



HAL
open science

Virtualisation des pratiques d'enseignement en FOAD entre contexte et média : le cas du réseau Pyramide

Abir Hanafi

► **To cite this version:**

Abir Hanafi. Virtualisation des pratiques d'enseignement en FOAD entre contexte et média : le cas du réseau Pyramide. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Français. NNT : 2011TOU20052 . tel-00651501

HAL Id: tel-00651501

<https://theses.hal.science/tel-00651501>

Submitted on 13 Dec 2011

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.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par *Université Toulouse II Le Mirail*
Discipline ou spécialité : *Sciences de l'éducation*

Présentée et soutenue par *Abir Hanafi*
Le *28 septembre 2011*

Titre :

Virtualisation des pratiques d'enseignement en FOAD entre contexte et média :
Le cas du réseau Pyramide

Tome 1

JURY

Séraphin Alava, Professeur, Université Toulouse II Le Mirail
Professeur Ahmed Chabchoub, Professeur, Université de Tunis
Mohamed Melyani, Maître de conférences, Université de Picardie Jules Verne Amiens
Sylvie Viguier Pla, Maître de conférences Université Perpignan

Ecole doctorale : **Comportement, langages, Education, Socialisation, Cognition (CLESCO)**
Unité de recherche : **Unité Mixte de Recherche en Education Formation Travail Savoirs**
I'UMR EFTS

Directeur de Thèse : **Professeur Séraphin Alava**

Rapporteurs : *Professeur Ahmed Chabchoub, Professeur, Université de Tunis*
Mohamed Melyani, Maître de conférences, Université de Picardie Jules Verne - Amiens

UNIVERSITE
DE TOULOUSE
LE MIRAIL



Université Toulouse-Le Mirail



Laboratoire UMR EFTS

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ de TOULOUSE

Titre de la thèse

Virtualisation des pratiques d'enseignement en FOAD entre contexte et
média : Le cas du réseau Pyramide

Tome 1

Hanafi Abir

Présentée et soutenue publiquement
Le 28 septembre 2011

Directeur DE RECHERCHE
Professeur Alava Séraphin

JURY

Séraphin Alava, Professeur, Université Toulouse II Le Mirail
Professeur Ahmed Chabchoub, Professeur, Université de Tunis
Mohamed Melyani, Maître de conférences, Université de Picardie Jules Verne Amiens
Sylvie Viguier Pla, Maître de conférences Université de Perpignan

Remerciements

Contrairement aux apparences, écrire une thèse est loin d'être un exercice Solitaire... Bien que le nom de l'auteur apparaisse seul sur la couverture, de nombreuses personnes ont activement contribué à la construction de cet ouvrage.

Je remercie Monsieur Alava Séraphin, Professeur des universités de Toulouse le Mirail et Chercheur à l'UMR EFTS pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger cette thèse.

Mes remerciements s'adressent aux membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce travail.

Mes remerciements vont également à Sylvie Viguier-Pla pour sa disponibilité et ses conseils qui m'ont permis de mener à bien cette recherche.

Je tiens tout particulièrement à remercier Madame Gonsalvez Solange, responsable du réseau Pyramide, pour m'avoir permis de réaliser ce travail de recherche au sein du réseau Pyramide.

Je remercie également toutes et tous les responsables de formations qui ont accepté de m'accueillir au sein de leur formation à distance pour effectuer cette thèse.

Je tiens aussi à remercier tous les enseignants et tous les apprenants qui ont participé à ce travail de recherche.

A ma famille, et très particulièrement à mes frères, mes sœurs, mes nièces, mes neveux et surtout ma sœur jumelle et sa petite fille adorée.

A mes proches de cœur, mes amies fidèles, Eman, Elham, Christine, Odile et Dominique Metra.

Enfin, je ne pourrais terminer cette page sans remercier particulièrement ma mère qui m'a toujours accordé la plus grande confiance, soutenu et encouragé tout au long de ces nombreuses années d'études et sans qui je ne serais jamais arrivée là. Mes hommages à mon père qui, s'il était encore là, serait très fier de moi avec ce titre de docteur.

Sommaire

INTRODUCTION.....	22
1 CHAPITRE 1 : EVOLUTION DU DISPOSITIF DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE	29
1.1 Problématique	31
1.2 FAD 31	
1.2.1 <i>Le concept d'enseignement à distance par correspondance</i>	<i>32</i>
1.2.2 <i>Mission des cours par correspondance</i>	<i>33</i>
1.2.3 <i>L'Enseignement à Distance : enseignement télévisé et modèle industriel</i>	<i>34</i>
1.2.4 <i>L'Enseignement à distance interactif.....</i>	<i>35</i>
1.2.5 <i>La formation ouverte et à distance.....</i>	<i>36</i>
1.2.6 <i>FOAD : définition</i>	<i>36</i>
1.2.7 <i>L'ampleur des notions ouverture et distance.....</i>	<i>38</i>
1.3 E-Learning ou E-formation.....	40
1.3.1 <i>Les principaux concepts de la formation à distance.....</i>	<i>41</i>
1.3.2 <i>Méthode centrée sur l'indépendance et l'autonomie de l'apprenant</i>	<i>42</i>
1.3.3 <i>Méthode centrée sur l'industrialisation de la formation à distance</i>	<i>45</i>
1.3.4 <i>Méthode centrée sur l'interaction entre les acteurs</i>	<i>47</i>
1.3.5 <i>Intervalle entre l'éducation à distance et l'apprentissage à distance</i>	<i>49</i>
1.4 L'évolution des modèles d'enseignement/apprentissage	50
1.4.1 <i>L'approche : la formation par Osmose</i>	<i>51</i>
1.4.2 <i>L'approche : la formation Vicariale</i>	<i>51</i>
1.4.3 <i>L'approche : la formation médiatisée.....</i>	<i>52</i>
1.4.4 <i>L'approche : l'apprentissage par gestion des ressources.....</i>	<i>53</i>
1.5 le paradigme d'enseignement / paradigme d'apprentissage	54
1.5.1 <i>Quelques définitions.....</i>	<i>54</i>
1.5.2 <i>Définition du paradigme enseignement</i>	<i>55</i>
1.5.3 <i>Définition du paradigme apprentissage.....</i>	<i>55</i>
1.6 le paradigme d'enseignement et le paradigme d'apprentissage selon Lebrun	56
1.6.1 <i>Modèle d'enseignement et d'apprentissage orientée vers la pédagogie active selon Lebrun</i>	<i>60</i>
1.6.2 <i>TICE et mutation pédagogique</i>	<i>62</i>
1.6.3 <i>L'innovation pédagogique</i>	<i>64</i>
1.6.4 <i>Synthèse.....</i>	<i>65</i>
2 CHAPITRE 2 : EVOLUTION DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS	75
2.1 Evolution sur les rôles et les pratiques des enseignants.....	77
2.2 Enseignant.....	77
2.3 Les pratiques et l'action enseignante.....	80
2.3.1 <i>Les pratiques enseignantes.....</i>	<i>80</i>
2.3.2 <i>Le modèle de l'interaction contextualité de Bru (1991).....</i>	<i>81</i>

2.3.3	<i>La variabilité didactique</i>	82
2.3.4	<i>Les variables réalisées par l'enseignant</i>	82
2.3.5	<i>Fonctions de la recherche sur les pratiques</i>	83
2.3.6	<i>Evolution du regard et des travaux sur les pratiques enseignantes</i>	84
2.3.7	<i>Conception prescriptive des recherches</i>	84
2.4	Les positions de la recherche actuelle : l'approche descriptive, explicative et compréhensive des pratiques enseignantes	85
2.4.1	<i>Les organisateurs des pratiques enseignantes</i>	86
2.4.2	<i>Les processus de contextualisation</i>	87
2.4.3	<i>Sélection inexprimés et exprimés de l'enseignant</i>	89
2.4.4	<i>Description de l'activité et de la pratique enseignante</i>	90
2.4.5	<i>L'activité</i>	91
2.4.6	<i>La pratique enseignante</i>	92
2.4.7	<i>Les dimensions de la pratique</i>	93
2.4.8	<i>L'action enseignante</i>	94
2.4.9	<i>Les concepts d'action et d'acte</i>	94
2.4.10	<i>L'acte pédagogique en FOAD</i>	98
2.4.11	<i>L'action au regard de Weber</i>	100
2.4.12	<i>Synthèse : les pratique et l'action enseignante</i>	102
3	CHAPITRE 3 : LES PRATIQUES DE FORMATION EN LIGNE : CARACTERISTIQUES ET EVOLUTION DES METIERS	106
3.1	Introduction	108
3.2	Les obstacles rencontrés a l'adoption des TIC	110
3.2.1	<i>L'opposition à l'adoption des TIC : économie d'enseignement</i>	110
3.2.2	<i>L'opposition à la transformation du style pédagogique</i>	111
3.2.3	<i>L'opposition à l'intégration des TIC dans l'organisation</i>	113
3.2.4	<i>L'opposition à l'intégration des TIC dans la pratique professionnelle</i> .	114
3.3	Rôles et compétences du formateur dans la formation à distance	116
3.3.1	<i>Le rôle d'instructeur</i>	117
3.3.2	<i>Rôle d'animateur/ médiateur</i>	119
3.3.3	<i>Rôle d'assistant technique</i>	122
3.3.4	<i>Le rôle de gestionnaire de programme</i>	124
3.3.5	<i>Synthèse : résistances au changement et mutation apportée au métier enseignant</i>	125
4	CHAPITRE 4 : VIRTUALISATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN LIGNE	129
4.1	Au niveau étymologique	131
4.2	Différenciation entre l'interaction et l'interactivité	133
4.2.1	<i>Mutation d'état et processus de réciprocité</i>	133
4.2.2	<i>Degré d'interactivité et degré d'interaction</i>	135
4.2.3	<i>L'interactivité fonctionnelle et l'interactivité mentale</i>	137
4.2.4	<i>Interactivité et intentionnalité de l'utilisateur</i>	139
4.2.5	<i>Médiation, Médiatisation des savoirs</i>	140
4.2.6	<i>La médiation et la médiatisation des pédagogies</i>	142
4.2.7	<i>La communication éducative médiatisée</i>	147

4.2.8	Synthèse.....	148
5	CHAPITRE 5 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE LA RECHERCHE.....	153
5.1	Problématique de la recherche.....	157
5.2	Les Hypothèses.....	159
6	CHAPITRE 6 :METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	161
6.1	présentation.....	163
6.2	Opérationnalisation de la question de recherche.....	163
6.3	Type de recherche	163
6.4	Aspect épistémologique du processus statistique.....	165
6.5	Différenciation entre la statistique et les statistiques.....	165
6.6	L'analyse des données à l'aide de l'organisation des faits.....	166
6.7	Les méthodes d'analyse des données utilisées pour notre recherche	167
6.8	Les tests statistiques et les risques	169
6.9	Les tests statistiques appliqués à notre recherche	170
6.10	Méthode d'analyse des échelles de type Likert	171
6.11	L'entretien semi directif.....	171
6.12	La finalité de l'entretien	171
6.13	Logiciels de traitements statistiques utilises pour notre recherche	172
6.14	description de la phase exploratoire.....	173
6.15	L'enquête exploratoire.....	173
6.16	La phase d'observation	174
6.17	L'enquête finale	174
6.18	Organisation de questionnaire	175
7	CHAPITRE 7 : CONTEXTE DE RECHERCHE.....	177
7.1	Présentation du réseau Pyramide	179
7.1.1	Réseau Pyramide : la formation à distance.....	179
7.1.2	L'objectif du réseau	180
7.1.3	Le système du réseau Pyramide	181
7.1.4	Proximité.....	181
7.1.5	Égalité d'accès	182
7.1.6	À distance.....	182
7.1.7	Accueillir.....	182
7.1.8	Aider.....	183
7.1.9	Accompagner	183
7.2	Les situations pédagogiques au sein du réseau Pyramide.....	183
7.2.1	Synchrone Collectif	183
7.2.2	La télé présentation	183

7.2.3	<i>La visioconférence</i>	184
7.2.4	<i>Synchrone Individuel</i>	185
7.2.5	<i>Asynchrone Personnel</i>	186
8	CHAPITRE 8 : PHASE EXPLORATOIRE	189
8.1	Démarche de la phase exploratoire	191
8.2	Synthèse provisoire phase exploratoire	191
8.3	Analyse des faits observés	192
9	CHAPITRE 9 : ANALYSES	204
9.1	présentation du questionnaire exploité pour notre recherche	206
9.1.1	<i>Présentation de nos 30 champs dédiés à qualifier les pratiques des formateurs au sein du réseau Pyramide</i>	206
9.1.2	<i>Organisation des réponses</i>	210
9.1.3	<i>Traitement des données sans réponses</i>	210
9.1.4	<i>Lecture du diagramme</i>	211
9.1.5	<i>L'échantillon retenu pour l'étude de l'enquête</i>	212
9.1.6	<i>Description de l'échantillon d'étude : 40 formateurs</i>	212
9.1.7	<i>Préparation des données</i>	214
9.1.8	<i>Explication des couleurs utilisées pour les groupes</i>	214
9.2	Présentation et valorisation des champs centraux	215
9.2.1	<i>Champ 1 : l'ouverture pédagogique ou « innovation pédagogique »</i>	215
9.2.1.1	Bilan champ 1 ouverture pédagogique	216
9.2.2	<i>Champs 2 : fermeture et structuration pédagogique</i>	217
9.2.2.1	Bilan champ 2 fermeture et structuration pédagogique	218
9.2.3	<i>Champ 3 : l'innovation : autoformation des formateurs</i>	220
9.2.3.1	Bilan champ 3 autoformation	220
9.2.4	<i>Champ 4 : innovation sur la recherche des outils</i>	221
9.2.4.1	Bilan champ 4 recherche outils	222
9.2.5	<i>Champ 5 : la pratique de TLT</i>	224
9.2.5.1	Bilan champ 5 pratique de TLT	224
9.2.6	<i>Champ 6 : pratique AFT</i>	226
9.2.6.1	Bilan champ 6 : pratique AFT	227
9.2.7	<i>Champ 7 : action qui vise la collaboration des stagiaires</i>	228
9.2.7.1	Bilan champ 7 collaboration entre les stagiaires	229
9.2.8	<i>Champ 8 : action centrée sur l'exercitation et l'information</i>	230
9.2.8.1	Bilan champ 8 exercitation	231
9.2.9	<i>Champ 9 : relation centrée sur l'accès au cours</i>	232
9.2.9.1	Bilan champ 9 accès au cours	233
9.2.10	<i>Champ 10 : interaction motivante ou personnelle</i>	234
9.2.10.1	Bilan champ 10 interaction personnelle	235
9.2.11	<i>Champ 11 : l'interaction vers le cours</i>	236
9.2.11.1	Bilan champ interaction vers le cours	237
9.2.12	<i>Champ 12 : interaction entre les stagiaires</i>	239
9.2.12.1	Bilan champ 12 interaction entre les stagiaires	240
9.2.13	<i>Champ 13 : évaluation</i>	241
9.2.13.1	Bilan champ 13 évaluation	242

9.2.14	Champ 14 : la maîtrise des outils	243
9.2.14.1	Bilan champ 14 maîtrise des outils.....	244
9.2.15	Champ 15 : la maîtrise du potentiel pédagogique	246
9.2.15.1	Bilan champ 15 potentiel pédagogique	246
9.2.16	Champ 16 : l'usage de l'outil.....	248
9.2.16.1	Bilan champ 16 usage des outils.....	248
9.2.17	Champ 17 : avoir une formation pédagogique	249
9.2.17.1	Bilan champ 17 formation pédagogique	250
9.2.18	Champ 18 : recevoir une formation supplémentaire aux outils.....	252
9.2.18.1	Bilan champ 18 formation supplémentaire	252
9.2.19	Champ 19 : opinion par rapport à l'adaptation des outils	253
9.2.19.1	Bilan champ 19 adaptation aux outils Pyramide.....	254
9.2.20	Champ 20 : la pratique du chat.....	255
9.2.20.1	Bilan champ 20 pratique du chat.....	256
9.2.21	Champ 21 : la pratique du forum	258
9.2.21.1	Bilan champ 21 pratique du forum.....	259
9.2.22	Champ 22 : la posture des formateurs.....	260
9.2.22.1	Bilan champ 22 posture formateur	261
9.2.23	Champ 23 : tutorat technique et contenu	262
9.2.23.1	Bilan champ 23 tutorat contenu.....	263
9.2.24	Champ 24 : tutorat motivationnel centrée sur le sujet.....	265
9.2.24.1	Bilan champ 24 tutorat motivationnel	265
9.2.25	Champ 25 : tutorat projet et profession	267
9.2.25.1	Bilan champ 25 tutorat profession	267
9.2.26	Champ 26 : l'aspect social	269
9.2.26.1	9.5.26.1. Bilan champ 26 aspects sociaux	269
9.2.27	Champ 27 : adéquation avec le projet pédagogique de Pyramide	271
9.2.27.1	Bilan champ 27 Adéquation projet Pyramide	271
9.2.28	Champ 28 : adéquation avec les outils proposés par Pyramide	273
9.2.28.1	Bilan champ adéquation avec les outils Pyramide	273
9.2.29	Champ 29 : opinion générale	275
9.2.29.1	Bilan champ 29 opinion générale	275
9.2.30	Champ 30 : emploi.....	276
9.2.30.1	Bilan champ 30 Emploi.....	277
9.3	Synthèse partie 1 : la structuration des champs.....	279
9.4	Synthèse globale du résultat relative aux aspects homogénéité et hétérogénéité issus de notre étude résultat	282
9.4.1	Structuration de l'homogénéité de pratique enseignante au sein du réseau Pyramide.....	283
9.4.2	Structuration de l'hétérogénéité des pratiques enseignantes.....	288
9.5	Croisement des variables descriptives	290
9.6	Mise en lien entre les champs	290
9.6.1	Groupe 1 : croisement collaboration/ enseignement	291
9.6.1.1	Commentaire	293
9.6.1.2	Bilan.....	295
9.6.2	Groupe 2 : croisement communications virtuelles.....	295
9.6.2.1	Commentaire	297

9.6.2.2	Bilan	299
9.6.3	Groupe 3 : pratique autoformation tutorée et télé présentation tutorée	299
9.6.3.1	Commentaire	301
9.6.3.2	Bilan	302
9.6.4	Groupe 4 : tutorats	303
9.6.4.1	Commentaire	305
9.6.4.2	Bilan	306
9.6.5	Groupe 5 : tutorat et posture	306
9.6.5.1	Commentaire	308
9.6.5.2	Bilan	310
9.6.6	Groupe 6 : maîtrise des outils et potentiels pédagogiques	310
9.6.6.1	Commentaire	312
9.6.6.2	Bilan	313
9.6.7	Groupe 7 : Interactions vers le cours / interaction personnelle	313
9.6.7.1	Commentaire	315
9.6.7.2	Bilan	317
9.6.8	Groupe 8 : interaction entre stagiaires / interaction vers le cours	318
9.6.8.1	Commentaire	319
9.6.8.2	Bilan	321
9.6.9	Groupe 9 : maîtrise des outils / Pratique du chat	321
9.6.9.1	Commentaire	323
9.6.9.2	Bilan	324
9.6.10	Groupe 10 : maîtrise des outils Pratique du forum	324
9.6.10.1	Bilan	326
9.7	Synthèse de croisement des groupes	327
9.7.1	Synthèse groupe 1	327
9.7.2	Synthèse groupe 2	328
9.7.3	Synthèse groupe 3	329
9.7.4	Synthèse groupe 4	330
9.7.5	Synthèse groupe 5 :	331
9.7.6	Synthèse groupe 7	333
9.7.7	Synthèse groupe 8	334
9.7.8	Synthèse groupe 9	335
9.7.9	Synthèse groupe 10	336
9.7.10	Bilan	336
9.8	Synthèse globale du croisement	337
9.8.1	Structuration d'homogénéité issue du croisement	337
9.8.2	Structuration d'hétérogénéité issue du croisement	338
9.8.3	Synthèse relative aux données des entretiens	339
9.8.4	Description d'échantillon	340
9.8.5	Synthèse des entretiens	340
9.8.6	Bilan	341
9.8.7	Validation des hypothèses de recherche	343

10	DISCUSSION.....	345
11	CHAPITRE : CONCLUSION.....	361
12	BIBLIOGRAPHIE	365
13	TOME 2 ANNEXES.....	391

Liste des tableaux

Tableau 1: Comparaison des approches artisanale et industrielle de conception des supports pédagogiques numériques (Crozat et Trigano (2001, p.3).....	46
Tableau 2 : Les quatre types de la médiation : Peraya (2000).....	144
Tableau 3: Répartition géographique des formateurs.....	212
Tableau 4 : Champ 1 : Champ_ouverture et explication de ses classes	216
Tableau 5: Champ 2 :Ch_fermeture et explication de ses classes.....	218
Tableau 6: Champ 3 : Ch_autoformation et explication de ses classes	220
Tableau 7: Champ 4 : Ch_recherche outils et explication de ses classes	222
Tableau 8 : Champ 5 : Ch_pratiqueTLT et explication des classes	224
Tableau 9 : Champ 6 : Ch_pratique AFT et explication des classes.....	226
Tableau 10 : Champ 7 : Ch_collaboration stagiaires et explication des classes	228
Tableau 11 : Champ 8 :Ch_exercice et explication des classes	230
Tableau 12 : Champ 9 : Ch_accès au cours et explication des classes	233
Tableau 13 : Champ 10 : Classe interaction personnelle et explication des classes.....	235
Tableau 14 : Champ 11 : Ch_interaction vers le cours et explication des classes	237
Tableau 15 : Champ 12 : Ch_interaction entre les stagiaires et explication des classes.....	239
Tableau 16 : Champ 13 : Ch_évaluation et explication des classes	242
Tableau 17 : Champ 14: Ch_maîtrise outils et explication des classes	244
Tableau 18: Champ 15 et explication des classes	246
Tableau 19: Champ 16 : Ch_usage des outils et explication des classes	248
Tableau 20 : Champ 17 : Ch formation pédagogique et explication des classes	250

Tableau 21 : Champ18 : Ch_formation supplémentaire et explication des classes	252
Tableau 22: champ19 : Ch_adaptation aux outils Pyramide et explication des classes.....	254
Tableau 23 : Champ 20 : Ch_pratique du chat et explication des classes	256
Tableau 24 : Champ 21 : Ch_pratique du forum et explication des classes	258
Tableau 25 : Champ 22 : Cl_posture et explication des classes.....	260
Tableau 26: Champ 23 : Ch_tutorat contenu et technique et explication des classes.....	263
Tableau 27: Champ 24 : Ch_tutorat motivationnel et explication des classes	265
Tableau 28: Champ 25: Ch_tutorat profession et explication des classes	267
Tableau 29 : Champ 26 : Ch_aspects sociaux et explication des classes	269
Tableau 30 : Champ 27 Ch_ adéquation projet et explication des classes	271
Tableau 31 : Champ 28 : Ch_ adéquation avec les outils et explication des classes.....	273
Tableau 32 : Champ 29 : Ch_opinion générale et explication des classes	275
Tableau 33: Champ 30: Ch_emploi et explication des classes	277
Tableau 34: Synthèse structuration des classes obtenues par la classification.....	281
Tableau 35: Croisement groupe 1	293
Tableau 36: Croisement groupe 2	297
Tableau 37: Croisement groupe 3	301
Tableau 38: Croisement groupe 4	304
Tableau 39: Croisement groupe 5	308

Tableau 40: Croisement groupe 6.....	312
Tableau 41: Croisement groupe 7.....	315
Tableau 42: Croisement groupe 8.....	319
Tableau 43: Croisement groupe 9.....	322
Tableau 44: Croisement groupe 10.....	325
Tableau 45 : Synthèse groupe 1.....	327
Tableau 46: Synthèse groupe 2.....	328
Tableau 47: Synthèse groupe 3.....	329
Tableau 48: Synthèse groupe 4.....	330
Tableau 49: Synthèse groupe 5.....	331
Tableau 50: Synthèse groupe 6.....	332
Tableau 51: Synthèse groupe 7.....	333
Tableau 52: Synthèse groupe 8.....	334
Tableau 53: Synthèse groupe 9.....	335
Tableau 54: Synthèse groupe 10.....	336
Tableau 55: Répartition d'échantillon relative aux entretiens.....	340
Tableau 56: Synthèse des réponses relatives aux entretiens	341

Liste des figures

Figure 1 Modèle : La formation par Osmose selon Marchand.....	51
Figure 2 Modèle : La formation Vicariale selon Marchand.....	52
Figure 3 Modèle : La formation médiatisée selon Marchand	53
Figure 4 : L'apprentissage par gestion des ressources selon Marchand.....	54
Figure 5: Paradigme enseignement / apprentissage selon Lebrun	59
Figure 6: Le pentagone de l'apprentissage en perspective dynamique: Selon Lebrun.....	60
Figure 7 : Modèle de l'interaction contextualisé de Bru (1991).....	81
Figure 8: Repère chronologique acte action.....	95
Figure 9 : Les facteurs agissants de l'acte.....	96
Figure 10 : Type de ressources et d'opérations intellectuelles mise en œuvre dans les phases de pré et de post acte définis par Mendel	97
Figure 11: Schéma issu de différentes lectures : opposition à la mutation	109
Figure 12 : Schéma issu de différentes lectures.....	119
Figure 13 : Les différents rôles de l'assistance technique issus de différentes lectures.....	123
Figure 14: Situation pédagogique :TLP	184
Figure 15: Situation pédagogique : Visioconférence.....	185
Figure 16: Situation pédagogique: Synchrones individuel.....	186
Figure 17: Situation pédagogique: Asynchrone personnel.....	187
Figure 18: Répartition des répondants sans réponses	211
Figure 19 : Champ ouverture et nuage de points des classes	215
Figure 20 : Répartition des classes en fonction de l'axe enseigner et apprendre	216
Figure 21: Champ fermeture et structuration et nuage de points des classes	218

Figure 22: Répartition des classes en fonction de l'axe structuration / déstructuration.....	219
Figure 23 : Champ autoformation et nuage de points des classes	220
Figure 24 : Répartition des classes en fonction de l'axe stabilité/innovation.....	221
Figure 25 : Champ recherche des outils et nuage de points des classes	222
Figure 26 : Répartition des classes en fonction des axes anticipation/non anticipation	223
Figure 27 : Champ pratique de TLT et nuage de points des classes	224
Figure 28 : Répartition des classes en fonction de l'axe centration sur le cours,.....	225
Figure 29 : Pratique de l'AFT et nuage de points des classes.....	226
Figure 30 : Répartition des classes en fonction de l'axe centration sur l'apprenant/ centration sur le cours	227
Figure 31 : Champ collaboration stagiaires et nuage de points des classes	228
Figure 32 : Répartition des classes en fonction de l'axe collaboration/ sans collaboration	229
Figure 33 : Champ exercisation et information et nuage de points des classes.....	230
Figure 34 : Répartition des classes en fonction de l'axe recherche / exercice.....	231
Figure 35 : Champ accès au cours et le nuage de points des classes	232
Figure 36: Répartition des classes en fonction de l'axe autonomie/ Dépendance.....	233
Figure 37: Champ interaction personnelle et nuage de points des classes	234

Figure 38 : Répartition des classes en fonction de l'axe professionnelle / relationnelle.....	235
Figure 39 : Champ interaction vers le cours et nuage de point des classes	237
Figure 40 : Répartition des classes en fonction de l'axe interaction vers le cours/.....	238
Figure 41 : Champ interaction entre les stagiaires et le nuage de points des classes.....	239
Figure 42: Répartition des classes en fonction de l'axe interaction / sans interaction	240
Figure 43 : Champ évaluation et nuage de points des classes	241
Figure 44 : Répartition des classes en fonction de l'axe évaluation / non évaluation	242
Figure 45 : Champ16 maîtrise outils et nuage de points des classes	244
Figure 46 : Répartition des classes en fonction de l'axe maîtrise / non maîtrise	245
Figure 47 : Champ potentiel pédagogique et nuage de points des classes	246
Figure 48: Répartition des classes en fonction de l'axe potentiel/ sans potentiel.....	247
Figure 49 : Champ16 : usage des outils et nuage de points des classes	248
Figure 50: Répartition des classes en fonction d l'axe virtuel / directe	249
Figure 51 : Champ formation pédagogique et nuage de points des classes	250
Figure 52: Répartition des classes en fonction de l'axe formation/ pas de formation.....	251
Figure 53 : Champ formation supplémentaire et nuage de points des classes.....	252

Figure 54 : Répartition des classes en fonction de l'axe refus / Acceptation.....	253
Figure 55 : Champ adaptation outils et nuage de points des classes	254
Figure 56: Répartition des classes en fonction de l'axe adaptation/ non adaptation	255
Figure 57 : Classe pratique du chat et nuage de points des groupes	256
Figure 58: Répartition des classes en fonction de l'axe maîtrise ..	257
Figure 59 : Champ pratique du forum et le nuage de points des classes	258
Figure 60: Répartition des classes en fonction de l'axe interaction/ pas d'interaction	259
Figure 61 : Champ posture et nuage de points des classes	260
Figure 62: Répartition des classes en fonction de l'axe compétences spécifiques / compétences traditionnelles.....	261
Figure 63 : Champ tutorat technique et contenu et nuage de points des classes.....	263
Figure 64 : Répartition des classes en fonction de l'axe présence tutorail/ absence tutorail	264
Figure 65 : champ tutorat motivationnel et nuage de points des classes	265
Figure 66 : Répartition des classes en fonction des axes centration sur le sujet/	266
Figure 67 : Champ tutorat projet et profession et nuage de points des classes.....	267
Figure 68 : Répartition des classes en fonction de l'axe absence tutorat profession/	268
Figure 69: Champ aspects sociaux et nuage de points des classes	269

Figure 70: Répartition des classes en fonction de l'axe problème visible / problème non visible	270
Figure 71 : Champ adéquation projet pyramide et nuage de points des classes.....	271
Figure 72 : Répartition des classe en fonction de l'axe adéquation projet / non adéquation projet	272
Figure 73 : Champ adéquation outils et nuage de points des classes	273
Figure 74: Répartition des classes en fonction de l'axe adéquation outil/ non adéquation outil.....	274
Figure 75: Champ opinion générale et nuage de points des classes	275
Figure 76: Répartition des classes en fonction de l'axe satisfaction/ non satisfaction.....	276
Figure 77: Champ emploi et nuage de points des classes.....	277
Figure 78: Répartition des classes en fonction de l'axe spécifique / non spécifique.....	278
Figure 79 : Modèle magistro centré.....	287
Figure 80 : Modèle interactif centré sur l'apprenant	289
Figure 81: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 1	292
Figure 82 : Diagramme des profiles obtenus par le croisement de groupe 1.....	295
Figure 83: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 2	296
Figure 84: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 2.....	299
Figure 85: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 3	300
Figure 86: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 3.....	302

Figure 87: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 4	303
Figure 88: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 4.....	306
Figure 89: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 5	307
Figure 90: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 5.....	310
Figure 91: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 6	311
Figure 92: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 6.....	313
Figure 93: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 7	314
Figure 94: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 7.....	317
Figure 95: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 8	318
Figure 96: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 8.....	321
Figure 97: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 9	322
Figure 98: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 9.....	324
Figure 99: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 10	325
Figure 100: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 10	327

Liste d'abreviation

AFT	Autoformation tutorée
CE	Chat écrit
CMC	Ordinateur mediated communication
ASTD	American Society for Training and Development, no date
Ch_acceccours	Champ accès au cours
Ch_adeqoutil	Champ adéquation avec les outils Pyramide
Ch_adeqprojet	Champ adéquation avec le projet Pyramide
Ch_aspsoc	Champ aspects sociaux
Ch_collabstag	Champ collaboration entre stagiaires
Ch_emplo	Champ Public demandeur d'emploi
Ch_evalu	Champ évaluation
Ch_exerci	Champ exercez
Ch_intercours	Champ interaction vers le cours
Ch_interperson	Champ interaction personnelle
Ch_interstag	Champ interaction entre les stagiaires
Ch_maitrout	Champ maîtrise des outils
Ch_opgen	Champ opinion générale
Ch_pchat	Champ pratique du chat
Ch_pforum	Champ pratique du forum
Ch_post	Champ posture formateur
Ch_potentiel	Champ potentiel pédagogique des outils techniques
Ch_tutc	Champ tutorat de contenu
Ch_tutp	Champ tutorat profession
Cl	Classe
Cl_adapoutil	Champ adaptation outils pédagogiques
Cl_formpedag	Champ formation pédagogique
Cl_formsup	Champ formation supplémentaire
Cl_tutm	Champ tutorat motivationnel
Cl_usageoutil	Champ usage des outils

DGEFP	pédagogiques Délégation Générale à l'emploi et à la Formation Professionnelle
FFFOD	Forum Français pour la Formation Ouverte et à distance
FOAD	Formation ouverte et à distance
FORE1	Formation ouverte et ressources éducatives
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TLP	Téléprésentation
TLT,	Téléprésentation
Visio	Visioconférence

INTRODUCTION

De nos jours la formation continue offerte à distance intéresse de plus en plus de personnes adultes car nous avançons dans une société où l'apprentissage s'inscrit « tout au long de la vie » durant la jeunesse (Marchand, 1997, Bernatchez, 2000). Il est désormais courant qu'une personne se trouve confrontée aux difficultés de garder un emploi, de trouver un nouveau poste correspondant à ses compétences et de plus en plus fréquemment donc à exercer une même profession tout au long de sa vie. Ainsi, c'est la « formation tout au long de la vie » justement et conformément à la formule traduite de l'anglais, que l'on doit à Jacques Delors « *lifelong learning* » qui suppose satisfaire les besoins d'une société en constante mutation, aux contraintes du marché de l'emploi, à l'insécurité des métiers professionnelles et à la complexité croissante des métiers.

Par ailleurs, la Commission des communautés Européennes (2002), souligne que ce terme met en avant la notion de durée: il est question de se former perpétuellement ou à intervalles réguliers. Ainsi, la complémentarité de l'apprentissage formelle, non formelle et déstructurée sont bien mis en exergue par ce concept issu du cadre d'apprentissage.

Toujours, selon la Commission des communautés Européennes (2002), cette conception d'apprentissage et de formation entourant tous les aspects de la vie désigne pareillement « *que les activités d'enseignement et d'apprentissage sont elles-mêmes interchangeables en fonction du moment et du lieu* », (ibid, p. 10).

De plus, l'universalisation de la production industriel de la formation, le défi lié à la concurrence et la compétition international, les changements de la nature et de l'organisation du travail relatives à des revendications renforcées en matière de compétences, ainsi que l'apparition de la « société de l'information » font, selon Glikmann (2002c), de la formation un enjeu décisif de développement économique et scientifique. Il semble maintenant que l'enseignement traditionnel en face à face, par stages ou cours du soir soit considéré comme insuffisant pour répondre aux besoins des demandeurs. L'apparition des TIC offre plus que jamais aux formations en ligne une place prépondérante dans le domaine de l'éducation et l'apprentissage (Merriam et Caffarella, 1991).

Notre recherche s'inscrit dans le cadre spécifique des formations en ligne proposées à un public demandeur d'emploi et porte particulièrement sur les pratiques des enseignants au sein du Réseau Pyramide.

Avec l'arrivée de l'Internet et l'introduction des nouvelles technologies, les instituts éducatifs voient leurs missions évoluer et se complexifier. Les enseignants intervenant dans un dispositif d'enseignement à distance doivent d'ors et déjà faire face à des requêtes sociales et institutionnelles de plus en plus exigeantes.

De plus en plus, les nouvelles technologies de la communication (TIC) sont utilisées de manière différente dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement à travers le monde. L'adoption des TIC implique davantage de mutations majeures dans les pratiques pédagogiques, en changeant les modes de communication, d'activité et de formation.

Dans la même optique, Karsenti et Savoie-Zajac (2001a), Charlier et Peraya (2003) considérés comme des grands spécialistes dans le domaine de l'apprentissage en ligne, attestent que l'introduction des TIC dans l'éducation conduit à de profondes transformations des pratiques des enseignants et n'affecte pas seulement leurs conceptions de l'apprentissage mais aussi leurs pratiques de collaboration et d'évaluation.

De ce fait, Ngamo et Karsenti (2008) avancent que dans le nouvel agenda mondial les TIC « *est désormais au cœur des processus d'apprentissage* » (Karsenti, Depover et Komis 2007).

Ce qui amène Tchamabe (2011) à préciser qu' en éducation, « *les TIC permettent de porter un regard nouveau sur le processus enseignement/apprentissage et sur le contexte de travail scolaire avec les TIC. C'est un contexte nouveau qui introduit des variables nouvelles dans la démarche*

pédagogique comme celle de la culture privée des apprenants avec les ordinateurs ».

A cet égard, adopter les TIC implique que la technologie se mette avec efficacité au service des apprentissages. Ces dispositifs technologiques doivent soutenir les enseignants et les apprenants dans leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Pour cette raison, nous ne pouvons pas passer sous silence le fait que les TIC doivent être envisagées comme pouvant aider les enseignants à améliorer leurs pratiques et plus encore, à élaborer des activités éducatives originales et variées

Adopter les TIC dans les enseignements reviendrait donc à soutenir une pédagogie active et à former les élèves à une plus grande maîtrise des technologies de l'information et de la communication (Lebrun 2004).

Malgré l'enthousiasme collectif et les avancées significatives de l'introduction de ces technologies dans l'enseignement/apprentissage, la formation à l'usage pédagogique des TIC pose de nombreux écueils et ralentit de fait le passage effectif de la théorie à la pratique professionnelle (Karsenti et Larose 2005).

En effet, de nombreuses travaux indiquent que les enseignants introduisent peu les TIC dans leurs pratiques (Cox, 2003 ; Karsenti, 2004 ; McCrory Wallace, 2004 ; OCDE, 2004 ; Zhao et Franck, 2003 ; Larose et Karsenti, 2002).

A l'instar de Chevenez (2002), nous pensons que l'ouverture aux TIC doit être dirigée par les acteurs de l'éducation afin d'éviter que d'autres personnes extérieures au domaine ne prennent en charge son développement et son implantation malheureuse dans cet univers sensible et n'imposent donc des règles aux finalités bien différentes à plus ou moins long terme que celle de l'éducation.

La formation à l'utilisation pédagogique des TIC montre un très grand enjeu de société sur lequel la recherche en éducation a l'obligation d'offrir une explication scientifique.

Le développement rapide des TIC consolide une révolution depuis longtemps anticipée dans la formation et la pratique enseignante.

Dans un monde où l'utilisation du net et des nouvelles technologies numériques (TIC) génère une profonde modification dans les modes d'accès aux connaissances et aux savoirs, l'usage de ces technologies dans l'éducation (TICE) renverse les repères (temporels, spatiaux, didactiques, sociaux) et comporte de radicales transformations culturelles. Cet état de faits a suscité de nombreux travaux de la part de pédagogues qui ont alors travaillé sur les facteurs et les composantes de cette mutation et ont par conséquent ouvert de nouvelles voies pédagogiques. Tardif est l'un des premiers à avoir fait émerger la différence entre les concepts du paradigme d'enseignement et du paradigme d'apprentissage, en incitant les enseignants à changer du premier (le plus classique) au second (le plus innovant) afin de pouvoir adopter les TICE dans leurs pratiques pédagogiques de l'apprentissage à distance. Pour cela, l'enseignant est censé construire des environnements pédagogiques susceptibles de provoquer des apprentissages signifiants chez l'apprenant. C'est pourquoi, faire appel à de nouvelles pédagogies d'apprentissage se traduit par un changement radical du rôle de l'enseignant, de la structuration de l'enseignement, de la conception de l'apprentissage, voire même de la manière dont l'apprenant s'approprie le savoir, Tardif (1998).

Répondant à cela, des commissions institutionnelles et consultatives, de nombreux acteurs des associations éducatives font l'effort de redéfinir la formation et le métier des enseignants à distance. Nombreux travaux sont focalisés sur les missions, le rôle et l'activité de l'enseignant à distance de point de vue de compétences indispensables pour enseigner à distance en soulignant la professionnalité et la formation des enseignants (Tardif, 2001, Lebrun, 2004, Pochard, 2008, Audet, 2009, Moura da Costa, 2009).

Notre recherche prend donc en considération de manière particulière ces nouvelles exigences et se situe dans les travaux aux visées heuristiques et praxéologiques. Non seulement pour essayer de décrire, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes, dont les travaux de Bru (2002) et Lebrun (2004) « ciblent également l'action, l'activité (ou l'activité, la conduite ou le travail) mais aussi pour combler les manques des professionnalisations et de formation des enseignants ».

Il est primordial que les intervenants à distance ajustent leurs pratiques et acquièrent de nouvelles compétences outre le savoir et le savoir faire. Les connaissances communicationnelles ou relationnelles ou encore les compétences pédagogiques et techniques apparaissent désormais comme des habilités complémentaires et indispensables pour enseigner (Gendron, 2008, Lebrun, 2004).

Au rythme de ces évolutions, nous participons au débat des enseignants concernant la mutation de leur rôle et de leur fonction en ligne.

Les études sur les pratiques enseignantes ont différentes finalités : rechercher les meilleures pratiques pour aider les enseignants à accomplir leur fonction de manière efficace, étudier les pratiques et agir sur elles pour les renouveler et les améliorer, étudier les pratiques dans une visée heuristique (Bru, 2002). Dans cette dernière perspective, les recherches optent pour la description, l'explication et la compréhension des pratiques enseignantes. Dans ce but, elles se focalisent sur la recherche des processus organisateurs des pratiques, « la part d'invariance » de l'activité (Pastré, 2007, p. 82) en cernant et en décrivant les variabilités inter et intra individuelles remarquées chez les enseignants et en étudiant les processus de contextualisation.

Notre recherche s'inscrit dans la continuité des travaux sur les pratiques enseignantes et se situe dans une approche descriptive et explicative. Elle vise à identifier les facteurs déterminants de l'homogénéité

ou de l'hétérogénéité des pratiques enseignantes à distance à travers de nouveaux organisateurs, tels que l'interaction, le sentiment de maîtrise des outils technologiques et l'innovation pédagogique au sein du dispositif Pyramide.

Cette étude souhaite ainsi réinterroger le lien entre les aspects praxéologiques et scientifiques d'une recherche étudiant l'homogénéité et l'hétérogénéité dans l'organisation des pratiques enseignantes. Cette recherche s'appuie sur des traitements statistiques pertinents répondant aux recueils expérimentaux qualitatifs et quantitatifs. C'est pourquoi cette recherche revêt une importance particulière pour les Sciences de l'éducation.

Le plan adopté suit la présentation traditionnelle en 11 chapitres. Le premier traite l'évolution du dispositif de l'enseignement à distance. Le second aborde l'évolution des pratiques des enseignants en ligne. Le troisième présente les pratiques de formation en ligne : caractéristiques et évolution des métiers. Le quatrième offre un aperçu sur l'aspect de la virtualisation des pratiques d'enseignement en ligne. Le cinquième élabore la problématique et les hypothèses de la recherche. Le sixième définit la méthodologie de la recherche. Le septième dresse le contexte de la recherche. Le huitième donne accès à la phase exploratoire. Le neuvième est consacré à l'analyse des résultats de la recherche finale. Le dixième chapitre vise une discussion sur les résultats de la recherche. Nous terminons dans l'onzième et le dernier chapitre par une conclusion suivie par une présentation des limites et la perspective de la recherche.

1
CHAPITRE 1 :
EVOLUTION DU DISPOSITIF DE
L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE

1.1 PROBLEMATIQUE

Dans cette première partie nous exposons le contexte général de la formation en ligne qui se définit au regard l’évolution du dispositif de l’enseignement à distance à travers l’historique et les caractéristiques propres à ce type de formation en ligne. Nous mettrons ainsi l’accent sur l’évolution des modèles d’enseignement/apprentissage, et le paradigme d’enseignement /apprentissage qui nous permettra d’établir la définition de nos concepts clés.

Nous enchaînons sur l’évolution des pratiques enseignantes qui nous donnera la possibilité de définir les pratiques et l’action enseignantes, et la variabilité didactique.

Nous intéressons par la suite aux pratiques de formations en ligne pour définir les caractéristiques et l’évolution des métiers des enseignants à distance.

Enfin, nous terminerons cette partie par la virtualisation des pratiques d’enseignement en ligne qui donnera lieu à la différenciation entre plusieurs concepts clés pour notre recherche à savoir : l’interaction et interactivité, médiation / médiatisation des savoirs et la médiation et la médiatisation des pédagogies.

« La FAD est une activité de transmission et d’apprentissage de connaissance mise en œuvre en dehors d’une présence physique du formateur et du formé dans un même lieu tout au long de la formation » Glikman (1994, p. 462-467)

1.2 FAD

Dans cette partie, nous allons aborder la problématique de l’enseignement à distance sous un angle historique. L’enseignement à distance, dont on peut estimer l’origine au milieu du XIX^{ème} siècle, a traversé le XX^{ème} siècle en évoluant et s’adaptant aux différentes évolutions technologiques qui ont vu le jour. Nous allons globalement évoquer la différence entre E-Learning et E-formation. Cela nous amène à exposer l’évolution des modèles d’enseignement/

apprentissage. Nous allons ensuite présenter le paradigme d'enseignement et le paradigme d'apprentissage selon les différents auteurs tels que Lebrun et Tardif. en mettant à chaque fois en évidence les principales caractéristiques et en essayant de définir la position ou le rôle de l'enseignant.

1.2.1 Le concept d'enseignement à distance par correspondance

L'enseignement à distance a longtemps été un enseignement basé sur la correspondance. Le premier cours de ce type date du milieu du XIX^{ème} siècle et fut mis en place en Angleterre en 1840, avant de se développer par la suite en Europe puis dans le reste du monde. Ces premiers cours ont pu apparaître grâce au développement du timbre poste et d'un service postal fiable autant que régulier, la production d'un papier offrant un bon rapport prix/qualité (Brugvin, 2004).

Bissey et Luc Moreau (2003) nous retracent quelques moments clés à retenir dans les tout premiers développements de l'enseignement à distance. Première étape, en 1873, à Boston, les Etats-Unis vont créer l'association d'encouragement à l'étude à domicile et un département de cours par correspondance à la faculté de L'Illinois. Puis, Emile Pigier, fonda le premier établissement privé d'enseignement par correspondance, en 1877. Trois ans plus tard, en 1880, Thomas J. Foster a mis en place à son tour la première institution privée d'enseignement par correspondance en Pensylvanie. « L'école chez-soi » a été fondée en 1891, elle avait pour but essentiel de préparer aux concours administratifs dans les travaux publics. En 1907, l'école universelle a vu le jour, sa mission était d'offrir un apprentissage divers. La faculté de Chicago, quand à elle, a ouvert un département d'enseignement par correspondance, en 1910. Nouvelle étape importante, en 1941, il y a eu la création du premier Centre National de télé-enseignement public sous tutelle de l'éducation nationale, qui deviendra plus tard le Centre National d'Enseignement par Correspondance (CNEC) puis le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). En 1949, L'institut National des Techniques Economiques et Comptables, (INTEC),

dépendant du Centre National des Arts et Métiers (CNAM), conçoit un enseignement par correspondance.

A ce jour, nombreux organismes proposent de l’enseignement à distance, perpétuent l’utilisation de ce moyen, comme, par exemple, le CNED ou le Centre National d’Enseignement et de Formation A Distance de l’AFPA (CNEFAD).

...puis vint l’usage du son en formation à distance

En 1921, les Mormons de Salt Lake City conçoivent la première radio universitaire. La diffusion des émissions éducatives par la radio de Luxembourg a eu lieu en 1926. Un an plus tard, la radio d’état, Paris-PTT, a transmis l’émission radio phonétique d’extension universitaire. Parallèlement à cela, un apprentissage complémentaire a été vulgarisé par la BBC pour les enfants de primaire. Une aide scolaire a été développée par le lycée de Vanves, en 1939, pour les élèves du primaire et du secondaire. A la même époque, les étudiants malades bénéficient d’un cours téléphonique pour la première fois, à la faculté de l’Iowa. En 1963, les facultés de Bordeaux, Lille, Nancy et Strasbourg lancent elles aussi leurs émissions radiophoniques.

Nous pouvons constater que le son est employé à partir de là comme un moyen supplémentaire. L’utilisation des radios-cassettes commence dans les années 60 et ont un rôle essentiel dans le développement des cours de langues, en particulier.

A cette époque déjà, des tuteurs pouvaient apporter aux apprenants une assistance par correspondance (généralement limitée à la correction des travaux), et parfois aussi par téléphone. En général, l’interaction était faible et les abandons nombreux.

1.2.2 Mission des cours par correspondance

Le cours par correspondance est devenu la solution pour beaucoup de gens car elle a permis de :

- vaincre la distance géographique, et notamment permettre à ceux qui ne peuvent se déplacer dans des établissements scolaires pour diverses raisons (handicap, éloignement géographique, etc.) de pouvoir suivre leurs études ;
- offrir un enseignement de seconde chance aux adultes n'ayant pas pu achever leurs études ;
- pallier les conséquences de circonstances exceptionnelles (hospitalisation prolongée, incarcération, guerre, exode, etc.) : on peut citer l'exemple de l'Armed Force Institute (USAFI) qui permit à des soldats américains stationnés sur le front européen durant la 2ème guerre mondiale de poursuivre leurs études.

1.2.3 L'Enseignement à Distance : enseignement télévisé et modèle industriel

Durant les années 70 du siècle dernier, plusieurs universités offrant un enseignement à distance ont été créées. Parmi celles-ci, l'Open University fut la première à avoir encadré ses étudiants par un tutorat personnalisé. Les dispositifs de formation ainsi mis en place étaient typiques de l'enseignement à distance de seconde génération caractérisé par la rationalisation, l'industrialisation, la planification, les économies d'échelle, avec division des fonctions d'enseignant en différents rôles confiés à des personnes différentes : experts académiques auteurs de cours, pédagogues et techniciens réalisateurs de cours, tuteurs facilitant les progrès des apprenants, examinateurs évaluant leurs connaissances et compétences (Glikman, 2002a, p.163).

Cette génération de l'enseignement à distance s'est développée dans un contexte dominé par les conceptions « behavioristes » de l'enseignement. L'imprimé resta le média de base, mais les cours sont également envoyés sur d'autres supports comme les cassettes audio et vidéo. D'autre part, l'audiovisuel (radio ou télévision) joua un rôle pédagogique croissant. Par contre, l'interaction

resta limitée à la correction des travaux par correspondance et parfois le téléphone entre apprenant(s) et tuteur.

1.2.4 L'Enseignement à distance interactif

En 1960, l'émergence de la radio télévision scolaire a pour mission de répondre à l'équation baby boom et obligation de la scolarité jusqu'à 16 ans.

Cette époque est marquée par l'utilisation de l'image et du multimédia dans la formation, comme l'illustrent les exemples ci-dessous :

- En 1963, la Télé-CNAM, lance certains cours scientifiques du conservatoire National des Arts et Métiers.
- En 1966, la Grande Bretagne lance l'Open université qui offre de l'enseignement à distance au cycle supérieur.

Au début des années 1980, nous sommes entrés progressivement dans l'ère du numérique grâce aux progrès de la micro-informatique. Cela a permis à l'enseignement à distance d'effectuer une nouvelle mutation, celle de l'interaction. En effet, on a assisté à la diffusion d'une multitude de programmes éducatifs, sous la forme de cours multimédia assisté par ordinateur. Il s'agissait des premiers didacticiels ou Computer Based Training (CBT). D'un point de vue pédagogique, ces programmes étaient plutôt basés sur une approche behavioriste de l'enseignement, l'aspect cognitif ayant été peu pris en compte. D'une manière générale, ces programmes n'ont pas eu le succès espéré. Cependant, parmi les produits intéressants qui ont été créés à cette époque, les systèmes d'entraînement au diagnostic médical ou encore les systèmes de simulation à la navigation aérienne ou spatiale ont été très utilisés dans le milieu universitaire.

Une autre caractéristique de cette génération est le manque de flexibilité quant au lieu, au temps ou encore au mode de réception, essentiellement collectif. En effet, les didacticiels n'étaient accessibles que dans des centres de

ressources, c'est-à-dire des lieux équipés pour permettre l'installation de ces programmes pédagogiques.

Avec l'arrivée de ces premiers didacticiels nous sommes entrés dans l'ère de l'hypertexte, des hypermédias et du multimédia.

1.2.5 La formation ouverte et à distance

Les FAD (formations à distance) ont donné lieu à des formes multiples de formations ouvertes. Ces dernières sont connues sous l'appellation de formations ouvertes et à distance (FOAD). Cette nomination ne signifie pas qu'une formation à distance soit obligatoirement ouverte ni une formation ouverte soit nécessairement à distance.

Comme le montre la partie précédente, l'intégration et l'évolution des médias sont liés à l'extension des FAD depuis son apparition, les médias ont et auront toujours un rôle primordial en tant qu'outils indispensables de la pédagogie.

1.2.6 FOAD : définition

Derrière le terme de la Formation Ouverte et A Distance se retrouvent de nombreuses notions rattachées telles que : formation à distance (FAD), formation ouverte(FO), e-formation ou e-Learning, formation en ligne, formation multimédia, formation mixte ou hybride, formation sur mesure, technologies de l'information et de la communication éducatives, téléformation, etc. Or, ces terminologies font référence à plusieurs pratiques différentes ou similaires et la diversité des notions, selon Bouthry et Jourdain (2003, p.6) indique « une activité dont les contenus et les contours ne sont pas encore stabilisés ». De cette façon, la vaste interprétation de ce terme rend son emploi confus du fait que l'appropriation de la notion de la FOAD n'est pas la même selon chacun d'utilisateur.

Il est important de s'interroger sur la définition de l'abréviation FOAD compte-tenu de son ambiguïté. A cet égard, certains chercheurs comme Morin (2000) ont fait une veille historique sur l'évolution et l'éclaircissement de la notion d'ouverture. Selon lui, en 1990, la Commission des Communautés Européennes désigne par apprentissage « ouvert » « toute forme d'étude dont certains aspects souples la rendent plus accessible », de cette façon, afin que le savoir soit aisé et accessible pour tout le monde, la flexibilité des dispositifs est mise en avant à travers certains points tels que les contenus, les structures des cours, les lieux et les heures, les supports pédagogiques, les rythmes et le parcours, etc.

Le développement du programme FORE, en 1993, a fourni une légère modification à cette définition. Dans ce contexte, elle est décrite comme « *des dispositifs de formation s'appuyant pour tout ou partie sur des apprentissages en autoformation, à distance et pouvant faire alterner des séquences individuelles et collectives* »¹ Dans ce dispositif, l'importance est donnée à la notion de flexibilité des modalités de formation et celle-ci continuera toujours à être l'un des aspects indispensables des FOAD.

Suite à cela, deux nouvelles définitions des FOAD plus élaborées apparaissent aujourd'hui. La première est exposée par la DGEFP² en 2001 comme « un dispositif souple de formation organisé en fonction des besoins individuels ou collectifs ». Cette FOAD se caractérise par l'apprentissage individuel et l'ouverture à des ressources et compétence locales ou à distance. La deuxième est déclarée surtout sur le plan pédagogique par le collectif de Chasseneuil (2001, p. 177) d'après ce collectif la FOAD est un dispositif :

¹ FORE1 : Formation ouverte et ressources éducatives : Programme initié et développé conjointement par l'Etat et certains Conseils régionaux

² DGEFP : Délégation Générale à l'emploi et à la Formation Professionnelle, circulaire n°2001/22

- qui est perçu par les utilisateurs comme une chose bien structurée, avec une fin ;
- qui fait passer en priorité la particularité individuelle et collective des participants ;
- où temporalités, lieux, médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources sont les aspects essentiels sur lesquels il s'appuie pour les situations d'apprentissage.

La notion d'autodidaxie n'est pas du tout introduite dans toutes ces définitions de « dispositif ». Ce qui montre bel et bien qu'il y a plusieurs modèles de FOAD. Ceci confirme le choix du terme pluriel au lieu de singulier fait par certains chercheurs tels que Glikman (2002a) quand ils parlent du dispositif. Outre cela employer la « FOAD » au singulier ne met pas la notion de l'hétérogénéité en relief, elle est donc bien accentuée quand la « FOAD » est exploitée en pluriel.

Par ailleurs, différents éléments tels que pédagogiques, organisationnels, techniques et économiques de la formation sont bien marqués dans l'approche globale des FOAD qui est bien soulevé par toutes ces définitions.

Morin (2000) évoque d'autres points importants qui sont exposés dans le collectif de Chasseneuil comme l'autonomie de l'apprenant et l'accompagnement et l'ingénierie.

1.2.7 L'ampleur des notions ouverture et distance

La FOAD est bien distingué par deux notions très précises sur lesquelles nous souhaitons revenir. Il s'agit donc de la notion d'ouverture et celle de la distance.

Les TIC ont joué un rôle fondamental en donnant des opportunités visant l'accessibilité et l'accès au savoir dans le domaine des FOAD afin de vaincre la distance géographique connue par les FAD. Mais cette distance n'est pas la seule

et unique rencontrée dans ce champ. Bouchard (2002) fait référence à la distance « pédagogique ». Cette dernière comporte deux éléments indépendants de l'aspect d'éloignement physique : « *l'absence ou la présence de dialogue éducatif et l'absence ou la présence d'une structure plus au moins contraignante (structure rigide ou souple)* ». Par la suite, ces deux éléments ont eu un impact significatif non seulement dans la problématique FOAD mais aussi dans l'évolution des aptitudes à l'autoformation. Jacquinet (1995) parle également d'autres distances comme les distances relationnelle et psychologique. Pour lui, cette double distance peut être prise en compte pour bien concevoir les processus d'apprentissage de l'apprenant dans le contexte des FOAD.

Deux autres distances sont abordées par Linard (2000), la première est le socio-économique qui est une mise à l'écart rapporté aux technologies car les affiliations sociales qui disposent des moyens économiques et culturels les exploitent souvent. La deuxième est référée à la distance « cognitif » selon elle, c'est la capacité de l'individu de prendre le recul nécessaire entre l'objet d'apprentissage et soi-même, sans laquelle son autonomie devient difficile.

Quant à la notion d'ouverture, elle est moins mentionnée compte tenu de la difficulté à la déterminer. L'ouverture n'est pas donnée aux apprenants au niveau de la négociation des certains aspects de la formation ni aux choix mais, par contre elle est souvent marquée par la possibilité offerte par rapport au lieu et au temps de formation.

D'après Jézégou (1998, p.55-56), l'ouverture donnée à l'apprenant « *se situe au centre des enjeux de l'ingénierie des dispositifs de formations individualisées et à distance* ». Cependant, la notion d'ouverture est un élément indispensable et obligatoire dans les dispositifs de FOAD, si l'objectif est de bien mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage, il devient ainsi l'acteur de sa formation. Le terme d'ouverture peut donc se manifester sur plusieurs plans tels que les contenus, la structuration du cours, la progression pédagogique, le rythme

d'apprentissage, les lieux et temps d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, les types de soutien proposé, les modes des évaluations. La Commission des Communautés Européennes (1991, p.49) indique que si souvent la technologie « confère à ce type d'apprentissage une partie au moins de son caractère ouvert », l'utilisation de la technologie n'a pas un rapport significatif avec la notion de l'ouverture car la visioconférence peut être exploitée pour faire du magistral, elle sert uniquement à la transmission et verbalisation du cours ce qui ne laisse pas la place à l'apprenant pour être l'acteur de son apprentissage.

1.3 E-LEARNING OU E-FORMATION

Nous consacrerons cette partie à la différence entre le concept de FOAD et de e-formation car ces deux termes portent à confusion. A cet égard, il nous semble important de s'attarder un peu sur la place de ces deux termes au vu des formations ouvertes et à distance.

L'e-formation porte deux visions qui sont usées aujourd'hui, l'emploi de l'une est limitée, elle est dérivée du vocabulaire de la FFFOD³ et renvoie l'e-formation aux « dispositifs de la formation s'appuyant sur un réseau local, étendu ou Internet pour diffuser, interagir ou communiquer ». Dans ce cas, Glikman (2002a, p. 55) parle de FOAD utilisant les réseaux de manière continue ou partielle pour ces enseignements ou pour la prospection d'informations et de correspondance. L'utilisation de l'autre est plus au moins évasive, issue de l'éclaircissement apporté par l'ASTD « la e-formation peut être définie comme des contenus d'enseignement ou des expériences d'apprentissage diffusés ou appuyés sur la technologie électronique. Fonctionnellement, la e-formation peut comprendre une large variété de stratégies et de technologies, des CD-Rom et de l'enseignement assisté par ordinateur à la vidéoconférence, à la formation délivrée par satellite et aux réseaux virtuels d'éducation »⁴. Dans cette optique dans le Glossaire elearningeuropa, la e-formation est considérée comme

³ FFFOD = Forum Français pour la Formation Ouverte et à distance, 2003.

⁴ ASTD = American Society for Training and Development, no date.

« l'utilisation des nouvelles technologies multimédia et de l'internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi des échanges et la collaboration à distance » par la Commission Européen. Joignant ainsi de plus en plus le domaine des FOAD à travers toutes ces formules. La notion « solution mixte » (blended learning) est issue du fait que la e-formation, qui dispose d'un enseignement complètement en ligne, est toujours rattachée à des conceptions de formation de type traditionnelles mélangeant le présentiel et le distanciel. Nous pouvons alors constater qu'e-formation ne signifie pas « tout en ligne » ; ce type d'enseignement, bien qu'il ne soit pas favorisé pédagogiquement, existe tout de même. Il semble que la e-formation qui offre un apprentissage complètement en ligne ne soit pas tout à fait efficace pour une masse d'apprenant, ou elle l'est peut-être pour un petit groupe d'apprenants. Actuellement la FOAD se renforce de plus en plus par les moyens technologiques ; la e-formation s'avère être équivalente de la FOAD. Si l'e-formation ne fait pas régulièrement appel à l'utilisation des TIC⁵, les FOAD quant à elles s'appuient souvent sur la technologie. Il a été démontré à cet égard que pour avoir un enseignement à distance de qualité pédagogique, il faut être conscient de la particularité et du changement introduits par l'utilisation de la technologie, car cette dernière transforme totalement le processus de la formation.

1.3.1 Les principaux concepts de la formation à distance

D'après Chevalier, (1997), au delà du but fondamental de la formation à distance, à savoir répondre aux besoins spécifiques de la formation, la FOAD avait des objectifs innovateurs, tant sociaux que pédagogiques, sur l'enseignement traditionnel. Pour illustrer, nous pouvons avancer que l'auteur croit que la FAD n'a pas offert, seulement une chance supplémentaire à beaucoup de gens issus des classes sociales défavorisées, qui se retrouvent dans l'impossibilité de continuer leurs études, mais elle a permis aussi l'éventualité d'une autonomie et

⁵ TIC = Technologies de l'Information et de la Communication

indépendance des apprenants au cours de leur formation. Outre celle, l'auteur insiste sur la rigueur méthodologique nécessaire au développement des ressources pédagogiques.

Depuis longtemps, la formation à distance n'a pas fait que couler l'encre des savants, à cet égard, les chercheurs dans ce domaine n'ont pas cessé d'expliquer la notion de formation à distance pour en ressortir des fondements théoriques. Keegan (1986) a fait l'effort de rassembler les fondements adoptés par les chercheurs en trois catégories. La première est fondée sur les conceptions de l'autonomie et l'indépendance, la deuxième branchée fondamentalement sur l'industrialisation et la dernière axée sur l'interaction et la communication.

Afin de bien situer notre recherche, nous nous proposons de présenter un panorama de ces caractéristiques majeures, afin de placer le contexte dans lequel s'est déroulée notre investigation.

1.3.2 Méthode centrée sur l'indépendance et l'autonomie de l'apprenant

Dans les années soixante, Delling, (1987) voit la formation à distance comme une modalité qui favorise l'autonomie et l'indépendance de l'apprenant, l'apprenant est ainsi libre dans son apprentissage. Ce dernier est laissé volontairement seul devant ses documents didactiques mis à sa disposition par l'institution. Ainsi, le contact entre l'apprenant et l'institution est qualifié d'artificiel du fait que la FAD est vue comme un système multidimensionnel et pas comme un processus d'enseignement. Cela implique que le rôle de l'enseignant à distance est minime par rapport à celui du face à face. Dans le présent système, l'enseignant intervient de façon réactive, c'est-à-dire à la sollicitation exprimée par l'apprenant. Cet auteur fait ainsi une distinction entre le processus de la formation à distance et celui de l'enseignement traditionnel. Il estime, en effet, que dans une éducation à distance l'apprenant manifeste sa

volonté et sa capacité à vouloir prendre en charge sa formation par un rejet de la relation traditionnelle « maître-élève ».

A quelques nuances près, dans cette même catégorie, on retrouve presque les mêmes pensées, abordées par un deuxième auteur, Wedemeyer (1982), qui met en exergue l'indépendance de l'apprenant. Celle-ci constitue pour lui un élément indispensable de la formation à distance. Il conçoit ainsi le concept de « l'étude indépendante » (independent study) pour différencier une formation à distance proposée à des adultes et une autre, offerte dans un milieu universitaire. Ce modèle d'apprentissage repose sur la création et la production personnelle, individuelle conçus par l'apprenant dans une situation dissemblable de celle de l'école tout en reconnaissant que celui-ci est totalement responsable de son apprentissage. Dans ce système, l'apprenant n'est dépendant en aucun cas de l'enseignant, mais il peut être guidé par celui-ci. Dans le droit fil des conceptions développées par Delling, Wedemeyer oppose un apprenant qui étudie en présentiel à celui qui étudie à distance, par le fait que ce dernier possède la liberté entière dans le choix de mener son apprentissage comme il le souhaite, au rythme voulu. Par ce fait, celui qui est en situation à distance doit assumer cette liberté et accepter la responsabilité de son apprentissage.

Notons que cette catégorie a été fortement défendue par un troisième théoricien, Moore (1973) qui a bien mis l'accent sur deux notions fondamentales à savoir la liberté et l'indépendance de l'apprenant à distance. Ces deux éléments sont toujours liés à un troisième nommée l'autonomie qu'Holec (1979) décrit comme la capacité de prendre en charge son apprentissage. Cette dernière notion est aussi l'une des préoccupations majeures des spécialistes de l'enseignement à distance. Généralement, dans la formation à distance l'autonomie renvoie, plus, à la volonté et l'aptitude du sujet apprenant à gérer son apprentissage sans l'aide des autres et plus particulièrement sans celle de l'enseignant. Alors que cette aptitude, selon ce dernier, peut rarement s'acquérir de manière naturelle mais plus souvent de manière formelle.

L'autonomie n'est donc ni l'isolement, ni l'individualisme. Selon Portine (1998 p. 73) *elle consiste à « la prise de conscience de ses propres limites et la faculté d'avoir recours à des ressources externes (humaines et non-humaines) afin de combler les déficits personnels identifiés »*. L'autonomie renvoie alors à la compétence méthodologique et l'évolution de l'étudiant qui participe à un dispositif à distance sans compter sur le soutien de l'autre et notamment sur celui de l'enseignant, (Dieumegard et Méard, 2004). Ceci suppose donc que le passage à la formation à distance, oblige plus l'étudiant à développer une réflexion critique en fonction du contexte d'apprentissage afin d'éviter l'échec. Il s'agit donc de faire jouer un rôle actif à l'apprenant dans sa formation et l'apprenant devra ainsi assumer la responsabilité de son parcours. A cet égard, Moore (1973) rajoute que la distance est un élément fort qui oblige les apprenants à devenir plus autonome contrairement à celui dans un contexte de formation traditionnel. Par conséquent, pour lui, il y a deux variables fondamentales sur lesquelles repose la méthode de hiérarchisation des programmes d'enseignement à distance qu'il a fondée. Deux composantes caractérisent la première variable de la distance. La première composante mesure le degré de l'interaction entre les intervenants. La deuxième composante mesure la capacité d'un programme de prendre en compte la singularité et l'autonomie de chaque apprenant en FOD.

Dans cette approche, Mangenot et Zourou (2005) associent la notion d'autonomie à celle de l'autodirection pour marquer la forte attention apportée à la participation, la motivation et la responsabilité de l'apprenant dans un parcours d'apprentissage à distance. En effet, il semble que la formation à distance demande un effort particulier de l'apprenant afin qu'il puisse s'adapter à ce mode de travail dit autonomie, qui n'est pas évident pour tous. Ce qui amène Linard (2002) à révéler que dans une situation d'apprentissage à distance, certains apprenants sont aptes à être autonomes par nature, alors que d'autres manifestent un besoin d'être aidés afin d'acquérir l'autonomie nécessaire pour suivre leur parcours à distance. Rajoutant à cette idée, Holec (1979) attire l'attention sur le fait que dans un contexte d'apprentissage à distance, l'apprenant doit « apprendre à apprendre ». L'apparition de cette notion d'apprendre à apprendre est l'une des

principales conséquences du nouveau concept d'éducation et de formation tout au long de la vie. Holec déploie ainsi l'autonomie comme « *une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, soit celle de l'apprentissage* ». En bref, l'autonomie est davantage requise comme un moyen que comme une fin, ce qui peut être facteur de renforcement d'inégalité pour tous ceux que leur trajet antérieur n'a pas doté d'une telle autonomie (Fichez, 1998). Ce qui explique le point de vue adopté par Garrison (2003) quand il explique que les systèmes éducatifs dans les années 70 mettent plus l'accent sur les caractères de l'auto-direction et l'autonomie ont eu une opposition très forte à l'enseignement traditionnel trop contrôlé par l'enseignant dans lequel l'apprenant est vu comme incapable de se décider tout seul de son apprentissage. En conséquence, l'autonomie devient un obstacle qui demande la mise en place d'un système de tutorat pour cette dernière catégorie d'apprenants.

Certains auteurs comme Jézégou (2002) estiment que les dispositifs qui manifestent certaines rigidités par le fait d'imposer le parcours de formation à l'apprenant, ne permet pas à celui-ci de déployer son autonomie, et par conséquent son épanouissement en est limité.

1.3.3 Méthode centrée sur l'industrialisation de la formation à distance

La composition de la formation à distance perçue par Peters (1973) est strictement conduite par les caractéristiques qui relèvent d'une formation d'industrialisation de l'enseignement. De son côté, Peters, fait le rapport entre les différents systèmes de la formation à distance. Il fait le rapprochement entre le processus de production industrielle et le processus d'enseignement-apprentissage de la formation à distance. Sa conception est réalisée sur l'existence de deux modèles distincts de d'enseignement. Le premier, qualifié de traditionnel, se caractérise d'un côté, par le fait qu'il se fait en présentiel, et qu'il est basé sur le principe de la communication interpersonnelle, d'un autre, qu'il s'appuie sur une interaction objective rationnelle engendrée par la technologie. Le deuxième type

d'apprentissage est dit « industrialisé ». Dans cette perspective, selon Gebers (2007), la genèse d'une formation à distance est exprimée à la fois par l'organisation, la création du contenu pédagogique, un partage des activités d'enseignements en plusieurs rôles spécifiques et la multiplication des matériels pédagogiques. Du point de vue de l'industrialisation, Fichez (1998) note que pour escompter un niveau d'efficacité très satisfaisant, il faut à la fois une régularisation en terme de conception, et surtout une disparition d'encadrement humain qui est souvent assuré par des personnes incompetentes.

Crozat et Trigano (2002), dans leur article avancent qu'actuellement les démarches de conception, qu'ils qualifient « d'artisanales » ne sont pas appropriées à l'évolution du marché ni à l'application pédagogique grandes ampleurs proposées à un grand public. Il est devenu nécessaire pour ces chercheurs de concevoir d'autres méthodes qui proposent des solutions à grande échelle tout en conservant les acquis de l'informatique pédagogique. Des méthodes qui s'adaptent aux différentes situations pédagogiques avec des visions plus communes pour les grands volumes et plus spécifiques pour les applications très contextuelles. A cet égard, ces chercheurs, dans le tableau suivant, ont effectué une comparaison entre les deux approches « artisanales » et « industrielles », afin de mettre en exergue leurs particularités.

Approche	Produit	Caractéristiques	Avantages	Inconvénients
Artisanale	Œuvre unique	Scénario spécifique et contenus spécifiques pour un contexte spécifique	Efficacité optimum	Coût par unité Durée de vie Adaptation manuelle Maintenance
Industrielle	Système documentaire	Scénario générique et contenus génériques pour des contextes spécifiques	Maintenance Durée de vie Multi-support Réutilisation	Investissement initial

Tableau 1: Comparaison des approches artisanale et industrielle de conception des supports pédagogiques numériques (Crozat et Trigano (2001, p.3))

Comme peut le montrer ce tableau, l'intérêt de l'approche industrielle se manifeste sur tout au niveau de la rentabilité de l'investissement réalisé sur le plan de la production, quitte à considérer une perte d'efficacité pédagogique. (Crozat et Trigano (2002, p.3). L'industrialisation de la formation met en avant la division des moyens créés localement (Gebers, 2007). Considérant ainsi l'effort remarquable qui renvoie aujourd'hui, particulièrement à la régularisation et la standardisation des contenus d'apprentissage censés de garantir une bonne interopérabilité de la formation (ibid).

En multipliant les supports pédagogiques, l'approche industrielle a participé clairement à la faciliter et favoriser l'accès aux savoirs, souligne Garrison (2003, p.163). Selon ce même auteur, malgré l'importance accordée au rôle que peut assurer l'enseignement pendant le processus d'apprentissage, on peut prétendre que ce modèle a renforcé l'isolement de l'apprenant et minimisé l'encadrement. Il est important pour nous d'exposer ces différents modèles car nous remarquons dans notre recherche que le modèle basé sur l'industrialisation de la formation, comme le cas du réseau Pyramide, met l'accent sur la structuration complète des situations pédagogiques. Ce modèle favorisant la structuration ne porte pas une attention particulière aux méthodes pédagogiques exploitées par les enseignants. On peut postuler ainsi que ce modèle ne s'appuie pas sur un système de tutorat fiable et qu'il induit de ce fait un manque d'interaction et de collaboration entre les différents participants.

1.3.4 Méthode centrée sur l'interaction entre les acteurs

L'approche proposée par Holmberg, (2003, 2006) fondée sur l'interaction et la communication nous semble indispensable et typique des conceptions de la formation à distance et conforme à la position que nous choisissons dans notre travail.

L'approche de cet auteur s'appuie sur l'idée que l'enseignement à distance des années 60 n'est plus ni moins qu'un simple manuel intégrant des questions à choix multiples avec des corrections. De plus, l'auteur considère que dans une situation d'apprentissage à distance, on peut emporter certains éléments exploitables dans une relation en face à face, qui y seront plus bénéfiques. Cependant, il rajoute qu'une situation d'apprentissage plus amicale favorise toujours la contribution de l'apprenant et stimule sa motivation, il estime donc que ces aspects méritent leur intégration dans une formation à distance.

L'élément impératif à la mise en place d'une communication permanente guidée à double sens, entre les apprenants ou l'apprenant et l'enseignant, dans ce type de formation, est fortement mis en exergue par cette approche « conversationnelle ».

Au delà, de la liberté et de l'indépendance attribuées à l'apprenant dans son parcours d'apprentissage, l'auteur met l'accent surtout sur le degré d'importance apporté à la participation et l'intervention de l'enseignant dans ce dispositif car selon lui, sans ces aspects, l'apprenant sera toujours en difficulté dans son apprentissage.

Les travaux de Page-Lamarche (2004) révèlent que la formation à distance ne doit pas être centrée uniquement sur l'exploitation des ressources didactiques. Une interaction entre les acteurs s'avère fondamentale pour atteindre la qualité. Le développement d'un tel dispositif ne peut pas à côté ignorer des relations humaines qui se tissent entre les participants de la formation. Comme le mentionne ce même auteur, à l'instar des approches centrées sur la communication et l'interaction, ces pensées ne sont pas conformes précisément à celles de tous ceux « *qui ne voient dans la formation à distance que la production de matériaux pédagogiques* », (ibid , p. 69).

1.3.5 Intervalle entre l'éducation à distance et l'apprentissage à distance

Comme nous l'avons montré dans la partie précédente la formation à distance comporte plusieurs genèses. La plus ancienne se caractérise par les cours par correspondance, suivie par celle du multimédia et celle des médias interactifs, la plus récente. Les pays les moins développés en particulier recourent aux deux premières genèses, la troisième est exploitée le plus souvent par les pays post-industrialisés, même si ces derniers utilisent parfois simultanément les trois genèses pour faire face à des demandes diverses et satisfaire un grand nombre de bénéficiaires.

On peut voir à présent que l'éducation à distance renvoie à deux conceptions différentes. Selon L'UNESCO, certains spécialistes ne soutiennent pas l'idée du contact direct entre l'apprenant et l'enseignant, alors que d'autres la maintiennent. A cet égard, l'Open University en Angleterre, les établissements scolaires en Allemagne de l'Est et de l'Ouest, en Norvège, en Suède, aux Etats-Unis et au Québec proposent une éducation à distance mais avec des activités en présentiel. Notons que l'apprenant qui est plus en difficulté est celui qui ne collabore pas aux activités de face à face offertes par l'université de Montréal.

Le sentiment d'isolement et l'abandon sont les obstacles plus récurrents de l'éducation à distance. La motivation, la socialisation, la rétroaction directe sont ainsi les éléments les plus souvent abordés dans les recherches entreprises. Ces dernières ont relevé cinq aspects de l'importance des présences en éducation à distance, que nous allons exposer ci-dessous

- Le maintien de la rencontre systématique entre les participants ;
- La complémentarité apportée sur les ressources didactiques par l'interaction entre les participants ;
- La vérification et la comparaison régulière des connaissances ;

- La possibilité de modifier le temps consacré aux études ;
- La régularité et l'obligation imposées à l'apprenant au niveau du travail.

Nous pensons que la discussion autour de l'exigence de la rencontre en formation à distance n'est toujours pas arrivée à son terme. Les chercheurs sont partagés entre l'utilité et l'obligation de la rencontre en face à face. Ce débat risque toutefois de fractionner les cours à cause d'approches différentes, car les ressources didactiques sont élaborées pour remplacer le professeur. L'autonomie de l'apprenant à distance est menacée en termes de temps et de lieu, même si la rencontre en face à face est un soutien non négligeable.

Nous allons ainsi exposer les différentes approches pédagogiques dans les paragraphes suivants.

1.4 L'EVOLUTION DES MODELES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Plusieurs facteurs, tels la démocratisation de l'éducation, la croissance économique entre autres ont participé à l'émergence de la fonction d'enseignant. Son rôle, dans certains cas, n'est plus celui d'un praticien du savoir enseigné mais plutôt d'un spécialiste des savoirs recensés et codés sur ces enseignements. Dans pratiquement tous les milieux sociaux, un grand nombre d'étudiants ont été formés par des professeurs, car ceux-ci sont considérés comme le seul procédé économique et efficace. Jusqu'à il y a pas très longtemps, l'enseignant avait en charge la transmission des savoirs dans toutes les disciplines, malgré le rôle complémentaire dans la diffusion qu'avait le livre dès son apparition. La venue du livre n'a pas vraiment eu un impact sur la fonction d'enseignant, il a davantage été une aide qu'un obstacle pour lui.

Avec l'introduction des ordinateurs, les supports multimédias dans l'enseignement et l'utilisation des réseaux numériques, beaucoup d'enseignants ont pensé devoir eux-mêmes transposer numériquement leurs cours en ligne.

Actuellement, l’intégration de plateformes dans les établissements scolaires pousse les enseignants à transformer leur cours magistral en utilisant un modèle pédagogique fondé sur des technologies qu’ils maîtrisent peu.

La brève mise en perspective qui précède permet de dégager quatre modèles généraux successifs d’enseignement-apprentissage.

1.4.1 L’approche : la formation par Osmose

Cette approche selon Marchand (2004) est un système basé sur un apprentissage continu suivi par l’apprenant. L’apprenant peut ainsi acquérir le savoir et le savoir faire du maître à travers de différentes manières perceptuelles. Les savoirs ne sont pas matérialisés symboliquement mais ils font corps avec le maître. Quand les savoirs sont personnifiés par l’apprenant tout seul, l’apprentissage est estimé ainsi maîtrisé. La description de cette approche nous semble utile dans notre cadre de recherche, car nous allons découvrir au fur et à mesure dans la partie analyse de données, que cette méthode est très exploitée par les enseignants intervenant dans le dispositif Pyramide. Nous allons voir que l’utilisation de la pédagogie traditionnelle basée sur la transmission du savoir favorise fortement l’incarnation de cette approche.

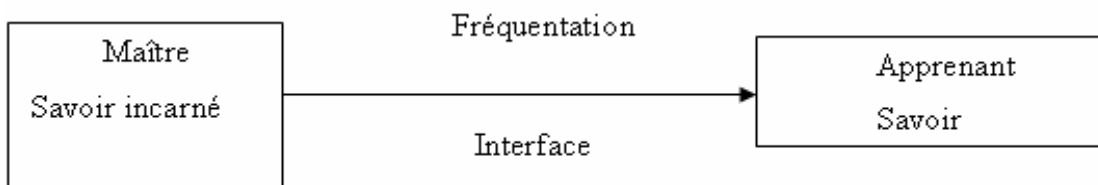


Figure 1 Modèle : La formation par Osmose selon Marchand

1.4.2 L’approche : la formation Vicariale

Dans ce modèle la période d’études pratiques est substituée par la présence de l’enseignant. Ainsi, l’enseignant a recours à des objets exprimables et amovibles comme l’image, le schéma ou autre, pour médiatiser son cours. Dans ce cas, l’enseignant est considéré comme un être cultivé apte à décrypter les

savoirs, il s'interpose entre les savoirs décryptés et l'apprenant (Marchand, 2004). Nous allons voir que cette approche est aussi présente dans le contexte Pyramide. A travers les analyses dans la partie consacrée à l'analyse des données, nous verrons que l'enseignant est dans ce dispositif considéré comme le seul détenteur du savoir. Comme nous allons l'expliquer plus loin, dans la partie dédiée aux différents paradigmes enseignement / apprentissage mais aussi dans la partie analyse, les enseignants qui se situent dans le paradigme d'enseignement adoptent cette approche dans leur enseignement. Nous supposons aussi que les enseignants qui ne sont pas pour l'innovation pédagogique s'appuient particulièrement sur la médiation de type schéma et image.

