avons également préparé un questionnaire d’entretien que nous souhaitons mener avec l’ingénieure pédagogique dans le prolongement de ce travail.

Dans un second temps, à partir des résultats obtenus, nous formulerons quelques propositions possibles pour orienter la réingénierie du dispositif selon nous.

3.2.1. La grille de lecture choisie des interventions tutorales

Fonction	Plan cognitif	Plan socio-affectif	Plan motivationnel	Plan métacognitif
Accueil et orientation	Informier sur le dispositif de formation	Initier la construction d'un sentiment d'appartenance	Faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant	Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives
Organisationnel	Présenter les méthodologies appropriées	Réguler la dynamique de groupe	Accompagner le processus d'autonomie	Faciliter la planification de l'apprentissage
Pédagogique	Apporter des réponses ou les susciter. Remédier	Faciliter la collaboration entre apprenants	Proposer des activités d'apprentissage signifiantes	Susciter l'expression critique sur le dispositif
Socio-affectif Motivationnel	Personnaliser le soutien à l'apprentissage	Rompre l'isolement de l'apprenant	Lutter contre l'abandon	Faire prendre conscience de ses habiletés à collaborer
Technique	Aider à maîtriser l'environnement d'apprentissage	Susciter l'entraide technique entre apprenants	Encourager l'utilisation des outils	Susciter la prise de distance réflexive sur les usages des outils
Métacognitif	Faire conscientiser ses préférences cognitives	Faciliter la prise de conscience des états affectifs / tâches	Faire identifier les motivations intrinsèques	Inciter l'apprenant à apprendre à apprendre
Evaluation	Annoncer clairement les critères d'évaluation	Produire des rétroactions à portée formative	Encourager et féliciter	Aider à s'autoévaluer

Les interventions des tuteurs à distance selon les fonctions tutorales et les plans de support à l'apprentissage, Jacques Rodet (2007)

Jacques Rodet (2007) identifie les différentes formes que recouvre un tutorat efficace en faisant la synthèse de plusieurs recherches. Il repère quatre « plans de support de l'apprentissage » et 7 fonctions pour les tuteurs. Il le synthétise dans le tableau ci-dessus qui nous servira de grille de lecture pour catégoriser les interventions tutorales que nous pourrions relever.

3.2.2. L'exploitation et l'analyse des données et de l'entretien

Nous avons donc à notre disposition, les enregistrements des classes virtuelles, sans les moments informels de début et de fin de session, les messages du forum, les feedbacks des formateurs dans le cloud sur les travaux produits, les médiations proposées dans les modules e-learning et les données de suivi de la plateforme.

Nous avons distingué, pour relever les interventions tutorales, les trois modalités proposées : synchrone, asynchrone sur le LMS et asynchrone sur le cloud.

L'une des difficultés réside dans le fait que nous n'avons pas accès aux mails et au chat des classes virtuelles. Nous nous basons donc sur les propos de l'ingénieure pédagogique lors de notre entretien avec elle sur ces supports.

Une autre difficulté vient du fait que les formateurs sont aussi concepteurs et tuteurs. C'est à la fois une force pour eux qui connaissent très bien le scénario pédagogique proposé, les modalités d'apprentissages, les objectifs d'apprentissage, c'est également une limite. En effet remplissant tous les rôles à la fois et manquant de temps, ils ont ciselé le scénario d'apprentissage mais n'ont pas formalisé de scénario d'encadrement. Ils produisent les interventions tutorales de manière empirique, à mesure que le besoin s'en fait sentir selon eux.

Nous joignons en annexe 3 le relevé de ces interventions et l'intégralité de l'entretien.

Système d'accompagnement en place

Ils sont trois formateurs et l'ingénieure pédagogique nous apprend qu'ils seront cinq à la rentrée prochaine. Nous n'avons pas réussi à avoir d'indications précises sur les budgets ni sur les heures de travail qu'ils avaient à consacrer à ces parcours qui s'inscrivent en fait dans un programme de conception et d'animation de formation beaucoup plus vaste. De plus, même si elle en s'en réjouit, l'ingénieure pédagogique prend en compte les heures de formation des nouveaux arrivants à prévoir.

Les interventions tutorales ne sont pas cadrées par un cahier des charges, ni formalisées par écrit. Cependant l'ingénieure pédagogique nous fait part du peu de temps dont ils disposent pour mettre en place un scénario d'encadrement et pour le mener à bien pendant la formation.

Les besoins de soutien à l'apprentissage ont été identifiés de manière empirique au fil des formations à distance et intégrés de manière souvent intuitive, grâce à leur bonne expérience de formateur.

Ils mènent un tutorat global la plupart du temps, le grand nombre d'apprenants ne leur permettant pas de faire un tutorat individualisé et encore moins personnalisé sur tous les plans du tutorat. Ils s'appuient beaucoup sur les temps en synchrone mais travaillent également sur le soutien lors des temps asynchrones.

Des demandes et observations faites des précédentes sessions, ils ont décidé de prioriser les soutiens technique et socio-affectif. Ils ont également décidé de développer sur ces parcours un soutien métacognitif. Pour chacun des besoins prioritaires, des interventions génériques ont été formulées entre eux et ils en ont vérifié l'opérationnalité avant leur scénarisation et mise en place. Il s'agit :

- Pour le soutien technique : permettre aux apprenants de mieux se repérer sur la plateforme LMS, d'accéder facilement aux différents supports de cours et de prendre en main certains outils ou applications.
- Pour le soutien socio-affectif : installer un climat de confiance et soutenir la motivation des apprenants.
- Pour le soutien métacognitif : faire prendre conscience aux apprenants de leurs stratégies d'apprentissage.

Pour les feedbacks sur les travaux produits et les réponses aux mails, ils se sont répartis de manière formelle les apprenants dont ils s'occupaient de la manière suivante :

Aurore : le Maroc

Julien : MLF Amérique

Marie : le reste du monde

Pour tous les autres types de soutien, il n'y a pas de répartition des rôles.

Scénario d'encadrement en place :

Le positionnement dans le scénario pédagogique, la conception et la réalisation in situ des interventions tutorales sont exécutées par les trois formateurs. Ils n'ont pas formalisé par écrit mais pensé et verbalisé ensemble en amont de la formation les interventions structurelles. Ils

ont fait des points réguliers pour apporter des interventions conjoncturelles durant la formation en fonction des travaux et des retours des apprenants. L'ensemble des interventions tutorales relevées se trouve en annexe mais nous n'évoquons ici que les principales qu'avaient évoquées avec nous les formateurs lors de notre discussion avec eux et l'ingénieure lors de notre entretien avec elle.

Les interventions structurelles :

- Pour le soutien technique : Des ressources de repérage et d'accompagnement, permettant de développer des compétences de navigation et de résoudre certaines difficultés techniques, sont proposées sous forme de tutoriels vidéo sur la plateforme. Ils s'adressent à tous les apprenants et sont en libre-accès sur la page d'accueil du LMS accueillant la formation. Au fil de la formation, des ajouts peuvent être faits en fonction des retours des apprenants.
- Pour le soutien organisationnel : La présence d'un syllabus et le rappel du plan du parcours en début de chaque classe virtuelle aide à la perception du dispositif et de son organisation. Des tutoriels sont également disponibles sur la plateforme pour soutenir l'accès aux documents en ligne et la production sur ces supports.
- Pour le soutien socio-affectif : des mails de rappel envoyés avant chaque classe virtuelle. Lors du premier parcours, ils ont proposé aux apprenants de se présenter et de décrire leurs attentes à l'aide d'une courte vidéo à déposer dans le cloud.

Les interventions conjoncturelles :

- Pour le soutien cognitif : des retours faits sur les travaux produits en asynchrone durant la classe virtuelle. L'animation du forum sur la plateforme en postant un ou deux messages par semaine et l'engagement adressé aux participants à y participer. Le rappel, lors des classes virtuelles, de l'existence de communautés d'apprentissage sur la plateforme, hors du dispositif de formation et l'engagement à y participer.
- Pour le soutien socio-affectif : Les formateurs félicitent et créent un climat de confiance lors des classes virtuelles. Ils formulent des messages oraux d'encouragements et de remerciements. Ils consacrent un moment pour interroger l'état d'esprit des apprenants, à l'aide d'un outil numérique collaboratif. Ces interventions s'adressent à tous les apprenants.

- Pour le soutien métacognitif : Les tuteurs ont pensé un soutien à l'approche réflexive et à la perception métacognitive par la mise en place d'un portfolio et la présence de quelques encouragements et rétroactions de leur part sur les contenus produits. Ces interventions sont individualisées et ne concernent que ceux qui ont produit quelque chose.

Le scénario d'encadrement est donc bien présent, certaines interventions sont pensées en amont mais ne sont pas rédigées. Il n'y a pas de conception d'une matrice des fiches descriptives des interventions tutorales. Celles-ci ne sont pas quantifiées dans le temps, il n'y a pas de délai de réponse clairement explicité.

Nous évoquons ici les principales interventions d'accompagnement sur lesquelles l'ingénieure nous dit avoir voulu mettre l'accent. Nous en avons néanmoins relevé d'autres que l'on peut trouver en Annexe 3.

Il n'existe pas de charte présentant le dispositif d'accompagnement dans son ensemble, notamment les aspects communicationnels.

Concernant la communication entre les formateurs-accompagnateurs :

Il n'y a pas de formation spécifique prévue pour les formateurs sur la manière de mener l'accompagnement, néanmoins ils se forment par eux-mêmes sur ce sujet, notamment l'ingénieure pédagogique.

Ils ne font pas partie d'une communauté de pratiques dans laquelle les tuteurs peuvent partager leurs vécus et leurs pratiques mais participent à plusieurs communautés sur les sujets de la formation à distance.

Enfin il n'existe pas pour le moment d'outils de suivi des relations qu'ils entretiennent avec les apprenants.

3.3. Réingénierie du dispositif – Diagnostic et pistes d'amélioration

3.3.1. Diagnostic

On observe donc de nombreuses interventions tutorales, le soutien est assez riche et varié. Les plans du tutorat sont tous investis mais certaines dimensions sont peu exploitées :

- Celle de l'évaluation sur tous les plans.
- L'entraide pédagogique ou technique entre apprenants est encouragée mais rien n'est spécifiquement mis en place.
- La dimension sociale, la vie du groupe sont des aspects pris en considération. Il y a des travaux collectifs sur les temps asynchrones. Il s'agit de partage de travaux mais il n'y a pas de travaux à réaliser par groupe qui puissent amener les apprenants à communiquer et à se sentir moins isolés. Les échanges cognitifs, métacognitifs ou socio-affectifs correspondent à une relation avec les formateurs, les pairs entre eux communiquent peu. Le forum et les communautés d'apprentissage sont en place et les formateurs encouragent leur utilisation mais tous les apprenants ne s'emparent pas de ces outils pour communiquer et ils ne sont pas guidés pour le faire pendant ces parcours.
- Il n'y a pas d'interventions prévues pour les apprenants décrocheurs. Les interventions tutorales étant produites au fil de l'eau, cela leur permet de s'adapter et de réorienter le soutien apporté. Cependant, cela amène certaines limites. Rien n'est prévu pour les apprenants qui ne se connectent pas, il n'y a pas de procédures claires à suivre concernant les délais de réponses aux messages, ni de calendrier établi des relances proactives.

Cette évaluation du système actuel permet de le rapprocher de ce que Jacques Rodet définit comme une ingénierie tutorale tactique.

Celle-ci produit « le système tutorial, le plan de diffusion et l'audit tutorial. Elle est qualifiée de tactique car les résultats du système tutorial sont à interpréter et à adapter à la formation concernée par les tuteurs en dehors de tout scénario tutorial. Les tuteurs sont formés et bénéficient des retours de l'audit. Elle peut être mise en œuvre lorsque l'institution ne dispose pas du temps suffisant pour procéder au scénario tutorial ou lorsqu'elle souhaite laisser un large périmètre d'autonomie aux tuteurs. Le système tutorial étant défini, les tuteurs deviennent

les réels acteurs de cette ingénierie qui leur permet de bien se préparer à leurs interventions. L'audit permet la régulation. La qualité du scénario tutoral produit par les tuteurs lors de leur formation dépend de leurs compétences et expériences passées. Il est donc prudent de n'employer ce type d'ingénierie tutorale qu'avec des tuteurs relativement expérimentés. L'institution ne maîtrise pas les coûts du dispositif tutoral car ce sont les tuteurs qui décident du nombre et de la durée de leurs interventions. »⁸ (Rodet, 2015)

3.3.2. Pistes d'amélioration

L'expertise et l'expérience des trois concepteurs-formateurs dans le domaine de la formation leur permet de procéder de cette manière. Nous nous demandons s'il en sera de même avec les formateurs moins expérimentés ou n'ayant pas conçu en amont le dispositif qui arriveront à la rentrée. Leur venue paraît être une bonne opportunité pour mettre en place un scénario d'encadrement plus formel en lien avec le scénario pédagogique et d'en mesurer l'impact sur la relation entre les tuteurs et sur la persévérance des apprenants.

Un scénario tutoral écrit en amont permettrait d'organiser et de décrire de manière détaillée les interventions d'accompagnement liées au dispositif pédagogique pour faciliter, harmoniser et optimiser leur réalisation par les tuteurs sur les modalités synchrones et asynchrones. La rédaction amènerait à décider d'un cadre de fonctionnement, à élaborer une stratégie d'accompagnement, à préciser les délais de réponses, à clarifier les modalités d'accompagnement. Des documents, des outils, des interventions préenregistrées seraient pensés pour apporter spécifiquement du soutien à l'apprentissage. Enfin cet effort de planification amènerait les formateurs à quantifier le temps d'accompagnement nécessaire.

La production d'une charte tutorale présentant le dispositif dans son ensemble et formalisant les services institutionnels et communicationnels serait une piste intéressante pour renforcer le soutien à l'engagement personnel. À destination des tuteurs et des apprenants, y seraient explicités les règles de fonctionnement et les possibilités de l'écosystème partagé, les droits et les devoirs de chacun, comme par exemple, la manière de communiquer avec les différents acteurs du dispositif ou les délais de réponse à un message.

⁸ Rodet, J. (2015). <https://blogdetad.blogspot.com/2015/05/les-differents-types-dingenierie.html>

Enfin pour répondre aux besoins des apprenants et combler certaines faiblesses de l'accompagnement, il paraît important de mettre en place des travaux collectifs et des échanges entre pairs. Reste à définir les objectifs visés et les activités possibles dans le scénario pédagogique pour leur développement.