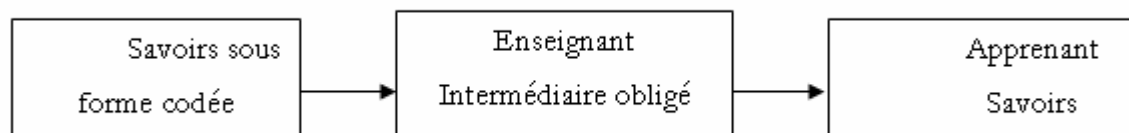


Figure 2 Modèle : La formation Vicariale selon Marchand

1.4.3 L'approche : la formation médiatisée

Dans ce troisième modèle, les savoirs sont offerts aux apprenants de manière symbolique via plusieurs supports. Ce modèle nécessite l'utilisation d'un guide et la mise en place d'un facilitateur afin de vaincre la difficulté des savoirs, nous précise Marchand. Il semble que le manque de maîtrise des outils pédagogiques des enseignants au sein du Pyramide ne favorise pas la mise en place de cette approche. Ceci sera expliqué en détail dans la partie analyse.

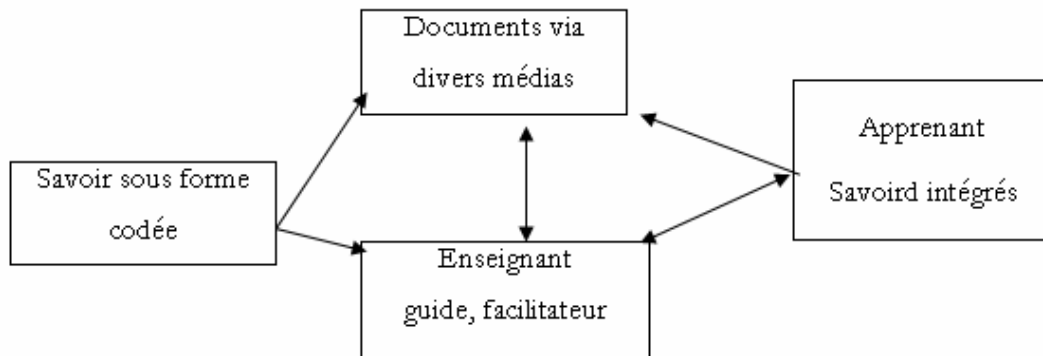


Figure 3 Modèle : La formation médiatisée selon Marchand

1.4.4 L'approche : l'apprentissage par gestion des ressources

L'apparition et la propagation de l'utilisation de l'ordinateur ont donné lieu à ce modèle dit « apprentissage par gestion des ressources ». Dans ce modèle, les savoirs sont recensés dans des répertoires et apprêtés en discours structuré constituant les recours indispensables à l'apprentissage. L'enseignant peut rajouter d'autres activités pour compléter ces ressources sur différents supports médiatisés et les mettre à la disposition de l'apprenant. Ce dernier, peut non seulement bénéficier de toutes les informations concernant son apprentissage mais aussi d'un encadrement assuré par l'enseignant ou le tuteur.

Dans ce genre d'approche, s'intègre la téléformation et notamment la formation en ligne, Marchand (2004). Nous allons constater à travers les chapitres qui suivent que la plate forme Pyramide offre la possibilité de l'appropriation de cette méthode. Les enseignants de Pyramide préparent leurs exercices bien à l'avance et les mettent à la disposition de leurs stagiaires. Ces ressources sont souvent du format Word ou PowerPoint. Les stagiaires consultent ces ressources pendant le cours magistral relaté par les enseignants mais aussi pendant les séances d'autoformation simple.

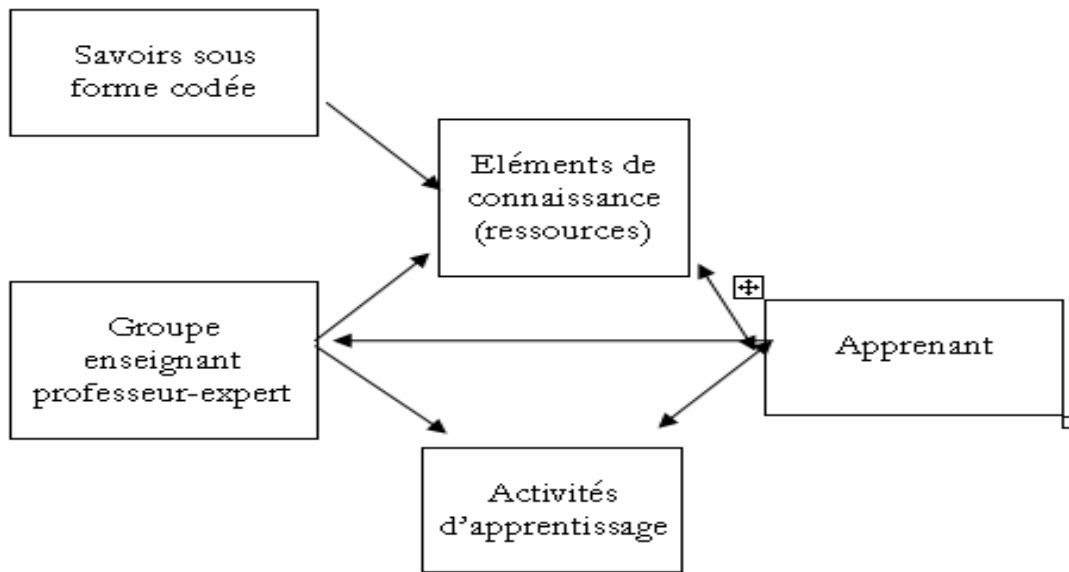


Figure 4 : L'apprentissage par gestion des ressources selon Marchand

1.5 LE PARADIGME D'ENSEIGNEMENT / PARADIGME D'APPRENTISSAGE

1.5.1 Quelques définitions

Un paradigme est défini dans le dictionnaire actuel de l'éducation comme « *une vision particulière d'une réalité* »⁶. Il distincte de plus qu'il s'agit d'un « *ensemble d'énoncés ayant fonction de prémisses, présentant une vision globale d'un domaine, facilitant la communication et l'évolution, situant l'étude des phénomènes concernés, guidant l'élaboration de théories et suggérant les pratiques appropriées.* » (p. 955). Il accroît que, dans le cas d'un changement de paradigme, on observe une « *mutation profonde dans les pensées, les perceptions et les valeurs.* » (p. 955).

Nous pouvons comprendre à travers ces passages que la représentation de paradigme n'est pas équivalente aux représentations de théorie et de modèle. Au

⁶ Legendre, R. (2005, p. 955)..*Dictionnaire actuel de l'éducation*,. Éditeur : Guérin. 3^{ème} édition ,

contraire, un paradigme oriente et guide l'élaboration de théories et c'est la même chose pour le modèle, nous dit Tardif.

1.5.2 Définition du paradigme enseignement

Selon Tardif (2001), l'idée véhiculée quand on est dans un paradigme d'enseignement est que les apprenants sont perçus comme des machines à photocopier. Dans le paradigme d'enseignement, l'accent est particulièrement mis sur la mémorisation, l'accumulation de connaissance et la combinaison des ces éléments les uns aux autres. On part toujours du facile vers le compliqué, avec but d'aider les apprenants à entrer progressivement dans les domaines de savoir, les domaines disciplinaires

1.5.3 Définition du paradigme apprentissage

Dans le paradigme d'apprentissage l'accent est mis d'abord sur l'aptitude des apprenants à modifier les informations et les savoirs mis à leur disposition en connaissances viables et transférables. Tardif précise que « *les connaissances que les élèves développent et construisent sont les outils qui doivent leur être utiles pour comprendre le monde et agir dans le monde* » (ibid. p. 4). Ainsi ce n'est pas la quantité qui compte, mais bien la qualité. Cependant, les connaissances sont intégrées dans un schéma cognitif. Tardif note que « *on est préoccupé par les relations, les liens et la structurations des connaissances que les jeunes développent grâce aux interventions des enseignants et des enseignants* », (ibid. p. 1).

1.6 LE PARADIGME D'ENSEIGNEMENT ET LE PARADIGME D'APPRENTISSAGE SELON LEBRUN

Il nous semble très utile pour notre recherche de parler du changement du paradigme enseignement et du paradigme d'apprentissage selon Lebrun car cela va nous permettre d'analyser et de toucher de près les pratiques enseignantes à distance, dans le contexte Pyramide. Nous allons ainsi pouvoir comprendre l'analyse de notre échantillon et distinguer les variances didactiques des actions enseignantes.

En effet, le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage est un changement essentiel que devra faire le domaine de l'éducation. Lebrun fait la comparaison entre ces deux paradigmes selon huit composantes particulières.

La première composante faite référence à **l'activité**, selon Lebrun (2007), dans le paradigme d'enseignement cette dernière est centrée totalement sur l'enseignant en terme de l'action didactique. Dans ce paradigme, on retrouve ainsi une quantité remarquable d'activités d'exercisation. De plus, le rapport maître / élève est plutôt magistral et d'un seul sens. Tandis que dans le paradigme apprentissage, l'activité est centrée sur la production de l'apprenant et l'accent est mis sur l'interactivité. Dans ce paradigme, c'est l'apprenant qui effectue l'activité. Cette dernière prend la forme de projet, de recherche, de questionnement ou de situation problématique, celle-ci « *doit être intéressante et plein de sens pour l'apprenant* », (*ibid p. 36*). La relation est plutôt d'ordre interactive entre les apprenants eux-mêmes et entre les apprenants et enseignants.

La deuxième composante identifie **le rôle de l'enseignant**, dans le paradigme enseignement, l'enseignant a un rôle d'expert, transmetteur de savoir (récitant). Dans ce paradigme l'enseignant se base dans son action didactique sur l'autonomie individuelle de l'apprenant. Il privilégie le contexte qui favorise l'individualisme et la compétition dans lequel évolue l'apprenant. Alors que dans le paradigme d'apprentissage ce dernier adopte une attitude de collaborateur,

guide et parfois apprenant. Autrement dit, il devient médiateur et animateur. Ce nouveau rôle permet la guidance de l'apprenant dans son apprentissage et partir de ce qui savent antérieurement. Donc ce paradigme devra avoir une culture d'interdépendance professionnelle et favorisera le contexte d'entraide qui mise sur les relations d'interdépendance.

La troisième composante relève **du rôle de l'apprenant**, selon Lebrun (2007) dans le mode traditionnel l'apprenant a un rôle de récepteur passif placé en situation d'interlocuteur. Dans le mode étendu il devient collaborateur et parfois expert. Il se transforme en un constructeur actif de connaissance.

La quatrième composante définit **l'apprentissage**. Lebrun (2007) estime que le paradigme d'enseignement l'apprentissage repose sur les matières à enseigner qui représentent des faits et de la reproduction. Dans cette perspective les objectifs essentiels sont l'acquisition des savoirs et le développement de l'automatisme. Dans le paradigme d'apprentissage l'accent doit être mis sur l'interrelation et la recherche. C'est-à-dire la préoccupation principale devrait être le développement des compétences et l'encouragement à donner une masse de réponses à des problématiques complexes.

La cinquième composante pointe **la connaissance**. Dans le premier modèle l'apprentissage est basé sur l'accumulation des connaissances. Ces dernières prennent la forme des objets que l'apprenant est censé observer pour être questionné dessus au moment de l'examen final. Dans le paradigme d'apprentissage la situation est complètement différente la connaissance repose sur la transformation. Les connaissances sont essentiellement des dispositifs de planification, de réflexion et d'action.

La sixième composante décrit **la performance**. Dans le paradigme d'enseignement ce qui compte c'est la quantité d'information gravée dans le cerveau de l'apprenant. Dans ce paradigme la préoccupation première est la quantité des connaissances requises. A l'inverse dans le paradigme d'apprentissage ce qui importe c'est la qualité. La qualité des connaissances permises par les attitudes déployées par les apprenants. Il est important de

s'assurer que ces capacités sont durables et transférables dans des situations diverses.

La septième composante souligne **l'évaluation**, l'évaluation dans le premier modèle s'appuie sur la mémorisation et la référence à une norme. L'apprenant dans ce cas est interrogé sur des connaissances habituellement par l'entremise de tests sollicitant des réponses brèves. Alors qu'à l'autre bout du continuum, se trouve le paradigme d'apprentissage qui repose sur les critères de référence, sur les cahiers des charges. L'évaluation dans ce paradigme pointe les compétences construites par l'apprenant. Il est question de vérifier que les compétences sont viables et maniables dans des contextes différents.

La huitième et dernière composante appuie **le rôle et l'utilisation technologique**. Dans le paradigme d'enseignement, selon Lebrun, l'usage technologique est le poste de travail. Dans le paradigme d'apprentissage l'usage technologique est l'outil de communication qui aide à la collaboration. Il permet l'accès à l'information. Il est utilisé comme un mode d'expression, nous avance Lebrun (2004). Le schéma suivant nous résume les huit composantes de chaque paradigme.

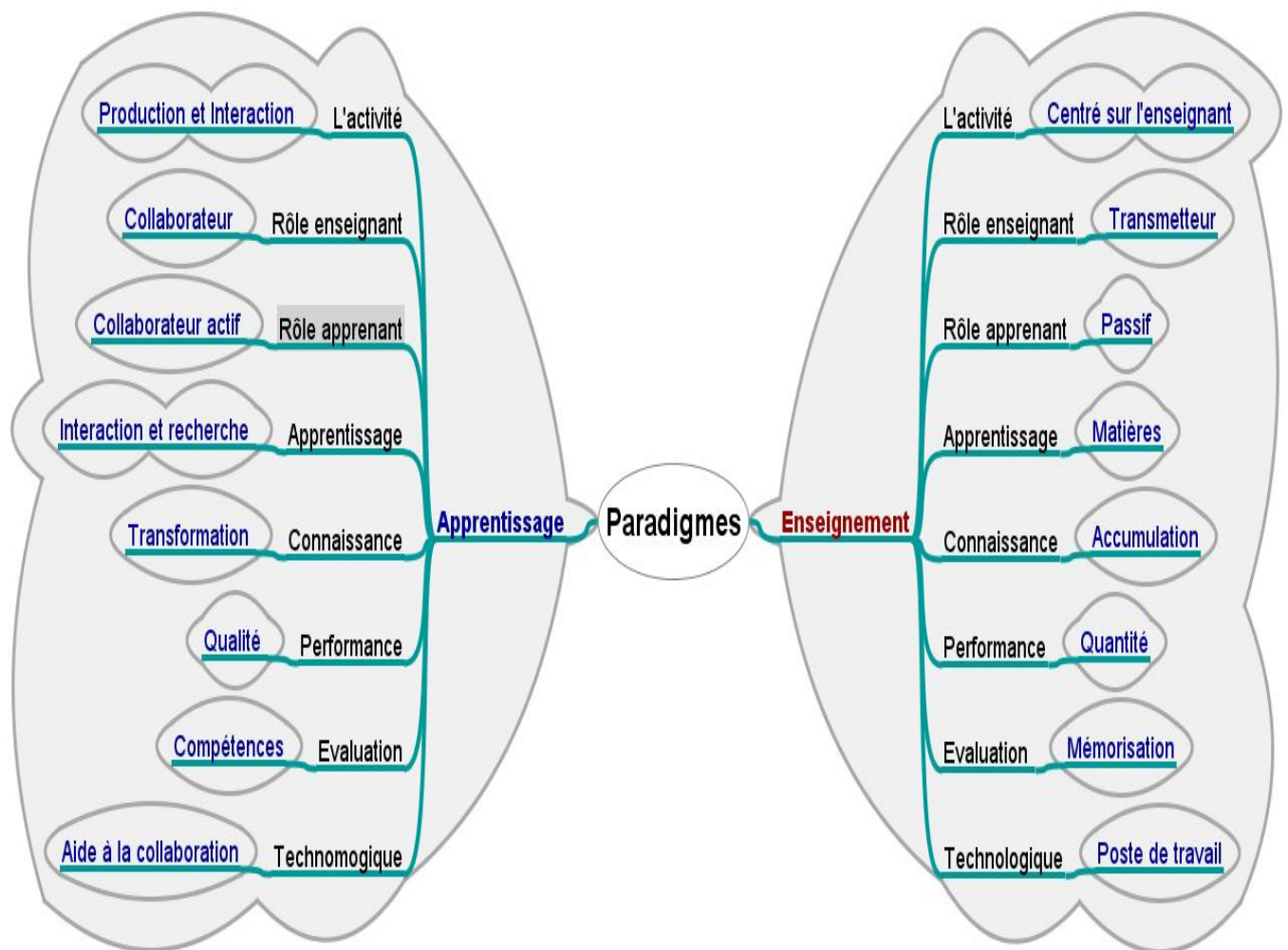


Figure 5: Paradigme enseignement / apprentissage selon Lebrun

A ce propos Lebrun rajoute trois points fondamentaux concernant l'usage de la technologique que nous allons énumérer ci-dessous :

- *les véritables potentiels pour l'éducation ne peuvent se révéler dans une approche technologique seule ; l'ordinateur en lui-même superposé à des formes traditionnelles d'enseignement ne peut améliorer la qualité ou le rendement de l'enseignement ;*
- *les bénéfices que l'on peut escompter de l'utilisation des technologies (dans des méthodes cohérentes plus*

individualisées et plus participatives) ne doivent pas être attendus dans la seule sphère cognitive réduite aux connaissances et aux savoirs « redire »);

- *insérer ces nouvelles technologies ne va pas induire automatiquement de nouvelles formules d'enseignement et d'apprentissage.*

A propos de ce dernier point Lebrun souligne que l'aptitude actuelle dans le domaine de l'éducation est de « *faire du vieux avec du neuf* », faisant référence à l'utilisation des nouvelles technologies avec des modèles traditionnels de l'apprentissage qui ne permettent pas le développement cognitif de l'apprenant. Aux yeux de Lebrun, une utilisation intéressante et efficace des outils pédagogiques impose que ces derniers soient intégrés dans des méthodes pédagogiques actives et innovantes.

1.6.1 Modèle d'enseignement et d'apprentissage orientée vers la pédagogie active selon Lebrun

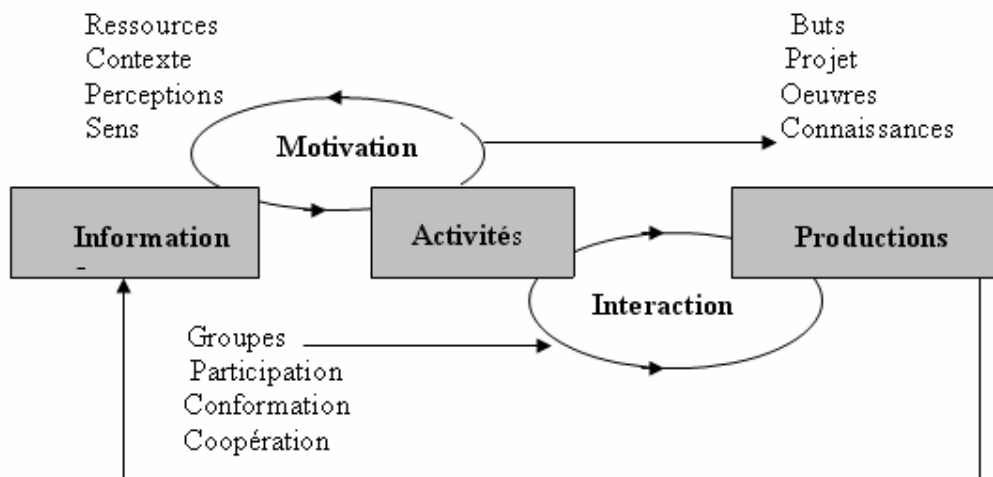


Figure 6: Le pentagone de l'apprentissage en perspective dynamique: Selon Lebrun

Nous pouvons constater à travers ce schéma que cinq éléments d'interaction sont à l'origine de modèle de Lebrun (2007, p.75) Ces éléments permettent de définir des situations d'enseignement et apprentissage dirigées vers la pédagogie active. Nous allons donc présenter en détail chacun de ces facteurs mentionnés sur le schéma de Lebrun.

Le premier facteur vise les informations, Lebrun avance que le contenu structuré par l'enseignant n'est pas la principale source d'information. Dans ce modèle, le rapport magistral n'est pas envisagé. L'enseignant est invité à offrir une masse de ressources de types différents et à utiliser dans certains cas les ressources apportées par les apprenants.

La motivation fait l'objet du deuxième facteur signalé par Lebrun. Dans ce modèle la conception des contextes étant un élément essentiel de motivation, les activités sont contextualisées de manière que l'apprenant distingue le sens et l'utilité de son apprentissage.

Le troisième facteur souligne les activités. L'apprenant est motivé dans son apprentissage par les méthodes de type résolution de problème, étude de cas ou encore par le déficit visé par la pédagogie de projet. L'apprenant, dans ces situations, est encouragé à utiliser des stratégies d'apprentissage qui vont contenir l'application de haut niveau, d'organisation, de conduite de projet, et le développement de l'esprit critique.

Le quatrième facteur met en avant l'interaction. La verbalisation du contenu du cours de l'enseignant étant très rare dans cette approche, les opportunités de décentration et de conflit socio-cognitif sont sollicités. Dans ce modèle les apprenants sont invités à travailler en collaboration en équipe et les interactions sont ainsi plus fréquentes.

Le cinquième facteur pointe les productions. Dans cette conception, l'apprenant fait apparaître explicitement des preuves de ses apprentissages. Il peut

contrôler ses apprentissages à travers le partage des outils de contributions tels que rapport, grille d'auto évaluation, maquette etc., avec ses collaborateurs ainsi qu'avec son enseignant.

Il est bien évident que ce modèle pragmatique, dont la finalité est d'organiser la construction de dispositifs pédagogiques pour ambitionner l'apprentissage en profondeur, englobe le terme de compétence : un savoir-agir s'appuyant sur des moyens interne et externe (information) pour confronter des situations problèmes contextualisées (productions).

1.6.2 TICE et mutation pédagogique

De plus en plus, à nos jours, les technologies de l'information et de la communication (TIC) envahie de places dans plusieurs domaines tels que sociale, culturelle et surtout éducative puisque selon Karsenti et Larose (2001b) on a remarqué rapidement les TIC se convertir en TICE voir en E-Learning.

La présentation des TIC est toujours jointe à la pratique pédagogiques des enseignements dans me domaine de l'éducation supérieur. Chabchoub (2007, p. 45) souligne que les termes qui revient toujours en occurrences dans les travaux internationaux motionnent toujours les notions suivantes : la manipulation de l'ordinateur, l'usage des TIC dans l'action pédagogiques, emploi du web, de la visioconférence, formation des enseignants aux TIC et au E-Learning, autonomie des étudiants, travail collaboratif, etc. Ce constat selon Chabchoub montre que les spécialistes songent au moins que l'implantation des TIC à l'enneigement supérieur forme une innovation pédagogique. Parmi d'autres chercheurs, Chabchoub s'interroge sur les transformations pédagogiques engendrées par l'usage des TIC. A cet égard, il définit les TIC « *comme l'ensemble des technologiques numériques utilisant l'ordinateur dans le but de chercher et de diffusion des informations et/ou optimiser la communication* », (ibid, p.45).

Ces technologies, d'après Chabchoub (2007), sont supposée véhiculer un gain à l'éducation et garantir une pédagogie plus innovante et plus opérationnelle en faveur d'une parfaite interactivité et un meilleur rapport apprenants et connaissances académiques. Ainsi, elles sont l'opportunité pour réfléchir et de délocaliser en terme du temps et d'espace le rapport maître élève et de tracer des nouveaux parcours vers les activités de formation des enseignants.

Dans un optique un peut critique Langevin et Alava (2001) citées par Chabchoub (2007) se posent la question sur l'identité réel des TIC dans l'université « *les TIC constituent indéniablement un exemple d'innovation technologique ; mais sont-elles toujours associées chez les enseignants à une réelle innovation des pratiques pédagogiques ? En quoi ont-elles modifié réellement le rapport à l'enseignement et à l'apprentissage ?* », (*ibid.*, p.50).

Visiblement, les TIC sont sur le point d'effectuer une mutation discrète au sujet de relation des apprenants aux savoirs. A ce propos Chabchoub écrit « *nous sommes en train de basculer, avec les TIC de la « raison graphique » (basée sur la culture du livre et de l'écrit) vers la « raison numérique » (basée sur la culture numérique introduite par les TIC en train)*. Cette mutation s'effectue sur plusieurs niveaux. Au premier niveau Chabchoub et Baraoui (2004) soulignent la terminologie, où le terme de « l'information » est en train de transformer graduellement les termes de savoir et de connaissance. Au deuxième niveau ils évoquent l'organisation des connaissances, parce que nous dépassons la linéarité des savoirs graphiques pour passer la structuration illimitée du Web. Au troisième niveau, ils pointent la relation des apprenants vis à vis des savoirs, finalement, face à l'envahissement des TIC et au développement des centres des savoirs, révèlent lequel parmi eux va être influencé.

Nous pouvons constater que nous sommes face à de réels enjeux au niveau culturel et épistémologique, enjeux qui produisent plusieurs questions pédagogiques : comment les formateurs et les enseignants peuvent profiter des

TIC pour remodeler leurs pratiques pédagogiques et se mettre en harmonie avec ces nouvelles conditions ?

1.6.3 L'innovation pédagogique

Chabchoub est parmi les spécialistes qui se posent la question sur l'utilisation des TIC dans l'action pédagogique des formateurs et des enseignants, il se demande si les TIC amènent à une véritable innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur. Cet auteur pense effectivement que les TIC ne sont que de simples procédés techniques pour aider l'enseignant à accomplir ses objectifs pédagogiques même s'ils présentent une innovation technologique. Ce qui l'amène à dresser par la suite une différenciation entre les innovations technologiques et les innovations pédagogiques. La première est vue comme l'intégration des TIC dans l'éducation. La deuxième est définie comme le changement des pratiques pédagogiques avec finalité d'optimiser les apprentissages des apprenants. De cette façon l'usage des TIC dans l'éducation est perçu comme une innovation technologique qui n'implique pas automatiquement une mutation des pratiques pédagogiques de l'enseignant, (Chabchoub, 2007)

Il rajoute que les TIC peuvent aider l'enseignant à améliorer ses pratiques pédagogiques si l'intention de ce dernier est innovatrice. Autrement dit les TIC deviennent un moyen d'amélioration si l'enseignant prend l'initiative de remplacer la méthode centrée sur les contenus par une autre centrée sur l'apprenant. C'est la condition pour que les TIC soient considérés comme une réelle innovation pédagogique. Dans le cas inverse, l'enseignant garde sa pratique traditionnelle basée sur la transmission de savoirs et les TIC seront perçus comme une simple innovation technologique, estime l'auteur.

Dans une perspective semblable les TIC peuvent dissimuler certaines pratiques fondées sur la transmission des connaissances par manque d'expérience ou même par manque de formation.

En conséquence, Chabchoub écrit « *les TIC semble entraîner des effets incompatible avec le paradigme fondé sur la transmission des connaissance vers un paradigme interactif où l'attention du professeur est focalisé sur les étudiants et leurs processus d'apprentissage* », (ibid, p. 54).

1.6.4 Synthèse

L'enseignement à distance a toujours été un apprentissage s'appuyant sur la correspondance. Le premier cours « par correspondance » a vu le jour en 1840 avec l'apparition du timbre postal (Glikman 1994).

Dans les années 70 du siècle dernier, plusieurs facultés ont mis à disposition des cours par correspondance. Parmi celles-ci figurait l'Open University, qui fut la première à mettre en place un système d'encadrement pour ses étudiants (Glikman, 2002a). Cette génération d'enseignement à distance avait alors adopté une conception « behavioriste » de l'enseignement pour lequel l'imprimé restait le media de base. A cette époque, l'interaction se réduisait à la correction des travaux par correspondance et parfois à l'utilisation du téléphone

C'est au milieu des années 90, d'après Nipper (1989), avec l'avènement de l'internet et de ses multiples possibilités, que l'enseignement à distance traverse une nouvelle période et ce grâce au web. Cette génération d'enseignement à distance, selon l'auteur, apparut dans un milieu influencé par les conceptions « constructivistes » de l'enseignement. Cette approche constructiviste permit de mettre l'accent sur l'activité et la capacité inhérentes à chaque apprenant et de lui donner la possibilité d'appréhender la réalité qui l'entoure.

Cette époque fut caractérisée par l'implantation des universités virtuelles ou campus numériques qui furent vu alors comme la solution aux obstacles qui parsemaient tant l'enseignement en présentiel que les formations à distance de type traditionnel comme la formation par correspondance.

Ainsi les TIC ont-elles joué un rôle précieux, en offrant l'opportunité de l'accès au(x) savoir(s) en alimentant le domaine de la FOAD et pallier ainsi la distance géographique persistante dans la FAD. A cet égard, Bouchard (2002) souligne la distance « pédagogique » qui couvre deux notions indépendantes de l'aspect d'éloignement physique « *l'absence ou la présence de dialogue éducatif et l'absence ou la présence d'une structure plus au moins contraignante (structure rigide ou souple)* ». Linard (2000), à son tour, précise deux autres aspects liés à la distance : la première étant ce qui est d'ordre socio-économique, la seconde se référant à la distance du « cognitif ».

La FOAD prend ainsi de l'importance et l'on s'intéresse progressivement à elle en tant que nouvelle conception de l'enseignement à distance.

Keegan (1986) a développé trois méthodes la concernant. La première est fondée sur les conceptions de l'autonomie et l'indépendance, la deuxième orientée fondamentalement sur l'industrialisation et la dernière axée sur l'interaction et la communication.

Dans les années soixante, Delling (1987) voit la formation à distance comme une modalité qui favorise **l'autonomie et l'indépendance** de l'apprenant, celui-ci est ainsi libre et acteur de son apprentissage. Cet auteur fait alors une distinction entre le processus de la formation à distance et celui de l'enseignement traditionnel. Il estime, en effet, que dans une éducation à distance l'apprenant manifeste sa volonté et sa capacité à vouloir prendre en charge sa formation par un rejet de la relation traditionnelle « maître-élève ». Toujours dans cette approche Wedemeyer (1982) met en exergue l'indépendance de l'apprenant, celle-ci consiste pour lui en un élément indispensable de la formation à distance.

Dans cette approche, l'apprenant bénéficie d'une grande liberté et indépendance notamment dans le choix, l'organisation et le contrôle de son apprentissage, nous soulignent Keegan (1996), Moore & Kearsley (1996), UNESCO (2000). Cette approche repose sur des termes proches de ceux de l'apprentissage auto-dirigé. Keegan (1996) souligne que ces théories développent

un modèle de formation idéalisé dans lequel l'apprenant est considéré comme une personne apte à gérer l'autonomie aboutie par les exigences d'isolement dans lesquelles il est situé, et par la gestion de la liberté et l'indépendance qui sont mis à sa disposition.

Dans l'approche dite « méthode centrée **sur l'industrialisation de la formation** à distance », Peters (1973) fait le rapprochement entre le processus de production industrielle et le processus d'enseignement-apprentissage de la formation à distance. Sa conception se fonde sur l'existence de deux modèles distincts de d'enseignement. Le premier qu'il qualifie de traditionnel et qui se caractérise d'un côté, par le fait qui se réalise en présentiel, et de l'autre parce qu'il est basé sur le principe de la communication interpersonnelle. S'appuyant sur une interaction objective rationnelle engendrée par la technologie, il qualifie le second type d'apprentissage d' « industrialisé ».

Garrison (2003, p.163) insiste sur le fait que l'approche industrielle participe à un accès aisé aux savoirs grâce à la conception d'une grande quantité de ressources pédagogiques. Mais cette approche manifeste plusieurs points négatifs tels que l'isolement de l'apprenant et l'absence de l'encadrement de l'apprenant par l'enseignant.

L'approche proposée par Holmberg (2003, 2006) est fondée sur **l'interaction et la communication**. L'auteur s'appuie sur l'idée que l'enseignement à distance des années 60 n'est plus ni moins qu'un simple manuel intégrant des questions à choix multiples avec des corrections. L'élément impératif à la mise en place d'une communication permanente guidée à double sens, entre les apprenants ou l'apprenant et l'enseignant, dans ce type de formation, est fortement mis en exergue par cette approche « conversationnelle ».

L'accent est mis dans cette approche sur le rôle de l'intervention de l'enseignant susceptible de stimuler l'apprenant distant, et surtout sur l'importance de favoriser un environnement qui optimise l'apprentissage. Elle apporte également un aspect humain au travail, félicite le succès des apprenants,

soutient l'échange entre eux à travers les séances de regroupement et enfin de les accompagner dans leurs prises de décision et les aider dans leurs stratégies d'apprentissage.

La brève mise en perspective qui précède permet de dégager quatre modèles généraux successifs d'enseignement-apprentissage.

- L'approche dite de « **la formation par Osmose** » est un système basé sur un apprentissage continu suivi par l'apprenant. L'apprenant peut ainsi acquérir le savoir et le savoir faire du maître à travers différentes manières perceptuelles. Le problème de cette approche est que le savoir fait corps avec le maître. Le savoir n'est pas objectivé par une représentation symbolique verbale, visuelle ou autre. Quand l'apprenant expose à son tour le savoir, ce dernier est considéré ainsi assimilé.
- L'approche dite de « **la formation Vicariale** », dans ce modèle la période d'études pratiques est substituée par la présence de l'enseignant. Cette approche estime que l'enseignant est le seul à pouvoir déchiffrer et décoder les connaissances. C'est pourquoi il intervient systématiquement entre les savoirs et les apprenants.
- L'approche dite de « **la formation médiatisée** », ce modèle nécessite l'utilisation d'un guide et la mise en place d'un facilitateur afin de vaincre la difficulté des savoirs. Cette approche présente un obstacle lié à la quantité et la complexité des savoirs mis à disposition des apprenants. De ce fait la présence d'un guide pour aider à faciliter la navigation est indispensable.
- L'approche dite de « l'apprentissage par gestion des ressources », dans ce modèle les savoirs sont recensés dans des répertoires et apprêtés en discours structurés constituant les recours indispensables à l'apprentissage. Dans cette approche l'enseignant est considéré comme

un guide de recherche qui aide l'apprenant à apprendre en mettant l'accent sur les outils d'accès, de recherche et de traitement de l'information plutôt que l'information elle-même.

Autre fait important dans le développement de la FOAD, la nécessaire évolution des deux concepts fondamentaux : « apprentissage » et « enseignement ».

Lebrun fait la comparaison entre le paradigme d'enseignement et le paradigme d'apprentissage selon huit composantes particulières :

- La première composante fait référence à **l'activité**, selon Lebrun (2007), dans le paradigme d'enseignement cette dernière est centrée totalement sur l'enseignant en terme d'action didactique. Tandis que dans le paradigme apprentissage l'activité est centrée sur la production de l'apprenant et l'accent est mis sur l'interactivité.
- La deuxième composante identifie **le rôle de l'enseignant**, dans le paradigme enseignement, l'enseignant a un rôle d'expert, transmetteur de savoir (récitant) alors que dans le paradigme d'apprentissage ce dernier adopte une attitude de collaborateur, guide et parfois apprenant. Autrement dit, il devient médiateur et animateur.
- La troisième composante relève **du rôle de l'apprenant**, selon Lebrun, dans le mode traditionnel l'apprenant a un rôle de récepteur passif placé en situation d'interlocuteur. Dans le mode étendu il devient collaborateur et parfois expert. Il se transforme en un constructeur actif de connaissance.
- La quatrième composante définit **l'apprentissage**, Lebrun (2007) estime que le paradigme d'enseignement repose sur les matières à enseigner qui représentent des faits et de la reproduction. Dans le paradigme d'apprentissage l'accent doit être mis sur l'interrelation et la recherche.

- La cinquième composante pointe la connaissance. Dans le premier modèle l'apprentissage est basé sur l'accumulation des connaissances. Dans le paradigme d'apprentissage la situation est complètement différente, la connaissance repose sur la transformation. Les connaissances sont essentiellement de l'ordre des dispositifs de planification, de réflexion et d'action.
- La sixième composante décrit la performance. Dans le paradigme d'enseignement, ce qui compte c'est la quantité des informations gravées dans le cerveau de l'apprenant. A l'inverse, dans le paradigme d'apprentissage ce qui importe c'est la qualité des connaissances.
- La septième composante souligne l'évaluation. L'évaluation dans le premier modèle s'appuie sur la mémorisation et la référence à une norme. Dans le paradigme d'apprentissage l'évaluation pointe les compétences construites par l'apprenant. Il est question de vérifier que les compétences sont viables et maniables dans des contextes différents.
- La huitième et dernière composante s'appuie sur le rôle et l'utilisation technologique. Dans le paradigme d'enseignement, selon Lebrun, l'usage technologique est le poste de travail. Dans le paradigme d'apprentissage l'usage technologique est l'outil de communication qui aide à la collaboration. Il permet l'accès à l'information. Il est utilisé comme un mode d'expression (Lebrun, 2004).

Aux yeux de Lebrun, une utilisation intéressante et efficace des outils pédagogiques impose que ces derniers soient intégrés dans des méthodes pédagogiques actives et innovantes.

Le modèle pédagogique actif élaboré par Lebrun (2007) se base sur les cinq composantes suivantes :

- Dans ce modèle le rapport magistral n'est pas envisagé,

- les activités sont contextualisées de manière que l'apprenant distingue le sens et l'utilité de son apprentissage,
- l'apprenant est motivé dans son apprentissage par les méthodes de type résolution de problème, étude de cas ou encore par le défi visé par la pédagogie de projet,
- les apprenants sont invités à travailler en collaboration, en équipe, et les interactions sont ainsi plus fréquentes,
- dans cette conception l'apprenant fait apparaître explicitement des preuves de ses apprentissages.

Aujourd'hui, les TIC sont sur le point d'effectuer une mutation discrète mais importante pour ce qui concerne la relation des apprenants aux savoirs. Cette mutation s'effectue à plusieurs niveaux. Au premier, Chabchoub et Baraoui (2004) soulignent la terminologie, où le terme d' « information » est en train de transformer graduellement les termes de savoir et de connaissance. Au deuxième, ils évoquent l'organisation des connaissances, parce que de la linéarité des savoirs graphiques, nous sommes dirigés vers la structuration illimitée du Web. Au troisième, ils pointent la relation des apprenants vis à vis des savoirs, finalement, face à l'envahissement des TIC et au développement des centres des savoirs.

D'après Bécharde (2001, p73) cité par Chabchoub « *innover est une activité humaine délibérée qui tend à introduire la nouveauté dans un contexte donné ; l'innovation devient pédagogique quand elle vise à améliorer l'apprentissage des étudiants* ».

Chabchoub (2007) insiste sur une différenciation entre les innovations technologiques et les innovations pédagogiques. La première est vue comme l'intégration des TIC dans l'éducation. La deuxième est définie comme le changement des pratiques pédagogiques avec pour finalité d'optimiser les

apprentissages des apprenants. Les TIC peuvent aider l'enseignant à améliorer ses pratiques pédagogiques si l'intention de ce dernier est innovatrice (ibid).

Autrement dit les TIC deviennent un moyen d'amélioration si l'enseignant prend l'initiative de remplacer la méthode centrée sur les contenus par une autre centrée sur l'apprenant. C'est la condition pour que les TIC soient considérés comme une réelle innovation pédagogique.

La présente recherche s'intéresse donc, non seulement à identifier les pratiques enseignantes à distance mais également à comprendre comment se crée et s'organise l'action de l'enseignant en ligne. Ce chapitre nous a permis d'une part, d'examiner les différentes approches des pratiques virtuelles de la formation et d'apprentissage et d'une autre part, de vérifier une relation présumée entre les fondements théoriques de la formations à distance et les différents modèles virtuels de l'enseignement/ apprentissage. Nous nous inscrivons ici de plain-pied dans les préoccupations qui sont celles de l'homogénéité et l'hétérogénéité des pratiques enseignantes en ligne. Car l'émergence d'un possible relation entre les approches pédagogiques et performances d'enseignement/apprentissage nous mènerait naturellement à proposer des parcours d'enseignement distingués et adaptés aux différents modèles pédagogiques pour optimiser le processus d'enseignement en ligne.

La finalité recherchée est donc triple. D'une part, en s'adressant directement aux enseignants, tuteurs et professeurs de ces milieux, elle cherche à souligner l'importance d'adopter une pédagogie variée et convenable à l'enseignement à distance. Mais il s'agit aussi de mettre en avant l'obligation de passer d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage afin de garantir un meilleur parcours d'apprentissage axé sur l'apprenant et non pas sur l'enseignant. Et enfin de mettre l'accent sur le lien entre les apports des TIC et l'innovation pédagogique. Car, comme nous avons pu le voir précédemment, la maîtrise des outils pédagogiques permet l'adoption d'une approche pédagogique qui ne repose pas sur la transmission des connaissances et qui favorise l'interaction et la collaboration.

A l'issue de l'étude de ce chapitre et notamment après avoir examiné en détail le paradigme enseignement / apprentissage deux questions s'imposent : peut-on souscrire à l'hypothèse que les pratiques des enseignants s'organisent autour des axes tels que l'enseignement / apprentissage.

Peut-on dire que le sentiment de maîtrise des TIC et la tendance vers l'innovation sont des organisateurs de la variété ?

Ce chapitre va donc nous être de grande utilité pour confirmer plus loin l'analyse de notre questionnaire adressé à l'échantillon.

Ainsi l'étude de ce premier chapitre nous a donné la possibilité de mettre en exergue, en résumé : les principales caractéristiques et constantes de la FOAD, telles que le concept d'enseignement à distance par correspondance, les notions de la formation ouverte et à distance, les notions d'E-Learning et d'E-formation et surtout l'évolution des modèles d'enseignement / apprentissage. Par la suite, la différenciation entre le paradigme enseignement et le paradigme apprentissage nous a permis de mettre en exergue un certain nombre des variables, en lien étroit avec la problématique centrale, à savoir l'innovation pédagogique, et parmi celles-ci cette dernière nous a permis de souligner le rôle joué par la variable « action des pratiques enseignantes ». Ce contexte général posé, nous avons présenté nos principaux domaines de recherche qui sont : les différents modèles d'apprentissage en ligne, le paradigme enseignement / apprentissage et TIC et l'innovation pédagogique.

Nous abordons maintenant notre deuxième chapitre intitulé Evolution des pratiques des enseignants.

2 CHAPITRE 2 : EVOLUTION DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

2.1 ÉVOLUTION SUR LES ROLES ET LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

Pour comprendre la virtualisation des pratiques en ligne, il nous semble légitime et même primordial d'aller chercher en tout premier lieu les éléments indispensables du changement des pratiques des enseignants. Il s'agit donc, dans le présent chapitre, de présenter l'enseignant en tant que personne. Puis nous allons évoquer, selon le point de vue de différents auteurs, les différentes théories des pratiques et l'action enseignante. Nous terminons sur les positions de la recherche actuelle en présentant l'approche descriptive, explicative et compréhensive des pratiques enseignantes.

2.2 ENSEIGNANT

Maintes recherches se concentrent sur la personne de l'enseignant. Cet intérêt particulier devient consubstantiel de l'étude dynamique des situations qui participent à son développement ou à sa déchéance.

Généralement, l'enseignant est une personne qualifiée et qui dispose de capacités professionnelles et humaines vis-à-vis de ses apprenants. Il est souvent considéré comme un éducateur chevronné en mesure de planifier, de préparer et de présenter ses matériaux d'enseignement. « *Il est capable de faire régner, dans sa classe, un climat d'ordre, de travail bien fait et de discipline* », écrit Abraham (1984, p. 45).

Des études mettent l'accent sur l'importance et le caractère indispensable de certaines postures adoptées par l'enseignant dans son rapport avec l'apprenant. Parmi ces études, Aspy et Roebuk (1976) mentionnent trois attitudes qui sont primordiales et que nous allons citer ci-dessous :

- la capacité de l'enseignant à interpréter le sens donné par l'élève dans la classe ;

- la considération exprimée clairement par l'enseignant vis-à-vis son élève ;
- une relation sincère entre enseignant et élève.

Quand ces trois caractéristiques sont présentes à un haut degré, il s'avère que les apprenants font des progrès impressionnants. Toujours selon Aspy, (1976), l'enseignant qui possède ces conditions de facilitation à un haut degré, révèle également d'autres particularités :

- sa personnalité apparaît de manière plus claire aux apprenants et sa relation est plus franche avec eux ;
- il prend plus en considération les souhaits et les réactions affectives de ses étudiants ;
- il est plus positif ;
- il favorise le dialogue interactif.

Nous rejoignons l'auteur quand il dit que le plus important pour l'enseignant « *était de créer un climat facilitant les acquisitions, une atmosphère de classe se caractérisant par l'authenticité, la sollicitude et l'écoute compréhensive de l'enseignant* », (ibid, 1976, p. 2).

Mais au-delà de ces conditions de facilitation, l'enseignant a besoin d'acquérir d'autres compétences pour pouvoir enseigner. Ce dernier élément ne nécessite pas seulement des capacités telles que les compétences professionnelles, et notamment en didactique des disciplines, mais aussi celles qui sont en lien avec la personne de l'enseignant. L'enseignant est avant tout un être psychologique, ayant un vécu qui modifie largement son travail et son expérience professionnelle.

A cet égard, Abraham (1984) fait la différence entre le « soi réel » et le « soi professionnel » chez l'enseignant. Le premier fait référence à la nature

propre de l'enseignant. Autrement dit à sa personnalité réelle. Le deuxième est qualifié d'un masque porté par l'enseignant car il peut être en contradiction avec le « soi réel ». L'auteur développe le « soi professionnel » en trois états :

- le soi qui se trouve en rapport direct avec l'autorité : c'est l'adaptation à la structure hiérarchique ;
- le soi par rapport aux élèves : c'est le résultat engendré par l'intervalle entre le « soi réel » et le « soi par rapport à l'autorité » ;
- le soi idéal : c'est l'état que l'on espérait être.

L'enseignant manifeste de plus en plus un rôle social très accentué grâce à la multiplicité des contacts avec les apprenants. L'auteur avance, qu'au sein du « soi professionnel », la définition d'un nouvel état du « soi » apparaît : le « soi social » en lien avec l'évolution des outils qu'il utilise, de la manière dont il prodigue ses enseignements et de ses rapports avec les étudiants. En effet, aujourd'hui, l'enseignant doit avoir une image parfaite, c'est la personne qui doit tout savoir, tout maîtriser : la classe, les compétences didactiques, les compétences techniques, les problèmes psychologiques et même les problèmes sociaux. Ainsi, le « soi idéal » peut être la cause de la perturbation des autres états du soi.

Le développement de ce point nous a permis de dresser un panorama détaillé et critique sur les caractéristiques humaines de l'être enseignant. Ainsi après nous être attachés à présenter les capacités professionnelles et humaines de l'enseignant vis-à-vis de ses apprenants, il est important maintenant de nous attarder plus spécifiquement aux théories concernant les pratiques et l'action enseignante. En effet, si champ de recherche porte sur la pratique enseignante, il a trait plus spécifiquement encore à la pratique enseignante en situation virtuelle.

2.3 LES PRATIQUES ET L'ACTION ENSEIGNANTE

2.3.1 Les pratiques enseignantes

Baconnier (2006, p.6) met en évidence les travaux réalisés par Altet (1994) et Bru (1991) sur les pratiques enseignantes et qui « s'inscrivent dans un paradigme de recherches, celui des processus interactifs, contexte qui tente de rendre intelligible le processus enseignement apprentissage en contexte en le traitant comme un processus interactif situé, et en identifiant la combinaison de ses différentes variables en interactions ». Les pratiques des enseignants abordées dans cette optique sont bien intégrées dans la théorie de l'action en contexte.

L'identification de la relation existant entre les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage constitue la structure globale de l'étude des pratiques enseignantes.

Le schéma appelé variable dépendante qui se base sur les résultats des élèves ou encore celui de variable indépendante qui se penche sur la méthode choisie par l'enseignant ne fait plus partie du centre d'intérêt de la recherche. Le but actuel de cette dernière est de repérer les sources de la dynamique des pratiques enseignantes. Elle se focalise donc de plus en plus sur le schéma qui regroupe des variables diverses.

A travers les prototypes systémiques présentés par Bru (1991) ainsi que ceux appelés intégrateurs par Altet (1994) Clanet (1997), nous pouvons constater une mise en relief des effets du contexte, qui prennent en compte l'articulation des variables attachées à la fois à l'enseignant, à l'élève et à la situation. Les résultats des variables de type cognitif, affectif ou psychologique sur le processus enseignement apprentissage sont bien examinés par ces prototypes.

Nous consacrerons la partie suivante à la présentation du prototype systémique : le modèle de l'interaction conceptualisée de Bru (1991).

2.3.2 Le modèle de l'interaction contextualité de Bru (1991)

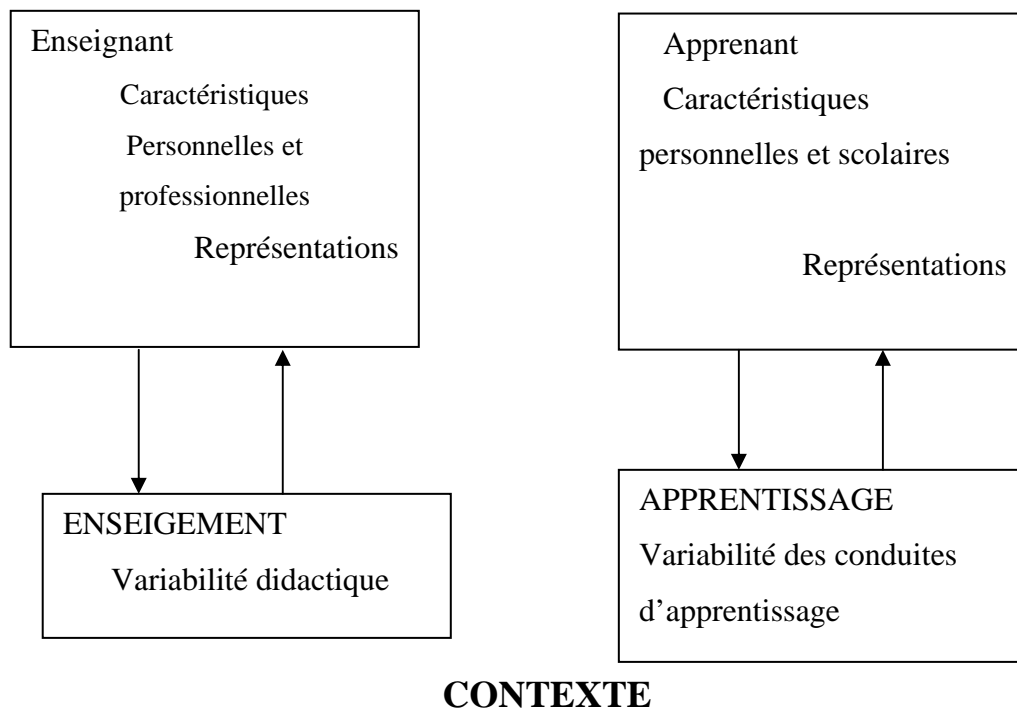


Figure 7 : Modèle de l'interaction contextualisé de Bru (1991)

L'analyse des situations d'enseignement apprentissage est à l'origine de l'apparition des variables d'action de l'enseignement indiquant les composantes de la pratique. Selon la détermination de choix réalisé par l'enseignant dans la conduite de son activité d'après contexte, l'enseignant peut agir et changer ces variables d'action.

Trois types de variables sont déterminés :

- l'agencement et la mise en œuvre des contenus (recueil et agencement des contenus, opérationnalisation des objectifs, activités sur les contenus) ;
- les variables processuelles (dynamique de l'activité scolaire, répartition des initiatives entre enseignants et apprenants, registres de la communication modalités d'évaluation) ;

- le cadre matériel et le dispositif (lieux et séquences d'enseignements apprentissage, organisation temporelle, regroupement des élèves, matériel et support didactiques).

Chacune de ces variables d'action ($V_1, V_2, V_3, \dots, V_n$) peut porter différents modalités ($m_1, m_2, m_3, \dots, m_n$) selon des enseignants et sur ces dernières, le praticien peut apporter des critiques ($C_1, C_2, C_3, \dots, C_n$). A chacun de ces critères peut être appliqué un coefficient de pondération (P_1, P_2, \dots, P_n). Cela nous donne des indices sur la masse de possibilités de choix réaliser par l'enseignant.

Les variables fondamentales de l'interaction et l'action des apprenants avec les variables d'action de l'enseignant sont bien établies par ce modèle.

2.3.3 La variabilité didactique

Bru (1991, p.115) définit les modalités correspondant aux variables d'action comme « le profit de l'action didactique au moment T », la variabilité didactique potentielle théorique indiquée par l'ensemble des éventualités de profils didactiques. Quand les enseignants mettent en œuvre ces profils didactiques, cette variabilité nommée la variabilité créée par l'enseignant. Cette variabilité est bien distinguée de celle conçue par l'enseignant en situation de classe.

2.3.4 Les variables réalisées par l'enseignant

Des informations sur l'ensemble de la variété générale et l'ensemble de la variété interne liée à chaque variable par l'étude des distinctions entre les profits d'action.

Au même niveau des variables didactiques se trouve l'étendu de la variable générale et est précisé par le nombre plus au moins grand de variables relatives aux profils d'action.

Au même niveau des variables didactiques se trouve l'étendue de la variable générale, qui est précisée par le nombre plus au moins grand de variables relatives aux profils d'action.

Au même degré des variables portés par l'enseignant sur les variables didactiques se trouve l'étendue de la variété interne et concerne le nombre de modalités examinées pour chacune des variables de l'action didactiques.

Une bonne compréhension des pratiques enseignantes est admise par l'étendue du changement des profils d'action et de la variabilité des exigences d'apprentissage exécutées par l'enseignant. Cette accessibilité passe par la recherche de aptitudes commune et d'une cohérence des profils d'action. Cette dernière peut intéresser la cohésion interne du profil, la cohésion selon le contexte, la cohésion successive.

2.3.5 Fonctions de la recherche sur les pratiques

L'étude sur les pratiques enseignantes peut avoir pour fonction des ambitions heuristiques ou praxéologiques. Il existe quatre fonctions que nous allons les citer ci-dessous :

- soutenant les enseignants à perpétrer plus efficacement, une de ces fonctions porte une propriété prescriptive pointant à prospecter les meilleures pratiques ;
- une fonction peut concerner l'évolution de la fonction initiale et continue des professionnels de l'enseignement. Selon Bru (2002), les pratiques deviennent des objets à conceptualiser pour but de les améliorer et non seulement des objets d'analyse et de réflexions ;

- une fonction qui fait référence à l'amélioration et l'optimisation des pratiques. Citant les chercheurs de terrains qui pratiquent des études de type recherche-action visant à résoudre une situation problème ;
- une fonction de type heuristique, qui concerne la construction et la modélisation de formalisation des pratiques basées sur la comparaison, nous avance Bru (2002) « *d'éléments de description, de compréhension et d'explications relatifs aux pratiques enseignantes* ».

Notre recherche sur les pratiques enseignantes en ligne, s'inscrit dans cette quatrième et dernière fonction

2.3.6 Evolution du regard et des travaux sur les pratiques enseignantes

2.3.7 Conception prescriptive des recherches

Bru (1991) avance que les premières approches en vue de l'étude des situations d'enseignements apprentissages efficaces s'appuyaient sur des modèles nommés « programmatiques ». Rosenshine (1971), Dunkin et Biddle (1974), rajoutent qu'elles se plaçaient dans une conception prescriptive de type processus produit.

Ces approches se basaient sur les conduites étudiées des enseignants (variables enseignement) et les résultats des élèves (variables apprentissage) et ne prennent pas en compte les variables qui font référence aux contenus et aux comportements personnels et scolaires des apprenants. Le lien entre ces deux variables était de caractère linéaire et dans un seul sens où l'enseignement exercé par le maître guidaient involontairement l'apprentissage chez les apprenants. Des embrouillements étaient engendrés entre les deux notions du fait que l'enseignant était dans ce cas vu comme l'unique acteur du processus enseignement apprentissage. Freinet (1964), dans ses études, met en avant les méthodes

pédagogiques où l'enseignant devait mettre en œuvre des actions effectuées par les chercheurs ou par les enseignants rendant compte de leurs pratiques.

Dans un but empirique il s'interrogeait sur le rôle des pratiques enseignantes et les méthodes d'enseignement sur l'apprentissage des élèves, se trouvaient les recherches qui ont un objectif descriptif. Les déterminations étaient sur les déclarations des enseignants et non s'appuyant sur des observations en classe et des études des données. Les résultats s'appuyaient sur la difficulté d'agencer tous les cas étudiés dans les classements déterminés et l'impossibilité d'identifier la variable indépendante. D'où l'obtention de dispositions statiques plutôt que pratiques ayant une dynamique. Plus tard les recherches ont tenté de sortir de cette optique statique.

D'après Bru (2002), les études ont accordé l'avancement dans la perception des indicateurs de l'enseignement efficace et participé au développement du processus enseignement apprentissage.

Les théoriciens s'intéressent aux processus et des dynamiques distinctes des pratiques enseignantes pour atteindre le niveau explicatif et compréhensif et ne pas rester au niveau descriptif dans le but de surmonter les obstacles exigés par une approche programmatique de l'enseignement.

2.4 LES POSITIONS DE LA RECHERCHE ACTUELLE : L'APPROCHE DESCRIPTIVE, EXPLICATIVE ET COMPREHENSIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Il s'agit actuellement à travers de données expérimentales de dépasser le niveau de description des pratiques enseignantes et d'arriver à un stade explicatif et compréhensif. Dans cette vision, la recherche des processus qui référence la classification interne des pratiques, de la proclamation des ressources personnelles et professionnelles individuelles et collectives et l'examen des processus de contextualisation participe particulièrement à l'explication et à la compréhension des configurations de pratiques étudiées en situation d'enseignement apprentissage. Selon Chatel (2001), les recherches compréhensives demandent des

conceptions et des méthodologies de type qualitatives et une attitude du chercheur qui n'est plus en totale extériorité mais en réflexions avec la pratique. Parlant de l'évolution des travaux sur l'évaluation de l'action éducative proposant « une approche sociale de l'action éducative » avance que cette optique de recherche nécessite « un déplacement de la position du chercheur vers une posture compréhensive qui prend en considération l'épaisseur du temps de l'action.

2.4.1 Les organisateurs des pratiques enseignantes

Le processus d'enseignement est devenu compréhensible grâce entre autres à l'observation des pratiques enseignantes. Néanmoins, l'organisation des pratiques n'est pas assez décrite par ce simple niveau de description. C'est-à-dire, à assembler l'organisation des pratiques d'après Altet (2009) « à des formes d'activités organisées ». Il est question de viser les processus organisateurs des pratiques et de repérer les déterminants de ces derniers.

Bru (1997) précise que la recherche de ces organisateurs de pratiques se fait en référence au modèle qui considère un système enseignement-apprentissage en contexte. L'auteur rajoute que le but est d'avancer dans la connaissance des pratiques enseignantes en les décrivant et en essayant de les expliquer, Bru (1997) non seulement depuis leurs déclarations mais aussi à travers les situations pédagogiques.

En effet, selon Bru, Pastré et Vinatier (2007, p. 5) si enseigner veut dire « *identifier les caractéristiques de la pratique ou de l'activité enseignante, d'en connaître les dynamiques en situation d'enseignement apprentissage et de saisir les processus qui organisent ces dynamiques* » la prospection des organisateurs des pratiques autorise à définir ces dernières et amène à la reconnaissance de régularités et de variations. Ces deux derniers éléments sont de l'ordre de l'intra et de l'inter individuel. Il est remarqué qu'il y a des éléments de pratique qui sont quasiment identiques chez un même enseignant. Des enseignements distincts sont

repérés chez des enseignants de la même branche. Ces régularités et ces variations ne sont encore identifiées par ce niveau de caractérisation des pratiques.

D'après Bru, Pastrèt et Vinatier (2007a, p.11) la notion d'organisateur possède une « dimension intégrative permettant la prise en considération de nombreuses variables vus habituellement dans la recherche des pratiques enseignantes.

Cette dernière comprend les six éléments suivants :

- le rapport au contexte ;
- Le repérage des organisateurs internes à l'activité de différents déterminants qui relèvent de la situation elle-même
- la dynamique interactionnelle co-construite entre l'enseignant et les élèves ;
- la dialectique tâche/ problème ;
- les dialectiques enjeux didactiques : enjeux intersubjectifs ;
- l'objet enseignement.

Nous percevons qu'entre ces organisateurs, certains font référence aux dynamiques interactionnelles et d'autres se rattachent aux individus eux-mêmes.

2.4.2 Les processus de contextualisation

Le groupe des interactions entre la situation et les profils des pratiques effectuées sont définies par la contextualisation. Les processus de contextualisation sont identifiés dans l'explication et la compréhension des aspects des pratiques étudiées.

L'hypothèse faite référence à la conséquence des processus de contextualisation sur la variabilité potentiel (les profils de la pratique réalisée).

Bru (2002) à travers trois axes étudie les processus de contextualisation que nous allons soulever ci-après :

- la contextualisation interne à chaque aspect de pratique : les distincts éléments de pratiques sont corrélés. Le changement de l'une des modalités de ces éléments va modifier les autres modalités des éléments. L'enseignant en ne mettant pas en œuvre la modalité d'élément de la pratique souhaitée va, sans avoir conscientisé cette méthode, modifier les autres éléments ;
- la contextualisation temporelle de la pratique : la modalité identifiée par un élément à un temps précis « t » est rapportée à des modalités qu'elle décide dans la future et des modalités dont elle est le résultat dans le moment ;
- la contextualisation externe de la pratique : les modalités des éléments de la pratique sont corrélées avec contexte adjacent ou écarté de la situation d'enseignement apprentissage.

Dans l'optique de notre travail de recherche et de virtualisation des pratiques d'enseignement en FOAD comme processus organisateur des pratiques enseignantes, il est nécessaire de faire référence à l'impact des processus cognitifs de l'enseignant sur les processus de contextualisation car selon Bru (2002, p70), *« si l'enseignant ne fait pas un contrôle sur les processus de contextualisation ... il y collabore (pas souvent de manière éveillée et délibérée) par le travail cognitif qu'il montre »*.

Dunkin et Biddle (1974) expliquent le contexte à partir de trois grands types de variables dans leur paradigme de l'étude de l'enseignement en classe. Le premier fait référence aux particuliers personnels de l'enseignant (identification, formation, expérience etc.). Le deuxième, englobe les caractéristiques

personnelles des élèves. Le troisième et la dernière prend en compte la description de la classe et de son contexte.

2.4.3 Sélection inexprimés et exprimés de l'enseignant

Le contrôle des variables d'action rapporte à l'enseignant et la détermination des modalités dépend de ses fécondations. Néanmoins, les enseignants ne s'appuient pas exclusivement dans leurs choix sur des pensées formelles. Clark et Peterson (1986) soulignent dans leurs études sur la pensée des enseignants que les préoccupations et le but de l'enseignant ne sont pas seulement liés à l'apprentissage. Ce qui pousse Wanlin (2008) de répertorier différents facteurs d'influence dans sa revue de question :

- *facteurs relatifs à l'enseignant* : ses expériences professionnelles, ses croyances et intérêts, sa formation...
- *facteurs relatifs aux élèves* : leurs performances, intérêts, habiletés, motivations, engagements...
- *facteurs relatifs au contexte externe* : le curriculum, le calendrier, les opinions des collègues, les préconisations de la hiérarchie.

Dans ces choix, certains enseignants n'ont pas une vision claire et précise des procédures incluses, dans leur pratique. Ainsi chaque étape va être particulière en fonction de l'enseignant et une bonne maîtrise du système enseignement apprentissage et des aspects didactiques mise en place dépend d'une bonne maîtrise des processus psychologiques de chaque enseignant.

L'enseignant va diriger ses sélections selon ses propres mœurs et ses conceptions singulières de l'enseignement apprentissage ainsi chaque action interpelle des moyens et des contraintes spécifiques qu'il doit prendre en considération. Toutefois, les résultats des recherches effectuées sur l'étude de l'acte enseignant ont prouvé que selon la sélection de certaines variables d'actions

par l'enseignant quant il est dans l'étape de structuration de son intervention didactique, se produit une dynamique propre attachée au effets du système et au contexte obligeant une disposition précise des choix sur les autres variables appelées par l'enseignant.

Les choix réalisés par l'enseignant appartiennent à l'évolution de traitement d'information et de décision. Charlier (1998, p.13) avance que « *pour prendre ses décisions, un enseignant traite des informations issues de la situation scolaire dans laquelle s'inscrit son action* ». Ce même auteur rajoute que pendant l'étape de programmation de son enseignement, les décisions prises par l'enseignant sont « *fortement prédictives du déroulement de l'action éducative* », (ibid, p.14). L'enseignant pendant cette étape va prendre en compte un ensemble d'informations participant à des décisions d'organisation et l'activation des habitudes. L'enseignant n'effectue que des accommodations, durant la phase interaction de l'action. Les choix de l'organisation et les habitudes de l'enseignant se transforment en comportements pendant cette phase. L'enseignant va sans cesse évaluer la cohésion et réaliser des modifications quasiment plus importantes parmi ses espérances d'évolution de session.

2.4.4 Description de l'activité et de la pratique enseignante

Dans une vision transdisciplinaire les termes d'activité, de pratique et d'action peuvent être abordées et appréhendées.

Nous n'avons pas l'intention d'aborder les différents travaux mais plutôt d'illustrer cet aspect pour mettre en évidence qu'une telle approche produit plusieurs définitions de ces concepts. Cela pour rendre compréhensible le comportement de l'enseignant depuis le niveau lié à l'observation en classe, citée la notion d'activité et définitions de la pratique enseignante sur lesquelles nous reposons dans la pratique suivante pour établir un schéma compréhensif aidant à identifier quelle est la place de l'acte, de l'action, de l'activité dans la

compréhension de la pratique enseignante et de choisir ce qui est propre à chacun de ses notions.

2.4.5 L'activité

L'approche de l'activité fournie par Léontiev (1976) à la suite des thèses Vygotskiennes, différencies d'un côté, l'action visant la réalisation d'un objectif dans des conditions données c'est à dire les tâches et d'un autre côté, l'activité qui répond à des intentions. D'après Amigues (2003, p.8) l'activité de l'enseignant « répond à des motifs ». Cette chercheuse explique ce que fait effectivement l'enseignant pour effectuer ses rôles qualifiés par les grands objectifs de la fonction enseignante. Le terme motif fait référence l'objectif qui oblige l'enseignant à agir, ce dernier étant totalement décidé, stimulé et volontaire. Étant donné que l'activité mène à l'action elle se différencie ainsi de cette dernière. Parot (2008, p.170) décrit l'activité comme « *un système ayant sa propre structure, ses transformations internes, son développement ; elle peut servir d'enveloppe dynamique au sujet et à l'objet, c'est « une unité molaire de vie », médiatisée par la réflexion mentale. La fonction de cette unité est d'orienter le sujet dans le monde des objets* ». Cette étape d'organisation est qualifiée par Riff et Durand (1993) d'activité de planification, il s'agit d'une activité de décision qui se réalise hors de la classe, dans des contextes différents de ceux de la situation d'interaction avec les élèves. Et l'étape a pour rôle selon les auteurs entre autres, d'anticiper et de guider les actions à venir en situation de classe. Elle participe ainsi à influencer le champ des possibles de l'action de l'enseignant in situ. Certains auteurs comme Gautier et al (1997) dissocient dans la pratique d'enseignement les phases pré-actives, phases de la préparation de l'activité d'enseignement en dehors de la situation de classe, des phases interactives, phases de l'activité d'enseignement en situation de classe.

2.4.6 La pratique enseignante

Vinatier et Altet (2008, p10) considèrent la pratique de l'enseignant comme « *la manière de faire singulière une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle d'enseignement* ». Tupin (2003, p.36) quant à lui, dit que « *la pratique c'est le faire, l'agir professionnel, la mise en œuvre des actions que traduisent les manières de faire d'une personne* ».

La pratique renvoie aussi aux procédés de mise en œuvre de l'activité. Selon Tupin, (2003, p. 37) « *la pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes, observables, actions, réactions, interactions mais elle comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prise de décision sous-jacents* ».

Parler de la pratique, c'est aussi essayer de décrire et d'expliquer le processus de changement du réel mis en œuvre par le professionnel en observant et en décrivant ce qu'il effectue. La pratique est abordée par Barbier (1996, p. 145) « *comme un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain (procès opératoire)*. Cet auteur estime que la pratique ne se limite pas aux seules conduites programmatiques. Les pratiques sont donc perceptibles par leurs produits, ainsi que par des conduites reconnaissables, mais aussi par des processus particulièrement cognitifs, s'avérant fréquemment inobservables.

Dans la même optique de transformation, Imbert (1985, p. 5) qui privilégie le fait d'exploiter la notion de praxis, met en exergue le terme d'autonomie. « *Il nous paraît indispensable de se donner ce concept de praxis, pris dans son sens supérieur, celui d'une visée d'autonomie qui en appelle d'une transformation e la réalité et de le faire jouer avec celui de la pratique comme production au sens industriel du terme* ». Imbert (1985). Ces deux définitions fait apparaître que la pratique repose sur des procédures, des processus et des produits.

La pratique indique les pratiques dans la classe, désignées les pratiques d'enseignement (tenue de l'autorité dans la classe, évaluation des compréhensions) et les pratiques pendant la classe, les pratiques enseignantes (préparation de cours, travail collaboratif). Selon Tupin (2003, p. 36) « *à partir de microdécisions, d'approximations bricolées et d'ajustements* ». Ainsi en situation se forme la pratique. Enseigner, plus particulièrement, d'après Bru (2007b, p. 139) consiste à « *créer des conditions (relationnelles, sociales, spatiales, temporelles, matérielles, cognitives, émotionnelles, affectives...) auxquelles sont confrontées des personnes censées réaliser des apprentissages* ». L'objectif majeure de l'enseignement est l'apprentissage ; cette définition nous mène à comprendre qu'enseignement et apprentissage ne cohabitent pas toujours (il peut y avoir enseignement sans apprentissage, tout comme apprentissage sans enseignement).

Si l'utilisation du singulier « la pratique » légitime l'accentuation sur les caractéristiques génériques des pratique singulières, les approches théoriques et méthodologiques de notre équipe d'apprentissage de (UMR,EFTS⁷) nous pousse à choisir le pluriel pour mettre en avant la variabilité intra et inter-individuelle des pratiques d'enseignement (Clanet 2008).

2.4.7 Les dimensions de la pratique

Plusieurs dimensions sont communes à la pratique issue des différentes définitions comme finalité, technicité, interactivité, contextualité, temporalité, cognition et psychosociologie. C'est à travers une situation professionnelle que la pratique se constitue. Elle s'établit sur plusieurs dimensions. C'est une activité professionnelle établie, dirigé par des objectifs et des règles. Elle reflète des savoirs, des façons et des compétences en terme d'acte individuel.

⁷ Unité Mixte de Recherche en Education Formation Travail Savoirs

A travers les différentes définitions de la pratique nous pouvons remarquer que cette dernière se situe sur trois niveaux. Le premier niveau est ce que réalise l'enseignant opposé à ce qui est observable, dans des situations distinctes de l'activité enseignante aussi bien en classe que pendant la préparation de la classe. Le deuxième niveau est le pilotage et la conduite de ces observations. Le troisième niveau est les jugements et les éléments internes de vérification de l'ensemble de la situation.

Ainsi la pratique englobe l'ensemble des observables et des comportements, les façons qui autorisent la mise en œuvre des comportements, l'ensemble des processus cognitifs et conduite. Ces dernières sont choisies par l'enseignant, les attitudes de l'enseignant qui sont basées sur l'évolution de la pensée enseignante en prenant en considération le contexte et son expérience mais aussi les cognitions, c'est-à-dire les déterminants des reproductions ou des attitudes qui font que l'enseignant va introduire la question de la décision.

L'enseignant est poussé à déterminer, à choisir, à valoriser, dans les actions, dans les conduites, dans le décodage du contexte, dans ces interférences avec la réalité, dans ses choix annoncés et nous cherchons à comprendre ce qui incite ce choix. Les travaux sur les pratiques enseignantes ont pour but de déterminer quels en sont les organisateurs, les invariants. Dans une optique cognitive, nous allons chercher à savoir quels sont les organisateurs de l'homogénéité et l'hétérogénéité de la pratique enseignante à distance.

2.4.8 L'action enseignante

2.4.9 Les concepts d'action et d'acte

L'action consiste selon le Robert à « *ce que fait quelqu'un et par quoi il manifeste une intention ou une impulsion. Fait de produire un effet, façon d'agir sur quelqu'un ou quelque chose. Exercice de la faculté d'opérer, déploiement*

d'une énergie en vue d'une fin » Alors que l'acte est une « *action humaine considérée dans son aspect objectif plutôt que subjectif* ».

Nous pouvons constater que ces deux définitions soulignent que l'acte est assimilé dans l'action et qu'il est aperçu comme un élément singulier de l'action, l'aspect objectif. L'action est « ce que fait quelqu'un qui réalise une volonté, une intention » dans les explications offertes par le dictionnaire de la langue française en ligne. A l'inverse de l'action, le terme de l'acte ne fait pas l'objet de nombreuses études. Mendel (1998) dans ces travaux, montre une réelle importance à cette notion. La pensée intellectuelle qui englobe l'acte, selon ce même auteur, avait été négligée depuis plus de vingt cinq siècles avec la philosophie grecque et éliminée par la notion d'action. L'explication de l'action en corrélation avec la notion d'acte était soulevé par Mendel (1998, p.8). « *l'action est ce qui se passe « dans la tête » de la personne aussi bien à propos de l'acte encore en projet que dans la continuation de ce projet durant l'acte ou bien à propos de l'acte une fois advenu* ». Nous pouvons ainsi situer l'acte.

Dans un ordre cognitif, d'après cette définition, l'action se passe avant, pendant et après l'acte. Pour Mendel, l'acte est plus que l'action, « *il s'inscrit dans un mouvement qui engage l'individu en-deçà et au-delà de l'agir* ».

Par le schéma suivant nous pouvons observer chronologiquement le déroulement de l'acte par rapport à l'action selon Mendel.

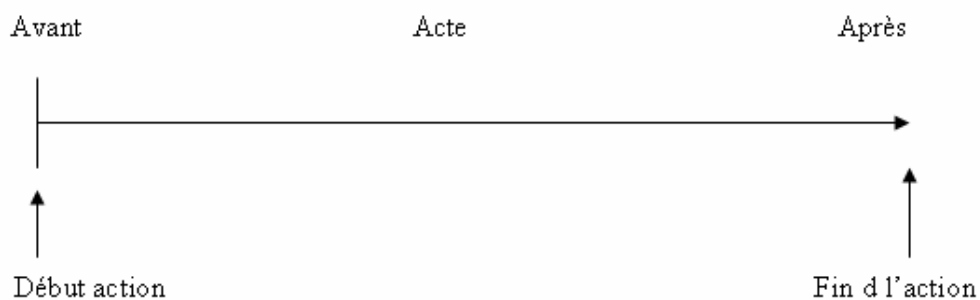


Figure 8: Repère chronologique acte action

Mendel aborde l'acte comme « *l'interactivité du sujet et d'une réalité qui lui est étrangère -autrui, la société, la nature ; il reste à ce titre un impensé de notre culture* ». Deux notions sont mises en avant, suite à cette définition, il s'agit de la réalité et du sujet. Cette dernière nous donne des précisions sur ce qui se passe pendant l'acte. Le sujet va au-delà du niveau du projet grâce à l'acte.

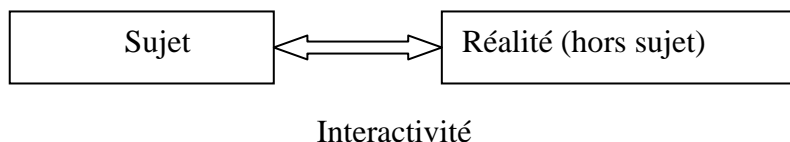


Figure 9 : Les facteurs agissants de l'acte

Pour Mendel, l'acte est plus que l'action « *il s'inscrit dans un mouvement qui engage l'individu en deçà et au-delà de l'agir* ».

L'acte est « *l'exécution d'une volition* », avance Lalande (1968), le sujet va représenter et exécuter dans la réalité une volonté pré-déterminée dans le temps que Mendel identifie par « pré-acte ».

Or cette définition s'appuie sur l'une des caractéristiques de l'acte qui est le sujet et la volonté en relation avec sa propre action et cache l'autre déterminant de l'acte, la réalité hors sujet, non rattachée à la pensée humaine (Safourcade, 2009).

Mendel (1998, p. 182) précise que dans les conceptions de l'action, l'acte représente l'action in situ ou pratique située. Pour l'autre, il s'agit « *d'action détaillées* ».

A travers la figure 8 « repère chronologique acte action » nous observons que l'acte occulte deux espaces temporels se trouvant avant l'acte et après l'acte. Le premier intervalle est nommé pré-acte par Mendel.

Le « pré-acte », c'est le temps de l'avant-acte qui se déroule dans la tête, sans contact direct avec la réalité. On retrouve dans le « pré-acte » des notions telles que le désir, la motivation, l'intention, la visée, le sens, la délibération, le projet, la préparation, le plan d'action, la programmation, l'initiative, la décision,

la volonté. L'étape « post-acte » concerne le récit, l'interprétation, la construction historique de l'événement, l'évaluation, le retour d'expérience. Selon l'auteur c'est « le retour à l'expérience (RE), analyse après coup, jugement rétroactif... ». Selon l'autre c'est « le retour à l'expérience (RE), analyse après cop, jugement rétroactif... ».

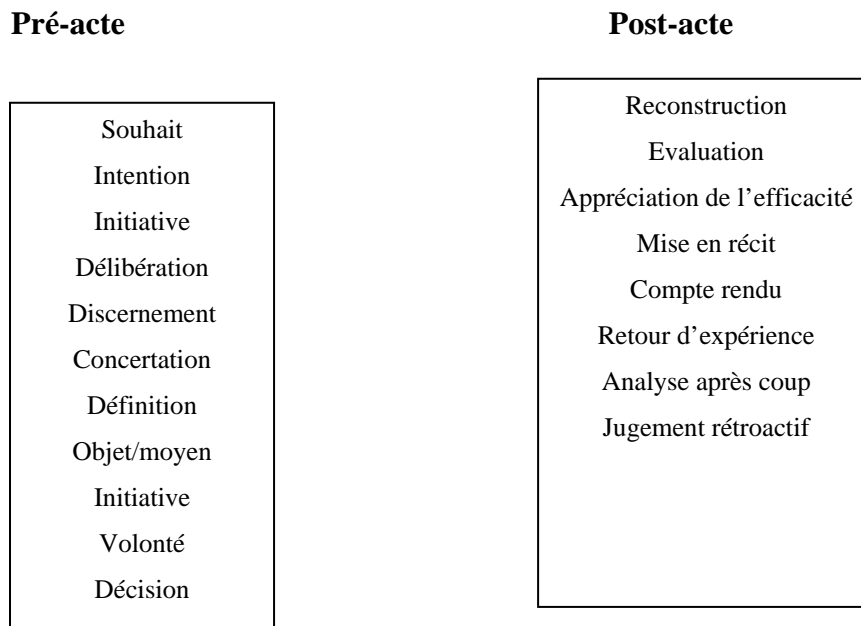


Figure 10 : Type de ressources et d'opérations intellectuelles mise en œuvre dans les phases de pré et de post acte définis par Mendel

Les approches de l'action selon Mendel s'intéressent aux deux notions pré acte et poste acte mais ne présente pas l'acte lors de sa réalisation. L'action, bien qu'accompagnant l'acte et se poursuivant dans l'acte, se trouve plus précisément au niveau de pré et de poste acte.

L'acte en réalisation, l'auteur l'identifie par le pré acte. Mendel (1998, p. 325) souligne que l'acte présente le faire, autrement dit « *un monde de pensée avec participation corporelle explicite* ». C'est avec des mouvements avec les corps, des gestes, des comportements manifestés de son vécu et de sa formation que la personne va se confronter à une réalité hors sujet, pas à travers la pensée,

mais en passant par la personnalité que la personne produit de nombreux aspects réactifs qui l'aident au faire sans avoir recours à la pensée.

L'acte est mis en avant par Mendel (1998, p. 326) le processus de l'acte « est constitué par une suite discontinue, voire télescopée de réactions improvisées et non distancées par rapport à une réalité dans ses aspects les plus mouvants et imprévisibles et qui sont les réactions d'un faire à partir d'un minimum de distance prise avec la situation actuelle ». A l'intérieur de l'acte l'individu se trouve face à une réalité externe, et ce dernier ne doit pas affronter avec des pensées cognitives mais plutôt d'ordre non cognitif, déterminant le faire. Tandis que l'action est identifiée par des pensées à caractère rationnel et théorique, le sujet use dans l'acte de « *plusieurs formes de pensée non réflexives et non conscientes : pensée rationnelle, pratique ; pensée du savoir faire et de l'expérience... pensée rusée.... Et surtout pensée inventive et créative* ». (ibid, p.185).

2.4.10 L'acte pédagogique en FOAD

Aborder l'acte pédagogique, c'est faire référence à des déterminants philosophiques, à des conceptions particulières de la spontanéité humaine qui participent aux choix des prototypes et les pratiques pédagogiques (Henri et Kaye, 1985). C'est-à-dire que selon le principe sur lequel on se base, l'approche pédagogique sera orientée tantôt sur la transmission du savoir, tantôt sur le processus de découverte du savoir. Ainsi on percevra dans la pratique de l'enseignant un climat intellectuel et moral différenciés et on incitera à des degrés différents, l'expression de la spontanéité et l'initiative.

Selon Henri (1985), décrire l'acte pédagogique « *c'est aussi traduire les enjeux en cause* ». C'est notamment dans l'interaction de l'enseignement et de l'apprentissage que se trouvent ses enjeux : lien avec autrui, renfort ou d'appui, conduite de confiance, de participation ou d'indifférence. Suivant l'auteur, l'acte

pédagogique « *est finalement le résultat de l'interaction qui se joue entre celui qui apprend et celui qui enseigne* ».

Tout éloignement théorique entre l'apprentissage et l'enseignement reste quelque peu arbitraire. Ces deux concepts encadrés dans un processus unique, doivent être analysés dans leur fonction dynamique. Elles sont le point d'une vraie dialectique qui permet leur modification réciproque (Kaye, 1895). En effet, il existe une synergie entre l'enseignant et l'apprenant, entre l'enseignement et l'apprentissage. Il serait vain de vouloir séparer une théorie de l'apprentissage et une théorie de l'enseignement. L'apprentissage résulte d'une interaction dynamique étroite entre l'enseignant et l'apprenant sous la forme par exemple d'encouragement, félicitation, autorité, etc. Par cette interaction, sans cesse l'enseignant modifie, adapte ses stratégies pédagogiques en fonction des retours des apprenants. Enseignement et apprentissage ne sont pas deux voies qui fonctionnent en parallèle mais au contraire il y a constamment des interactions qui font avancer le processus d'apprentissage. Cette théorie nous sera de très grande utilité dans l'analyse de nos données et notamment dans la partie analyse de comportement de l'enseignant axé sur le contenu du cours versus comportement axé sur l'apprenant.

L'auteur conçoit l'enseignement comme « *un geste volontaire visant à transformer* ». Cette transformation, portée par l'enseignant autant que par l'apprenant, opérée en principe à travers la communication de savoirs organisés et classifiés, par l'organisation du travail et par une constante évaluation qui permet d'adapter ou changer les tactiques exploités.

L'acte pédagogique s'analyse également par le moyen des pratiques et des structures institutionnelles. Toujours faits par une logique tradition, les compositions institutionnelles éclaircissent le statut, le rôle et les fonctions de l'enseignant et de l'apprenant. Ce dernier occupe une place déterminée au sein du groupe social que constitue chaque établissement éducatif.

2.4.11 L'action au regard de Weber

Tout d'abord, la théorie de l'action est l'étude de la nature de l'action humaine, qu'elle soit individuelle ou collective. Les différentes disciplines qui s'intéressent à la théorie de l'action sont la philosophie de l'action, la sociologie de l'action ainsi que l'économie (par exemple dans le cadre de théorie de la décision ou de la théorie du choix rationnel).

les différentes branches de la théorie de l'action sont :

- la méta-théorie de la théorie de l'action objet avant tout de la philosophie et plus particulièrement de la philosophie analytique ;
- la théorie de l'action rationnelle (comme la théorie du jeu ou la théorie du choix rationnel par exemple) ;
- la théorie de l'action normative dont l'éthique représente le type le plus riche et le plus ancien ;
- la théorie empirique de l'action qui décrit les comportements des individus ou groupes sociaux (comme la sociologie de l'action par exemple).

C'est dans cette dernière branche que nous allons poursuivre nos propos. Dans une approche weberienne l'action est définie « *comme étant toute conduite à laquelle un individu accorde une signification et une intentionnalité* ».

Cette détermination est donc appropriée au niveau de la compréhension des conduites humaines par la prospection de la connaissance et des raisons de ces dernières. L'action humaine est constituée à partir de ces éléments.

Dans l'approche de weber, l'objectif principal est d'étudier les « *conditions de possibilité d'une compréhension de l'action sociale suivant son propre sens* ». L'action selon Pharo (1993, p. 7) est une action dont la perception

est menée vers l'autre et par sens, « *le contenu intelligible d'une expérience subjective* » (ibid, p.9).

Bourdieu (1980) dans ses travaux, établit le choix des personnes dans une relation de cause à effet, la cause se situe dans l'habitus d'un point de vue sociologique.

Cette approche situe la relation entre action et socialisation. L'habitus est déterminé par Bourdieu (1980, p.88) comme des « *structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes* ». Les structures structurées créées par la sociabilité n'accordent pas seulement aux personnes l'acquisition des organisations à penser et agir, des schémas de perception mais aussi de l'action qui développent des nouvelles pratiques, compositions structurantes. Un élément fondateur est possédé par l'habitus. Les hommes répondent aux situations sans l'emploi d'une démarche réflexive et éveillée en dirigeant leurs choix par leur sens pratique.

L'individu va utiliser des stratégies qu'il contrôle de manière logique grâce à son habitus et dues en quelque sorte à son expérience.

Cet auteur se différencie relativement à l'approche de l'action rationnelle par l'élément involontaire qu'il affecte aux stratégies mises en fonction par les individus pour confronter les situations qui se présentent.

Ces situations ne sont pas le résultat de relevés rationnels et n'ont pas un objectif intentionnel et stratégique. Cependant l'habitus est basé sur des stratégies pointant la prospection d'intérêts mus par des raisons conscientes.

2.4.12 Synthèse : les pratique et l'action enseignante

Deux modèles différents sont issus des études sur les pratiques enseignantes : les études à objectif praxéologique qui optent pour l'explication des pratiques afin de bien les caractériser, les utiliser et les modifier. Selon Bru (2002, p.67), les études à objectif heuristique se situent dans un processus de description, de compréhension et explication des pratiques pour « *constituer un corps de connaissance* ». C'est dans le paradigme de Bru à visée heuristique et dans une démarche descriptive que notre travail se situe.

En sciences de l'éducation, la recherche des paradigmes efficaces est une préoccupation persistante. Les recherches à visée processus-produit ont atteint des aboutissements décisifs dans la résolution des indicateurs d'efficacité de l'enseignement et ont clairement participé à l'amélioration des pratiques. Anderson (2004), Safty (1993) ont comprimé les particularités d'un enseignement efficace à travers leurs recherches. Dans le droit fil, les recherches de Mingat (1984) et celles de Bressoux (1994, 2001, 2006) se sont aussi développées dans ce sens et mis l'accent sur un effet école. Un effet classe et un effet maître ont un impact non seulement sur les performances de l'apprenant mais aussi sur les perfectionnements accomplis. Des limites sont instaurées par certaines recherches en vue de la validité externe au niveau écologique ou épistémologique et aussi d'une vision méthodologique.

Les organisateurs des pratiques sont identifiés par l'étude heuristique de la recherche sur les pratiques enseignantes. En d'autres termes, prospecter des dispositions immobiles de pratiques et les processus sont capables de décrire l'immobilité et la variation observées considérées. On peut citer parmi ces processus, ceux de la contextualisation qui décrivent plusieurs interactions situées entre le contexte et les modalités des éléments des pratiques enseignantes. Bru (2002, p. 70) avance qu'à l'intérieur de ces interactions, la participation de

l'enseignant est percevable à travers « l'activité cognitive qu'il déploie » ; mais il semble que ce dernier ne contrôle pas l'ensemble des processus interactifs mis en place.

Bru (1991) fait des interrelations entre deux types de processus différents et indépendants, dans son modèle de l'interaction contextualisée. Il s'agit de l'enseignement et de l'apprentissage vus comme « deux sous systèmes à l'intérieur d'un système plus étendu. Marcel (2002) établit à son tour l'ensemble des liens indiqués entre le contexte et les sous systèmes. Ce paradigme fait aussi les interactions entre les variables expliquant les composantes personnelles et professionnelles/ scolaires des enseignants, des apprenants et les sous systèmes.

Il nous est apparu essentiel de développer la partie portant sur l'organisateur des pratiques enseignantes et ce en raison du rôle joué par cette théorie dans l'élaboration d'outils de mesure des styles d'enseignement déterminant l'homogénéité et l'hétérogénéité des pratiques. L'incidence des organisateurs des pratiques enseignantes est donc grande et joue un rôle éclairé dans le choix de nos outils de mesure, comme nous serons amenés à le voir aux chapitre méthodologie et analyse des données.

L'enseignant est donc en permanence amené à considérer des données, produits de la situation d'enseignement / apprentissage pendant le déploiement de l'action en plus de prendre des décisions concernant l'organisation de son activité, la mise en œuvre des ressources.

Les propos de la pratique que nous avons aperçus font appel à l'agir professionnel et aux processus d'activation de l'activité. Elle renvoie donc dans ce dernier cas à plusieurs représentations opératoires rattachées à l'activité⁸.

Notre recherche vise à étudier les organisateurs de l'action enseignante à distance par l'approche heuristique. Notre recherche se situe au niveau de la

⁸ Les actes, les observations, les comportements, etc

déclaration qu'effectue l'enseignant sur les structurations de l'activité à distance qu'il juge important pour la mise en œuvre de la situation d'enseignement apprentissage et qui relèvent de processus cognitifs. Cette recherche des organisateurs de l'action enseignante va donc nous être de grande utilité pour déterminer nos concepts clés relatifs aux aspects d'homogénéité et d'hétérogénéité des pratiques enseignantes à distance.

La notion de l'action inclut très souvent la notion de l'acte dans les travaux scientifiques. La notion de l'acte est ainsi rarement recherchée individuellement. Pour cette raison, une distinction entre les deux notions a été soulevée par les travaux de Mendel (1998). Ce qui nous amène à situer ce qui se passe au moment de l'action soulignant le faire (l'acte) et qui ne relève pas du cognitif (pré et post acte). Nous plaçons l'acte au sein de réalisation de l'action didactique.

Les travaux de Weber (1995) ont fait références dans le domaine de la compréhension des pratiques enseignantes. Ces travaux ont bien souligné le sens subjectif manifesté par le sujet dans la démarche et l'orientation de ses actions. C'est en fonction de la compréhension de l'entourage et de l'attente que les sujets sont censés agir. Dans le déroulement de l'action, la conception de Weber a mis en avant le sens subjectif pointé par l'enseignant. Ainsi, nous pouvons aisément aller au-delà de l'étape descriptive et caractérisée des pratiques en apercevant les intentions et les objectifs qu'ils attribuent au moment de la réalisation. Rentrant dans une accessibilité des configurations de pratiques observées.

Après avoir examiné les principales théories relatives aux pratiques et l'action enseignante et l'acte pédagogique en FOAD, abordons maintenant les aspects théoriques propres à notre deuxième domaine de recherche : celui de l'évolution des métiers enseignants en ligne. Dans le point qui va suivre, nous proposons ainsi de présenter les principaux obstacles rencontrés à l'introduction des TIC. Enfin, nous terminerons ce point en apportant un éclairage plus particulier sur et les rôles et les compétences des formateurs en ligne.

3 CHAPITRE 3 : LES PRATIQUES DE FORMATION EN LIGNE : CARACTERISTIQUES ET EVOLUTION DES METIERS.

Dans le présent chapitre, nous allons montrer le changement apporté par l'émergence des TIC sur le métier de formateurs. L'intégration de ces technologies n'a pas seulement créé des obstacles aux formateurs à distance mais elle a aussi effectué des changements au niveau des rôles et compétences que doivent posséder ces derniers. Dans un premier temps, nous allons donc essayer de montrer quelles sont les résistances et les obstacles au changement de la part des acteurs en ligne, au yeux de différents auteurs. Dans un deuxième temps nous exposons l'évolution du métier de formateurs en ligne au travers des nouveaux rôles et des nouvelles compétences attribués à ces derniers pour les pratiques en ligne.

3.1 INTRODUCTION

L'intégration des TIC dans les formations à distance emporte des transformations profondes dans la manière de former les personnes. Les TIC possèdent une croissance sans précédent et se considèrent comme l'outil incontournable pour améliorer l'apprentissage à distance. Ring et Mathieux (2002) précisent que les particularités de ces technologies et véritables des effets qui en découlent peuvent être désavoués, mais leur aptitude à apporter une amélioration de l'apprentissage est actuellement arrivée à un niveau où elle est tenue pour réussie, à condition que ces outils technologiques soient intégrés d'un côté, à un contenu de qualité et à des approches pédagogiques active, d'un autre.

A cet égard, Drucker (1991) avance que l'implantation des TIC dans l'enseignement nécessite obligatoirement une mutation au niveau de l'organisation. Ainsi cette mutation ne laisse pas indifférents les formateurs qui ont une manière de faire habituelle par rapport à leurs pratiques mises en œuvre depuis longtemps. Bourbonnais, Comeau et Vézina (1999) soulignent que les modifications technologiques peuvent bouleverser le métier des formateurs dans le cas où la technologie est mal introduite dans l'organisation ou si elle n'est pas

compétemment acceptée par les acteurs qui l'exploitent à un niveau très réduit, il semble que l'intérêt de celle-ci diminuent et peuvent même disparaître totalement.

Nous allons donc exposer dans les paragraphes suivants les porteurs de résistances dressés par l'adoption des TIC dans les formations. Ensuite nous allons lister les rôles et les compétences des formateurs en ligne.

Plusieurs facteurs sont sortis à partir de différentes lectures de plusieurs auteurs qui montrent l'opposition au changement de la part des formateurs à distance. Nous allons illustrer nos propos à l'aide d'un schéma issu de ces différentes lectures, puis nous allons les détailler par la suite.

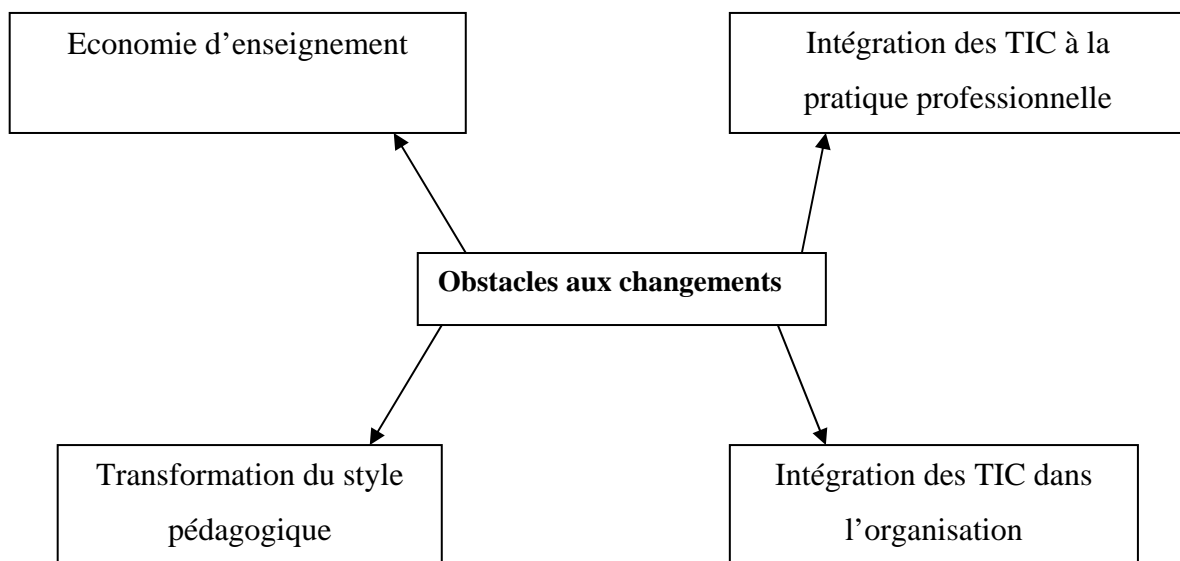


Figure 11: Schéma issu de différentes lectures : opposition à la mutation

Comme nous pouvons le constater, il y a différents obstacles qui surgissent au changement. Nous allons commencer par l'économie d'enseignement ensuite nous détaillons la transformation du style pédagogique, puis l'intégration des TIC dans l'organisation et nous terminons par l'intégration des TIC à la pratique professionnelle.

3.2 LES OBSTACLES RENCONTRES A L'ADOPTION DES TIC

3.2.1 L'opposition à l'adoption des TIC : économie d'enseignement

D'après les spécialistes le premier obstacle quelque soit le type de changement visé où l'âge du professeur, se situe au temps consacré de la part de l'enseignant à la préparation de nouvelles actions didactiques pour son cours, (Joshi 1991). Il est souligné que pour certaines disciplines d'enseignement l'intégration des TIC agit instantanément sur le contenu des cours et impose la modification permanente. Cette modification devient une surcharge de travail pour les formateurs. Poellhuber et Boulanger (2001) constatent que ce travail supplémentaire est dans la plupart de temps perçu comme un élément décourageant et considéré comme un résultat négatif de l'adoption des TIC.

A cet égard le conseil supérieur de l'éducation (1997) rajoute deux autres facteurs. Le premier pointe la non maîtrise des outils technologiques par les utilisateurs à distance. Le deuxième pointe le temps nécessaire pour faire face au manque de maîtrise de ces outils.

Belisle et Linard (1996), Rosen et Weil (1995) à leur tour signalent que l'anxiété et la démotivation des formateurs novices face à l'utilisation des ces outils techniques sont considérés également comme facteurs défavorables à l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Ainsi, Haeuw (2003) estime que le savoir-faire de ces moyens de communication devient impératif que ce soit au niveau interne de l'organisme de production ou au niveau des échanges entre différents organismes externes.

3.2.2 L'opposition à la transformation du style pédagogique

La manière de faire des formateurs est totalement affectée par l'introduction des TIC dans l'enseignement. Ces dernières transforment aussi le rapport entre l'apprenant et les formateurs.

Le style pédagogique est défini par Poellhuber et Boulanger (2001) comme « *la manière habituelle d'être et d'agir du professeur lors de son intervention en classe* ». Il est remarqué que l'implantation de nouvelle technologie dans les formations n'amène pas seulement la transformation de contenu du cours mais aussi dans la manière de faire de l'enseignant.

Selon ces auteurs, la croyance que la pédagogie basée sur le rapport magistrale est toujours pertinente, est perçue également comme l'un des obstacles à la mutation du style pédagogique, estiment les auteurs.

Ceci amène Poellhuber à dire que l'introduction des TIC dans l'enseignement demande un effort remarquable en termes de temps et énergie de la part de l'enseignant. Cela impose à l'enseignant de changer compétemment ses activités.

Sauvé (2004) souligne que essayer d'autre approche pédagogique est considéré comme une source de peur et d'échec pour intégrer les TIC dans l'enseignement. Les formateurs se sentent à l'abri avec leur méthode traditionnelle d'enseignement. L'idée de changer son style pédagogique leur pose de problème. Ce qui amène Ekenguele ⁹ de dire que « l'innovation bouscule les habitudes, les routines et suscite des craintes ».

Devauchelle (2002) de même que Racette, Bilodeau, Charlebois et Rondeau (2002) estiment que l'une de ces craintes d' « *être confronté à des*

⁹ Essai de conception d'un outil méthodologique d'aide à la planification de l'appropriation des TIC dans une école

difficultés à cause d'un matériel déficient ou d'un manque de connaissance technique ».

Dary et Mallet (1998) et Huot (2003) cité par Sauvé (2004), indiquent que les réflexes des étudiants peuvent également favoriser ou refuser l'intégration des TIC parce que les activités d'apprentissage mises à leur disposition s'appuient sur une approche pédagogique qui demande un grand investissement de la part des apprenants et une nouvelle stratégie d'apprendre

Sauvé (2002) soulève le point que ces derniers n'ont pas l'habitude de s'engager si fortement dans leur parcours d'apprentissage ainsi ils manquent d'expérience.

A ce propos les travaux de Péraya (2000) sur l'apprentissage à distance montrent qu'il y a une baisse remarquable de résultats positifs des apprenants se trouvant en face d'un système d'autoformation qui se base sur les TIC. Péraya explique ce phénomène par le fait que le système qui s'appuie sur les TIC est complètement différent que celui inculqué par le système traditionnel dans lequel ils ont été formés et qu'ils les bouleversent par rapport à leurs espérances et à leur vécu.

Dans le droit fil, la réaction négative des apprenants qui reçoivent un apprentissage par vidéoconférence a été montrée par Racette et al (2002) qui explique cela par de la résistance au changement ou du manque d'intérêt.

Depover (2005), Sasseville et Karsenti (2005) et Leclerc (2003) rajoutent que les barrières culturelles constituent des obstacles à l'intégration effective des TIC.

3.2.3 L'opposition à l'intégration des TIC dans l'organisation

Salomon (2007) précise que l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage bouleverse dans une certaine mesure le fonctionnement traditionnel de l'organisme.

Depover, Karsenti et Komis (2010) soulignent que l'un des obstacles principaux est le manque de soutien de l'après des organismes vis-à-vis de leurs formateurs.

Au moment de l'adoption des TIC dans l'enseignement, les embarras se présentent principalement au niveau organisationnel. Bibeau (1998), Fournel (1999) ainsi que Boellhuber et Boulanger (2001) perçoivent que l'une des difficultés majeures dans l'enseignement, lors de l'intégration des TIC, est l'insuffisance d'appui dans plusieurs organisations par les formateurs. Une définition est donnée par Poellhuber et Boulanger (2001) qui caractérise le soutien *« comme l'ensemble des actions et des interactions venant de l'entourage des formateurs qui visent à soutenir ou à faciliter leurs démarches relatives à l'intégration des TIC »*.

Depover et Strebelle (1996), Isabelle (2002), Rogers (2000) et Sherry (1998) citent parmi les obstacles qui entravent l'intégration des TIC, le manque ou la désuétude des matériels. Ils remarquent aussi une insuffisance de moyens financés qui empêche l'intégration effective des TIC. Ces auteurs signalent aussi l'inexistence d'une personne référente dans le domaine technique sensée prendre en charges les pannes techniques.

Parmi les obstacles principaux surgissant à l'intégration des TIC, notant la résistance de l'organisme qui estime peu l'utilisation de ces moyens techniques dans leur système d'enseignement. Ces spécialistes mentionnent aussi l'insuffisance du soutien proposé par l'équipe pédagogique et technique, vue comme un obstacle clé à l'intégration des TIC dans les formations.

3.2.4 L'opposition à l'intégration des TIC dans la pratique professionnelle

Les recherches consacrées à l'introduction des TIC dans l'apprentissage et notamment dans le travail enseignant sont nombreuses. Isabelle, Lapointe et Chiasson (2002) sont parmi les chercheurs qui ont mis l'accent sur le rôle qui peut être joué par les responsables des organismes afin d'appuyer une adoption convenable des TIC dans la pratique enseignante. Daele et Deschryver (2002), quant à eux, ont élaborés une méthode intégrée de la formation fondée sur le concept de recherche-action-formation. Or peu de travaux se sont intéressés à la formation des enseignants et aux difficultés relatives au chargement de leurs aptitudes réelles dans la pratique professionnelle ainsi que les obstacles engendrés par purement méthodologiques.

Dans cette optique, Mbangwana et Ondua (2006) estiment que l'implantation des TIC dans l'éducation suppose leur emploi effectif en tant qu'outil didactique, ressources dans les processus enseignement et d'apprentissage. Perçu dans cet angle, les TIC nécessitent de l'enseignant un minimum de compétence.

Devauchelle (2002), Poellhuber et Boulanger (2001), ainsi que Refad, (2002a, 2002b) soulignent que, afin que le formateur adopte les TIC à sa pratique professionnelle, il est nécessaire d'avoir l'accès aisé à la technologie et avoir le savoir-faire satisfaisant des outils informatiques. Sène (2008) rajoute que le savoir-faire « *suppose la mobilisation de différents types de ressources internes (savoir, savoir-faire, savoir être) et externes en vue d'effectuer une tâche ou pour résoudre un problème de manière efficace et efficiente dans un contexte et une situation bien définis* ». Ainsi un formateur que ne possède pas une bonne base en informatique ne sera pas apte à l'utiliser au profit de la promotion de l'action pédagogique, (Yang et al, 2007).

Dans la même perspective, Sauvé (2004) insiste sur l'utilisation régulière des TIC. Il estime que c'est un parmi les facteurs fondamentaux à la maîtrise de certains logiciels.

L'association canadienne d'éducation (2001), Devauchelle (2002), Huot (2003), O'Haire (2003), de même que Racette et al (2002), Refad (2002a) soulèvent l'idée que les organismes se préoccupent peu par la formation de ses formateurs à l'utilisation des TIC, or la compétence des technologiques est primordiale à la manipulation des outils.

Baron et Bruillard (2000) rajoutent que l'implantation efficace des TIC demande des aptitudes didactiques, pédagogiques et techniques de la part de l'enseignant pour pouvoir créer et diriger des activités pédagogiques basées sur le concept constructiviste centrées sur l'apprenant et exploitant les TIC en tant que ressources.

A ce propos Baron (2001) avance que les conceptions pédagogiques évoluent plus lentement dans l'enseignement à distance.

Alors, pour pouvoir intégrer les TIC dans sa pratique pédagogique, il faut d'abord avoir une connaissance qui permette l'usage confortable de ces outils.

Tous ces éléments constituent des obstacles cruciaux à l'intégration facile des TIC dans le domaine de l'enseignement. D'autres sortes de résistances sont repérées par Poellhuber et Boulanger (2001), ces derniers évoquent aussi le problème de la routine dans l'utilisation des outils éducatifs. Ils mentionnent les formateurs qui préfèrent utiliser les outils que ont l'habitude de l'utiliser toujours et par habitude ne souhaitent pas les échanger.

Pour conclure, nous pouvons remarquer que les principaux obstacles qui empêchent l'intégration effective des TIC dans l'enseignement, sont les habitudes des enseignement et l'encadrement, l'obligation de parer au pressé, la routine, le manque de formation des formateurs au sujet des outils technologiques, le manque

de souplesse du milieu relatif à l'intégration des TIC et surtout, l'insuffisance de soutien pourvu par les services pédagogiques.

Après avoir passé en revue les nombreux obstacles qui entravent la bonne intégration des TIC dans l'enseignement dans la partie précédente, nous allons nous intéresser dans la présente partie à mettre en relief les nouveaux rôles, les compétences que doivent être possédées par les formateurs en ligne, selon différents auteurs. Nous allons donc essayer de voir en quoi ces nouveaux facteurs ont participé à l'évolution du métier de formateurs/enseignants en ligne.

3.3 ROLES ET COMPETENCES DU FORMATEUR DANS LA FORMATION A DISTANCE

Au regard de Glikman (2002 a, p. 219) « *le rôle de formateur est appelé à se transformer, du fait de l'extension de ces nouveaux modes de formation. Si le métier demeure, il se modifie profondément, exige des reconversions, au moins partielles, de ceux qui l'exercent, et implique des changements identitaires qui demeurent problématiques* ».

A la lumière de cela, Hootstein (2002) et l'Institute of IT Training's Standards (2001a, 2001b) ont listé quatre principaux rôles de formateurs à distance. Ces auteurs voient le formateur comme instructeur, animateur, assistant technique et gestionnaire de programme.

Selon ces auteurs, les rôles, instructeur, gestionnaire de programme et animateur s'apparentent ont une ressemblance au le formateur en présentiel, mais nécessite d'avantage des compétences nouvelles qui résultent de l'intégration des TIC, « [...] *s'appuie en effet sur un changement de modèle pédagogique qui vise l'ouverture et l'autoformation* » et se base davantage sur l'évolution des compétences. Une telle conception permet le tissage de lien entre la pratique et la théorie. Les formateurs qui adoptent ce modèle dans leur enseignement, selon Perrenoud (1999), doivent avoir la compétence traditionnelle d'un enseignant

sollicités par la diffusion méthodique de connaissances et les nouvelles compétences ancrées dans la pédagogie actives ou la recherche actuelle en éducation.

3.3.1 Le rôle d'instructeur

Haeuw (2003) estime que *« le formateur n'est plus, et ne sera plus, le dépositaire privilégié du savoir, qui se trouve désormais dans les ressources, quelques qu'elles soient. L'art de formateur ne consiste plus à transmettre le savoir, mais à en faciliter l'accès aux apprenants à l'aider à sélectionner les sources les plus pertinentes et en tirer profit »*.

Carré (2006) est parmi les spécialistes qui soutiennent cette idée, il précise que face au enjeux sociaux, économiques et pédagogiques du XXI^{ème} siècle, *« nos cadres de pensée sur la formation, hérités du modèle scolaire et construits sur le scénario de transmission, ne tiennent plus »*. Pour cet auteur, il faut réfléchir à nouveau aux rôles, *« l'enseignement doit céder le pas à l'apprentissage, le formateur à l'apprenant »*.

De ce fait, Sauvé (2004) complète cette réflexion en rajoutant que le formateur dans son rôle d'instructeur est censé offrir efficacement une modalité de cours au moyen de différentes stratégies d'enseignement s'appuyant sur l'usage des TIC. L'auteur insiste sur le fait que le rôle de formateur en tant qu'instructeur, est avant tout de proposer aux apprenants des stratégies d'apprentissage adéquates en fonction de leurs styles d'apprentissage et à leurs assurer un encadrement adéquate.

A cet égard, avec l'irritation des TIC dans le domaine de l'éducation, Glikman(2002a) rajoute que les formateurs ont de la difficulté à s'adapter à une situation d'apprentissage individualisé où leur rôle n'est plus un transmetteur de savoir mais plutôt un facilitateur, un accompagnateur, un conseiller, un besoin

évident de développer des compétences d'aide et de support à la personne apprenant en démarche de formation en ligne.

Pour faire face aux difficultés rencontrées par les enseignants, tuteurs et formateurs en ligne, Chanier (2006) suppose que la formation des enseignants de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) spécialisée dans les réseaux devient donc une occasion de travailler en profondeur sur la rénovation du métier d'enseignant (Ibid).

Malgré les obstacles rencontrés pour cause de transformation de métier, il est clair à travers ces propos que la participation des tuteurs et des formateurs en ligne est devenue une chose incontournable à la réussite des apprenants. D'ailleurs, Shepherd (2003) mentionne que l'UK-based Campaign for Learning a élaboré une recherche en octobre 2001 montrant que uniquement 3% des apprenants souhaitent apprendre indépendamment en ligne sans l'aide de tuteur. En 2000, le MASIE Centre, précisait que 88% des élèves demandent un encadrement tutorial équivalant à deux jours de classe, pour les formations de très haut niveau.

Il importe maintenant de soulever l'importance du soutien de l'apprenant comme facteur de réussite. Selon les résultats des travaux menés par Glikman(2002b) auprès des apprenants en situation d'apprentissage en ligne, confirment la dépendance entre le besoin d'encadrement par les tuteurs et la réussite des études.

Ainsi d'un simple transmetteur de savoir dans une situation face à face, le formateur dans son nouveau rôle d'instructeur à distance, doit adopter plusieurs postures pour faire face à l'évolution de son métier et assurer un encadrement visant la réussite des apprenants. Glikman (2002c) avance que « *dans les dispositifs à distance, l'absence de face à face physique formateur-apprenant rend plus aléatoire encore, pour les formateurs, l'exercice des autres fonctions d'aide et plus malaisée, pour les apprenants, la formulation de leurs demandes, surtout si elles ne relèvent pas d'une relation pédagogique traditionnelle* ».

Le formateur dans son nouveau rôle d'instructeur à distance doit assurer plusieurs fonctions que nous allons les illustrer par le schéma suivant

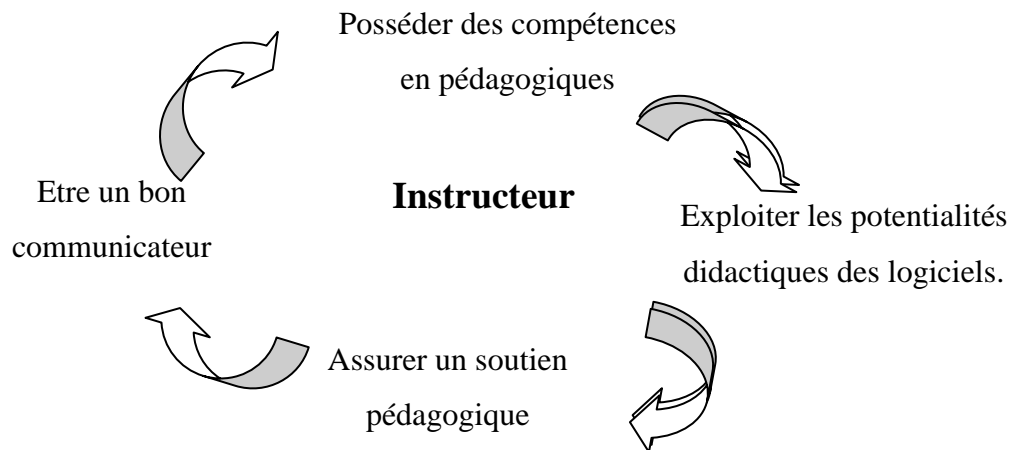


Figure 12 : Schéma issu de différentes lectures

Pour conclure, [...] « *au gré des transformations des systèmes éducatifs aussi bien que du métier et des conditions de travail des enseignants. ... Ni la vidéo, ni l'ordinateur, ni le multimédia n'ont, à ce jour, bouleversé le métier d'enseignant. ... Si de nouvelles compétences surgissent, ce n'est donc pas pour répondre à de nouvelles possibilités techniques, mais parce que la vision ou les conditions d'exercice du métier se transforment* » (Perrenoud, 2001).

3.3.2 Rôle d'animateur/ médiateur

Dans l'enseignement à distance, le formateur adoptant le profil d'animateur et ou médiateur, doit non seulement inviter l'apprenant à interagir et participer mais surtout à travailler en collaboration sur le Web.

Charlier, Deschryver et Daele (1999) précisent qu'un intérêt pour l'apprentissage collaboratif s'est évasé ces dernières années. Cette tendance est rapportée à une conception de la formation des adultes :

- *valoriser leurs compétences construites dans l'action ;*
- *cherchant à formaliser ces compétences pour les rendre accessibles à d'autres ;*
- *favorisant la flexibilité des organisateurs.*

Cependant, selon Denis (1997), quelle que soit la vision pédagogique mise en œuvre, un minimum d'autonomie et certaines motivations des apprenants sont demandées même si apprentissage à distance et autoformation ne sont pas équivalents à individualisme. Selon Denis (2003), c'est le rôle primordial des tuteurs/ formateur de concourir à développer chez les apprenants ces compétences transversales. Pour ce faire, « *ils seront amenés à solliciter la production de conduites-témoins de ces compétences comme la recherche d'information, la définition d'un projet, la prise de décision, la planification, la capacité de collaborer avec d'autres, etc* » (Ibid).

Comme il est observé, certains de ces aptitudes semblent faire l'objet d'un consensus global : le tuteur ou le formateur à distance a une fonction d'animateur et de médiateur, Jacquinot souligne que « *le tuteur doit savoir accompagner, écouter, conseiller ; prévoir les difficultés à venir ; penser par rapport aux objectifs et non en fonction du temps passé ; mutualiser les apports respectifs* » (Jacquinot 1999).

Une expérience menée par Charlier, Deschryver et Daele (1999) montrant que dans le succès du projet du group, le rôle de tuteur est semblé décisif. Ces auteurs voient le tuteur /animateur intervenir à plusieurs niveaux dans le travail du groupe :

- *la gestion des aspects relationnels au sein du groupe (rôle de médiateur, (surtout au début du travail pour analyser la situation dans laquelle chaque étudiant se trouve) ;*

- *aide au travail collaboratif (prise de décision, planification du travail, réalisation et évaluation réflexive) ;*
- *aide aux choix des outils de communication.*

Pour terminer, nous pouvons constater à travers les recherches effectués par ces différents auteurs que le métier enseignant transforme à tout allure avec l'arrivée de l'enseignement en ligne. L'enseignant / formateur dispose à l'heure actuelle de plusieurs facettes de son métier et pour bien assurer un encadrement efficace à ses apprenants, doit avoir de l'expérience dans différents domaines, tant dans le domaine de la collaboration que dans le domaine d'animation en ligne.

Sauvé de son côté a fait l'effort de recenser les tâches qui doivent être assurées par le formateur en tant qu'animateur. L'animateur d'après lui doit :

- utiliser les modalités synchrone et asynchrone dans le but d'assurer les activités de la formation ;
- encourager les interactions entre les apprenants en servant entre autres les projets collaboratifs, l'étude de cas, le jeu de simulation, le jeu de rôle ;
- mettre en œuvre des techniques d'animation de groupe en fonction de l'évolution des relations dans le groupe ;
- inciter la collaboration des apprenants.
- mettre en œuvre des techniques d'animation de groupe en fonction de l'évolution des relations dans le groupe ;
- Inciter la collaboration des apprenants.

Tout comme dans l'animation d'autres environnements d'apprentissage informatisés, Denis (2003) constate que « le rôle de tuteur ou de personne-ressource ou d'animateur implique de posséder un profil de compétences aux

multiples facettes (Deschryver et Charlier, 2000) qui relève d'une formation en psychologie sociale, en méthodologie, en psychologie de l'apprentissage et en informatique. C'est la combinaison de ces compétences qui fait la qualité de l'intervenant » (ibid).

3.3.3 Rôle d'assistant technique

Pour s'adapter aux différents styles d'apprentissage apparaissant dans une formation à distance, le formateur dans son rôle d'assistant technique doit pouvoir manipuler plusieurs types d'outils techniques. Hootstein (2002) souligne qu'il doit être capable de guider et soutenir les apprenants en ligne dans l'usage efficace des ces outils techniques. Il doit conseiller dans le choix adéquat d'outils de communication selon les types et les moments d'activités (Denis, 2003).

C'est la raison pour laquelle plusieurs auteurs comme Larsen, O'Driscoll et Humphries (1991) et Marchand (2002) ont appuyé la nécessité des aptitudes relatives à la maîtrise et l'usage efficace des TIC en formation à distance.

Le but principal du formateur à distance adoptant un profil d'assistant technique est d'effacer l'aspect opaque lié à la technologie, nous signale Sauvé.

A cela, Grillet (1999) rajoute que les aptitudes techniques de base et mêmes celles attachées au traitement de l'information sont estimées indispensables à l'utilisation des TIC.

A cet égard Denis (2003) dit que le formateur dans son rôle technique doit répondre à des questions simples sur des problèmes techniques ponctuels ou renvoyer au technicien EAD, communiquer les principes formulés dans les chartes de communication (mail, chat, forum).

Link-Pezet et Lacombe-Carraud (1999) précisent que dans une formation à distance le premier facteur de réussite passe par l'aptitude de communiquer avec l'outil.

Ainsi l'intégration des TIC impose un changement de la relation enseignant-enseignés. Il est observé que la mise en place de dispositifs de formation à distance va de pair avec la vision d'un formateur qui ne serait plus le seul détenteur du savoir, dont le rôle essentiel serait de guider et d'accompagner les apprenants dans leur apprentissage et pour ce faire, il doit absolument modifier profondément sa façon de faire et acquérir de nouvelles compétences pour pouvoir assurer. Assurer le rôle d'assistant technique demande la maîtrise des cinq composantes illustrés dans le schéma suivant :

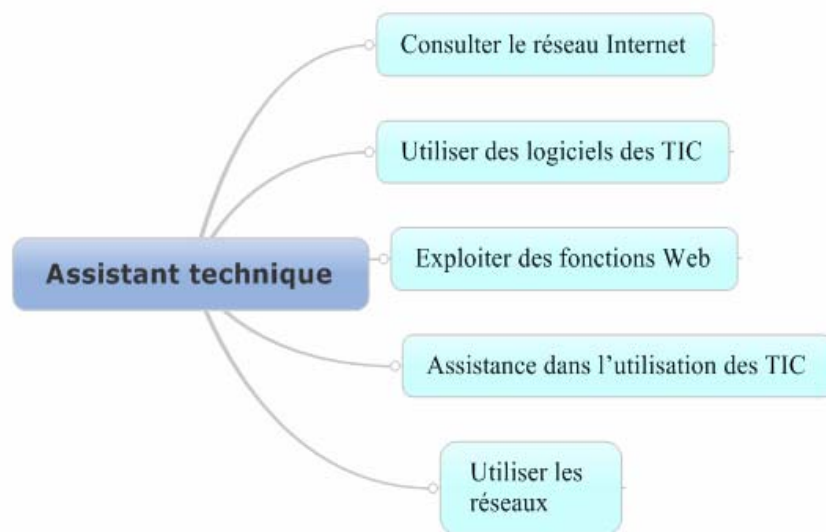


Figure 13 : Les différents rôles de l'assistance technique issus de différentes lectures

3.3.4 Le rôle de gestionnaire de programme

Le formateur à distance doit assurer plusieurs fonctions dans une formation à distance. Il est évident que ce métier porte plusieurs facettes. Parmi ces facettes, le formateur à distance doit assurer le rôle de gestionnaire de programme.

Hootstein (2002) avait remarqué que le formateur qui adopte ce rôle de gestionnaire de programme doit participer à l'organisation de formation mais aussi il doit s'occuper de différentes tâches administratives.

Dans le droit fil, Denis (2003) rajoute que le formateur dans une formation à distance qui porte cette nomination, doit être capable d'assurer la logistique comprenant le choix de locaux et la gestion de matériel.

A cela se rajoute aussi que le formateur assurant ce rôle, doit s'occuper de l'inscription et la convocation des apprenants inscrits dans la formation.

Sauvé est parmi les auteurs qui s'intéressent à l'évolution du métier de formateur. S'appuyant sur les propos de Denis (2003), cet auteur estime que le formateur assurant la fonction de gestionnaire de programme, doit gérer plusieurs tâches dont il cite :

- gérer les ressources de formation ;
- gérer les ressources documentaires et Webographiques auxquelles les apprenants ont accès.

3.3.5 Synthèse : résistances au changement et mutation apportée au métier enseignant

L'adoption des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le domaine de l'éducation rencontre parfois une résistance de la part des utilisateurs

L'adoption des TIC peut entraîner des répercussions sur le travail des utilisateurs, ce qui engendre parfois des modifications dans leur façon de travailler (Jiang et al, 2000). Or, ces modifications montrent parfois des comportements d'opposition face à l'implantation des TIC.

Joshi (2005) avance que ces conduites risquent de provoquer une entrave à l'utilisation du projet technologique, dont principalement, la résistance qui a été soulignée par plusieurs chercheurs et ce depuis plusieurs années (Markus, 1983 ; Lapointe et Rivard, 2005). Ferneley et Sobreperéz (2006) rajoutent que la ténacité est désignée comme un comportement négatif de la part des utilisateurs envers l'adoption des TIC.

Joshi (1991), Rosen et Weil, (1995) estiment que la résistance aux TIC ne peut être expliquée que par des facteurs individuels. Pour eux, ces caractéristiques telles que l'âge, le niveau d'éducation et l'anxiété envers la technologie, affectent la résistance des utilisateurs quant à l'adoption des TIC. Setzekorn et al. (2002), Yang et al (2007) précisent que outre ces facteurs, la maîtrise de l'outil informatique et la motivation influencent aussi la résistance des individus.

Sauvé (2004) insiste sur le fait que pour certains domaine d'enseignement, l'utilisation des TIC affecte directement le contenu du cours.

Poellhuber et Boulanger (2001) ainsi que Fournel (1999) estiment qu'il existe un manque de soutien de la part de certains organismes auprès des

formateurs. Ces auteurs qualifient cet élément comme un obstacle majeur à l'intégration des TIC par les formateurs.

Cependant l'intégration des TIC a bouleversé la vie professionnelle des enseignants / formateurs. A présent les acteurs de l'enseignement à distance doivent faire face à ce changement. Plusieurs auteurs ont parlé de la mutation du métier enseignant depuis l'arrivée des TIC.

Perrenoud (1999) souligne que pour une bonne intégration des TIC dans le domaine de l'éducation, les formateurs doivent avoir la compétence traditionnelle d'un enseignant sollicité par la diffusion méthodique de connaissances avec les nouvelles compétences ancrées dans la pédagogie actives ou la recherche actuelle en éducation.

Dans le droit fil, Glikman (2002a) avance que le rôle de formateur est appelé à se transformer.

A cet égard plusieurs nouveaux rôles sont attribués aux formateurs à cause de l'adoption de ce nouveau mode d'enseignement.

Glikman (2002a) parle de rôle d'instructeur, pour elle le formateur dans ce rôle doit mettre l'accent sur l'encadrement de l'apprenant. Cela se présente comme un élément très essentiel à la réussite de la formation.

Hootstein (2002) de son côté précise que l'un des rôles qui doivent être adoptés par un formateur à distance est celui d'un animateur. Dans ce rôle, le formateur/ animateur doit encourager l'apprenant à être actif dans son apprentissage mais aussi, il doit l'inciter à travailler en collaboration.

Marchand (2002) quant à lui met en avant le rôle de l'assistant technique. A ses yeux, la finalité d'un formateur adoptant le rôle d'assistant technique est de rendre la technologique transparente pour l'utilisateur.

Enfin, le rôle de gestionnaire de programme a été évoqué par plusieurs auteurs (Hootstein, 2000, Denis, 2003, et Sauvé, 2004).

Ce rôle s'avère crucial aux yeux de ces auteurs, ils relatent que le formateur à distance assurant ce r le doit être capable d'organiser le programme de formation et assurer diverses tâches administratives.

L'enseignement à distance est devenu comme nous pouvons le voir, une chose inévitable dans le domaine de l' ducation. Ainsi, cela permet de constater facilement la résistance manifestée par les formateurs à ce niveau dans leur pratique et l'évolution du métier enseignant.

Face à l'ensemble de changement auxquels l'enseignant en FOAD doit s'adapter, la visée de notre recherche tente de mieux en comprendre les évolutions et, pour cela nous décrivons et expliquons les pratiques enseignantes actuelles et en particulier dans notre contexte du réseau Pyramide.

L'intégration des TIC demande un sacré effort de la part de tous les utilisateurs en ligne. L'enseignant doit porter plusieurs « casquettes » afin de pouvoir offrir un encadrement efficace aux apprenants.

4 CHAPITRE 4 : VIRTUALISATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN LIGNE

Dans la présente partie nous présentons la différenciation entre l'interaction et l'interactivité, deux éléments qui portent à confusion, compte tenu de leur rapprochement sémantique. Nous aborderons également les différentes acceptions de la médiation et de la médiatisation des savoirs. Nous commençons par une définition au niveau étymologique. Puis, nous abordons la différence entre les deux termes interaction et interactivité à travers la mutation d'état et le processus de réciprocité, le degré d'interactivité et le degré d'interaction, nous exposons aussi la distinction entre l'interactivité fonctionnelle et l'interactivité mentale, sans oublier de souligner le rôle de l'interactivité et l'intentionnalité de l'utilisateur. Ensuite nous apportons une explication concernant les différences entre les termes de médiation et médiatisation selon différents auteurs. Enfin nous terminons par une synthèse du chapitre. Dans ce chapitre nous portons un intérêt particulier aux notions d'interactivité, de médiation et de médiatisation car ces différentes notions vont nous aider à mieux comprendre les pratiques d'enseignements à distance des formateurs intervenant au sein du réseau Pyramide.

4.1 AU NIVEAU ETYMOLOGIQUE

L'interactivité et l'interaction sont deux termes qui nécessitent une explication au vu de leur parenté étymologique et sémantique. Dans le domaine de l'éducation qui est le nôtre, ces deux termes posent problème. Pour cela, nous jugeons important de les définir, d'en marquer les limites et le contenu.

Il s'avère que la notion d'"interactivité" date de 1982 (cf. Le Petit Robert de 1992) qui le présente comme « une activité de dialogue entre un individu et une information fournie par une machine ». "Interactif", qui paraît plus ancien, est donné en tant que terme du domaine de l'informatique : qui agrée d'user le mode conversationnel. Le terme interactivité dans des dictionnaires plus récents, tel Le Larousse de 1996, possède deux sens :

- *inform. Faculté d'échange entre l'utilisateur d'un système informatique et la machine, par l'intermédiaire d'un terminal doté d'un écran de visualisation ;*

- *caractère d'un média interactif ;*
- "Interactif" quant à lui dispose de trois distinctions ;
- *se dit de phénomènes qui réagissent les uns sur les autres ;*
- *inform. Doué d'interactivité ; conversationnel ;*
- *se dit d'un support de communication favorisant un échange avec le public. Émission, exposition, livres interactifs.*

L'interactivité est une notion qui a fait surface au XIXe siècle, contrairement à celle de « interactif » qui est apparue dans les années 80 et se rattache à deux domaines différents : l'informatique et la pédagogie (Béguin,2000). L'interactivité est ainsi une notion qui s'est diffusée par l'usage de l'informatique de façons plus larges, d'échanges et d'inter-relation. Dans le domaine informatique, les termes « interactif » et « interaction » sont presque synonymes. L'interaction est un mot composé d'un préfixe latin « inter » qui veut dire **entre** et d'un suffixe « action » qui donne **action réciproque** en latin. Le mot interactif est un terme relativement récent qui a deux significations, la première est « *la réaction réciproque de deux ou plusieurs phénomènes, de deux personnes* ». Nous pouvons percevoir ici une sorte de corrélation entre ce terme et celui qui est cité dans le paragraphe plus haut. La deuxième est « *l'interaction entre deux corps physiques, ou deux substances pharmaceutiques* ».

Il est important de souligner qu'on trouve deux significations dans le dictionnaire concernant le terme « interaction particulièrement au sujet des sciences exactes, mais ce terme est également employé dans d'autres domaines tels que les sciences humaines et les sciences sociales, etc. Il est à noter le flou remarquable dans l'exploitation de ces deux notions, dû d'une part à leur juxtaposition étymologique, et à leurs nombreux usages dans des domaines divers, d'autre part.

Selon l'encyclopédie Hachette (2006), le mot « interaction » n'est pas associé de manière directe au domaine informatique mais il peut y avoir une explication propre qui donne « un dialogue homme-machine permettant une action réciproque entre

l'utilisateur d'une machine exécutant un programme et l'exécution de ce programme » tandis que le terme « interactivité » est toujours lié au domaine de l'informatique. De ce fait, dans l'enseignement à distance, ce terme est beaucoup employé. Quant au verbe « interagir », son utilisation remonte à l'année 66, et il est relié au terme d'interaction malgré la confusion qui persiste dans son usage actuel dans les différents domaines, qui l'associe aux notions d'« interaction » et d'« interactivité ».

4.2 DIFFERENCIATION ENTRE L'INTERACTION ET L'INTERACTIVITE

Etymologiquement parlant et comme nous venons de le voir précédemment, les deux notions « interaction » et « interactivité » étendent un embrouillement à cause de leur rapport d'affinité au niveau du sens. La limite n'est toujours pas définie entre ces deux termes. On peut observer que les chercheurs dans le domaine des sciences du langage font référence à « l'interaction » quand il y a deux acteurs engagés dans une conversation. Alors que l'échange entre un humain et un objet technique est qualifié par le terme « interactivité ».

4.2.1 Mutation d'état et processus de réciprocité

L'interactivité et l'interaction présentent dans leurs interprétations des nuances en fonction du domaine dans lequel ils sont employés. Afin de bien cerner la nuance entre les deux acceptions, Morin (1977) de son côté, voit l'interaction d'une manière très générale comme « *une action réciproque modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence* ». L'interactivité est perçue d'un point de vue systémique, par Notaise, Barda et Dusantes (1996, p.479) comme « *un type de relation entre deux systèmes qui fait que le comportement d'un système modifie le comportement de l'autre* ».

Dans le fil droit, Bélisle et Linard (1996) tranchent entre les deux termes en spécifiant qu'il existe une confusion entre l'interactivité technique, qui est une réponse de la machine à une commande de l'utilisateur, et l'interaction qui est une interrelation significative entre deux personnes, réelles ou virtuelles. Milon (1999), parmi beaucoup

d'autres chercheurs, prend une position étymologique pour définir l'interaction. Pour cet auteur, « *l'interaction est automatique, elle lie la cause à l'effet. Elle suppose l'idée d'un changement d'état, comme par exemple le passage de l'immobilité au mouvement* ». Dans cette optique elle est observée comme une suite de conduites d'action-réaction entre deux éléments. Elle peut être aussi initiée dans le cas des interactions sociales dans un lieu précis par l'existence synchrone de plusieurs personnes. Dans ce dernier cas, Milon perçoit l'interactivité comme un processus, une suite de mouvements commis volontairement par une personne donnée : « *l'interactivité est en revanche pensée, modélisée, construite, elle n'existe que par la volonté d'un concepteur et la participation voulue d'un utilisateur* », tandis qu'ici l'action est bel et bien accentuée par le fait qu'elle est vue comme un geste ponctuel. L'interactivité, à son niveau, renvoie à son tour à travers le système informatique à un processus d'échange instruit entre les usagés et le développeur. Mucchielli (1987, p 13) nous précise que « *l'interactivité est la qualité d'un objet de réagir aux sollicitations qu'on lui fait et de fonctionner à l'aide d'un échange. Le micro-ordinateur, dans l'usage courant, ne marche pas tout seul* ». Par cette définition nous pouvons constater que cet échange est vu comme une forme de dialogue.

A la lumière de cette définition Boissier(1999)¹⁰ nous révèle que « *l'interactivité désigne la (les) relation(s) des ordinateurs, et plus généralement des systèmes informatico-électroniques, avec leur environnement extérieur* ». Bélisle (1998) toujours dans le domaine informatique, avance que « *l'interactivité technologique implique la notion d'un dispositif capable de réponses différenciées, en réaction à une intervention humaine* ».

A son tour, Peraya (2001) définit l'interactivité comme suit : « *l'interactivité c'est l'interaction entre l'être humain et la machine* ».

Il existe plusieurs formes d'interactivité. L'interactivité n'est pas seulement classée différemment mais elle s'est de plus différenciée sur le fond. Jacquinot (1995)

¹⁰ Actes du colloque qui s'est tenu en avril 1998, éditions Beaux-arts, écoles supérieures du Mans 1999

parle d'une interactivité « transitive » ou « intransitive », alors que Barchechath et Pouts-Lajus (1990) font l'opposition entre l'interactivité fonctionnelle et intentionnelle ; pour ces auteurs, les deux manifestent une distinction entre les pôles utilisateur, concepteur et machine.

Dans le domaine virtuel, Fuchs et al. (2001) postulent que, concernant l'interactivité fonctionnelle, l'interaction de l'utilisateur est observée à quatre niveaux. Le premier, observer le monde virtuel qui est en soi un acte primordial à la préparation des autres actions relatives aux trois autres niveaux spécifiés par la navigation dans le monde virtuel, l'agissement sur le monde virtuel et enfin la communication. Ce premier niveau exige également un niveau très élevé de la compréhension du monde virtuel.

Cette partie sur l'interactivité et l'interaction va nous guider tout au long de notre analyse de données. A travers la définition de Péraya nous allons pouvoir prendre en considération la manière dont les formateurs au sein de Pyramide interagissent avec la machine. Par le biais de cette définition nous allons pouvoir observer le niveau d'appropriation de l'outil informatique chez les formateurs intervenant à distance dans le dispositif Pyramide. A la lumière de ces définitions, il nous semble que deux facteurs essentiels sont en jeu, d'une part le niveau de l'appropriation de l'outil, et la volonté de l'utilisateur, d'autre part. En outre, dans notre recherche dans le domaine virtuel, l'apport de Fuchs *et al* sur l'interactivité fonctionnelle va nous éclairer sur le degré de la maîtrise du monde virtuel chez les formateurs à distance au sein du réseau Pyramide.

A cet égard, nous allons voir plus loin que la non maîtrise du monde virtuel n'a pas seulement un impact négatif sur le contrôle des situations à distance par les formateurs mais aussi sur la communication et l'interaction entre les acteurs à distance.

Nous nous appuyons donc sur cette partie pour analyser la pratique du chat, du forum et le niveau de communication à travers l'analyse de la partie consacrée à l'interaction.

4.2.2 Degré d'interactivité et degré d'interaction

De nombreux auteurs tentent de dresser une typologie de l'interactivité sous la forme d'une échelle de degrés. Certains auteurs se contentent seulement de différencier

interactivité fonctionnelle et mentale. Parmi les auteurs qui tentent d'établir une échelle des degrés, nous pouvons évoquer Kretz (1985), cité par Demaizière et Dubuisson (1992). Cet auteur classe l'interactivité selon six échelles : l'interactivité de commande est classée au premier niveau. Ce degré d'interactivité facilite le changement et le maniement d'objets par l'utilisateur. Au dernier niveau on peut trouver les médias linéaires qui admettent comme seule action l'interruption du processus de propagation.

Béguin (2000, p1) voit l'interactivité comme « *une métaphore qui s'est déplacée du domaine informatique dans le domaine éducatif* ». Les éléments fondamentaux qui sont à l'origine de ce déplacement sont observés par l'association, d'un côté, de propriété animée émise par l'utilisateur à l'ordinateur, et l'usage de l'ordinateur relayé par la publicité, d'un autre. Selon Béguin (2000, p1) « *la machine, serait ainsi censée obéir au doigt et à l'œil de l'utilisateur* ». Dans cette « idéologie de la transparence » l'utilisateur peut oublier le dispositif sémiotique. A cet égard, Béguin affirme que l'interaction humaine ne peut pas être substituée par le média interactif. Selon elle, cela provoque la complicité du degré d'interactivité de ces outils.

Une question identique été posée par Jacquinet (2000, p 51), reposant sur le fait que l'efficacité pédagogique ne demande pas nécessairement un niveau très élevé de technologie : « *bien au contraire, les nouveaux dispositifs technologiques se sont souvent accompagnés d'une réactualisation de modèles pédagogiques dépassés* ». Les médias éducatifs, selon cet auteur, porte quatre obstacles que nous exposons ci-dessous :

- l'excès cognitif ;
- le manque d'adaptation logistique ;
- l'éloignement marqué au niveau didactique et le niveau de la conception interactive offert aux apprenants ;
- le décalage entre l'individu et les tâches.

Jacquinet précise de cette manière que tous les systèmes d'apprentissage ne sont pas malgré cela spontanément des médias interactifs. On peut ainsi remarquer qu'il n'existe pas de corrélation entre l'interactivité du média, qui est du côté de la potentialité, et l'interactivité que ce média va provoquer chez l'utilisateur, qui est de l'ordre de la réalité et qui va appartenir à divers facteurs. Ce qui pousse Jacquinet (1997, p.157-164) à dire que « *on ne peut établir une corrélation directe entre les potentialités interactives virtuelles de la machine ordinateur qui sont énormes et les potentialités d'interaction signifiantes réelles proposées par les programmes qui vont dépendre et de la capacité de l'utilisateur-élève de les exploiter, bien sûr, mais avant cela encore de la qualité interactive du programme élaboré, et donc, finalement du sens que l'utilisateur pourra donner à sa démarche d'apprentissage* ». L'interaction est considérée par Jacquinet à la fois comme une relation d'inter-corrélation entre des collaborateurs, une relation de pouvoir, égalitaire ou inégalitaire, symétrique ou non symétrique, asymétrique et entre émetteur et récepteur. Ainsi, « *l'interaction ne nécessite pas l'utilisation de machines interactives et inversement, les machines interactives n'entraînent pas automatiquement des interactions* », (ibid p.164).

4.2.3 L'interactivité fonctionnelle et l'interactivité mentale

Demaizière (2007) tente une définition plus large de l'interactivité. Pour lui, l'interactivité est employée pour « *qualifier la capacité d'un dispositif technique de réagir aux commandes et actions de son utilisateur* ». Cet auteur, à l'instar de Barchechat et Pouts-Lajus (1990) parle aussi de deux différentes catégories d'interactivité, il s'agit, d'un côté, de l'interactivité fonctionnelle ou (machinique), *c'est celle qui permet le déplacement avec une grande liberté dans un hypertexte, elle concerne la facilité d'usage, de saisie, la flexibilité pour réagir aux commandes de l'utilisateur*. Ce type d'interactivité n'est pas fonctionnel à l'usage d'un tutoriel linéaire où l'utilisateur est invité à prendre le chemin pré indiqué par les développeurs du cours. D'un autre, l'interactivité intentionnelle ou « mental », selon ce même auteur, par ce type d'interactivité « *les concepteurs du produit font "sentir leur présence" à l'utilisateur* ». Dans ce type d'interactivité le logiciel joue un rôle primordial dans

l'échange, il essaye de créer un dialogue en variant les positions, il tente de provoquer une réciprocité avec l'utilisateur afin de lui procurer le sentiment d'une présence similaire à celle des auteurs humains. Afin de bien clarifier la différence entre l'interaction et l'interactivité, Jacquinet et Peraya ont retravaillé cet amalgame dans le but de lever la nuance existante entre ces deux notions, qui indiquent bien d'un côté le processus d'interactivité et le rapport intersubjectif entre les personnes. Deux formes distinctes sont bien relevées par Jacquinet concernant l'interactivité. La première est l'interactivité fonctionnelle et/ou machinique, transitive celle-ci octroie l'intervention sur le programme par l'utilisateur. Il s'agit pour la deuxième d'une interactivité mentale, intentionnelle et intransitive qui accorde la réaction mentale par l'individu.

Peraya quant à lui reprend cette différence entre les deux types d'interactivité. Selon cet auteur, l'interactivité fonctionnelle dirige la procédure de la communication entre l'utilisateur et la machine : « *cette première forme d'interactivité concerne la capacité qu'a l'utilisateur d'interagir avec la machine et le hardware utilisé, de modifier donc l'état du système.* », (Peraya, 2000c, p.6). Ce dernier souligne que l'interactivité intentionnelle fait référence au contrat de communication entre l'utilisateur et l'auteur absent et se dépeint par « *la reconstruction d'une situation d'interlocution entre un auteur physiquement absent mais néanmoins présent par l'empreinte qu'il laisse à travers le document médiatisé* », (Peraya, 2000b, p.6). Pour l'assimilation des conséquences cognitifs et pratiques des médias, ces deux notions sont fondamentales au regard de Peraya. Il semble aussi que la notion d'interactivité s'adapte très peu à ces éléments. L'interactivité intentionnelle est attachée, selon Peraya, à la conception de « *décentration* » décrite par Piaget comme « *le moteur du développement cognitif autant que du développement moral : chaque point de vue doit se percevoir comme relatif et se reformuler par la prise en compte d'autres points de vue possibles.* » (Peraya, 2000c, p.7). Or la valeur éducative d'un média pour cet auteur appartient à cette aptitude à inciter cette décentration de l'utilisateur, appartient à l'interactivité intentionnelle, même si entre le niveau d'interaction intentionnelle et le niveau d'interaction fonctionnelle, la corrélation est absente de manière générale dans un média classique et dans un média éducatif de façon particulière. Peraya encore (2000c, p.7), nous précise qu'un *document*

pédagogique peut offrir une interactivité fonctionnelle nulle tout en présentant un degré élevé d'interaction intentionnelle manifestée notamment dans les mécanismes de décentration et de polyphonie. » Il rajoute (1999, p.156) que l'interactivité fonctionnelle est « *le processus de communication homme/machine qui gère le protocole communicationnel entre l'utilisateur et la machine* » ; alors que le même auteur rapporte que l'interactivité intentionnelle est « *celle qui gère le protocole de communication entre l'utilisateur et l'auteur absent, mais présent à travers le logiciel* ».

Jacquinet (1993) parle de deux formes d'interactivité. Il s'agit de l'interactivité transitive et l'interactivité intransitive.

La première est celle par laquelle généralement l'utilisateur – en transformant acteur rétroagit avec le programme. La deuxième est celle qui donne la possibilité au récepteur « *de déployer une activité sensorielle, affective et intellectuelle, au service de l'interprétation du message* ». Les deux formes d'interactivités intentionnelle et intransitive produisent la dimension relationnelle, pluri- ou dialogique (au sens que lui donnait Bakhtine) de la communication, (Jacquinet, 1993, p.120-136).

4.2.4 Interactivité et intentionnalité de l'utilisateur

Etant donné que les NTIC sont de plus en plus introduites dans le processus d'apprentissage, Miege, Paquienseguy et Quintion (2003, p. 47-68) ne s'interrogent pas seulement sur son utilisation sociale ou sur son efficacité, mais surtout sur sa capacité à apporter de l'innovation. Paquien-Séguy (2006, p. 2) et Flichy (2004, p.37) mettent l'accent sur le fait que le média implique la collaboration de l'utilisateur à la technique pour arriver à un niveau convenable d'interactivité. Cela n'est pas équitable, car la maîtrise de cette technique comporte une dimension cognitive intense implorée à l'interactivité. Cet auteur affirme que lorsque l'initiative est prise par l'utilisateur de « *mettre la technique en usage* » l'interactivité fonctionnelle pourra prendre forme. Par deux raisons primordiales, Paquien-Seguy (2006) montre donc que l'espace de la mise en action de l'usager est fortement réduite. La première est bien marquée par la forte implication de l'étudiant pour « *développer une compétence, un savoir-faire technique,*

une maîtrise technique qui réclame qu'il comprenne à la fois les mécanismes internes et l'organisation générale du dispositif au-delà de la logique instrumentale de l'ordinateur ou des Tic numériques manipulées ». La deuxième, quant à elle, est manifestée par l'écart instauré entre la technique et l'acte l'utilisation produite par l'utilisateur. Deux choses ne sont pas censées être séparées aux yeux de François Paquien, d'un côté, l'utilisation des TIC des élèves dans leur environnement repère mis en place dans leur formation et leur normes de reproductions de la technique et de l'interactivité, d'un autre.

Nous évoquons à présent dans le cadre d'une communication éducative médiatisée, les notions de la médiation et de la médiatisation. Nous n'avons pas comme objectif de dresser une liste exhaustive de ces deux termes. Il s'agit donc dans la partie suivante d'explicitier les notions de médiation et de médiatisation dans le cadre de l'apprentissage.

4.2.5 Médiation, Médiatisation des savoirs

Afin de bien comprendre la notion de médiation, il nous semble inévitable de ne pas passer outre la définition de Vygotsky (1920) cité par Rivière (1990) et qui est toujours considérée comme fondamentale. L'étude psychologique de cet auteur a bien posé la médiation dans les processus mentaux. La médiation, au regard de cet auteur, fait référence particulièrement au langage, par les biais des outils socioculturels. Elle permet le changement catégorique des processus de la pensée qui y sont rattachés et qui bâtissent actuellement « raisonnement, résolution de problème, mémoire, attention ».

La médiation, qui est en lien avec la pratique médiatique, est une médiation technologique et sera nommée « médiatisation » pour effacer tout amalgame avec cette autre médiation, qui est l'intervention de la personne censée faciliter la communication. Les médiateurs technologiques changent vigoureusement les processus psychologiques des actions qu'ils instrumentent, comme les outils psychologiques. Cette assimilation a attiré fortement l'attention de nombreux anthropologues.

Parmi ceux-ci, nous pouvons mentionner Leroi-Gourhan (1965), qui a initié l'idée de la « construction » dans l'esprit. Au niveau psychologique, nous pouvons citer de grands courants théoriques permettant la compréhension de la modification de l'action humaine qu'accomplissent les médias. La première est celle de Norman (1991) sur les logiciels en tant que « *artefacts cognitifs* ». Les dispositifs informatiques sont qualifiés par Norman d'artefacts cognitifs. Pour lui ces dispositifs sont fabriqués pour à la fois attacher, exposer ou modifier l'information, « des dispositifs cognitifs qui amplifient les aptitudes de l'opinion de l'être humain et ensuite agissent sur l'exploit cognitif. En plus de la mutation des capacités d'un individu engendrée par les artefacts, ces derniers modifient la nature de la tâche produite par l'utilisateur. La deuxième est celle de Rabardel (1995) sur « *l'action instrumentée* ». Les travaux de Rabardel montrent que pour qu'un artefact se transforme en outils, deux caractéristiques semblent primordiales. Selon l'auteur, il y a une différence entre l'artefact (l'outil nu, une proposition) et un instrument (l'outil inscrit dans l'usage, l'artefact et des schèmes d'utilisations). Le schème est pour Vergnaud (2005)¹¹ une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations.

Un schème est défini par Rabardel comme « *une organisation active de l'expérience vécue : très précisément, il s'agit d'un modèle interne, d'un cadre assimilateur par lequel le sujet attribue des significations et exerce une fonction de planification* ».

Ainsi pour l'auteur, l'instrument se construit progressivement pour l'usager à travers deux processus duaux :

- ***l'instrumentation*** est liée au développement des fonctions constituantes ;
- ***l'instrumentalisation*** est liée à l'émergence de fonctions constituées.

La genèse instrumentale quant à elle s'accompagne de développement de schèmes et donc de gestes liés à l'usage de l'outil.

¹¹ Vergnaud G. (2005). Repères pour une théorie psychologique de la connaissance. In A. Mercier & C. Margolinas (Eds.), *Balises en didactique des mathématiques, Cours de la XIIème Ecole d'Eté de didactique des mathématiques*, p. 123-136. Grenoble : La Pensée Sauvage.

C'est à Rasse (2000, p.14) que revient d'avoir proposé la signification suivante de la médiation : « *elle se situe résolument au sein de la discipline universitaire des sciences de l'information et de la communication (...). Elle a ses groupes de travail (dont l'une au sein de la Sfsic qui anime la recherche dans le champ des Sic). Ses congrès, ses laboratoires, ses colloques où se débattent les problématiques de la médiation, où vivent, se réactivent, se confrontent et se nourrissent les débats* ». Parmi les chercheurs qui travaillent sur la médiation, nous pouvons évoquer Duvernay (2004) qui voit la médiation comme une logique de changement. D'autres spécialistes comme Araszkievies (2003) et Renucci (2004) abordent la médiation sous l'angle des espaces de médiation symbolique : dispositifs filmiques, multimédias, théâtraux et institutionnels. Alors que Boillot, Courbet, traitent la médiation en rapport avec l'écocitoyenneté, le patrimoine et le développement durable.

Selon Rasse (2000, p.1-5), l'utilisation diverse de la notion de la médiation a généré un terme plus moderne dont l'explication n'est pas facile à cerner et partagé entre deux pôles. D'une part, un pôle dans lequel tous les constituants sont complètement médiation dans ce cas on participe à une véritable « utopie de la médiation », ce pôle est appelé « pôle théorique ». D'autre part, un pôle qui prend en charge l'efficacité et la mise en œuvre concrètes de la médiation .consistant en quelque sorte en une « médiation orthopédique ». Il est question donc ici d'un pôle « pragmatique ». Rasse fait référence dans ces propos plus précisément à « *la médiation culturelle* ».

Le terme de médiation a fait aussi couler d'encre dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage. Dans ces domaines on parle beaucoup de la médiation et de la médiatisation des savoirs. Ainsi, nous allons présenter dans les paragraphes suivants l'utilisation de ces deux termes dans ce domaine.

4.2.6 La médiation et la médiatisation des pédagogies

Dans le domaine de la pédagogie, la notion de la médiation renvoie souvent à la liaison qu'on peut établir entre la culture scolaire, les disciplines scolaires et les activités de la vie quotidienne des apprenants. Lancien (2004, p.10) fait la distinction entre la

médiation et la médiatisation. Pour lui, la médiation des savoirs est rattachée plutôt au caractère humain, et comme pour lui la médiatisation des savoirs c'est « *l'ensemble des processus par lesquels une personne s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage quant elle renvoie aux aspects technologiques* », elle est liée dans ce cas à l'aspect technologique.

Néanmoins, la médiation, au regard de Jacquinet (2004), désigne l'action du médiateur, et la médiatisation une action implicite qui est déclinée de l'activité de médiatiser. L'auteur attire notre attention sur le fait que deux termes peuvent ne pas porter de ressemblance sans être opposés même s'ils se relient étymologiquement. Cela veut dire pour lui que les deux notions « médiation » et « médiatisation » forment chacune leur place distinctement. L'auteur suppose que dans le domaine d'apprentissage, dans le but, de mieux considérer la place de l'apprenant, il est préférable de substituer les termes transmission-diffusion par celui de médiation.

Jadis, dans le droit chemin, Linard (1995, p.3) souligne que même si les technologies modifient l'action et le point de vue de l'utilisateur : « *La médiation est un terme réservé à l'intervention humaine exercée en vue d'aider un ou des partenaires à négocier et résoudre une difficulté ou un conflit de relations. Elle s'exerce entre des partenaires de même nature. La médiatisation est le terme réservé à l'opération technique de transcription d'un message en un mode d'expression que celui d'origine. C'est une relation asymétrique entre partenaires de nature radicalement différente : l'humain et l'outil. Elle peut implémenter mais non pas remplacer la médiation* ». Ce n'est pas pour autant que la médiatisation technique ne peut pas être remplacée par la médiation humaine. Peraya (2000c) précise qu'il y a toujours un rapprochement entre le terme médiation et celui de médiatisation même s'ils ne peuvent pas substituer l'un à l'autre. Notant aussi qu'une action de médiation peut être revendiquée par la médiatisation de même qu'une médiation peut être technologique. Cet auteur fait apparaître quatre formes de médiations dans son approche sémiotique résultant des conceptions cognitivistes de modèle constructiviste. Le tableau ci-dessous expose les quatre types de médiations.

Types de médiations	Définitions
La médiation technologique	Dans ce type de médiation, selon Peraya ¹² « <i>L'outil implique toujours une conception de la tâche et de la connaissance de celle-ci et c'est en ce sens que la psychologie lui reconnaît d'ailleurs le statut d'outil cognitif, de prothèse cognitive et une certaine affordance, c'est-à-dire la qualité qu'il possède de laisser deviner, inférer, son usage en fonction de ses caractéristiques phénoménologiques propres</i> ». Ce qui signifie pour lui que ce type de médiation ressemble à celui joint à l'outil.
La médiation sensori-motrice	S'appuyant sur les écrits de <i>Piaget, Lakoff ou Johnsons</i> , Peraya ¹³ avance que « <i>nos fonctions cognitives de catégorisation reposent sur notre équipement sensori-moteur</i> ». Ainsi, selon lui, universellement et de notre pratique privilégiée de tous les jours, nos notions sont produites en fonction de notre mouvement physique. Une mise en évidence est bien marquée par ce type de médiation sur notre organisation audible dans notre acquisition langagière et dans les processus d'imagination de ceux-ci.
La médiation sociale	Dans cette forme de médiation, l'action cognitive est perçue comme « <i>une activité intra-individuelle issue de l'interrogation de la relation inter-individuelle</i> » et ce dans la construction des reproductions et du développement élaboré des concepts de Piaget et Vygotsky.
La médiation sémio-cognitive	Peraya ¹⁴ dans ce type de médiation se questionne sur la relation existant entre la pensée et ses opérations et les signes externes de la culture ; essaye de trouver un lien concret entre ce que la psychologie évoque de la pensée et ce qui est décrit sur les langages externes par la sémiologie, dans ce cas, le « <i>caractère circulaire de la relation envisage</i> ».

Tableau 2 : Les quatre types de la médiation : Peraya (2000)

¹² Peraya, D. (2000 p.7). *Internet, un nouveau dispositif de médiation des formes des savoirs et des comportements*.

¹³ Ibid, p. 8

¹⁴ Ibid , p.8

A l'issu de ce tableau, nous pouvons constater que la problématique est décrite sous un aspect cognitif dans la mesure où Peraya s'interroge sur l'indépendance existant entre le langage et la pensée ; elle est également envisagée du côté psychologique en évoquant la possibilité de dépendance entre le langage et la pensée : « *deux grandes questions qui se posent dans la circularité postulée entre le mental et les signes externes* ».

Dans le sens où la médiatisation technologique peut avoir une influence sur la médiation, elle est sans doute une action de médiation ; ce qui justifie les dires de Peraya (2005, p.4). Autrement dit « *les formes technologiques de médiatisation déterminent aussi des formes de médiation* ». La médiation de ce fait ne fait pas abstraction des éléments relationnels de la communication ; c'est ainsi que Peraya différencie la médiation technologique des autres types de médiations cités plus haut.

Peraya (2000c, p.5) souligne que « *la médiation n'échappe pas aux contraintes et aux déterminations du dispositif technologique et il paraît théoriquement difficile d'accepter que la médiation ne concerne que les composantes relationnelles de la communication* ». Ainsi, à la lumière de ses pensées, on peut dire que le contraste entre les termes médiatisation et médiation s'avère obsolète. En outre, suite à sa citation suivante : « *c'est bien dans cette complexité que réside pour la plupart des acteurs de projets, ingénieurs ou designers pédagogiques, enseignants, etc. la difficulté à réaliser un dispositif de formation et de communication médiatisées entièrement satisfaisant et globalement efficace* », (Peraya, 2001, p.6), nous pouvons remarquer à quel point, dans des rapports de difficulté, toutes les configurations de médiation sont reliées entre elles.

Dans les situations virtuelles, les dispositifs diffusant les savoirs, selon Paquien-Séguy (2006), pour être analysés, il faut deux sortes de médiation. Il s'agit pour la première de la médiation établie entre l'enseignant et l'apprenant. Pour la deuxième, il est question de la médiation entre les apprenants et leurs contenus d'apprentissage. Il est donc inévitable de ne pas réfléchir les outils de communication parallèlement à cette médiation des contenus et non pas de façon indépendante, sans prendre en considération la condition socioculturelle de l'utilisateur et des acteurs de la proposition.

Barbot (2004) dit que l'acte de médiation, qui est une mise en œuvre de transactions socioéducatives, peut donc être transformé en un acte de médiatisation qui est du côté technologique. Nous spéculons tout comme Belisle (1998) qu'apprendre ne se résume pas uniquement en un transfert des savoirs mais correspond plutôt à une combinaison réalisée par un acteur social intégré dans une situation spécifique. A cet égard, Vygotsky dit que même si l'ignorance de l'aspect technique porte un changement mental, la médiatisation est instaurée entre l'enseignant et ses élèves par la médiation, dans ce sens la médiation sociale est facilitée par l'apprentissage. Maignien (2003) rajoute que parfois, le guidage de la médiation humaine résultant des artefacts par l'aspect technique est tout à fait possible.

Linard (1995, p.7) indique que « *une activité significative et motivée de transformation de l'information en connaissance, de la part des sujets biologiques et psycho-sociaux se construisent en construisant leur savoir, à partir de leurs interactions avec des objets et d'autres sujets dans des situations déterminées* ». Ainsi l'apprentissage est une action très compliquée et n'est pas, comme on peut le croire souvent, un processus exclusivement raisonnement de l'information séparée du contexte.

Nous offrons maintenant un aperçu global sur la conception de la « communication éducative ».

Nous exposons dans cette partie la notion d'interactivité, d'interaction, de médiation, de médiatisation et de communication médiatisée pour tenter de comprendre comment les pratiques d'un enseignant doivent se transformer en situation d'enseignement en ligne. Il s'agit de comprendre ainsi le rôle joué par les outils technologiques et les dispositifs en ligne, d'une part au niveau de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, d'autre part, entre les apprenants. Nous tâchons de saisir en quoi la situation médiatisée joue un rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage en FOAD.

4.2.7 La communication éducative médiatisée

A l'instar de Peraya (2000c, p.1), il est légitime de penser que même si la parole reflète une image d'une communication non médiatisée, elle n'est pour autant l'expression limpide, spontanée de la pensée, vu qu'elle ne repose pas sur un artefact technologique ; même si elle pourrait être contemplée en tant que « degré zéro de la médiatisation : *« tout acte d'enseignement/apprentissage constitue un acte de communication et, à ce titre, est justifiable d'une analyse de type communicationnel »*. En conséquence, *« il n'y a de communication que médiatisée »*, puisque *« toute forme de communication se fonde sur un système de représentation »*.

Peraya (2000c) insiste sur le fait qu'il existe deux autres notions intrinsèques sur lesquelles repose la médiatisation. Premièrement c'est le « médium », l'élément central entre l'enseignant et les apprenants qui rend la communication médiata : comme par exemple les documents imprimés, les images, les pages virtuelles, les documents électronique, etc. Le recoure à deux grands courants tels que ceux des psychologies de la représentation et celles des sémio pragmatiques (sens et de la signification), lesquels sont obligatoires pour parler du médium vu son manque de neutralité. Deuxièmement, il s'agit des « médias » considérés comme des moyens de communication de masse. Dans la littérature, ce qui a été à l'ascendance de la notion de communication éducative médiatisée, c'est l'utilisation éducative des médias. C'est la communication « médiata » qui à l'origine de l'appellation de « communication médiatisée », alors que selon Peraya (2000) l'appellation anglaise de télématique « Computer mediated communication¹⁵ a consolidé ce concept. De cette façon, deux choses sont primordiales à l'acte d'enseigner. D'une part les outils tels que les transparents, les films, les logiciels, les dispositifs qui sont nommés séquences de communication médiatisée. D'autre part, les éléments comme les exposés oraux de l'enseignant appelés séquences de communication non médiatisée. Selon l'auteur : *« les médias pédagogiques sont donc des formes de communication médiatisée, des systèmes particuliers ou encore des systèmes sémio cognitifs en genres de texte et en types de discours spécifiques »* Peraya (2000a p. 1).

¹⁵ Computer mediated communication (CMC)

4.2.8 Synthèse

Les deux notions « interactivité / interactif » et « interaction » ne possèdent pas uniquement une filiation étymologique mais aussi une ascendance sémantique. Cette parenté entre les deux termes a engendré complexité et complication quant à leur utilisation dans de nombreux domaines. Le terme « interactivité » est un terme qui renvoie à deux caractéristiques distinctes, d'une part à celle du concept d'échange entre l'utilisateur, et d'autre part au système informatique et à la machine.

Dans ce cas, le mot fait référence soit à des phénomènes qui s'influencent les uns les autres, soit à une relation de communication qui incite une permutation réciproque entre utilisateurs. Nous pouvons donc constater l'amalgame instauré entre interactivité technique et interactivité humaine. Milon (1999) est de ceux qui essaient d'éclaircir ce phénomène et de balayer ces parallèles entre les deux termes, mettant en évidence le terme « action » à propos de l'interaction.

Selon Fuch et al (2001), l'interaction de l'utilisateur se rattache à quatre actions dans l'environnement virtuel : observer le monde virtuel, naviguer dans le monde virtuel, agir sur le monde virtuel, communiquer. En outre, l'interactivité des médias éducatifs manifeste aussi une difficulté, dans la mesure où il n'existe pas toujours de corrélation entre la propriété pédagogique et le degré d'interactivité du média. Jacquinot (1997) rajoute à ce propos qu'il n'y a pas non plus de corrélation entre l'interaction réelle qui dépend aussi de l'utilisation qu'en fera l'utilisateur et les possibilités interactives.

L'interactivité n'a pas échappé à la pensée de Ponts-Lajus (1990) qui, lui, a tracé une distinction entre l'interactivité fonctionnelle et l'interactivité intentionnelle. A la lumière de ses travaux, cette distinction a été reprise par Jacquinot (1997) pour en sortir deux formes d'interactivité. Il s'agit pour la première de l'interactivité fonctionnelle et transitive qui accorde une intervention sur le programme de la part de l'utilisateur. Quant au deuxième, il est question d'interactivité mentale ou intentionnelle et intransitive qui autorise l'utilisateur à réagir mentalement.