3.3.3. Un système tutoral envisageable

En amont, il s'agirait de concevoir :

- La définition des besoins de l'apprenant en amont de la formation
- Le repérage des potentiels apprenants décrocheurs à l'aide d'un questionnaire, les interrogeant notamment sur leur besoin de suivi pédagogique, de relationnel, leur confiance en eux sur ce parcours, leur expérience avec les formations à distance et les outils numériques,...
- Les outils de suivi du tutorat et de communication : mail, forum, feedback sur le cloud, messagerie instantanée type Slack, plateforme de visioconférence.
- Nous n'avons par ailleurs pas pu avoir de renseignements sur les budgets et les coûts de ces parcours de formation.

Il faut également penser en amont à la mise en place de l'accompagnement humain :

Spécifier davantage les rôles de chacun, pour ne pas surcharger certains formateurs et pour clarifier la nature et la fréquence de leurs interventions pourrait être une possibilité.

Chaque personne ressource doit alors être identifiée avec ses attributions de tuteur dès le début de la formation par le biais de la charte tutorale.

5 formateurs-tuteurs dont les rôles et les fonctions pourraient se répartir ainsi :

- 1 personne sur le soutien technique et organisationnel proactif et réactif par la plateforme, le forum ou la messagerie instantanée. Elle s'occupe également des informations qui régulent la formation.
- 3 personnes sur les classes virtuelles et les messages dans le chat, les rétroactions sur les travaux déposés dans le cloud.
- 1 personne sur les outils de communication : forum, mail, ... envoi de messages proactifs et réactifs pour le soutien socio-affectif et motivationnel.

Des tuteurs-pairs pour le soutien cognitif, socio-affectif en asynchrone qui font remonter les demandes, les problèmes et les décrochages aux 5 formateurs. Ils peuvent être des tuteurs locaux, collègues de l'école ou chefs d'établissement volontaires, ou tuteur-pairs acceptant ce

rôle dès le départ. L'ingénieure pédagogique, lors de notre entretien avec elle, semble convaincue par cette option. Cela permettrait de soulager la charge de travail des formateurs en termes d'accompagnement et de faciliter le contact entre les apprenants. Ces tuteurs doivent être identifiables avant le début de la formation et une heure de travail en visioconférence est à prévoir pour leur expliquer leur rôle. La présence d'une charte prend encore, dans cette configuration, davantage de sens.

3.3.4. Un scénario pédagogique à faire évoluer

Pour développer le scénario d'encadrement, le scénario d'apprentissage est nécessairement amené à évoluer. Ainsi, sans tout changer, nous proposons d'ajouter au scénario pédagogique une dimension collaborative en y insérant des travaux de groupe, une mise en action collective des apprenants favorisant les échanges entre pairs. De cette manière, les points faibles que nous avons relevés lors de l'évaluation des interventions tutorales pourront être, en partie au moins, comblés. En effet, avec la mise en place de ces modalités d'apprentissage, les aspects socio-affectifs et motivationnels sont renforcés chez l'apprenant adulte.

De plus, nous proposons de le penser de manière à développer le tutorat par les pairs qui puisse permettre de dégager du temps pour les formateurs pour traiter d'autres problèmes comme celui des décrocheurs. En voici une déclinaison possible :

Objectifs :

Mise en action collective des apprenants.

Échanges, mutualisation des pratiques.

Faire le lien entre des savoirs empiriques et les expériences professionnelles de l'enseignant.

Encourager les apprenants à tester sur le terrain les nouvelles notions.

Favoriser une autonomie dans la prise en main des notions.

Modalités :

Lors de l'inscription à la formation, l'apprenant décide de travailler seul ou par groupe. S'il choisit le groupe, il pourra s'insérer dans un groupe à distance de trois personnes sur le même niveau de classe que lui ou constituer une équipe de trois au sein de son établissement.

Le travail demandé, similaire aux activités proposées l'année passée, se fera en asynchrone, les apprenants devront s'organiser pour coopérer ou collaborer, avec les outils proposés ou leurs propres outils.

Encadrement : Il s'agira alors d'organiser le tutorat par les pairs, en désignant pour chaque groupe une personne ressource. Ce tuteur agira à distance via les forums et les outils de communication et/ou au niveau local dans les établissements s'il s'agit d'un collègue ou du chef de l'établissement de l'apprenant.

Les formateurs restent proactifs sur les consignes et les messages motivationnels. Ils réagissent aux productions en fournissant les feedbacks, en répondant aux questions des apprenants.

Outils : messagerie instantanée type Slack pour communiquer au sein des groupes ou entre le formateur et l'apprenant souhaitant travailler seul, documents de travail collaboratif accessibles sur le cloud, plateforme de visioconférence.

Conditions de réussite :

- établir un climat de confiance sur le temps des classes virtuelles et renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage.
- déléguer aux tuteurs-pairs le bon déroulé des travaux et de la communication sans interférer mais mettre en place une grille de suivi, permettant d'avoir les remontées des tuteurs-pairs.
- animer le forum en asynchrone, être disponible pour relancer les apprenants en décrochage, répondre à leurs questions, partager des ressources, produire des rétroactions sur les productions mutualisés des apprenants.

3.3.5. Des fonctions tutorales à privilégier et un scénario d'encadrement à renforcer

L'étude des interventions tutorales et des médiations mises en place pour accompagner les apprenants nous a effectivement permis de tisser le lien avec le scénario d'apprentissage existant. En désignant les points forts et les points faibles de ce dispositif et en précisant les leviers sur lesquels agir dans le scénario d'apprentissage pour mieux accompagner les apprenants, nous espérons pouvoir améliorer leur persévérance dans ces parcours à distance.

Ainsi, les dimensions qui étaient peu exploitées dans le scénario pédagogique, à savoir les échanges entre pairs et les travaux collectifs, nous ont paru devoir être renforcées.

L'évolution du dispositif d'encadrement, renforçant le tutorat très apprécié l'année précédente, nous paraît également très pertinent. Il s'agirait de penser et de rédiger le scénario tutoral en lien avec le scénario pédagogique à l'aide, notamment, de fiches d'interventions précisant les contenus du soutien, la fréquence et le rythme d'envoi, les délais de réponses attendues.

Il paraît également intéressant de garder des traces de la relation tutorale en mettant en place un dossier de suivi des échanges écrits et une synthèse des communications orales pour mesurer l'évolution de la relation avec les apprenants.

Les propositions qui suivent ont été co-construite avec l'ingénieure pédagogique à partir des retours des apprenants, de nos observations de l'accompagnement en place et des réponses de l'ingénieure lors de notre entretien avec elle (cf. Annexe 4).

En reprenant les points essentiels abordés en première partie dans le cadre de l'andragogie et nous basant sur les travaux de Lucie Audet, nous retenons les 10 points suivants à intégrer dans le scénario d'encadrement pour soutenir la persévérance des apprenants.

Nous avons également tenu compte des axes importants mis en avant par les formateurs et beaucoup de ces points ont déjà été explorés lors des parcours précédents.

- **Développer le tutorat par les pairs.** Au sein des établissements, le personnel de direction ou des collègues volontaires peuvent apporter un soutien local et contextualisé. Ceci émane d'une proposition de l'ingénieure pédagogique. En distance, des tuteurs volontaires peuvent intervenir, notamment par le biais d'une messagerie instantanée ou via le forum.
- **Accueillir et orienter les apprenants.** Ces dimensions sont déjà bien présentes mais les formateurs pourraient encourager l'engagement de l'apprenant dans la relation tutorale. La rédaction une charte tutorale précisant les droits et les devoirs des différents acteurs du dispositif, les disponibilités préétablies de chacun, la fréquence des messages proactifs ou réactifs des tuteurs et des apprenants, les délais de réponses pourrait être une bonne médiation pour y parvenir. L'ingénieure pédagogique dit vouloir le mettre en place dès la rentrée. Des messages réguliers sur le tutorat dont peut bénéficier l'apprenant peut être également intéressant. Une fois les groupes de travail constitués, il est important que le tuteur désigné prenne l'initiative de manifester son accueil. Des messages peuvent être prévus en amont pour aider les tuteurs à communiquer et pour

amener à développer chez l'apprenant la capacité à demander de l'aide, en contractualisant la relation d'aide.

- **Identifier les objectifs personnels de l'apprenant et lui permettre d'évaluer, en début de parcours, ses connaissances et ses compétences préalables.** Étant donné le grand nombre d'apprenants, le tuteur pour aider à cette formulation, peut utiliser un tableau collaboratif lors des classes virtuelles. Cette option a été mise en place cette année par les formateurs. Elle paraît être une solution satisfaisante. Ces points permettent de mesurer si les apprenants pensent s'approcher des buts qu'ils se sont fixés ou si, au contraire, ils se sentent démunis. Concernant l'évaluation, on peut envisager une auto-évaluation sur la plateforme dont les résultats pourront être repris lors de la première classe virtuelle et faire l'objet d'un échange via un outil de type tableau collaboratif. L'objectif étant de faire valoir les compétences déjà en place et renforcer la confiance en soi et la légitimité de chaque apprenant dans le parcours.
- **Lutter contre l'abandon et rompre l'isolement en installant un climat de confiance,** ce que les formateurs ont réussi à faire. Néanmoins **le sentiment d'appartenance à un groupe** peut être renforcé **en facilitant les échanges et l'entraide entre pairs et les travaux de groupe.** Cette dimension est le point faible du dispositif en place. Pour pouvoir la mettre en place au sein du dispositif d'encadrement, elle exige de revoir le scénario d'apprentissage. Des échanges entre pairs facilités et la possibilité de réaliser certains travaux de manière collaborative et par niveau d'enseignement permettront de faciliter les échanges et la communication. Pour cela, le scénario d'apprentissage, nous l'avons vu, doit être modifié et la constitution des groupes doit être prévue en amont dès l'inscription. Des outils de messageries instantanées paraissent indispensables, reste à savoir si la plateforme intègre un tel outil ou si l'institution laisse les apprenants se débrouiller à l'aide des outils qu'ils utilisent par ailleurs.
- **Soutenir la motivation de l'apprenant avec une modalité proactive.** Cela peut être un programme avec un suivi des apprenants et des envois de push motivationnel chaque semaine pour tous. **Repérer également les décrocheurs,** restés inactifs plusieurs jours, à partir des données de la plateforme et des traces laissées sur le cloud, leur envoyer des messages individualisés de relance, amener les apprenants à qualifier leur niveau de motivation, à les relier à l'atteinte de leurs objectifs. Des moments, lors

des classes virtuelles peuvent aider, à l'aide des outils collaboratifs, à mettre en place ce type d'activités d'ordre métacognitif.

- **Encourager et féliciter l'apprenant**, ce qui est déjà très présent lors des classes virtuelles sur les parcours précédents, **et l'accompagner dans le développement de son autonomie**. Étayer, lors des classes virtuelles, les activités d'apprentissage, rappeler la possibilité d'utiliser les canaux de communication pour poser des questions d'ordre cognitif ou métacognitif. Le tuteur, à travers ses réponses devra se demander : « est-ce que j'en fais assez ? Est-ce que je n'en fais pas trop ? » (Rodet, 2012) pour permettre à l'apprenant de développer son autonomie.
- **Évaluer et produire des rétroactions**. Nous pouvons conserver les auto-évaluations proposées sur les modules e-learning et lors des classes virtuelles sur les outils collaboratifs ainsi que par les rétroactions formatives sur les travaux produits. Cependant ces évaluations restent facultatives. Nous nous interrogeons sur la pertinence de proposer davantage de situations d'évaluation, notamment en début de parcours pour mesurer l'état des prérequis et en fin de parcours pour mesurer le chemin parcouru. L'ingénieure pédagogique propose, pour la rentrée prochaine, la mise en place de certification de parcours et l'obtention d'Open Badges pour renforcer la motivation des apprenants et la complétion des parcours.
- **Fournir un soutien technique et organisationnel** en mettant à disposition des syllabus, des tutoriels et des guides ce qui est déjà bien mis en place. Le dialogue peut être renforcé néanmoins. La mise à distance de la formation exige de l'apprenant qu'il manifeste des habiletés à la planification et à l'aménagement des conditions propices à l'apprentissage. Le tuteur peut donc intervenir en soutien pour l'aider à planifier ses temps de formation et à identifier les espaces mis à sa disposition dans le dispositif.
- **Faciliter la métacognition de l'apprenant** en conservant la mise en place du portfolio. En simplifier la trame et montrer des exemples pour en faciliter l'appropriation.
- **Faciliter la compréhension, prendre en compte les préférences cognitives de l'apprenant et son sentiment d'efficacité personnelle**. Le grand nombre d'apprenants empêche la mise en place d'un tutorat personnalisé mais en proposant des méthodes d'apprentissage diverses, des activités variées, des mises en situations diversifiées, le tuteur peut l'amener à prendre conscience de ses préférences cognitives et à élargir son répertoire de stratégies d'apprentissage. Son rôle sera de l'étayer méthodologiquement,

en répondant à ses messages, en produisant des rétroactions ou en l'encourageant à poursuivre son portfolio.

Pour chaque intervention tutorale programmée, on peut construire une fiche type :

Objectif	Développer l'autonomie et rompre l'isolement
Acteurs	Le tuteur communication envoie un push motivationnel à tous les apprenants
Champ de support	Socio-affectif et méta-cognitif
Modalité proactive	Modalité proactive
Position	Au démarrage de la formation
Outil de communication	Par mail et sur la page actualités de la plateforme
Rythme	Une fois par semaine
Durée	Tuteur : 4 messages conseils ou vidéos courtes conçues en amont – 5 minutes

Objectif	Relancer les apprenants inactifs et lutter contre l'abandon
Acteurs	Le tuteur communication entre en contact avec les apprenants décrocheurs
Champ de support	Socio-affectif et motivationnel
Modalité proactive	Modalité proactive
Position	Dès le démarrage de la formation
Outil de communication	Par mail
Rythme	Déclenchement : 4 jours d'inactivité sur la plateforme
Durée	Tuteur : un message type envoyé – 2 minutes par apprenant

Ces fiches type d'intervention tutorale peuvent être déclinées sur tous les plans support de l'accompagnement. Elles doivent être insérées au cœur du scénario pédagogique et pensées en lien avec le scénario d'apprentissage.