Peraya (2000) de nouveau, ajoute au débat l'idée que l'interactivité intentionnelle est en lien avec la notion de « décentration » de l'utilisateur, ce qui lui donne l'opportunité de réagir différemment. Ainsi, la force éducative d'un média dépend de cette capacité à provoquer cette décentration de l'utilisateur, et ce serait la nature particulière de cette interactivité intentionnelle.

Selon les études de Vygotsky (1920) cité par Rivière (1990), la médiation fait référence plus particulièrement au langage, et ce par les biais des outils socioculturels. Elle effectue une mutation complète des processus de la pensée qui y sont liés et qui bâtissent actuellement « raisonnement, résolution de problème, mémoire, attention ». La médiation rattachée à la pratique médiatique est qualifiée de médiation technologique intitulée « médiatisation » pour effacer tout amalgame avec cette autre médiation, qui est l'intervention de la personne censée faciliter la communication.

Au niveau psychologique, deux grands courants théoriques facilitent la compréhension de la modification de l'action humaine qu'accomplissent les médias. La première est celle de Norman (1991) sur les logiciels en tant qu' « *artefacts cognitifs* ». Les dispositifs informatiques sont qualifiés par Norman d'artefacts cognitifs. ces derniers sont définis par l'auteur comme « un outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle » (ibid 1991, p.8). Ainsi, dans notre contexte, nous nous intéressons à cette notion car l'ordinateur et les outils de communication sont considérés comme artefacts cognitifs dans la mesure où ils ont un impact sur le traitement de l'information qui forme la base de toute activité cognitive. La deuxième est celle de Rabardel (1995) sur « *l'action instrumentée* ». Les travaux de Rabardel montrent que pour qu'un artefact se transforme en outils, deux caractéristiques semblent primordiales :

- *l'instrumentation*, liée au développement des fonctions constituantes ;
- *l'instrumentalisation*, liée à l'émergence de fonctions constituées.

Dans le domaine de la pédagogie, Lancien (2004, p.10) différencie la médiation et la médiatisation. Pour lui, la médiation des savoirs est rapportée plutôt au caractère humain, et la médiatisation des savoirs à « *l'ensemble des processus par lesquels une personne s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter*

l'apprentissage et renvoyer à l'aspect technologique ». Elle est liée dans ce cas à l'aspect technologique. La médiation, au regard de Jacquinot (2004), désigne l'action du médiateur, et la médiatisation une action implicite qui est déclinée de l'activité de médiatiser.

Ce terme a également été étudié par Linard (1995, p.3), qui note que même si les technologies ont un impact sur l'action et l'opinion de l'utilisateur : « *La médiation est un terme réservé à l'intervention humaine exercée en vue d'aider un ou des partenaires à négocier et résoudre une difficulté ou un conflit de relations. Elle s'exerce entre des partenaires de même nature. La médiatisation est le terme réservé à l'opération technique de transcription d'un message en un mode d'expression que celui d'origine. C'est une relation asymétrique entre partenaires de nature radicalement différente : l'humain et l'outil. Elle peut implémenter mais non pas remplacer la médiation* ». Ce n'est pas pour autant que la médiatisation technique ne peut être remplacée par la médiation humaine.

Pour analyser les situations d'enseignement dans un dispositif à distance, Paquien-Séguy (2006) pointe deux sortes de médiation. La première est la médiation établie entre l'enseignant et l'apprenant. La deuxième est la médiation entre les apprenants et les contenus d'apprentissage. Il est donc inévitable de ne pas réfléchir aux outils de communication parallèlement à cette médiation des contenus et non pas de façon indépendante, sans prendre en considération la condition socioculturelle de l'utilisateur et des acteurs de la proposition.

Par ailleurs, Belisle (1998), quant à lui, pense qu'apprendre ne se résume pas uniquement en un transfert des savoirs mais correspond plutôt à une combinaison réalisée par un acteur social intégré dans une situation spécifique. A cet égard Vygotsky dit que même si l'ignorance de l'aspect technique porte un changement mental, la médiatisation est instaurée entre l'enseignant et ses élèves par la médiation. Dans ce sens, la médiation sociale est facilitée par l'apprentissage. Maignien (2003) rajoute que parfois, le guidage de la médiation humaine résultant des artefacts par l'aspect technique est tout à fait possible.

Dans le domaine de la communication éducative Peraya (2000c) précise que même si la parole reflète une image d'une communication non médiatisée, elle n'est pas pour autant l'expression limpide, spontanée de la pensée, vu qu'elle ne repose pas sur un artefact technologique. Même si elle pouvait être contemplée en tant que « degré zéro de la médiatisation : *« tout acte d'enseignement/apprentissage constitue un acte de communication et, à ce titre, est justifiable d'une analyse de type communicationnel »*. En conséquence, *« il n'y a de communication que médiatisée »*, puisque *« toute forme de communication se fonde sur un système de représentation »*.

Peraya (2000c), persiste dans l'idée qu'il existe deux autres notions intrinsèques sur lesquelles repose la médiatisation. Il s'agit en premier du « médium », élément central entre l'enseignant et les apprenants qui rendent la communication médiante, et en second des « médias » considérés comme des moyens de communication de masse. L'auteur rajoute que deux choses sont primordiales à l'acte d'enseigner : les outils avant tout tels que les transparents, les films, les logiciels, les dispositifs qui sont nommés séquences de communication médiatisée mais aussi les éléments comme les exposés oraux de l'enseignant appelés séquences de communication non médiatisée. Selon l'auteur : *« les médias pédagogiques sont donc des formes de communication médiatisée, des systèmes particuliers ou encore des systèmes semi cognitifs en genres de textes et en types de discours spécifiques »* Peraya (2000a p.1).

L'examen de ce chapitre nous a permis de souligner brièvement la différence entre l'interactivité et l'interaction dans une situation en ligne, de mettre en exergue la notion de médiation et médiatisation selon différents auteurs. Enfin nous avons précisé en quoi la médiation éducative joue un rôle dans l'apprentissage. Nous entrons maintenant dans notre cinquième chapitre intitulé « problématique et hypothèses de recherche » au sein duquel nous présenterons notre problématique et nos trois hypothèses de recherche.

5 CHAPITRE 5 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE LA RECHERCHE

Problématique et hypothèses de la recherche

Pour notre recherche nous procédons par une phase exploratoire qui consiste à observer et à enquêter à l'aide d'un questionnaire auprès de deux formations proposées par le réseau Pyramide. Cette phase avait pour but, **en premier lieu**, de bien définir les termes employés ainsi que de bien comprendre le contexte du travail effectué au sein du réseau Pyramide (manière de parler et de penser), **en second lieu** de repérer et d'adapter des outils de travail pour l'étape suivante : questionnaire et interview, **en troisième lieu**, afin de vérifier nos hypothèses de recherche : en effet, de manière générale, **on part du postulat qu'il y a une diversité de pratiques pédagogiques au sein du réseau Pyramide, mais aujourd'hui, l'on se trouve dans une phase où l'on voit une certaine uniformité de pratique. On est donc davantage face à un problème de diversité qu'à une véritable variation. Mais cela ne concerne que deux formations uniquement**

Par conséquent, l'objectif de notre recherche de thèse est de : travailler sur l'homogénéité et l'hétérogénéité des pratiques au sein de Pyramide. Pour ce faire, nous allons d'abord recueillir ces pratiques sur l'ensemble de la population. Nous allons ensuite observer comment ces pratiques se structurent et chercher comment elles s'organisent et qui les organise. Nous allons enfin, à partir de ces éléments : relation formateurs/stagiaires, innovation pédagogique et sentiment de maîtrise des outils, vérifier les éléments qu'ils structurent.

Nous allons chercher à rencontrer des personnes qui peuvent parler du dispositif parce qu'elles le connaissent bien, tant au niveau pédagogique qu'au niveau technique.

A travers tous ces indices, nous pourrons ensuite décrire clairement le cadre et la pratique pédagogique tels qu'ils sont perçus de la part de l'ensemble des acteurs du dispositif. Il est possible cependant qu'il y ait eu une évolution qui ne soit pas connue par les formateurs.

Quand on observe le réseau pyramide, la première chose que l'on constate, par rapport aux autres dispositifs de FOAD, est que Pyramide est une structure qui a mis en place une plate-forme présentant une proposition pédagogique très structurée.

L'enseignant ne peut pas par exemple utiliser certains formats, tel que flash ou des parties de cours scénarisées. Il doit, par exemple, avec une certaine marge de liberté, respecter la question de la synchronie et le principe qu'il vaut mieux que l'apprenant soit en groupe au moment de l'apprentissage pour jouer sur la relation. Cela laisse à penser que, non seulement le processus d'apprentissage est moins efficace dans une situation asynchrone, mais aussi que la notion du groupe ne peut avoir lieu dans une situation asynchrone. La question est donc l'équilibre entre l'enseignement magistral, le tutorat et l'auto-formation. On sait qu'il existe des outils qui ont été créés pour respecter cela, qu'en font les formateurs ?

Pour pouvoir arriver à décrire les différentes situations pédagogiques à travers l'action des enseignants, nous essaierons de centrer notre travail sur les enseignants, même si l'on s'empêchera tout dialogue avec les apprenants. Nous savons que le dispositif pédagogique, la situation pédagogique et l'action des enseignants sont trois choses différentes. Nous chercherons donc à savoir ce que fait l'enseignant lors de ces trois situations différentes.

Nous allons ainsi repérer les différentes situations et voir quelles sont les actions des enseignants : leur mode d'interaction avec l'apprenant, leur mode de conduite de l'enseignement. Nous allons aussi croiser ces résultats avec des indices tels que la maîtrise estimée, le choix pédagogique (entre le dispositif et l'enseignant, il y a peut être des difficultés), le sentiment de maîtrise des outils de l'enseignant.

En s'appuyant sur notre phase exploratoire, nous pouvons dire que notre travail approfondit deux points clés. Le premier : « est-ce qu'il existe une diversité de pratiques dans ce dispositif Pyramide à distance ? ». Pour cela nous essaierons d'identifier quel est le discours pédagogique du réseau Pyramide à travers le questionnaire et de vérifier s'il existe une homogénéité des pratiques d'enseignement. Le second : « est-ce qu'il y a une diversité ou une uniformité de pratiques pédagogiques par rapport à ce discours et quels sont les organisateurs de cette diversité ? ».

Comme nous l'avons dit précédemment, notre recherche s'appuie sur l'exemple du Réseau Pyramide. Nous partons du principe qu'il est susceptible d'une variété de pratiques car nous prenons en compte, d'un côté la nécessité de l'adaptation au public, des contenus, peut être aussi un savoir faire des formateurs, et d'un autre côté les estimations de maîtrise des outils par les formateurs. Pour valider ces approches nous utiliserons l'outil questionnaire qui va nous permettre de mettre à jour de l'adaptation ou des changements dans les pratiques des formateurs. Nous ne cherchons pas simplement à obtenir une vision du Réseau Pyramide mais surtout à mieux comprendre comment l'enseignant médiatise ses cours et comment il enseigne en situation numérique.

Nous sommes donc à la recherche des organisateurs de l'action enseignante en ligne et des caractéristiques de cette diversité. Dans le cas où l'on trouve une uniformité, on peut supposer que cela vient du choix de management du Réseau Pyramide, le choix de proposer des directives pédagogiques. On serait donc face à une organisation de la stabilité.

5.1 PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

La recherche en sciences de l'éducation montre que les pratiques de l'enseignement sont variées et qu'elles dépendent d'organiseurs de l'action.

Les organisateurs de l'action correspondent à des variables qui ont lieu dans la situation ou sont présentes dans le contexte et qui agissent de façon prioritaire comme un déterminant des choix d'actions. Par exemple l'approche du baccalauréat est un organisateur des contenus pédagogiques et des situations au sein des classes de terminales vers le mois d'avril - mai. Par contre la perception de l'agressivité des élèves peut être un organisateur des actions de l'enseignant en ZEP en début d'année.

L'action de l'enseignant n'est pas quelque chose d'automatique et de « produit » mais c'est un élément contextuel pour l'enseignant qui l'adapte à sa pratique et à son analyse de l'action. Or l'enseignant, comme toute personne, est conduit par des effets psychologiques de résistance au changement ou d'efficacité.

Quand on se penche sur la pédagogie numérique, on trouve des écrits qui portent soit sur l'efficacité du dispositif soit sur le lien entre le dispositif et la pratique pédagogique. Nous, qui avons relevé la controverse entre la capacité de ces dispositifs numériques à produire de l'innovation pédagogique, nous nous demandons ce qu'il en est de la diversification du métier de l'enseignant, de la variété du métier enseignant dans ces éléments (tutorat, notion du travail collectif ...).

Notre recherche vise à mettre en évidence, dans ce dispositif Pyramide qui s'articule autour d'un dispositif construit et d'un discours officiel structuré, **la variété des types d'enseignement. Est-on devant une homogénéité ou une variété de ses pratiques? Nous cherchons enfin à repérer quels sont les organisateurs de cette variété.**

Nous émettons alors l'hypothèse que le processus de la virtualisation des pratiques des enseignants est un processus qui met en jeu quatre niveaux de variables.

a) Une variable personnelle concernant l'enseignant :

- les indices d'innovation : l'enseignant est quelqu'un qui innove dans son cours, ou bien l'enseignant se sent en sécurité et donc refuse l'innovation ;
- le niveau d'estime de maîtrise des outils : l'efficacité personnelle sur la maîtrise des outils mis à sa disposition.

b) Une variable liée au dispositif pédagogique dans lequel la personne s'inclut :

- utilité des séances TLP, AFS etc ;
- information du projet pédagogique du Réseau Pyramide ;
- Le temps proposé par le réseau Pyramide pour chaque dispositif pédagogique (tlp, viso , etc) convient –il à leur besoin ? ou souhaite-il un changement ?
- diachronie, synchronie ;

c) Une variable liée à la spécificité de l'outil mis en place :

- la maîtrise pédagogique de l'outil ;

- Souhaite-il recevoir une formation supplémentaire ou approfondie sur l'utilisation pédagogique de l'outil ;

d) Une variable liée à la compétence professionnelle de la personne formateur

- la connaissance de la différente facette de leur métier en tant que formateur-tuteur à distance ;
- leur savoir-être à distance ;
- savoir faire à **distance** ;
- savoir devenir à distance¹⁶

Ce cheminement a pour souci permanent et pour objectif ciblé de décrire et expliquer les pratiques des enseignants à distance dans un contexte particulier. Le Réseau Pyramide a pour but d'arriver à alimenter nos trois hypothèses de travail.

5.2 LES HYPOTHESES

- H1** • le dispositif pédagogique Pyramide est un organisateur d'homogénéité : effet de dispositif ;
- H2** • les pratiques des formations au sein du dispositif Pyramide s'organisent autour des axes : enseignement / apprentissage, autonomie / non autonomie, direction /accompagnement, maîtrise / non maîtrise ;
- H3** • le sentiment de maîtrise de l'outil et l'orientation vers l'innovation pédagogique sont des organisateurs de la variété.

- ¹⁶ Le savoir devenir renvoie à la capacité de l'individu à se projeter, c'est à dire à concevoir ici et maintenant une représentation de son futur tant par identification de son parcours, de son itinérance, de son histoire de vie, que par imagination, ouverture aux opportunités et autorisation à être celui qu'il souhaite être, ou encore par la mobilisation d'habiletés à la planification dans le but de scénariser la succession de ses actions, d'identifier les contraintes et les risques, de réduire les incertitudes.

6 CHAPITRE 6 :METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

6.1 PRESENTATION

« Ce n'est pas l'objet qui fait la science mais la méthode »

Social Research Lundberg (1946).

Le chapitre six sera consacré aux aspects méthodologiques de la recherche. Après avoir formulé les dimensions du cadre de référence, nous décrivons et nous justifions le type de recherche en regard de notre question spécifique de recherche.

6.2 OPERATIONNALISATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Nous cherchons à décrire et expliquer le phénomène de l'homogénéité et l'hétérogénéité de la pratique enseignante au sein du réseau Pyramide, par le biais de données provoquées et suscitées par un questionnaire. Pour ce faire, nous allons observer comment ces pratiques se structurent et chercher les organisateurs de cette structure dans le contexte spécifique des formations en ligne.

6.3 TYPE DE RECHERCHE

Selon Beaulieu (1993), nulle méthode de recherche ne se présente comme le procédé absolu de collecte d'information ou comme méthode exempte de biais de la part de son auteur, la détermination s'effectue selon des paradigmes théoriques et de l'objet de recherche. En fonction de la problématique formulée, de la formulation de notre objectif de recherche, du cadre de référence et la finalité recherchée, nous sommes amenés à choisir une démarche de type mixte, c'est-à-dire portant à la fois des particularités de la recherche quantitative et de la recherche qualitative. En effet, les faits et les comportements observés se prêtent à la mesure et peuvent s'interpréter sous un aspect manipulable et calculable (ce qui est relatif à la partie quantitative de la recherche). Cependant, l'identification et la perception du rôle de formateur et de tuteur en ligne selon les formateurs du Pyramide ainsi que l'utilité de la mise en place des animateurs des sites, sans oublier l'existence d'un discours pédagogique propre au réseau Pyramide exige aussi que l'on prenne en considération le caractère subjectif des

actions et des comportements humains (ce qui correspond à la partie qualitative de la recherche).

S'appuyant sur les propos de Grawitz (1990) la méthode qualitative se définit par le fait que « *quantifier signifie énumérer, compter des unités, dénombrer les objets à étudier ou à décrire, relever la fréquence d'apparition d'un phénomène mais signifie également mesurer. Au sens strict, la mesure implique la référence à un symbole arbitraire. En sciences sociales, on appelle souvent mesure le classement des éléments dans un certain ordre, par rapport à un critère de plus ou de moins (+/-)* » Nous identifions cette étude comme de type qualitatif dans la mesure où les caractéristiques observées ne sont pas quantifiées directement (pas de calcul de somme et de moyenne), mais uniquement par comptages des occurrences et des fréquences. Les données sont récoltées par le moyen d'un questionnaire en ligne.

Il s'agit pour les formateurs de répondre à ce questionnaire en suivant un format prédéterminé, qui dans le cas réel interprété un niveau de valeur à travers une échelle de Likert en quatre repères (propositions). Toutefois les données provoquées portent des défauts. Expliquons-les en détail.

En premier lieu, il est primordial de garder à l'esprit que le formateur qui répond au questionnaire a dû forcer sa pensée à se conformer au format du questionnaire.

En deuxième lieu, c'est le formateur et le formateur seul qui interprète les questions. Même si les questions ont été validées notamment du point de vue de leur fidélité et de leur validité, il reste que l'interprétation sémantique des termes relève du formateur.

Epistémologiquement, cette étude se situe dans le champ de recherche descriptives/explicatives. Sa finalité est d'expliquer, c'est-à-dire de trouver une relation de cause à effet entre d'un côté le processus éducatif d'enseignement et d'apprentissage dans un dispositif d'enseignement à distance, et d'un autre côté le phénomène d'homogénéité et hétérogénéité. Plusieurs méthodologues définissent la recherche descriptive par le fait que le chercheur sait par avance ce qu'il va observer mais il ignore, et cherche donc à mesurer, la variation de ce qu'il observe. Pour Ketele (1996),

le but de la recherche est de découvrir des faits, elle a donc une visée que l'on pourrait qualifier d'heuristique.

Pour notre recherche nous avons eu recours à la méthode statistique afin d'analyser nos données. La partie suivante constituera donc à donner un aperçu sur l'utilisation de la modalité statistique dans le domaine de sciences de l'éducation puis nous allons expliquer notre démarche d'analyse.

6.4 ASPECT EPISTEMOLOGIQUE DU PROCESSUS STATISTIQUE

Selon certains statisticiens, comme Evrand, Pras et Roux (2000, p.275), la mesure d'un fait s'appuie sur l'élaboration « *d'une relation entre l'objet étudié et un symbole le représentant* ». Il est question donc d'une correspondance entre un univers d'étude et un système symbolique qui n'intéresse que certains éléments de l'objet étudié. Il est important de préciser que c'est une correspondance et non pas une ressemblance entre le niveau théorique, conceptuel du fait étudié et son niveau empirique. A titre d'exemple, les résultats établis à une échelle qui mesure des comportements ne sont pas le comportement lui-même. Finalement, au travers d'un ensemble de règles que l'étape de mesures se réalise.

Cependant, les faits évalués relèvent de l'observable et s'expriment de manière physique comme par exemple l'étude du comportement. Alors que c'est à travers la verbalisation qu'on peut saisir les phénomènes relevant du non observable comme par exemple les processus mentaux tels que le point de vue, les comportements etc.

6.5 DIFFERENCIATION ENTRE LA STATISTIQUE ET LES STATISTIQUES

La statistique, c'est l'étude des variations observables. C'est une méthode qui consiste à réunir des données (chiffrées ou qualitatives) sur des ensembles nombreux, puis à les analyser et à les interpréter. Généralement, les statistiques se différencient de la statistique par le fait que les statistiques désignent les données elles-mêmes.

Les méthodes qui sont au service de l'Analyse dite Descriptive se sont diversifiées depuis les années soixante. Elles servent à décrire conjointement un grand nombre de variables

Il existe deux types de statistique à savoir la statistique descriptive et la statistique non descriptive.

Pour Silverio (2003), « on évoque la statistique descriptive lorsqu'on décrit et analyse des données observées et qu'on tire des conclusions valables uniquement pour l'ensemble étudié ». Elle a donc pour finalité de synthétiser l'information récoltée.

La collecte des informations demande de développer l'objectif et son champ, ainsi que la population sur laquelle s'appuie le travail, on distingue aussi sur les échantillons de la population certaines particularités nommées variables (Albrello, Bourgeois et Guyot, 2007).

Alors que la statistique non descriptive selon Viguié (2004) nécessite l'outil probabiliste dont l'objet d'étude est celui des faits incertains, autrement dit, des faits dont l'issue n'est pas connue de manière certaine au préalable.

La statistique inférentielle et la modélisation aléatoire des faits réels font partie de la statistique non descriptive. L'objectif de la statistique inférentielle est de fournir des résultats relatifs à une population à partir de mesures statistiques réalisées sur des échantillons. Ainsi la statistique inférentielle a pour rôle d'établir par inférence à l'ensemble de la population les effets observés sur l'échantillon, ainsi l'aléatoire est dû à la collection d'échantillons. Les mathématiques ne raisonnent pas par induction.

On utilise les résultats acquis depuis le calcul des probabilités pour établir l'inférence. L'estimation des éléments ignorés de la population tels que la moyenne, fréquence, etc. A partir d'estimateurs calculés sur l'échantillon, sera toujours suivie d'un décalage et d'une supposition d'erreur. L'explication et la prévision sont les objectifs de la modélisation aléatoire.

6.6 L'ANALYSE DES DONNEES A L'AIDE DE L'ORGANISATION DES FAITS

Les études qui se reposent sur les attitudes des acteurs en situation d'enseignement-apprentissage, en sciences de l'éducation, sollicitent toujours la prise en

compte d'un grand nombre de variables pour la description, la compréhension et l'explication des phénomènes. A cet égard, Bru (1991) dans son modèle théorique de l'interaction contextualisé met en relief de nombreuses variables comme par exemple celles qui sont relatives à l'enseignant, aux apprenants ou encore aux interactions et aux contextes. Ce nouvel aspect, a montré le besoin de comprendre comment se structurent l'événement et anticiper les analyses par les tests fondés sur l'étude des rapports entre des éléments pris en duel.

Ainsi, la construction de nouvelles variables statistiques permet l'étude d'une compréhensibilité des événements, les variables initiales, aident à la contribution de synthèse et permettant le retour à un modèle global, (Saffurcade, 2009).

Soulignons que les modèles basés sur l'étude de l'interaction sont de type systémique. Pour percevoir la structuration de ces systèmes il est important de passer par la compréhension de la cohérence interne du modèle et de l'événement observé.

A ce niveau, en présence d'une masse de données, l'analyse des données aide à expliquer des événements ou des situations et de synthétiser les informations.

6.7 LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES UTILISEES POUR NOTRE RECHERCHE

Nous avons eu recours dans notre travail de recherche à l'analyse factorielle des correspondances (AFC). Cette méthode permet l'étude des relations entre deux variables qualitatives.

Nous avons utilisé aussi l'analyse des correspondances multiples (AFMC). Celle-ci est la généralisation de l'AFC et elle s'applique à p variables qualitatives ($p > 2$). Viguié-Pla (2010) avance que cette méthode « s'applique à p variables qualitatives, dans le but de mettre en évidence, graphiquement, le lien entre les deux variables traitées, et accessoirement voir quels individus influencent le plus ce lien ».

La classification hiérarchique et non hiérarchique a été aussi exploitée pour notre analyse. Selon Viguié-Pla, (2010, p.10), ces classifications hiérarchique et non hiérarchique des individus favorisent le regroupement des individus et la « simplification des profils ». Elle s'applique à p variables, soit quantitatives, soit

qualitatives, rarement les deux types mélangés, dans le but de regrouper les individus les plus ressemblants (ibid, 2010).

Pour cet auteur, ce procédé convient aussi aux variables et à tout ensemble dont on est capable d'estimer la proximité ou l'éloignement. Entre les individus, ce regroupement obéit à des forces de proximité et d'éloignement. Pour cela les individus qui appartiennent au même groupe doivent être proches, ce qui veut dire, d'une vision mathématique que la part d'inertie intra ne doit pas être très forte (l'indice de similarité est faible). Les individus qui n'appartiennent pas au même groupe doivent être éloignés donc la part d'inertie doit être plus grande.

Viguié (2010, p. 12) précise que les méthodes de classification hiérarchique « consiste à établir, à partir d'un ensemble d'individus et de la connaissance d'un indice de similarité ou de dissimilarité, une hiérarchie de partition allant de n parties à 1 partie ». Désigné arbre hiérarchique ou dendrogramme la présentation graphique associée à des partitions hiérarchisées.

Se rajoute à cela, que les méthodes de classification hiérarchique différencient les méthodes ascendantes des méthodes descendantes par la partition des singletons jusqu'à la partition d'un seul ensemble.

Pour notre étude, nous utiliserons la méthode la plus courante, la méthode de la classification hiérarchique ascendante.

Cette méthode a été utilisée pour la classification des formateurs à l'intérieur des champs.

La méthode k-means est une méthode de classification qui est utilisée quand on connaît le nombre de classes a priori. Compte tenu du fait qu'on connaissait le nombre de classes dans notre partie croisement de champs, nous avons opté pour cette méthode, plus simple que la méthode hiérarchique, dans notre étude.

6.8 LES TESTS STATISTIQUES ET LES RISQUES

Selon Juillard (2007), étant donné le caractère approximatif de la valeur estimée, il n'est pas facile de répondre même à une question simple concernant cette valeur.

Dans le droit fil, Falissard (2005, p.59) rajoute que les tests statistiques « ont comme objet l'aide à la décision et la validation d'hypothèse ». A cet égard, les tests ont pour objectif de déminuer la part de subjectivité et aidant à choisir entre deux types d'hypothèses à savoir l'hypothèse nulle (**H0**) et l'hypothèse à prouver (**H1**). En principe, il faut avancer que l'une des hypothèses est conforme et l'autre n'est pas inadéquate.

En fonction des choix de l'hypothèse, il y a deux risques d'erreur. Il s'agit de α et β . L'erreur α est la probabilité de rejeter **H0** alors que **H0** est vraie (risque de première espèce, autrement dit c'est le risque pris de se tromper quand la décision a été le rejet de H0).

L'erreur β est quant à elle la probabilité d'accepter **H0** alors que **H1** est vraie (c'est le risque dit de seconde espèce, risque de se tromper en décidant à l'issue du test que c'est H0 qui est l'hypothèse retenue).

Saporta (1990, p 34) cite que les valeurs α et β étant fondées sur la détermination de l'hypothèse, il en est de même pour le calcul de la p-value (p). Falissard (2005, p.61), montre « le désaccord observé entre l'expérience réalisée et l'hypothèse nulle ».

Quand la valeur de p est inférieur ou égale α **H1 est toléré**. H0 est toléré dans le cas inverse.

Très rarement le risque β est considéré. Cela vient de la difficulté à le calculer, l'hypothèse alternative H1 étant souvent plus complexe que H0. Néanmoins, c'est la prise en compte des deux risques qui aide à trancher entre la détermination de l'hypothèse. En conséquence, Falissard (2005, p.63) évoque que le risque α « représente

la force de la preuve requise pour accepter l'hypothèse alternative alors que β permet de connaître la puissance de la procédure ».

6.9 LES TESTS STATISTIQUES APPLIQUES A NOTRE RECHERCHE

- Le test du khi deux est, apposé à des échelles nominales (variables qualitatives). Le but de ce test consiste à estimer l'existence ou non d'un rapport entre deux propriétés au sein d'une population, lorsque ces propriétés concernent des variables qualitatives ou lorsqu'un caractère est quantitatif et l'autre qualitatif, ou bien encore lorsque les deux caractères sont quantitatifs mais que les valeurs ont été regroupées.
- Le test de Student est un test paramétrique qui compare la moyenne observée d'un échantillon statistique à une valeur fixée, ou encore la probabilité observée d'un caractère à une probabilité théorique. Il permet aussi de comparer les moyennes de deux échantillons statistiques (on parle alors de test de conformité). Il tire son nom de la loi où on lit l'écart critique. L'étude de l'homogénéité des variances se base sur le test de Snedecor qu'il faut utiliser dans le cas d'échantillon indépendant.
- Le test de Kruskal-Wallis est appliqué quand il faut décider si K échantillons indépendants sont issus de la même population. C'est donc un test d'identité. Les observations doivent être mesurées sur une échelle numérique ou ordinaire. Les échantillons peuvent avoir des nombres d'observations différents. Ce test est utilisé dans l'étude de relation entre une variable quantitative et une autre qualitative à K classes.

Nous devons préciser que l'étude de la corrélation aide à connaître l'intensité de la liaison qu'il existe entre les variables examinées. Le coefficient de corrélation de Pearson est appliqué dans l'étude de deux variables quantitatives. Dans l'étude de deux variables ordinales, on utilise le coefficient de corrélation de Spearman. L'apparition d'une corrélation entre les variables n'amène pas à la conclusion de la causalité.

6.10 METHODE D'ANALYSE DES ECHELLES DE TYPE LIKERT

Dans notre travail de thèse, nous avons eu recours à l'utilisation de l'outil de mesure de type Likert. Cette échelle est la méthode la plus fréquemment utilisée lorsque des réponses sont proposées. Cette méthode a été développée dans les années trente. Les critères de réponses sont formulés de façon à ce que leur sens corresponde à un niveau de compréhension analogue auprès des différents groupes de personnes. Généralement, on choisit une graduation de 4 à 7 niveaux. Pour notre recherche nous avons opté pour une échelle à quatre niveaux.

6.11 L'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF

L'entretien semi directif est une méthode de collection d'informations permettant de rassembler des faits et opinions des individus interrogés sur un sujet précis.

L'entretien semi directif n'enferme pas le discours de l'interviewé dans des questions prédéfinies ou dans un cadre fermé.

Cette technique permet la collecte de données de différents types tels que des faits et des vérifications de faits, de points de vue, des propositions etc. L'exploitation de cette méthode aura été minime dans notre démarche.

6.12 LA FINALITE DE L'ENTRETIEN

- récolter des informations, des perceptions, sentiments, attitudes et points de vue de la part de l'interviewé ;
- saisir ce que les personnes pensent ou peuvent penser sur un point précis ;
- approfondir des points importants ;
- initialiser une démarche participative.

6.13 LOGICIELS DE TRAITEMENTS STATISTIQUES UTILISES POUR NOTRE RECHERCHE

Pour notre recherche de thèse, nous avons eu le besoin d'utiliser plusieurs logiciels statistiques afin de pouvoir analyser nos données. Parmi les différents logiciels de traitements statistiques utilisés depuis pas mal de temps, nous connaissons Xlstat, R et Excel.

Au cours de notre travail de recherche, nous avons utilisé trois logiciels. Il s'agit de Xlstat, R et Excel. Cette partie ne consiste donc pas à élaborer un guide d'utilisation mais nous voudrions surtout d'indiquer les raisons de ces déterminations d'utilisation

Xlstat est un logiciel de traitement statistique compatible avec toutes les versions d'Excel. Il s'intègre facilement dans Excel sans entraver les fonctionnements de ce dernier. Il existe des versions compatibles avec le système Mac, XP et Windows, ce qui permet l'utilisation aisée de ce logiciel. Il est très simple d'utilisation pour les débutants dans le domaine de statistique. Il est rapide et possède toutes les fonctionnalités dont nous avons eu besoin pour notre analyse de corpus. Ce logiciel est performant dans les opérations telles que la représentation d'un cercle des corrélations, la lecture des tableaux de contingence ainsi que l'édition d'une matrice de corrélation.

R est un autre outil auquel nous avons eu recours pour l'analyse de nos données. Ce logiciel se caractérise par le fait qu'il est spécifique au traitement statistique mais aussi, son langage statistique offre une grande souplesse de traitement. Il est utilisé dans le domaine de l'enseignement. Dans notre étude, nous avons utilisé ce logiciel dans le nettoyage du corpus.

Excel est un logiciel très utilisé en sciences humaines et dans le domaine de l'éducation en général du fait de son utilisation aisée, parce qu'un grand nombre de ses fonctionnalités sont accessibles par l'interface graphique. Il permet l'intégration de nombreux logiciels statistiques. Il permet également la résolution de certains problèmes relatifs à l'analyse statistique de corpus.

6.14 DESCRIPTION DE LA PHASE EXPLRATOIRE

La phase exploratoire a eu pour but de définir les termes employés et comprendre le contexte du travail effectué au sein du réseau Pyramide (manière de parler et de penser). Dans cette phase, nous avons commencé à repérer et à adapter des outils de travail pour l'étape suivante : questionnaire et interview. Durant cette étape, nous avons commencé à tester nos hypothèses de recherches. Dans la phase exploratoire nous ne voyions pas une variabilité mais nous voyions plutôt une hétérogénéité de pratique et le fait qu'elle semble ne pas correspondre au discours porté mais l'étude globale montrait aussi une forme d'uniformité d'homogénéité des pratiques.

Nous avons donc souhaité comprendre l'articulation de ces deux phénomènes (homogénéité et hétérogénéité des pratiques de formation en ligne).

Cette phase exploratoire a été composée de deux étapes distinctes. La première a consisté à mettre en place un questionnaire en ligne à l'attention des formateurs du réseau Pyramide. Pendant la deuxième nous avons effectué des séances d'observation auprès de deux formations proposées par le réseau Pyramide.

6.15 L'ENQUETE EXPLORATOIRE

L'enquête exploratoire visait à comprendre la perception de l'enseignement à distance pour les formateurs du réseau Pyramide. Ce questionnaire a comporté deux parties différentes. La première a été composée de neuf actes fermés visant à mesurer la connaissance de ces formateurs à distance par rapport aux outils de FOAD. La deuxième s'est formée de neuf actes fermés visant à estimer leur niveau d'utilisation pédagogique des outils proposés par le réseau Pyramide, (cf.annex 1, p. 15).

Ce questionnaire a été réalisé en format électronique HTML et donc les formateurs ont été invités à répondre au questionnaire sur internet.

6.16 LA PHASE D'OBSERVATION

Les séances d'observations ont été effectuées auprès de deux formations proposées par le réseau Pyramide. Il s'agit de la formation secrétaire médicale et la formation développeur JAVA. Nous avons observé huit formateurs(trices) pour la formation de secrétaire médicale et deux formateurs(trices) pour la formation de développeur JAVA. Nous avons assisté ces formateurs pendant les quatre situations pédagogiques proposées par Pyramide à savoir : la TLT, TLP, AFT et la Visio. Nous avons pu suivre ces formateurs durant quatre séances consécutives de chaque séance pédagogique. Nous précisons que nous n'avons pas effectué des observations pour les séances pédagogiques d'autoformation simple car les formateurs animent ces séances à partir de leur domicile.

La phase d'observation nous a permis ainsi de mieux comprendre la variabilité de la pratique au sein du réseau Pyramide. Elle nous a aidés également à mieux saisir l'action de l'enseignant dans un contexte de FOAD. Cette étape a été fructueuse pour repérer les principaux problèmes : l'homogénéité et l'hétérogénéité.

6.17 L'ENQUETE FINALE

Dans notre phase finale de recherche nous avons décidé de travailler sur l'homogénéité et l'hétérogénéité des pratiques en FOAD. Pour cela nous avons étendu notre étude à l'ensemble du réseau Pyramide dans le but de recueillir des pratiques sur l'ensemble de la population. Nous avons souhaité observer comment ces pratiques se structurent entre elles et chercher les organisateurs de cette structure. A partir des éléments tels que la relation formateur-stagiaire, innovation pédagogique et sentiment de maîtrise des outils, nous avons vérifié les éléments qui les structurent. Pour ce faire, nous avons mis en place un questionnaire au format informatique (HTML) afin de pouvoir récolter ces informations.

6.18 ORGANISATION DE QUESTIONNAIRE

Notre méthode consiste, à partir des déclarations des pratiques venant des questionnaires. Nous avons les regroupé en champs de pratiques. Puis, sur ces champs, nous avons établi des axes par rapport aux champs de la pratique.

Nous avons 30 champs regroupant les questions focalisant autour d'une pratique orientée vers la même modalité (exemple : prise en compte des problèmes sociaux de l'apprenant, évaluation, pratique du chat, etc.).

Ces champs s'organisent en des classes différences. Sur chacun de ces champs, nous allons chercher à travers une AFC le mode d'organisation en classes. Au total, nous avons 86 classes.

Nous signalons que pour cette étape nous avons conservé l'anonymat de notre échantillon.

7 CHAPITRE 7 : CONTEXTE DE RECHERCHE

7.1 PRESENTATION DU RESEAU PYRAMIDE

7.1.1 Réseau Pyramide : la formation à distance

En matière de formation, la Région Midi-Pyrénées a mis en place depuis quelques années le premier réseau régional de formation professionnelle à distance, le réseau Pyramide, en partenariat avec des organismes de formation régionaux volontaires et avec le soutien de chambres consulaires et de collectivités locales. Avec un nouveau site Pyramide implanté à Montauban, le Réseau Pyramide compte actuellement 15 Sites (incluant le site central de Toulouse) implantés sur le territoire de Midi-Pyrénées, permettant l'accueil des stagiaires inscrits sur le programme régional de formation continue à distance.

Les deux objectifs principaux de la Région à travers le réseau Pyramide sont de favoriser :

- l'accès à la formation professionnelle sur la Région en constituant des groupes de stagiaires à l'échelle régionale,
- la culture FOAD en ouvrant l'accès au réseau aux organismes de formation de la Région.

Le réseau offre des formations à un large public, il fait un effort pour présenter une offre adaptée à un public de jeunes de 16 à 25 ans, salariés en recherche d'évolution professionnelle, demandeurs d'emploi.... Le réseau Pyramide est ouvert à tous les publics.

Plus de 50 formations sont proposées par 30 organismes spécialisés, dans des disciplines diverses : médecine, environnement, nettoyage, tourisme, maintien à domicile, informatique, langues, agriculture, gestion, sport, sécurité, télétravail... délivrant plus de 300 000 heures de stage par an. Pour l'année 2004-2005, Pyramide a accueilli vingt-cinq organismes de formation qui ont diffusé plus de 17 000 heures de formation à plus de 1000 stagiaires.

Chaque formation Pyramide est conventionnée par la Région Midi-Pyrénées. Ces formations sont gratuites pour les demandeurs d'emploi. Les formations sont

assurées par les organismes de formation traditionnels qui ont signé une « charte qualité » avec la Région Midi-Pyrénées.

Pyramide offre une organisation du travail souple, accordée aux situations spécifiques des stagiaires :

- ils travaillent en petits groupes de 3 à 7 personnes par site ;
- ils bénéficient systématiquement d'un accompagnement personnalisé et peuvent suivre leur formation en groupe, sur l'un des sites, ou individuellement, depuis chez eux, via Internet.

Les méthodes pédagogiques sont interactives et personnalisées : enseignement collectif et individuel, tutorat de groupe ou individualisé, travail en temps réel avec un stagiaire et travail personnel du stagiaire permettent à chaque formateur de bâtir son approche pédagogique.

Les moyens techniques de Pyramide permettent d'offrir à chacun la même qualité d'accès à la formation. Tous les centres bénéficient d'un dispositif technique commun : moyens de communication, équipements informatiques et logiciels spécifiques à l'enseignement à distance sont mis à disposition des stagiaires, pour offrir à tous la même qualité d'accès à la formation.

D'autre part, la Région Midi-Pyrénées soutient avec l'Etat la mise en œuvre de sites de formation continue en zones rurales, les SARRAP (Site Antenne Rurale de l'Atelier de Pédagogie Personnalisé), avec l'objectif de compléter le dispositif Pyramide.

7.1.2 L'objectif du réseau

Le Réseau Régional des Points d'Accès Publics à la FOAD est constitué d'une partie des quatre réseaux publics couvrant géographiquement l'ensemble du territoire, y compris les zones rurales.

L'objectif de ce réseau est de permettre au public de Midi-Pyrénées (demandeurs d'emploi, salariés, personnes en activité, étudiants, individuels) :

- d'accéder facilement, à proximité de leur domicile, à un lieu d'accueil disposant des moyens humains et techniques nécessaires à une Formation Ouverte et à Distance.

de permettre aussi un accueil de qualité et personnalisé pour tous les apprenants, en veillant à l'égal accès de tous – hommes et femmes.

En 2007, le Réseau Régional des Points d'Accès Publics à la FOAD en Midi-Pyrénées était constitué de 67 points d'accès. Sur chaque site, une personne ressource assure l'accueil et l'accompagnement des apprenants. Le service offert est identique dans tous les points d'accès du Réseau.

Les formations sont dispensées dans un espace dédié à la FOAD. Tous les points d'accès sont reliés au réseau ASTER ou bénéficient de l'ADSL, mettent à disposition un ordinateur connecté à Internet pour chaque apprenant et des moyens techniques nécessaires à la FOAD (casques, micros, système de visioconférences etc..).

Les stagiaires inscrits à une formation à distance sur PYRAMIDE ont la possibilité de se rendre sur un Site du Réseau Régional pour travailler en auto formation tutorée ou en auto formation simple (les visioconférences et les télé présentations se déroulent toujours, quant à elles, sur le Site PYRAMIDE).

7.1.3 Le système du réseau Pyramide

Le Réseau Pyramide est un système d'enseignement à distance fondé sur la mise en place des aspects suivants.

7.1.4 Proximité

- Treize Sites Pyramide répartis sur l'ensemble de Midi-Pyrénées

- Tout contenu de formation peut être diffusé depuis un des Sites - qui devient alors centre émetteur - vers un ou plusieurs des autres centres - appelés alors sites récepteurs.

7.1.5 Égalité d'accès

- Un dispositif technique commun à tous les centres
- Des moyens de communication, des équipements informatiques et des logiciels spécifiques à l'enseignement à distance sont mis à disposition par chacun des Sites, afin d'offrir à tous la même qualité d'accès à la formation.

7.1.6 À distance

- De nouveaux modes de travail
- L'apparition de ces nouveaux outils, l'éclatement de la classe traditionnelle en petits groupes disséminés sur l'ensemble du territoire, obligent à repenser la conception du cursus de formation. Ce travail aboutit à la création de situations pédagogiques propres à l'enseignement à distance.

Pour être accueilli, aidé et accompagné pendant toute la durée de sa formation, sur chacun des sites, un animateur est présent pour :

7.1.7 Accueillir

- Recevoir et informer sur les formations dispensées sur le Réseau, avec possibilité d'entretien avec les responsables des organismes de formation.
- Aider à remplir les dossiers d'inscription, et suivre les modalités administratives.

7.1.8 Aider

- Mettre à disposition des équipements et logiciels pour favoriser l'apprentissage.
- Aider à la prise en main des outils, à se familiariser avec les nouveaux modes pédagogiques.

7.1.9 Accompagner

- Offrir des moyens de communication pour recevoir et donner des informations.
- Aider au bon fonctionnement des équipements techniques et informatiques

7.2 LES SITUATIONS PEDAGOGIQUES AU SEIN DU RESEAU PYRAMIDE

La spécificité du Réseau Pyramide repose sur l'articulation des modes de travail et des outils qui leur sont consacrés. Travail en temps synchrone et asynchrone, enseignement collectif et individuel, tutorat de groupe ou individuel, les temps et les modes de travail sont particulièrement étudiés afin de permettre à chaque formateur de bâtir son propre cursus selon les modalités pédagogiques qu'il désire mettre en œuvre.

7.2.1 Synchrone Collectif

Le cours ou la conférence à distance - télé présentation et visioconférence - sont des situations pédagogiques durant lesquelles stagiaires et formateurs se connectent en même temps pour travailler ensemble.

7.2.2 La télé présentation

La télé présentation conjugue deux outils de communication :

- la conférence téléphonique, qui permet une libre expression entre les stagiaires et leur formateur ;

- le logiciel de Télé présentation, qui diffuse simultanément sur chaque site les diapositives de cours conçues par le formateur. Les stagiaires se regroupent autour d'un grand écran pour participer au cours collectif.



Figure 14: Situation pédagogique :TLP

7.2.3 La visioconférence

Visuelle et interactive, une séance de visioconférence permet de réunir les participants autour d'un travail commun.

Elle met en présence l'ensemble des groupes de stagiaires et leurs formateurs.

Informations, conférences, débats... sont les raisons majeures d'utiliser cet outil sur le Réseau.



Figure 15: Situation pédagogique : Visioconférence

7.2.4 Synchrones Individuel

Le tutorat et l'autoformation tutorée permettent à chacun de travailler individuellement tout en gardant un contact direct avec le formateur. Le tutorat et autoformation tutorée sont des situations pédagogiques qui amènent chaque stagiaire à nouer une relation personnelle avec son formateur.

C'est une séance de travail individuelle, ou collective, facilitée par la libre utilisation, par le formateur comme par le stagiaire, d'une palette d'outils mis à sa disposition.

Le micro-casque : tous les ordinateurs en sont équipés pour permettre à chacun de converser à tout moment avec la personne de son choix, qu'il soit stagiaire ou formateur.

Le partage d'application : permet au formateur de travailler directement avec ses stagiaires, soit individuellement, soit en groupe. Il peut visualiser et intervenir sur l'écran du stagiaire.

La démonstration : le formateur peut diffuser sur les écrans des stagiaires soit son écran d'ordinateur, sur lequel il peut agir à volonté, soit celui d'un stagiaire choisi.

La conversation : le formateur et un groupe de stagiaires peuvent dialoguer librement ensemble à l'aide du micro-casque.

La fenêtre de discussion (Chat) : c'est un espace d'écriture commun à tous les stagiaires et au formateur qui permet des échanges rapides et concis, disponible uniquement le temps de la séance de formation.

Le forum : c'est un espace d'échanges, de débats et de dialogues entre tous, disponible tout au long de la formation.

La messagerie : essentiellement utilisée pour transmettre des fichiers et personnaliser le cursus.



Figure 16: Situation pédagogique: Synchrone individuel

7.2.5 Asynchrone Personnel

L'autoformation simple : correspond au temps de travail personnel et libre de chacun des stagiaires, ou bien à un tutorat en différé. Les stagiaires peuvent travailler depuis n'importe quel poste connecté à Internet.

Ils ont accès à toutes les ressources pédagogiques dont ils ont besoin (exercices, supports de cours, CD-Rom, vidéos...).

L'autoformation est une situation de travail privilégiée pour le stagiaire. Celui-ci prend le temps d'approfondir ses connaissances, de reformuler ses questions puis de les transmettre au formateur. Ce dernier consulte sa messagerie et conçoit des ressources personnalisées, adaptées aux besoins de chacun.



Figure 17: Situation pédagogique: Asynchrone personnel

Situations pédagogiques auxquelles il faut ajouter des séances de regroupements sur sites récepteurs ou à Toulouse, prévues en moyenne une fois par trimestre pour une formation dite de longue durée (octobre à juin).

8 CHAPITRE 8 : PHASE EXPLOIRATOIRE

8.1 DEMARCHE DE LA PHASE EXPLORATOIRE

Pour notre recherche, nous avons effectué nos observations dans deux formations à distance proposées par le réseau Pyramide. Nos variables sont des variables **objectivables** telles que l'âge, le sexe, le niveau d'étude et le type d'étude. Par ailleurs, les indicateurs sur lesquels nous nous sommes basés sont des éléments variés et réels qui renseignent sur la réponse à la question posée comme par exemple : le choix pédagogique, l'ancienneté dans l'enseignement à distance, le rapport personnel entre les différents acteurs au sein de l'équipe pédagogique, la relation entre formateur et apprenant, la relation entre les formateurs et la responsable pédagogique, la relation entre les stagiaires entre eux, l'amélioration souhaitable pour les cours vis-à-vis des remarques des formateurs ainsi que de celles des stagiaires.

La partie consacrée à la présentation de deux formations dans lesquelles nous avons effectué nos observations ainsi que l'exposé de notre démarche lors de la période d'observation sera présentée dans la partie annexe. (cf. annexe 1, p.9).

8.2 SYNTHESE PROVISOIRE PHASE EXPLORATOIRE

Nous tenons à rappeler que notre travail est un travail d'observation exploratoire au sein de deux formations hybrides proposées par le Réseau Pyramide. Le présent document expose les remarques issues de nos observations. Ces dernières portent sur les points techniques, organisationnels, pédagogiques ainsi que sur la pratique réelle des formateurs à distance.

Cette présentation ne porte aucun jugement personnel de notre part mais elle révèle une réalité observée. Nous nous sommes contentés de mettre en parallèle les résultats que nous avons eus à nos questionnaires.

Au sein de la formation de secrétaire médicale, nous avons eu la réponse de 7 formateurs sur 10, soit 70 % de réponse. Les trois personnes, soit 30% qui n'ont pas répondu sont des femmes, dont une n'a pas pu répondre car elle n'intervenait pas à distance auprès des stagiaires de cette formation du fait de la nature de son cours. Cette

formatrice reçoit les stagiaires pendant les séances de regroupement pour leur enseigner la dactylographie.

Concernant le questionnaire des stagiaires, nous avons eu 14 réponses sur 22, soit 63,6 % après 8 relances. Nous n'avons eu aucune explication de la part des stagiaires qui n'ont pas répondu.

À propos de la formation de développeur JAVA, nous avons eu la réponse de 17 stagiaires, soit 80,9 %. Dans cette formation, deux formateurs sur 5 ont répondu à notre questionnaire, soit 40 % des formateurs.

Cette formation présente à nos yeux un phénomène un peu particulier que nous allons mettre en évidence au fur et à mesure de cet écrit.

8.3 ANALYSE DES FAITS OBSERVES

Nous considérons qu'une formation est bonne par sa qualité d'offre, elle est efficace par le contrôle de cette qualité. L'apprentissage est bon quand les enseignants d'une formation ont une vision précise sur leur propre pratique. Néanmoins, cet apprentissage devient meilleur quand ils ont une vision globale et régulière sur ce que font les autres membres au sein de l'équipe pédagogique.

Pour sa part, le Higher Education Program et Policy Council (2000) met en avant les conditions d'efficacité qui semblent particulièrement adaptées au contexte universitaire. On y aborde pour la première fois des aspects tels que le droit intellectuel, la validité scientifique du contenu, de même que d'autres dimensions comme la formation des formateurs de la FOAD. Ce rapport est intéressant pour le contexte universitaire puisqu'il fournit plusieurs conseils pratiques pour la mise en place de FOAD.

Quant à l'Institute for Higher Education Policy (2000), il a réalisé une méta-analyse des recherches et des meilleures pratiques de formation en ligne. Cette étude met en évidence 24 conditions d'efficacité qui peuvent être regroupées en six catégories :

- le soutien institutionnel,
- le développement et la structure des cours proposés en FOAD,

- les standards liés à l'enseignement et à l'apprentissage,
- le soutien aux apprenants,
- le soutien aux formateurs (professeurs, etc.)
- les modalités d'évaluation.

Dans notre cas par exemple, les formations sélectionnent les stagiaires afin d'harmoniser le groupe et d'avoir une bonne cohésion entre les étudiants et garantir un niveau équilibré en terme de connaissances entre les stagiaires. Mais une question s'impose, la cohésion et le bon niveau de connaissance sont-ils demandés uniquement entre les stagiaires ou sont-ils souhaités également dans l'équipe pédagogique ainsi qu'entre les formations dans le dessin d'un meilleur résultat ?

La qualité d'une formation à distance doit-elle être uniquement jugée sur le contenu, ou existe-t-il d'autres éléments qui en font partie ?

Pour répondre à toutes ces questions, nous avons suivi quelques formateurs au sein de deux formations proposées par le réseau Pyramide,(cf. annexe 1). Notre observation révèle que ces derniers n'ont ni un niveau homogène concernant l'utilisation de l'informatique, ni une connaissance générale suffisante pour assurer une formation à distance. Ce phénomène semble avoir une incidence sur la proposition des activités pédagogiques ainsi que sur les choix pédagogiques des outils informatiques comme moyens de médiation, sans oublier bien évidemment leur savoir-faire et savoir être à distance.

Pour présenter l'état des lieux que nous avons fait, nous allons croiser les résultats à nos questionnaires avec l'analyse de la grille d'observation utilisée pour notre observation exploratoire au sein du réseau Pyramide.

Aux questions « **Avez-vous des connaissances en formation à distance (FAD) ?** » et « **Connaissez-vous l'apprentissage à distance ?** », pour la première formation, 71 % de formateurs s'estiment bien connaître la formation et l'apprentissage

à distance, 14,2 % se considèrent avoir une connaissance parfaite à la formation à distance et 14,2 % disent avoir peu de connaissance à ces deux questions. Pour la deuxième 50 % ont répondu bien et 50 % ont répondu parfait aux deux questions, alors que lors de notre entretien avec eux, ils nous avouent, d'un côté, qu'ils n'ont jamais été formés ni à la formation à distance ni à l'apprentissage à distance et que de l'autre, leur responsable pédagogique n'est pas expérimenté dans ce type d'apprentissage.

Nous constatons ainsi une disconvenance entre leurs réponses au questionnaire et l'entretien qui nous permettent de dire que ces formateurs savent qu'il existe une différence entre l'apprentissage à distance et en présentiel, mais ils ne sont pas conscients de leur manque de base pour l'enseignement à distance puisqu'ils sont convaincus à 71 % de bien connaître la formation à distance.

En déduction et selon nos observations, nous pouvons avancer que leur connaissance de l'enseignement à distance est basée sur leur propre pratique individuelle et personnelle et non, sur la culture générale ni sur un apprentissage collaboratif au sein de l'équipe pédagogique. Autrement dit, ces formateurs enseignent sans aucune préparation pédagogique particulière.

En observant les termes qui reviennent dans la réponse à la question « **quel intérêt voyez-vous à la formation à distance ?** », nous avons remarqué que l'aspect de **l'éloignement** est soulevé à 71,5% par les formateurs contre 30,76% par les stagiaires de la première formation et 55,5% des stagiaires de la deuxième formation. Toujours dans ces deux formations, nous étayons que l'utilisation des **dernières technologies** est citée à 14,3% de la part des formateurs et 7,96% de la part des stagiaires. **L'autonomie**, quand à elle, est notée à 15,38 % de la part des stagiaires, d'une formation et 5,5% dans l'autre. Mais elle ne fait pas part de l'intérêt des formateurs des deux formations. Nous rajoutons à cela que d'autres intérêts qui ont été revendiqués par les stagiaires tels que **la flexibilité** de l'apprentissage à 7,96% pour la première et 22,2% pour la deuxième. L'organisation à 30,76% et **la liberté** 15,38 % sont manifestés uniquement par les stagiaires de la première formation. Par contre, les apprenants de la deuxième formation ont cité l'aspect **indépendance** à 5,5%.

Toutefois, ces aspects ne font pas l'objet d'un intérêt particulier pour les formateurs.

Cela ouvre la porte à plusieurs questions telles que : Suffit-il d'être enseignant pour pouvoir pratiquer l'enseignement à distance ? Peut-on enseigner à distance sans être formé à cela ? Peut-on constituer une équipe pédagogique sans avoir un repère bien formé au sein de cette équipe ? Si oui, quel résultat peut-on attendre d'une telle équipe ? Comment fonctionne-t-elle ? Sinon, comment peut-on améliorer les choses ?

Pour illustrer notre propos et entreprendre de répondre à ces interrogations, prenons comme exemple les séances pédagogiques intitulées téléprésentations tutorées (TLT) et autoformations-tutorées (AFT) au sein des formations proposées par le réseau Pyramide. Pendant ces séances, conformément à l'observation, un formateur qui ne sait pas taper ou qui ne tape pas trop vite choisit par facilité de faire travailler ses stagiaires sur un exercice classique de type individuel pendant la séance. **Le chat** dans ce cas présente un grand handicap car il demande beaucoup d'effort et de temps de la part du formateur. Donc, dans ce cas, le formateur en question, privilégie souvent un outil comme la visioconférence pour éviter toute interaction directe à l'écrit entre les apprenants. « *Pour moi c'est facile, puisque je ne tape pas vite, je choisis toujours la visioconférence pour être à l'abri* », nous avance un formateur.

Inversement ce même outil, est utilisé par un autre formateur parce qu'il maîtrise bien le clavier de son ordinateur. Ainsi il est plus facile pour lui de faire cours à la vitesse qui lui convient. « *Moi, je préfère le chat car il est rapide et facile* » nous révèle une autre formatrice. Par ailleurs, la mode et l'utilisation courante dans la vie quotidienne de cet outil détermine le choix d'une autre formatrice « *c'est à la mode et tout le monde l'utilise maintenant* ».

Notre observation démontre que ce choix est basé totalement sur le niveau de maîtrise informatique du formateur et en aucun cas sur un choix pédagogique. Cela semble avoir un impact négatif sur les apprenants ainsi que sur le processus d'apprentissage, dans le sens où les apprenants n'ont pas la possibilité de varier l'usage des médiations avec les formateurs en question. De plus, ce problème crée inconsciemment une sorte de déséquilibre entre les activités proposées par les

enseignants mais aussi au niveau de l'utilisation des outils informatiques au sein de la formation.

La visioconférence quant à elle, est peu choisie par les formateurs mais quand ils l'utilisent, c'est uniquement pour faire des cours magistraux. Autrement dit, elle est exploitée seulement pour remplacer le cours en amphi. À la question : *Maîtrisez-vous le potentiel pédagogique de ces outils (visio) ?* 42% des formateurs avancent qu'ils ne maîtrisent pas du tout le potentiel pédagogique de la visioconférence et à 14 % se voient maîtriser bien et parfaitement cet outil. Alors que la grille prouve, d'une part, pour ces 14 % qu'il n'y a aucune interaction entre les différents intervenants pendant la séance et que les formateurs ne proposent aucune médiatisation suivie d'un débat aux stagiaires, d'autre part.

Nous avons repéré également pendant les cours diffusés par la visioconférence, que l'image était toujours fixée soit sur le formateur sans aucun intérêt pendant la lecture du support de son cours soit sur un écran du contenu qui n'est pas synchrone avec ce que relate le formateur pendant le cours.

De plus, notre première constatation dégage qu'il n'y a jamais de changement de type de parole lors des séances présentées au dessus. En effet, les formateurs comptent à 100 % sur leur support papier, ils ne laissent aucune place à l'improvisation ni à l'intervention des stagiaires.

Dans ce cas, les formateurs ne font que dicter aux stagiaires. C'est pourquoi l'interaction est toujours dans un seul sens. Nous ne retrouvons ainsi aucune trace d'illustration, d'évaluation ou de motivation afin de diminuer la distance et de casser la routine de cette situation, qui finit par ressembler à celle du face à face. Ce qui revient à dire que la démarche adoptée dans ces formations est une démarche qui convient à une formation classique dont les stagiaires repartaient avec une leçon toute faite et une bibliographie, complétée parfois par quelques articles sélectionnés et photocopiés par le formateur.

Alors qu'aujourd'hui, l'apprenant devrait disposer de ressources incluses dans le dispositif, en ligne, il pourrait ainsi y naviguer selon ses besoins. Il aurait la possibilité

d'aller plus avant, en procédant de sa propre initiative à des recherches sur internet. Pour cela, il est important de leur proposer d'initier ces recherches mais aussi de leur apprendre à chercher, de leur faire comprendre que le savoir se cherche, que l'on trouve si l'on sait où et de leur fournir la méthodologie de recherche. Apprendre à chercher et constater que ça fonctionne est un élément fondamental dans la FOAD.

Dans cette perspective, l'utilisation des outils de communication dans cet enseignement à distance conduit à un repli sur l'utilisation classique des outils informatiques pour tenter de trouver un nouvel équilibre qui puisse compenser l'équilibre perdu, celle d'une situation de face à face, ce qui implique l'utilisation de ces outils pour l'apprenant et non pas avec l'apprenant. Pour Becker (1999), les FOAD devraient permettre au formateur de devenir un facilitateur de l'apprentissage et non pas un transmetteur d'un contenu prédéterminé. Par exemple, l'approche par problèmes (APP) ou par projets, sied particulièrement bien aux FOAD. De tels dispositifs pédagogiques devraient aussi permettre aux apprenants de développer leur autonomie, de travailler en équipe et de se frotter à des problèmes qui ont plus d'une seule solution. De plus, comme le soulignait le Comité de l'éducation de l'OCDE dans son compte rendu du séminaire portant sur les TIC (2001), de même que dans le tout récent rapport sur la Cyberformation (2006), il ne suffit pas de greffer l'utilisation de l'outil informatique sur les pédagogies existantes, il est préférable d'adapter l'enseignement aux nouvelles possibilités et avantages qui s'offrent.

Cette forme d'utilisation nous fait remarquer non seulement que la situation d'interaction est très courte, elle est toujours établie dans un seul sens, celui du formateur/apprenant, et qu'elle est souvent rare entre apprenants. Nous avons été frappés par les énoncés de certains formateurs qui déclarent leur bonne maîtrise pédagogique de ces outils. Ces derniers sont persuadés de plus que c'est l'usage adopté par toutes les formations à distance.

Nous ne pouvons pas passer sous silence la multitude de solutions trouvées par les chercheurs à la difficulté de la formation à distance, au repli sur les formateurs ou à leur isolement. Parmi la richesse des comportements adoptés, il nous faut trouver les éléments déterminants de ces choix.

Nous précisons que nous avons assisté à une formation à l'utilisation de la plate forme Pyramide telle qu'elle est présentée aux formateurs du réseau par un des animateurs sur le site principal du réseau. Le contenu de cette formation était centré uniquement sur l'utilisation technique de la plate-forme, dans le sens où elle ne comportait que la démonstration de différentes options des outils, tels les chats, forum, mail etc. L'animateur nous a précisé qu'il n'y avait aucune formation sur l'utilisation pédagogique de ces outils, et qu'en conséquence beaucoup de formateurs avaient des difficultés à adapter leur cours en utilisant ces outils et même à les utiliser.

En adéquation avec cette idée, à la question « **Quel est l'outil qui correspond à votre cours ?** » dans la case **du forum**, 34% des formateurs répondent « pas du tout », 50 % estiment qu'il correspond très peu et 15% n'ont pas répondu du tout à cette question, alors que 16% des formateurs ont confirmé que le forum correspond parfaitement à leur cours. Mais 42 % d'entre eux ont quand même répondu affirmativement au sujet de l'utilisation du forum même si notre étude témoigne que cet outil n'a jamais été utilisé dans la formation. De plus, lors de notre présence, certains formateurs nous avaient déclaré qu'ils ne voyaient pas ce que le forum pouvait apporter de plus dans le déroulement de leurs cours. Ils n'étaient pas convaincus de l'intérêt du forum pour les stagiaires. Certains autres nous ont dit qu'ils ne savaient qu'ils ne savent ni l'animer ni y faire travailler leurs stagiaires.

Pour finir, nous découvrons non seulement une incompétence dans l'utilisation pédagogique de ces outils mais aussi une certaine confusion entre l'utilisation pédagogique du chat et du forum.

En outre, nous repérons que certains formateurs (pour ne pas dire tous) ne proposent jamais d'activités collaboratives. Ce fait est dû à trois raisons fondamentales. La première étant que certains sont convaincus que trop d'activités collaboratives menace leur présence au sein du groupe ; la deuxième, que la plupart de ces formateurs ne sont pas formés ni à l'organisation pédagogique du travail collaboratif ni à l'élaboration de ce type d'activité ; la troisième, enfin, est que plusieurs formateurs

pensent que le travail collaboratif n'a pas beaucoup d'intérêt puisque leurs stagiaires n'auront que des examens individuels à la fin de l'année.

Alors que Claire et Marc Héber-Suffrin (1992) insistent sur le fait que l'échange instaure un jeu où tout le monde gagne, tout le monde gagne au jeu des savoirs car celui qui offre son savoir ne le perd pas pour autant.

Pour notre part, nous sommes convaincus que les stagiaires doivent développer des compétences transversales, comme la gestion du temps, l'autonomie, la négociation,...dans une formation à distance. Le travail collaboratif s'avère très utile dans cette optique, puisqu'il s'agit d'accomplir une tâche à distance à plusieurs. Chaque participant enrichit le groupe et le groupe aide à l'apprentissage individuel. C'est ainsi que le savoir est fait pour créer de la relation et en le communiquant on se l'approprié. Dans ce cas, le formateur, à nos yeux, doit avoir un rôle particulier, il est celui qui aide les apprenants à avoir une relation positive au savoir, à pouvoir prendre conscience que le savoir ne va pas les écraser mais les aider à se construire. Au-delà, il est un outil de relation, un lien entre celui qui cherche le savoir et ceux qui le maîtrisent mieux.

On distingue souvent le travail coopératif, dans lequel la tâche est morcelée (chacun fait une partie du travail) et le travail collaboratif dans lequel l'objectif est poursuivi par l'ensemble des membres du groupe et la tâche est le résultat d'une négociation. L'examen montre que par manque de ce type de travail dans la formation observée, les stagiaires manifestent un certain individualisme, isolement et surtout une grande démotivation à participer sur la plate-forme qui leur consacrée.

A l'opposé de ces idées de collaboration et coopération, plusieurs formateurs dans cette formation nous dévoilent que leur pratique consiste à tout faire pour leurs stagiaires, « *Moi, je fais tout pour mes stagiaires, je leur prépare le cours et leur fais le résumé...* » nous divulgue une formatrice. Cela montre, en effet, non seulement, que l'apprenant dans ce dispositif n'est pas libre dans le choix de son parcours mais il est aussi sous l'influence totale à cause de la détermination absolue des formateurs. Il n'est donc pas possible pour lui de prendre sa formation en main car rien ne le motive à cela, alors que selon la théorie de l'évaluation cognitive Deci et Ryan, (2000), la motivation

d'un individu est principalement influencée par ses besoins d'autodétermination, de compétence et d'affiliation. Ainsi, selon cette théorie, les FOAD pourraient favoriser la motivation si les apprenants se sentaient plus autodéterminés (s'ils avaient plus de choix, de contrôle dans les activités réalisées lors des cours en ligne), s'ils se sentaient plus compétents, ou encore si le fait d'apprendre en ligne augmentait leur sentiment d'appartenance à un groupe.

Dans cette approche, nous considérons que la structure de la situation d'apprentissage se développe dans les rapports institués entre le sujet et le système institutionnel. On peut donc concevoir qu'à chaque modification de ce rapport correspond non seulement un changement d'attitude du formateur mais aussi une mutation du processus d'apprentissage. Il nous semble intéressant de découvrir quels sont les facteurs liés à cette diversité de pratique des formateurs.

Ajoutons à cela la méconnaissance du rôle du tuteur qui ne leur permet pas de distinguer les différentes facettes de leur métier en tant que formateur / tuteur. Par conséquence, ils ne font pas de différence entre les séances TLT et AFT. Autrement dit, ils agissent toujours en tant que formateurs et jamais en tant qu'animateurs/tuteurs, ni accompagnateurs etc. Ce qui revient à dire que le manque de formation des formateurs à l'enseignement à distance, et notamment au tutorat, entraîne un affaiblissement du statut social du tuteur ainsi que du système global la FOAD qui est compensé par l'accentuation de nouvelles technologies.

Au-delà de ces problèmes liés à la médiation et les pratiques des formateurs, nous constatons que le système exigé par le réseau Pyramide ne convient pas forcément à l'enseignement à distance. De par la formation à distance, dans ce dispositif, on distingue deux catégories de séances : celles qui nécessitent la présence des formateurs, et celles qui relèvent de l'autoformation simple, qui elles, n'obligent pas la présence des formateurs. Ces dernières séances ne représentent pas trop d'obstacles du fait qu'elles sont plus au moins bien situées dans le « scénario pédagogique » d'une part, et de la possibilité d'avoir des activités supplémentaires pour les stagiaires qui le souhaitent d'autre part.

Les séances qui nécessitent la présence des formateurs, quand à elles, présentent une difficulté majeure dans le processus d'apprentissage. Ces séances se partagent en deux catégories :

- la première, intitulée « télé présentation » et « visioconférence », qui dure une heure pendant lesquelles le formateur fait son cours magistral. Cette séance est suivie obligatoirement par une deuxième séance nommée « Télé présentation tutorée » pendant laquelle le formateur est censé répondre aux questions des stagiaires qui portent sur le cours, ou leur faire faire des exercices qui portent sur le sujet (simple TP). Or, contrairement à ce qui est attendu, on remarque qu'il n'y a pas d'échange entre les acteurs. Cette constatation est également confirmée par certains formateurs. En effet, le fait d'imposer cette séance qui dure deux heures, tout de suite après le cours magistral, ne laisse pas le temps aux stagiaires d'assimiler le contenu de leur cours.

- la deuxième est nommée autoformation tutorée « AFT », et dure trois heures, pendant lesquelles le formateur est invité à faire du tutorat pour son cours. Nous attendons alors une interaction, un échange qui porte sur le cours ou sur la méthodologie, organisation du cours ou autre, du fait de l'appellation de la séance. Mais cette séance n'est qu'une simple continuité du cours, aucun élément ne la différencie par rapport aux autres séances. Ce qui nous amène à dire que ce dispositif ne privilégie pas le tutorat de type motivationnel, méthodologique, organisationnel, etc. Il porte l'accent sur le tutorat du contenu. Ainsi, nous pouvons avancer que ces trois heures sont mal exploitées par les formateurs. « *Ces trois heures du tutorat, c'est trop long, on s'ennuie pendant la séance* » nous dit un formateur.

A cet égard, nous pouvons dire qu'une telle organisation n'optimise ni l'interaction entre les acteurs ni le temps consacré à l'activité.

Il est maintenant bien établi que la réussite d'une formation à distance ne dépend pas seulement des pratiques des formateurs mais aussi de l'organisation interne du dispositif. Selon Moreau (2003), la FOAD conduit l'ensemble des acteurs (financeurs, commanditaires, prestataires et apprenants) à revisiter leurs pratiques mais il faut qu'il y ait une cohérence entre objectifs et moyens mis en œuvre. Là encore, rien de bien

nouveau, mais la question de savoir ce que l'on finance vraiment, comment et pourquoi, se pose avec encore plus d'acuité, voire d'exigence...

Il nous semble fort nécessaire, pour que la formation à distance soit efficace, que certains facteurs soient bien définis pour l'ensemble des acteurs du dispositif. En d'autres termes que, d'un côté, les acteurs d'un dispositif à distance puissent canaliser leurs efforts et travailler en réelle collaboration - cela consiste à faire les bonnes choses quand il faut et là où il faut - que de l'autre, l'institution puisse privilégier le maintien du niveau de maîtrise pédagogique et technique de son équipe ; sans oublier d'établir un système flexible qui permette un bon apprentissage à distance et de ne pas centrer uniquement son attention sur les matériels informatiques sophistiqués. « Lorsque deux forces sont jointes, leur efficacité est double » (Isaac Newton, citation).

9 CHAPITRE 9 : ANALYSES

9.1 PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE EXPLOITE POUR NOTRE RECHERCHE

Pour notre recherche nous avons eu recours à un questionnaire qui se composait de 206 questions. Nous sommes partie des déclarations des pratiques qui viennent d'un questionnaire et nous les avons regroupées en champs de pratiques. Nous avons 30 champs (regroupant les questions focalisant autour d'une pratique orientée vers une même modalité (exemple : champ pris en compte des problèmes sociaux de l'apprenant, pratique du chat, pratique du forum etc.). Notre questionnaire a été construit en ligne par le biais du logiciel Limesurvey mis à disposition par l'université du Mirail. Nous avons par la suite envoyé le lien du questionnaire à notre échantillon via un mail collectif. Donc notre échantillon avait la possibilité de répondre à notre questionnaire sur internet. Nous avons laissé le questionnaire pendant deux mois à la disposition de notre échantillon compte tenu de leur occupation et leur emploi du temps chargé pour certains d'entre eux. Nous avons relancé notre échantillon 8 fois par mail. Nous avons collecté ensuite, les réponses sur le même dispositif en format Excel. Comme nous avons déjà mentionné dans la partie méthodologie de la recherche, nous le rappelons également ici que nous avons conservé l'anonymat de nos répondants.

9.1.1 Présentation de nos 30 champs dédiés à qualifier les pratiques des formateurs au sein du réseau Pyramide

Nous rappelons que notre questionnaire est constitué de 30 champs distincts et que chaque champ est caractérisé par des actes qui définissent les pratiques des formateurs intervenant au sein du réseau Pyramide. Les voici

Innovation pédagogique : constitué de 8 actes, il nous renseigne sur le degré d'innovation de notre échantillon (cf. annexe 5, p. 239).

Structuration et fermeture pédagogique : construit autour de 9 questions, il mesure le niveau de la structuration pédagogique des enseignants qui interviennent en ligne par le biais du réseau Pyramide (cf. annexe 5, p. 239).

Innovation par rapport à l’autoformation propre aux formateurs : organisé autour de 2 questions, il nous donne des indices sur la prise en compte de cet aspect par les formateurs (cf. annexe 5, p. 239).

Innovation par rapport à la recherche des outils : ce champ nous donne des précisions sur la manière dont les formateurs se prennent en charge lors de la recherche de nouveaux outils technologiques en cas de panne de ceux du Réseau Pyramide (cf. annexe 5, p. 239).

Pratique TLT et AFT : il regroupe 8 questions visant à faire émerger les pratiques des formateurs lors de ces séances et tient compte de l’absence ou de la présence de l’aspect tutorial (cf. annexe 5, p. 240).

Collaboration entre les stagiaires : il regroupe 5 questions qui nous éclairent sur l’importance de l’aspect collaboratif dans ce dispositif à distance et ceci selon les formateurs du réseau Pyramide (cf. annexe 5, p. 240-241).

Centration sur l’exercisation et information : il est développé autour de 6 questions fermées qui qualifient la nature du rapport relationnel entre les apprenants et les formateurs (cf. annexe 5, p. 241).

L’accès au cours : Le champ désigné ainsi est construit à partir de 6 actes qualitatifs fermés qui ont pour but de nous donner des informations sur le sens de l’échange entre les acteurs (cf. annexe 5, p. 241).

Interaction personnelle : Ce champ rassemble 6 questions qualitatives fermées mesurant l’importance de la motivation personnelle dans les pratiques d’enseignement de ces formateurs (cf. annexe 5, p. 241).

Interaction vers le cours : il en est de même avec ce champ qui a pour objectif de savoir si les formateurs encouragent l’interaction vers le cours ou s’ils sont plutôt pour le rapport magistral et cela à travers 8 questions qualitatives fermées (cf. annexe 5, p. 242).

Interaction entre les stagiaires : nous avons jugé également important de nous informer sur la présence de ce type d’interaction dans les pratiques des formateurs. Pour cela nous avons posé 8 questions qualitatives fermées pour étudier la manière dont cet aspect est pris en compte par les formateurs à distance (cf. annexe 5, p. 242).

Evaluation : nous avons voulu aussi savoir si les formateurs intervenant au sein du réseau Pyramide se focalisent beaucoup sur l'évaluation individuelle dans leurs pratiques à distance. Pour cela nous avons posé 5 questions qualitatives fermées pour mesurer cet aspect (cf. annexe 5, p. 243).

Maîtrise des outils : nous étions intéressés par le niveau de maîtrise des outils proposés par le réseau Pyramide. C'est la raison pour laquelle que nous avons adressé 5 questions qualitatives fermées à l'attention de ces formateurs pour bien évaluer leur niveau de maîtrise des outils.(cf. annexe 5, p. 242)

Potentiel pédagogique des outils : formé de cinq questions qualitative fermées pour savoir s'ils possèdent le potentiel pédagogique de l'ensemble des outils mis à leur disposition par Pyramide. (cf. annexe 5, p. 242)

Usage de l'outil : ce champ a été formé de cinq questions qualitatives fermées censée nous informer sur le niveau de l'usage des outils proposés par le réseau Pyramide (cf. annexe 5, p. 243)

Formation pédagogique supplémentaire : cinq questions de type qualitatives fermées étaient au service de ce champ. Par ces questions nous avons souhaité de savoir si les formateurs souhaitent avoir une formation pédagogique à l'ensemble des outils dans le but d'améliorer leur niveau pédagogique. (cf. annexe 5, p. 243)

Avoir une formation : ce champ a été formé de cinq questions qualitatives fermées censée de nous informer si les formateurs ont eu une formation pédagogique concernant les outils technologiques. (cf. annexe 5, p. 243)

Adaptation des outils : nous avons posé cinq questions de type qualitatives fermées pour savoir si les outils proposés par Pyramide s'adaptent bien aux besoins des formateurs. (cf. annexe 5, p. 243)

Pratiques du chat : c'est le champ dont l'intérêt est de savoir si les formateurs ont la maîtrise pédagogique des différents modes du chat mais aussi d'avoir des indications sur le type de chat dominant au sein du réseau. Pour cela nous avons regroupé dans ce champ 3 actes qualitatifs fermés reflétant les pratiques des formateurs relatifs à cet aspect (cf. annexe 5, p. 243).

Pratique du forum : parallèlement, nous avons visé la maîtrise pédagogique concernant l’outil forum que nous avons identifié par 5 questions qualitatives fermées (cf. annexe 5, p. 244).

Postures des formateurs : il était important pour notre étude de poser des questions reflétant la posture adoptée par les formateurs du réseau Pyramide. C’est pour cette raison que nous avons fait le choix de 6 questions qualitatives fermées pour repérer le comportement préféré de ces formateurs lors de leurs interventions à distance (cf. annexe 5, p. 244).

Technique et contenu du tutorat : ce champ est constitué de 4 questions qualitatives fermées qui ont pour but d’inspecter la présence de cet aspect tutorat dans l’action didactique de ces formateurs (cf. annexe 5, p. 245).

Tutorat Motivationnel et centration sur le sujet : Il était utile pour cette recherche de savoir si ces formateurs prennent en compte le tutorat motivationnel dans leurs pratiques à distance. Ainsi, 10 questions qualitatives fermées ont formé ce champ qui nous a aidés à mesurer l’impact de ce type de tutorat dans les pratiques de ces derniers (cf. annexe 5, p. 245).

Tutorat professionnel : par le biais de 3 actes qualitatifs fermés nous avons constitué ce champ pour voir si les formateurs mettent en relation pratique et théorique leur intervention tutorale (cf. annexe 5, p. 245).

Aspects sociaux : le champ aspects sociaux nous a permis de savoir si les formateurs mettent l’accent sur l’aspect humain dans leurs pratiques ou non. Ce champ est construit à partir de 3 questions qualitatives fermées (cf. annexe 5, p. 245).

Adéquation avec le projet pédagogique du réseau Pyramide : nous avons souhaité aussi savoir si les formateurs sont en adéquation avec le projet pédagogique Pyramide ou non. Ainsi, 4 questions qualitatives fermées ont été au service de ce champ (cf. annexe 5, p. 246).

Adéquation avec les outils Pyramide : nous avons regroupé 5 questions qualitatives fermées pour étudier le degré de l’adéquation de ces formateurs avec les outils pédagogiques mis à leur disposition par le réseau Pyramide (cf. annexe 5, p. 246).

Opinion générale : nous avons posé 2 questions qualitatives de type fermées pour étudier le niveau de satisfaction de notre échantillon par rapport à leurs pratiques actuelles dans ce dispositif à distance (cf. annexe 5, p. 246).

Public demandeur d'emploi : pour finir, nous avons voulu savoir si le fait que ces formateurs forment des apprenants qualifiés de demandeurs d'emploi a des incidences sur leurs façons d'enseigner à distance (cf. annexe 5, p. 246).

9.1.2 Organisation des réponses

Pour bien observer la structuration de chaque champ central, dans cette étape, nous avons effectué deux analyses statistiques. Une analyse des correspondances multiples (ACM), afin de définir les coordonnées principales de chaque formateur et rendre quantitatives les données qualitatives. Ainsi, les proximités entre formateurs correspondent à des proximités de profils. Nous avons réalisé par la suite une Classification Ascendante Hiérarchique (CAH), basée sur ces proximités, pour obtenir une typologie de chacun des champs.

Dans les paragraphes suivants nous allons présenter : la structuration de nos 30 champs pour mettre en évidence l'apparition des classes, les hiérarchisations de chaque champ central, puis la description de chaque classe synthétisée dans un tableau.

9.1.3 Traitement des données sans réponses

Nous avons voulu faire l'état des lieux des sans réponses (SR) sur nos 59 répondants. Pour cela, nous avons compté pour chaque question le nombre de sans réponses avec la formule (NB si) dans Excel. Nous avons trouvé que le nombre de SR varie de 0 à 38 avec la moitié des questions à moins de 23 non répondants. Une représentation de ces SR par un graphique a montré qu'il y a 40 individus avec des taux de SR de moins de 60 % et les 19 autres ont plus que 60% de SR. Nous avons donc décidé de partager l'échantillon en deux groupes. Le premier est formé des 40 meilleurs répondants et le second des 19 moins bons. Le graphique ci-dessous montre bien la répartition de ces deux groupes.

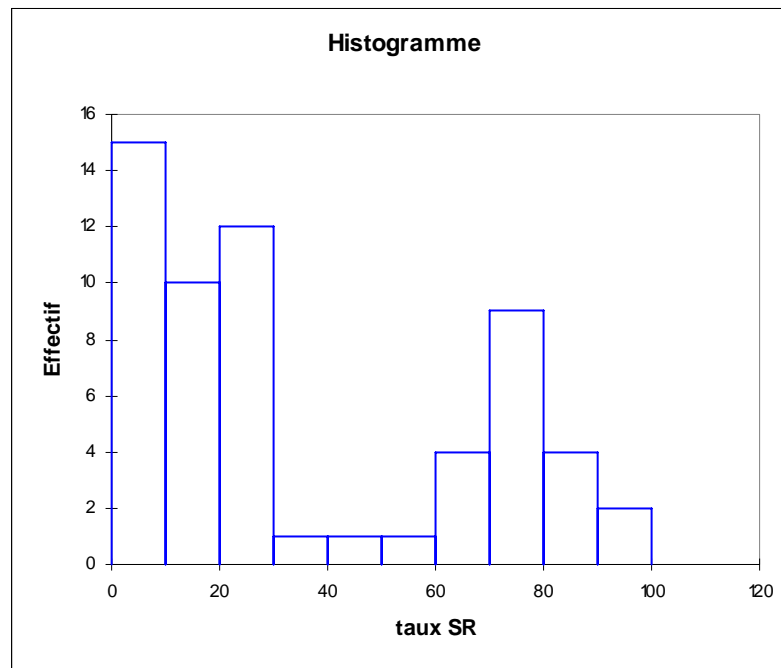


Figure 18: Réparation des répondants sans réponses

9.1.4 Lecture du diagramme

Le diagramme ci-dessus donne, pour des tranches de taux de sans réponse, le nombre de formateurs concernés. Par exemple, la barre verticale la plus à gauche, ayant pour base l'intervalle [0,10] et pour hauteur 15, indique que 15 formateurs ont un taux de non-réponses compris entre 0 et 10%.

En cumulant les plus faibles taux de non-réponse, nous voyons que 37 formateurs ont des taux de non-réponse entre 0 et 30%, et 3 autres ont ce taux entre 30 et 60. Nous nous intéressons à ces 40 formateurs aux taux de non-réponse les plus bas. Nous supposons que les individus qui n'ont pas répondu au questionnaire n'ont pas compris les questions, ou ont manqué de temps ou d'accès à internet. Il se peut aussi qu'ils ne se sentaient pas concernés par les questions.

9.1.5 L'échantillon retenu pour l'étude de l'enquête

Le protocole de recherche est effectué auprès de 36 formations différentes au sein du réseau Pyramide et notre échantillon est composé maintenant de 40 formateurs (au lieu de 59) intervenant à distance en Région Midi-Pyrénées.

Le tableau ci-dessous montre la répartition géographique des 40 formateurs en France.

Situation géographique	Effectifs	Pourcentages
Albi	1	2,5
Alençon	1	2,5
Bruguière	1	2,5
Bourg Saint Bernard	1	2,5
Donneville	1	2,5
Gaillac	1	2,5
Gers	2	5,0
Nailloux	1	2,5
Perpignan	1	2,5
Revel	1	2,5
Saint Sulpice	2	5,0
Tarbes	1	2,5
Tarn	1	2,5
Toulouse	25	62,5
Total	40	100

Tableau 3: Répartition géographique des formateurs

9.1.6 Description de l'échantillon d'étude : 40 formateurs

Les résultats de l'étude de la distribution des fréquences des variables d'identification des 40 formateurs questionnés indique que :

- 54,2 % sont des femmes ;
- 62,9 % ont plus de 40 ans, 6,7% forment uniquement à distance et 93,2 % sont des formateurs à distance et en présentiel, les quatre ne faisant que de la formation à distance sont le formateur de Gaillac ainsi que trois de Toulouse ;
- 57,5 % ont un niveau d'études de niveau master 2 au moins, dont une personne est à bac+8.

Concernant le niveau de maîtrise¹⁷ des outils proposés par le réseau Pyramide.

- 42,4% estiment qu'ils ont un niveau de maîtrise « bon » pour la télé présentation ;
- 32,2% déclarent qu'ils ont un niveau « bon » pour la visioconférence ;
- 40,7 % considèrent qu'ils ont un niveau « bon » pour le chat écrit ;
- 25,4% voient qu'ils ont un niveau « bon » pour le chat oral ;
- 22 % pensent avoir un niveau « bon » pour le forum.

Concernant la maîtrise de potentiel¹⁸ pédagogique des outils pédagogiques.

- 35,6 % disent qu'ils ont un niveau « assez bien » au potentiel pédagogique de la télé présentation ;
- 18,6% maîtrisent « assez bien » le potentiel pédagogique de la visioconférence ;
- 27,1% utilisent « assez bien » le potentiel pédagogique du chat écrit ;
- 11,9 manipulent « assez bien » pédagogiquement le forum ;
- 22% estiment maîtriser « assez bien » le potentiel pédagogique du chat oral.

Le public interrogé est de très légère majorité du sexe féminin, d'âge moyen de 42 ans avec un niveau d'étude master 2 dont une personne est à bac +8. Il n'enseigne pas exclusivement à distance mais il forme également en présentiel, sauf pour quatre d'entre eux. Ils ont en moyenne 24 mois d'ancienneté dans le domaine de l'enseignement à distance.

¹⁷ Pour cette question sur l'échelle de Likert nous avons quatre niveaux de mesure : insuffisant, Moyenne, Bon, Très bon

¹⁸ Pour cette question nous avons eu quatre niveau de mesure sur l'échelle de Likert à savoir : pas du tout, un peu, assez bien , très bien

9.1.7 Préparation des données

Nous avons procédé tout d'abord à un tri à plat des questions sur lesquelles nous avons vérifié l'écrit¹⁹, en pourcentage ainsi qu'en effectif. Ensuite, nous sommes passés à la valorisation des dimensions observées chez les formateurs. Lors de cette étape nous avons réorganisé notre questionnaire en 30 champs centraux (catégories²⁰). Ces derniers ont constitué à leur tour 86 classes représentant les 30 répartitions des 40 formateurs. Enfin, pour bien faciliter la lisibilité de nos variables, nous avons opté pour un recodage²¹ des variables réponses par « + » et « - », selon que le répondant avait une réponse plutôt positive, ou plutôt négative à la question. Pendant notre tri à plat, nous avons écarté certains champs tels que la progression de la Visio, TLP, rôle de guidance du maître et pratique de la visioconférence car nous n'avons pas trouvé de lien entre les variables, ainsi la classification de ces champs ne donnait pas de profil affirmé pour chaque classe. Ces champs ne sont pas présentés dans la partie analyse mais les questions constituant ces champs sont présentées dans la partie annexe. (cf. annexe. 5 p. 240, 241, 244).

9.1.8 Explication des couleurs utilisées pour les groupes

Nous avons opté pour une présentation en nuage de points pour montrer la répartition des classes qui constituent chaque champ sur les axes F1 et F2 de l'ACM. Pour différencier nos classes, nous avons attribué un signe et une couleur distincte à chaque classe. La classe 1 est présentée par un triangle rouge ▲. La classe 2 est montrée par un cercle bleu ●. Enfin la classe 3 est identifiée par un carré jaune ■. Ces couleurs ne se modifient pas tout au long de l'analyse, mais les classes 1, 2 et 3 ne regroupent pas forcément les mêmes formateurs. Nous étudierons les correspondances entre les différents regroupements.

¹⁹ Cf. annexe 2 questionnaire, p. 31

²⁰ Cf. annexe 5 catégories de questionnaire, p. 237

²¹ Cf. annexe 6 recodage des variables, p. 248

9.2 PRESENTATION ET VALORISATION DES CHAMPS CENTRAUX

Pour chacun de 30 champs nous avons fait une Classification Ascendante Hiérarchique pour regrouper les formateurs en classes de proximité. Nous avons choisi ici d'expliquer chacun des champs centraux par son dendrogramme afin de bien montrer la structuration entre les classes. Nous utilisons la représentation factorielle pour visualiser la répartition de ces classes par le nuage de points. La position sur le nuage de points nous permet ensuite de développer chaque classe dans les tableaux pour aider à la lecture.

9.2.1 Champ 1 : l'ouverture pédagogique ou « innovation pédagogique »

L'ouverture pédagogique ou « innovation pédagogique » est constituée de 8 actes de types qualitatifs fermés. Nous cherchons ici à savoir si les formateurs sont pour l'innovation ou non. Arrivent-ils à innover dans leur cours ? Y a-t-il une place pour l'improvisation dans leur action didactique ? La médiation apparaît-elle dans leur pratique d'enseignement ? La Classification Ascendante Hiérarchique nous invite à partager l'ensemble des formateurs en 3 classes. Le nuage de points présente la répartition de ces trois classes sur les axes F1 et F2 de l'ACM.

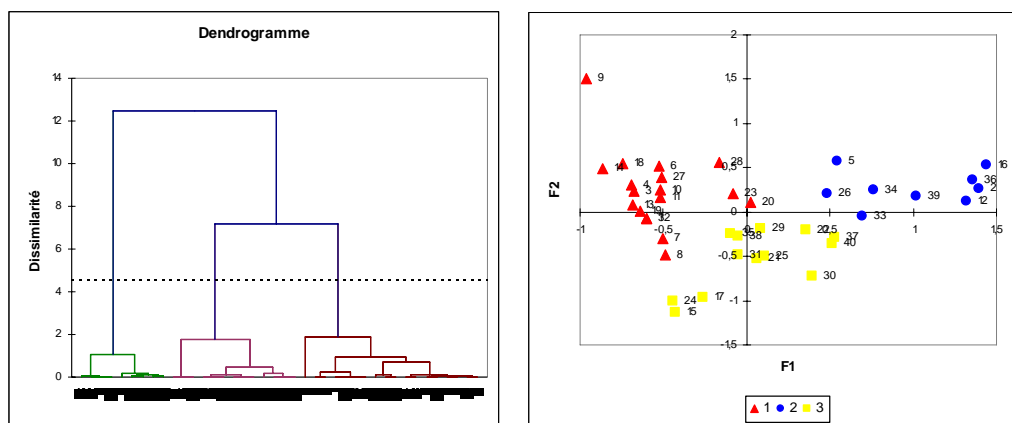


Figure 19 : Champ ouverture et nuage de points des classes

1 Ch_ouverture	Effectif	Fréquence	Explication
cl1	18	45,0	ils innoveraient uniquement par rapport à leur cours car ils créent des ressources
cl2	9	22,5	les non concernés par l'innovation pédagogique
cl3	13	32,5	Ils innoveraient par rapport à leur cours et par rapport aux activités interactives. Ils proposent des activités interactives pour La TLT et AFT, ils proposent des médiations et ils créent des ressources

Tableau 4 : Champ 1 : Champ_ouverture et explication de ses classes

9.2.1.1 Bilan champ 1 ouverture pédagogique

Suite à cette classification illustrée dans le tableau ci-dessus nous pouvons remarquer que l'innovation s'articule en deux pôles, le pôle enseigner et le pôle apprendre pour bien expliquer notre propos nous allons présenter la disposition de nos trois groupes sur l'axe enseigner/apprendre.

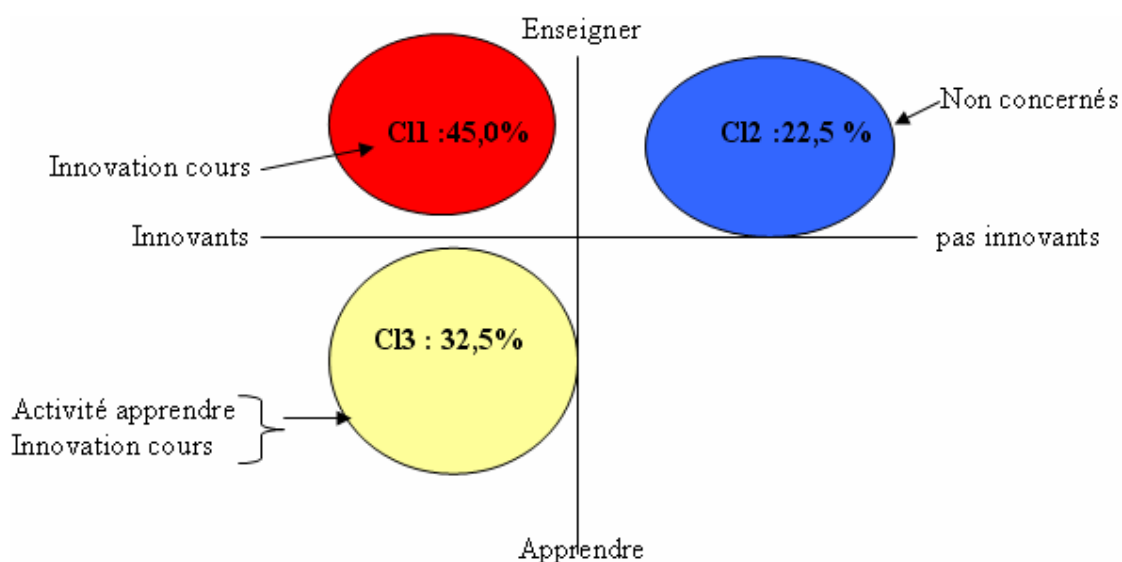


Figure 20 : Répartition des classes en fonction de l'axe enseigner et apprendre

A travers ce schéma, nous pouvons donc constater qu'il y a une accentuation sur l'axe enseigner bien marqué par la classe 1. L'innovation de cette classe passe seulement par la proposition des ressources pédagogiques aux stagiaires. Le fait qu'elle ne modifie pas sa séquence pédagogique et qu'elle n'opte pas non plus pour l'improvisation pendant les séances d'apprentissage, nous amène à dire que la routine et les habitudes occupent une grande place dans leur enseignement apprentissage. Cette classe présente ainsi une homogénéité de pratique située sur l'axe enseigner.

Comme nous remarquons sur le schéma, la classe 3 se situe sur l'axe apprendre. Par la déclaration de cette classe, il est clair que l'expérience n'empêche pas les formateurs de cette classe à modifier régulièrement leurs séquences pédagogiques. Les formateurs y ont cet avantage que leur façon d'enseigner a beaucoup changé depuis leur intervention à distance. L'improvisation et les activités interactives sont des aspects fondamentaux dans leur enseignement apprentissage. Cette classe présente ainsi une hétérogénéité montrée par leur action envers leurs stagiaires mais aussi par leurs propres pratiques en situation à distance.

9.2.2 Champs 2 : fermeture et structuration pédagogique,

Ce champ est articulé autour de 9 questions qualitatives fermées par lesquelles nous essayons de voir entre autres la façon dont les formateurs constituent leur pédagogie : est-elle organisée de manière tellement fermée et structurée ou non ? Les formateurs se servent d'autres ressources que celles mises à leur disposition par l'organisme. Y a-t-il une place à la notion de groupe dans leur pédagogie ? La figure de gauche montre la structuration des groupes et leur répartition sur les deux axes figure le nuage de points.

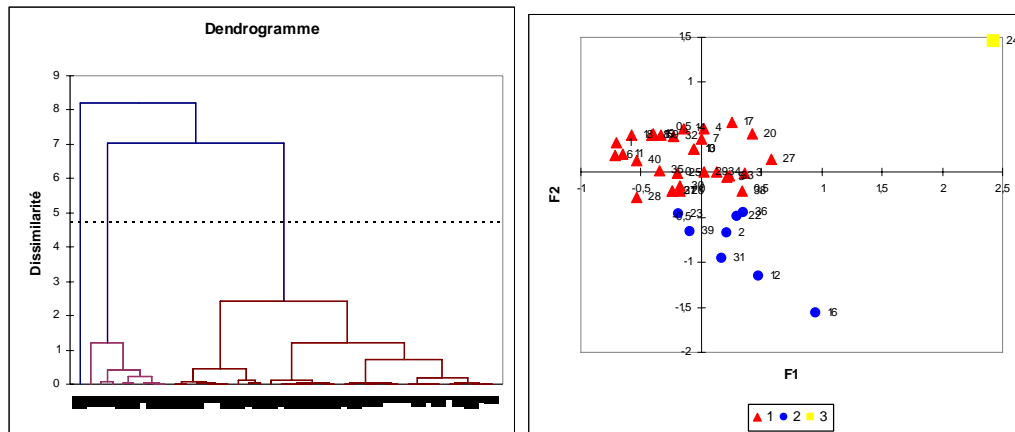


Figure 21: Champ fermeture et structuration et nuage de points des classes

2 Ch_ fermeture	Effectif	Fréquence	Explication
cl1	31	77,5	ils structurent la Viso et TLP, ils organisent les séances dans leur totalité, leur structuration de cours est la même que l'an passé
Cl2	8	20,0	ils ne structurent pas la visio ni la TLP, ils n'organisent pas les séances dans leur totalité, leur structuration de cours n'est pas la même que l'an passé
Cl3	1	2,5	constituée d'un non concerné

Tableau 5: Champ 2 :Ch_ fermeture et explication de ses classes

9.2.2.1 Bilan champ 2 fermeture et structuration pédagogique

Ce tableau nous montre bien que ce champ est constitué de trois classes . Il semble que les formateurs qui présentent ce champ se trouvent sur deux pôles différents. Tout comme le champ précédant nous pouvons situer ces classes sur l'axe structuration/déstructuration. Le schéma ci-après illustre bien nos propos.

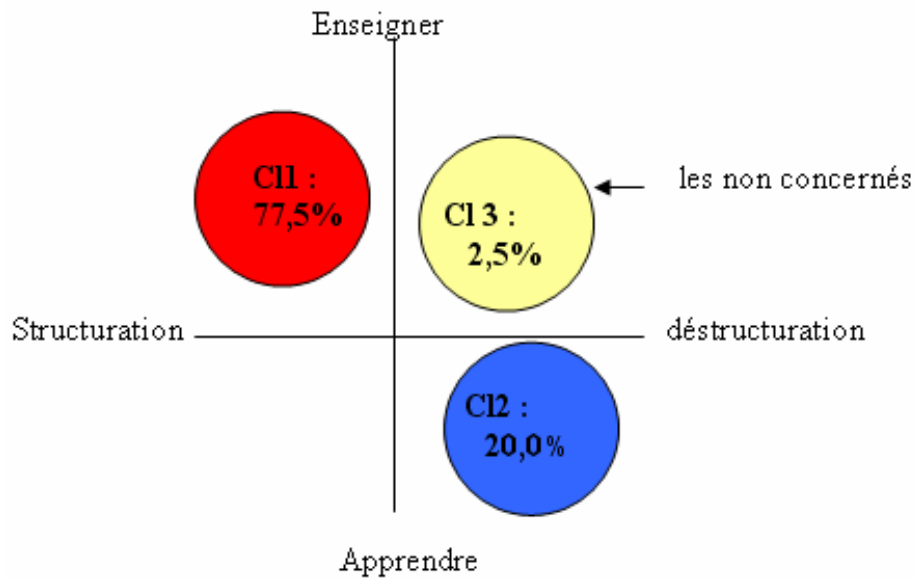


Figure 22: Répartition des classes en fonction de l'axe structuration / déstructuration

Nous observons au travers de la classe 1 que plus de la moitié de la population n'est pas prête pour l'innovation. Les réponses aux questions des formateurs de cette classe montrent que ces derniers structurent totalement les séquences pédagogiques. Cette structuration passe par leur arrivés avec le cours compétemment structurés. La réponse positive à la question « travaillez-vous avec les documents que vos collègues ou l'institut vous fournissent » indique la dépendance de ses formateurs. L'organisation totale de leurs séances de TLT et AFT indique l'absence de l'aspect tutorat et l'échange pendant leurs séances. Ces formateurs visent une structuration intégrale pour leurs séances de Visio et TLP, ce qui explique en partie l'absence de l'aspect improvisation dans leurs pratiques. Nous pouvons dire que cette classe présente une forte homogénéité de pratiques concernant ce champ. Nous remarquons par leurs réponses qu'ils ont une vision d'enseignement d'apprentissage centré sur le cours et non pas sur l'apprenant. Par ailleurs, une légère hétérogénéité de pratique est aperçue par la classe 2 située sur l'axe apprendre. Cette partie semble accepter une déstructuration de cours montrée par leur l'action didactique. Cette déstructuration passe à la fois par l'adaptation dans une situation pédagogique à distance par rapport à ce qu'ils ont préparé auparavant, le non

respect du manuel, la non organisation totale des séances et la déstructuration de la TLP et la Visio. Ce qui explique sa position sur l'axe apprendre non structuration.

9.2.3 Champ 3 : l'innovation : autoformation des formateurs

Les réponses à ce champ nous permettent de vérifier le niveau d'autoformation des formateurs. Elle est composée de deux actes qualitatifs fermés, sur la recherche des idées nouvelles et l'inscription à des formations continues.

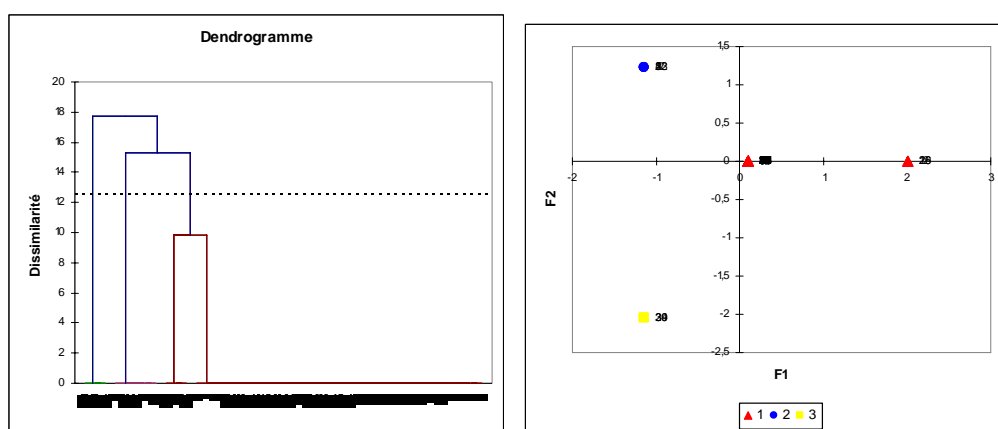


Figure 23 : Champ autoformation et nuage de points des classes

3Ch_autoformation	Effectif	Fréquence	Explication
c11	32	80,0	ceux qui cherchent des nouvelles idées seulement dans des livres mais ils ne s'inscrivent pas dans des formations et ils ne cherchent pas non plus sur internet
c12	5	12,5	ils répondent positivement aux questions relatives à la recherche des nouvelles idées
c13	3	7,5	les non concernés portant sur l'autoformation

Tableau 6: Champ 3 : Ch_autoformation et explication de ses classes

9.2.3.1 Bilan champ 3 autoforation

Nous pouvons remarquer à travers le tableau qui expose les classes de ce champ que les classes s'avèrent s'articuler sur l'axe stabilité /innovation. Le schéma ci-après montre bien nos visées

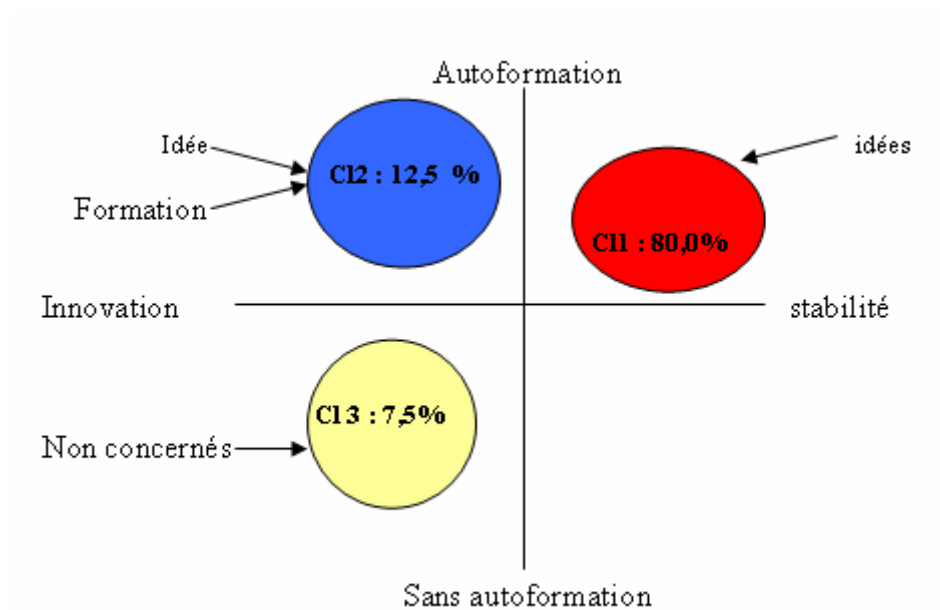


Figure 24 : Répartition des classes en fonction de l'axe stabilité/innovation

Tout d'abord, nous précisons que l'utilisation en termes de stabilité est par rapport au comportement habituel vis à vis de la formation continue.

Au travers de cette figure nous pouvons voir qu'une grande majorité de la population se situe sur l'axe stabilité observé par la classe 1 avec un penchement vers l'axe autoformation. Cette autoformation passe seulement par la recherche des idées dans des livres . Les formateurs de cette classe ne sont pas intéressés par l'inscription dans des formations continues en faveur des nouvelles idées. Nous constatons par leur pratique une forte homogénéité.

Mais d'un autre côté, nous remarquons une très légère hétérogénéité de pratique exercée par les formateurs constituant la classe 2 qui cherchent de nouvelles idées dans des livres et sur internet et ils s'inscrivent également dans des formations pour améliorer leurs pratiques.

9.2.4 Champ 4 : innovation sur la recherche des outils

Nous estimons que les actes de ce regroupement peuvent déterminer le niveau de l'innovation des formateurs sur la recherche de nouveaux outils autres que ceux

proposés par le réseau Pyramide. Quatre questions qualitatives et fermées font le corps de cette variable centrale. La Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) de ce champ fait apparaître deux groupes, que nous allons présenter ci-dessous par le schéma ainsi que par le nuage de points.

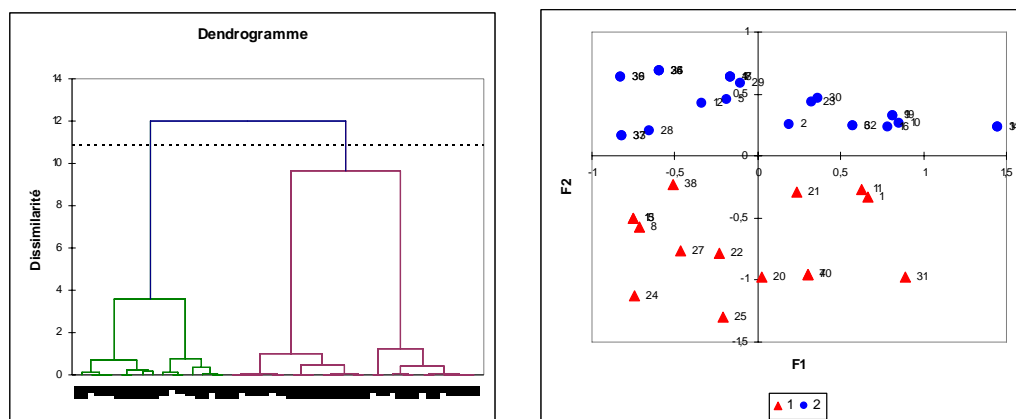


Figure 25 : Champ recherche des outils et nuage de points des classes

4 Ch_recherche outils	Effectif	Fréquence	Explication
c11	15	37,5	ceux qui répondent positivement aux questions concernant la recherche des outils
c12	25	62,5	ceux qui répondent négativement aux questions portant sur la recherche des outils

Tableau 7: Champ 4 : Ch_recherche outils et explication de ses classes

9.2.4.1 Bilan champ 4 recherche outils

Comme le signale ce tableau, ce champ est distingué par deux classes différentes. Ces classes semblent se situer sur l'axe anticipation / non anticipation que nous allons faire apparaître à travers le schéma suivant.

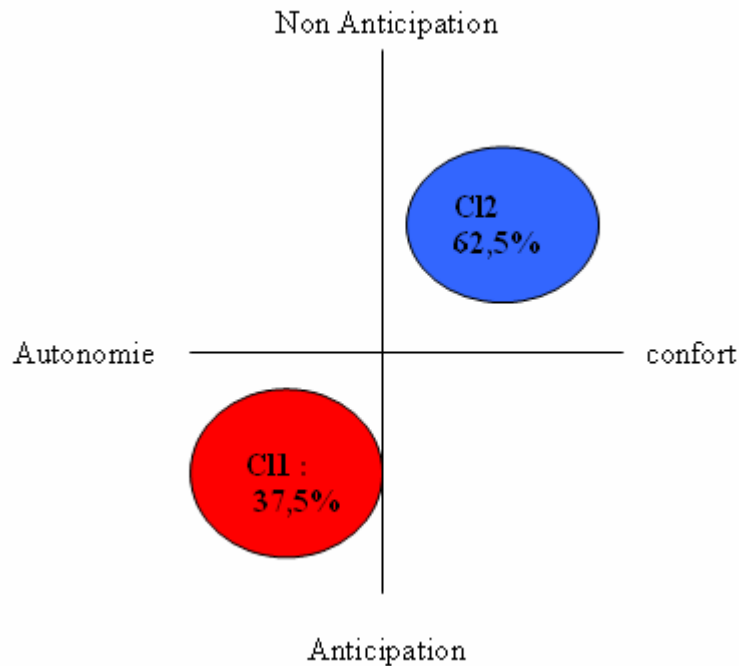


Figure 26 : Répartition des classes en fonction des axes anticipation/non anticipation

Le schéma nous montre une forte homogénéité manifestée par la classe 2. Cette homogénéité est située sur l'axe non anticipation. Si nous observons de près cette classe, nous pouvons voir que les formateurs de la classe 2 utilisent toujours les moyens d'enseignements mis à disposition par Pyramide. Ils ne prévoient aucune alternative en termes d'outils en cas de panne. Ils ne cherchent pas à utiliser d'autres outils que ceux proposés par pyramide. C'est pour toutes ces raisons que la classe 2 se trouve sur l'axe confort. Au sein de ce champ, nous observons aussi une légère hétérogénéité située sur l'axe anticipation. Comme l'indique l'axe sur lequel se trouve cette classe nous pouvons déduire à partir de leurs déclarations qu'ils manifestent une grande autonomie par rapport à l'utilisation des outils car ils innovent en permanence au niveau des outils qu'ils utilisent lors leurs pratiques. Les formateurs de cette classe prévoient toujours d'autres outils en cas de panne des outils Pyramide. De plus ces derniers n'utilisent pas souvent les moyens d'enseignement mis à leur disposition par le réseau Pyramide. Cette classe présente ainsi une hétérogénéité par rapport à ce champ.

9.2.5 Champ 5 : la pratique de TLT

Ce champ nous présente la pratique des formateurs pendant la séance de Télé-tutorat. Son intérêt est de refléter la structuration de la TLT et le but majeur des formateurs pendant ces séances. Il regroupe 8 actes différents dont deux centrés sur les stagiaires. Nous illustrons notre propos comme dans les champs précédents à travers les deux figures dendrogramme et le nuage de points et nous expliquons à la fin dans un tableau chacune des classes.

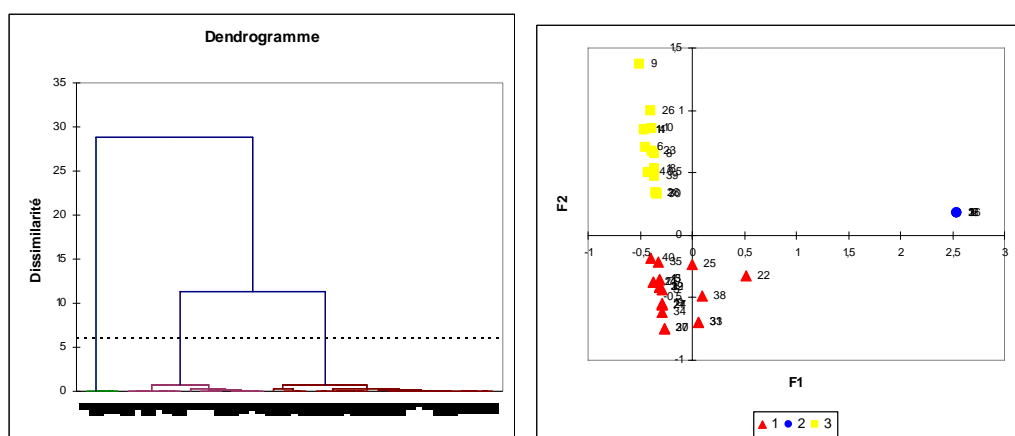


Figure 27 : Champ pratique de TLT et nuage de points des classes

5 Ch_ pratique TLT	Effectif	Fréquence	Explication
cl1	22	55,0	ceux qui répondent négativement aux questions relatives à la pratique de TLT
cl2	4	10,0	les non concernés par les questions portant sur la pratique de TLT
cl3	14	35,0	ils répondent positivement aux questions concernant la pratique de TLT

Tableau 8 : Champ 5 : Ch_pratiqueTLT et explication des classes

9.2.5.1 Bilan champ 5 pratique de TLT

Comme nous pouvons observer, ce champ fait apparaître trois classes dissemblables. Nous pouvons également percevoir que ces classes se positionnent sur l'axe centration sur le cours / centration sur l'apprenant. Nous pouvons étudier cette position à travers le schéma ci-après.

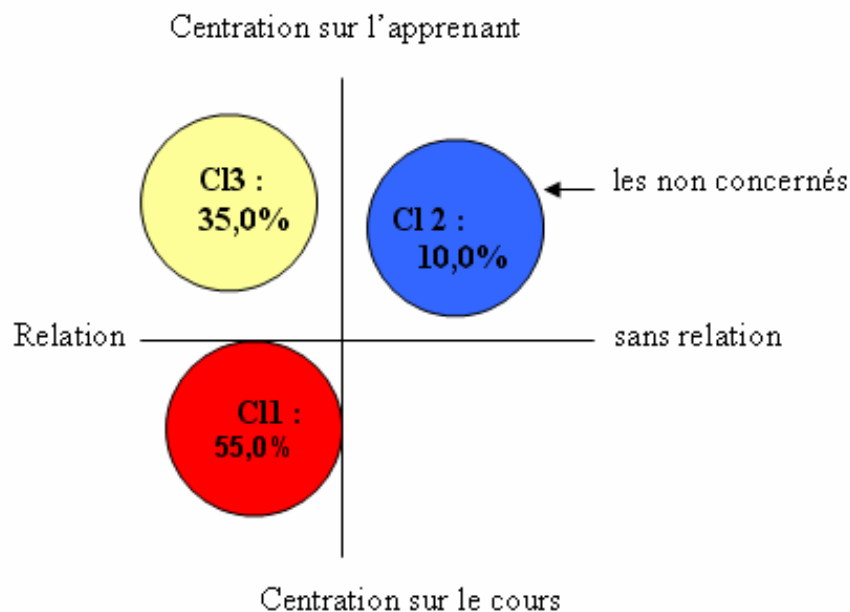


Figure 28 : Répartition des classes en fonction de l'axe centration sur le cours, centration sur l'apprenant

Ce schéma nous fait comprendre que, plus que la moitié de la population se situe sur l'axe centration sur le cours présentant une homogénéité de pratiques concernant ce champ. Les formateurs de la classe 1 présentant l'homogénéité, ne consacrent pas les séances de la TLT à expliquer le contenu du cours vu pendant le TLP et la Visio. Ces derniers ne s'assurent pas non plus de la présence des stagiaires pendant les séances. Ils ne font pas un tour de table avant de commencer la séance pour revoir les notions apprises lors de la séance précédente. Ils n'effectuent pas systématiquement des validations d'acquis par rapport au contenu du cours et ils ne donnent pas des règles de conduite au début de chaque séquence aux stagiaires.

Par ailleurs, une hétérogénéité de pratique est remarquée pour la classe 3 qui se situe sur l'axe centration sur l'apprenant. Les formateurs de cette classe s'intéressent aux apprenants. La préoccupation première de ces derniers est le sujet apprenant. Ils n'utilisent pas les séances consacrées aux tutorats (TLT) pour prolonger leur cours mais plutôt pour faire du tutorat. Ils instaurent une relation avec les stagiaires par les tours de tables et par la validation de connaissance de cours. Concernant ce champ, nous pouvons donc dire que la plupart des formateurs s'intéressent uniquement à leur cours

et certains de leurs actes pédagogiques ne promettent pas de mettre en avant le sujet apprenant.

9.2.6 Champ 6 : pratique AFT

L'objet de champ est l'étude de la pratique exercée par les formateurs lors de la séance autoformation tutorée. Notre but est de créer ce champ pour voir si les formateurs font une distinction entre le champ précédent (pratique télé-tutorat) et ce champ. Comme le champ d'avant, ce champ se constitue de 8 actes qualitatifs fermés. L'objectif de ce champ est de chercher ce que font les formateurs pendant l'AFT. Les figures ci-dessous nous montrent la structuration des classes.

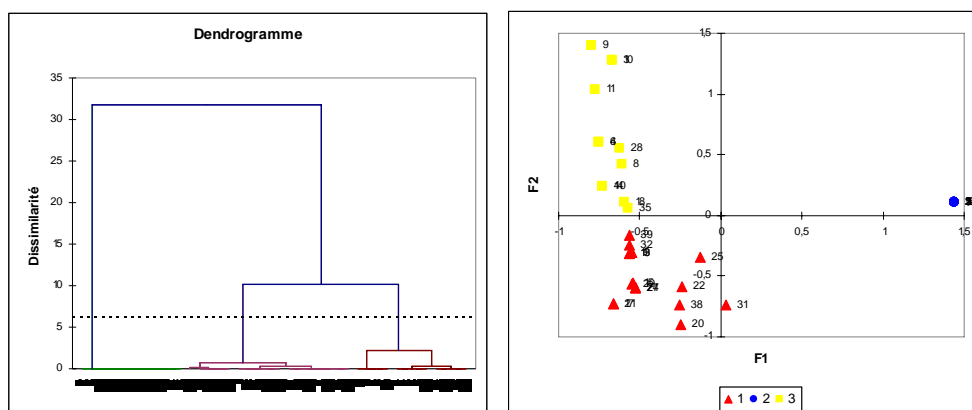


Figure 29 : Pratique de l'AFT et nuage de points des classes

6Ch_ pratique AFT	Effectif	Fréquence	Explication
cl1	17	43	ceux qui répondent négativement aux questions portant sur la pratique de l'AFT
cl2	11	28	les non concernés par les questions relatives à la pratique de l'AFT
cl3	12	30	ceux qui répondent positivement aux questions sur la pratique de l'AFT

Tableau 9 : Champ 6 : Ch_pratique AFT et explication des classes

9.2.6.1 Bilan champ 6 : pratique AFT

Il est bien clair à travers ce tableau que le champ pratique de l'AFT présente trois classes indépendantes. Nous allons donc essayer de positionner ces classes sur les axes en fonction des caractéristiques dominantes. Nous allons aider à la compréhension avec le schéma ci-dessous.

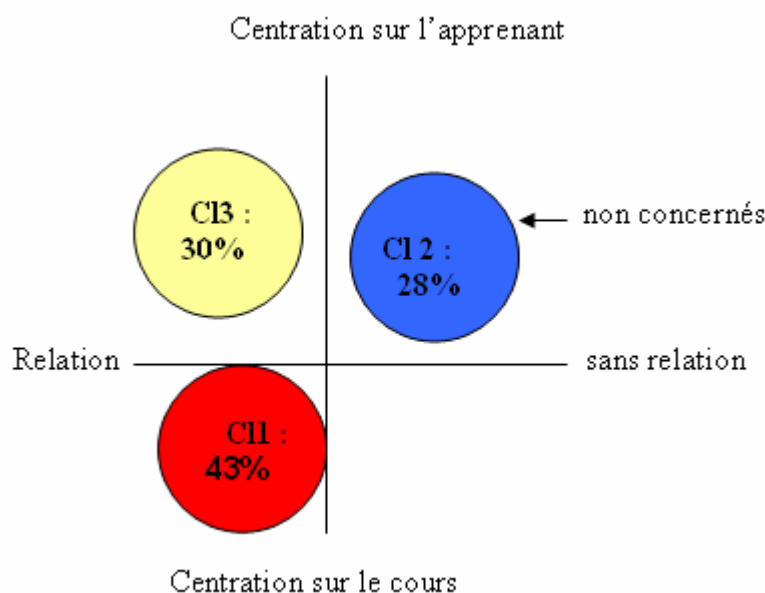


Figure 30 : Répartition des classes en fonction de l'axe centration sur l'apprenant/ centration sur le cours

Une homogénéité de pratique est observée par la classe 1 qui apparaît sur l'axe centration sur le cours. Les formateurs de cette classe mettent l'accent sur l'aspect cours. Leur Préoccupation principale est cernée sur ce qu'ils vont dire lors de la séance. D'après leur déclaration nous pouvons constater que l'apprenant n'est pas accompagné pendant son apprentissage.

Comme nous constatons sur ce schéma, 30% de la population se trouve sur l'axe centration sur l'apprenant. Par la déclaration des formateurs de cette classe, nous pouvons dire que cette classe fait apparaître l'aspect tutorat dans sa pratique. Ceci est bien observé à travers la classe 3 sur l'axe centration sur l'apprenant. Compte tenu du pourcentage de cette classe nous pouvons dire qu'elle présente une hétérogénéité de pratique. Les formateurs de cette classe mettent l'accent sur l'aspect apprenant. Ils

tentent de faire un tour de table pour assurer la bonne compréhension du contenu. Les séances de tutorat ne sont pas consacrées à prolonger le cours mais bien pour accompagner l'apprenant dans son apprentissage. Ils s'assurent toujours de la présence de leurs stagiaires avant de commencer leurs cours. Par l'organisation et la structuration des séances AFT de ces formateurs, nous pouvons remarquer que l'action didactique de ces formateurs (classe 3) présente une hétérogénéité des pratiques par rapport à la classe 1.

9.2.7 Champ 7 : action qui vise la collaboration des stagiaires

Il se compose de cinq questions qui permettent de voir si la notion de groupe intéresse les formateurs ou s'ils sont plutôt centrés sur l'individualisation. Ce sont des actes qualitatifs et fermés.

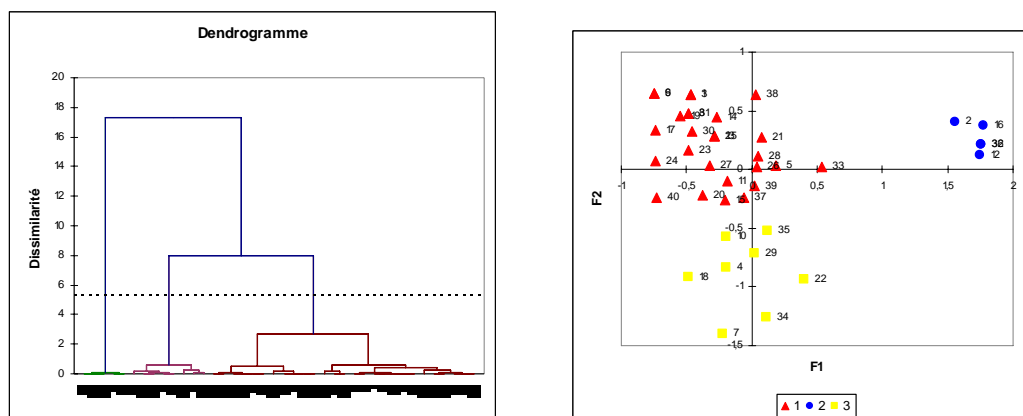


Figure 31 : Champ collaboration stagiaires et nuage de points des classes

87Ch_collabstag	Effectif	Fréquence	Explication
C11	27	67,5	ils répondent négativement aux questions concernant la collaboration entre les stagiaires
C12	5	12,5	les non concernés par la collaboration entre les stagiaires
c13	8	20,0	ils répondent positivement aux questions relatives à la collaboration entre les stagiaires

Tableau 10 : Champ 7 : Ch_collaboration stagiaires et explication des classes

9.2.7.1 Bilan champ 7 collaboration entre les stagiaires

Il est bien clair à travers le tableau précédant que le champ collaboration entre les stagiaires constitue trois classes. Sur le schéma ci-dessous, nous allons voir comment ces classes sont positionnées sur l'axe collaboration. / sans collaboration.

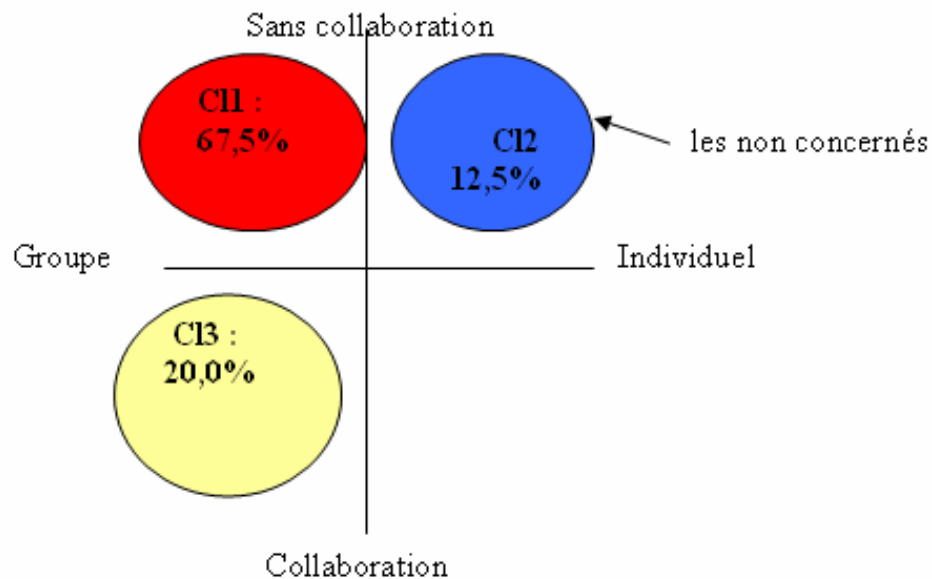


Figure 32 : Répartition des classes en fonction de l'axe collaboration/ sans collaboration

Nous pouvons remarquer sur ce schéma, qu'il y a une forte homogénéité de pratique au sein du réseau Pyramide concernant les actes qui visent la collaboration entre les stagiaires. Cette homogénéité est centrée sur l'axe sans collaboration, elle est indiquée par la classe 1. Les formateurs de cette classe ne proposent pas des activités collaboratives à leurs stagiaires. Ils ne demandent pas aux stagiaires de réfléchir ensemble sur les réponses des exercices avant qu'ils leur donnent la correction. Ils ne demandent pas aux stagiaires de proposer leur point de vue ou d'argumenter leur manière de voir dans un forum d'échange.

Nous remarquons aussi une faible hétérogénéité signalée par la classe 3. Elle est définie par le caractère collaboration avec une forte accentuation sur la notion de groupe. Les formateurs de cette classe invitent leurs stagiaires de proposer leur point de

vue ou d'argumenter leur pensée. Ils donnent aux stagiaires des travaux collaboratifs à faire et demandent de réfléchir ensemble sur les réponses des exercices. A travers les pourcentages de ces deux groupes et leurs positionnements sur les deux axes, nous pouvons donc dire que l'aspect collaboratif n'est pas favorisé au sein du réseau Pyramide.

9.2.8 Champ 8 : action centrée sur l'exercisation et l'information

Cette partie vise à savoir si les formateurs font travailler leurs stagiaires sur des exercices et leur font chercher des informations sur Internet. Ils sont convaincus de la capacité des stagiaires ou ils n'ont pas confiance dans leur aptitude. Elle est conçue avec cinq questions qualitatives fermées.

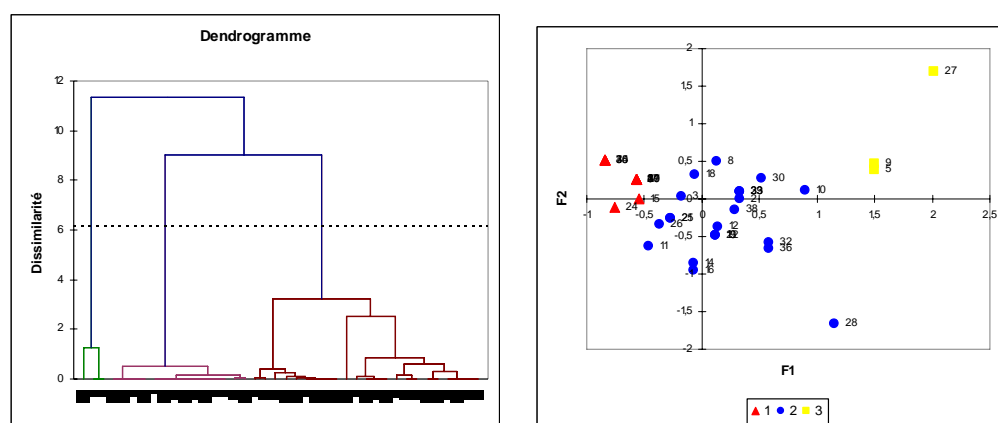


Figure 33 : Champ exercice et information et nuage de points des classes

8 Ch_exerci	Effectif	Fréquence	Explication
cl1	14	35,0	ils répondent positivement aux questions portant sur la recherche, et ils répondent négativement aux questions portant sur l'exercice. Ils se basent fortement sur la recherche et ils négligent l'aspect exercice
cl2	23	57,5	ils répondent négativement aux questions relatives à la recherche, ils se basent donc fortement sur l'exercice
cl3	3	7,5	les non concernés

Tableau 11 : Champ 8 :Ch_exercice et explication des classes

9.2.8.1 Bilan champ 8 exercitation

Ce champ se compose de trois classes qui indiquent les différentes pratiques exercées par les formateurs relatives à la relation centrée sur l'exercice et l'information. Nous allons montrer à travers le schéma ci-après la disposition de ces classes en fonction du caractère dominant.

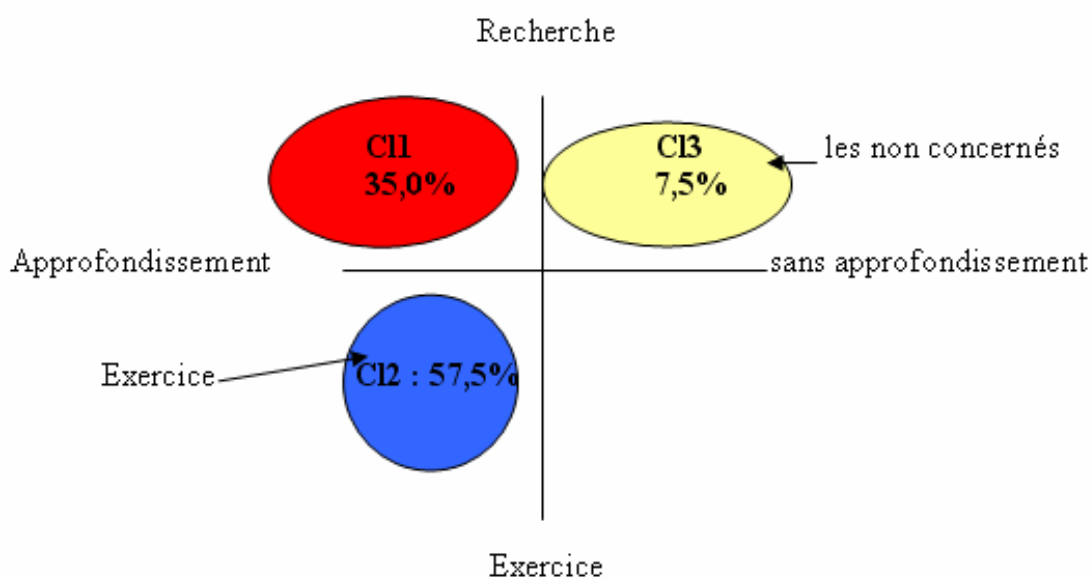


Figure 34 : Répartition des classes en fonction de l'axe recherche / exercice

A travers ce schéma nous pouvons constater que la classe 1 présente une faible hétérogénéité de pratique. Elle se trouve sur l'axe recherche car elle vise par son action enseignante un approfondissement de connaissance. Les formateurs de cette classe manifestent une variation didactique lors de leur action à distance. Ces formateurs ne se basent pas sur les exercices dans leur enseignement. De plus, ils demandent aux stagiaires de chercher des informations sur internet pour enrichir leur cours. Ils visent l'approfondissement des connaissances. Ils mettent des ressources documentaires à la disposition de leurs stagiaires. Ils invitent leurs stagiaires à faire des résumés et des

synthèses pour leur cours. Ils s'appuient donc sur la méthode active dans leur enseignement

Nous voyons également une homogénéité de pratique centrée sur l'axe exercice observée par la classe 2. Les formateurs de cette classe répondent négativement à toutes les questions concernant la recherche et l'approfondissement de connaissance. Autrement dit, ils n'ont fait que donner des exercices à réaliser aux stagiaires. C'est pour cela qu'ils se trouvent sur l'axe approfondissement. Ces derniers ne leur demandent pas de faire de recherche personnelle sur internet ou par un autre moyen afin d'enrichir le cours. Nous pouvons supposer qu'ils adoptent l'approche Osmose dans leur enseignement. (cf. chapitre 1).

Il est clair que nous sommes devant une homogénéité de pratique plus que d'hétérogénéité au sujet de ce champ.

9.2.9 Champ 9 : relation centrée sur l'accès au cours

Six questions forment ce champ, elles ont pour but d'observer la participation des stagiaires aux cours et le sens de l'échange entre eux et leurs formateurs. Les formateurs font-ils travailler les stagiaires sur des activités différentes ou non ? Deux figures servent à l'explication de ce champ. Il s'agit du dendrogramme et du nuage de points.

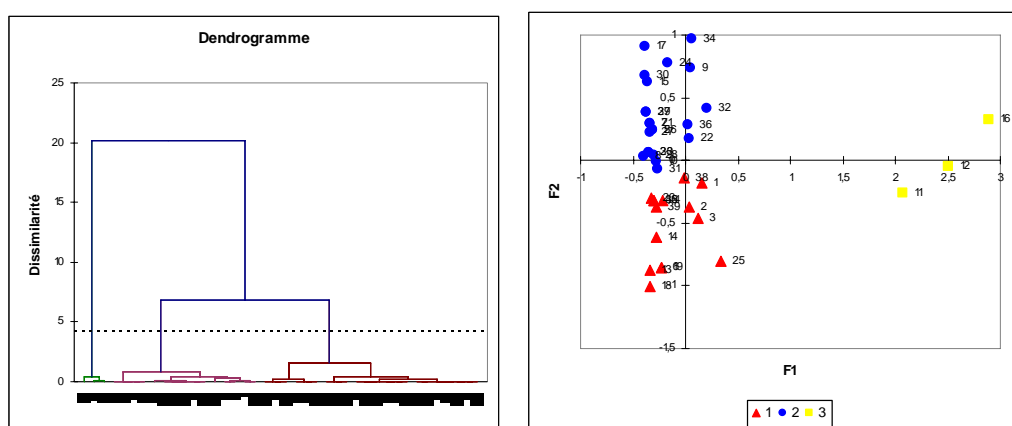


Figure 35 : Champ accès au cours et le nuage de points des classes

9 Ch_accours	Effectif	Fréquence	Explication
cl1	15	37,5	moins de centration sur le cours
cl2	22	55,0	ceux qui centrent leurs actions sur leurs cours et sur le rapport magistral
cl3	3	7,5	les non concernés

Tableau 12 : Champ 9 : Ch_accès au cours et explication des classes

9.2.9.1 Bilan champ 9 accès au cours

Comme nous constatons le champ accès au cours est formé de trois classes différentes. Il semble que le caractère dominant de ce champ soit celui de l'autonomie / dépendance. Nous allons essayer de présenter ces classes en fonction de leur répartition sur cet axe à travers le schéma ci-après.

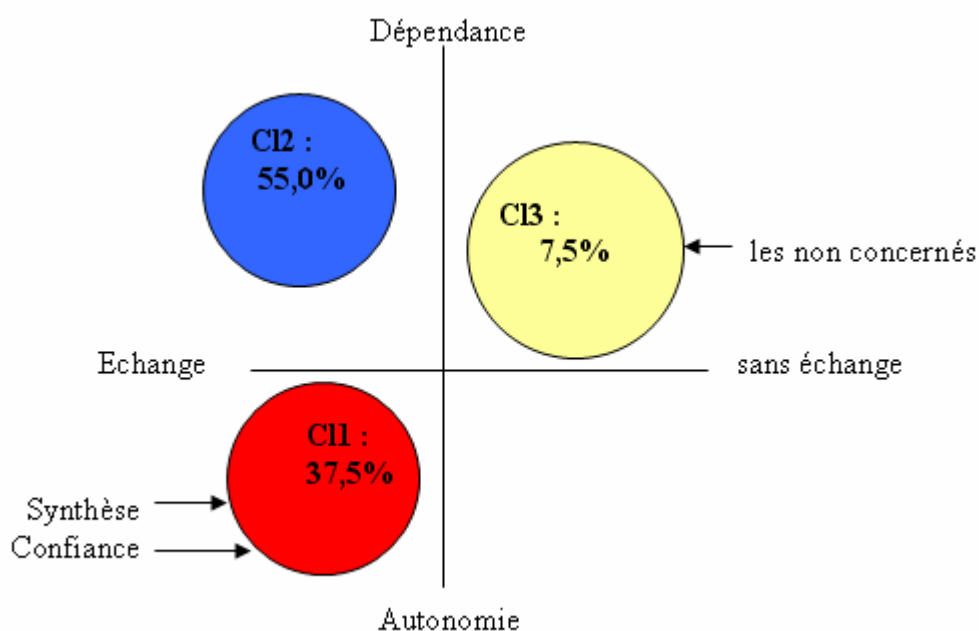


Figure 36: Répartition des classes en fonction de l'axe autonomie/ Dépendance

Nous pouvons constater une hétérogénéité de pratique illustrée par la classe 1 focalisé sur l'axe autonomie. Cette autonomie passe par le fait que les formateurs demandent à leurs stagiaires de préparer de nouvelles choses pour le cours. Les formateurs de cette classe demandent aux stagiaires de faire une synthèse de ce qu'ils

ont compris. Un échange réciproque est remarqué entre les stagiaires et les formateurs de cette classe, qui passent par l'organisation des séances pour expliquer les erreurs répétées des stagiaires.

La classe 2 présente une homogénéité de pratique. Cette dernière se trouve sur l'axe dépendance. Les formateurs de cette classe répondent négativement à toutes les questions relatives à ce champ. Ces derniers ne favorisent pas l'autonomie de l'apprenant par leurs actions didactiques. Les formateurs de cette classe préfèrent faire des résumés à la place de leurs stagiaires car ils estiment que ces derniers ne sont pas capables de le faire. Les formateurs de cette classe avancent que l'échange pendant les séances est toujours dans le sens de formateurs stagiaires ce qui signifie que les stagiaires ne prennent pas la parole. On peut constater que ces formateurs se basent, dans leur enseignement, sur la pédagogie frontale qui ne favorise pas l'autonomie de l'apprenant. En conclusion nous pouvons dire que concernant ce champ on a plus d'homogénéité de pratique que d'hétérogénéité de pratique. Ainsi les formateurs se basent sur le rapport magistral et la méthode traditionnelle.

9.2.10 Champ 10 : interaction motivante ou personnelle

Il s'agit ici de voir si les formateurs agissent en tant que personnes motivantes et s'ils appellent à l'encouragement des stagiaires. Engagent-ils d'autres conversations que celles sur le cours ? Six questions sont à la base de ce champ.

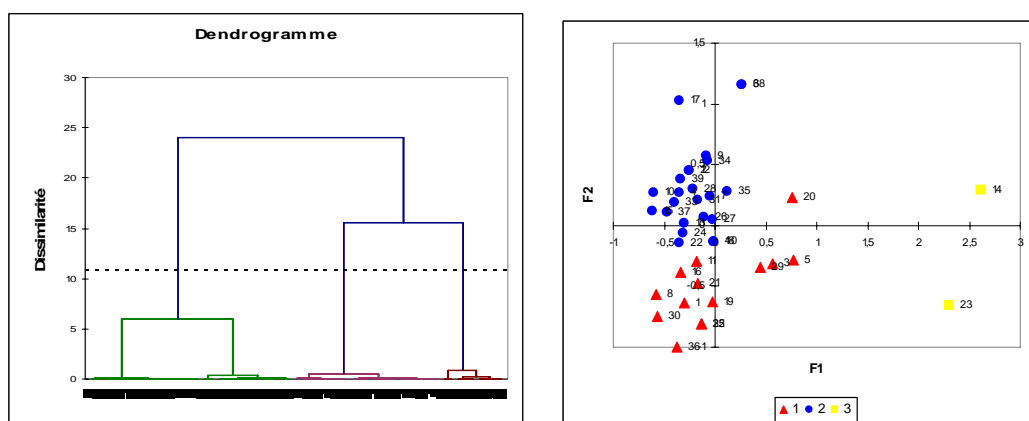


Figure 37: Champ interaction personnelle et nuage de points des classes

10Ch_interperson	Effectif	Fréquence	Explication
cl 1	14	35,0	ceux qui répondent positivement aux questions relatives à l'interaction personnelle
cl 2	24	60,0	ceux qui répondent négativement aux questions concernant l'interaction personnelle
cl 3	2	5,0	les non concernés par l'interaction personnelle

Tableau 13 : Champ 10 : Classe interaction personnelle et explication des classes

9.2.10.1 Bilan champ 10 interaction personnelle

Il est évident à présent et ce à travers ce tableau que ce champ conjugue trois classes différentes. Nous allons donc essayer de viser le caractère dominant pour ce champ afin de pouvoir positionner les classes en fonction des axes qui mettent en valeur les caractéristiques de chacune de ces classes et définissent les pratiques des formateurs. Le schéma ci-dessous nous donne plus d'informations sur le caractère qui domine ce champ.

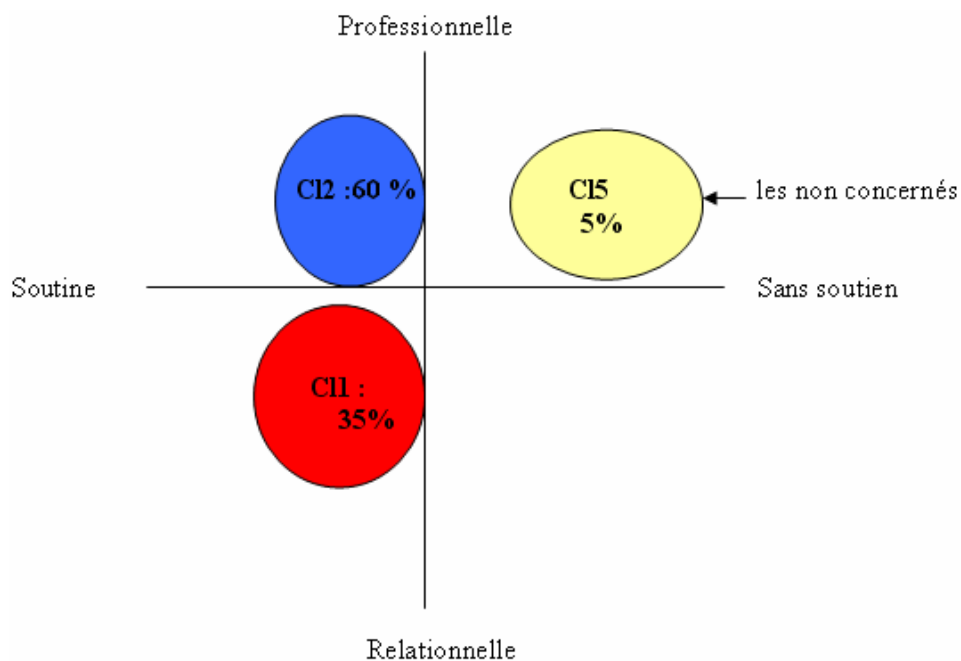


Figure 38 : Répartition des classes en fonction de l'axe professionnelle / relationnelle

Comme nous pouvons observer sur le schéma ci-dessus que la classe 1 se trouve sur l'axe relationnel car ses réponses aux questions relatives à l'aspect directif étaient négatives. Nous pouvons ainsi dire que cette classe présente une hétérogénéité de pratique visant l'interaction personnelle. Cette hétérogénéité passe par l'interaction motivante des stagiaires. Les formateurs de cette classe structurent leurs séances d'AFT de manière à ce que les apprenants prennent la parole en premier. Ils prennent le temps de parler de tout et de rien avec les apprenants. Ils prennent un moment durant les séances pour encourager les stagiaires à travailler ensemble. Ils veillent à discuter avec eux d'autres choses que le cours pour nouer un lien affectif avec eux.

Regardons maintenant la classe 2, nous apercevons une forte homogénéité exprimée par cette classe car elle présente 60% de la population. Cette classe a répondu négativement à toutes les questions relatives à l'encouragement et l'interactivité. Ils ne veillent pas à tisser une relation amicale avec leurs stagiaires. L'échange est toujours d'un seul sens celui de formateur / stagiaire. Ce qui explique sa position sur l'axe professionnel.

Compte tenu du pourcentage de ces deux classes nous pouvons dire qu'il s'agit plus d'une homogénéité dirigée vers le caractère directif et professionnel que d'une hétérogénéité. L'absence de ce type d'interaction nous laisse penser que la majorité de formateurs au sein de ce dispositif favorisent le cours magistral.

9.2.11 Champ 11 : l'interaction vers le cours

Nous nous intéressons dans ce champ à observer précisément l'interaction qui est au service du cours, à voir si les formateurs provoquent des échanges sur le contenu du cours ou non. Posent-ils des questions autour de l'organisation du cours avec les stagiaires ? Nous voulons aussi voir si les formateurs veillent à changer le type d'échange pendant le cours. Ce champ est composé de 8 questions.

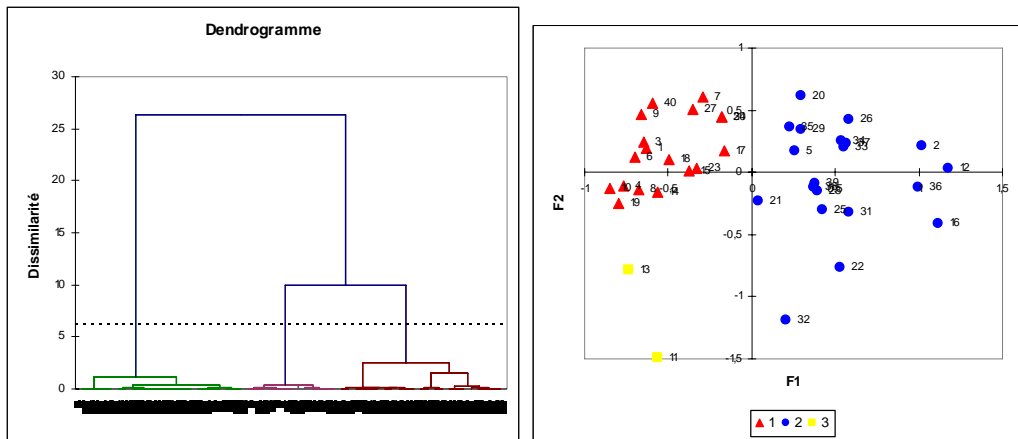


Figure 39 : Champ interaction vers le cours et nuage de point des classes

11 Ch_intercours	Effectif	Fréquence	Explication
cl 1	18	45,0	faible interaction
cl 2	20	50,0	pas d'interaction
cl 3	2	5,0	les non concernés par l'interaction vers le cours

Tableau 14 : Champ 11 : Ch_interaction vers le cours et explication des classes

9.2.11.1 Bilan champ interaction vers le cours

Nous pouvons constater que ce champ comporte trois classes différentes qui informent sur la pratique des formateurs relativement aux actes qui le composent. Le schéma qui vient après va nous donner des éléments sur la disposition des ces classes en fonction des variables qui caractérisent ses axes.

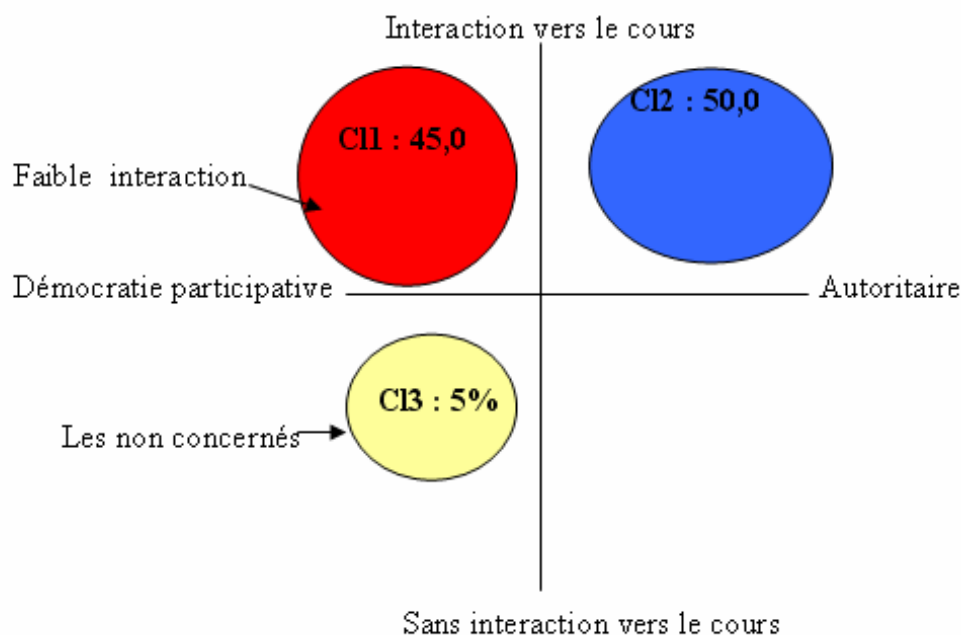


Figure 40 : Répartition des classes en fonction de l'axe interaction vers le cours/ sans interaction vers le cours

Comme nous pouvons voir sur ce schéma, la classe 1 présente une hétérogénéité et se situe sur l'axe démocratie participative. Cette démocratie participative passe par le dialogue encouragé sur le contenu du cours. Les formateurs de cette classe, quand ils mettent des documents en ligne, ont l'habitude de poser des questions dessus. Ils prennent en compte les interactions des stagiaires pour préparer le prochain cours. Mais ils ne posent pas des questions sur l'organisation du cours. Ils n'encouragent pas le débat sur le contenu de cours, ils ne varient pas le type d'échange tout au long de la séance de TLT et AFT. Cette classe semble accepter une interaction partielle vers le cours.

La classe 2 quant à elle donne des réponses négatives à toutes les questions concernant ce champ. Ce qui explique sa position sur l'axe autoritaire. Cette classe se caractérise par cette variable car elle ne prend pas en compte l'interaction des stagiaires, n'organise pas de débat collectif, ne donne pas des documents à lire, ne pose pas des questions et ne prévoit pas un temps pour rappeler les règles à respecter pour le cours.

A travers ces deux classes nous percevons une faible différence entre homogénéité et hétérogénéité au sujet de la pratique des formateurs concernant ce champ. Mais nous pouvons dire qu'il y a une homogénéité de pratiques concernant ce champ.

9.2.12 Champ 12 : interaction entre les stagiaires

Nous voulons examiner ici le niveau auquel les formateurs incitent à la collaboration entre les stagiaires. Les formateurs encouragent-ils l'autoformation des stagiaires ? Les formateurs sont-ils pour l'interaction entre les stagiaires ? Huit questions forment cette catégorie. Nous estimons que cela sera plus clair avec les schémas ci-dessous ainsi que le tableau d'explication.

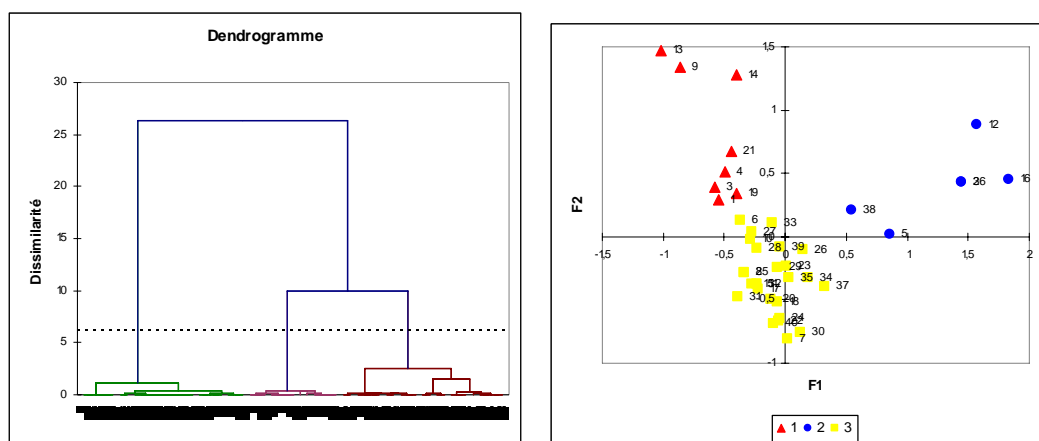


Figure 41 : Champ interaction entre les stagiaires et le nuage de points des classes

12Ch_interstag	Effectif	Fréquence	Explication
cl1	8	20,0	ceux qui n'encouragent pas l'interaction entre les stagiaires
cl 2	6	15,0	les non concernés par les questions portant sur l'interaction entre les stagiaires
cl 3	26	65,0	ils encouragent l'interaction entre les stagiaires

Tableau 15 : Champ 12 : Ch_interaction entre les stagiaires et explication des classes

9.2.12.1 Bilan champ 12 interaction entre les stagiaires

Il est remarqué que ce champ se forme autour de trois classes divergentes qui valorisent la pratique des formateurs au sein du réseau Pyramide relativement à l'interaction entre les stagiaires. Nous allons positionner les classes sur les axes en fonction des variables qui dominent ce champ sur le schéma suivant.

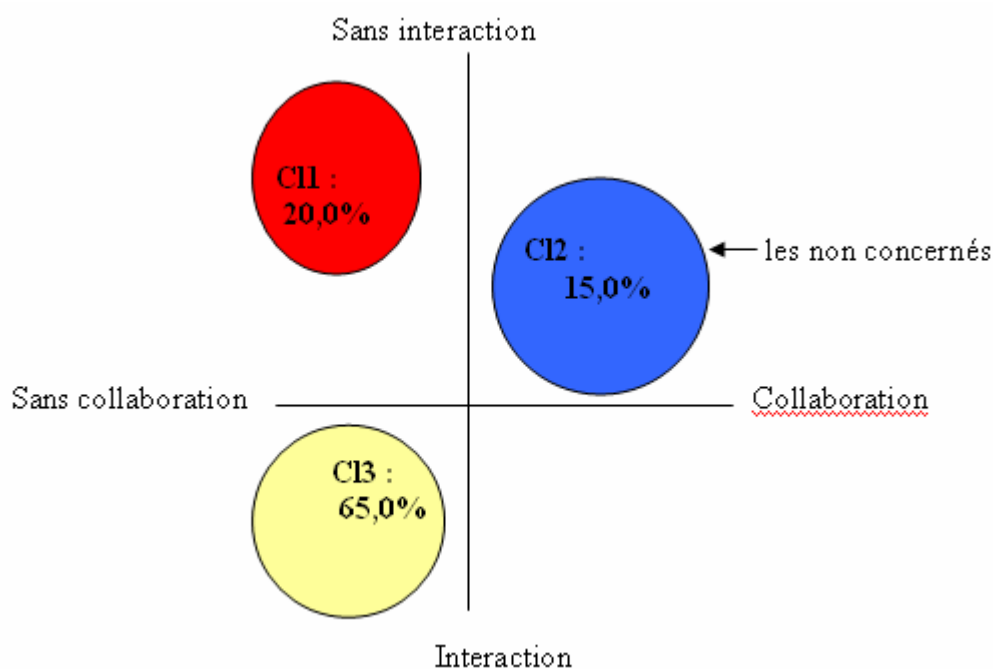


Figure 42: Répartition des classes en fonction de l'axe interaction / sans interaction

Au travers de ce schéma nous constatons une forte hétérogénéité de pratique visant l'interaction entre les stagiaires. Cette hétérogénéité est manifestée par la classe 3. Cette hétérogénéité est bien remarquée par les variances didactiques mises en œuvre par les formateurs de cette classe. Ces derniers incitent à l'échange entre les stagiaires.. Ils prévoient du temps pour que les stagiaires les interrogent. De plus ils invitent les stagiaires à dialoguer entre eux. Ils laissent également la place à des échanges entre eux et les stagiaires.

Nous observons aussi une faible homogénéité constatée par les pratiques exercées par les formateurs de la classe 1. Les réponses de ces derniers prouvent qu'ils ne sont pas pour l'interaction entre les stagiaires. Ces formateurs répondent

négativement à toutes les questions relatives à ces deux aspects. Nous pouvons donc conclure sur ce champ en disant qu'il y a plus d'hétérogénéité entre les actions didactiques que d'homogénéité visant l'interaction entre les apprenants. Nous constatons aussi que l'aspect interaction est présente de façon partielle dans un seul groupe et absente totalement dans l'autre groupe. Ce qui nous amène à dire que cet aspect est semi présent dans leur système enseignement apprentissage. On peut supposer aussi que cette interaction se passe en dehors de ces séances pédagogiques du fait que nous avons vu précédemment que les séances du tutorat sont consacrées à la prolongation du cours.

9.2.13 Champ 13 : évaluation

Ce champ nous a permis, entre autre, de regarder de près la modalité d'évaluation des formateurs au sein du réseau Pyramide. Nous avons sondé l'existence des critères qui permettent d'assimiler le cours et la possibilité de soutenir les autoformations des stagiaires. Il est créé à partir de cinq questions qualitatives fermées. Les figures ci-dessous nous permettent de bien comprendre la structuration des classes au sein de cette classe évaluation.

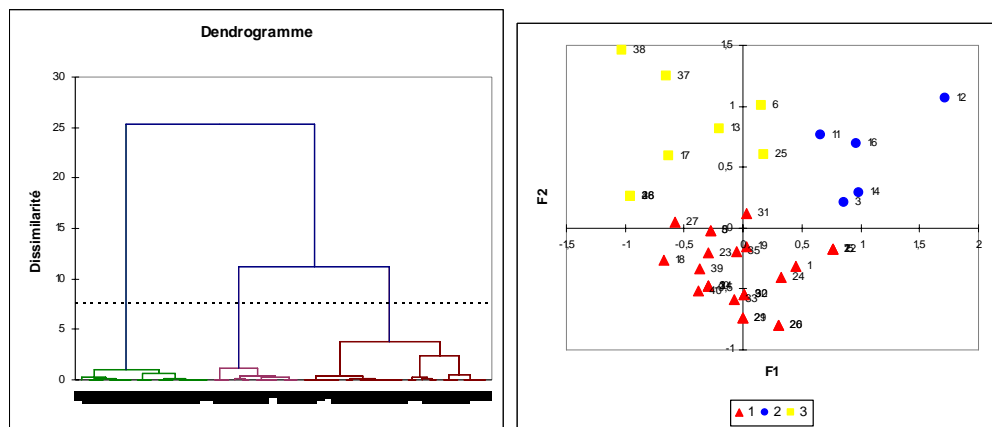


Figure 43 : Champ évaluation et nuage de points des classes

13Ch_evalu	Effectif	Fréquence	Explication
c11	26	65,0	ceux qui répondent positivement aux questions sur l'évaluation sauf sur la question porte sur l'autoformation des apprenants, ils répondent négativement
c12	5	12,5	les non concernés les questions sur l'évaluation
c13	9	22,5	ceux qui répondent négativement aux questions portent sur l'évaluation sauf sur la question sur l'autoformation des stagiaires, ils répondent positivement

Tableau 16 : Champ 13 : Ch_évaluation et explication des classes

9.2.13.1 Bilan champ 13 évaluation

Nous avons montré à travers ce tableau que ce champ comporte trois classes distinctes. Nous allons essayer par la suite et à travers le schéma suivant de situer ces classes sur l'axe évaluation / non évaluation

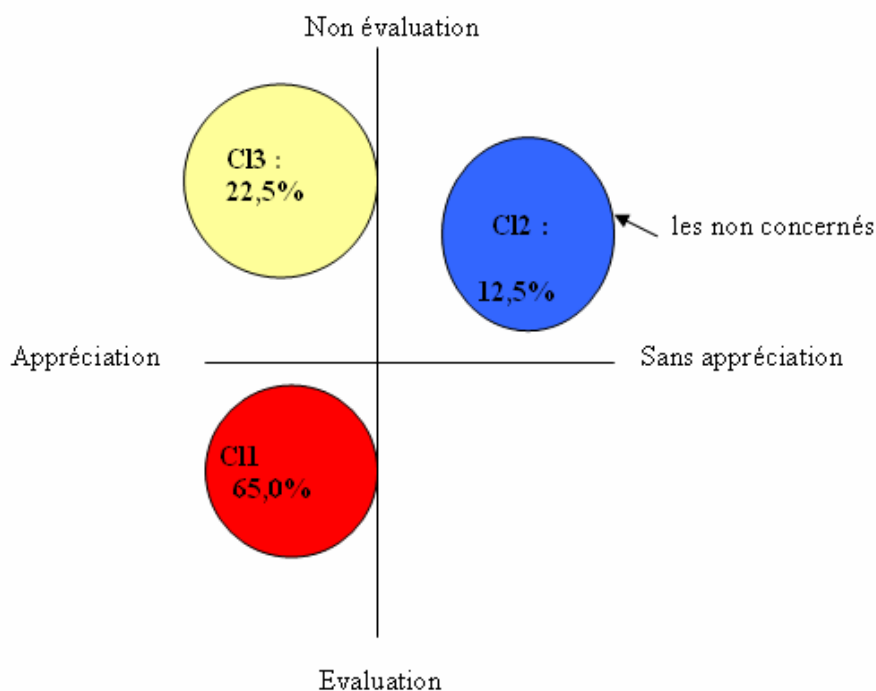


Figure 44 : Répartition des classes en fonction de l'axe évaluation / non évaluation

Nous pouvons observer une faible hétérogénéité marquée par la classe 3 situé sur l'axe non évaluation. Cette hétérogénéité est bien constatée par les variances didactiques visant l'aspect évaluation. Si on regarde de près les déclarations des formateurs de cette classe, on trouve qu'ils soutiennent l'autoévaluation des apprenants. Ils leur indiquent des critères permettant de savoir s'ils ont bien assimilé le cours. Ils évaluent les apprenants de manière collective au travers de groupes de travail. Ils ne se basent pas uniquement sur les notes pour les évaluer. L'évaluation ne passe pas par les examens ni par les notes. Il est donc clair que ces formateurs ne s'appuient pas sur l'évaluation classique dans leurs pratiques. Ils s'appuient sur le paradigme apprentissage qui favorise ce type d'évaluation.