Nous ne développerons pas davantage cette scénarisation, les formateurs de la MLF n'ayant pas encore tranché sur la nouvelle formule qu'ils adopteront en septembre.

3.3.6. Plan de diffusion

Comme nous l'avons évoqué dans les préconisations précédentes, il nous paraît intéressant de développer en amont un outil de suivi des apprenants. Cet outil, type tableur, peut être partagé par tous les tuteurs. Il s'agira d'y consigner les messages, les délais, les fréquences des échanges, le temps investi par le formateur, les effets,... Les tuteurs pourront le remplir au fur et à mesure pour répertorier, analyser et garder en mémoire les interventions mises en place.

Il peut être intéressant de développer également en amont un outil de communication permettant aux tuteurs-pairs de suivre l'avancée des travaux collaboratifs et de ne faire remonter aux formateurs que les éléments importants.

3.3.7. Conclusion et limites

L'évaluation des interventions tutorales en synchrone et en asynchrone nous a permis de mieux qualifier le tutorat mis en place ainsi que les points faibles et les leviers du dispositif. En allant vers la scénarisation de l'accompagnement et l'élaboration d'une charte tutorale, nous avons été amenées à apporter au scénario pédagogique global des modifications. Il nous est apparu que le tutorat entre pairs et la mise en place de travaux collaboratifs dans le scénario d'apprentissage nous permettaient de combler le manque d'échanges entre pairs ainsi que l'absence de travaux collectifs et par niveau de classe que réclamaient les enseignants. De la même manière nous avons pu constater que le soutien aux apprenants en décrochage n'était pas prévu. Notre entretien avec l'ingénieure nous a amené à réaliser que ce suivi personnalisé était impossible pour eux, vu leur faible effectif. Pour autant, le soutien motivationnel et socio-affectif reste primordial pour voir les apprenants persévérer dans la formation. Nous avons donc envisagé, avec elle, un tutorat local au sein des établissements ou au sein des groupes de travail collectif créés. Ainsi les apprenants décrocheurs isolés devraient être moins nombreux et donc plus faciles à suivre pour les cinq formateurs.

Une répartition de leur rôle nous paraît également être une piste possible, vu le grand nombre des apprenants et la pluralité des dimensions de l'accompagnement à couvrir.

Pour autant, la condition première de la réussite d'une telle entreprise nous semble résider dans l'acceptation et la motivation des cinq formateurs. Nous les avons vu aborder avec passion et enthousiasme leurs missions. Lors de nos échanges, ils placent au cœur de leurs préoccupations les besoins et la persévérance des enseignants, la mise en place d'un environnement stimulant et le partage, avec eux comme avec leurs pairs, des compétences acquises. Ils semblent ouverts au changement et prêts à faire évoluer leur rôle au sein des parcours de formation.

Cependant deux limites principales, selon eux, viennent freiner ces évolutions :

- D'une part, les moyens humains, financiers et le temps dont ils disposent même si nous ne sommes pas parvenus à obtenir des réponses précises sur les budgets ou les contraintes de temps. L'ingénieure met en effet en avant ce manque comme une limite pour déployer une ingénierie tutorale complète. Ainsi la distance économique, peu prise en compte jusqu'ici, nous apparaît pourtant essentielle. Le tutorat, reconnu indispensable pour rompre le sentiment d'isolement, soutenir la motivation et maintenir à flot la persévérance de l'apprenant, est pourtant limité par son coût et les moyens humains qu'il exige, obligeant à trouver des solutions alternatives. Dans ce contexte, la facilitation des échanges entre les apprenants par les travaux de groupe et le tutorat par les pairs nous apparaissent comme essentiels pour développer les dimensions sociales et affectives et le sentiment d'appartenance au groupe dans ces parcours à distance.
- D'autre part, la réticence même des apprenants à vivre des formations trop différentes de ce qu'ils connaissent et qui viendraient les déstabiliser. Selon l'ingénieure, ce sont les postures des apprenants qui ne permettent pas la mise en place d'un scénario pédagogique où serait mis en place une pédagogie de projet avec des petits groupes de travail en mode collaboratif. Elle pense que les apprenants, aux vues de leurs réponses, cherchent davantage une formation traditionnelle où les contenus et les exemples clés en main sont apportés sans une mise au travail trop conséquente et impliquante. Nous pensons qu'il s'agit là d'une piste qu'il serait intéressant à creuser pour vérifier ce point de vue du côté des apprenants et délimiter, le cas échéant, les raisons de ces blocages.

Pour ces raisons, ils doutent pouvoir repérer et relancer les apprenants décrocheurs, offrir des rétroactions personnalisées et rapides à tous les apprenants, individualiser les parcours pour s'adapter davantage à la réalité de chacun ou encore engager les apprenants dans des travaux collaboratifs en asynchrone.

En revanche, à l'écoute des retours et des attentes des apprenants, ils prévoient, au moment de la rédaction de cette troisième partie, de mettre en place des travaux collectifs à la rentrée dans le scénario d'apprentissage et de reposer une partie du tutorat sur les apprenants en mettant notamment en place des tuteurs locaux au sein des établissements, qu'ils soient chefs d'établissement ou collègues volontaires.

Conclusion

La persévérance des apprenants en formation à distance est un sujet primordial pour les concepteurs et les formateurs. Lors de notre stage, nous avons pu nous confronter à cette problématique et mesurer à quel point elle est complexe. Les facteurs pouvant amener un apprenant à abandonner ou à persévérer sont multiples et l'équilibre est très souvent fragile et instable. La réingénierie d'un dispositif de formation exige de l'ingénieur pédagogique une prise de recul et de se baser sur des éléments tangibles émanant du dispositif mais surtout des besoins, des attentes et des retours des apprenants.

Confrontée nous-même à la distance depuis un an et demi dans le cadre de ce stage et du Master entrepris, nous avons pu mesurer l'importance du tutorat et de l'encadrement des apprenants dans la formation.

Pour autant, en mesurer l'importance ne suffit pas. Le tutorat, parent pauvre de ces dispositifs comme le déplorait Geneviève Jacquinet-Delaunay en 2000, reste difficile à engager aujourd'hui encore. Les aspects protéiformes de la distance peuvent facilement saper les efforts engagés par les formateurs pour créer de la proximité et assurer le soutien de chacun. La volonté de personnaliser l'accompagnement apporté à l'apprenant en réalité vécue pour lui se confronte à de nombreuses contraintes.

Ainsi si l'évaluation du dispositif existant par les apprenants nous a permis de dégager ses points forts et ses faiblesses, elle nous a également fait réaliser la difficulté à approcher les apprenants décrocheurs qui ont peu répondu à nos sollicitations.

L'évaluation du dispositif par les formateurs nous a également permis d'observer des écarts de perception assez importants entre eux mais une grande volonté d'être au plus proche des demandes des enseignants qu'ils forment.

Enfin l'étude de l'accompagnement mis en place est venue soutenir les intuitions des formateurs et les retours des apprenants, à savoir une faiblesse sur les échanges entre pairs et les travaux collectifs. Cette observation du scénario d'encadrement nous paraît intéressant dans la mesure où il permet d'appréhender le dispositif dans son entièreté et de visualiser quelles sont les formes de proximité qui sont privilégiées par les formateurs et celles qui sont sous-exploitées.

Néanmoins, malgré la volonté des trois concepteurs de développer les échanges entre pairs et de mettre en place un scénario pédagogique global répondant mieux aux besoins des apprenants, nous percevons avec eux les limites aux scénarios possibles :

- Ainsi la mise en place d'un scénario d'encadrement formalisé et d'interventions tutorales individualisées, notamment en direction des apprenants peinant à poursuivre dans le dispositif, semble difficile. Les moyens humains sont limités et les contraintes de temps et de budget pèsent lourdement sur les formes de tutorat envisageables. Agir de manière individualisée voire personnalisée n'est pas retenue comme une solution envisageable par les trois concepteurs.
- D'autre part les postures des apprenants, qu'il faudrait cerner davantage pour pouvoir les faire évoluer. Il apparaît primordial de trouver le moyen d'aller vers ceux qui restent distants, au point d'être finalement absents de ces dispositifs, pour construire avec eux la possibilité d'avancer dans leur cheminement professionnel. La manière dont ils envisagent leur identité professionnelle nous semble intéressant de ce point de vue notamment.

Malgré ces limites, renforcées par la distance, nous pensons qu'il est essentiel pour tous les acteurs de s'intéresser avec soin à l'accompagnement proposé. Cette approche met l'apprenant, dans sa singularité, au cœur des préoccupations et permet de bâtir un scénario pédagogique en lien plus étroit avec ses besoins.

Les formateurs, malgré les freins énoncés, restent très motivés et ouverts à une approche innovante de la formation qui saurait donner à l'apprenant toute la place qu'il mérite. Le nombre d'apprenants et celui des formateurs ne doivent pas être le frein originel à toute volonté d'initiatives. Les solutions alternatives et les bricolages avec les moyens du bord sont toujours possibles. C'est de cette manière que l'ingénieure pédagogique pense pouvoir, petit à petit, faire bouger les postures des apprenants et convaincre l'institution d'investir toujours plus dans les moyens alloués à leur formation continue.

Ainsi, à la rentrée, c'est vers un tutorat par les pairs, la mise en place de travaux collaboratifs et l'obtention de badges qu'ils orientent le nouveau scénario pédagogique.

Nous leur souhaitons une excellente continuation.

Bibliographie

- Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, Vincennes-St Denis, France. pp.139-159. [{edutice-00000270}](#)
- Audet, L. (2009). *Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants*.
- Bandura, A., & Locke, EA (2003). Auto-efficacité négative et effets de but revisités. *Journal de psychologie appliquée*, 88 (1), 87-99.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck Supérieur.
- Batime, C., & Weber, E. (2007). La formation ouverte et/ou à distance, un levier pour des dispositifs de formation en mutation. *Vie sociale*, N° 4(4), 127-150.
- Brassard, C., & Teutsch, P. (2014). Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée. *Distances et médiations des savoirs*, 2(5), Article 5. <https://doi.org/10.4000/dms.646>
- 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, 69-96. <https://doi.org/>
- Carré, P. (1992). L'Autoformation dans la formation professionnelle. *La documentation française*.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 190, 29-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.4688>
- Carré, P., Fenouillet, F. (2011) « Motivation et rapport à la formation », Philippe Carré éd., *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod, pp. 269-289.
- Collectif De Chasseneuil, Philippe Carré, Carine Degallaix (Coords.). (2001). *Accompagner des formations ouvertes : conférence de consensus*, Paris, l'Harmattan.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>

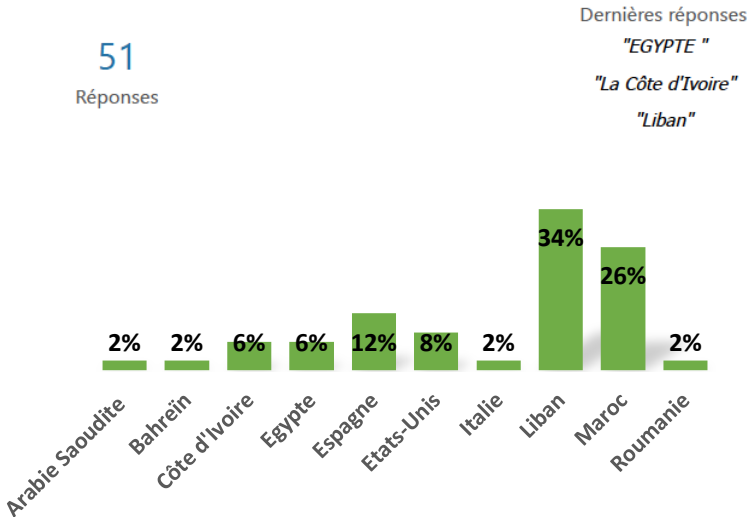
- Cosnefroy, L., Jézégou, A. (2013). “Les processus d’autorégulation collective et individuelle au cours d’un apprentissage par projet”, *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 29(2)
- Depover, C. (Ed.). (2011). *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck Supérieur.
- Deschênes, A., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S., Pettigrew, F., Beauchesne-Rondeau, M .. & Thériault-Fortier, J. (2004). Le tutorat à distance : qu’en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs : Une étude de cas. *Distances et savoirs*, 2, 233-254. <https://doi.org/10.3166/ds.2.233-254>
- Deschryver N. et Charlier B. (Ed.) (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l’enseignement supérieur*. Rapport final.
- Dussarps, C. (2015). L’abandon en formation à distance. Analyse socioaffective et motivationnelle. *Distances et médiations des savoirs*, 3(10), Article 10. <https://doi.org/10.4000/dms.1039>
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25(1), 9-46.
- Fluckiger, C. (2011). De l’émergence de nouvelles formes de distance. *Distances et savoirs*, Vol. 9(3), 397-417.
- Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d’apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l’auto-apprentissage*. Education. Université Toulouse le Mirail.
- Frayssinhes, J. (2016). Apprendre sur les réseaux numériques : collaboration, coopération et innovation pédagogique. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ? Oser l’innovation pédagogique, Réflexion*, 3(1), 12-26.
- Glikman, V. (1994). *Formation à distance*, in P. Campy et C. Etévé *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation de formation*. Paris Nathan.
- Glikman, V. (2002). *Apprenants et tuteurs : Une approche européenne des médiations humaines*. Éducation Permanente, 152, pp. 55-69
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « E-learning »*, Paris, PUF.
- Glikman, V. (2012). *Tuteurs à distance : Vers une professionnalisation ?* Conférence
- Henri, F. (2010). *Chapitre 12. La formation à distance : Enseigner et apprendre autrement*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/apprendre-avec-les-technologies--9782130575306-page-157.htm>
- Henri, F., Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile : Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Presses de l’université du Québec.