A l'inverse de cela, on aperçoit une forte homogénéité de pratique relativement à cet aspect. Cette homogénéité passe par les réponses négatives des formateurs de la classe 3. Ces derniers avancent qu'ils prévoient un temps systématiquement pour l'évaluation. Ils n'encouragent pas du tout l'autoévaluation des apprenants. Ils ne leur indiquent pas de critères qui leur permettent de savoir s'ils ont bien assimilé le cours. Ils se basent sur les exercices et les notes des examens. Cela laisse à penser que ces formateurs comptent compétemment sur l'évaluation individuelle classique dans leur système enseignement apprentissage. Nous supposons qu'ils se situent sur le paradigme enseignement.

9.2.14 Champ 14 : la maîtrise des outils

Nous visons par ce champ le niveau de la maîtrise des outils pédagogiques utilisés par les formateurs à distance qui travaillent au sein du réseau Pyramide. Nous avons souhaité distinguer le niveau de maîtrise générale de chaque outil proposé par le réseau. Ce champ est composé de cinq questions au sujet de l'ensemble des outils manipulés par les formateurs. Nous souhaitons mesurer le niveau de maîtrise de chaque outil de manière indépendante à savoir le forum, le chat, la visioconférence, le logiciel pour la télé présentation et le téléphone. Trois classes ont permis de classer ce champ que nous allons les exposer ci-dessous avec le nuage de points.

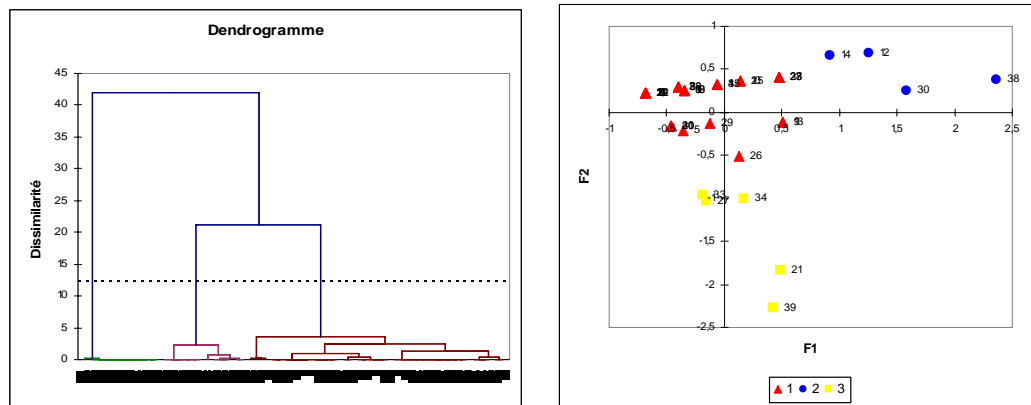


Figure 45 : Champ16 maîtrise outils et nuage de points des classes

14Ch_maitrout	Effectif	Fréquence	Explication
c11	31	77,5	ceux qui maîtrisent tous les outils
c12	4	10,0	ceux qui ne maîtrisent pas
c13	5	12,5	Ceux qui ne maîtrisent que la TLP et le chat

Tableau 17 : Champ 14: Ch_mâîtrise outils et explication des classes

9.2.14.1 Bilan champ 14 maîtrise des outils

Ce champ comporte trois classes, comme nous avons placé les classes en fonction des axes, pour les champs précédents, nous allons faire la même chose pour ce champ. Il semble que la variable qui valorise ce champ soit celle de la maîtrise/ non maîtrise.

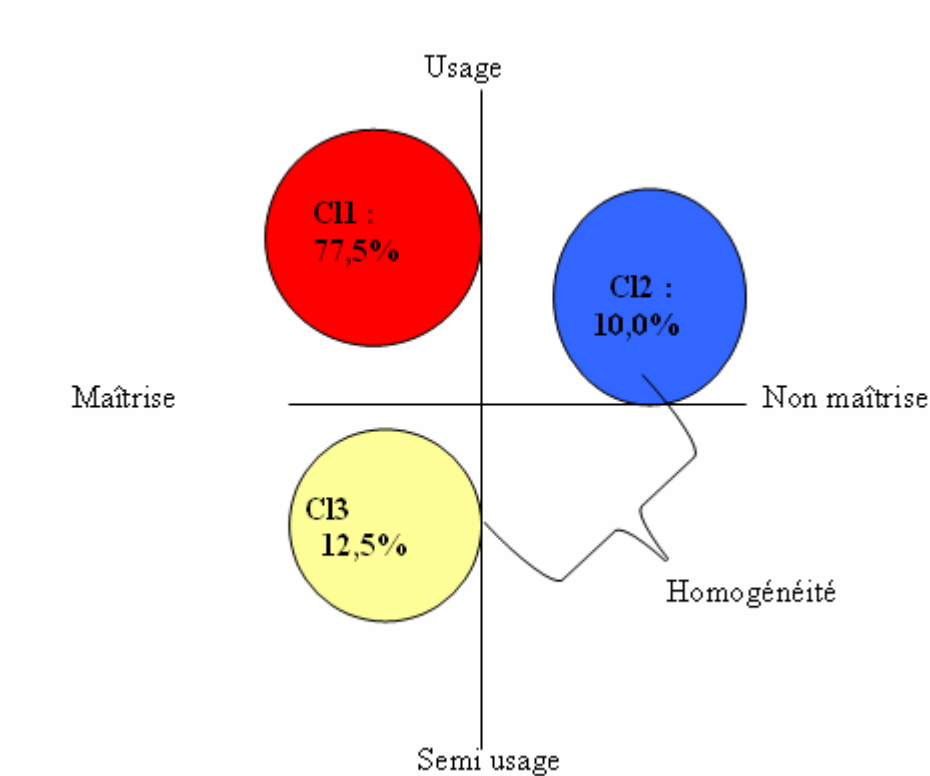


Figure 46 : Répartition des classes en fonction de l'axe maîtrise / non maîtrise

Comme nous pouvons constater dans ce champ, la classe 1 présente une forte hétérogénéité vers l'axe maîtrise. Cette hétérogénéité vient de leur déclaration concernant la maîtrise des outils. Les formateurs constituant la classe 1 s'estiment maîtriser tous les outils mis à leur disposition par le réseau Pyramide. Une faible homogénéité marque les classes 2 et 3 dans lesquelles les formateurs déclarent qu'ils ne maîtrisent aucun outil ou très peu d'outils. Les formateurs de la classe trois quant à eux annoncent qu'ils ne maîtrisent que deux outils seulement parmi l'éventail proposé par le réseau Pyramide. Nous devons préciser que ce champ présente une contradiction en ce qui concerne la maîtrise des outils. Car les formateurs croient bien maîtriser les outils mais en réalité, nous pouvons constater plus loin que les outils qui servent à l'interaction en ligne ne sont pas maîtrisés par la majorité des utilisateurs..

9.2.15 Champ 15 : la maîtrise du potentiel pédagogique

Par ce champ nous souhaitons identifier le niveau de maîtrise du potentiel pédagogique de chacun des outils mis à la disposition des formateurs. Les formateurs ont-ils le potentiel pédagogique ou non ? Les formateurs font-ils la différence entre l'utilisation quotidienne des outils tels que le chat, le forum, la visio et l'utilisation pédagogique de ces outils ? Cinq actes ont permis d'identifier le potentiel pédagogique des formateurs. Trois classes ont permis d'identifier le champ de maîtrise des outils que nous allons montrer ci-après avec le nuage de points.

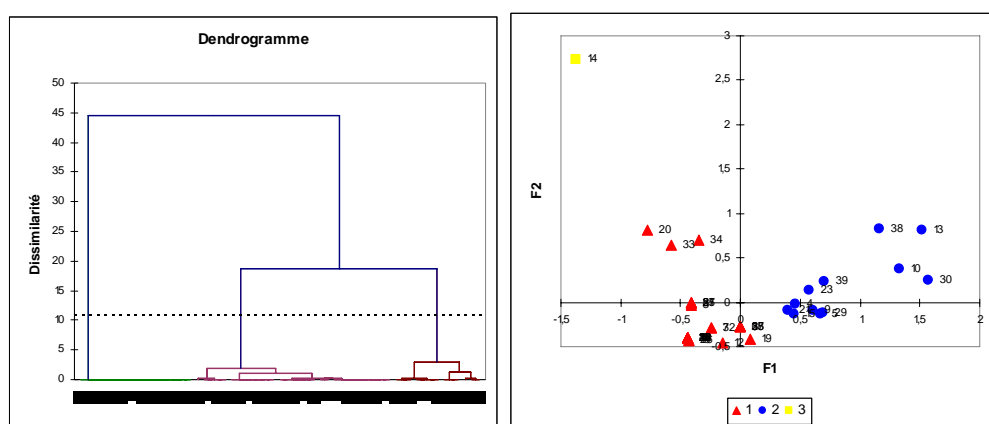


Figure 47 : Champ potentiel pédagogique et nuage de points des classes

15 Ch_potentiel	Effectif	Fréquence	Explication
c11	27	67,5	ceux qui répondent positivement aux questions relatives au potentiel pédagogique
c12	12	30,0	ceux qui répondent négativement aux questions portant sur le potentiel pédagogique
c13	1	2,5	les non concernés questions sur le potentiel pédagogique

Tableau 18: Champ 15 et explication des classes

9.2.15.1 Bilan champ 15 potentiel pédagogique

Nous voyons que ce champ dispose de trois classes différentes. Il semble que la variable déterminant ce champ soit celle de potentiel / sans potentiel. Nous allons montrer à travers le schéma suivant la disposition des ces classes sur cet axe.

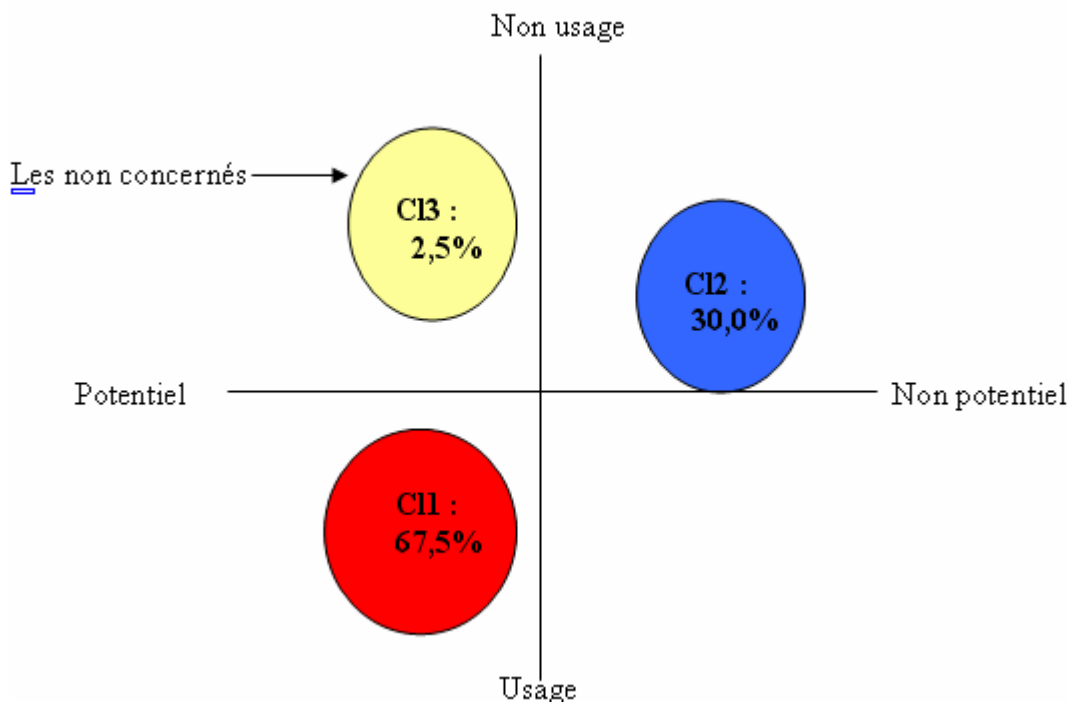


Figure 48: Répartition des classes en fonction de l'axe potentiel/ sans potentiel

Nous pouvons observer à travers ce schéma une hétérogénéité de pratique conduite vers l'axe potentiel. Les formateurs de la classe 1 déclarent qu'ils ont le potentiel pédagogique des outils utilisés au sein du réseau pyramide. Une homogénéité de pratique concernant cet aspect est observé par une partie de la population (classe 2) qui déclare qu'elle n'a pas le potentiel pédagogique des outils. Nous pouvons conclure sur cette partie en disant que la plupart des formateurs possèdent le potentiel pédagogique des outils utilisés au sein du réseau. Ainsi nous pouvons penser que les formateurs au sein du réseau Pyramide présentent une variation didactique visant le potentiel pédagogique des outils. Une fois de plus, nous pensons que ce champ présente une contradiction, car nous avons vu qu'il n'y a pas d'interaction. De plus, nous allons voir plus loin que la plupart des outils ne sont pas maîtrisés pédagogiquement.

9.2.16 Champ 16 : l'usage de l'outil

Pour ce champ nous avons voulu obtenir des informations sur le niveau de l'usage des outils au sein de Pyramide. Nous avons posé cette question visant chaque outil individuellement afin d'avoir des précisions au sujet de chaque outil. Notre champ possède cinq questions pour l'ensemble des outils. Trois classes sont obtenues par la classification de ce champ que nous allons présenter ci-dessous avec le nuage de points.

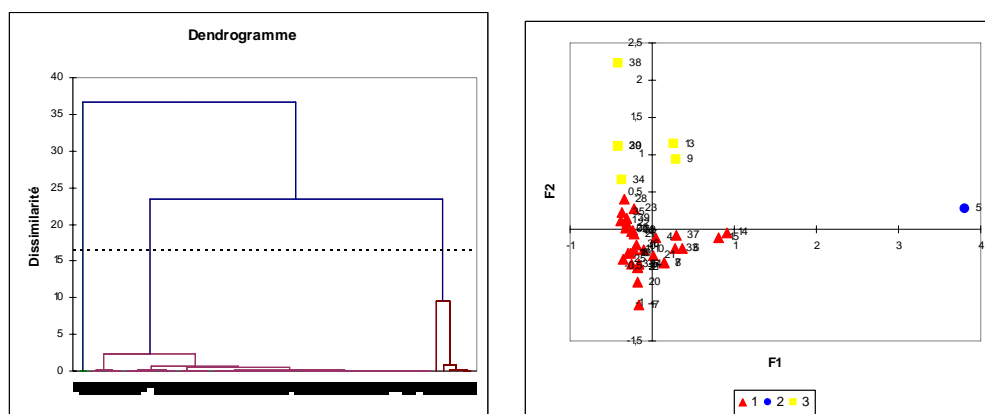


Figure 49 : Champ 16 : usage des outils et nuage de points des classes

16Cl_usageoutil	Effectif	Fréquence	Explication
cl 1	33	82,5	bon usage de tous les outils
cl 2	1	2,5	bon usage uniquement pour le mail
cl 3	6	15,0	bon usage pour le mail et le téléphone

Tableau 19: Champ 16 : Ch_usage des outils et explication des classes

9.2.16.1 Bilan champ 16 usage des outils

Comme dans le champ précédent ce champ comporte trois classes qui nous indiquent le niveau d'usage des outils pédagogiques au sein du réseau Pyramide. Pour bien comprendre le résultat, nous allons essayer de placer ces classes sur les axes en fonction des variables qui nous paraissent dominant ce champ sur le schéma suivant.

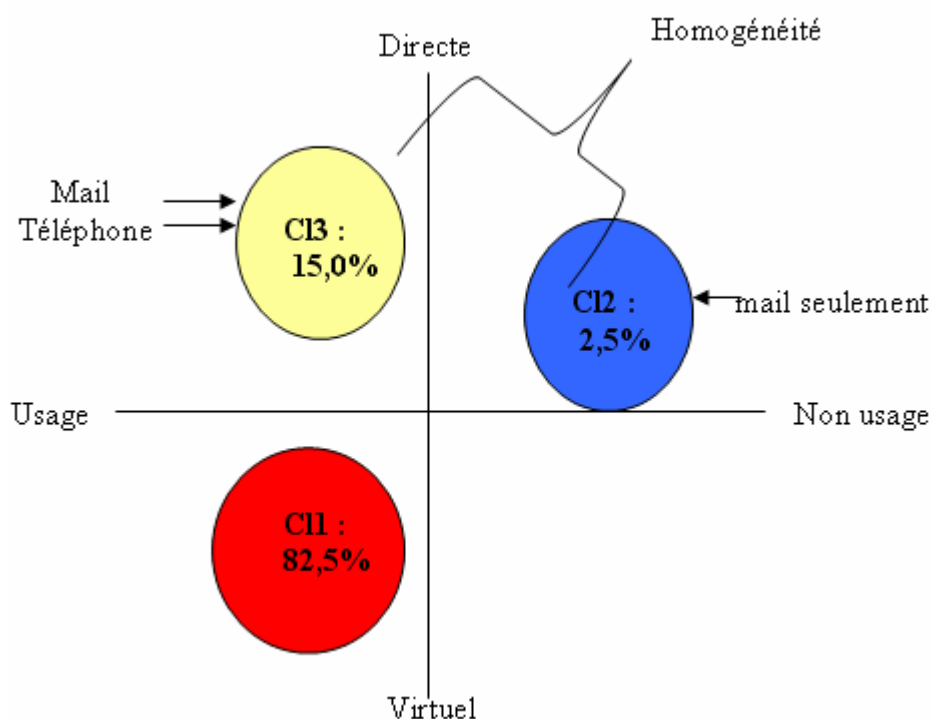


Figure 50: Répartition des classes en fonction de l'axe virtuel / directe

Comme nous pouvons voir sur ce schéma la classe 1 présente une forte hétérogénéité située sur l'axe virtuel. Les formateurs de cette classe estiment qu'ils ont un bon usage par rapport aux outils synchrone et asynchrone offerts par le réseau Pyramide. Une faible homogénéité est dirigée vers l'axe direct. Cette homogénéité, présente dans les classes 2 et 3, passe par l'utilisation de très peu d'outils parmi la vaste proposition présentée par le réseau Pyramide. Ce champ offre une vision très détaillée sur l'hétérogénéité d'usage des outils pédagogiques au sein du Pyramide. Nous concluons donc sur ce champ en disant que compte tenu du pourcentage de la classe 1, il est judicieux de dire que la plupart des formateurs ont un bon usage des outils.

9.2.17 Champ 17 : avoir une formation pédagogique

Nous cherchons ici à savoir si les formateurs ont eu une formation pédagogique à l'ensemble des outils utilisés au sein de Pyramide ou non. Ce champ est composé de

cinq questions sur tous les outils de Pyramide. Trois classes ont servi à identifier l les formateurs de ce champ que nous exposons plus loin avec le nuage de points.

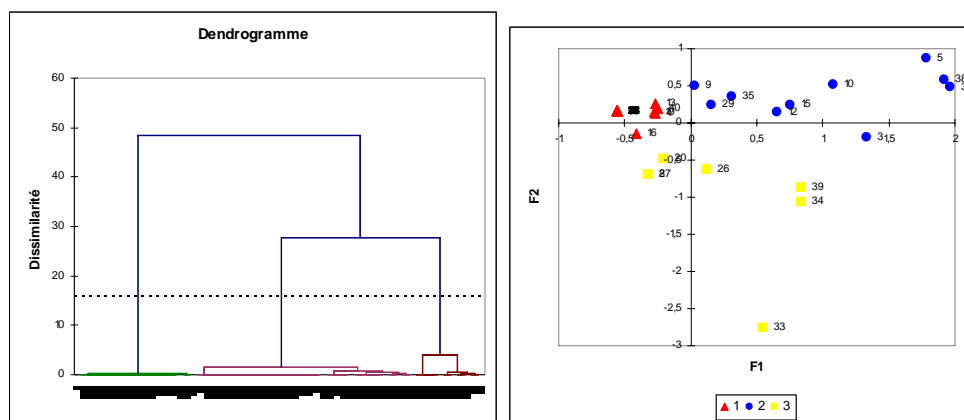


Figure 51 : Champ formation pédagogique et nuage de point des classes

17 Cl_formpedag	Effectif	Fréquence	explication
c11	23	57,5	ils ont eu une formation pédagogique à l'ensemble de l'outil
c12	10	25,0	ils déclarent qu'ils ont eu une formation uniquement à TLP
c13	7	17,5	ils disent qu'ils ont eu une formation à la TLP et la plate forme :

Tableau 20 : Champ 17 : Ch formation pédagogique et explication des classes

9.2.17.1 Bilan champ 17 formation pédagogique

Comme nous pouvons constater à travers ce tableau, ce champ comporte trois classes. Nous allons placer ces classes sur l'axe formation / sans formation. Il semble que cette variable valorise ce champ.

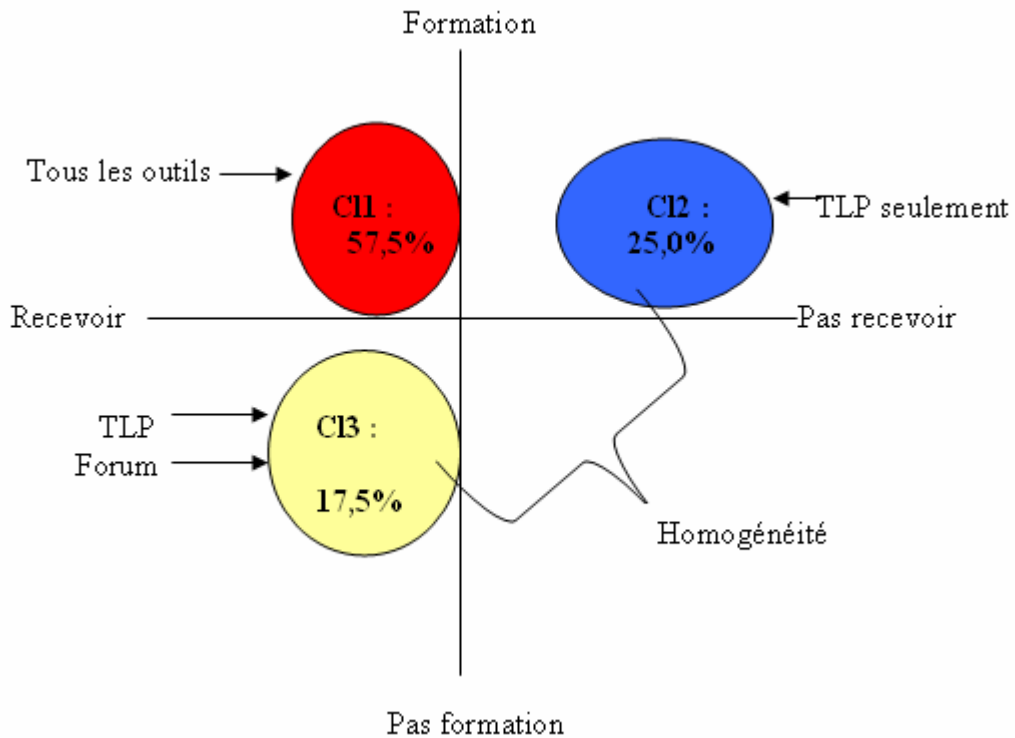


Figure 52: Répartition des classes en fonction de l'axe formation/ pas de formation

Ce schéma nous indique que la classe 1 présente une hétérogénéité sur l'axe formation. Cette hétérogénéité passe par le fait que ces formateurs déclarent qu'ils ont eu une formation pédagogique à l'ensemble des outils proposés par Pyramide. Les classes 2 et 3 présentent une homogénéité par rapport à leur déclaration à propos de la formation qu'ils ont eue. Les formateurs de ces deux classes annoncent qu'ils ont eu de formations sur très peu d'outils offerts par le réseau. Ces deux classes présentent un pourcentage de 42,5%. Ce champ montre donc une hétérogénéité de déclaration des formateurs. Concernant ce champ, nous estimons qu'il y a une confusion entre le terme formation pédagogique et le terme formation technique chez la majorité des formateurs. En effet, la responsable du réseau Pyramide, nous a affirmé, lors de notre entretien, que le réseau n'offre pas de formation pédagogique aux formateurs. Il n'offre que des formations techniques pour l'utilisation des outils.

9.2.18 Champ 18 : recevoir une formation supplémentaire aux outils

Nous avons voulu aussi savoir si les formateurs souhaitent recevoir des formations supplémentaires ou complémentaires au maniement pédagogique des outils. Ce champ est formé de cinq questions visant l'ensemble des outils de Pyramide. Ce champ est défini par 3 classes qui détaillent le souhait des formateurs concernant cet aspect.

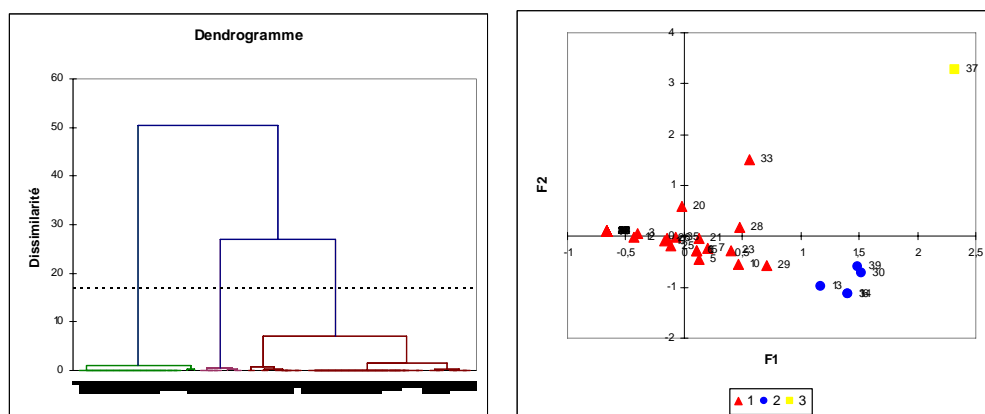


Figure 53 : Champ formation supplémentaire et nuage de points des classes

18 Cl_formsup	Effectif	Fréquence	Explication
c11	34	85,0	ils ne souhaitent pas une formation supplémentaire
c12	5	12,5	ils réclament une formation supplémentaire
c13	1	2,5	un non concerné par les questions concernant la formation supplémentaire

Tableau 21 : Champ18 : Ch_formation supplémentaire et explication des classes

9.2.18.1 Bilan champ 18 formation supplémentaire

Ce tableau nous montre que ce champ possède trois classes. Il semble que ce champ soit valorisé par la variable refus / acceptation. Nous allons illustrer notre propos à travers le schéma suivant.

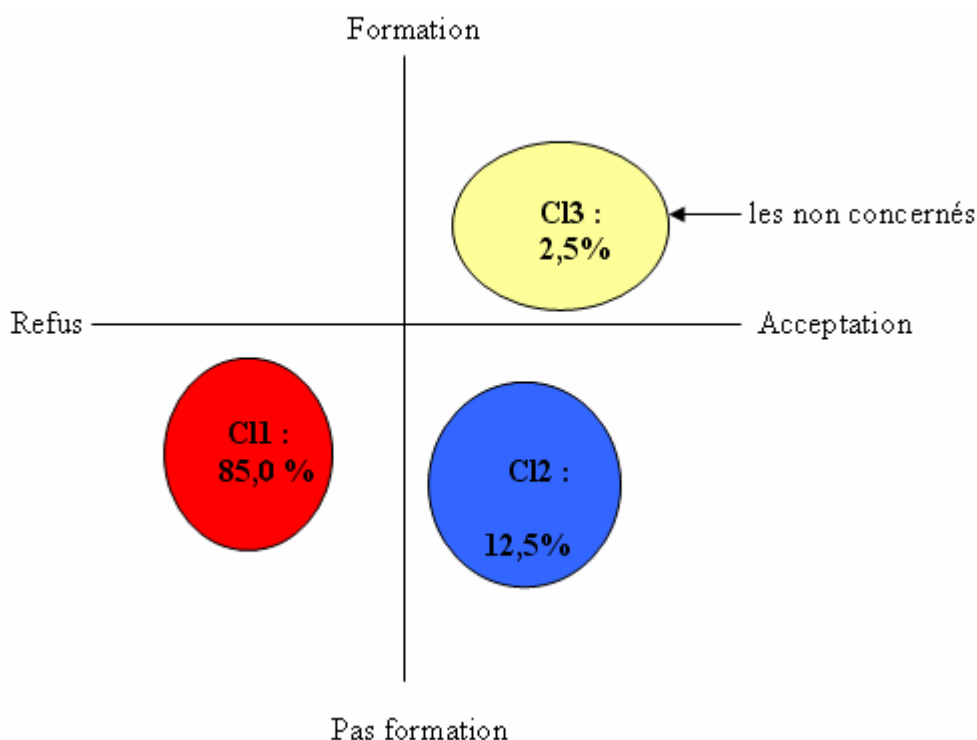


Figure 54 : Répartition des classes en fonction de l'axe refus / Acceptation

Nous pouvons observer à travers ce schéma que la majorité de la population ne souhaite pas recevoir une formation à l'utilisation des outils utilisés au sein du réseau Pyramide. Nous pouvons donc dire qu'il y a une homogénéité de cette partie de la population. Mais nous observons une faible hétérogénéité basée sur l'axe acceptation. Cette hétérogénéité passe par le souhait de recevoir une formation complémentaire aux outils. A travers ces deux classes nous percevons une homogénéité accentuée sur l'axe refus. Par ce refus, nous pouvons constater la résistance de la part de la majorité des formateurs qui ne souhaitent pas changer leur pratique pédagogique.

9.2.19 Champ 19 : opinion par rapport à l'adaptation des outils

Par ce champ nous avons voulu mesurer le niveau de l'adaptation de chaque outil par rapport aux besoins des formateurs. Ce champ vise l'ensemble des outils offerts par le réseau Pyramide. Nous avons obtenu trois classes par la classification de ce champ. Par les schémas ci-après nous allons montrer la structuration des classes.

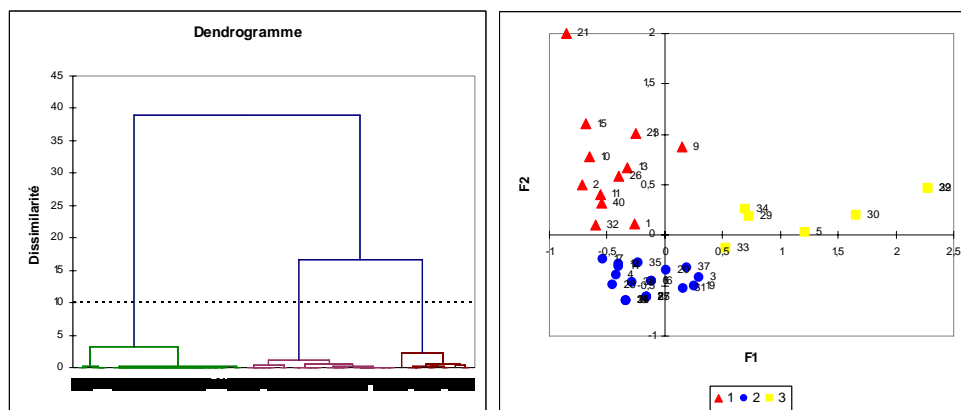


Figure 55 : Champ adaptation outils et nuage de points des classes

19Cl_adapoutil	Effectif	Fréquence	explication
c11	12	30,0	les outils ne s'adaptent à leur cours
c12	21	52,5	tous les outils s'adaptent à leur besoin sauf le forum qui ne leur convient pas
c13	7	17,5	les non concernés

Tableau 22: champ19 : Ch_adaptation aux outils Pyramide et explication des classes

9.2.19.1 Bilan champ 19 adaptation aux outils Pyramide

Ce champ est composé de trois classes. Il paraît que la variable qui valorise ce champ est adaptation / non adaptation. Nous allons montrer la répartition de ces classes sur les axes en fonction de cette variable à travers le schéma suivant.

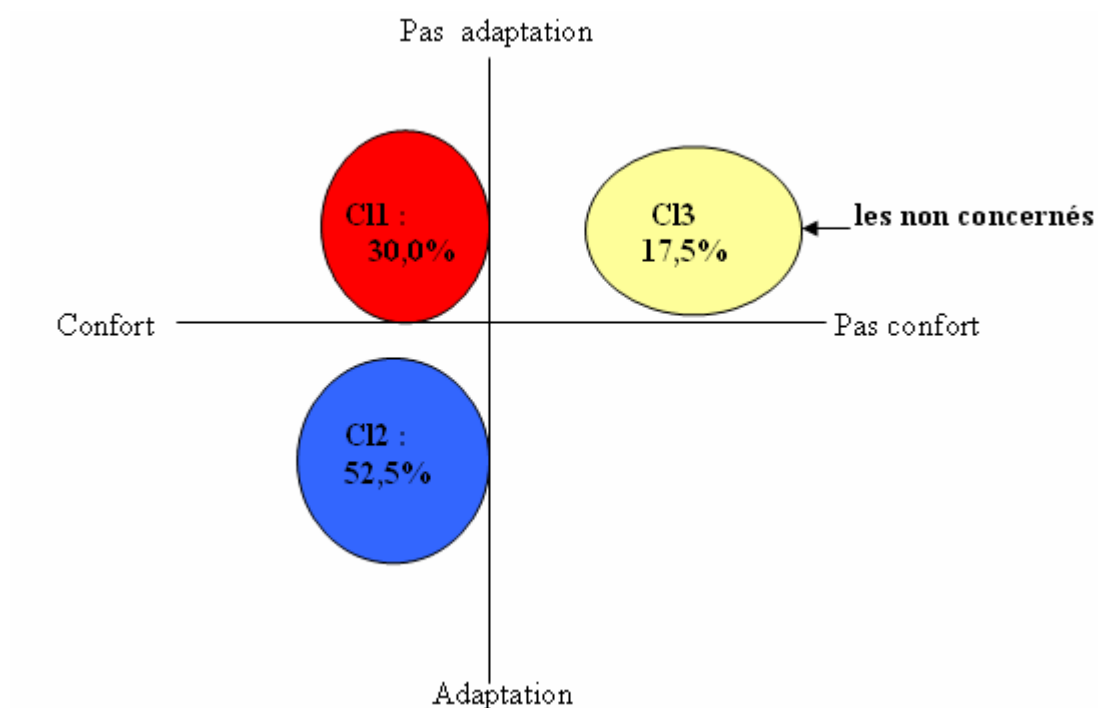


Figure 56: Répartition des classes en fonction de l'axe adaptation/ non adaptation

Nous voyons que la classe 2 montre une homogénéité concernant l'adaptation de l'outil Pyramide. Cette homogénéité est dirigée vers l'axe adaptation. Cette dernière passe par le fait que les formateurs de cette classe avancent que les outils proposés par le réseau Pyramide s'adaptent bien à leur besoin. Seulement 30% de la population déclare que les outils ne leur conviennent pas. Ce champ présente donc une hétérogénéité fixée sur l'axe pas adaptation.

9.2.20 Champ 20 : la pratique du chat²²

Nous avons interrogé sur trois différents types de chat²³ afin de savoir quel type de chat les formateurs pratiquent ou plus précisément quel type de chat convient le mieux à

²² http://blogdetad.blogspot.com/2008_04_01_archive.html

²³ Les trois types de chat sont : A) L'Amphi : c'est l'animateur qui seul a la parole. B) l'Hémicycle : l'animateur distribue la parole (tour de table). C) L'Agora : chaque participant peut prendre la parole au moment où il le souhaite, c'est la situation classique du chat.

leur cours. La classe de cette catégorie est développée en trois groupes distincts que nous pouvons voir sur les deux figures ci-dessous :

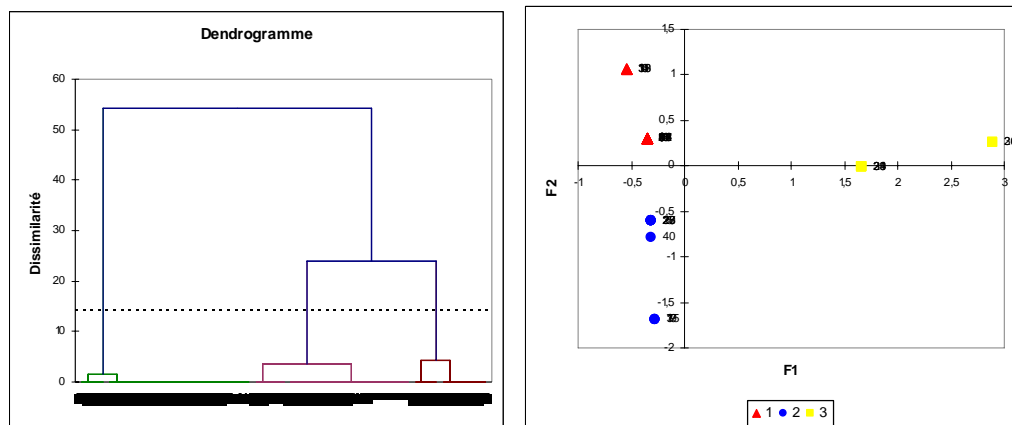


Figure 57 : Classe pratique du chat et nuage de points des groupes

20Ch_pchat	Effectif	Fréquence	Explication
cl1	23	57,5	ils n'utilisent qu'Agora
cl2	11	27,5	ceux qui utilisent Amphi et Agora
cl3	6	15,0	les non concernés

Tableau 23 : Champ 20 : Ch_pratique du chat et explication des classes

9.2.20.1 Bilan champ 20 pratique du chat

Il est possible maintenant de constater que ce champ fait apparaître trois classes différentes. Il semble que la variable qui accentue ce champ soit celle de la maîtrise de formateur / maîtrise de formateur. Nous allons donc essayer de positionner ces trois classes en fonction de cet axe à travers le schéma suivant.

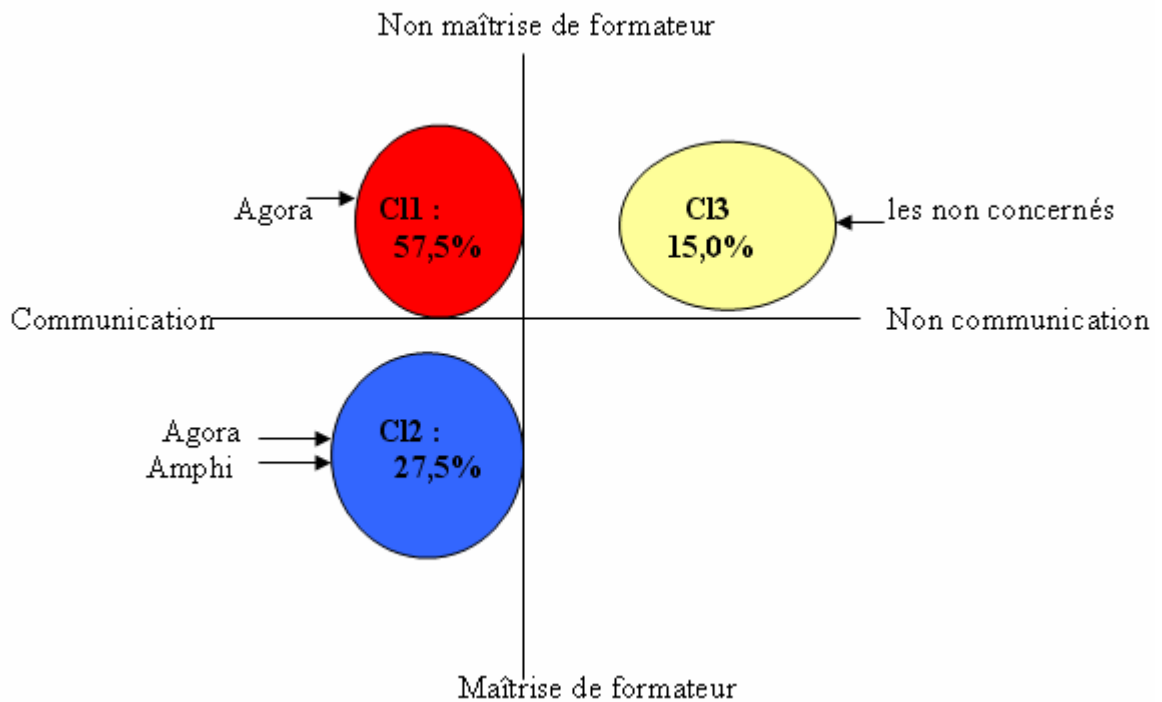


Figure 58: Répartition des classes en fonction de l'axe maîtrise de formateur / non maîtrise de formateur

Regardant ce schéma, nous pouvons considérer qu'il y a une homogénéité de pratique du chat centrée sur l'axe non maîtrise de formateur, observée par la classe 1. Les formateurs de cette classe ne connaissent qu'un seul type de chat. L'Agora ne permet pas le contrôle des formateurs lors de la séance ainsi tout le monde peut intervenir en même temps et à son souhait. La communication est donc ouverte à tout moment. Une très faible hétérogénéité est bien remarquée sur l'axe maîtrise de formateur. Les formateurs de la classe 2 déclarent la connaissance de deux types de chat, cette classe est considérée donc plus ouverte et plus innovante que la première. Nous pouvons donc préciser que l'outil synchrone est peu manipulé par la plupart des formateurs au sein du réseau Pyramide.

9.2.21 Champ 21 : la pratique du forum²⁴

Nous avons regroupé cinq questions pour évaluer la pratique du forum au sein du réseau Pyramide afin de voir si les formateurs se servent des cinq types de forum²⁵. Ils les connaissent ou non. La classe de ce champ est composée de trois classes visibles.

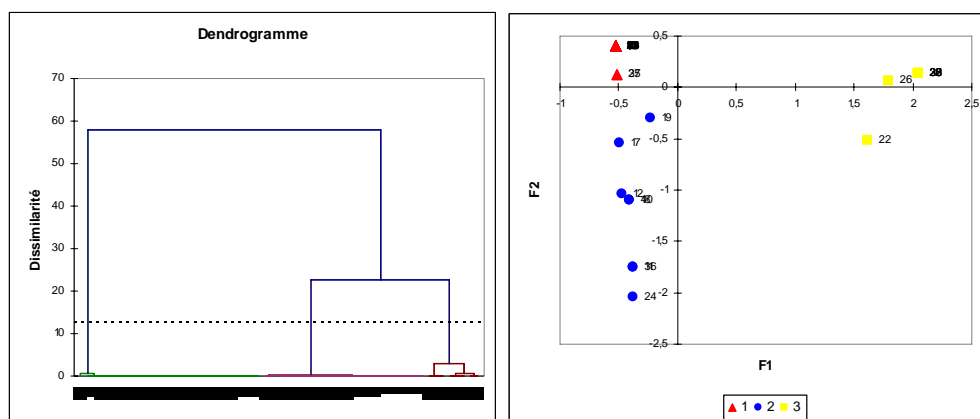


Figure 59 : Champ pratique du forum et le nuage de points des classes

21 Ch_pforum	Effectif	Fréquence	Explication
c11	24	60,0	ceux qui répondent négativement aux questions concernant la pratique du forum
c12	8	20,0	ceux qui utilisent seulement le forum technique, réflexivité et collaboratif
c13	8	20,0	les non concernés portant sur la pratique du forum

Tableau 24 : Champ 21 : Ch_pratique du forum et explication des classes

²⁴ <http://blogdetad.blogspot.com/2009/01/christophe-batier-et-marcel-lebrun-les.html>

²⁵ Forum de support technique ; forum d'organisation (cours, contenu, activités collaboratives), Forum de réflexivité, Forum d'experts qui permet une mise en perspective et une contextualisation des apports de l'enseignant, Forum collaboratif ente les stagiaires

9.2.21.1 Bilan champ 21 pratique du forum

Ce tableau nous donne des informations sur l'utilisation des forums au sein du réseau Pyramide. Nous avons trois classes pour ce champ. Nous allons donc essayer de les installer sur l'axe interaction / pas d'interaction car il semble que ce sont les variables qui valorisent ce champ.

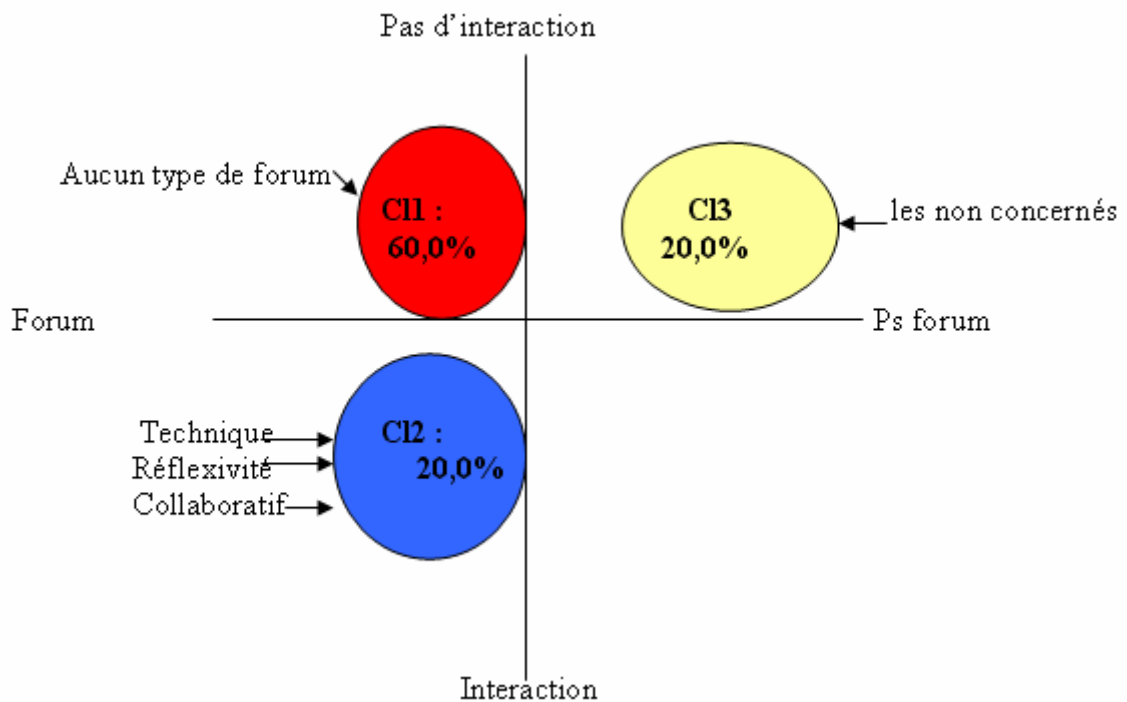


Figure 60: Répartition des classes en fonction de l'axe interaction/ pas d'interaction

D'un côté, nous pouvons remarquer qu'une forte homogénéité passe par les réponses négatives de la part de ces formateurs concernant l'utilisation du forum. Cette homogénéité est accentuée sur l'axe pas d'interaction, marquée par la classe 1. Les formateurs de cette classe déclarent qu'ils ne connaissent aucun type de forum. Cet outil ne fait pas partie de leurs pratiques. D'un autre, nous voyons une très faible hétérogénéité de pratique relative à cet outil. Cette hétérogénéité est désignée par l'utilisation de trois types de forums sur cinq et elle se trouve sur l'axe interaction, observée par la classe 2. Nous pouvons donc dire qu'au sein de Pyramide l'outil forum

n'est pas très bien connu par la majorité des formateurs. Tout comme l'outil synchrone, l'outil asynchrone n'est pas bien maîtrisé par la plupart des formateurs au sein du réseau Pyramide. Nous pouvons dire ainsi qu'il y a une absence d'interaction de type asynchrone.

9.2.22 Champ 22 : la posture des formateurs.

Nous avons envisagé dans ce champ d'explorer la posture des formateurs au sein du réseau Pyramide. Nous avons identifié trois classes pour ce champ.

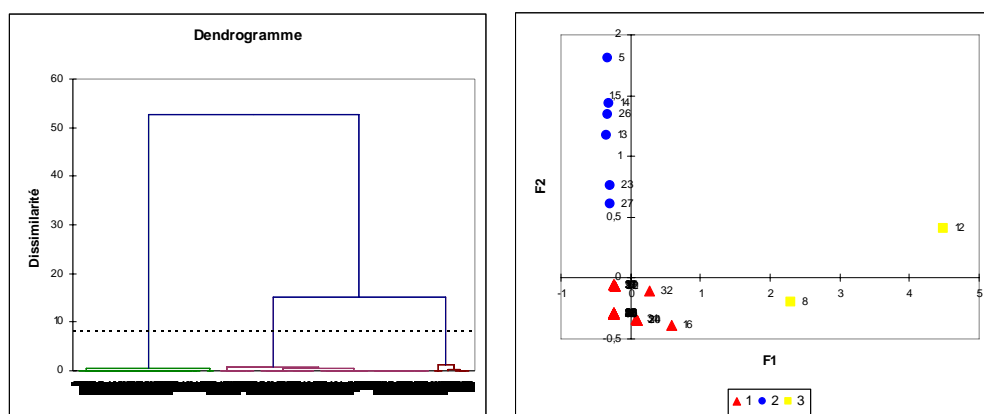


Figure 61 : Champ posture et nuage de points des classes

22 Ch_post	Effectif	Fréquence	Explication
c11	32	80,0	ils répondent positivement aux questions portant sur les postures mais ils n'agissent pas en tant qu'évaluateurs
c12	6	15,0	ils n'agissent pas en tant que médiateurs ni animateurs
c13	2	5,0	les non concernés par les questions relatives aux postures des formateurs

Tableau 25 : Champ 22 : Cl_posture et explication des classes

9.2.22.1 Bilan champ 22 posture formateur

A travers ce tableau nous pouvons constater que ce champ peut être articulé autour de l'axe compétences traditionnelles / compétences spécifiques. Nous allons donc essayer de donner un aperçu de la disposition des classes selon cet axe.

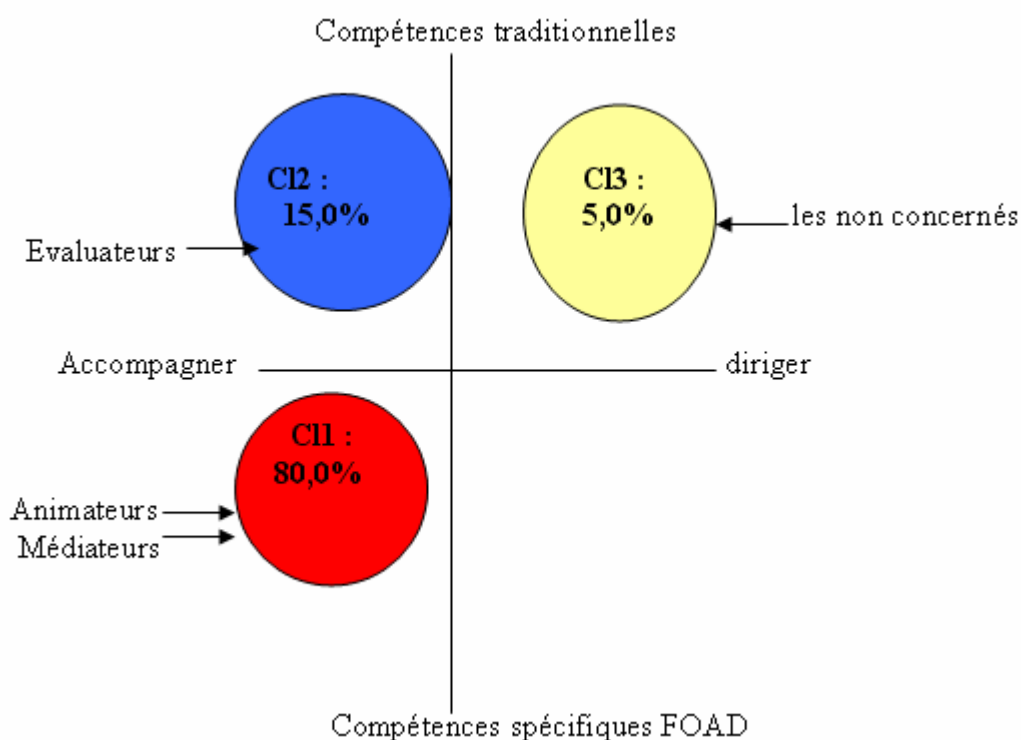


Figure 62: Répartition des classes en fonction de l'axe compétences spécifiques / compétences traditionnelles

Nous pouvons repérer une forte hétérogénéité sur l'axe compétences spécifiques FOAD. Cette hétérogénéité passe par l'adaptation de postures de ces formateurs en situation d'apprentissage à distance. Ces dernières proposent des situations pédagogiques ou des outils pratiques visant à mettre les apprenants dans la situation de pouvoir construire leurs savoirs. Ils interagissent, motivent, suscitent des échanges afin de garantir l'intensité de l'activité d'apprentissage. De plus ils gèrent la progression de groupes. Les formateurs de cette classe accompagnent et dialoguent avec

les apprenants afin de les aider à franchir une étape ou résoudre une difficulté d'ordre cognitif. Une faible homogénéité des pratiques enseignantes est repérée au travers la classe 2 sur l'axe compétences traditionnelles. Cette homogénéité passe par l'adoption d'une seule posture lors de la situation d'apprentissage à distance. Les formateurs de cette classe avancent qu'ils tâchent à chercher, préparer ou produire des informations ou des documents. Autrement dit, ils adoptent une posture d'enseignant traditionnel. Ils ne font que noter, mesurer, hiérarchiser les acquisitions des élèves par rapport au groupe et par rapport à la norme à atteindre. Ils adoptent ainsi une posture d'évaluateurs.

Dans cette perspective, nous sommes donc amenés à dire selon les déclarations de ces formateurs qu'il y a une variété de pratiques didactiques visant l'aspect posture des formateurs au sein du réseau Pyramide. Compte tenu du pourcentage de la classe 1 nous pouvons confirmer que la majorité des formateurs au sein du réseau présentent une hétérogénéité de pratique concernant ce champ. Nous imaginons que ces formateurs adoptent cette posture en dehors de ces situations d'apprentissage en ligne.

9.2.23 Champ 23 : tutorat technique et contenu

Nous avons cherché à savoir si les formateurs aident les stagiaires sur le point méthodologique, le point technique et les problèmes administratifs ou non. Quatre questions forment ce champ. Trois classes sont à la base de ce champ que nous allons montrer ci-après.

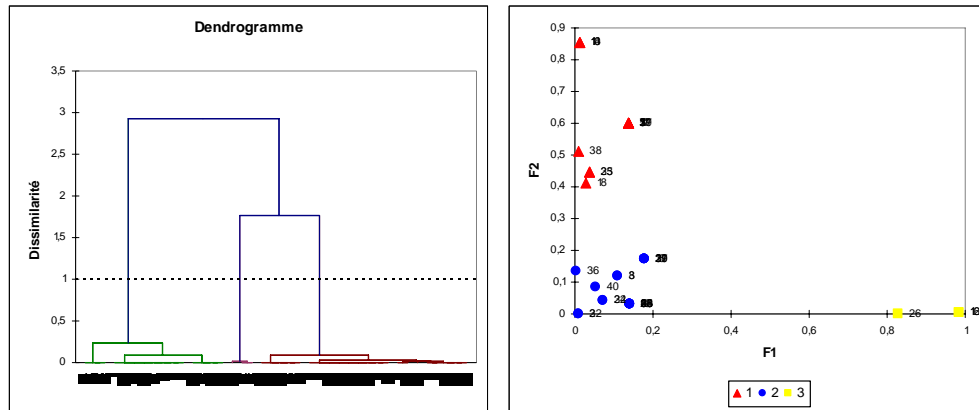


Figure 63 : Champ tutorat technique et contenu et nuage de points des classes

23Ch_tutc	Effectif	Fréquence	explication
c11	15	37,5	ceux qui répondent positivement à toutes les questions relatives au tutorat de contenu
c12	22	55,0	Ceux qui répondent négativement aux questions portant sur le tutorat de contenu
c13	3	7,5	les non concernés par les questions sur le tutorat de contenu

Tableau 26: Champ 23 : Ch_tutorat contenu et technique et explication des classes

9.2.23.1 Bilan champ 23 tutorat contenu

Nous remarquons qu’il y a trois classes pour ce champ. Il semble que la variable qui accentue ce champ soit celui d’absence tutorial et présence tutorial. Nous allons essayer de mettre les classes sur cet axe en fonction de cette variable à travers le schéma suivant

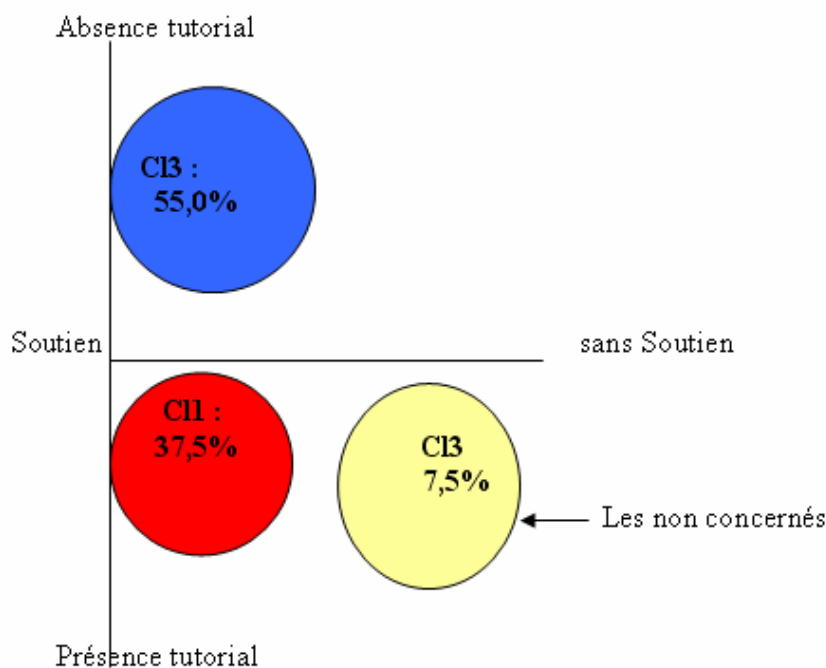


Figure 64 : Répartition des classes en fonction de l'axe présence tutorial / absence tutorial

Comme l'illustre ce schéma, la classe 1 présente une hétérogénéité vers l'axe présence tutorial. Cette hétérogénéité de pratique est expliquée par le fait que les formateurs de cette classe aident au soutien méthodologique des apprenants, visant à faciliter la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage. Ces mêmes formateurs proposent également de l'aide technique pour naviguer aisément dans le dispositif méthodologique. Ils traitent aussi les problèmes des apprenants liés à l'organisation du cours ou à la formation générale. 55% de la population ne font pas du tutorat technique et méthodologique pour leur cours. Cette classe présente une homogénéité de pratique. Cette homogénéité passe par la focalisation sur le cours et la négligence des éléments qui les entoure tels que les problèmes liés à l'organisation et les problèmes administratifs. Nous pouvons donc dire que nous sommes en face d'une situation d'homogénéité par rapport à ce champ.

9.2.24 Champ 24 : tutorat motivationnel centrée sur le sujet

Nous avons estimé que les onze questions de cette catégorie pouvaient nous renseigner sur la présence ou l'absence de ce type du tutorat au sein du réseau Pyramide. Nous avons eu des questions sur l'autonomie ainsi que sur le degré de motivation des formateurs vis à vis de leurs stagiaires. Grâce à l'analyse statistique nous avons pu déterminer trois groupes pour cette classe exposés ci-après.

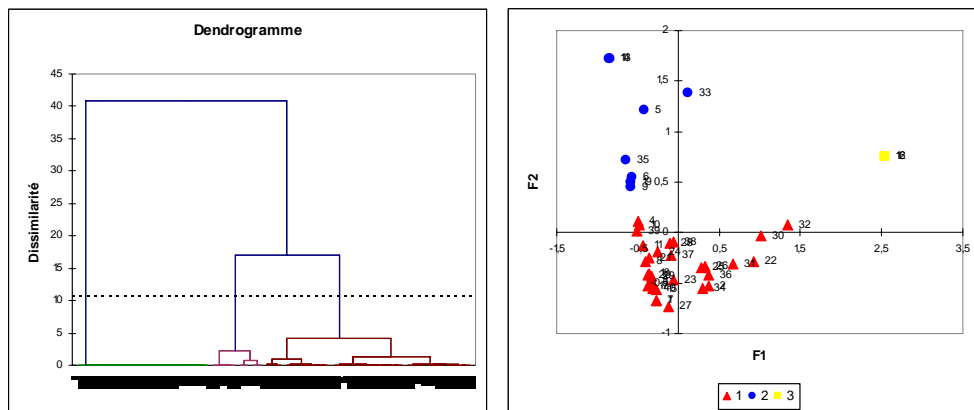


Figure 65 : champ tutorat motivationnel et nuage de points des classes

24 Cl_tutm	Effectif	Fréquence	Explication
c11	30	75,0	ils répondent positivement aux questions concernant le tutorat motivationnel
c12	8	20,0	ils répondent négativement aux questions portant sur le tutorat motivationnel
c13	2	5,0	les non concernés par le tutorat motivationnel

Tableau 27: Champ 24 : Ch_tutorat motivationnel et explication des classes

9.2.24.1 Bilan champ 24 tutorat motivationnel

Le champ du tutorat motivationnel porte trois classes autonomes. Il semble que la variable qui valorise ce champ soit : centration sur le sujet / sans centration sur le sujet. A travers le schéma suivant nous allons montrer la position de ces classes sur l'axe centration sur le sujet / sans centration sur le sujet.

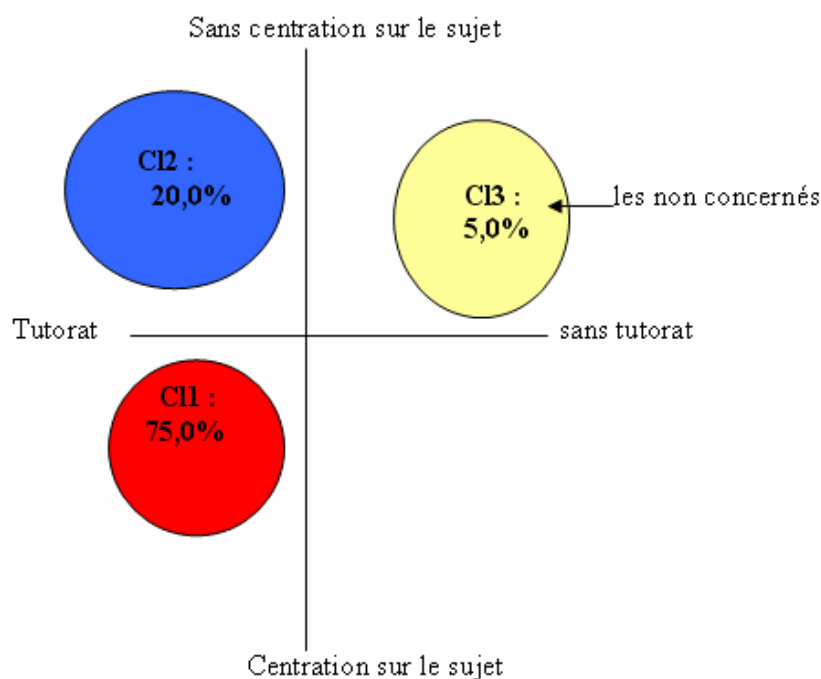


Figure 66 : Répartition des classes en fonction des axes centration sur le sujet/ sans centration sur le sujet

Nous remarquons une forte hétérogénéité de pratique visant le tutorat motivationnel situé sur l'axe centration sur le sujet « apprenant ». Cette hétérogénéité est observée par la classe 1. Ce phénomène s'explique par le fait que les formateurs de cette classe font du tutorat motivationnel dans leur séance. Les formateurs de cette classe avouent qu'ils luttent contre le sentiment d'isolement de l'apprenant. Ils essaient de favoriser l'autonomie de l'apprenant. Ces formateurs encouragent la persévérance dans la formation et prévenir l'abandon. De plus ils permettent aux apprenants de prendre du recul dans leur apprentissage. Ils motivent les stagiaires de manière collective.

Par ailleurs nous pouvons observer une faible homogénéité de pratique du tutorat motivationnel dirigée vers l'axe non centration sur le sujet. Cette homogénéité est marquée par la classe 2. Cette homogénéité de pratique passe par l'absence de ce type de tutorat dans cette classe. Les formateurs de cette classe ne sont pas intéressés du tout par le tutorat dans leur modèle d'enseignement d'apprentissage. Nous pouvons donc conclure en disant que dans ce champ nous sommes en face d'une situation

d'hétérogénéité de pratique du tutorat motivationnel au sein du réseau Pyramide. Par ailleurs, nous supposons que ce type de tutorat est pratiqué en dehors de ces situations d'apprentissage en ligne.

9.2.25 Champ 25 : tutorat projet et profession

La série des questions de cette catégorie nous a guidés dans l'observation de ce modèle du tutorat au sein du réseau Pyramide. Nous souhaitons savoir si les formateurs veillent à mettre en relation formation et emploi. S'ils accompagnent dans le projet professionnel. Nous avons obtenu trois groupes pour cette classe que nous allons afficher ci-dessous.

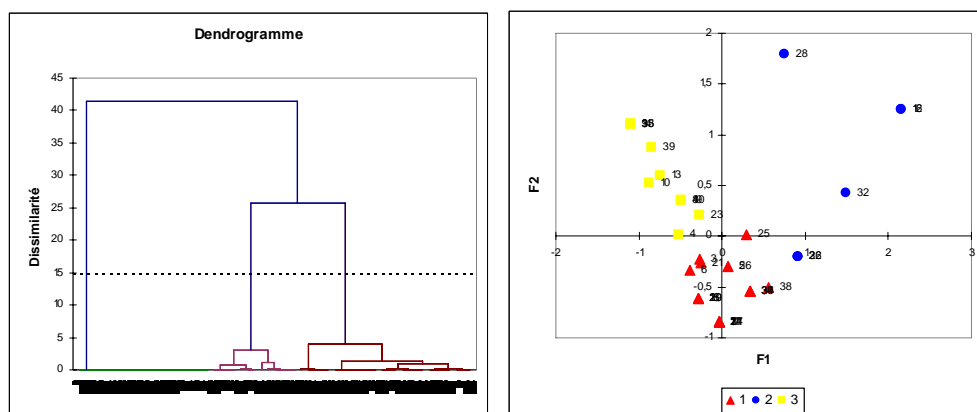


Figure 67 : Champ tutorat projet et profession et nuage de points des classes

25 Ch_tutp	Effectif	Fréquence	Explication
cl1	21	52,5	ceux qui répondent positivement aux questions relatives au tutorat de profession
cl2	7	17,5	les non concernés par le tutorat profession
cl3	12	30,0	ceux qui répondent négativement aux questions portant sur le tutorat profession

Tableau 28: Champ 25: Ch_tutorat profession et explication des classes

9.2.25.1 Bilan champ 25 tutorat profession

Comme nous avons fait pour les champs précédents, nous allons situer les classes de ce champ sur l'axe présence tutorat profession / absence tutorat profession

car il nous semble que c'est la variable parlant pour ce champ. Nous illustrons notre propos à travers le schéma ci-dessous.

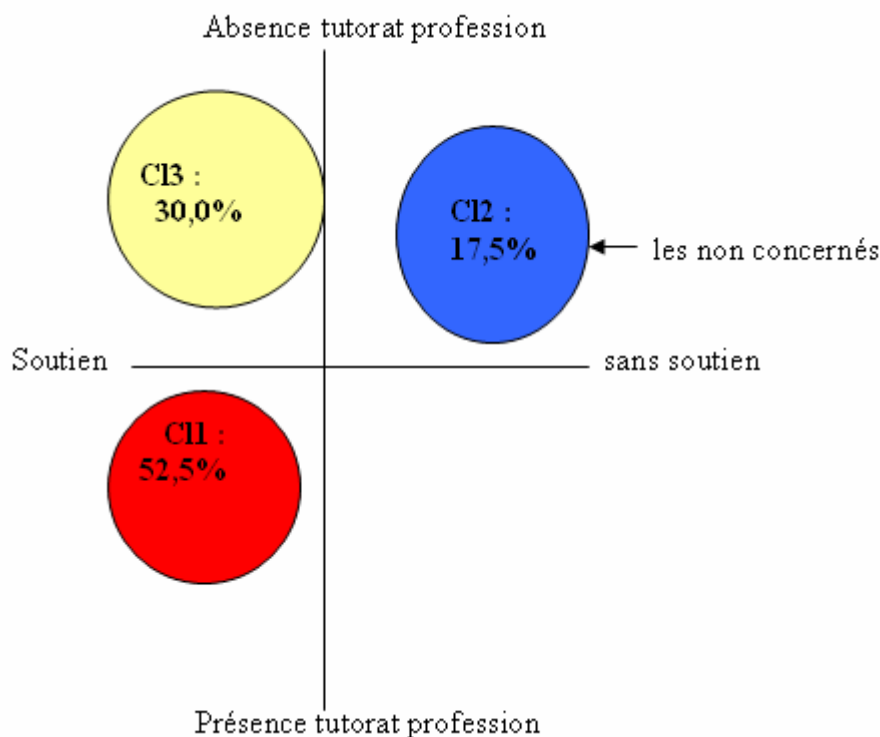


Figure 68 : Répartition des classes en fonction de l'axe absence tutorat profession/ présence tutorat profession

Concernant ce champ de tutorat profession, nous pouvons observer une homogénéité vers l'axe absence du tutorat profession. Cette homogénéité est marquée par la classe 3. Cette homogénéité est expliquée par le fait que les formateurs de cette classe ne font apparaître pas cet aspect tutorial dans leur pratique d'enseignement. D'un autre côté, par la classe 1, nous pouvons apercevoir une hétérogénéité vers l'axe présence du tutorat profession concernant ce champ. Cette hétérogénéité passe par la mise en lien formation emploi par les formateurs de cette classe. Ces derniers accompagnent les apprenants dans leur projet professionnel. De plus ils traitent les problèmes liés à la méthodologie. Nous sommes donc en face d'une situation d'hétérogénéité de pratique plus qu'homogénéité vis à vis de ce champ de pratique.

9.2.26 Champ 26 : l'aspect social

Voulant examiner l'attention des formateurs sur ce point, nous avons élaboré cette catégorie de trois questions. Notre recherche veillait à savoir si les aspects sociaux tels que l'handicap, les problèmes sociaux et les problèmes familiaux sont pris en compte par les formateurs de ce réseau Pyramide. La Classification Ascendante Hiérarchique de ce champ montre trois classes différentes que nous allons étalées ci-dessous.

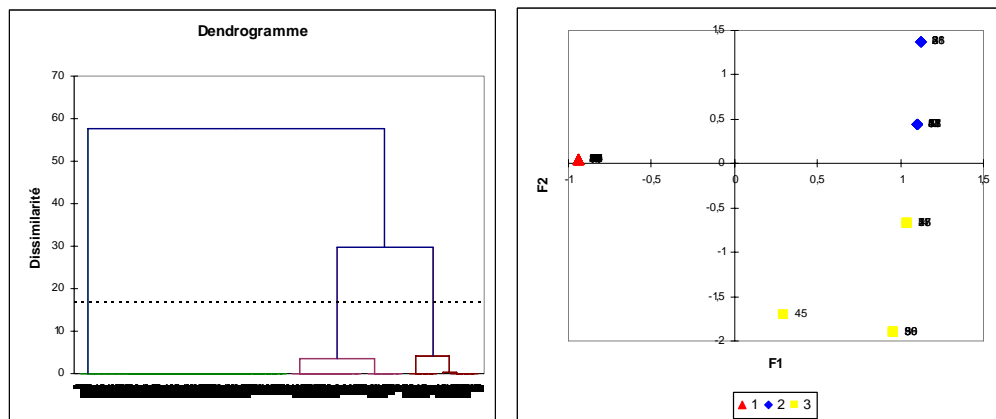


Figure 69: Champ aspects sociaux et nuage de points des classes

26 Ch_aspsoc	Effectif	Fréquence	Explication
c11	13,0	32,5	ils traitent seulement le problème du handicap
c12	8,0	20	ils répondent positivement
c13	19,0	47,5	les non concernés

Tableau 29 : Champ 26 : Ch_aspects sociaux et explication des classes

9.2.26.1 9.5.26.1. Bilan champ 26 aspects sociaux

Nous avons remarqué que ce champ porte trois classes. Il nous semble que la variable dominante soit celle des problèmes visibles / problèmes non visibles. Nous allons donc essayer de placer les classes de ce champ sur l'axe en fonction de cette variable sur le schéma suivant.

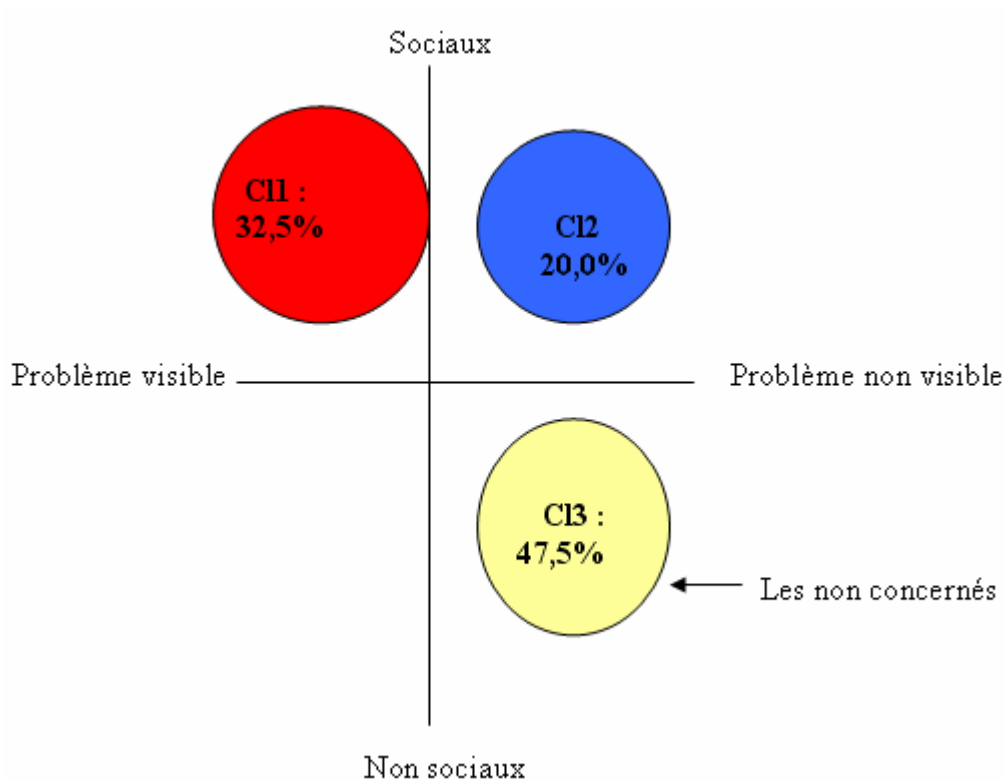


Figure 70: Répartition des classes en fonction de l'axe problème visible / Problème non visible

Nous pouvons observer par la classe 1, une homogénéité vers l'axe problème visible. Cette classe déclare qu'elle traite seulement les difficultés liées au handicap. Une hétérogénéité est remarquée par la classe 2 sur l'axe problème non visible. Cette hétérogénéité passe par le traitement de plusieurs aspects sociaux lors des séances d'apprentissage. Les formateurs de cette classe prennent en compte certaines difficultés des stagiaires tels que les handicaps et le niveau scolaire. Mais ils consacrent du temps pour parler avec les stagiaires de leurs problèmes familiaux tels que le divorce, les difficultés financières, un enfant difficile, les soucis de santé, etc. Sans oublier de parler avec les stagiaires de leurs problèmes sociaux tels que difficulté à se déplacer, enfant handicapé et maladie, etc. Au sujet de ce champ nous observons plus une homogénéité qu'une hétérogénéité relative aux aspects sociaux au sein du réseau Pyramide.

9.2.27 Champ 27 : adéquation avec le projet pédagogique de Pyramide

Les quatre questions de ce champ nous ont ouvert la porte pour chercher le niveau d'adéquation des formateurs avec le projet pédagogique du réseau Pyramide. Nous avons pu ainsi regarder de près le niveau de satisfaction des formateurs concernant, entre autres, le nombre d'heures proposé par Pyramide et l'utilité des séances offertes par Pyramide. Les physionomies ci-dessous nous montrent en détail la structuration des classes constituant ce champ.

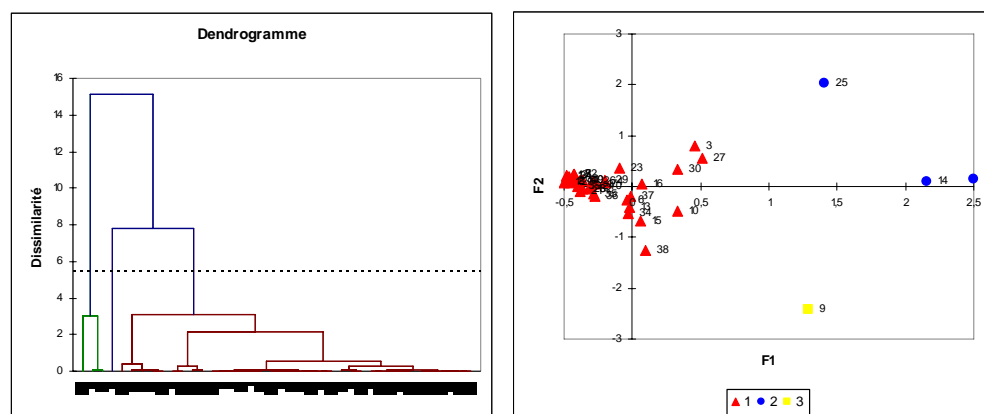


Figure 71 : Champ adéquation projet pyramide et nuage de points des classes

27- Ch_adeqprojet	Effectif	Fréquence	Explication
cl1	36	90,0	ceux qui ont répondu positivement à toutes les questions relatives à l'adéquation avec le projet Pyramide sauf sur la question de discours, ils répondent négativement
cl2	3	7,5	ceux qui ont répondu négativement à toutes les questions concernant l'adéquation avec le projet Pyramide.
cl3	1	2,5	les non concernés par les questions portant sur l'adéquation avec le projet Pyramide

Tableau 30 : Champ 27 Ch_ adéquation projet et explication des classes

9.2.27.1 Bilan champ 27 Adéquation projet Pyramide

Ce champ engendre trois classes indépendantes. Il semble que la variable qui valorise ce champ soit adéquation projet / non adéquation projet. Nous allons donc

essayer de positionner les classes de ce champ sur l'axe adéquation / non adéquation. Le schéma ci-dessous illustre notre propos.

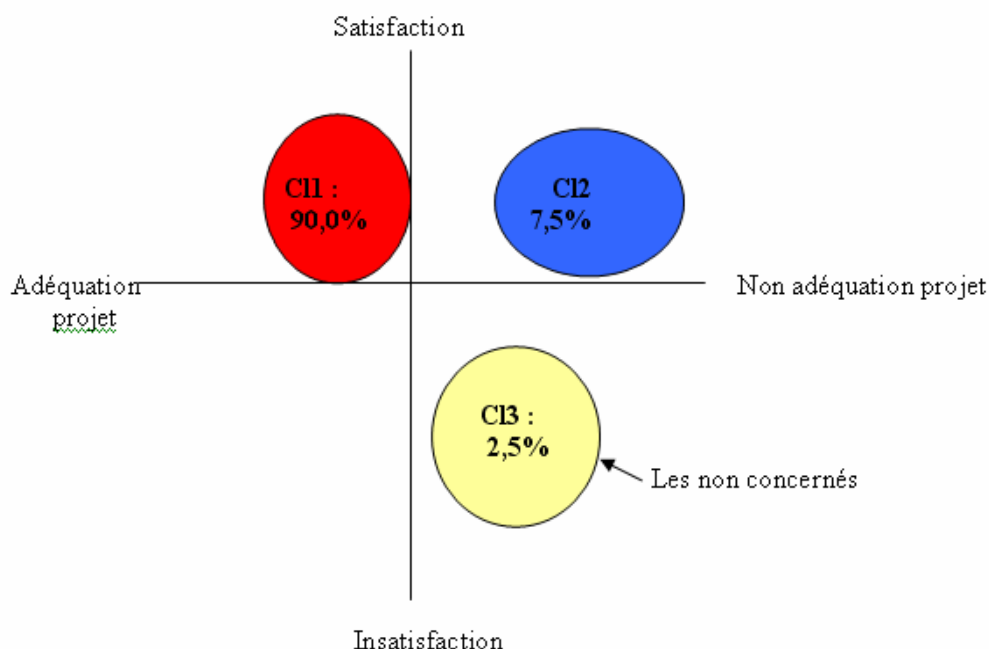


Figure 72 : Répartition des classe en fonction de l'axe adéquation projet / non adéquation projet

Selon la figure ci-dessus nous pouvons voir une forte homogénéité située sur l'axe adéquation projet. Cette dernière passe par l'accord absolu sur le projet pédagogique du réseau Pyramide par une très grande majorité des formateurs intervenant à distance au sein de ce réseau. Cette homogénéité est observée par la classe 1. Les formateurs qui présentent cette homogénéité estiment que les séances proposées par Pyramide sont tous utiles pour eux. Ces derniers avancent que le temps passé sur l'ensemble du module accordé par le réseau Pyramide leur convient. Ils jugent que le nombre d'heures proposé par Pyramide pour les séances convient à leurs besoins. Mais ces mêmes formateurs estiment que le réseau Pyramide n'a pas un discours pédagogique propre à lui.

Une très faible hétérogénéité est aperçue par les formateurs de la classe 2 qui manifestent leur inadéquation avec le projet pédagogique du réseau Pyramide et qu'ils affirment que le réseau porte un discours pédagogique spécifique propre à lui. Ces

formateurs déclarent que le nombre d’heures proposées par Pyramide ne leur convient pas. Dans ces conditions nous pouvons dire que concernant ce champ on est confronté à une très forte homogénéité au sujet de l’adéquation avec le projet Pyramide.

9.2.28 Champ 28 : adéquation avec les outils proposés par Pyramide

L’inspection par les trois questions de ce champ, nous a permis de tester le niveau d’adéquation des formateurs avec les outils proposés par le réseau Pyramide. Nous allons exposer par les diagrammes l’agencement des classes qui bâtissent ce champ.

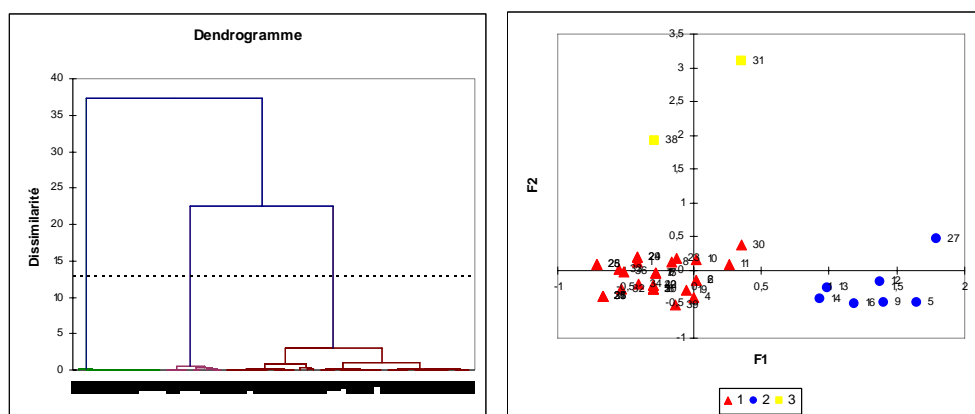


Figure 73 : Champ adéquation outils et nuage de points des classes

28Ch_adeqoutil	Effectif	Fréquence	explication
c11	31	77,5	ils sont en adéquation avec les outils Pyramide
c12	7	17,5	ils ne sont pas en adéquation avec les outils Pyramide
c13	2	5,0	les non concernés par les questions relatives à l’adéquation avec les outils Pyramide

Tableau 31 : Champ 28 : Ch_ adéquation avec les outils et explication des classes

9.2.28.1 Bilan champ adéquation avec les outils Pyramide

A travers ce tableau nous savons que ce champ porte trois classes. Il semble que la variable qui valorise ce champ soit celle d’adéquation outil / non adéquation outil.

C'est pourquoi nous allons positionner ces classes sur l'axe en fonction de cette variable. Le schéma ci-dessous va aider à la visualisation de cet axe.

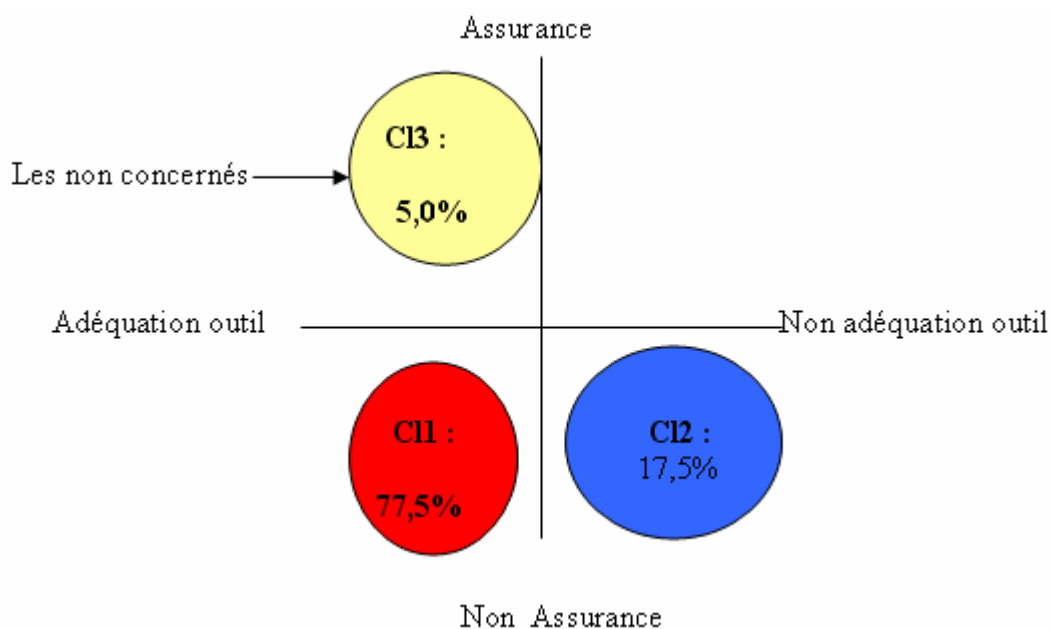


Figure 74: Répartition des classes en fonction de l'axe adéquation outil/ non adéquation outil

Comme nous pouvons voir à travers ce schéma, une grande majorité de la population se montre en adéquation avec les outils proposés par le réseau pyramide Ce qui nous amène à dire que cette classe présente une homogénéité vers l'axe adéquation. Cette homogénéité est observé par la classe 1.

Nous remarquons aussi une hétérogénéité affirmée par la classe 2 qui ne se montre pas en adéquation avec les outils proposés. C'est la raison pour laquelle cette classe se trouve sur l'axe non adéquation. Les formateurs de cette classe avancent que certains outils (comme le forum et Didapilote) proposés par le réseau Pyramide ne conviennent pas à leur cours. Ces formateurs signalent qu'ils ont des objectifs pédagogiques difficilement réalisables avec les outils proposés par le réseau. Il est clair maintenant, compte tenu de la déclaration et du pourcentage des formateurs de la classe 1 que nous sommes face à une forte homogénéité concernant ce champ.

9.2.29 Champ 29 : opinion générale

Ce regroupement de questions nous a apporté la lumière non seulement sur la vision générale qu'ont les formateurs sur leur propre pratique mais aussi sur le niveau de satisfaction qu'ils ont sur les séquences pédagogiques exploitées actuellement. Ce champ se compose de trois classes que nous avons visualisées grâce aux deux figures suivantes et sur le tableau ci-dessous :

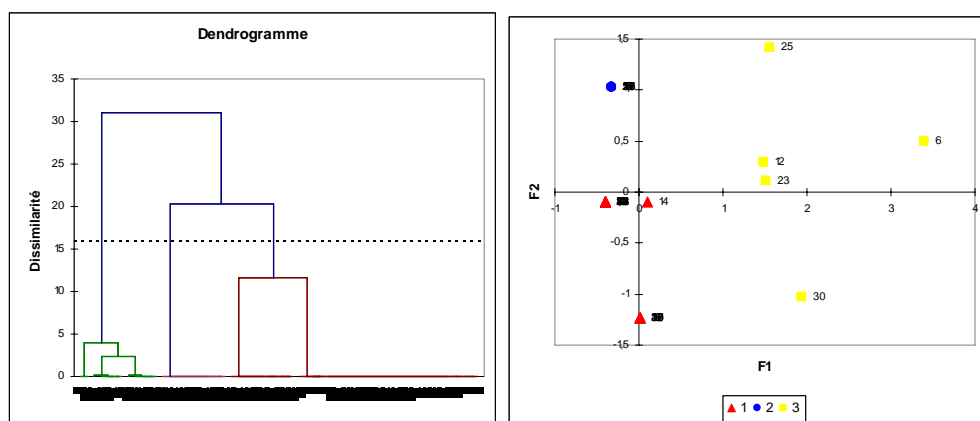


Figure 75: Champ opinion générale et nuage de points des classes

29 Ch_opgen	Effectif	Fréquence	explication
c11	26	65,0	ils répondent positivement aux questions portant sur l'opinion générale
c12	9	22,5	ils ne sont pas satisfaits des séquences pédagogiques et ils ne répondent pas à la question de pratique
c13	5	12,5	les non concernés par les questions concernant l'opinion générale

Tableau 32 : Champ 29 : Ch_opinion générale et explication des classes

9.2.29.1 Bilan champ 29 opinion générale

Ce tableau ci-dessus nous indique que ce champ est constitué de trois classes. Il paraît que la variable qui le domine est celui de satisfaction /non satisfaction car les actes de ce champ révèlent l'opinion générale des formateurs sur leur pratiques. Nous allons donc essayer de placer ces classes en fonction de cette variable. Nous allons visualiser la position des classes en fonction de cette variable sur l'axe.

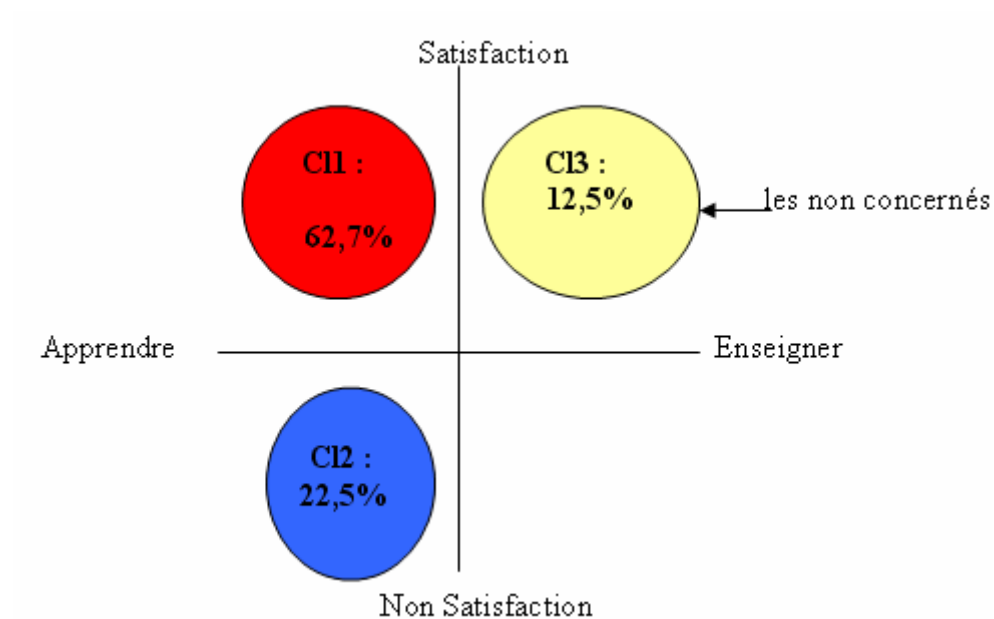


Figure 76: Répartition des classes en fonction de l'axe satisfaction/ non satisfaction

Nous voyons à travers ce schéma qu'il y a une homogénéité montrée par la classe 1 sur l'axe satisfaction. Cette classe avance que sa pratique d'enseignement a changé depuis qu'elle enseigne à distance. Les formateurs de cette classe déclarent leur satisfaction des séquences pédagogiques qu'ils exploitent actuellement. Une faible hétérogénéité est montrée par la classe 2 sur l'axe non satisfaction. Les formateurs de cette classe ne sont pas satisfaits des séquences pédagogiques qu'ils exploitent actuellement et restent sans réponse sur la question de changement de pratique.

9.2.30 Champ 30 : emploi

Ce champ est composé de deux actes centrés sur le public. Nous avons voulu de savoir si les formateurs au sein de Pyramide prennent en considération dans leur préparation des actes didactiques les spécificités des apprenants adultes demandeurs d'emploi ou non. Est-ce que cette caractérisation du public est importante dans leurs démarches enseignement apprentissage ? Ce public est-il différent d'un autre ou pas ?

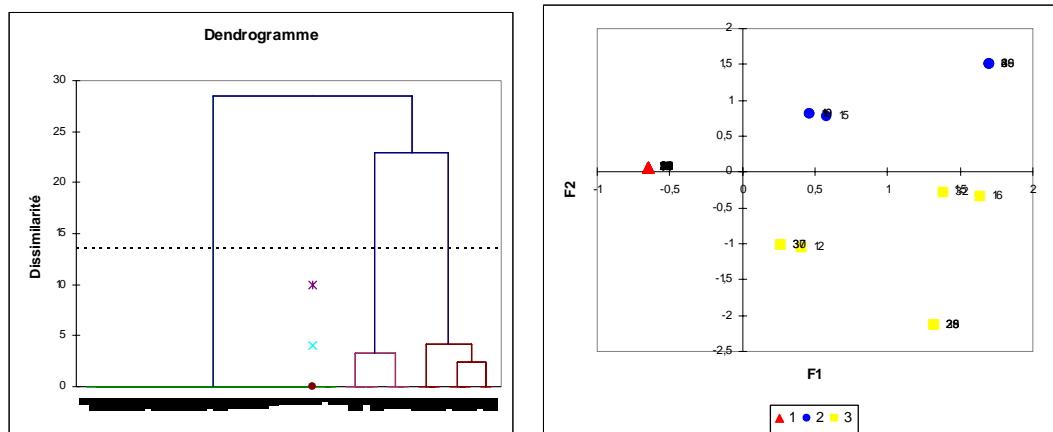


Figure 77: Champ emploi et nuage de points des classes

30Ch_emploi	Effectif	Fréquence	explication
cl1	28	70,0	ceux qui répondent positivement aux questions sur l'emploi
cl2	8	20,0	ceux qui répondent négativement aux questions concernant l'emploi
cl3	4	10,0	les non concernés par les questions sur l'emploi

Tableau 33: Champ 30: Ch_emploi et explication des classes

9.2.30.1 Bilan champ 30 Emploi

Nous pouvons savoir en lisant le tableau ci-dessus que ce champ porte trois classes différentes. Ces trois classes présentent bien l'avis des formateurs concernant la spécificité de ce public. Il semble que la variable qui domine ce champ soit celle de spécifique / non spécifique.

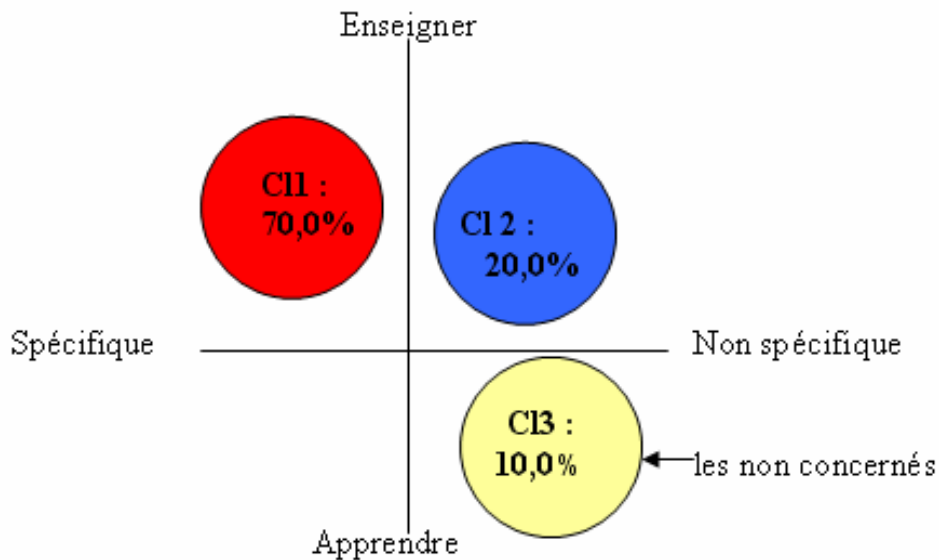


Figure 78: Répartition des classes en fonction de l'axe spécifique / non spécifique

Nous remarquons au travers du schéma de répartition des classes une forte homogénéité relative à l'opinion des formateurs concernant ce champ. Cette homogénéité passe par la croyance des formateurs que leur public est un public spécifique qui demande une attention particulière dans leur action à distance. Ils pensent que le fait qu'ils travaillent avec des apprenants demandeurs d'emploi est important. Une faible hétérogénéité au sujet de ce champ est observée par les avis des formateurs de la classe 2 qui ont répondu négativement aux questions de ce champ. Par le fort pourcentage de la classe 1, il semble que la majorité des formateurs au sein de Pyramide porte le même avis vis-à-vis de leur public apprenant. Dans ce champ, on est donc en face d'une homogénéité plus que d'hétérogénéité.

9.3 SYNTHÈSE PARTIE 1 : LA STRUCTURATION DES CHAMPS

N	Champ	NC ²⁶	-- ²⁷	- ²⁸	+ ²⁹	++ ³⁰
1	ouverture	C12-22,5%		C11-45,0% innovation cours		C13-32,5% innovation cours et activités
2	structuration	C13-2,5%	C12-20,0% déstructuration			C11-77,5% structuration compète
3	autoformation	C13-7,5%		C11-80,0% stabilité		C12-12,5% innovation
4	recherche outils		C12-62,5% non anticipation			C11-37,5% anticipation
5	pratique TLT	C12-10,0%	C11-55,0% centration sur le cours			C13-35,0% centration sur l'apprenant
6	pratique AFT	C12-28%	C11-43% centration sur le cours			C13-30% centration sur l'apprenant
7	collaboration stagiaire	C12-12,5%	C11-67,5% sans collaboration			C13-20,0% collaboration
8	exercisation	C13-7,5%	C12-57,5% exercices			C11-35,0% recherches
9	accès au cours	C13-7,5%		C11-37,5% autonomie		C12-55,0% dépendance
10	interaction personnelle	C13-5,0%	C12-60,0% professionnel			C11-35,0% relationnelle
11	interaction vers le	C13-	C12-50,0%		C11-45,0%	

²⁶ NC = les non concernés

²⁷ -- les réponses complètement négatives

²⁸ - les réponses négatives avec quelque peu des réponses positives

²⁹ + les réponses positives avec quelque peu de réponses négatives

³⁰ ++ les réponses complètement positives

	cours	5,0%	autoritaire		démocratie participative	
12	Interaction entre stagiaires	C12-15,0%	C11-20,0% sans interaction		C13-65,0% interaction	
13	évaluation	C12-12,5%	C13-22,5% sans évaluation			C11-65,0% évaluation
14	maîtrise outils		C12-10,0% non maîtrise	C13-12,5% semi maîtrise		C11-77,5% maîtrise
15	potentiel pédagogique d'outil	C13-2,5%	C12-30,0% non potentiel			C11-67,5% potentiel
16	usage des outils			C12-2,5% directe	C13-15,0% directe	C11-82,5% virtuel
17	formation pédagogique			C12-25,0% pas de formation	C13-17,5% pas de formation	C11-57,5% formation
18	formation supplémentaire	C13-2,5%	C11-85,0% refus			C12-12,5% acceptation
19	adaptation des outils	C13-17,5%			C11-30,0% Pas d'adaptation	C12-52,5% adaptation
20	pratique du chat	C13-15,0%		C11-57,5% non maîtrise de formateur	C12-27,5% maîtrise de formateur	
21	pratique du forum	C13-20,0%	C11-60,0% Pas d'interaction		C12-20,0% interaction	
22	posture des formateurs	C13-5,0%	C12-15,0% compétences traditionnelles			C11-80,0% compétences spécifiques FOAD
23	Tutorat contenu	C13-7,5%	C12-55,0% Absence tutorail			C11-37,5% présence tutorial
24	tutorat motivationnel	C13-5,0%	C12-20,0% Sans centration sur le sujet			C11-75,0% Centration sur le sujet
25	tutorat profession	C12-17,5%	C13-30,0% absence			C11-52,5% présence
26	aspects sociaux	C13-47,5%		C12-20% problème		C11-32,5% problème

				invisible		visible
27	adéquation projet pyramide	C13- 2,5%	C12-7,5% non adéquation		C11-90,0% adéquation	
28	adéquation outils	C13- 5,0%	C12-17,5% non adéquation			C11-77,5% adéquation
29	opinion générale	C13- 12,5%		C12-22,5% non satisfaction		C11-65,0% satisfaction
30	Demandeur d'emploi	C13- 10,0%	C12-20,0% non spécifique			C11-70,0% spécifique

Tableau 34: Synthèse structuration des classes obtenues par la classification

9.4 SYNTHÈSE GLOBALE DU RESULTAT RELATIVE AUX ASPECTS HOMOGENEITE ET HETEROGENEITE ISSUS DE NOTRE ETUDE RESULTAT

L'analyse de résultats a permis de dégager plusieurs points saillants quant à l'homogénéité et l'hétérogénéité de pratique enseignante inscrits dans plusieurs formations à distance proposée par le réseau Pyramide. Nous nous proposons dans ce chapitre de faire une synthèse des principaux éléments que nous venons d'analyser après avoir défini ce que signifie homogénéité et hétérogénéité selon la perspective de notre étude

Définition de l'homogénéité selon le point de vue de notre étude

Absence d'innovation, structuration complète du cours, dépendance par rapport aux outils techniques, manque d'autoformation visant l'amélioration des contenus, exploitation des séances dédiées au tutorat (TLT et AFT) pour prolonger le cours magistral, absence de travail collaboratif, la centration totale sur les activités de type exercice, la centration total sur le contenu du cours , l'absence totale de l'interaction vers le cours, l'absence de l'interaction entre maître et élève, le refus d'être bénéficiaire des formations pédagogiques, d'accord avec le projet pédagogique de Pyramide, l'adéquation avec les outils proposés par Pyramide, l'interaction en mode synchrone, et l'utilisation d'un seul mode de chat (mode classique), la non maîtrise du forum, l'absence du tutorat de contenu, l'accentuation de l'aspect évaluation individuelle classique, la satisfaction concernant les séances pédagogiques exploitées, absence d'aspect social, la croyance que le public demandeur d'emploi est un public spécifique

Définition de l'hétérogénéité selon le point de vue de notre étude

La maîtrise de l'outil, la maîtrise de potentiel pédagogique de l'outil technique, le bon usage de l'outil technique, l'adoption des postures animatrices et médiatrices, la présence du tutorat motivationnel, l'interaction entre les stagiaires, et tutorat professionnel

A l'issue de notre analyse, nous pouvons dire que l'homogénéité des pratiques enseignantes au sein du réseau Pyramide se caractérise par les aspects mentionnés dans le premier cadre. Nous avons pu voir que la majorité des formateurs ont une pratique semblable et homogène. Les formateurs qui ont une pratique homogène s'appuient fortement sur le modèle d'enseignement décrit plus haut par Lebrun. Ce modèle met l'accent sur l'action centrée sur le professeur et sur le cours magistral. Alors que les formateurs qui ont une pratique hétérogène favorisent le modèle d'enseignement basé sur l'apprentissage. Ce modèle place l'apprenant au cœur de l'apprentissage et met en avant son autonomie. Cette hétérogénéité passe par les éléments décrits dans le deuxième cadre. Nous allons exposer les structurations de l'homogénéité et l'hétérogénéité des pratiques enseignantes au sein du réseau Pyramide dans les paragraphes suivants.

9.4.1 Structuration de l'homogénéité de pratique enseignante au sein du réseau Pyramide

- L'étude sur l'innovation pédagogique a montré que **45%** de la population enseignante innove uniquement par rapport aux ressources relatives au contenu du cours.
- L'étude montre que **77,5%** des formateurs se focalisent totalement sur la structuration complète de leur cours. Ils structurent et organisent entièrement leurs séances de TLT, AFT ainsi que les séances Visio et TLP. Pendant ces séances, ils ne laissent aucune place à l'improvisation. A travers la déclaration de ces formateurs, nous pouvons constater que ces derniers s'approprient une approche d'enseignement basée sur le paradigme enseignement.
- **80%** de l'échantillon affirme que l'auto-formation la recherche des nouvelles idées visant à améliorer leur cours, consiste uniquement à les chercher dans des livres pédagogiques.

- **62,5%** des répondants ne sont pas autonomes par rapport aux outils utilisés à distance. Ils n'anticipent jamais des autres outils en cas de panne des outils proposés par le réseau Pyramide.
- Un autre élément qui met en exergue l'homogénéité des pratiques des enseignantes au sein du réseau observé par l'organisation des séances de TLT 55,5% des formateurs déclarent qu'ils ne sont intéressés par le tutorat lors des séances de TLT
- L'étude montre que **43%** des répondants consacrent les séances de AFT à la verbalisation de leur cours et non pas pour faire du tutorat. ces séances sont exploitées par les formateurs pour prolonger le cours magistral commencés lors des séances de TLP et la visioconférence. Nous soulignons par ce fait que ces enseignants se basent sur un modèle d'enseignement centré totalement sur le cours et non pas centré sur l'apprenant.
- L'examen de l'aspect collaboration entre les stagiaires a montré que **66,5%** ne favorisent pas du tout le travail collaboratif des stagiaires. Nous parlons donc ici d'une homogénéité de pratique basée sur l'enseignement individualisé.
- Nous avons également pu noter que **57,5%** de la population s'appuie fortement sur l'activité de type exercice dans leur enseignement. Ces formateurs affirment qu'ils négligent complètement l'aspect recherche et l'approfondissement du cours.
- Autre aspect d'homogénéité est remarqué par l'étude relative à l'accès au cours. L'étude montre que **55%** des formateurs ne prennent pas en compte l'autonomie des stagiaires dans leur action didactique. Ils avancent qu'ils n'ont pas confiance en la capacité des stagiaires. En conséquent ils font les synthèses et les résumés du cours à la place de leurs stagiaires.
- L'analyse de notre enquête fait ressortir une homogénéité de pratique enseignante relative à l'interaction personnelle lors de l'intervention en ligne. **60%** des formateurs avancent qu'ils tiennent une relation

professionnelle avec leurs stagiaires. Ces formateurs soulignent qu'ils n'encouragent guère l'interaction personnelle dans leur processus d'enseignement.

- **50%** de la population se montre autoritaire par rapport à l'interaction vers le cours. Cette partie de la population précise qu'il ne tolère pas l'interaction vers le cours. Le rapport entre ces enseignants et les stagiaires demeure magistrale car aucun échange n'est permis. C'est ainsi que l'enseignant seul qui a la parole pendant la situation d'apprentissage.
- **85%** de questionnés ne souhaitent pas avoir une formation supplémentaire à l'utilisation pédagogique des outils techniques.
- **Une homogénéité** est apparue par rapport à l'adaptation des outils, **52%** de population avance que les outils proposés par Pyramide d'adaptent bien à leurs besoins pédagogiques.
- **Une homogénéité** relative à l'utilisation d'outil pédagogique de type synchrone était opérée par les déclarations de ces formateurs. **57,5%** de ces derniers avancent à qu'ils ne maîtrisent qu'une seule modalité du chat à savoir l'Agora dans leurs pratiques à distance. Cette partie de population se base complètement sur l'utilisation de l'outil synchrone qui ne demande aucune maîtrise ni aucun contrôle de la part de l'utilisateur. Leur enseignement est basé de cette façon sur une manipulation classique du chat qui ne leur permet qu'une interaction basée sur le rapport magistrale entre maître et élève.
- Par ailleurs, le résultat de l'enquête met en avant un taux de **60%** de formateurs qui n'organisent pas des activités de types asynchrone car ils ne maîtrisent aucun type de forum qui leur permet d'animer ce type des situations d'apprentissage à distance. Nous supposons ainsi qu'il n'a aucune interaction entre les formateurs et les stagiaires à travers le forum.
- Concernant le tutorat au sein du réseau Pyramide, l'étude montre une homogénéité de **55%** portant sur **l'absence du tutorat de contenu**

observé par la pratique ces formateurs qui interviennent à distance par le biais de dispositif mis en place par le réseau Pyramide.

- L'indice de l'adéquation avec le projet Pyramide est très élevé dans notre échantillon, puisque globalement 36 des 40 répondants donnent un avis très favorable concernant le projet pyramide. De manière plus détaillée, **90%** des répondants **sont en accord avec le projet Pyramide** et seulement 7,5% ne sont en adéquation avec le projet Pyramide
- **77,5%** des répondants affichent **une satisfaction totale avec les outils** proposés par le réseau Pyramide contre **17,5%** qui ne sont pas en adéquation avec les outils mis à leur disposition à distance.
- **62,7%** de notre échantillon montrent leur satisfaction concernant les séances pédagogiques exploités actuellement à distance.
- Nous avons pu montrer à travers l'enquête que **65%** de la population s'appuie fortement sur l'évaluation individuelle classique dans leur enseignement à distance
- **32,5%** de notre échantillon traite seulement le problème du handicap visible et néglige les problèmes invisibles.
- L'analyse de la répartition des classes relative au champ emploi a fait ressortir que globalement **77%** de la population pensent que **le public demandeur d'emploi est un public spécifique** et qui demande une attention particulière dans l'exploitation didactique à distance.

Le schéma ci-dessous va permettre de bien visualiser les variables corrélées avec l'homogénéité.

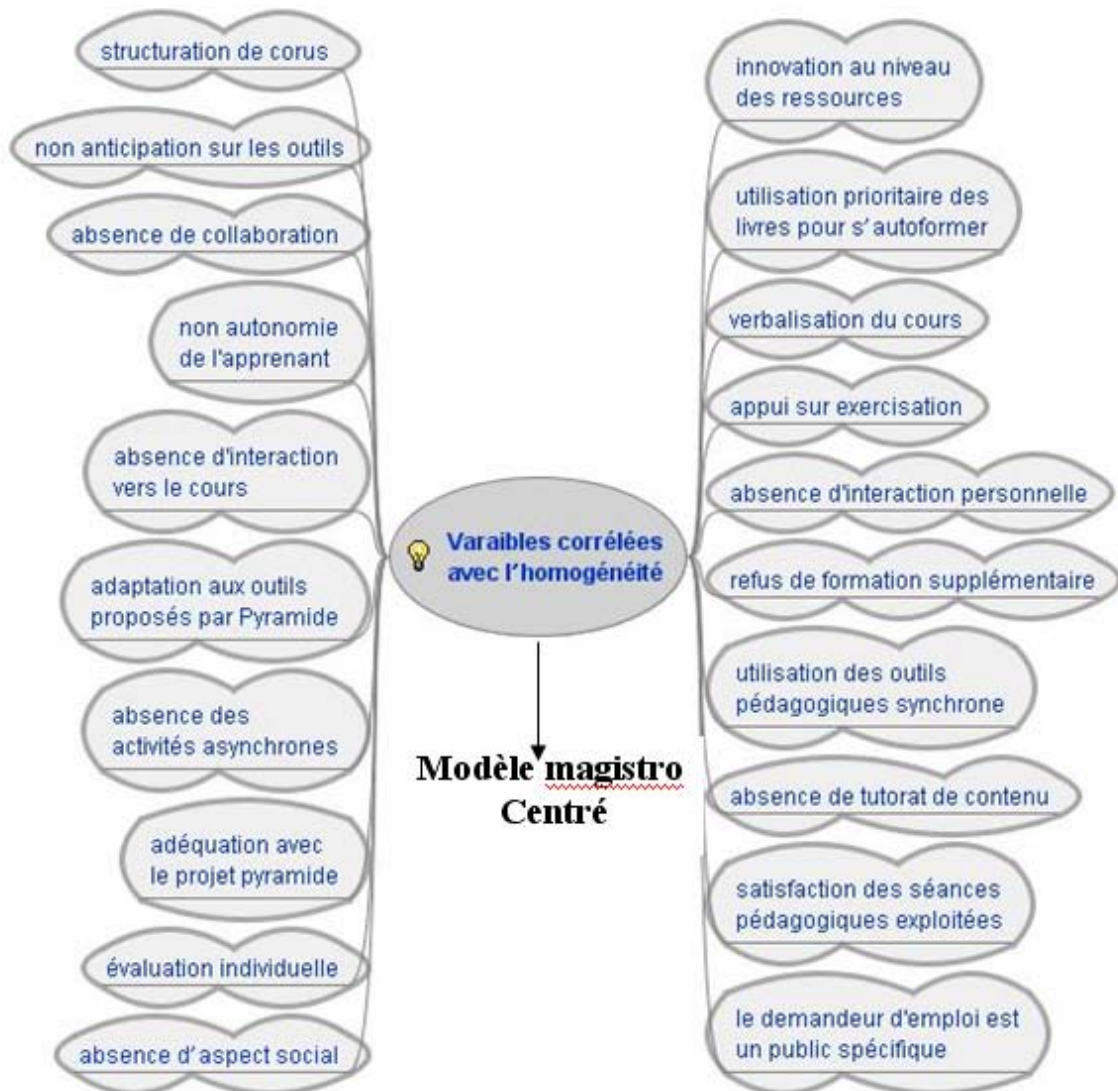


Figure 79 : Modèle magistro centré

9.4.2 Structuration de l'hétérogénéité des pratiques enseignantes

L'étude a montré également une certaine hétérogénéité par rapport à la pratique enseignante intervenant à distance par le biais du dispositif Pyramide. Nous allons donc exposer les principaux points issus de l'analyse.

- **77,5%** des répondants affirment maîtriser parfaitement tous les outils mis leur disposition par le réseau Pyramide
- **67,5%** des formateurs estiment avoir le potentiel pédagogique des outils pédagogiques qu'ils manipulent dans leur intervention à distance
- Nous avons pu aussi montrer à travers l'analyse que **82,5%** de la population estime avoir un bon usage des outils technologiques qui les aide dans leurs interventions virtuelles.
- **80%** de l'échantillon possède des compétences spécifiques à l'AFD ; il adopte une posture d'animatrice et médiatrice dans leur enseignement à distance.
- **75%** des répondants font apparaître l'aspect du tutorat motivationnel dans leur action didactique
- **52,5%** de la population assure le tutorat professionnel dans leur pratique

Le schéma présenté après cette synthèse va permettre de bien voir les variables corrélées avec l'hétérogénéité.

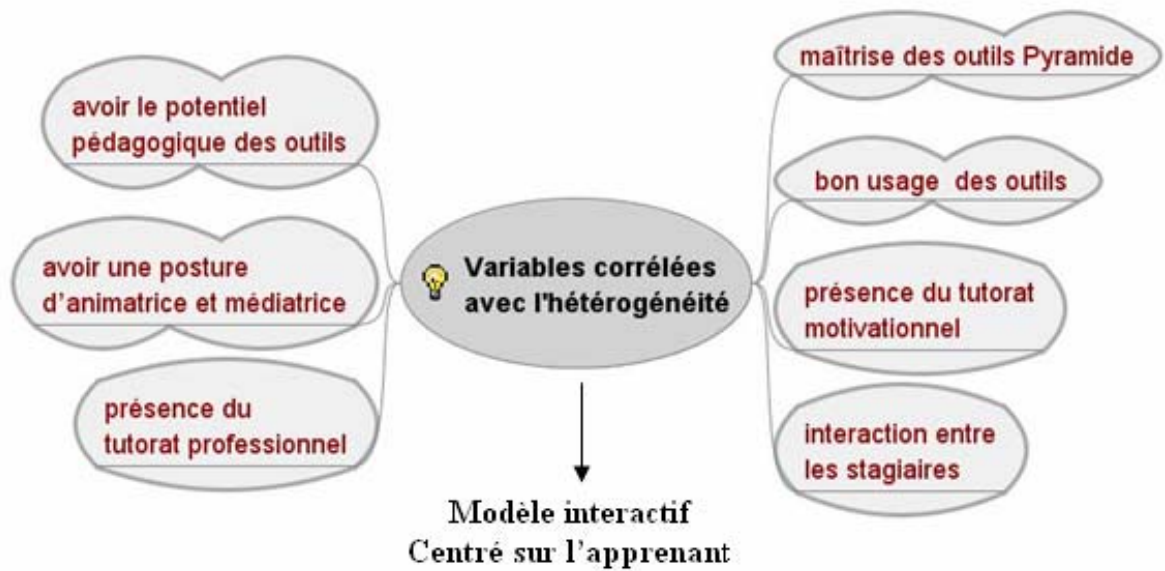


Figure 80 : Modèle interactif centré sur l'apprenant

9.5 CROISEMENT DES VARIABLES DESCRIPTIVES

Après avoir présenté nos champs et leurs classes dans la partie précédente, cette partie consiste à faire un croisement entre les 30 champs et les caractéristiques propres³¹, (descriptives). Le résultat de cette deuxième opération montre que nos variables ne sont pas en lien de dépendance avec les classes. Nous précisons également que les variables en termes d'âge, de sexe, de niveau d'étude et d'ancienneté ne sont pas en lien statistique avec nos champs. Cette étude n'étant pas déterminante pour la suite de notre propos, nous l'avons fait figurer en annexe. (cf. annexe 3)

9.6 MISE EN LIEN ENTRE LES CHAMPS

Dans cette partie nous essayons de voir en détail quelles sont les relations qui existent entre les classes obtenues sur chaque champ. Cette étape consiste donc à chercher des précisions sur les relations en faisant une typologie des pratiques des formateurs à distance.

Dans la présente partie, nous essayons dans la mesure où c'est possible de croiser les classes les plus significatives pour notre recherche. Par le croisement des classes, nous allons essayer d'expliquer et décrire par les schémas l'articulation entre les classes. Sans oublier de faire des rappels des descriptions des classes réalisées lors de la première classification afin d'aider à la lecture.

Dans cette étape, nous effectuons une analyse des correspondances multiples (ACM) afin de croiser les classes entre elles et faire ressortir la structuration de leurs liens. Nous réalisons par la suite une classification non hiérarchique (K-means) afin d'essayer d'obtenir des groupes de formateurs les plus homogènes possibles qui ont un certain type de pratique dans un champ associé à un certain type de pratique dans un autre champ.

³¹ Les 9 caractéristiques propres sont : l'âge, sexe, lieu de résidence, niveau d'étude, volume horaire, formateur uniquement à distance, formateur à distance et en présentiel, et combien de temps d'intervention dans la formation.

Dans ce dernier travail de classification, basé sur des résultats préalables de classification dans chaque champ, nous nous appuyons sur les tableaux de contingence comptabilisant les formateurs par croisement des classes de chaque champ. Plus le nombre de classes choisi est grand, plus l'équivalence entre les classes construites et le résultat du tableau de contingence est fort, plus le nombre des classes est réduit, plus le regroupement met en relation des données différentes. Nous avons choisi pour faire émerger les oppositions les plus fortes, de choisir entre trois et cinq classes en essayant dans chaque cas de caractériser celles-ci avec le plus de précision. Nous ferons ainsi émerger des « profils dominants » dans chaque croisement.

9.6.1 Groupe 1 : croisement collaboration/ enseignement

Nous avons regroupé ici trois classes, nous nous sommes basés sur plusieurs critères pour cette classification. Nous souhaitons chercher le lien existant entre les classes suivantes : collaboration stagiaires, posture de formateurs et accès au cours. Nous estimons important d'une part, d'aller rechercher la structuration de ces classes afin de comprendre comment les formateurs s'y prennent pour organiser leur cours, d'autre part, sur quoi ils se basent dans leur enseignement, ce qu'ils font et ce qu'ils ne font pas lors de leur intervention à distance. Sur le schéma suivant nous allons indiquer la répartition des classes en fonction de leur position sur les deux axes F1 et F2.

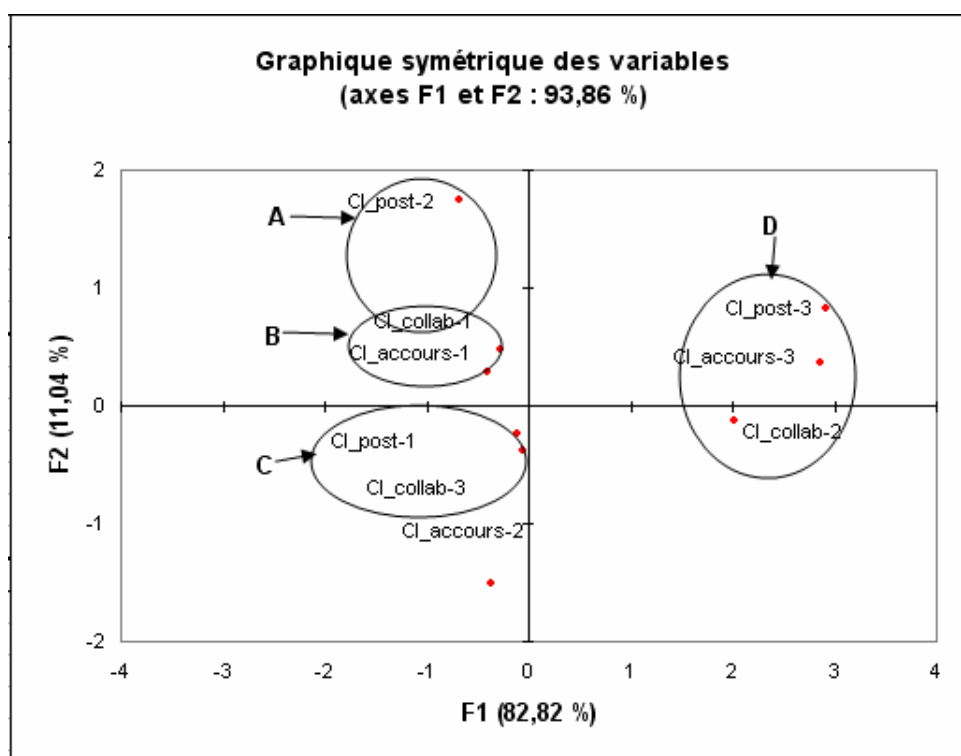


Figure 81: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 1

Sur le schéma nous pouvons constater qu'il y a quatre profils différents.

Dans le tableau suivant, nous rappelons les groupes et essayons de décrire chacune de ces classifications mentionnées sur le schéma

N°	groupes	Rappel signification des classes lors des premières classifications :	Interprétation
Profil A) 15% Individualismes	Cl_post-2 Cl_collab-1	Ils agissent en tant qu'évaluateurs Ils ne favorisent pas la collaboration entre les stagiaires	ce groupe ne favorise pas la collaboration entre les stagiaires. Il met l'accent sur l'aspect évaluateur et sur le cours
Profil B) 55% Moyennement centrés sur le cours	Cl_accès cours -1 Cl_collab-1	- Moins de centration sur le cours -Ils ne favorisent pas la collaboration entre les stagiaires	Ce groupe n'encourage pas la collaboration entre les stagiaires et il se centre moins sur le cours
Profil C) 20% Socioconstructivismes	Cl_post-1 Cl_collab	-Ils agissent en tant qu'animateurs et médiateurs -Ils favorisent la collaboration	Ce groupe adopte la posture d'animateur et encourage la collaboration entre les

	b-3	entre les stagiaires	stagiaires
Profil D) 10%	Cl_post-3	les non concernés les non concernés	Les non concernés
	Cl_accours-3	les non concernés	
	Cl_collab-2		

Tableau 35: Croisement groupe 1

9.6.1.1 Commentaire

Dans le **profil A, les individualismes**, les formateurs qui agissent en tant que évaluateurs répondent négativement aux questions relatives aux aspects collaboratifs entre les stagiaires. Ces derniers avancent que leur rôle est surtout de transmettre le cours. De ce fait, pendant leurs interventions à distance ils ne font que transmettre un savoir qui doit être appris. Dans leur enseignement, ils n'essayent pas d'interagir, motiver, susciter des échanges afin de garantir l'intensité de l'activité d'apprentissage. Ils ne se soucient pas de la motivation entre les groupes. De ce fait nous supposons que le rapport manifesté entre les stagiaires et les formateurs semble accentué totalement sur le rôle magistral des formateurs. Répondant négativement aux questions concernant ce point, nous pouvons avancer que les formateurs donnent la priorité à leur cours mais ils ne s'intéressent guère à la notion de groupe dans leur enseignement.

Contrairement à cela, le **profil B, celui des moyennement centrés sur le cours**, est distingué par les formateurs qui ne favorisent pas la notion de la collaboration car ils répondent négativement aux questions relatives à la collaboration entre les apprenants.

Dans ce groupe nous sommes en face d'un enseignement relativement moins centré sur le cours et sans collaboration. Les formateurs de ce groupe ne demandent pas aux stagiaires de proposer un point de vue ou d'argumenter leur manière de voir dans le forum d'échange. Ils ne leur font pas travailler en collaboration ni réfléchir ensemble sur les réponses aux exercices. Ces derniers acceptent une légère interaction vers le cours mais ils ne tolèrent pas la relation d'entraide entre les stagiaires. Cette semi concentration passe par l'organisation des séances pour expliquer les erreurs répétées des stagiaires.

Dans le **profil C, les Socioconstructivismes** s'appuient fortement sur la collaboration entre les stagiaires lors de leur intervention en ligne. Leur action est plus centrée sur l'apprenant que sur le cours. Dans ce profil l'aspect évaluateur n'apparaît pas parmi les postures adoptées. A travers ce profil nous pouvons constater que très peu de formateurs sont intéressés par l'aspect collaboratif entre les stagiaires dans leur enseignement et adopte en même temps une attitude de médiateur et animateur avec les apprenants.

A travers ces trois profils, nous constatons que la collaboration entre les stagiaires est peu prise en considération dans le modèle de l'enseignement pour la majorité de formateurs au sein de Pyramide. La notion de cours et l'accès au cours sont mis en avant par la plupart des formateurs.

Par ce croisement nous pouvons dire que nous sommes en présence d'un phénomène d'homogénéité observée par le profil A et B. ces deux groupes ne favorisent pas la collaboration entre les stagiaires.

Nous pouvons conclure en disant que dans ce groupe de croisement, nous observons une forte homogénéité (**70%**) relevé par les deux profils A et B. Cette homogénéité passe par la centration sur le cours, l'adoption de la posture évaluatrice et la négligence de l'aspect collaboratif entre les stagiaires. Une très faible hétérogénéité de pratique est remarquée par les formateurs de profil C les socioconstructivismes qui encouragent fortement la collaboration entre les stagiaires et agissent en tant qu'animateurs et médiateurs.

9.6.1.2 Bilan

Comme nous pouvons observer, nos trois profils **A, B et C** s'articulent autour de deux notions collaboration /individualisation. Le schéma ci-dessous nous permet non seulement de bien visualiser les résultats mais aussi de faire remarquer l'homogénéité distinguée par le profil C.

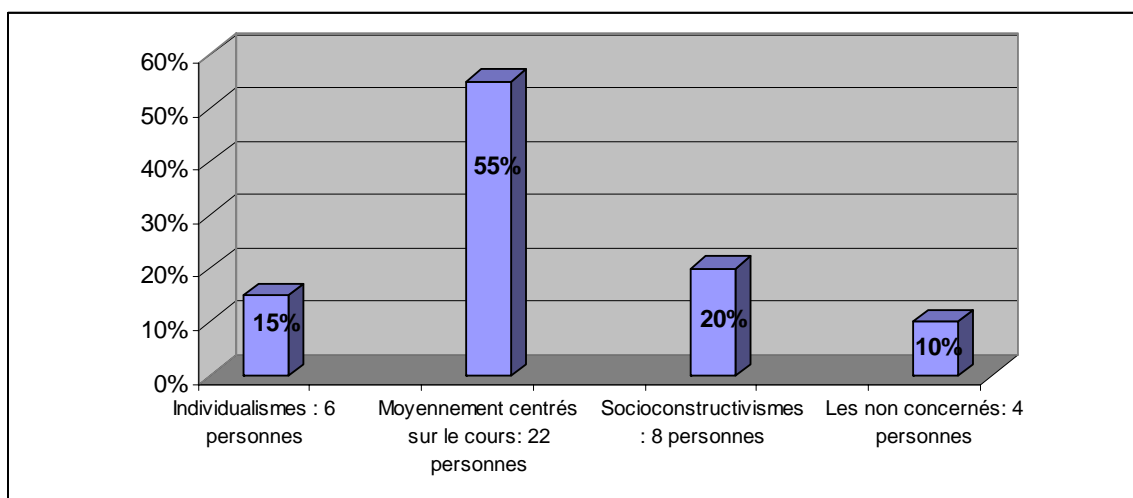


Figure 82 : Diagramme des profils obtenus par le croisement de groupe 1

9.6.2 Groupe 2 : croisement communications virtuelles

Dans ce regroupement nous avons joint les deux classes relatives à la pratique du chat et le forum. Nous souhaitons donner une description concernant la pratique d'enseignement et l'utilisation des dispositifs pédagogiques de ces formateurs lors de leur assistance en ligne. Nous souhaitons savoir non seulement quel type de chat et forum est pratiqué par ces formateurs mais aussi s'ils varient les outils lors de leur intervention en ligne ou non ? Connaissent-ils les différents types de chat et le forum ou non ?

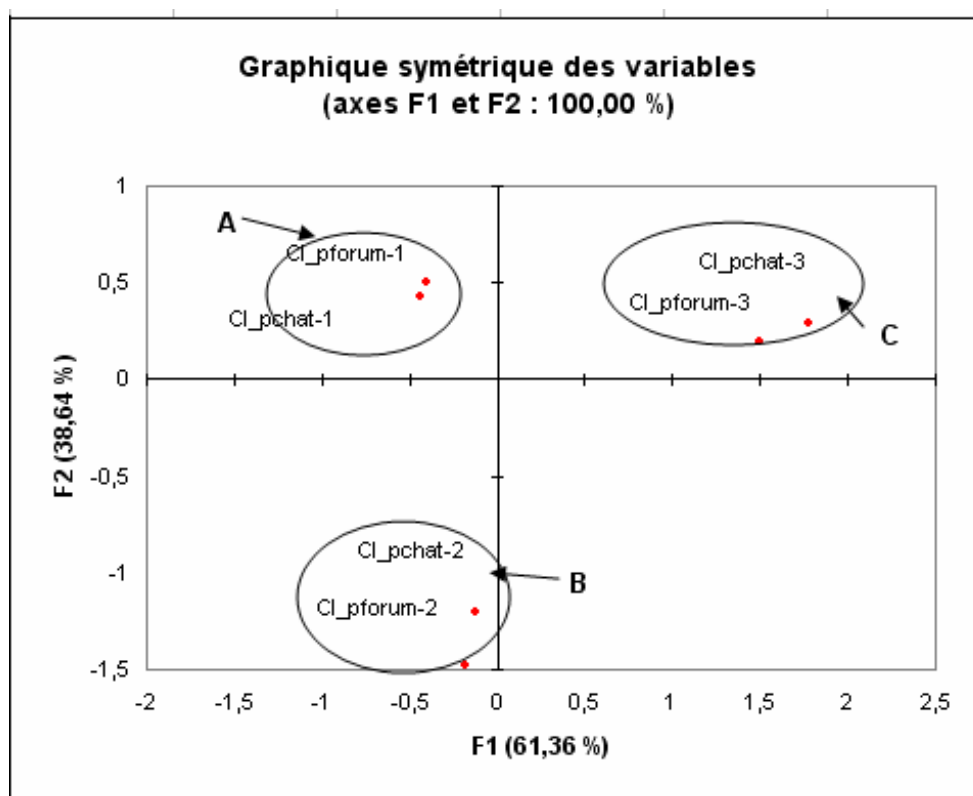


Figure 83: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 2

Comme nous pouvons remarquer le schéma fait apparaître trois profils différents. Nous allons donc détailler chacun de ces profils dans le tableau ci-dessous.

N°	groupes	Rappel signification des classes lors des premières classifications :	Interprétation
Profil A) 52,5% Communicants simples	Cl_pchat-1 Cl_forum-1	ils n'utilisent qu'Agora ceux qui répondent négativement aux questions relatives à l'utilisation du forum	Ceux qui ne maîtrisent pas ou très peu le chat ne maîtrisent pas du tout le forum
Profil B) 32,5% Communicants larges	Cl_pchat-2 Cl_pforum-2	ceux qui utilisent Amphi et Agora ceux qui utilisent seulement le forum technique, réflexivité et collaboratif (ils utilisent trois modes de	Ceux qui utilisent de manière convenable les deux outils

		forums sur cinq)	
Profil C) 15%	Cl_pchat-3 Cl_forum-3	les non concernés les non concernés	Les non concernés

Tableau 36: Croisement groupe 2

9.6.2.1 Commentaire

Les formateurs de profil A, les communicants simples utilisent le chat sans aucune maîtrise de l'utilisation pédagogique car le mode de chat pratiqué (Agora) dans ce groupe ne demande aucun effort de savoir faire de la part des formateurs. Dans ce mode de clavardage chaque utilisateur a la possibilité de prendre la parole quand il veut. L'Agora est la situation classique du chat où plusieurs fils de discussions peuvent être poursuivis en même temps. L'Agora convient principalement à des séances de brainstorming et plus généralement pour les discussions où la spontanéité de la prise de parole est recherchée.

Les formateurs de ce profil ne manipulent aucun mode de forum dans leur enseignement. Nous devons préciser que dans ce cas les formateurs se reposent complètement sur l'utilisation des outils de communication directe comme par exemple le téléphone. Dans ce groupe nous pouvons constater que la communication entre les formateurs et les stagiaires est basée essentiellement sur le mode synchrone (le chat).

A l'inverse Il semble que **le profil B, les communicants larges** ont le potentiel pédagogique de l'outil synchrone et asynchrone. Ils varient l'utilisation des outils asynchrones et synchrones dans leur enseignement. D'après leurs déclarations nous pouvons dire que les formateurs de cette classe pensent qu'ils ont une connaissance satisfaisante concernant les différents types de chat et de forum. Nous imaginons donc que ces formateurs ont un usage pédagogique approuvable qui leur permet de varier leur

action didactique lors de leur intervention en ligne. Ces derniers connaissent deux types de chat sur trois et trois types de forum sur cinq. Les deux types de chat utilisés dans ce profil sont L'Agora et L'Amphi. Comme nous avons précisé plus haut, L'Agora est un mode classique de chat qui ne demande pas de maîtrise de la part de l'utilisateur. L'Amphi quant à lui est un mode adapté pour les situations d'enseignement basées sur l'exposé ou pour transmettre des informations factuelles et organisationnelles. Dans ce cas c'est le formateur qui seul a la parole. Le formateur utilise donc ce mode pour faire un cours magistral. Nous observons dans ce profil que les deux types de chat ne demandent pas une maîtrise spécifique.

Quant aux trois types de forum utilisés dans ce profil, il s'agit des forums réflexivité, collaboratif et technique. Le premier est utilisé pour faire réfléchir les stagiaires ensemble sur un sujet relatif au cours. Le deuxième est souvent lancé pour faire travailler les stagiaires en collaboration sur une problématique ou un exercice en commun. Le troisième est mis à la disposition des stagiaires pour répondre à leur problème technique concernant les logiciels manipulés en cours ou autre problème technique relatif à leur formation.

Nous pouvons conclure de cette étude dans un premier temps qu'en général, les formateurs au sein de Pyramide s'appuient majoritairement sur l'utilisation de l'outil synchrone. Nous pouvons nous demander si ce phénomène est dû à la politique pédagogique de Pyramide qui préconise le recours à 80% de temps synchrone.

Dans un deuxième temps, nous constatons que le profil du groupe : **les communicants simples** est le profil dominant au sein de Pyramide compte-tenu du pourcentage d'utilisateurs.

Dans un troisième temps après l'étude détaillée de nos trois profils, nous observons une homogénéité (52,5%) de pratique concernant ces deux types d'outils. Cette homogénéité passe par la non maîtrise du potentiel pédagogique du forum et l'utilisation basique du chat.

9.6.2.2 Bilan

Nous pouvons non seulement voir le pourcentage de chaque classe à travers ce schéma mais aussi de nous rendre compte de l'homogénéité (52,5%) observée par le profil A. Cette homogénéité passe par la non maîtrise du potentiel pédagogique des outils de communication proposés par le réseau Pyramide.

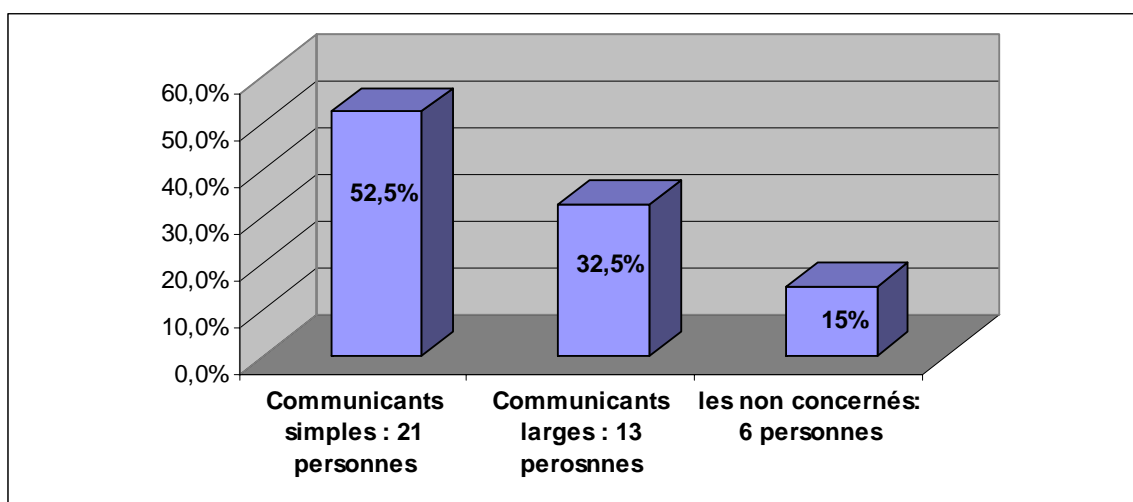


Figure 84: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 2

9.6.3 Groupe 3 : pratique autoformation tutorée et télé présentation tutorée

Pour cette classification nous avons fait une analyse des correspondances multiples afin de voir comment s'articulent entre elles les classes correspondantes à la pratique des séances Autoformation tutorée (AFT) et Télétutorat (TLT). Le but de ce croisement est de voir si les formateurs du réseau Pyramide ont une pratique tutorale ou non. Que font-ils pendant ces séances consacrées au tutorat ?

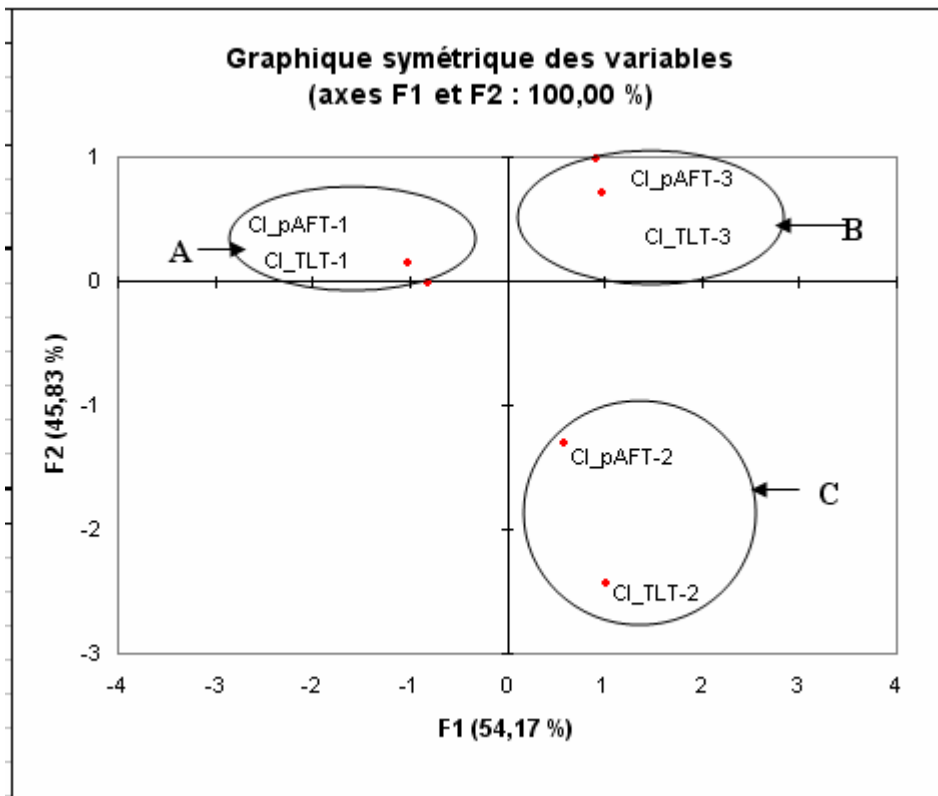


Figure 85: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 3

L'organisation de ce schéma montre l'apparition de trois groupes. Nous allons donc essayer d'aller au plus profond dans chaque groupe pour voir de quelle pratique s'agit-il pour chacune des séances. Le tableau ci-dessous montre la différence et la description de chaque groupe.

N°	groupes	Rappel signification des classes lors des premières classifications :	Interprétation
Profil A) 47,5%	Cl_pAF T-1, Cl_TLT -1,	-ils répondent négativement à toutes les questions relatives à la pratique tutorale lors des séances de AFT. - ceux qui répondent négativement à toutes les questions concernant la pratique tutorale pendant la TLT	Ce groupe ne fait pas du tutorat du tout car ils répondent négativement aux questions donc pour lui les séances consacrées au tutorat sont exploitées plutôt comme un prolongement du cours. (enseignement sans tutorat). Ceux qui ne font pas de tutorat

			pendant l'AFT ne le font pas non plus pendant la TLT.
Profil B) 42,5% Centration sur l'apprenant	Cl_pAF T-3 Cl_pTL T-3,	- ceux qui répondent positivement aux questions concernant le tutorat pendant les séances d'AFT. ils répondent positivement aux questions qui portent sur le tutorat pendant les séances de TLT	Ce groupe répond positivement à la AFT et TLT. Il fait donc apparaître l'aspect tutorat dans sa pratique pendant ces séances pédagogiques (enseignement avec tutorat). Ceux qui font du tutorat pendant l'AFT le font aussi pendant la TLT
Profil C) 10%	Cl_pAF T-2 Cl_TLT -2	Les non concernés Les non concernés	Les non répondants

Tableau 37: Croisement groupe 3

9.6.3.1 Commentaire

Nous pouvons observer que **la classe A, centration sur le cours**, consacre les séances de l'autoformation tutorée et la télé tutorat à la continuité de leurs cours en téléprésentation et visioconférence. Les séances du tutorat sont donc considérées comme un prolongement du cours. Ces formateurs affirment qu'ils ne s'assurent pas de la présence de leurs stagiaires et qu'ils ne donnent aucune règle de conduite concernant ces séances. Rajoutant à cela qu'ils ne font aucune validation d'acquis par rapport au contenu du cours.

A l'inverse **la classe B centration sur l'apprenant**, met en avant l'aspect tutorat dans son enseignement. Cette classe consacre les séances de l'autoformation tutorée et le télé tutorat à la validation d'acquis par rapport au contenu de leur cours. Ainsi que pour la compréhension du vocabulaire du cours. De plus il s'assure de manière régulière de la présence des stagiaires en faisant des rappels systématiques sur les règles de conduite au début de chaque séance. Ils utilisent donc les séances du tutorat pour faire du tutorat et non pas pour les exercices.

Nous pouvons donc conclure en disant que le tutorat pendant la TLT dépend fortement du tutorat pendant l'AFT. Quand il est présent dans une séance il est obligatoirement présent dans l'autre et à l'inverse quand il est absent dans une séance il est forcément absent dans l'autre. A travers ce résultat, nous constatons une cohérence concernant la pratique des formateurs au sujet du tutorat. Ceux qui font du tutorat lors des séances AFT en font aussi pendant les séances de TLT. Par ailleurs, nous voyons aussi une homogénéité (47,5%) de pratique remarquée par le profil A. Cette homogénéité passe l'absence du tutorat pendant les deux séances.

9.6.3.2 Bilan

Le schéma de ce groupe 3 accompagnements nous aide à bien voir l'homogénéité (47,5%) de la classe A sur l'axe centration sur le cours en termes de pourcentage et en termes de personnes.

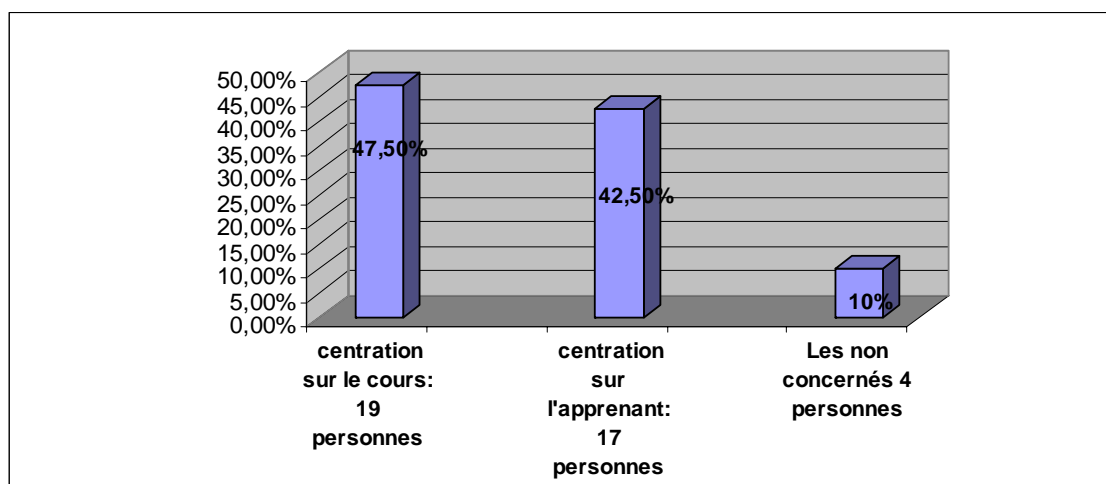


Figure 86: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 3

9.6.4 Groupe 4 : tutorats

Après avoir vu pour le groupe précédent que certains formateurs font apparaître les aspects tutorats dans leur pratique Nous avons opté ici pour un croisement qui regroupe les trois types de tutorat afin de savoir plus précisément le modèle de tutorat adopté par les formateurs du réseau Pyramide, Le dessin ci dessous montre à la fois le lien entre les trois types de tutorat.

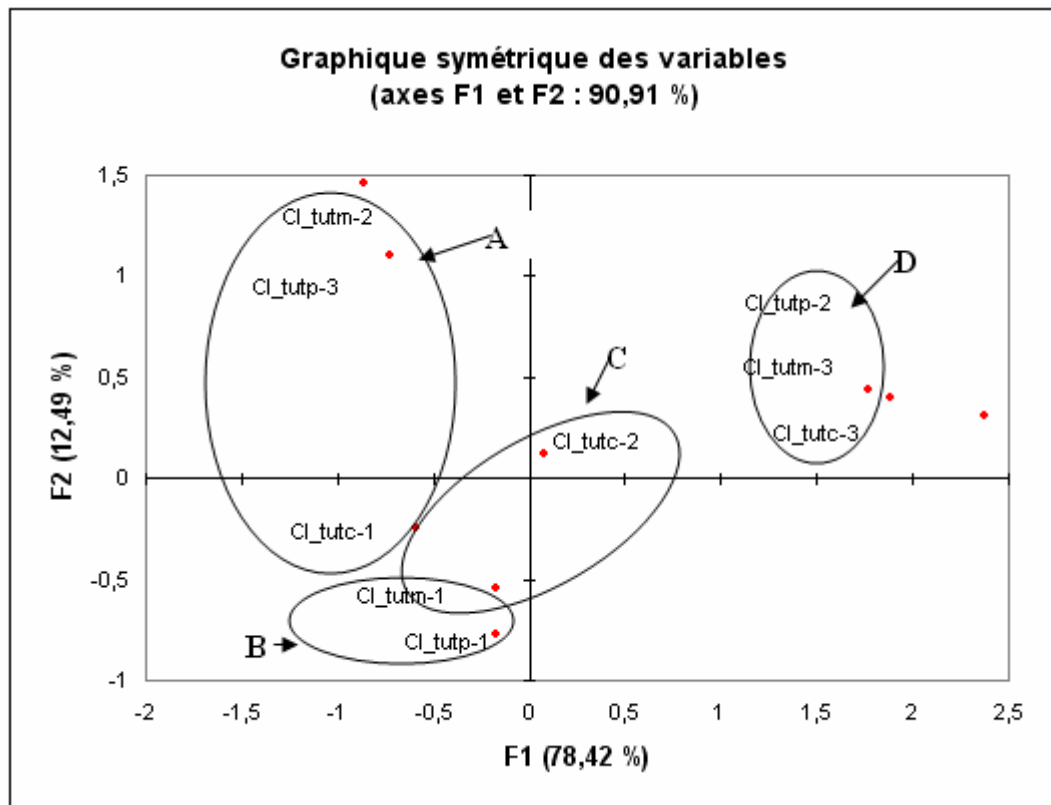


Figure 87: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 4

Ce schéma met en relief quatre profils différents au sein du réseau Pyramide concernant le tutorat. Nous allons les exposer et les commenter ci-après.

N°	Classe	Rappel signification des classes lors des premières classifications :	Interprétation
Profil A) 15% Tutorat contenu	Cl_tutm-2	- Ils répondent négativement aux questions qui portent sur le tutorat motivationnel	Dans cette classe nous pouvons remarquer que ceux qui ne font pas du tutorat motivationnel ni du tutorat profession, font du tutorat de contenu. Tutorat centré sur le cours.
	Cl_tutp-3	- ceux qui répondent négativement aux questions relatives au tutorat professionnel.	
	Cl_tutc-1	-ceux qui répondent positivement à toutes les questions concernant le tutorat de contenu	
Profil B) 42,5% tutorat d'interaction	Cl_tutm-1	- ceux qui répondent positivement aux questions relatives au tutorat motivationnel	Dans cette classe nous constatons la présence de deux types de tutorat à savoir le tutorat motivationnel et le tutorat professionnel. On est donc en face d'un enseignement avec un tutorat centré sur le sujet apprenant
	Cl_tutp-1	-ceux qui répondent positivement aux questions qui portent sur le tutorat professionnel	
Profil C) 22,5% Tutorat mixte	Cl_tutc-2	-ceux qui offrent l'aide méthodologique et technique	Ceux qui font du tutorat contenu font aussi du tutorat motivationnel.
	Cl_tutm-1	-ils répondent positivement aux questions par rapport au tutorat motivationnel	
Profil D) 20%	Cl_tutm-3, Cl_tutc-3, Cl_tutp-2	- les non concernés - les non concernés - les non concernés	les non concernés

Tableau 38: Croisement groupe 4

9.6.4.1 Commentaire

En voulant faire ressortir le type de tutorat pratiqué au sein du réseau Pyramide, nous avons découvert que dans la classe **A, Centration sur le cours**, les formateurs ne favorisent que le tutorat de contenu et n'encouragent pas le tutorat motivationnel ni le tutorat professionnel. Ces derniers proposent à leurs stagiaires de l'aide méthodologique afin de naviguer aisément sur le dispositif méthodologique. Ils traitent également leurs problèmes relatifs au cours.

Le profil B, tutorat d'interaction montre deux types de tutorat qui font partie de la pédagogie des formateurs qui le caractérisent. Ces derniers offrent un enseignement tutorat pour leur cours de type motivationnel et professionnel. Les formateurs de cette classe veillent à motiver, féliciter leurs apprenants. De plus ils les soutiennent dans la constitution du réseau apprenant. Ils essayent de favoriser l'autonomie de leurs apprenants. Ils animent les situations asynchrones. Ils permettent aux apprenants de prendre du recul dans leur apprentissage. Ils veillent à motiver les apprenants de manière collective pendant les séances d'AFT et TLT. Ils encouragent la persévérance dans la formation et prévoient l'abandon. Sans oublier de faire le lien entre la pratique et le théorique en accompagnant les apprenants dans leur projet.

Les formateurs **du profil C, Tutorat mixte** mettent en avant deux types de tutorat. Il s'agit des tutorats du contenu et motivationnel. Ils renforcent la motivation entre les stagiaires. Ils proposent des soutiens méthodologiques sur le cours.

De manière générale, nous pouvons conclure en disant que ceux qui font du tutorat motivationnel font aussi du tutorat de contenu et inversement. L'observation du profil A et du profil B au sujet de ces deux types de tutorat, nous amène à dire qu'ils ont un lien d'interdépendance. Alors que les tutorats motivationnel et du contenu ne sont pas en lien d'interdépendance.

Autre remarque, nous observons une homogénéité de pratique concernant le croisement du tutorat. Cette homogénéité passe par le fait que le profil A et le profil B ne font pas du tutorat complet. Mais nous remarquons aussi une faible hétérogénéité de (22,5%), marquée par le profil C. Cette hétérogénéité passe par l'apparition de tutorat

motivationnel et de tutorat de contenu. Ce groupe de formateurs fait ainsi du tutorat complet accès à la fois sur l'apprenant et sur le contenu.

9.6.4.2 Bilan

Le schéma ci-dessous nous montre bien l'hétérogénéité de la classe C **tutorat mixte** présentée sur le paradigme tutorat et motivation (tutorat complet). Il nous montre aussi l'homogénéité observée par les profils A et B qui font du tutorat incomplet.

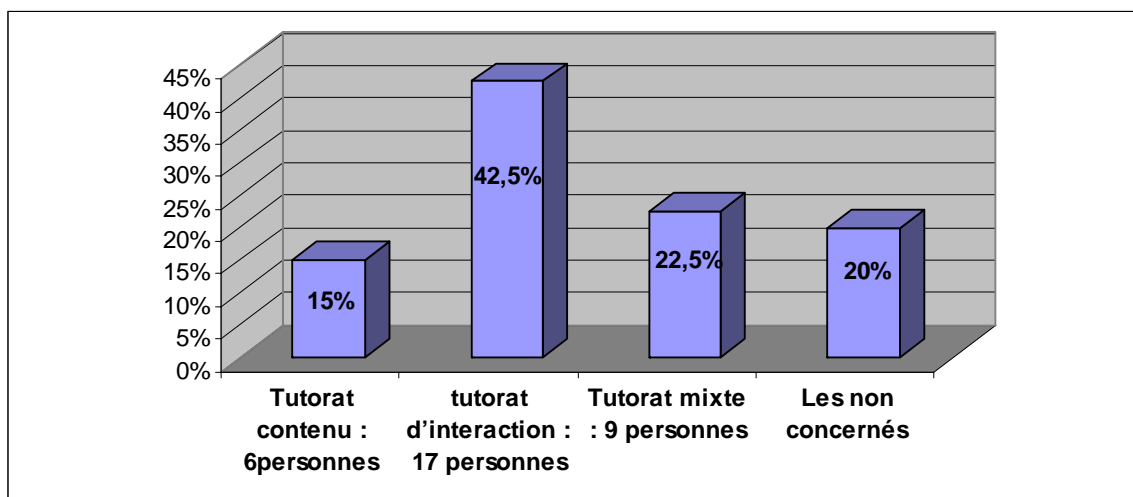


Figure 88: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 4

9.6.5 Groupe 5 : tutorat et posture

Il s'avère indispensable maintenant d'aller examiner la relation qui engage les trois types de tutorat avec posture de formateur. Les types de tutorat imposent-ils une posture spécifique ?

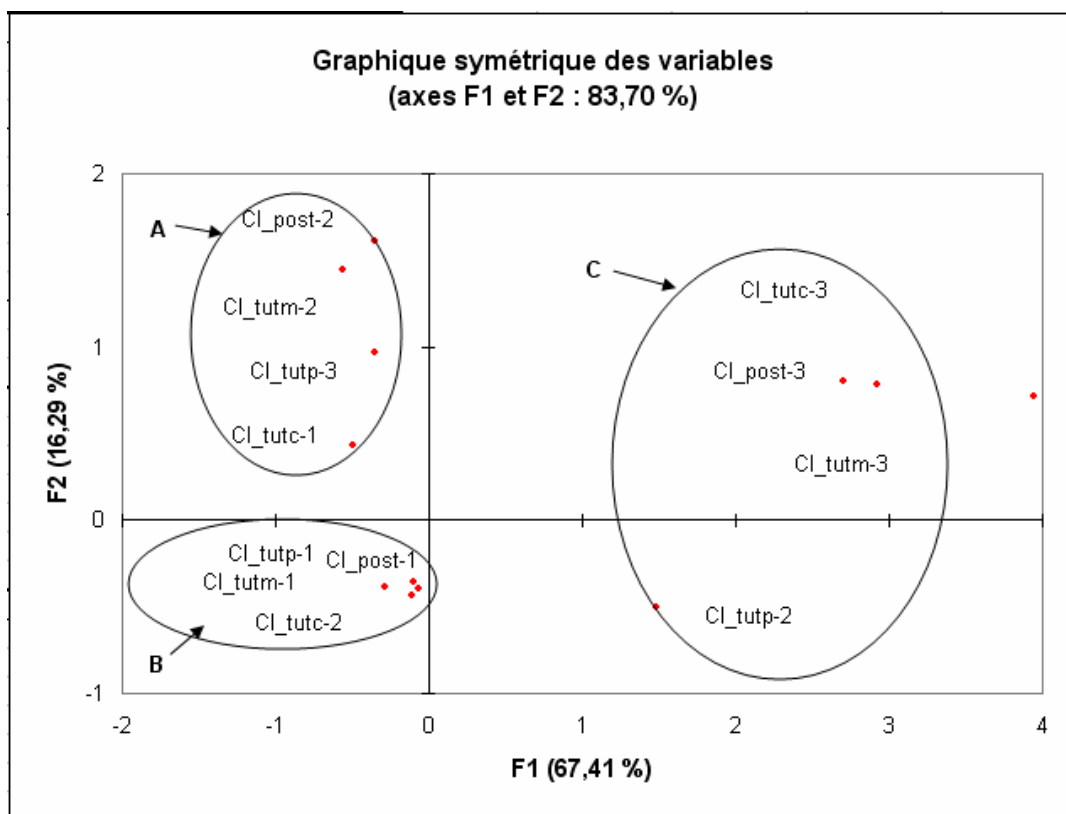


Figure 89: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 5

Le schéma fait apparaître trois profils différents que nous allons explorer dans le tableau suivant :

N°	groupes	Rappel signification des classes lors des premières classifications :	Interprétation
Profil A) 22,5% évaluateurs	CI_post-2	- ils agissent en tant qu'évaluateurs	L'absence de caractère médiateur et animateur accentue l'absence de tutorat motivationnel et professionnel. Le tutorat est donc centré sur le cours et non pas sur l'apprenant
	CI_tutm-2	-ceux qui répondent négativement concernant le tutorat motivationnel	
	CI_tutp-3	-ceux qui répondent négativement aux questions portant sur le tutorat professionnel	
	CI_tutc-1	- ceux qui répondent positivement à toutes les questions relatives au tutorat de contenu	

Profil B) 72,5% Médiateurs/ Animateurs	Cl_tutp-1 Cl_tutm-1 Cl_tutc-2 Cl_post-1	-ceux qui répondent positivement aux questions relatives au tutorat professionnel -ceux qui répondent positivement concernant le tutorat motivationnel -ceux qui n'offrent que l'aide méthodologique et technique -ils répondent positivement aux questions mais ils n'agissent pas en tant qu'évaluateurs	Ceux qui encouragent le tutorat motivationnel et professionnel ont une posture d'animateurs et médiateurs. Eux-mêmes font légèrement du tutorat de contenu
Profil C) 5%	Cl_tutc-3 Cl_post-3 Cl_tutm-3 Cl_tutp-2	- les non concernés -les non concernés -les non concernés -les non concernés	Les non concernés

Tableau 39: Croisement groupe 5

9.6.5.1 Commentaire

Après avoir examiné de près les réponses des formateurs du **profil A des évaluateurs**, de ce tableau, nous pouvons dire que les formateurs adoptent une posture d'évaluateurs. Ils veillent donc dans leur enseignement à mesurer, noter et hiérarchiser les acquisitions des élèves par rapport aux groupes et par rapport à la norme à atteindre. Ces derniers ont répondu négativement à toutes les questions concernant le tutorat motivationnel et le tutorat professionnel. Par contre ces mêmes formateurs favorisent essentiellement le tutorat méthodologique dans leur action didactique. Ils proposent du soutien méthodologique aux apprenants. Ils offrent de l'aide technique pour naviguer aisément dans le dispositif méthodologie. Ils s'occupent de problèmes administratifs de leurs stagiaires. Dans ce cas de figure, nous pouvons observer l'absence de deux types du tutorat motivationnel et professionnel ainsi que l'attitude médiateur et animateur des formateurs.

Le profil B, les animateurs/ médiateurs, quant à lui montre que les formateurs qui font du tutorat de contenu et professionnel adoptent une posture d'animateurs et de médiateurs. Les formateurs de ce profil accompagnent et dialoguent avec leurs stagiaires afin de les aider à franchir une étape dans leur parcours d'apprentissage. Ils essayent de résoudre leurs difficultés d'ordre cognitif. Par ailleurs ces mêmes intervenants à distance luttent contre le sentiment d'isolement de l'apprenant. Ils essayent également de favoriser l'autonomie de leurs apprenants. Ils participent à la construction du réseau des apprenants. Ces derniers agissent de manière à ce que les apprenants renforcent leurs motivations intrinsèques. Sans oublier bien entendu de mettre en lien formation et emploi. Ce groupe de formateurs accompagne leurs stagiaires dans leurs projets professionnels.

A l'étude de ces profils, nous remarquons, d'un côté, que les tutorats motivationnel et professionnel ont une relation de dépendance entre eux dans le sens où l'un n'apparaît pas sans l'autre et inversement. D'un autre côté, ces deux types de tutorat nouent une relation positive avec la posture animatrice et médiatrice. Autrement dit ces deux types du tutorat ont une place dans l'action didactique des formateurs quand ces derniers agissent en tant qu'animateurs et médiateurs. Dans le profil B l'aspect évaluateur est complètement absent. La médiation et l'animation ont ainsi un poids sur l'apprentissage d'une manière générale, et sur le tutorat d'une manière particulière. Les formateurs de ce profil se basent fortement sur le tutorat motivationnel et professionnel dans leur enseignement d'apprentissage. Cela nous amène à dire que pour faire du tutorat il faut avoir une posture spécifique. Le caractère évaluateur entrave donc l'aspect tutorat et la centration sur les apprenants.