- Jacquinet, 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>
- Jacquinet-Delaunay, G. (2008). *Chapitre 6. Accompagner les apprentissages : Le tutorat « pièce maîtresse et parent pauvre » des dispositifs de formation médiatisés*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-universite-et-les-tic--9782804159115-page-179.htm>
- Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. *Distances et savoirs*, Vol. 8(2), 153-165.
- Jézégou, A. (2007). *La distance en formation : Cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif*. Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Strasbourg, France.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, Vol. 8(2), 257-274.
- Jézégou, A. (2019). (dir). *Traité de la e-Formation des adultes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jézégou, A. (2020). Créer de la présence à distance. Au-delà du slogan : un objet de recherche. *Conférence en webinaire organisée par le Centre de Développement en Pédagogie de l'Université de Nantes*.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- Lameul, G., Jézégou, A., Trollat, A-F. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Éd. Chronique Sociale.
- Moore, MG (1993). Théorie de la distance transactionnelle. Dans D. Keegan (Ed.) *Principes théoriques de l'enseignement à distance*. New York : Routledge.
- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9, 565-590.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *L'ABC de la VAE* (pp. 53-54). Toulouse, France: Érès.
- Peraya, D. (2014). Distances, absence, proximités et présences : Des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*, 2(8), Article 8. <https://doi.org/10.4000/dms.865>
- Petit, L. (2011). Les sujets en formation des adultes et la dimension enfant-élève-apprenant. *Recherches en didactiques*, 11(1), 85-96.
- Poellhuber, B., Chomienne M. (2006). *L'amélioration de la persévérance dans les cours de formation à distance : les effets de l'encadrement et de la collaboration*.
- Consulté 26 juin 2021, à l'adresse <https://cdc.gc.ca/parea/RapportPAREAPoellhuberChomienne0306Final.pdf>

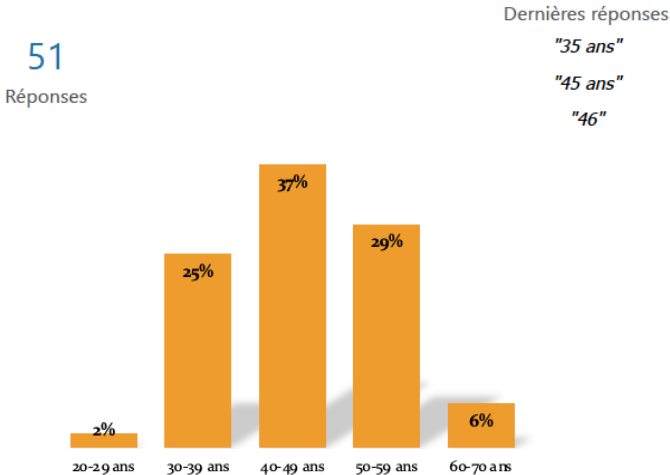
- Quintin, J.-J., Depover, C., & Degache, C. (2005). *Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet.*
- Rodet, J. (2012, juin 18). Blog de t@d : Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance. <http://blogdetad.blogspot.com/2012/06/des-fonctions-et-des-plans-de-support.html>
- Rodet, J. (2017). *L'ingénierie tutorale : Définir, concevoir et diffuser et évaluer des services d'accompagnement des apprenants d'un digital.* JIP Éditions.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saleh, I., Bouyahi, S. (2004). *Enseignement ouvert et à distance : Épistémologie et usages.* Librairie Lavoisier.
- Schunk D. (1994). *Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings.* In Schunk D., Zimmerman B. (dir.), *Self-regulation of learning and performance : Issues and educational applications.* Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.p. 75-99.
- Schwartz, B., & Leselbaum, N. (1989). Entretien avec Bertrand Schwartz. *Recherche & formation*, 6(1), 67-81.

Annexe 1 – Réponses des apprenants au questionnaire quantitatif post-formation et analyse des données

1. Dans quel pays enseignez-vous ?



2. Quel est votre âge ?



3. Êtes-vous ...

- une femme 42
- un homme 9



4. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

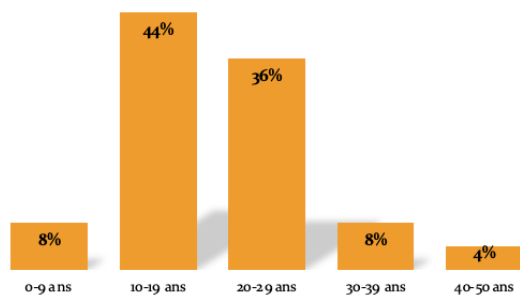
50
Réponses

Dernières réponses

"12 ans"

"15 ans"

"15 ans"



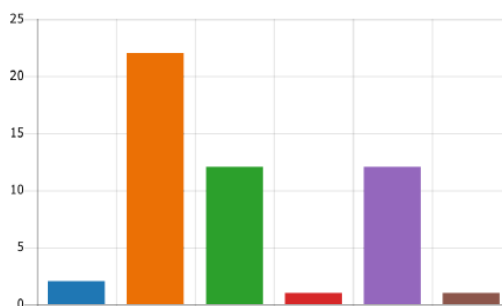
5. Quelle est votre formation initiale ?

- Titulaire de l'Education nation... 17
- Titulaire d'un diplôme d'ensei... 16
- Titulaire du DU Formation Qu... 6
- Sans diplôme spécifique d'ens... 10



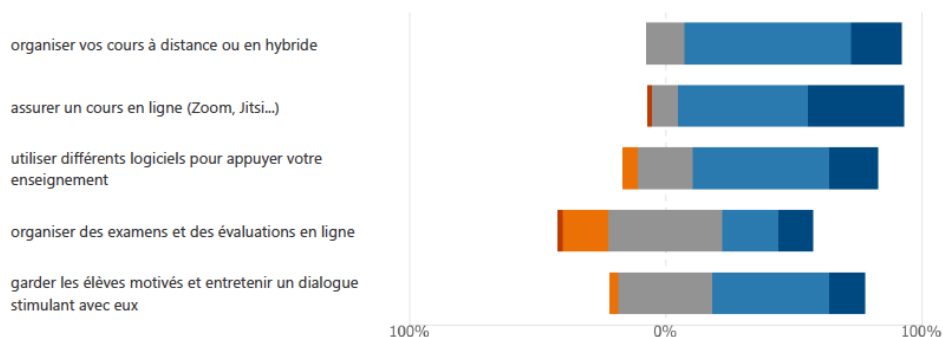
6. Cette année, vous enseignez à des élèves de

- Maternelle 2
- Élémentaire 22
- Collège 12
- Lycée 1
- Collège et lycée 12
- Autre 1



7. Au quotidien, dans le cadre de l'enseignement à distance, vous vous sentez confiant pour

- Non, pas du tout
- Non, pas trop
- Oui, un peu
- Oui, beaucoup
- Oui, complètement



8. Quel(s) parcours de formation avez-vous suivi(s) ?
(plusieurs réponses possibles)

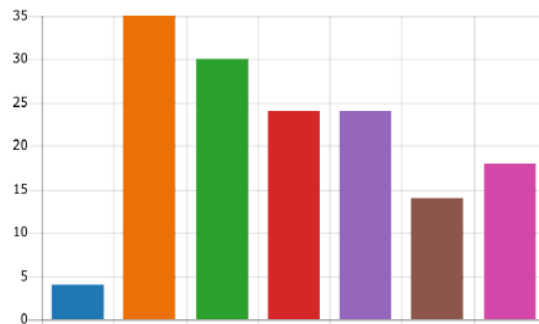


● Scénarisation	38
● Faire produire et créer les élèves	31
● Rétroaction et feedback	29
● L'évaluation	37
● Autre	3



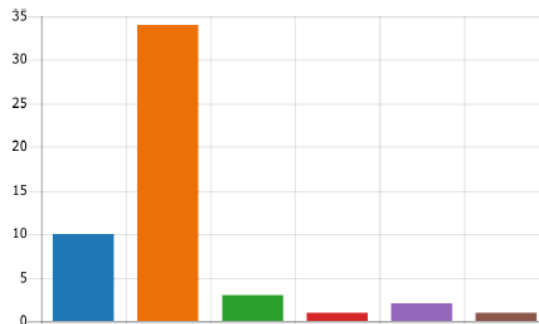
9. Pour quelle(s) raison(s) vous êtes-vous inscrits à un ou plusieurs de ces parcours ?
(plusieurs réponses possibles)

● Je maîtrise mal ces sujets.	4
● Ces sujets correspondent à m...	35
● Je suis en recherche de partag...	30
● Je suis en recherche de ressou...	24
● Je souhaite mieux maîtriser les...	24
● Je souhaite être accompagné(...	14
● J'étais curieux / curieuse de sa...	18



10. Avez-vous suivi la formation jusqu'à la fin ?

● Oui, je l'ai suivie entièrement ...	10
● Oui, je l'ai suivie entièrement ...	34
● Non, j'ai arrêté la formation a...	3
● Non, j'ai arrêté la formation a...	1
● Non, j'ai arrêté la formation d...	2
● Autre	1



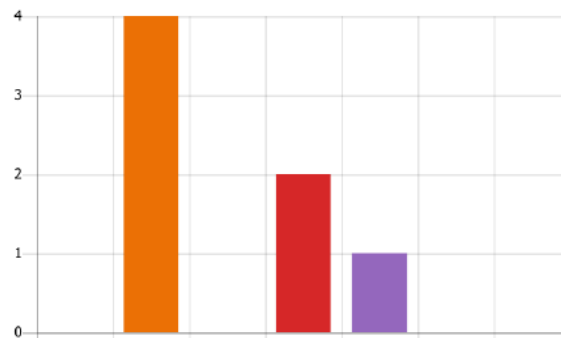
11. Pourquoi avez-vous arrêté cette formation rapidement ?
(plusieurs réponses possibles)

● J'ai manqué d'accompagneme...	0
● C'est trop long, suivre l'ensem...	0
● Je n'ai pas trouvé cela assez c...	1
● J'ai eu du mal à me repérer su...	1
● J'ai trouvé cela ennuyeux, le p...	1
● Je me sentais perdu(e), j'aurai ...	0
● Je n'avais pas les pré-requis.	0



12. Pourquoi avez-vous arrêté cette formation avant la fin?
(plusieurs réponses possibles)

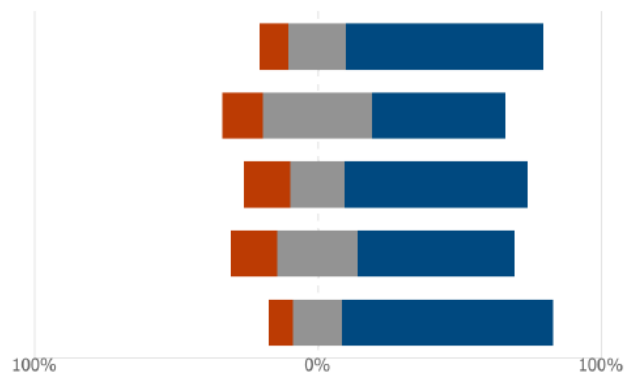
- J'ai manqué d'accompagne... 0
- C'est trop long, suivre l'ensem... 4
- Je n'ai pas trouvé cela assez c... 0
- J'ai eu du mal à me repérer su... 2
- J'ai trouvé cela ennuyeux, le p... 1
- Je me sentais perdu(e), j'aurai ... 0
- Je n'avais pas les pré-requis. 0



13. Avez-vous eu des difficultés à

- oui
- parfois
- non

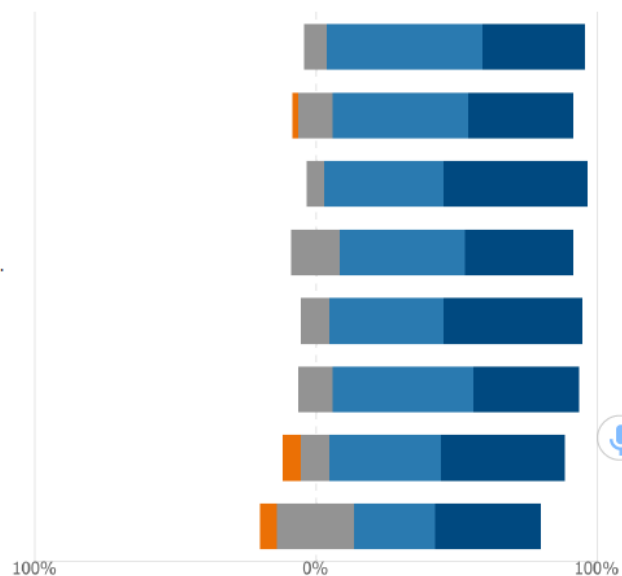
- vous connecter à la plateforme de formation
- vous repérer sur la plateforme de formation
- vous repérer dans le parcours de formation que vous avez choisi
- accéder aux documents collaboratifs de travail
- communiquer sur le forum



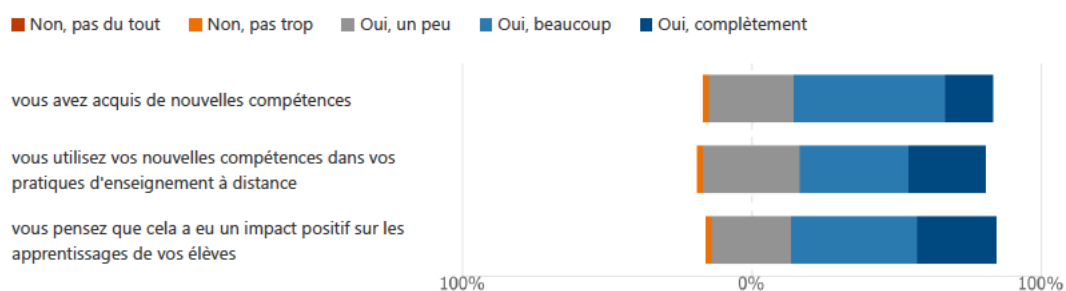
14. Positionnez-vous sur les affirmations suivantes pour décrire votre ressenti sur cette formation et ses contenus.

- Non, pas du tout
- Non, pas trop
- Oui, un peu
- Oui, suffisamment
- Oui, tout à fait

- L'introduction présentant la structure générale de la formation, la description de la navigation étaient...
- Le soutien technologique (en matière de conseils ou de procédures à suivre) était disponible pour...
- Les objectifs de la formation et des différentes activités ont été présentés et ont été clairement...
- Les objectifs de la formation et des différentes activités étaient étroitement liés à ce que je souhaita...
- Les ressources et le matériel de la formation et des différentes activités étaient facilement accessibles...
- Les ressources et le matériel de la formation et des différentes activités étaient variés.
- Les outils et supports numériques présentés sont utiles au quotidien.
- Les outils et supports numériques présentés sont facilement utilisables au quotidien.



15. Suite à ce parcours de formation



16. Pouvez-vous préciser les connaissances ou compétences de nature pédagogique ou techno-pédagogiques que vous avez développées durant ce cycle de formation?

35

Réponses

Dernières réponses

"Utilisation lors des évaluations des différents niveaux de la Taxono...

1	anonymous	Numérique
2	anonymous	différenciation
3	anonymous	c'était surtout techno-pédagogiques .
4	anonymous	Les routines de pensée- la taxonomie de bloom- les 7 verbes de scénarisation- écrire un feedback de manière plus professionnelle
5	anonymous	Travailler sur un support collaboratif en direct avec les élèves.
6	anonymous	L'alternance au quotidien de 4 modalités d'apprentissage : en grand groupe, en petits groupes, en individuel, en autonomie
7	anonymous	Les divers outils numériques
8	anonymous	L'utilisation de Peardeck m'a permis de faire une évaluation formative au fur et à mesure. La scénarisation m'a permis d'aller plus loin dans l'élaboration de mes scénarii. La rétroaction a établi un cadre à mes feedback. Je dois encore peaufiner l'évaluation.
9	anonymous	l'utilisation des dispositifs numériques des nouvelles compétences dans mes pratiques d'enseignement à distance
10	anonymous	Tous
11	anonymous	utiliser les verbes de la taxonomie de Bloom-Comment évaluer - l'importance du Feedback
12	anonymous	relation prof/élève ; nuages de mots ; Google Slides
13	anonymous	La rétroaction et le retour d'un travail modifié suite à cette rétroaction- Faire participer les élèves à l'analyse de leurs productions, les faire produire, ils doivent être les acteurs- réacteurs de leurs productions- Mettre en place des situations qui permettent aux élèves la création, la production etc...- Les routines de pensée - Scénariser des séances et des séquences pour un enseignement à distance- Évaluer en suivant les étapes de la Taxonomie de BLOOM.

14	anonymous	Utilisation des routines de pensées / organisation et structuration des séances pédagogiques/ Echanges avec les élèves / Utilisation de certains outils numériques
15	anonymous	J'ai suivi un forum intitulé: quoi de neuf? qui m'a beaucoup aidé cette année.
16	anonymous	Les applications numériques au service de l'apprentissage
17	anonymous	L'équilibre entre les 3 présences et la scénarisation des apprentissages
18	anonymous	L'engagement des élèves
19	anonymous	Planifier/ interagir durant l'enseignement à distance
20	anonymous	Prendre en main les élèves dans des conditions d'hybridation est une épreuve très difficile au début. Avec les expériences vécues et acquises dans ces séquences de formation, les chances d'intéresser les élèves ont augmenté. Les contenus sont vus autrement, ils ne peuvent plus être didactisés de la même façon que lors du présentiel.
21	anonymous	J'ai appris à accompagner au mieux l'élève dans son apprentissage et à faire des feedback individualisés et/ou collectifs pour une classe
22	anonymous	comment introduire à la leçon
23	anonymous	préparer une évaluation, écrire des rétroactions efficaces
24	anonymous	J'ai maintenant la Taxonomie de Bloom sous mes yeux quand je vais préparer une évaluation. Par contre, il était intéressant de nous mettre en situation pratique et de ne pas se limiter aux exemples. J'ai commencé depuis cette formation, à utiliser Pear Deck pour des cours plus interactifs
25	anonymous	J'ai surtout réappris à scénariser mes séquences. Je suis la trame de l'Hyperdoc. J'ai aussi beaucoup modifié ma façon d'évaluer: supports, objectifs visés (Taxonomie de Bloom), modalités (entre pairs, auto-évaluation, feedbacks)
26	anonymous	Diversifier mes pratiques, mieux suivre et comprendre les élèves
27	anonymous	Kahoot, réalisation de capsule vidéo/émission de radio...
28	anonymous	c'est surtout des compétences techno-pédagogiques en relation avec les outils numériques tels Hyperdoc , peardeck.....
29	anonymous	L'élaboration d'un feedback; l'auto évaluation, l'évaluation par les pairs....
30	anonymous	Capacités à accompagner et encourager les élèves, à développer leur autonomie, leur engagement et leur entraide.
31	anonymous	Rendre l'élève plus actif en scénarisant mieux les séquences, évaluer à distance,
32	anonymous	Utilisation de plusieurs supports interactifs qui rendent l'élève acteur. Préparation de projets et de travaux de groupes en ligne.

33	anonymous	La scénarisation m'a facilité la préparation de mes séquences d'une façon plus objective et plus variée. Avec la rétroaction, je n'utilise plus "MAIS :)" et je donne un feedback plus détaillé à l'enfant, mes attentes sont plus explicites. Avec l'évaluation, je suis sortie du cadre classique d'une évaluation et j'essaie de plus en plus de travailler les plus hautes étapes de la taxonomie de Bloom. En production, j'ai mis différents outils en place que je ne maîtrisais pas avant.
34	anonymous	Utilisation lors des évaluations des différents niveaux de la Taxonomie de Bloom- Interaction avec les élèves en ligne ..

17. Quelle note donneriez-vous au parcours "Scénarisation" si vous l'avez suivi?

39

Réponses



Note moyenne : 4.41

18. Quelle note donneriez-vous au parcours "Faire produire et créer les élèves" si vous l'avez suivi?

31

Réponses



Note moyenne : 4.19

19. Quelle note donneriez-vous au parcours "Rétroaction et feedback" si vous l'avez suivi?

31

Réponses



Note moyenne : 4.68



20. Quelle note donneriez-vous au parcours "L'évaluation" si vous l'avez suivi?

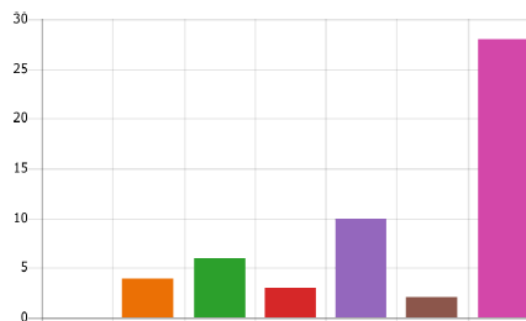
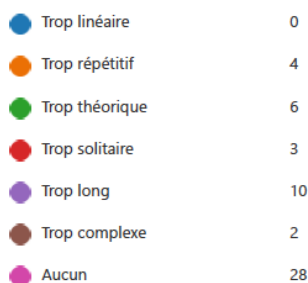
34

Réponses



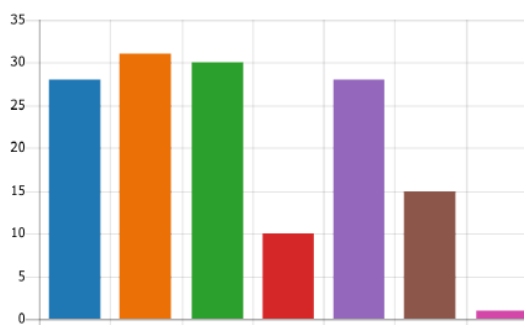
Note moyenne : 4.59

21. Selon vous, de quel(s) défaut(s) principal/principaux souffre cette formation ?
(plusieurs réponses possibles)



22. Selon vous, quelle(s) sont les qualité(s) principale(s) de cette formation ?
(plusieurs réponses possibles)

● Sa clarté	28
● L'accompagnement des forma...	31
● Son interactivité	30
● La coopération entre enseigna...	10
● Son utilité	28
● Sa distribution dans le temps	15
● Aucune	1



23. Avez-vous eu des difficultés à gérer votre temps pour suivre cette formation à distance?

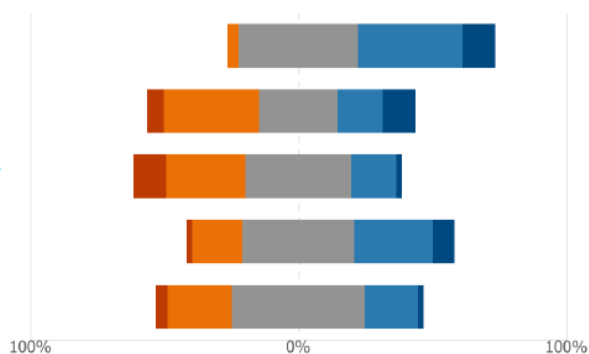
● Non, pas du tout	8
● Non, pas trop	9
● Oui, un peu	25
● Oui, souvent	4
● Oui, toujours	3



24. Pour vous,

■ Pas du tout d'accord ■ Pas d'accord ■ Neutre ■ D'accord ■ Tout à fait d'accord

- cette formation est parfaitement distribuée dans le temps
- cette formation serait plus efficace si elle se déployait sur toute l'année scolaire
- cette formation serait plus efficace si elle durait moins longtemps
- des modules plus courts proposés sur un temps plus long seraient plus efficaces pour développer...
- des modules plus courts proposés sur un temps plus court seraient plus efficaces pour développer...

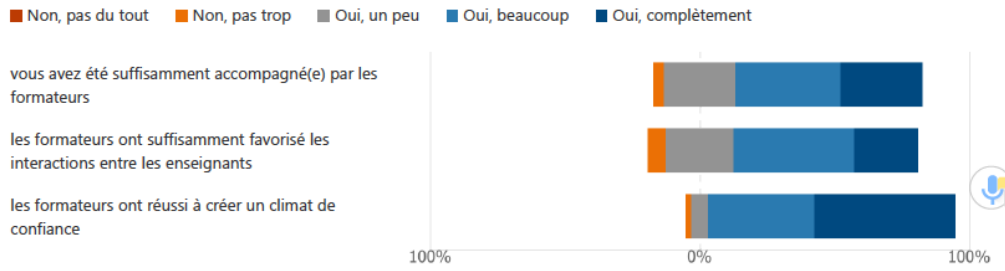


25. L'accompagnement des formateurs vous paraît-il important dans ces formations ?

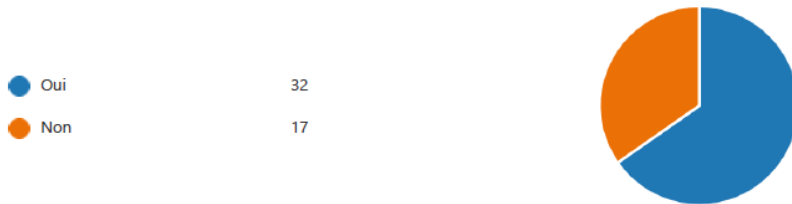
● Non, pas du tout	0
● Non, pas trop	0
● Oui, un peu	6
● Oui, beaucoup	25
● Oui, c'est essentiel	17



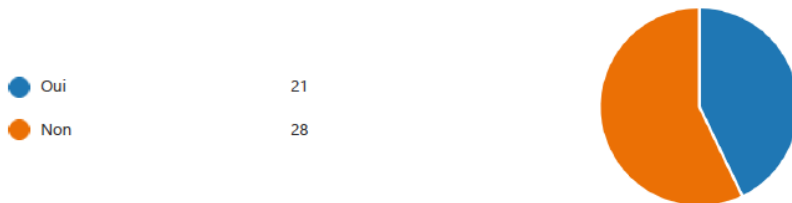
26. Vous estimez que, durant cette formation,



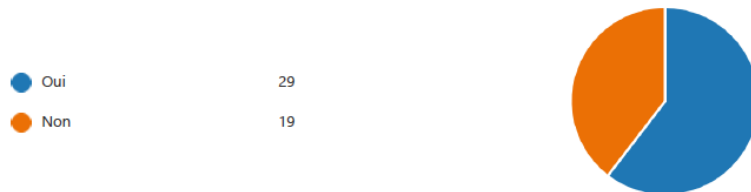
27. Auriez-vous souhaité davantage d'échanges avec les autres enseignants?



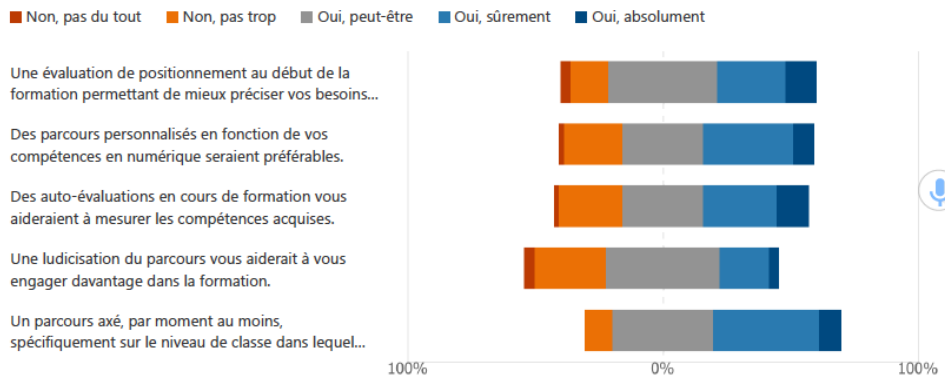
28. Auriez-vous souhaité la mise en place d'un outil de messagerie instantanée et de communication collaborative (Whatsapp, Slack, Discord...) pour échanger de manière plus spontanée et immédiate avec les formateurs et les enseignants?



29. Auriez-vous souhaité davantage de travaux collaboratifs avec les autres enseignants?



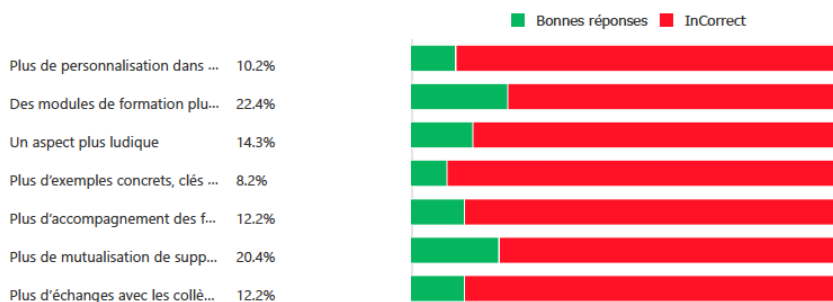
30. Positionnez-vous sur les propositions suivantes.



31. Classer ces propositions par ordre de priorité de la plus importante pour vous (1 = en haut de la pile) à la moins importante (7 = en bas de la pile).

Les chiffres doivent apparaître sur le côté gauche des étiquettes pour valider votre sélection.

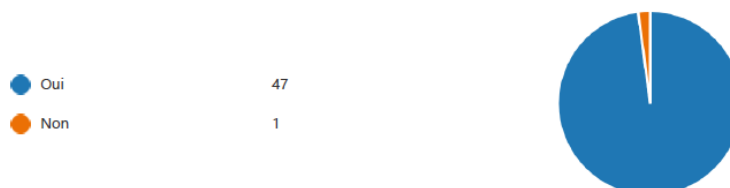
0 % (0 sur 49) des personnes ayant répondu ont donné la bonne réponse à cette question.



32. Envisagez-vous de participer à d'autres parcours qui seront proposés sur la plateforme l'année prochaine ?



33. Envisagez-vous de recommander un de ces parcours à un ou des collègues?



34. Avez-vous d'autres suggestions ou des remarques à nous faire pour pouvoir vous compter parmi nous la prochaine fois ? Nous vous lirons avec plaisir !

31 Réponses

Dernières réponses
"Je n'ai pas de suggestions."
"Non"

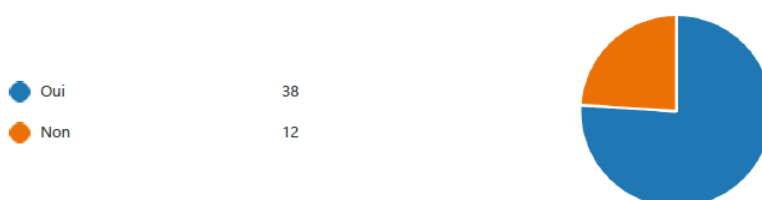
"Des formations plus courtes comme l'année précédente"

1	anonymous	Je voudrais surtout vous remercier pour tout ce que vous m'avez apporté...Grâce aux formations mlf je suis une autre prof..❤️🌻🌻f...
2	anonymous	Merci pour ces formations de grande qualité
3	anonymous	Vous êtes adorables comme formateurs, personnellement j'ai beaucoup appris .
4	anonymous	Des formations concernant l'approche actionnelle et le co-enseignement.
5	anonymous	Informez que le portfolio n'est pas obligatoire 😊
6	anonymous	Bravo, vous êtes, selon moi, des formatrices très motivées, constructives. Vous savez être à l'écoute et répondre efficacement aux besoins formulés. Compliments. Bonne continuation.

7	anonymous	non ne changez rien !
8	anonymous	Grouper les contributions avec le plan pour ne pas se perdre .
9	anonymous	Un temps libre consacré aux formations
10	anonymous	Je vous remercie.
11	anonymous	Rien de plus que ce qui a été dit dans les réponses précédentes si ce n'est la prise en main du Portfolio où j'ai eu du mal à me saisir de l'outil.
12	anonymous	Je suis professeure d'arabe au lycée- Verdun de Beyrouth, j'aimerais participer a des formations specifiques langue arabe.
13	anonymous	Non pas spécialement
14	anonymous	Non
15	anonymous	Merci de nous offrir ces temps de formation et d'echange.
16	anonymous	Faire travailler le collectif des formés en interaction. Coproduction des outils d'intervention auprès des élèves dans des travaux collaboratifs. Valoriser davantage l'expérientiel des formés.
17	anonymous	Des heures plus adaptées si possible pour toutes ces formations entre 16 et 18 h nous sommes en classe
18	anonymous	Non, c'était bien sauf qu'il faut tenir compte des différents horaires des participants et de certaines contraintes calendaires.
19	anonymous	Merci pour vos parcours. J'ai appris beaucoup de choses, j'ai évalué ma pratique, j'ai modifié des habitudes. J'ai encore du travail! Je n'ai pas finalisé mes portfolios mais je DOIS le faire!!!
20	anonymous	J'ai un peu oublié les details de la formation, il est preferable de remplir ce questionnaire pas si loin dans le temps. Je m'attendais à moins de théorie et plus de pratique !
21	anonymous	Merciiii
22	anonymous	Non, merci à vous <3
23	anonymous	Un grand MERCI !
24	anonymous	Continuez votre super travail de formation et d'accompagnement! Vos formations sont très complètes et visent juste. Par contre la plateforme Syfadis n'est pas très agréable à utiliser.
25	anonymous	Je ne puis que vous remercier une fois encore pour votre engagement, votre enthousiasme, votre professionnalisme, vos encouragements et votre suivi. Les difficultés que j'ai pu rencontrer pour gérer mon temps ne sont pas liés à votre organisation mais à la difficulté de trouver du temps à consacrer à autre chose que la préparation des cours et les corrections. Est-ce qu'il ne serait pas envisageable d'avoir un droit à la formation continue sur le temps de travail ? Les effets bénéfiques sur la qualité du travail sont indéniables et enthousiasmants mais il est vraiment difficile de tout concilier, d'autant que chaque formation entraîne des bouleversements dans les méthodes et que cela prend aussi du temps. Je pense que davantage d'enseignants s'engageraient alors et que ceux qui le font déjà pourraient continuer avec davantage de sérénité. Merci encore pour ces formations exceptionnelles, de grande qualité, qui me portent et m'apportent énormément !
26	anonymous	Garder votre Bienveillance et votre anthousiasme

27	anonymous	L'apprentissage des langues étrangères(parfois J'apprends beaucoup de vos formations mais ça pourra être difficile de l'utiliser pour enseigner la langue arabe)
28	anonymous	Je ne sais pas si vous avez l'intention de le faire ou pas! Pourriez vous nous laisser les ressources disponibles sur la plateforme cet été. J'avoue que avec les préparations de classe et la charge de travail, je n'ai pas eu le temps d'approfondir ce qui a été présentée comme je l'aurais souhaitais. Merci.
29	anonymous	Des formations plus courtes comme l'année précédente
30	anonymous	Non
31	anonymous	Je n 'ai pas de suggestions.

35. Acceptez-vous que nous vous recontactions pour en savoir plus sur votre perception de nos formations?



36. Si oui, merci de nous laisser un mail pour pouvoir vous recontacter.

37
Réponses

Dernières réponses
"██████████@mlfmonde.org"
"██████████@mlfmonde.org"

Lien vers l'analyse réalisée lors du stage pour la MLF :
<https://1drv.ms/p/s!Ar16ND1XsjCQgiLdNNgd2jS2V1IU>

Retour des enseignants sur 4 parcours de formation

Scénarisation
Faire produire les élèves
Feedback et rétroaction
Évaluation

Résultats et analyses de l'enquête quantitative
Avril 2021



Annexe 2 – Questionnaire Hyp-Sup proposé aux formateurs

1. À quelle fréquence les étudiants sont-ils rendus actifs, durant les activités en face à face (en salle de cours) par des activités de groupe (débat, jeux de rôles...) ou individuelles (exposés, démonstrations...)?
2. À quelle fréquence l'enseignant organise-t-il l'activité des étudiants durant les périodes où ils ne sont pas en salle de cours (à distance)?
3. L'enseignant met-il à disposition des outils d'aide à l'apprentissage dans l'environnement numérique utilisé pour le cours? Il s'agit par exemple de tutorat, d'espaces et/ou moyens de travail (éditeur de textes, de graphismes, des gestionnaires de projet, etc.), d'espaces et/ou des moyens pour réfléchir sur leur manière d'apprendre (blog, journal de bord...) etc.
4. L'enseignant met-il à disposition des outils de gestion, de communication et d'interaction dans la plateforme utilisée pour le cours (calendrier, rappel des prochaines activités et échéances, notes de travaux...)?
5. L'enseignant met-il à disposition des ressources d'apprentissage sous forme multimédias (photos, schémas, sons, vidéos, animations...)?
6. Les étudiants rendent-ils des travaux sous forme multimédias?
7. Le cours exploite-t-il des outils de communication synchrone - en temps réel (chat, webconférence,...)?
8. Les étudiants ont-ils la possibilité de commenter et d'annoter directement en ligne les ressources mises à leur disposition?
9. Le cours vise-t-il à développer la réflexion sur soi et sur son apprentissage (réflexivité) et des compétences relationnelles?
10. L'enseignant organise-t-il l'accompagnement des étudiants en ce qui concerne la méthodologie du travail (par ex. aider les groupes d'étudiants pour s'organiser, se répartir les tâches, prendre des décisions, résoudre des conflits, favoriser les échanges...)?
11. L'enseignant organise-t-il l'accompagnement des étudiants en ce qui concerne la réflexion sur ses apprentissages (réflexivité, méta-cognition)?
12. L'enseignant organise-t-il l'entraide et le soutien des étudiants entre eux?
13. Le cours propose-t-il des libertés de choix dans l'environnement d'apprentissage (choix des méthodes d'apprentissage, de parcours, des types de supports...)?
14. Le cours fait-il appel à des ressources ou à des acteurs externes au monde académique (milieu professionnel, citoyen, culturel...)?

Annexe 3 – Interventions tutorales relevées sur le parcours « Évaluation »

PLAN COGNITIF			
	Modules synchrones	Modules asynchrones	Activités partagées
Accueil orientation et	Lors de la première visio un temps est pris pour rappeler toutes les informations nécessaires à la prise en main du dispositif et son bon déroulement. Les différents modules en synchrone et asynchrone, les travaux individuels à déposer dans le drive, le forum, le portfolio sont localisés	Des mails sont envoyés avant la formation, des informations sont disponibles sur la plateforme Syfadis, l'apprenant doit s'inscrire via la plateforme. Un teaser vient compléter les informations sur la formation, son contenu, ses modalités d'inscription	
Organisationnel	Le fonctionnement du dispositif de formation dans ses 3 dimensions (modules e-learning, visio synchrone, travaux asynchrones) est bien expliqué par mail, à chaque début de modules d'autoformation, au début de chaque visio. Présence d'un syllabus détaillé et des chemins d'accès aux différents supports, notamment pour les travaux en asynchrones. Les consignes et déroulés des travaux en asynchrones sont expliqués sur les temps synchrones.		Les travaux à faire ne sont pas obligatoires, des consignes claires sont accessibles en ligne et une trame est proposée pour créer les productions demandées.
Pédagogique	Apporter des réponses ou les susciter. Remédier. Lors des visios, les formateurs apportent un contenu médiatisé et des exemples d'activité. Les contenus des modules e-learning sont étayés, principe de classe inversée. Des remédiations collectives sont faites d'une semaine sur l'autre.	Les consignes écrites sont claires, des quiz d'auto-évaluation sont proposés, les supports proposés sont variés.	Les travaux individuels facultatifs et le portfolio permettent de reprendre les contenus abordés dans les deux autres modalités d'apprentissage et de se l'approprier.
Socio-affectif et motivationnel	Pas de soutien personnalisé à l'apprentissage en visio, un soutien collectif à l'apprentissage avec des temps dédiés aux questions pédagogiques est présent	Présence de messages d'encouragements adressés à tous et d'emojis. Réponses dans le forum aux questions, par mail en individuel	Quelques feedbacks sont apportés par les formateurs sur les productions du portfolio. Les dépôts de documents sont encouragés sur le forum.

Technique	En début de chaque séance un temps est pris pour aider à la maîtrise de l'environnement de l'apprentissage et répondre aux problèmes techniques. Il est rappelé que les formateurs sont disponibles pour répondre aux questions des apprenants, notamment s'ils peinent à comprendre leur environnement d'apprentissage en asynchrone.	Des tutoriels pour se connecter, naviguer sur la plateforme et accéder aux documents de travail ont été élaborés.	Les apprenants peuvent envoyer des mails ou discuter sur les forums lorsqu'ils ont des difficultés d'accès aux documents de travail
Métacognitif	Faire conscientiser ses préférences cognitives : cette dimension n'est pas exploitée de manière explicite en visio.	Plusieurs supports sont présents sur les modules : textes, vidéos, liens hypertextes, banques d'exemples concrets. Chacun peut choisir. Néanmoins globalement les modalités d'apprentissage sont choisies par les formateurs	Présence d'un portfolio
Évaluation	Annoncer clairement les critères d'évaluation : ils ne sont explicites. Il s'agit plutôt d'auto-évaluation : quiz dans les modules e-learning, capacité à réutiliser dans les pratiques de classe les éléments théoriques et concrets apportés en formation.		

PLAN SOCIO-AFFECTIF			
	Modules synchrones	Modules asynchrones	Activités partagées
Accueil et orientation	Les formateurs sont bien connus des enseignants dans l'ensemble, ils sont empathiques, bienveillants, ils approchent les enseignants avec simplicité. Ils recherchent en amont et au départ de la formation à créer un climat de confiance et de proximité avec l'apprenant.	Ils ont construit leurs émojis que l'on retrouve sur les parcours et dans les mails.	Les travaux individuels sont présentés comme étant partagés et mutualisés en ligne
Organisationnel	La dynamique de groupe est bien rythmée pendant les visios. Ils proposent des activités collectives en ligne qui réunissent les apprenants.	Les dimensions collectives peuvent exister via le forum et sont encouragées.	Les travaux individuels sont partagés et mutualisés en ligne
Pédagogique	L'entraide entre les apprenants n'est pas sollicitée. Il n'y a pas de travaux collaboratifs ou coopératifs donc pas de facilitation de la collaboration entre apprenants.	Le forum et les communautés d'apprentissage sont actifs et les apprenants peuvent communiquer entre eux sur la base du volontariat	Encouragements à la mutualisation des documents produits.

Socio-affectif et motivationnel	Les visioconférences synchrones permettent de rompre l'isolement des apprenants. Le climat de confiance contribue à créer un cadre convivial et chaleureux. Les encouragements et le soutien portés au groupe sont bien présents. La possibilité de poser des questions aux formateurs durant les temps asynchrones est rappelé. Le chat permet de poser des questions et des temps en collectif sont pris pour sonder l'état émotionnel et la motivation des apprenants.	Possibilité de poser des questions sur le forum ou par mail aux formateurs durant les temps asynchrones. Pas de sujets sur le forum ouverts pour développer la communication entre les apprenants. Pas d'outils de communication de messagerie instantanée sur les temps asynchrones.	Quelques feedbacks sur les travaux déposés, pas systématisés cependant.
Technique	L'entraide technique entre les apprenants n'est pas sollicitée, les formateurs rappellent qu'ils sont disponibles pour répondre aux questions techniques sur les temps asynchrones. Il n'y a pas de sujets spécifiques ouverts sur le forum.		
Métacognitif	Lors des visios les formateurs rappellent le chemin parcouru et font le point sur les difficultés rencontrées en lien avec les tâches proposées et sur celles spécifiques des formations à distance et du quotidien des enseignants.	Des points à intervalles réguliers rappellent ce qui a été vu et appris ainsi que le chemin à parcourir encore pour atteindre les objectifs visés.	Le portfolio est constitué d'une trame qui permet de faciliter une prise de conscience des tâches à effectuer, des compétences visées.
Évaluation	Il n'y a pas d'évaluation sur les temps de visio, si ce n'est sur la formation elle-même et l'état des apprenants dans la formation à distance.	Des quiz d'auto-évaluations sont proposés durant le parcours, les bonnes réponses et les scores sont immédiatement disponibles.	Les travaux ne sont pas évalués mais quelques rétroactions à portée formative ou d'encouragement sont apportées dans le portfolio

	PLAN MOTIVATIONNEL		
	Modules synchrones	Modules asynchrones	Activités partagées
Accueil orientation et	Les objectifs personnels des apprenants n'ont pas été interrogés en amont de manière individuelle et systématique. Cependant ces formations répondent à un besoin récurrent, devenu massif et urgent au moment de la crise sanitaire. Lors de la première visio un temps est pris pour interroger les apprenants sur ce qu'ils comptent trouver dans la formation.	Les parcours sont présentés avec précision et le temps à investir est précisé.	Les travaux facultatifs sont à produire en fonction de son niveau de classe, de ses préoccupations et motivations personnelles
Organisationnel	Les formateurs viennent interroger de manière interactive (outil Peardeck) les attentes et les besoins des enseignants lors de la première visio de chaque parcours. L'autonomie des apprenants est étayée à chaque visio de manière collective.	Flexibilité de l'organisation des tâches et des parcours. L'autonomie des apprenants est encouragée par la mise en place d'un parcours unifié mais aux étapes flexibles.	Le portfolio n'est pas obligatoire mais il permet pour l'apprenant de mesurer le chemin parcouru et de renforcer son autorégulation et son autodirection
Pédagogique	Des contenus d'enseignement sont proposés lors des visios et des modules e-learning. Des mises en situation et des activités d'apprentissage sont proposées lors des visios et en individuel, sur la base du volontariat. Il n'y a pas de retour systématique sur ceux-ci. Il n'y a pas de travaux de groupes, de regroupement par niveau de classe.		
Socio-affectif et motivationnel	Les inscriptions se font sur la base du volontariat. Ceux qui arrêtent ou ne viennent pas sont relancés de la même manière que les autres, par le biais des mails de rappel des échéances et des dates de visio. Pas de rappel ou de suivi individuel des décrocheurs		Pas d'aide spécifique pensée pour aider les plus démunis au démarrage des activités
Technique	Encourager l'utilisation des outils : les outils numériques proposés sont souvent utilisés pendant les visios afin que les apprenants puissent en envisager les possibilités et en mesurer l'utilité.	Les modules sont pensés pour montrer comment articuler la théorie, un modèle à une pratique de classe instrumentée	Les travaux individuels et le portfolio amènent à utiliser des outils en ligne avec les élèves ou dans le cadre de la formation ce qui permet de mesurer l'utilisabilité et l'acceptabilité de l'outil
Métacognitif	Lors de la première visio, les motivations intrinsèques des apprenants sont interrogées.		Par le biais du portfolio, les motivations des apprenants sont interrogées également.
Évaluation	Encourager et féliciter : quelques encouragements dans les portfolios et un soutien collectif et bienveillant lors des visios.		

PLAN MÉTA -COGNITIF			
	Modules synchrones	Modules asynchrones	Activités partagées
Accueil orientation	et	La présentation de la formation et de son déroulement, la présence des syllabus, en synchrone et visible également en asynchrone, permettent à l'apprenant de prendre conscience du temps que cela va lui prendre et de la manière dont il va devoir s'y prendre, des stratégies cognitives à mettre en place	
Organisationnel	La planification de l'apprentissage est explicitée grâce au syllabus et des rappels fréquents en synchrone sont faits sur les objectifs à atteindre dans le temps par les apprenants.	La planification de l'apprentissage est explicitée grâce au syllabus présents dans les modules asynchrones avec les objectifs à atteindre dans le temps par les apprenants.	Le portfolio est pensé pour être complété tout au long de l'avancée de la formation.
Pédagogique	Des temps sont pensés pendant les visios pour exprimer les difficultés, les points de blocage dans le dispositif de formation à distance proposé.	Susciter l'expression critique sur le dispositif : pas de manière explicite. Une évaluation post-formation a donc été construite récemment.	Le port-folio peut amener les enseignants à prendre conscience de leurs stratégies cognitives en faisant ce travail de manière individuelle et sur la base du volontariat.
Socio-affectif motivationnel	et	L'apprenant n'est pas amené à prendre conscience de ses habiletés à collaborer, de la manière dont il pourrait faire évoluer sa posture d'apprenant dans la communication à distance car il n'y a pas de dimension collaborative de travail ni d'outils de communication de messagerie instantanée. Cependant le travail partagé en collectif, les échanges sur le forum et dans les communautés d'apprentissage existantes sont encouragés.	
Technique		Susciter la prise de distance réflexive sur les usages et les outils. Les outils sont présentés comme des moyens permettant d'atteindre des objectifs pédagogiques, de mettre en place des projets, des productions, des évaluations. Leur utilité est présentée en synchrone et asynchrone. Leur utilisabilité, leur acceptation, leur appropriation est à expérimenter par les apprenants sur les temps asynchrones ou hors temps de la formation.	
Métacognitif		Le parcours est conçu pour permettre à l'apprenant de connaître, comprendre, appliquer les concepts abordés puis de se les approprier. Il n'y a cependant pas de dimension collaborative, de pédagogie de projet, ce qui pourrait renforcer l'acquisition de nouvelles compétences et la dimension du savoir apprendre en formation à distance.	
Évaluation		Aider à s'autoévaluer : des quiz d'autoévaluations dans les modules de e-learning et la présence du portfolio permettent aux apprenants de mesurer les nouvelles connaissances et / ou nouvelles compétences acquises.	

Annexe 4 – Répartitions et natures des interventions tutorales sur une heure de classe virtuelle

Première classe virtuelle sur l'évaluation.

98 personnes présentes – 49, 34 minutes.

Relevé des interventions et de leurs différentes fonctions.

Accueil et orientation	<p>Echanges et communication sur LMS</p> <p>Marie : "Il y a un espace de contribution mutualisé, forum sur lequel on vous engage à discuter sur ce que vous faites vous-mêmes en classe. On y trouve les enregistrements des classes virtuelles." "Nous avons mis plein de liens sur LMS, exemples concrets, raccourcis pour ceux qui n'ont pas le temps."</p>
Organisationnel	<p>Les objectifs de la formation.</p> <p>Marie détaille l'organisation des 3 semaines, puis l'organisation de la semaine 1.</p> <p>Marie: "On vous propose, aucune obligation, portfolio et travail sur collection d'évaluations. On vous y emmène. Voilà."</p> <p>Marie : "On va se séparer " Le Cycle 1 se séparent des autres pour rejoindre un Google Meet.</p> <p>Marie : "le Teaser de la semaine prochaine est en accès sur la plateforme LMS »</p> <p>Julien : "On a préparé un tableau excel présenté avec des exemples déjà posés et l'objectif c'est de créer une collection ensemble, avec des exemples d'évaluations que vous faites, que vous aimeriez faire, avec des pistes pour chaque étape de la taxonomie."</p> <p>Marie : "On vous met le teaser pour la semaine prochaine dans la boîte de chat car une nouvelle visio s'ouvre."</p>
Pédagogique	<p>Aurore : "La taxonomie de Bloom, quand vous la connaîtrez, vous ne pourrez plus vous en passer"</p> <p>Marie : « Sur Peardeck : Entourer les colonnes que vous utilisez le plus pour évaluer. »</p> <p>Marie : « La recherche dit que les paliers les plus utilisés sont les paliers 1 et 2. Vous n'êtes pas le reflet car vous êtes inscrits à ce parcours. Le distanciel pousse à investir les paliers 5 et 6. Est-ce que c'est pas la meilleure nouvelle de la journée ? On a appris plein de choses avec la distance. »</p> <p>Minute 25, Marie : « A partir de maintenant, c'est fini. Plus de théorie, de grands mots pour les trois prochaines semaines. On vous a donné la taxonomie de Bloom, maintenant on rentre dans le cœur du sujet et punaise à quoi ça ressemble. »</p> <p>Julien : « Question dans le chat Marie sur la maternelle »</p> <p>Marie : « On aura la semaine prochaine, ne vous inquiétez pas. »</p> <p>Marie : « On va créer une collection ensemble, tous ensemble placer des exemples, dans un tableau collaboratif.</p> <p>On essaie de vous faire sortir de ces trois stades dans lesquels j'ai longtemps été. »</p> <p>Aurore : « Ce qui nous intéresse c'est d'aller sur le plus haut niveau. Ce qui ne va pas dire qu'il ne faut pas utiliser les autres niveaux. »</p> <p>Marie : « On va vous aider à aller vers ces paliers, vers la création. »</p> <p>Marie : « On va se quitter. Juste avant, le clin d'œil de bienveillance, pour éviter de blesser, humilier les élèves. On va parler de bienveillance active, de renforcement positif. Oh mince tout est apparu d'un coup.</p> <p>1 remarque négative, 3 positives. » (...) « Attention aux jugements de valeur, c'est un biais, un travers de l'évaluation que j'ai eu fait à un moment de ma</p>

	<p>carrière...Laisser de côté le « je suis fier de toi » mais je ne suis pas le travail, je ne suis pas cette évaluation et je ne vais pas en rester là. »</p>
Socio-affectif et motivationnel	<p>Aurore : « Nous allons valoriser les parcours. Vous engagez sur ce parcours vous permettra d'avoir une attestation de parcours. » Badge 1 – « Si vous avez fait les activités que nous avons pensées pour vous. » Badge 2 – « Si vous arrivez à formaliser le portfolio. Il n'est pas question de vous mettre la moindre pression. »</p> <p>Marie : « Bonjour Élodie ! Bonjour Farida ! »</p> <p>Marie : « Camille, vous êtes-là ? Je m'arrête ! Je suis ravie ! » Marie : « Ça, ça va, c'est pas trop compliqué. »</p>
Technique	<p>Julien est en soutien technique sur le chat pour faire fonctionner le lien Peardeck. Julien : "Vous avez des questions techniques ? Pas de question, ah si ! Comment vous faire savoir qu'on a fini le portfolio ? Mettez notre adresse mail en commentaire et nous saurons que vous avez produit sur le drive." "Scanner un QR code. L'appli est en direct. Pour ceux qui n'ont pas réussi, voilà ce qu'il fallait entendre." Support recherche scientifique, Liens exemples vidéo, portfolio, débat. « C'est trop petit, on voit pas. On ne peut pas interagir. Utilisez le chat s'il vous plait. »</p>
Métacognitif	<p>Aurore : "Le portfolio Marie!" Marie : "Oui, j'ouvre. Wow il y en a plein, regardez-moi ça!" Elle les fait défiler. Une trentaine ont été créés. Aurore : "L'idée du portfolio, vous amenez à formaliser les nouveaux savoirs et savoir-faire. Il a été inspiré par vous, vos portfolios précédents. Vous accompagnez, on sait que la formation est importante au fur et à mesure. Il y a beaucoup de diapositives mais n'ayez pas peur, l'objectif n'est pas de tout remplir, c'était pour vous accompagner au mieux, notamment sur les temps asynchrones." Rappel Portfolio – Marie : "Nous sommes en train de faire des feedbacks." Marie : "Pourquoi on essaie de vous engager sur le portfolio. On sait aujourd'hui que c'est une des modalités les plus efficaces pour la mémorisation à long terme et pour amener des transformations chez les apprenants, tous les apprenants."</p>
Évaluation	<p>Marie : "Entourez ce que vous faites" "Pas de jugement, ouvrir les tiroirs pour bâtir. Pas de bonnes ou mauvaises réponses." "Ça, c'est la question qu'il va falloir garder en distanciel. Marie : " Sur le Peardeck, entourer les colonnes que vous utilisez le plus pour évaluer. Marie : "La recherche dit que les paliers les plus utilisés sont les paliers 1 et 2. Vous n'êtes pas le reflet car vous êtes inscrits à ce parcours. Le distanciel pousse à investir les paliers 5 et 6. Est-ce que c'est pas la meilleure nouvelle de la journée ? On a appris plein de choses avec la distance." L'annonce de l'attestation de réussite et de l'obtention possible de badges comme futures formes de l'évaluation.</p>

Annexe 5 – Réponses de l'ingénieure au questionnaire qualitatif

Le tutorat dans les formations à distance vous paraît-il essentiel ? Pour quelles raisons ?

Le tutorat est essentiel. Il permet de revenir vers l'apprenant et d'effectuer des retours réguliers sur les travaux et guider pour gagner en autonomie. Ça facilite l'individualisation et engage fortement.

Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans sa mise en place ?

Le nombre, donc le temps. Nous sommes seulement 3 formateurs pour suivre des cohortes de parfois 300 enseignants.

Quelles sont les dimensions du tutorat que vous avez privilégiées dans le cadre de ces parcours de formation sur les temps synchrones? (pédagogique, métacognitive, motivationnelle, socioaffective, technique, organisationnelle...)

Socioaffective, technique. Nous avons répondu à l'ensemble des messages envoyés et porté une attention certaine pour la valorisation des travaux effectués et métacognitive avec les retours systématiques sur l'ensemble des portfolios.

Quelles sont les dimensions du tutorat que vous avez privilégiées dans le cadre de ces parcours de formation sur les temps asynchrones ?

Le retour individualisé sur les portfolios.

Des dimensions du tutorat manquent-elles encore à votre dispositif selon vous, en synchrone et/ou asynchrone ? Si oui, lesquelles ? A quoi sont dus ces manques (temps, budget, outils, méthodes pédagogiques utilisées, contraintes du dispositif...)?

Des temps de tutorat manquent en synchrone et en asynchrone. En synchrone le premier élément est qu'on a pas toujours eu le temps, en fin de session, de répartir les personnes par niveau ou par discipline pour qu'il y ait un rebrassage et des questions qui auraient pu se poser et mettre en place un tutorat par matière ou par niveau de manière à ce qu'il puisse y avoir des premiers éléments de guidage qui puissent se mettre en place à ce moment-là. On l'a fait mais à la fin, sur l'évaluation, et j'ai envie de dire, sur les deux dernières visios donc il y a eu un

problème d'organisation de notre part. Ensuite il y a aussi des problèmes en asynchrone. Alors il y a plusieurs choses. On n'a pas du tout pensé à mettre en place des tutorats qui auraient été possibles entre pairs. Ensuite pour revenir à des éléments mentionnés plus haut, on a, par manque de temps et de budget, c'est pas les outils, c'est surtout le temps et le budget, comme on est que trois on n'a pas pu suivre les apprenants. Surtout ceux qui avaient décroché, ceux qui n'étaient plus là en permettant, en fait, de revenir et d'aller re-solliciter individuellement chacun. Ça, on l'a absolument pas fait et je pense pas que ce soit possible l'année prochaine, ou alors je sais pas comment.

Le tutorat mis en place permet-il, selon vous, de permettre aux apprenants de développer leur autodirection et leur autonomie?

Alors oui et non, très partiellement puisque le tutorat qu'on a mis en place a consisté en trois grands champs. On a essayé de répondre à tous les problèmes techniques, on avait quelqu'un qui répondait. On a répondu à l'ensemble des e-mails par rapport aux travaux qui étaient mis en place et qu'ils nous renvoyaient, personne n'a été laissé de côté. Et on a répondu et on a fait surtout des retours et des rétroactions sur tous les portfolios mais ce n'est qu'un aspect. Et c'est un aspect où on s'est intéressé finalement qu'aux bons apprenants. On a mis de côté tous les apprenants qui avaient soit décrochés soit qui n'étaient jamais arrivés sur le forum. Ah oui, on a fait des rétroactions sur la totalité des forums aussi. Mais il aurait fallu mettre en place d'autres tutorats en proposant des objets de travail un peu moins complexes que le portfolio par exemple ou de proposer des projets d'investissement au sein de la classe beaucoup plus simples. On a mis en place des travaux collaboratifs, notamment sur le système d'évaluation, tout au début, sur la première semaine, mais on n'est pas revenu sur les éléments qu'ils avaient posés individuellement. Donc pas complètement, du tout du tout du tout du tout. Parce que je répète, on s'est intéressé que, finalement, à ceux qui avaient commencé à s'engager et sûrement pas ceux qui avaient réellement besoin de nous.

Des profils d'apprenants et une adaptation des interventions en fonction de ces profils ont-ils été envisagé ? Si non, pourquoi?

Alors sur les profils d'enseignants, il y a plusieurs profils. On a les profils de ceux qui se sont connectés à toutes les classes virtuelles, qui ont fait la totalité du parcours et puis qui ont participé au forum en, également, en rentrant sur les portfolios. Et, parmi ceux-là, il y en a qui

ont commencé à diffuser au sein de leurs établissements d'où les demandes qu'on a eu de réitérer les parcours l'année prochaine pour qu'ils puissent y accompagner eux-mêmes, en tant que petit tuteur, en fait, certains membres de leurs équipes. Ça c'est un premier profil, le plus facile et le plus avancé.

D'autres profils, on a ceux qui sont juste venus en fait sur les classes virtuelles et qui ne sont même jamais allés voir le parcours et qui ont pris ce qu'ils comprenaient au moment des classes virtuelles, et qui ont malgré tout été très actifs. Mais ils n'ont pas nécessairement effectué de portfolio ou ils ne sont même entrés dans les forums, mais c'est des gens qu'on a retrouvé dans d'autres endroits et sur les parcours de formation de la MLF ou sur des communautés d'apprentissage et qui ont continué à faire vivre ce qu'ils avaient compris notamment pour le parcours sur la scénarisation.

Autre profil, il y a des gens qui se sont inscrits et qui ne sont jamais venu à aucune classe virtuelle et qui ont utilisé en fait ce parcours comme une source de références, de ressources, de recettes, d'éléments pour pousser la réflexion mais au moment où ils en avait besoin. Ce sont des gens que je n'ai jamais vus en classe virtuelle, qui fonctionnent complètement différemment, qui savaient qu'ils allaient pouvoir investir du temps pendant les vacances par exemple ou à d'autres moments, et qui ont investi les parcours de manière tout à fait autonome. Donc ça c'est un autre profil complet.

Et puis autre profil. Donc ces 3 profils-là, c'est pour ceux vraiment qui sont rentrés dans une dynamique. Y a ceux qui sont venus la première fois et puis qui se sont rendu compte que c'était pas juste une formation de 1h et que ça allait potentiellement prendre un peu de temps et qu'on a jamais revu. Voilà ça c'est un autre profil. Donc y en a 4 là, c'est sûrement pas tous les profils mais c'est ceux que je vois là très rapidement.

Les apprenants sont très satisfaits de l'accompagnement que vous proposez. Pensez-vous que la scénarisation des interventions tutorales permettrait d'accroître encore cette satisfaction et d'améliorer l'engagement dans la formation?

C'est très gentil Aurélie de dire que les apprenants sont très satisfaits de l'accompagnement mais je suis parfaitement consciente qu'il y a un biais et que ce sont les apprenants qui ont bien fonctionné qui sont contents. Pour nous, pour moi, l'objectif c'est de pouvoir augmenter le nombre d'apprenants qu'il y a à chaque classe synchrone et je pense que ça va... ça va passer, en fait, par la mise en place d'un suivi, plutôt collectif, par équipe. C'est-à-dire d'essayer

d'engager les équipes à effectuer collectivement ce parcours, et nous, de nous assurer qu'il y ait un maillon qui puisse être le maillon référent du tutorat à une échelle locale et contextualisée. Donc comme on a fait déjà une première année, je sais que dans certains établissements, des directeurs ou certains enseignants un peu moteurs, ont déjà vécu la formation et sont tout à fait prêts à suivre leurs pairs. Il faudra aussi que, même si ces échelons n'existent pas ou s'il n'y a pas de collectif, je pense aussi, qu'il va falloir prévoir des stades d'activités intermédiaires beaucoup moins contraignants que l'élaboration d'un portfolio, qui a été vécu par certains très positivement et par d'autres qui n'ont même pas voulu ouvrir parce qu'ils estimaient que c'était une contrainte trop forte et qu'ils n'ont pas l'habitude toujours de rentrer dans une attitude réflexive. Ça c'est compliqué, ça c'est très compliqué. Comment est-ce qu'on arrive, on peut arriver à les faire entrer dans une attitude réflexive. Il va falloir qu'on mette un échelon supplémentaire parce que quand on met le portfolio en place, d'emblée on présuppose et on assume qu'ils sont capables de rentrer dans cette attitude-là. Même si on a essayé de les baliser avec des questions vraiment très simples mais c'est encore pas gagné pour tout le monde.

Et la formalisation des fonctions du tuteur à l'aide d'une charte destinée à tous? Si oui, que pourrait-elle apporter, selon vous, aux apprenants? Aux formateurs ?

Une charte destinée à tous, oui, ça on va le mettre en place dès lors qu'on aura référencé localement, en fait, quelqu'un qui pourra s'occuper des équipes de manière à faciliter et surtout reconnaître l'engagement. On va mettre un système d'open badge qui nous permettra, à côté de cette charte de compétences attendues et un certain nombre d'éléments factuels, on va émettre des openbadges pour tous ces tuteurs. Qu'est-ce que ça va apporter aux apprenants ? Bah, ils vont avoir des retours plus rapides, plus directs et surtout plus contextualisés, et ça c'est pas une petite chose. Et puis, pour les formateurs, ça va nous permettre de les faire monter en compétences en prenant un pas de recul et en étant, en leur demandant de commencer à regarder les travaux et puis de porter conseil et de guider. Là-dessus ils devraient tous pouvoir monter en compétences. Je croise les doigts, normalement on a un système d'openbadges qui arrive à la rentrée.

Comme vous tenez tous les rôles dans cette formation, de son élaboration jusqu'à son animation, quelles interventions tutorales pensez-vous primordiales de scénariser et de construire en amont ?

Celles des tuteurs qui seront sur un échelon beaucoup plus localisé. Par exemple un accompagnant pédagogique au niveau d'une école qui pourrait être soit le directeur d'école, soit le référent ou le coordonnateur de cycles qui décidera d'accompagner, en fait, qui décidera d'accompagner son équipe. Je me pose aussi la question, puisqu'on a beaucoup de gens qui ont été formé sur le DU - on a un DU formation de formateurs - de proposer à ces gens de venir nous prêter main-forte, il y en a 28. Et on a créé une communauté, 15 sont déjà inscrits à la communauté donc je me dis que ça pourrait intéresser certains de travailler avec nous pour effectuer des rétroactions, des feedbacks. Donc, pour moi, le premier avant, ce sera celui qui est à échelle locale.

En termes de conception, de diffusion et de suivi, cela vous paraît-il réalisable à trois de mettre en place une ingénierie tutorale plus élaborée ?

Alors est-ce que c'est réalisable ? J'ai envie de dire oui, à condition qu'on ait des échelons intermédiaires et ça c'est la question de la mise en place d'infrastructures qui soient plus lisibles de l'extérieur, où on voit apparaître ces échelons intermédiaires avec des accompagnants situés localement. Voir peut-être utiliser et demander à tous les sortants - on a 28 sortants en fait du DU formation de formateurs - de se positionner en tant que potentiellement tuteurs.

Souhaiteriez-vous que chaque formateur puisse avoir un rôle particulier dans ce tutorat? Ou plutôt qu'un seul d'entre vous soit spécifiquement sur ces tâches tutorales ?

C'est une bonne question et ça pourrait être une solution mais on a tous quand même besoin d'avoir une connaissance plutôt avancée de l'ensemble des candidats qui sont sur chacun de nos réseaux. On a une scission qui s'est effectuée, on a les traités, les candidats... enfin on s'occupait plus spécifiquement, pas de tous les candidats, mais des candidats qui avait trait à notre région, à notre réseau. Pour plein de raisons, parce que c'est des gens qu'on suit par ailleurs, sur d'autres éléments. Au lieu de systématiser un élément, on a préféré avoir plusieurs, un ensemble d'éléments dans le suivi de tutorat mais limité à certaines personnes de la zone qu'on accompagnait. Donc ça devrait aller mieux l'année prochaine parce qu'il y a un conseiller pédagogique supplémentaire qui arrive sur la zone MLF Amérique et puis on a Aurore qui arrive en Espagne et j'ai quelqu'un d'autre qui arrive au Maroc donc, donc je croise les doigts ça devrait être plus simple on devrait être plus nombreux.

Dans la mise en place de travaux collaboratifs lors des prochains parcours, quel accompagnement envisagez-vous ? La place des formateurs? Celle des pairs? (par exemple un tutorat très présent au départ puis privilégier ensuite la co-construction des connaissances avec l'échange entre pairs,...)

Alors, dans les prochains parcours, ce qu'on va essayer de mettre en place c'est, comme je le disais sur les questions d'avant, un échelon intermédiaire, un relais local soit de zone, soit d'établissement. Et puis on va implémenter, sur chaque session, des temps de mutualisation par niveau ou par discipline pour permettre, en fait, aux apprenants d'être en lien direct avec des pairs mais des pairs qui soient dans un périmètre relativement restreint, discipline ou cycle.

Globalement, de combien de temps, de personnes et de budget disposez-vous en amont de la formation pour scénariser et produire la réingénierie du dispositif ?

De combien de temps ? Très peu de temps. On va essayer de s'y mettre à la rentrée. On va avoir un temps restreint pour revoir ce qu'on a fait sur les parcours qui sont déjà en place mais on doit aussi monter des nouveaux parcours. On en a, on en a un certain nombre, on en a 7 nouveaux parcours à monter donc...

De combien de personnes est-ce qu'on dispose ? On était 3 cette année, on sera cinq l'année prochaine.

Et puis, au niveau du temps, je peux pas donner un temps dévolu.

Et en budget, on peut dire qu'on a du budget supplémentaire mais c'est des postes sur lesquels il y a aussi d'autres missions et pas juste celle-ci quoi, donc je sais pas trop comment répondre à cette question.

Combien de personnes supplémentaires faudrait-il intégrer dans l'équipe de concepteurs pour pouvoir construire une ingénierie tutorale en lien avec le dispositif pédagogique?

Aucune idée. Il me faudra plus de temps pour donner une réponse précise.

Combien de personnes supplémentaires faudrait-il alors intégrer dans l'équipe de formateurs pour pouvoir prétendre gérer tous les plans du tutorat et individualiser l'accompagnement ?

Je pense sincèrement 1 pour 15-20.

Enfin, étant donnée le nombre important d'inscrits à ces formations, la mise en place d'un tutorat individualisé et complet n'implique-t-il pas de revoir finalement le dispositif pédagogique, les principes pédagogiques et méthodes d'apprentissage développés pour qu'il puisse être supportable par les formateurs et atteindre ses objectifs de soutien pour les apprenants ?

Sûrement, mais il faudrait faire bouger aussi les postures des apprenants. Beaucoup ne sont pas prêts à sortir d'un modèle plus traditionnel de la formation.

Résumé

La persévérance en formation continue dispensée entièrement à distance est un enjeu majeur. Lors de la réingénierie d'un dispositif se posent les questions de l'évaluation de l'existant et de l'évolution du scénario pédagogique pour engager davantage tous les apprenants et limiter les abandons. Nous avons cherché d'abord à révéler les faiblesses et les leviers du scénario d'apprentissage lors de l'évaluation du dispositif par les apprenants et les formateurs.

Notre intérêt s'est alors porté particulièrement sur l'accompagnement et le scénario d'encadrement mis en place. Notre volonté était d'observer s'il était possible de renforcer le scénario d'encadrement existant pour servir l'évolution du scénario pédagogique et quelles étaient les limites à la mise en place de cet accompagnement essentiel de l'apprenant.

Perseverance in continuing education delivered entirely by distance learning is a major issue. When reengineering a system, the questions of evaluating the existing system and evolving the pedagogical scenario to better engage all learners and limit dropouts arise. We first sought to reveal the weaknesses and levers of the learning scenario during the evaluation of the system by the learners and trainers. Our interest was then focused particularly on the coaching and the framework scenario put in place. We wanted to observe if it was possible to strengthen the existing tutoring scenario to serve the evolution of the pedagogical scenario and what were the limits to the implementation of this essential support of the learner.