Nous pouvons donc conclure en disant que la posture animatrice et médiatrice est en corrélation positive avec les aspects tutorats. A l'étude de ces trois profils, nous remarquons que le profil B est celui qui domine au sein du Pyramide. L'observation montre également que la posture animatrice et médiatrice porte une relation d'interdépendance avec le tutorat motivationnel et le tutorat professionnel. Alors que le tutorat de contenu ne manifeste pas un lien de dépendance avec ces deux postures

9.6.5.2 Bilan

Tout comme le groupe précédent, Ce diagramme nous présente le résumé du résultat de ce croisement. Nous pouvons voir à travers lui, l'hétérogénéité indiquée par la classe B vers le paradigme médiateur. Et l'homogénéité fixée sur le paradigme évaluateur par la classe A

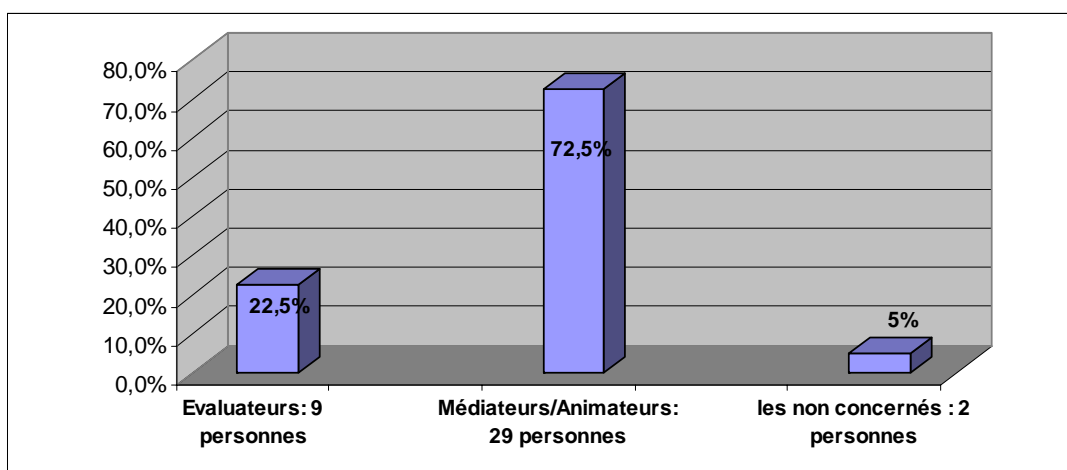


Figure 90: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 5

9.6.6 Groupe 6 : maîtrise des outils et potentiels pédagogiques

Pour ce groupe, notre objectif est d'examiner l'impact de la maîtrise générale des outils pédagogiques sur le potentiel pédagogique. a-t-il un lien entre les deux ou non ? La pratique quotidienne des outils aide-t-elle à avoir le potentiel pédagogique ? Le schéma suivant montre l'association entre les classes.

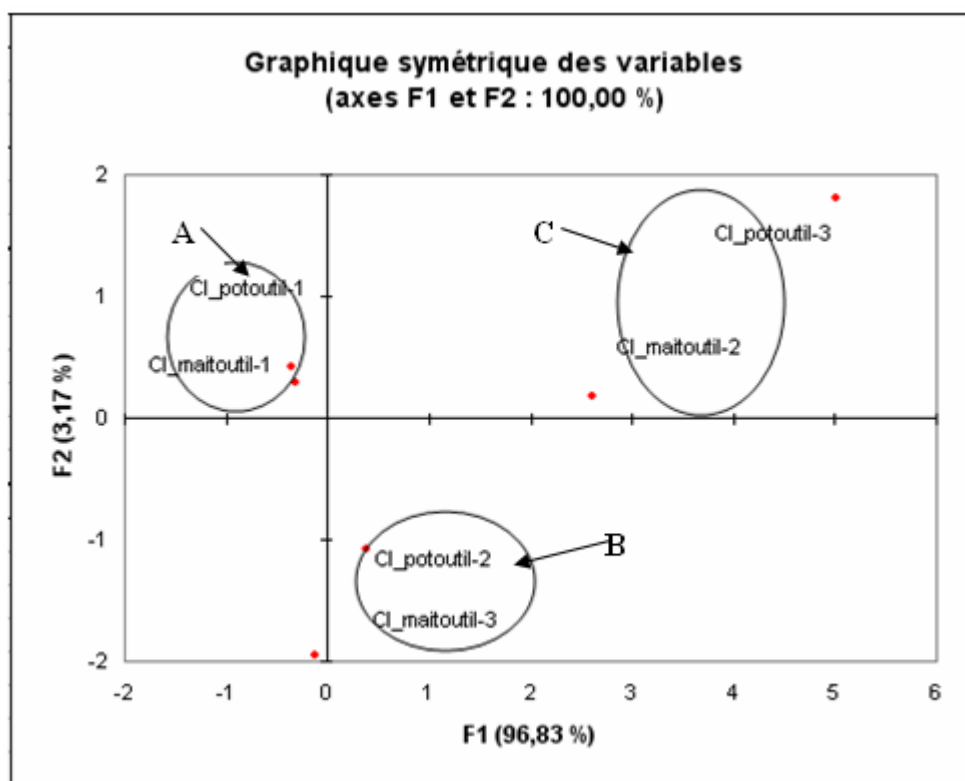


Figure 91: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 6

Ce schéma nous montre trois profils différents issus de ce croisement. Nous allons détailler chacun de ces trois profils dans le tableau ci-dessous

N°	groupes	Rappel signification des classes lors des premières classifications :	Interprétation
Profil A) 57,5%	Cl_maitro util-1	- Ceux qui maîtrisent les outils	Ceux qui possèdent la maîtrise générale des outils, ont également le potentiel pédagogique. Ce qui nous incite à dire que les deux marchent ensemble.
Sentiment de maîtrise fort	Cl_potouti 1-1,	- Ceux qui ont le potentiel des outils	
Profil B) 32,5%	Cl_potouti 1-2,	Ceux qui répondent négativement aux questions relatives au potentiel pédagogique	ce groupe n'a pas le potentiel pédagogique du fait qu'il ne maîtrise pas l'ensemble des outils. Ce groupe
Sentiment de maîtrise	Cl_maitro util-3	Ceux qui ne maîtrisent pas la	

faible		plupart des outils (que la TLP et le chat seulement)	semble confirmer notre hypothèse précédente.
Profil C) 10% Sentiment de maîtrise faible	Cl_potouti 1-3, Cl_maitouti 2	-les non concernés -ceux qui ne maîtrisent pas les outils	Ce groupe n'a répondu qu'à une seule question la comparaison n'est donc pas possible

Tableau 40: Croisement groupe 6

9.6.6.1 Commentaire

Les formateurs du **profil A**, qui ont un **sentiment de maîtrise fort** affirment avoir l'habileté pédagogique nécessaire quant à la manipulation des outils proposés par le réseau Pyramide. Ils avancent également qu'ils ont le potentiel pédagogique des outils proposés par le réseau Pyramide.

Dans le cas contraire les formateurs **du profil B**, qui ont le **sentiment de maîtrise faible** avancent qu'ils n'ont ni la maîtrise pédagogique ni le potentiel pédagogique qui leur permette d'intervenir à distance des utilisant les outils mis à leur disposition de la part de Pyramide.

Les formateurs **du profil C**, qui ont un **sentiment de maîtrise faible** déclarent qu'ils ne maîtrisent pas les outils proposés par le réseau Pyramide mais ils ne se sentent pas concernés par les questions sur le potentiel pédagogique.

Par l'étude de ces profils nous pouvons constater que le potentiel pédagogique exige la maîtrise préalable des outils. Dans une situation d'apprentissage à distance on ne peut donc pas avoir de potentiel pédagogique sans aucune connaissance préalable des outils.

Pour cette classification nous pouvons subodorer que la maîtrise générale des outils pédagogiques dépend de la maîtrise du potentiel pédagogique des outils.

Les deux aspects ont une relation d'interdépendance entre eux car l'un ne se présente pas sans l'autre. Nous remarquons ainsi une cohérence entre les deux éléments lorsqu'on maîtrise l'outil, on a également le potentiel pédagogique de celui-ci.

Nous remarquons aussi que le profil A est celui qui domine au sein du réseau Pyramide selon la déclaration des formateurs.

9.6.6.2 Bilan

Le schéma ci-dessous nous montre que la classe A présente une hétérogénéité de pratique sur le paradigme maîtrise. Il est montré aussi l'homogénéité indiquée par 13 personnes sur le paradigme non maîtrise.

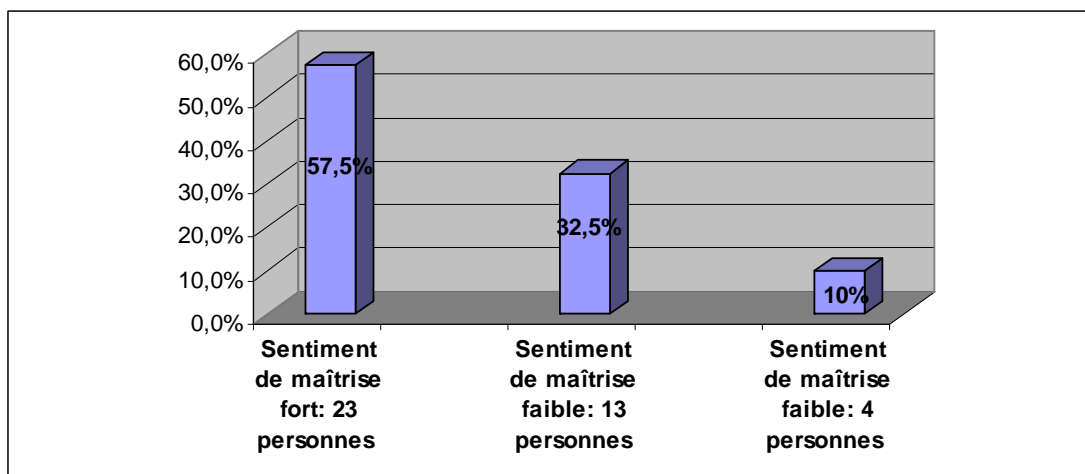


Figure 92: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 6

9.6.7 Groupe 7 : Interactions vers le cours / interaction personnelle

Dans cette étape, nous voulons savoir s'il existe un lien entre les classes interaction vers le cours et l'interaction personnelle. Le but que nous visons donc ici est de faire apparaître ce lien et d'essayer de voir ce qui les relie ensemble afin de bien comprendre l'articulation entre ces deux classes. Ceux qui animent leur cours par des questions seront-ils donc conduits à l'interaction personnelle ? Est ce que l'interaction personnelle dépend de l'interaction vers le cours ? Et de quelle manière les deux sont liées ? Le test d'analyse des correspondances multiples nous donne des indices sur ce

lien et fait apparaître cinq groupes indépendants que nous allons exposer par le schéma ci-dessous. Nous allons essayer par la suite de fournir une interprétation pour les groupes significatifs.

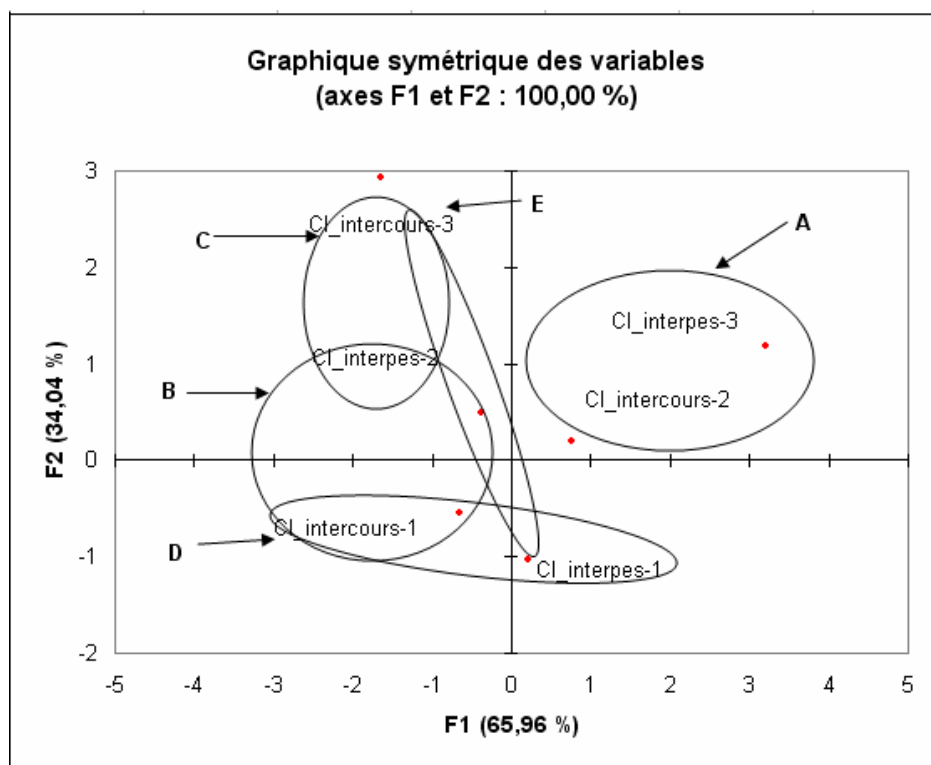


Figure 93: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 7

Comme nous pouvons le constater sur cette figure, le croisement fait apparaître cinq profils distincts. Le tableau ci-dessous va nous permettre de décrire chacun de ces profils.

N°	groupes	Rappel signification des classes lors des premières classifications :	Interprétation
Profil A) 5% Magistraux centrés	Cl_intercours-2 Cl_interpers-3	- Pas d'interaction vers le cours - Les non concernés	Ceux qui ne font d'interaction vers leur cours ne sont pas concernés par l'interaction personnelle

Profil B) 45% Magistraux Centrés	Cl_inter cours-1	- faible interaction vers le cours	Ceux qui n'encouragent pas l'interaction personnelle favorisent peu l'interaction vers le cours
	Cl_inter perso-2	- ceux qui répondent négativement aux questions portant sur l'interaction personnelle	
Profil C) 5% Magistraux centrés	Cl_inter cours-3	- Les non concernés	Ceux qui ne sont pas concernés par l'interaction vers le cours, ne font pas d'interaction personnelle
	Cl_inter pers-2	- ceux qui répondent négativement aux questions relatives à l'interaction personnelle	
Profil D) 27,5% Interactifs	Cl_inter cours-1	- faible interaction	Ceux qui manifestent une faible interaction vers le cours, encouragent l'interaction personnelle
	Cl_inter pers-1	- ceux répondent positivement aux questions sur l'interaction personnelle	
Profil E) 17,5% Interactifs	Cl_inter cours-3	- Les non concernés	Ceux qui ne sont pas intéressés par l'interaction vers le cours, favorisent l'interaction personnelle avec leurs stagiaires
	Cl_inter pers-1	- Ceux répondent positivement aux questions portant sur l'interaction personnelle	

Tableau 41: Croisement groupe 7

9.6.7.1 Commentaire

Examinant de près les cinq profils, nous pouvons constater que dans **le profil A, les Magistraux centrés** formés par des formateurs ne donnent pas la possibilité d'interaction vers leurs cours. Ces formateurs ne conservent pas un temps pour dialoguer avec leurs apprenants sur le contenu du cours. Ils ne prennent pas en compte les interactions des stagiaires dans leur préparation du cours. Ces mêmes formateurs ne se sentent pas concernés par les questions sur l'interaction personnelle.

Le profil B Magistraux Centrés montre un groupe de formateurs qui s'intéressent un peu à l'interaction vers leurs cours. Cette faible interaction passe par la

prise en considération de l'interaction des stagiaires lors des préparations des cours. Ces formateurs posent des questions sur les documents qu'ils leur donnent à lire. Ces mêmes formateurs répondent négativement à toutes les questions relatives à l'interaction personnelle. Ce qui veut dire qu'ils ne sont pas intéressés par cet aspect lors de leur intervention en ligne. Ils ne prennent pas du temps pour que les apprenants interagissent entre eux. Ils estiment que l'échange entre les stagiaires pendant l'autoformation est inutile car ils leur proposent des activités individuelles. Ils consacrent leurs séances de TLP et Visio à l'exposé de leur cours.

Le profil C Magistraux Centrés, regroupe les formateurs qui ne sont pas concernés par l'interaction vers le cours et qui n'encourage pas l'interaction personnelle. Ces formateurs ne prennent pas le temps pour féliciter les stagiaires de leur succès. Ils ne prennent pas un moment dans les séances pour encourager les stagiaires à travailler ensemble. Ils ne tiennent pas non plus à relancer les stagiaires qui sont en retard par rapport aux autres.

Le profil D les Interactifs, fait émerger un autre groupe de formateurs qui se manifestent très motivants, très interactifs et proactifs avec leur stagiaires. Les formateurs de ce profil déclarent que l'interaction entre les stagiaires est très utile. De ce fait, ils laissent la place à l'échange entre les apprenants pendant les séances de TLP et la Visio. Ils les invitent à dialoguer ensemble sur un sujet. Ils prévoient un temps dans les séances où les apprenants doivent travailler ensemble. Ces derniers sont relativement favorables pour l'interaction vers le cours. Ils posent des questions sur les documents qu'ils mettent à la disposition de leurs stagiaires. Ils organisent des débats collectifs sur le contenu du cours.

Enfin les formateurs **de profil E les Interactifs** ne se sentent pas concernés par les questions au sujet de l'interaction vers le cours mais par contre ils donnent des réponses tout à fait favorables concernant l'interaction personnelle. Ces formateurs prévoient un temps dans les séances pour féliciter leurs stagiaires. Ils veillent également

à discuter avec les stagiaires d'autre chose que le cours. Ils prennent un moment durant la séance pour encourager les stagiaires à travailler ensemble.

A l'observation de ces cinq profils nous déduisons que l'interaction personnelle et l'interaction vers le cours ne sont pas deux choses qui marchent ensemble. La présence de l'interaction vers le cours n'oblige pas la présence de l'interaction personnelle.

Il n'y a donc pas de corrélation entre ces deux aspects. Ceci est bien remarqué à travers les profils B et D.

Nous constatons également une homogénéité de pratique pour les profils A, B, C et E qui font une interaction incomplète. Cette homogénéité passe par la non considération de l'interaction personnelle dans les pratiques à distance. Nous remarquons aussi une faible hétérogénéité pour le profil D qui encourage les deux sortes d'interaction.

9.6.7.2 Bilan

Ce diagramme nous présente le résultat en résumé de ce croisement. Nous pouvons voir l'homogénéité indiquée par les profils A, B, C présentant 25 personnes. Nous voyons aussi l'hétérogénéité de pratique manifestée par 11 personnes sur le profil D.

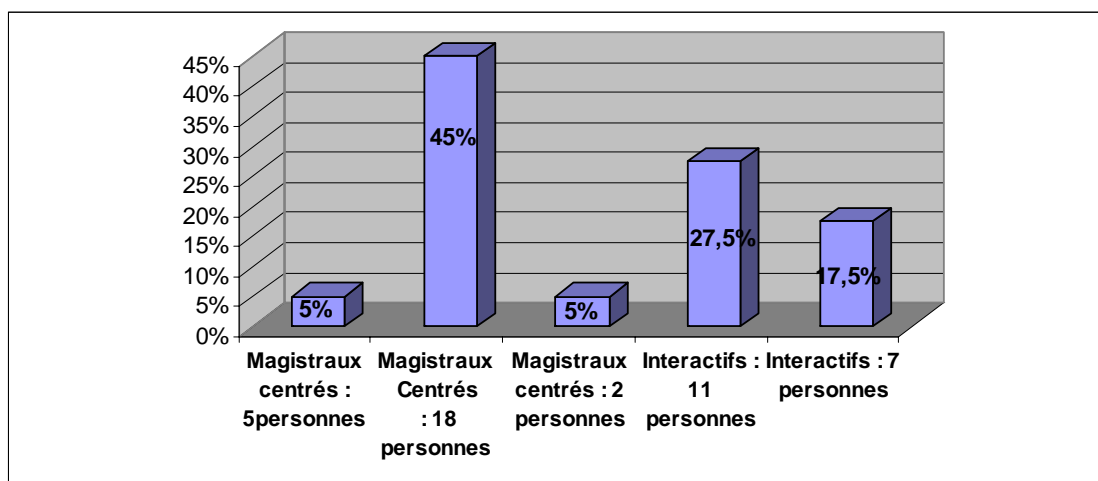


Figure 94: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 7

9.6.8 Groupe 8 : interaction entre stagiaires / interaction vers le cours

Etant donné que l'interaction vers le cours ne dépend pas de l'interaction personnelle dans le groupe précédent, nous voudrions consulter ici l'appui de l'interaction du cours sur l'interaction des stagiaires. L'un impose-t-il l'autre ou ce sont deux choses différentes qui ne se valorisent pas ? Les formateurs qui sont convaincus de l'interaction entre les stagiaires, sont-ils eux-mêmes ceux qui animent leur cours et posent des questions pour motiver les apprenants ?

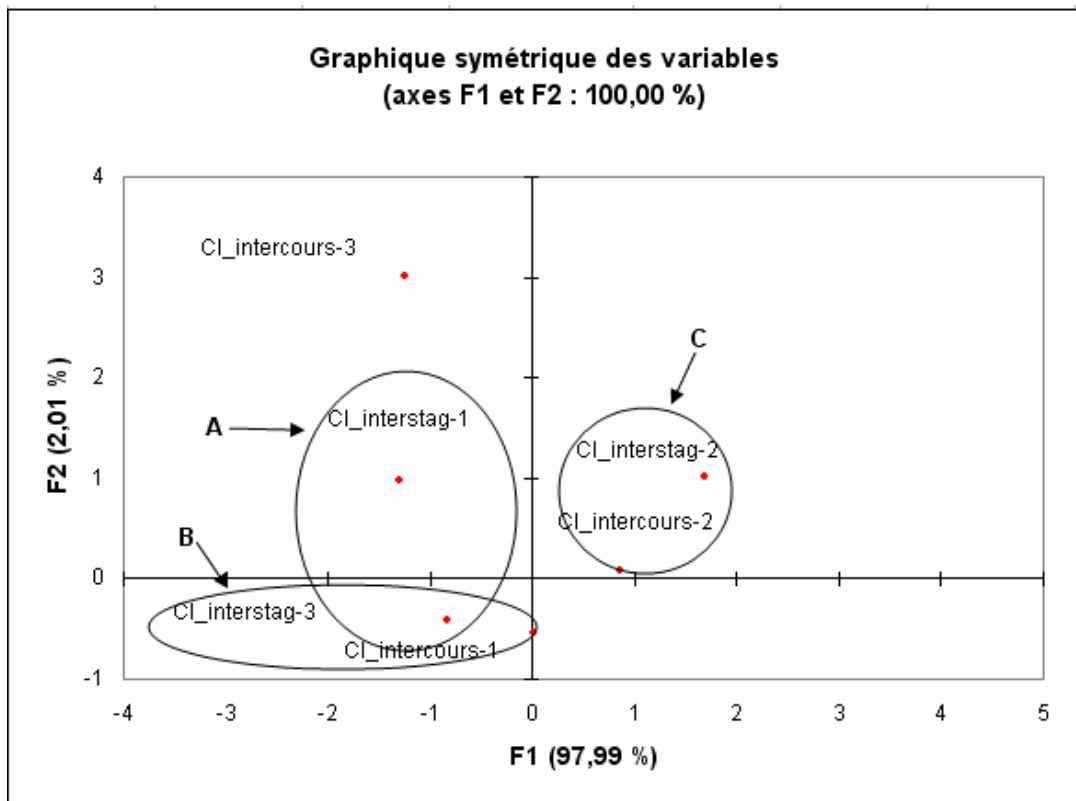


Figure 95: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 8

N°	groupes	Rappel signification des classes lors des premières classifications :	Interprétation
Profil A) 50%	Cl_interstag -1	- Ceux qui n'encouragent pas l'interaction entre les stagiaires	Ceux qui ne favorisent pas l'interaction entre les stagiaires mais ils encouragent un peu l'interaction vers le cours
Non interactifs	Cl_intercours-1	- Faible interaction vers le cours	
Profils B) 20%	Cl_interstag -3	Ils encouragent l'interaction entre les stagiaires	Ceux qui encouragent l'interaction entre les stagiaires et ambitionnent un peu l'interaction vers leur cours
Interactifs	Cl_intercours-1	Faible interaction vers le cours	
Profil C) 30%	Cl_interstag -2	- les non concernés	Ceux qui ne sont pas concernés par l'interaction entre les stagiaires, ne favorisent pas l'interaction vers le cours
Non interactifs	Cl_intercours-2	- pas d'interaction vers le cours	

Tableau 42: Croisement groupe 8

9.6.8.1 Commentaire

Le profil A, les non interactifs montrent que les formateurs de ce groupe favorisent un peu l'interaction vers le cours et ils estiment que l'interaction entre les stagiaires n'est pas indispensable dans l'enseignement à distance. Grâce à l'analyse de leurs réponses au questionnaire, nous pouvons dire que cette faible interaction vers le cours passe par le fait qu'ils posent des questions sur le cours. Ils organisent des débats collectifs sur le contenu du cours. Ils prévoient un temps pour rappeler les règles à respecter pour leur cours.

De plus ces mêmes formateurs estiment que l'échange entre les stagiaires pendant l'autoformation est inutile et n'est pas indispensable dans leur enseignement à

distance, car ils proposent des activités individuelles. Ces derniers n'invitent pas les apprenants à dialoguer entre eux. Ils ne laissent aucune place à l'interaction pendant le cours. Dans ce cas, nous sommes en face d'un enseignement sans interaction entre les stagiaires mais avec un peu d'interaction avec le contenu du cours.

Le profil B, les Interactifs sont pour l'échange entre les stagiaires et l'échange sur le contenu du cours. Les formateurs de ce profil posent des questions sur le cours et ils organisent de débat sur le contenu du cours.

Ils prennent le temps dans la séance pour que les apprenants interagissent entre eux. Ils organisent des groupes d'échange pendant la séance de l'autoformation simple. Ils estiment que l'échange entre les stagiaires est très utile pendant la séance. De ce fait ils organisent des groupes de travail collaboratif lors de leurs séances d'enseignement.

Ce profil montre un style d'enseignement basé sur l'interaction entre les apprenants avec une variété d'action didactique visant l'interaction vers le cours.

Le profil C, des non interactifs, montre un groupe des formateurs qui ne favorisent pas l'interaction vers le cours et ne se sentent pas concernés par la collaboration entre les stagiaires.

Les formateurs de ce profil n'ont pas l'habitude de poser des questions sur les documents qu'ils mettent à la disposition de leurs stagiaires en ligne. De même, il ne leur arrive pas d'arrêter leur exposé en ligne pour interroger les stagiaires sur l'organisation du cours ou d'autres choses. De plus, ils ne prévoient pas un moment pour rappeler les règles à respecter pour les cours. Ils déclarent aussi qu'ils n'organisent pas de débat sur le contenu du cours.

Avec l'étude de ces trois profils, nous pouvons constater une homogénéité de 80% de pratique à travers les profils A et C (les non interactifs), cette homogénéité passe par l'absence totale d'interaction entre les stagiaires.

9.6.8.2 Bilan

Par la figure ci-dessous nous présentons un résumé des résultats de ce groupe. Elle nous signale l'homogénéité visible par le profil A par 20 personnes. Une hétérogénéité perceptible par 8 personnes remarquée par le profil B.

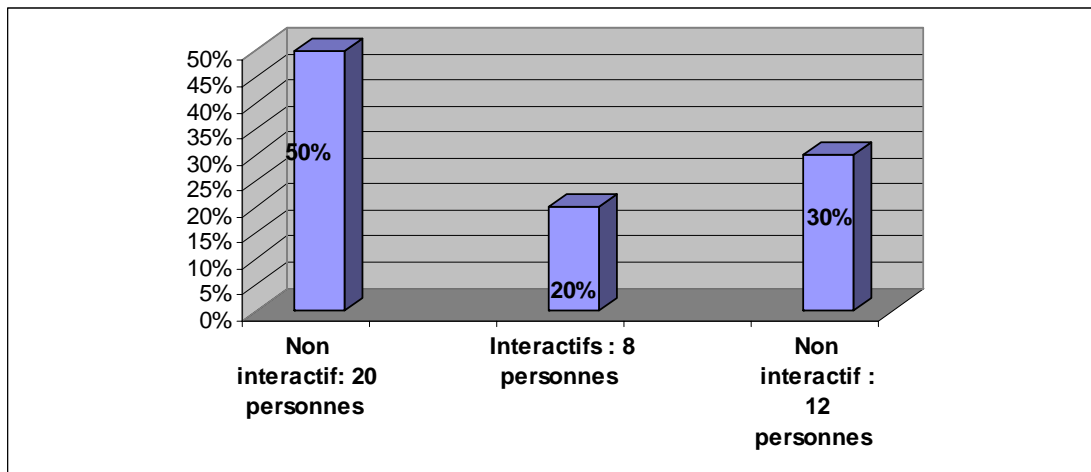


Figure 96: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 8

9.6.9 Groupe 9 : maîtrise des outils / Pratique du chat

Nous nous sommes intéressés par le regroupement présent à tester l'effet de la variable maîtrise du chat sur les pratiques de différents types du chat. Notre motivation est de voir s'il y a un lien entre ces deux aspects. Peut-on pratiquer le chat sans maîtrise. Le schéma ci-dessous nous ouvre les yeux sur l'imbrication existante entre notre classe pratique du chat et la variable maîtrise d'outil. Il nous donne ainsi une vision précise sur la manipulation des ces outils au sein du réseau pyramide.

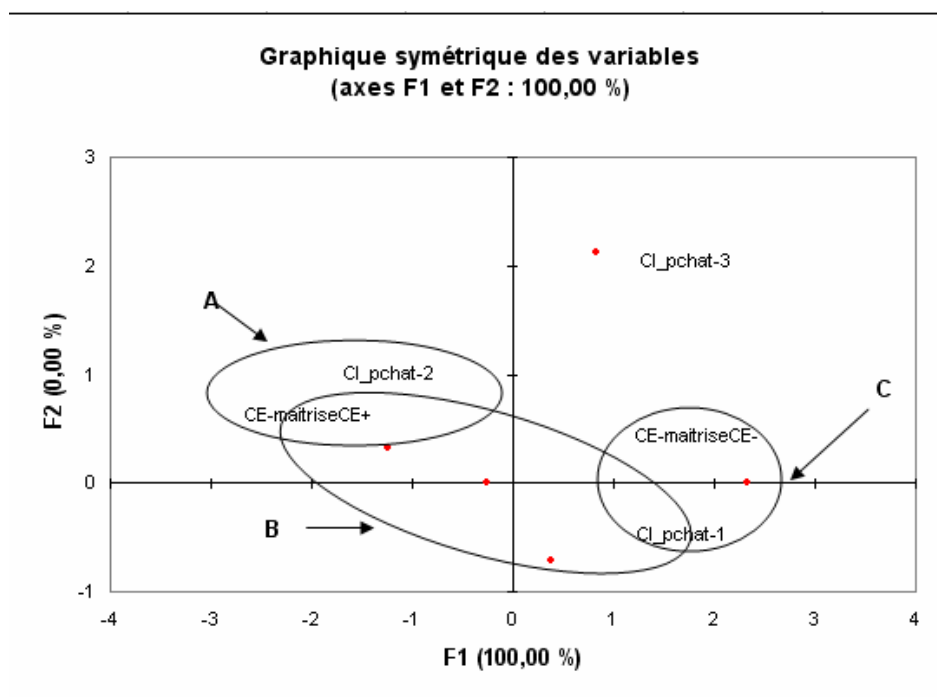


Figure 97: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 9

N°	groupes	Rappel signification des classes lors des premières classifications :	Interprétation
Profil A) 27,5% Utilisant large maîtrisant	Cl_pchat-2 maitriseCE+	- ceux qui utilisent Amphi et Agora - maîtrisent parfaitement l'outil	Dans ce profil ceux qui utilisent deux types de chat, déclarent bien maîtriser l'outil
Profil B 50% Les Utilisants simples maîtrisants	Cl_pchat-1 maitriseCE+	ils n'utilisent qu'Agora maîtrisent parfaitement l'outil	Dans ce groupe, ceux qui ont une utilisation classique du chat, avancent qu'ils ont la maîtrise parfaite de l'outil
Profil C) 15% Utilisant non maîtrisant	Cl_pchat-1 maitriseCE-	- ils n'utilisent qu'Agora - ne maîtrisent pas l'outil	Ceux qui ont une utilisation simple du chat, estiment qu'ils ne maîtrisent pas l'outil

Tableau 43: Croisement groupe 9

9.6.9.1 Commentaire

Nous distinguons dans cette catégorie trois profils différents. Dans le premier **profil (A) les utilisant large maîtrisant** : nous avons un groupe de formateurs qui déclarent bien maîtriser deux types de chat dans leur enseignement. Il s'agit de L'Agora et L'Amphi. L'Agora permet la prise de parole à n'importe quel moment des participants. Cette utilisation est la situation classique. L'Amphi quant à lui ne permet pas la prise de parole spontanée des utilisateurs. Dans ce mode de chat c'est l'animateur seul qui a la parole. L'Amphi est adapté pour les situations d'enseignement basées sur l'exposé ou pour transmettre des informations et des connaissances. A la question des maîtrises d'outils, les formateurs de ce profil avancent qu'ils maîtrisent parfaitement cet outil proposé par le réseau Pyramide.

Dans le **profil B, les utilisant simple maîtrisant**, les formateurs avancent qu'ils ont l'habileté pour un seul type de chat. Il s'agit d'Agora. Comme nous avons vu précédemment, ce type de chat ne demande pas un grand effort de la part des formateurs. Il est connu pour être d'une utilisation classique dans le domaine de l'éducation. Ces mêmes formateurs ont répondu positivement à la question de maîtrise des outils. Ces formateurs affirment dans leurs réponses qu'ils ont le savoir faire de cet outil mis à leur disposition par le réseau Pyramide.

Le profil C, les utilisant non maîtrisant, montre un groupe de formateurs qui n'utilise que le chat de type Agora dans leur intervention à distance. Comme nous avons déjà vu plus haut, l'Agora est l'utilisation ordinaire du chat qui ne demande aucun contrôle de la part d'utilisateurs. Ces mêmes formateurs ont répondu négativement à la question concernant la maîtrise du chat.

Autrement dit ces formateurs ne s'estiment pas bien manipuler le chat dans leur intervention à distance.

A l'étude de ces trois profils, nous pouvons remarquer en observant ces profils que la plupart de ces formateurs estiment avoir l'habileté de l'outil chat alors qu'ils

l'utilisent de manière classique. On peut manipuler plusieurs modes de chat et estimer ne pas maîtriser l'outil et inversement. Pour ce croisement nous observons une homogénéité de pratique concernant le chat. Cette homogénéité passe par l'utilisation classique de cet outil et le sentiment de maîtrise parfaite de l'outil.

Autre observation, ce croisement nous donne une indication sur le profil qui domine au sein de Pyramide à savoir le profil B.

9.6.9.2 Bilan

Nous pouvons voir à travers ce bilan le résultat concernant ce groupe. Ce bilan nous montre l'homogénéité de maîtrise du chat présenté par le profil B.

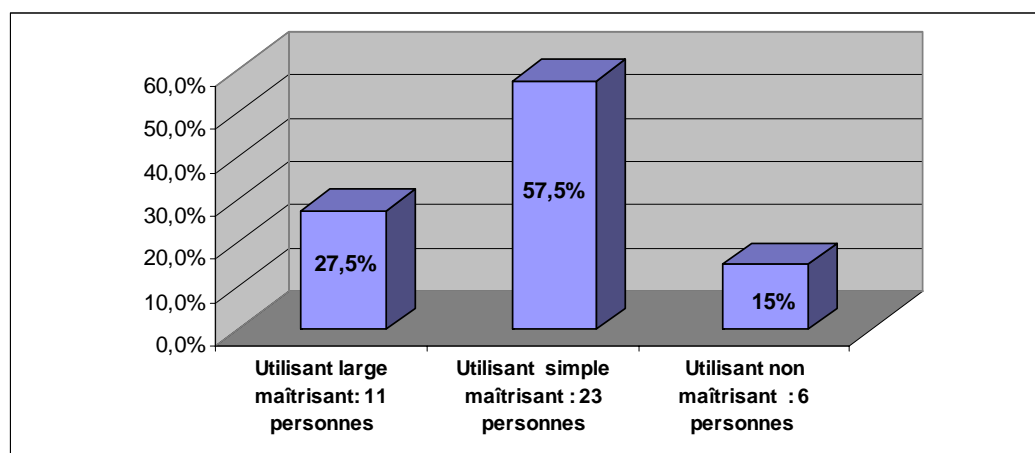


Figure 98: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 9

9.6.10 Groupe 10 : maîtrise des outils Pratique du forum

Dans le regroupement présent nous allons croiser la variable maîtrise du forum avec la répartition issue de la classification sur la pratique du forum. Nous souhaitons voir si ces deux aspects ont un lien entre eux. Quels sont les profils des formateurs pratiquants au sein du réseau Pyramide à propos de ces deux éléments. Le schéma ci-dessous nous montre les différents profils existants au sein du réseau.

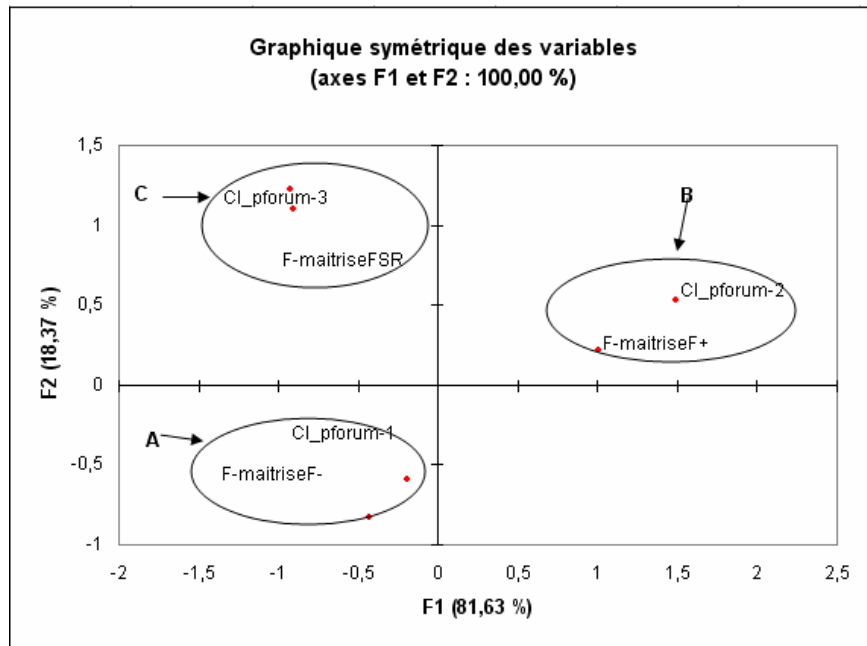


Figure 99: Schéma de la répartition des profils obtenus par le croisement du groupe 10

N°	groupes	Rappel signification des classes lors des premières classifications :	Interprétation
Profil A) 37,5% Non utilisant Non maîtrisant	Cl_pforum-1 maitriseF-	- ceux qui répondent négativement aux questions relatives à l'utilisation du forum - ne maîtrisent pas le forum	Dans ce groupe ceux qui ont répondu négativement concernant la pratique du forum, avancent qu'ils n'ont pas de maîtrise de cet outil
Profil B) 35% Utilisant maîtrisant	Cl_pforum-2 maitriseF+	- ceux qui utilisent seulement le forum technique, réflexivité et collaboratif Maîtrisent parfaitement le forum	Ceux qui utilisent trois modes de forum, déclarent maîtriser parfaitement l'outil
Profil C) 27,5%	Cl_pforum-3 maitriseFSR	les non concernés non concernés	Les non concernés

Tableau 44: Croisement groupe 10

Dans le profil A, les non utilisant non maîtrisant, les formateurs ont répondu négativement à la question concernant les modes du forum. Ils déclarent qu'ils n'utilisent aucun type de forum lors de leur intervention en ligne. Notre intention par cette question était de savoir quel mode de forum est pratiqué par ces formateurs parmi les cinq types suivants : le forum collaboratif, le forum réflexivité, le forum technique, le forum organisationnel et le forum d'expert. Précisons que le premier est lancé pour que les apprenants y échangent ensemble autour d'une activité commune. Le deuxième est ouvert pour faire réfléchir les apprenants ensemble sur un sujet concernant le contenu du cours. Le troisième a pour objectif de donner des solutions aux problèmes techniques relatifs au cours. Le quatrième est mis à la disposition pour tous les points d'organisation au sujet du contenu et les activités proposées par l'enseignant. Le cinquième est censé être animé par un expert dans un domaine donné afin de partager son expérience avec les apprenants et mettre en relation la pratique et la théorie. Dans ce profil ces mêmes formateurs disent qu'ils ne maîtrisent pas du tout l'outil forum.

Dans le profil B, les utilisant maîtrisant, les formateurs avancent qu'ils utilisent trois types du forum dans leur pratique à distance. Ils manipulent le forum technique pour traiter les problèmes de logiciels ou autres relatifs à leurs modules d'enseignement. Ils lancent aussi un fil dédié à l'attention de leurs stagiaires pour les encourager à travailler ensemble sur une tâche collaborative. Ils dirigent également les fils intitulés forum d'expert pour faire profiter les apprenants des expériences d'expert dans leur domaine. Ces mêmes formateurs avancent qu'ils ont une maîtrise parfaite par rapport à cet outil.

9.6.10.1 Bilan

A l'étude de ce croisement, nous pouvons observer que le forum n'est pas du tout utilisé par 15 personnes. Ainsi, nous sommes en face d'une homogénéité de pratique relative à cet outil, cette homogénéité passe par la non maîtrise du forum. Nous remarquons aussi que le profil qui domine au sein de Pyramide est le profil A.

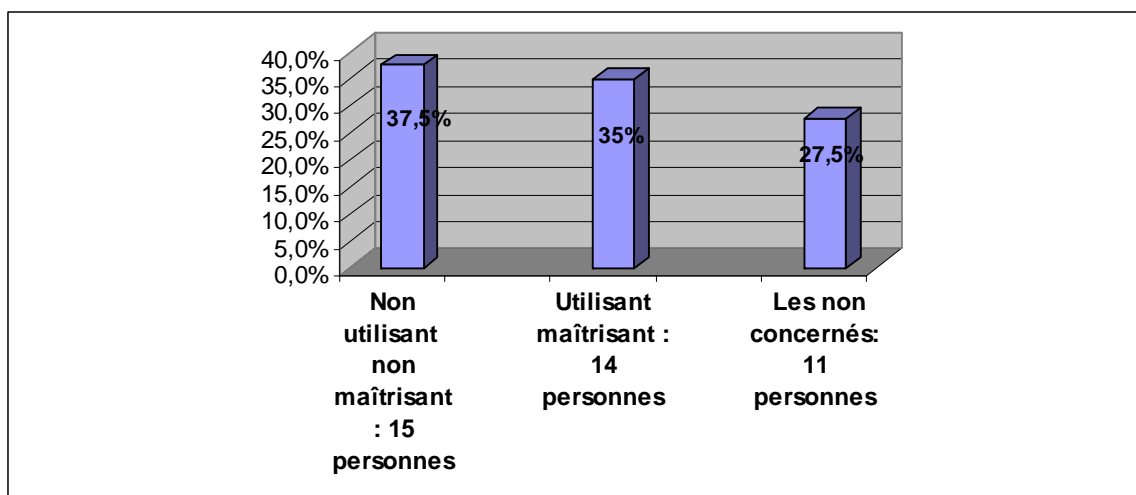


Figure 100: Diagramme des profils obtenus par le croisement du groupe 10

9.7 SYNTHÈSE DE CROISEMENT DES GROUPES

9.7.1 Synthèse groupe 1

N	Champ	NC	--	-	+	++	Groupe
7	collaboration stagiaire	C12	C11			C13	1
9	accès au cours	C13		C11		C12	1
22	posture des formateurs	C13	C12			C11	1

Tableau 45 : Synthèse groupe 1

Dans ce groupe nous pouvons observer plusieurs groupes différents.

Le premier qui regroupe le (--) des champs 7 et 22 (15%) dont on peut constater un enseignement sans collaboration entre les stagiaires pendant le cours et une accentuation sur la posture évaluatrice des formateurs. On peut imaginer que ce groupe ne favorise pas la collaboration et adopte une posture d'évaluatrice. (**Les Individualismes**)

Le deuxième qui regroupe le (--) du champ 7 et le (-) du champ 9 (55%) dont on peut voir une centration moyenne sur le cours sans favoriser la collaboration entre les

stagiaires. on peut déduire que nous sommes en face d'un cours magistral. (**Les Moyennement centrés sur le cours**)

Le troisième qui regroupe le (++) du champ 7 et 22 (20%) dont on peut imaginer un apprentissage constructiviste basé sur une forte interaction entre le maître et les élèves avec une concentration sur l'aspect collaboratif entre les stagiaires. (**Les Socioconstructivismes**)

Le quatrième regroupe **les non concernés** (10%). On voit ici un équilibre impeccable de non concernés dans les deux champs.

Dans ce groupe nous avons **Les Individualismes** (15%), **Les Moyennement centrés sur le cours** (55%), **Les Socioconstructivismes** (20%) et **les non concernées** (10%)

9.7.2 Synthèse groupe 2

N	Champ	NC	--	-	+	++	Groupe
20	pratique du chat	C13		C11	C12		2
21	pratique du forum	C13	C11		C12		2

Tableau 46: Synthèse groupe 2

Dans ce groupe outils pédagogiques, nous avons relevé plusieurs groupes distincts.

Le premier qui regroupe le (--) du champ 21 et le (-) du champ 20 (52,5%) dont on observe une utilisation classique de l'outil synchrone (le chat) sans aucune utilisation de l'outil asynchrone (le forum). On peut donc supposer que dans ce groupe, il n'y a pas d'animation du temps pédagogique asynchrone et une animation très limitée de situation pédagogique en temps synchrone par le chat. **Les Communicants simples**

Le deuxième qui regroupe le (+) du champ 20 et 21 (32,5%). On constate donc dans ce groupe une maîtrise de l'outil synchrone et asynchrone. On peut donc imaginer

dans ce groupe un enseignement équilibré entre le temps synchrone et asynchrone. **Les Communicants larges**

Le troisième regroupe les non concernés, (15%), on a ici une symétrie parfaite de non concernés dans les deux champs

Dans ce groupe, on a **Les Communicants simples** (52,5%). On voit aussi **Les Communicants larges** (32,5%). Et les non concernés dans les deux champs (15%).

9.7.3 Synthèse groupe 3

N	Champ	NC	--	-	+	++	Groupe
5	pratique TLT	C12	C11			C13	3
6	pratique AFT	C12	C11			C13	3

Tableau 47: Synthèse groupe 3

Nous avons ici trois groupes différents. Le premier qui regroupe le (--) du champ 5 et le champ 6, (47,5%). Nous sommes donc en face d'une situation d'apprentissage sans tutorat pendant les deux séances pédagogiques TLT et AFT. On suppose une centration totale sur le cours. **Centration sur le cours**

Le deuxième qui regroupe le (++) des champs 5 et 6 (42,5%). On suppose que d'un côté on a une pratique tutorale pendant les séances pédagogiques de TLT et pendant les séances pédagogiques d'AFT, d'un autre côté. On peut imaginer donc une centration sur l'apprenant. **Centration sur l'apprenant**

Le troisième qui regroupe les non concernés (10%). On a donc une attitude parfaite de non concernés.

Nous avons dans pour ce groupe, la centration sur le cours (47,5%), la centration sur l'apprenant (42,5%) et les non concernés (10%).

9.7.4 Synthèse groupe 4

N	Champ	NC	--	-	+	++	Groupe
23	Tutorat contenu	C13	C12			C11	4
24	Tutorat motivationnel	C13	C12			C11	4
25	Tutorat profession	C12	C13			C11	4

Tableau 48: Synthèse groupe 4

Nous avons dans ce croisement quatre groupes divers. (Le mot groupe apparaît pour plusieurs significations ici)

Le premier qui regroupe le (--) du champ 24 et 25 et le (++) du champ 23, (15%). Nous imaginons un enseignement basé uniquement sur l'interaction méthodologique (tutorat sur le contenu du cours) sans interaction motivationnelle ni l'interaction professionnelle, (tutorat centré sur l'apprenant). **Tutorat contenu**

Le deuxième qui regroupe le (++) du champ 24 et 25 (42,5%). On suppose qu'on est devant une situation d'apprentissage qui favorise les deux types de tutorats motivationnel et professionnel en dehors des séances consacrées au tutorat. **Tutorat d'interaction**

Le troisième qui regroupe le (--) du champ 23 et le (++) du champ 24 (22,5%). On voit ici un enseignement qui s'appuie fortement sur le tutorat motivationnel sans tutorat de contenu mais toujours en dehors des séances consacrées au tutorat. **Tutorat mixte**

Le quatrième qui regroupe les non concernés (20%). On constate un équilibre entre les non concernés dans les trois champs.

Dans ce groupe on a le tutorat centré uniquement sur le contenu (15%) (**Tutorat contenu**). On voit aussi le tutorat centré sur l'apprenant et la profession (42,5%) **Tutorat d'interaction**. On a également l'interaction avec les stagiaires (22, %)

Tutorat mixte Et les non concernés de manière équilibrée dans les deux champs, (20%).

9.7.5 Synthèse groupe 5 :

N	Champ	NC	--	-	+	++	Groupe
22	Posture des formateurs	C13	C12			C11	5
23	Tutorat contenu	C13	C12			C11	4
24	Tutorat motivationnel	C13	C12			C11	4
25	Tutorat profession	C12	C13			C11	4

Tableau 49: Synthèse groupe 5

Dans ce groupe on voit bien qu'il y a trois groupes différents.

Le premier qui regroupe le (--) du champ 22, 24 et 25 et (++) du champ 23 (22,5%). On imagine que c'est la posture magistrale (évaluateur) avec une forte interaction sur le contenu sans favorisation de tutorat motivationnel et professionnel.

Les évaluateurs

Le deuxième qui regroupe le (++) du champ 22, 24 et 25 et le (--) du champ 23 (72,5%). On suppose que c'est la posture animation et médiation avec une centration sur l'interaction avec l'apprenant. **Les Médiateurs/Animateurs**

Le troisième qui regroupe le NC du champ 22, 23, 24 25, (5%). On voit ici que l'équilibre est parfait entre les champs de non concernés.

Dans ce groupe, on a la posture magistrale (27,5%), la posture animatrice et médiatrice (67,5%) et les non concernés (5%).

Synthèse group 6

N	Champ	NC	--	-	+	++	Groupe
14	maîtrise outils		C12	C13		C11	7
15	potentiel pédagogique d'outil	C13		C12		C11	7

Tableau 50: Synthèse groupe 6

Dans ce groupe on a trois profils différents. Le premier le (++) des champs 14 et 15, (57,5 %). On suppose une maîtrise de l'outil et la maîtrise pédagogique de l'outil. **Sentiment de maîtrise fort**

Le deuxième qui regroupe le (--) du champ 15 et le (-) du champ 14, (32,5%). On suppose la non maîtrise de l'outil sans aucun potentiel pédagogique.

Sentiment de maîtrise faible

Le troisième qui regroupe le NC du champ 15 et le (--) du champ 14, (10%). Nous n'avons pas ici un équilibre des non concernés.

Dans ce groupe nous avons la maîtrise pédagogique (57,5%), **Sentiment de maîtrise fort**, la non maîtrise pédagogique (32,5%) **Sentiment de maîtrise faible** et non concernés déséquilibrés (10%).

9.7.6 Synthèse groupe 7

N	Champ	NC	--	-	+	++	Groupe
10	interaction personnelle	C13		C12		C11	8
11	interaction vers le cours	C13	C12		C11		8

Tableau 51: Synthèse groupe 7

Dans ce groupe nous avons cinq profils.

Le premier regroupe le (--) du champ 11 et le NC du champ 10, (5%). Nous n'avons pas un équilibre entre les non concernés. **Les Magistraux centrés**

Le deuxième qui regroupe le (-) du champ 11 et le (--) du champ 12, (45%). On suppose une légère interaction vers le cours sans interaction personnelle. **Les Magistraux Centrés**

Le troisième qui regroupe le NC du champ 11 et (--) du champ 10 ; (5%). Nous n'avons pas un équilibre de non concernés. **Les Magistraux centrés**

Le quatrième qui regroupe le (-) du champ 11 et le (++) du champ 10, (27,5). On suppose une faible interaction vers le cours avec une interaction personnelle. **Les Interactifs.**

Le cinquième qui regroupe le NC du champ 11 et le (++) du champ 10, (17,5%). Dans ce groupe nous avons un déséquilibre entre les classes. **Les Interactifs.**

Nous avons pour ce groupe les non concernés groupe 1 (5%), le groupe 3 (5%) et le groupe 5 (17,5%). Une faible interaction vers le cours sans interaction personnelle (45%). Une faible interaction vers le cours avec une interaction personnelle (27,5%).

9.7.7 Synthèse groupe 8

N	Champ	NC	--	-	+	++	Groupe
11	interaction vers le cours	C13	C12		C11		9
12	Interaction entre stagiaires	C12		C11	C13		9

Tableau 52: Synthèse groupe 8

Dans ce groupe on voit trois profils différents.

Le premier qui regroupe le (--) du champ 12 et le (+) du champ 11, (50%). On a une certaine interaction entre maître/élève sans aucune interaction élève/élève. **Les Non interactifs**

Le deuxième qui regroupe le (+) du champ 11 et le 12, (20%) On suppose une interaction maître élève avec une interaction élève/élève. **Les Interactifs**

Le troisième qui regroupe le (--) du champ 11 et NC du champ 11 ; (30%). On imagine une absence totale de ces deux formes d'interaction. **Les Non interactifs**

Dans ce groupe on a, l'absence d'interaction maître élève (50%), **Les Non interactifs**, Interaction maître /élève, élève /élève (20%) **Les Interactifs** et l'absence totale de l'interaction vers le cours, (30%), **les Non interactifs**

9.7.8 Synthèse groupe 9

N	Champ	NC	--	-	+	++	Groupe
15	Maîtrise du chat		maîtrise CE-			maîtrise CE+	10
20	pratique du chat	C13		C11		C12	10

Tableau 53: Synthèse groupe 9

Dans ce groupe nous avons trois profils distincts. Le premier qui regroupe le (++) du champ 15 et le (+) du champ 20 (27,5%). On suppose une manipulation de l'outil avec une maîtrise pédagogique. **Les Communicants larges maîtrisants**

Le deuxième qui regroupe le (-) du champ 20 et (++) du champ 15 (50%). On suppose la maîtrise parfaite de l'outil avec une faible maîtrise du potentiel pédagogique de l'outil. **Communicants simple maîtrisants**

Le troisième qui regroupe le (--) du champ 15 et le (-) du champ 20, (15%). On s'imagine le non maîtrise de l'outil et le non maîtrise du potentiel pédagogique. **Les Communicants non maîtrisant**

Dans ce groupe on a le sentiment de maîtrise fort de l'outil avec le potentiel pédagogique (27,5%) ; **Les Communicants larges maîtrisants**

On a le sentiment de maîtrise fort de l'outil avec aucun potentiel pédagogique (50%) **Les Communicants simples maîtrisants** et la non maîtrise de l'outil avec un faible potentiel pédagogique (15%), **Les Communicants non maîtrisants**

9.7.9 Synthèse groupe 10

N	Champ	NC	--	-	+	++	Groupe
15	maîtriseF	maîtriseFNC	maîtriseF-			Maîtrise+	12
21	pratique du forum	C13	C11		C12		12

Tableau 54: Synthèse groupe 10

Dans ce regroupement nous avons trois profils

Le premier qui regroupe le (--) du champ 15 et 21, (37,5%). On suppose la non maîtrise sans aucune potentiel pédagogique de l'outil. **Les Non utilisateurs Non maîtrisants**

Le deuxième qui regroupe le (+) du champ 21 et le (++) du champ 15, (35%). On a une maîtrise de l'outil parfaite avec un potentiel pédagogique. **Utilisants maîtrisants**

Le troisième qui regroupe le NC du champ 15 et 21, (27,5%). On suppose une symétrie parfaite de non concernés.

Dans ce groupe on a la non utilisation de l'outil asynchrone (37,5%), **Les Non utilisateurs Non maîtrisants** la maîtrise de l'outil asynchrone (35%), **Utilisants maîtrisants** et les non concernés (27,5%).

9.7.10 Bilan

L'examen de cette partie nous permet de repérer les différentes typologies des pratiques enseignantes au sein de Pyramide. A travers ces typologies, nous pouvons observer les différents aspects déclencheurs de l'hétérogénéité des pratiques enseignantes. Cette hétérogénéité demeure toujours faible par rapport à l'homogénéité mais elle est tout de même présente dans la pratique de certains formateurs. Cette

hétérogénéité passe par l'appui sur l'approche constructive basée sur l'interaction entre les individus, la maîtrise de l'outil synchrone et asynchrone, la centration sur l'apprenant par le biais du tutorat, la favorisation de l'interaction entre les stagiaires, l'adoption de la posture médiateur /animateur et la maîtrise du potentiel pédagogique de l'outil.

Comme nous pouvons le constater, l'analyse de croisements des champs a fait apparaître à son tour des éléments d'homogénéité de pratique. Dans le présent point nous allons exprimer les caractéristiques fondamentales de l'analyse de ce croisement.

9.8 SYNTHÈSE GLOBALE DU CROISEMENT

9.8.1 Structuration d'homogénéité issue du croisement

- L'analyse du premier groupe de croisement à fait émerger une forte homogénéité (**70%**) observée par le profil A **les individualismes** et le profil B, **les moyennement centrés sur le cours**. Ces deux groupes ne favorisent pas la collaboration des stagiaires dans leur enseignement
- Nous déduisons par l'analyse issue du croisement de deuxième groupe que **55,5%** de répondant se qualifié de **Communiquant simple** présente une homogénéité de pratique consiste à utiliser le chat de façon ordinaire et aucune maîtrise du forum. .
- Nous avons pu soulever à travers l'analyse portant sur le croisement du troisième groupe que **47,5%** de la population se distingue par une centration totale sur le cours. La centration totale sur le cours entrave l'apparition de l'aspect tutorat lors des séances TLT et AFT.
- **55%** de la population se qualifié de **magistraux centrés** présente une homogénéité par rapport à **la dévalorisation de l'aspect interaction personnelle**

- L'étude a montré à travers l'analyse de huitième groupe de croisement une homogénéité de **80%** relevé par **les non interactives** qui ne tolèrent pas l'interaction entre les stagiaires même s'ils acceptent une légère interaction vers le cours.
- Le croisement a fait émerger **les Communicants simple maîtrisant 50%** qui se caractérisent par **la maîtrise d'un seul type de chat et se estime bien maîtriser l'outil.**
- Une homogénéité de **37,5%** est observé par **les Non utilisant Non maîtrisant** qui n'utilisent aucun type de forum et pensent qu'ils n'ont pas la maîtrise de l'outil.
- Une faible homogénéité de **15%** est remarqué par **tutorat contenu**³² qui ne font que du tutorat de contenu. Le croisement de ce même groupe à fait émergé un autre profil homogène : **le tutorat d'interaction**³³ **45,5%** qui font du tutorat motivationnel et du tutorat professionnel. Ces deux profils font du tutorat incomplet dans leur enseignement à distance.
- Le croisement du groupe 5 a montré une faible homogénéité d'un profil des formateurs qui adoptent une **posture d'évaluateur 22,5%**.
- Une homogénéité de **42,5%** est observé par **les sentiments de maîtrise faible** qui ne maîtrisent pas les outils et n'ont pas le potentiel pédagogique des outils éducatifs.

9.8.2 Structuration d'hétérogénéité issue du croisement

L'étude de croisement a mis en avant une certains éléments d'hétérogénéité de pratique enseignante au sein du réseau pyramide. Nous allons les présenter ci-après.

³² Nous mettons ce profil dans homogénéité par le fait qu'il ne fait que du tutorat centré sur le contenu, tutorat incomplet.

³³ Nous plaçons ce profil dans homogénéité par le fait qu'il ne conjugue pas du tutorat contenu et tutorat motivationnel, il fait du tutorat incomplet.

- L'analyse de croisement a fait émergé une hétérogénéité de pratique par **les socioconstructivismes de 22%** qui agissent en tant que animateurs et favorisent la collaboration entre les stagiaires.
- **22,5%** de la population se qualifié par la pratique **du tutorat mixte**. L'hétérogénéité de pratique marquée par le fait qu'elle fait ressortir les deux types **des tutorats motivationnelle et contenu** dans leur pratique à distance. Ce groupe de formateur fait du tutorat complet.
- **72,5%** de répondants accentuent une hétérogénéité de pratique par le fait qu'ils adoptent **une posture d'animateur et médiateur** en pratiquant **les tutorats** dans leur intervention à distance
- L'analyse de croisement a fait émerger une hétérogénéité de **57,5%** passant par **Sentiment de maîtrise fort**. Cette partie de la population estime avoir la maîtrise de l'outil et le potentiel pédagogique des outils technologiques.
- L'analyse de corisemnt a fait émerger une hétérogénéité de **27,5** passant par **les interactifs**. Ce profil des formateurs accépte une interaction partielle vers le cours et encourage l'interaction personnelle.
- **35,5%** de répondants montrent une hétérogénéité de partique par le fait qu'ils utilisent trois types de forums et se sitiment maîtrisent l'outil forum. Ce profil est qualifié par **les utilisateurs maîtrisant**.

9.8.3 Synthèse relative aux données des entretiens

La partie qualitative à notre recherche s'appuie sur la passation d'un questionnaire semi dirigé auprès d'un échantillon de 11 répondants au sein du réseau Pyramide. L'objectif visé est donc de mettre l'accent sur les aspects porteurs de sens qui en relation avec notre question de recherche et aux données issues de la passation du questionnaire en ligne. Nous soulignons le fait que les entretiens semi dirigés visent en partie de vérifier ou de compléter les données collectées à travers le questionnaire. Nous

rappelons aussi que la transcription complète de ces entretiens sera mise dans la partie annexe.

9.8.4 Description d'échantillon

Nous avons interrogé 11 personnes. Nous présentons dans le tableau suivant la répartition d'échantillon en fonction du sexe de fonction au sein du réseau Pyramide.

Nombre de répondant	Sexe	Fonction
1	Homme	Directeur du réseau Pyramide
1	Femme	Responsable du réseau Pyramide
2	Femme	Responsable pédagogique de deux formations : FLE et Secrétaire médicale
2	Homme	Animateurs de site centrale Pyramide
5	Femme	Formatrices de trois formations différentes : FLE, secrétaire médicale et traitement de déché

Tableau 55: Répartition d'échantillon relative aux entretiens

9.8.5 Synthèse des entretiens

Questions	Réponses	Pourcentage %
Etes-vous en relation étroite avec les autres responsables pédagogiques de chaque formation ?	R1) Non	2 personnes soit 100%
Pensez-vous que les animateurs de site sont une aide pour vous et pour les formateurs ?	R1) Oui absolument	7 personnes soit 100%
Pensez-vous que la synchronie est une chose importante ?	R1) Oui absolument	9 personnes soit 100%
Quelles différences faites-vous entre formateur /	R1) Dans les formations à distance, on ne voit pas la	5 personnes soit 71,5%

tuteur à distance ? Y a-t-il des différences entre les deux ?	différence, le formateur doit être aussi tuteur sur le temps asynchrone. Certains ont des difficultés à jouer ce rôle, parce que peut être ils manquent de formation R2) pas de différence	2 personnes soit 28%
Que pensez-vous de la modalité diachronie et synchrone de l'apprentissage ?	R1) c'est important ! Pyramide fonctionne sur une maquette pédagogique qui fonctionne pratiquement à 70% de cours synchrone	8 personnes soit 88,5%
Pensez-vous que l'apprenant apprend mieux quand il est en synchrone ou en diachronie ?	R1) Mieux en synchrone R2) Ça dépend de la formation et l'apprenant	-10 personnes soit 90,9% - 9,1% soit une personne
Quelles sont pour vous les compétences d'un bon formateur Pyramide ?	R1) savoir transmettre des connaissances R2) L'écoute	- 9 personnes soit 81,8% -2 personnes soit 18,1%
Pour vous le tutorat doit remplir quelle fonction ?	R1) c'est l'aide à un devoir, à la compréhension d'un point. R2) être capable de transmettre	-7 personnes soit 63,6% -4 personnes soit 36,4%
Comment vous décririez-vous votre métier en tant que formateur (trice) dans le FOAD ?	R1) C'est de transmettre des connaissances R2) Accompagner	-6 personnes soit 85,7% - 1 personne soit 14,3%
Êtes-vous en relation avec la responsable pédagogique du réseau Pyramide	R1) Non absolument c'est dommage mais non	-7 personnes soit 100%
Êtes-vous en relation avec les autres formateurs des autres formations ?	- Non malheureusement	- 5 personnes soit 100%

Tableau 56: Synthèse des réponses relatives aux entretiens

9.8.6 Bilan

L'étude des réponses fournies par les répondants fait ressortir des comportements d'enseignement accentué sur le mode synchrone et de forte croyance que l'apprenant apprend mieux en synchrone. Nous avons aussi pu souligner que la majorité des

formateurs et les responsables pédagogiques souffrent d'un manque d'interaction et de contact avec autrui. En outre, ces formateurs ne font pas la différence entre formateur/tuteur en ligne et en présentiel. Il est à noter aussi que le formateur/tuteur en ligne pour eux doit être un bon transmetteur des savoirs ainsi les formateurs au sein du réseau Pyramide conçoivent leur rôle en tant que transmetteurs des connaissances.

9.8.7 Validation des hypothèses de recherche

Cette étude nous a permis de tester 3 hypothèses relatives à la structuration de l'homogénéité et / ou l'hétérogénéité des pratiques enseignantes au sein du réseau Pyramide.

A l'issue de l'analyse de résultats (cf. chapitre 9), nous sommes en mesure d'apporter éléments des réponses relatives à chacune de nos hypothèses formulées.

H1 : Le dispositif pédagogique Pyramide est un organisateur d'homogénéité : un effet de dispositif

Cette hypothèse n'est pas confirmée. Le croisement de la variable « pensez vous que le réseau a un discours pédagogique propres à lui ? » avec les champs innovation pédagogique, structuration des cours, interaction vers le cours, interaction entre les stagiaires et posture des formateurs ne sont pas statistiquement significatifs. L'effet établissement n'est pas démontré et cela malgré le caractère fort de ce dispositif qui articule des formes pédagogiques structurées (AFT, TP, TT, Visio) et un discours pédagogique explicite sur la nécessaire prise en compte de l'apprenant dans les situations d'enseignement/apprentissage. Nous déduisons ainsi que la structuration de l'homogénéité n'est pas dû au effet de dispositif Pyramide. (cf :annexe 7)

H2 : Les pratiques des formations au sein du dispositif Pyramide s'organisent au tour des axes : enseignement / apprentissage, autonomie / non autonomie, diriger /accompagnement, maîtrise / non maîtrise

Cette hypothèse est confirmée. L'analyse de nos champs relatifs à l'innovation pédagogique, structuration pédagogique, innovation par rapport l'autoformation des formateurs, l'innovation par rapport à la recherche aux outils technologiques, pratique

TLT, pratique de AFT, collaboration entre les stagiaires, accentuation sur l'aspect exercisation, l'accès au cours, interaction personnelle, Evaluation, pratique du chat, pratique du forum, tutorat de contenu, opinion générale et emploi, nous a permis de situer les formateurs intervenant au sein du réseau Pyramide sur des axes reflétant leurs pratiques pédagogiques.

Nous concluons donc que les pratiques des formateurs au sein du réseau Pyramide s'organisent au tour des axes : enseigner/ apprendre, stabilité/ innovation, anticipation/ non anticipation, centration sur le cours/ centration sur l'apprenant, sans collaboration/ collaboration, recherche/ exercice, dépendance/autonomie, professionnelle/ relationnelle, démocratie participative/ autoritaire, interaction/sans interaction, évaluation/sans évaluation, satisfaction/ non satisfaction, enseigner/ apprendre.

H3 : Le sentiment de maîtrise de l'outil et l'orientation vers l'innovation sont des organisateurs de la variété

Cette hypothèse est confirmée. Les gains relatifs aux croisements des groupes sont statistiquement significativement importants.

Par le croisement de ses groupes nous pouvons voir clairement la structuration de l'homogénéité et l'hétérogénéité des pratiques enseignantes au sein des groupes

La maîtrise de l'outil et l'orientation vers l'innovation pédagogique sont donc des organisateurs de variété.

10 DISCUSSION

Tout au long de notre analyse des déclarations des formateurs intervenant au sein du réseau Pyramide, nous avons pu constater, par la classification hiérarchique, que les pratiques des ces derniers présentent une uniformité par rapport à leurs actions didactiques, mais nous avons pu aussi relever une certaine hétérogénéité des pratiques. Cette hétérogénéité demeure très faible par rapport à l'homogénéité opérée. Des stabilités de pratiques sont relatives aux modalités d'organisation des pratiques telles que « l'interaction entre les auteurs », « l'innovation pédagogique », « la maîtrise de l'outil techniques » et les autres dimensions. Mais avant que nous entrons dans la discussion de nos résultats, nous aimerions indiquer ce que nous entendons précisément par « pratiques », car il s'agit du noyau central de notre travail.

Barbier (2000) en a donné une description très précise qui a attiré notre attention ; pour lui, « pratiques » recouvre « *l'ensemble des processus de transformation d'une réalité en une autre réalité* ». Outre les aspects fonctionnels regroupés par ces processus, il leur trouve aussi des dimensions intellectuelles, affectives, technologiques et axiologiques.

Il est judicieux de dire en suivant Clanet (2001) que les pratiques sont les résultats d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus. Il est donc admis selon Bru (1991), que même si les pratiques enseignantes sont des objets complexes, elles ne progressent pas de manière désordonnée. Il est tout à fait possible d'observer des invariances à partir de l'étude des stabilités interindividuelles, que ce soit à partir des pratiques affirmées ou des pratiques constatées, (Clanet, 2001).

Nous sommes tout à fait d'accord avec ce dernier sur le fait que ces types uniformes de pratiques, résultant de traitements informatisés, se structurent à partir de dimensions dont certaines ont des formes tout à fait singulières. Autrement dit, certaines des dimensions des pratiques ont une convenance, une puissance organisatrice bien supérieure aux autres (Clanet, 2001).

Il est clair donc qu'essayer de décrire et expliquer les pratiques des enseignants en contexte oblige à rechercher les organisateurs de ces pratiques, (Bru et Talbot ,2001).

Les pratiques enseignantes déclarées sont englobées par cette description « le dire sur le fait » (Clanet, 2001) qui, même s'il n'existe pas en relation étroite avec « le faire » (Clanet, 1998, 1999), n'en reste pas moins une dimension inévitable ; elle regroupe aussi les pratiques distinguées à partir d'explications des pratiques en situation, réalisées par l'utilisation de méthode d'observation.

Dans notre travail de thèse, nous avons voulu rechercher, à partir des pratiques enseignantes, les organisateurs qui les caractérisent afin de bien décrire et expliquer ces pratiques. Grâce à cette étape, nous avons pu constater qu'au sein du réseau Pyramide il existe deux modèles d'enseignement. Un groupe d'enseignants s'appuie sur le modèle d'enseignement et un autre groupe adopte le modèle d'apprentissage. Cette constatation étaient basée sur les déclarations et les pratiques des enseignants en ligne. (cf. chapitre 1, point 2.6.1)

Comme nous l'avons déjà signalé, notre travail a fait ressortir, à travers la Classification Hiérarchique sur les pratiques enseignantes au sein du réseau Pyramide, une homogénéité de pratiques alors que nous avons pu également observer une certaine hétérogénéité de ces dernières. En effet, l'hétérogénéité demeure très faible par rapport à l'homogénéité qui reste très forte en termes de pourcentage.

Nous précisons que l'homogénéité des pratiques dans notre travail de recherche a été repérée par le biais de plusieurs variables. Nous rappelons que l'homogénéité des pratiques, selon notre point de vue de recherche, recouvre plusieurs dimensions : le manque d'innovation pédagogique, la structuration (planification) complète du contenu du cours, l'absence d'interaction entre les stagiaires, l'absence d'autoformation des formateurs, la dépendance par rapport aux outils utilisés à distance, l'utilisation des séances dédiées au tutorat en prolongement du cours magistral, l'absence de l'aspect collaboratif dans l'enseignement, l'utilisation systématique des activités individuelles de type exercice, l'absence d'interaction entre les élèves et le maître, l'appui total sur le cours magistral, la résistance par rapport à la formation pédagogique, l'intervention synchrone par le chat, la non maîtrise des outils pédagogiques.

Nous décidons de cerner notre discussion sur trois axes centraux: le paradigme enseignant (enseignement traditionnel), l'interaction entre les différents acteurs du

système et le rapport entre maîtrise de l'outil et potentiel pédagogique. Notre discussion tournera donc autour ces trois points fondamentaux.

L'interaction comme organisateur des pratiques des enseignants en ligne

Le thème « interaction » apparaît plusieurs fois dans notre étude et semble figurer de façon prépondérante par rapport aux autres thèmes. Dans la première partie de notre travail d'analyse, nous avons pu observer que l'interaction occupe le noyau central de plusieurs champs reflétant les pratiques enseignantes. A partir de la Classification Hiérarchique, nous avons obtenu des classes plus au moins homogènes. Dans le champ « interaction personnelle », **60%** des formateurs ne favorisent pas l'interaction personnelle et dans le champ « interaction vers le cours », **50%** des enseignants ne tolèrent pas l'interaction vers le cours. Dans le premier groupe, les formateurs envisagent une relation purement **professionnelle** avec leurs stagiaires. L'action didactique est complètement centrée sur le contenu du cours. L'accent est mis sur les formateurs eux-mêmes. Le cours est structuré sans laisser de marge à l'interaction motivante des stagiaires. Dans le deuxième groupe, les formateurs sont complètement centrés sur la verbalisation de leur cours magistral. En conséquence une certaine autorité a été observée à travers leurs déclarations. A l'inverse, la classe qui se situe sur l'axe de démocratie participative et qui admet l'interaction, nous a permis d'observer que leurs actions didactiques sont organisées différemment. Nous déduisons ainsi que l'interaction joue un rôle primordial dans les pratiques enseignantes. Ces résultats vont confirmer le propos de Clanet (2007) pour qui « *l'interaction est un organisateur des pratiques enseignantes* ».

L'analyse du questionnaire a fait émerger une forte stabilité des pratiques. Ces formateurs sont centrés totalement sur le contenu du cours. Ils favorisent le cours dialogué et le rapport magistral dans leurs situations d'apprentissage. En effet, il a été remarqué que dans ces situations d'apprentissage, les stagiaires ont un rôle inactif dû en bonne partie à la passivité des situations d'apprentissage dans lesquelles ils ont baigné. Notre étude va renforcer directement les propos de Boukelif (2008) qui a pu montrer

que « *le plus grand défaut de l'usage exclusif de la méthode magistrale est sans doute de maintenir les étudiants dans un rôle passif de récepteurs d'informations* ». Nous avons vu aussi qu'il y a une dépendance de l'apprenant par rapport à l'enseignant mais aussi par rapport au savoir transmis par ce dernier. Ces résultats vont confirmer les apports de Marchand (2004) qui précisent que l'appropriation du modèle Vicariale ne favorise pas l'autonomie de l'apprenant car l'enseignant est placé au cœur du processus de l'enseignement.

Nous avons observé que, de manière générale, au sein du réseau Pyramide, il y a une absence quasi-totale d'interaction, non seulement entre maître-élève mais aussi entre élève- élève. Nous avons ainsi vu à travers le croisement des champs que les cours magistraux présentaient un taux de **55%**, n'accordant ni de place à l'interaction vers le cours ni à l'interaction personnelle. Parallèlement à cela, le croisement nous a permis de voir aussi que **les non interactifs**, qui présentent un taux **80%**, n'incitent pas à l'interaction entre les stagiaires. L'analyse a prouvé que la relation entre les acteurs est plutôt verticale et toujours à l'initiative du maître. La relation horizontale entre élève-élève n'existe pas ; c'est un des aspects qui caractérise l'approche traditionnelle. A travers cela, nous pouvons percevoir que ces enseignants se basent, dans leur enseignement à distance, sur l'approche cognitive dans laquelle « enseigner » consiste à présenter des informations de façon structurée, hiérarchique, déductive. Apprendre signifie donc pour ces formateurs « traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée ». La méthode pédagogique exploitée s'appuie fortement sur l'exposé magistral. La formation est conçue de telle manière que le formateur transmette son savoir au formé. La pédagogie est centrée sur le formateur et le message à transmettre. Aucune place à la motivation, à l'échange n'est prévue ; l'apprenant n'est pas du tout au centre de l'apprentissage. Par ces constatations, nous pouvons souligner à l'instar de Kozanitis (2005) et Tardif (1992) que « l'enseignement fondé uniquement sur l'approche cognitive comprend cependant une limite importante, liée au fait qu'un matériel bien structuré ne suffit pas pour assurer un apprentissage, il faut aussi que l'étudiant ait le désir et la motivation d'apprendre ».

Dans le même temps et de façon contradictoire, ce même croisement (groupe 8) nous a permis de déceler l'existence d'une certaine hétérogénéité des pratiques enseignantes au sein du réseau Pyramide. Ce groupe hétérogène présente un taux de (20%), qui reste cependant très faible par rapport au groupe homogène décrit plus haut. L'hétérogénéité de ce groupe se définit par l'accentuation sur l'aspect interactif dans leur approche d'enseignement. Il favorise l'interaction entre les stagiaires et il permet l'ouverture sur le cours. Les stagiaires dans ce groupe se révèlent très actifs dans leur apprentissage. Ils travaillent en collaboration et ils sont toujours invités à porter des réflexions sur leur apprentissage. De plus, les enseignants de ce groupe invitent les stagiaires à tisser des liens entre eux. Comme nous avons vu dans la partie analyse, ce groupe d'enseignants qualifiés d'« interactifs » laisse une place pendant les séances à l'échange entre les stagiaires. Il est donc clair que le modèle pédagogique exploité est centré sur l'interaction. Ces résultats confortent les travaux de Holmberg, (2003, 2006) qui insiste sur le fait que l'adoption d'une approche « conversationnelle » dans une formation à distance favorise l'autonomie mais aide aussi l'apprenant à être actif dans son apprentissage. On voit également comme le précise ce même auteur que l'intervention, la participation et l'encouragement de l'enseignant, facilitent beaucoup l'apprentissage » ; comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, point 1.4.1.3.

En outre, nous avons vu également que la majorité de notre population optait pour une structuration et une planification totale de ses cours. Nous pensons donc que cette planification ne laisse pas la place au débat ni à la réflexion collective visant l'amélioration de la situation d'apprentissage. Notre étude a montré que la structuration est un facteur qui accentue la routine et inhibe l'interaction. La structuration détaillée du cours ne cède pas la place à l'improvisation. Nos observations confirment les propos de Bressoux et Dessus (2003) quand ils disent que « *La planification a essentiellement pour fonction d'établir et peaufiner des routines d'enseignement* ». L'organisation et la structuration des cours occupent la place de l'interaction et ne permettent pas non plus l'instauration d'un climat interactif. Ces formateurs ne proposent pas d'activités interactives et n'organisent pas non plus de groupes de travail. Ceci justifie et atteste les résultats de Twardy et Yerg (1987) qui, dans leurs travaux ont montré que « *plus les*

enseignants planifient le contenu, plus ils tiennent à le présenter sous forme magistrale ». La mise en place du cours dialogué a des facteurs négatifs qui ne favorisent pas l'efficacité de l'apprentissage. Dans le même ordre d'idée Doyle (1986) notait la faible participation des élèves durant le cours magistral. Stevens (cité par Hoetker & Ahlbrand, 1969) par rapport à ce type pédagogique a souligné « *le fait que l'enseignant fait l'essentiel du travail* ».

A l'inverse de cela, l'étude a fait émerger un autre profil d'enseignant. Ce profil a fait apparaître certains traits d'hétérogénéité dans la pratique d'enseignement. Nous précisons que cette hétérogénéité reste toujours faible par rapport au profil homogène exposé plus haut. Les enseignants hétérogènes innovent constamment dans leur cours et dans les activités d'apprentissage mises à la disposition de leurs stagiaires. Ils créent eux même des ressources pédagogiques. Ils proposent des activités interactives à leurs stagiaires mais ils tissent aussi un lien amical avec les stagiaires. Cela suppose une certaine maîtrise des dispositifs mis à leur disposition par le réseau Pyramide. Cela vient confirmer l'intention de Tchamabe (2011) quant il dit que les TICE « *sont des artefacts comme les autres artefacts, et peuvent être non seulement des instruments cognitifs, mais aussi de puissants organisateurs de l'interaction humaine* ».

Dans ce groupe hétérogène, les stagiaires bénéficient de supports et de ressources médiatisés, ce qui leur facilite le processus d'apprentissage. L'enseignant a dans ce cas un rôle de guide et de facilitateur pour l'apprentissage. Ces aboutissements attestent les propos de Marchand (2004) qui affirme que l'appui sur une « *approche formation médiatisé et le modèle basé sur l'apprentissage par gestion des ressources*» aide l'apprenant à mieux intégrer le savoir. Les enseignants qui s'approprient ces méthodes accordent très peu de temps au cours magistral et mettent l'accent sur l'accompagnement et l'encadrement pédagogique. Cela vient confirmer l'idée de Marchand (2004) quand il a souligné que « *dans le cas d'un apprentissage basé sur les ressources*», *l'enseignant est un guide de recherches qui apprend à l'apprenant à apprendre, en mettant l'accent sur les outils d'accès, de recherche et de traitement de l'information plus que sur l'information elle-même* » comme il a été déjà mentionné dans le chapitre 1, point 1.4.4). Ces résultats viennent confirmer également le propos de

Haeuw (20003) qui dit « *le formateur n'est plus, et ne sera plus, le dépositaire privilégié du savoir, qui se trouve désormais dans les ressources, quelles qu'elles soient. L'art du formateur ne consiste plus à transmettre le savoir, mais à en faciliter l'accès aux apprenants, à l'aider à sélectionner les sources les plus pertinentes et en tirer profit*, (cf. chapitre 3, point 3.3.1)

Paradigme d'enseignement méthode magistro-centrée

Nos analyses ont révélé que la majorité des formateurs s'approprient une approche d'enseignement basée sur l'individualisation. Les formateurs qui adoptent le modèle traditionnel dans leurs enseignements s'appuient fortement sur les activités individuelles de type exercice. On a vu que dans ce type d'activités, l'apprenant n'est pas motivé, il est passif dans son apprentissage, il n'est pas invité à produire des choses par lui-même comme des résumés ou synthèses, par exemple, ni à mener une réflexion. Ces résultats vont confirmer l'expérimentation menée par Rosenshine et Stevens (1986) qui ont pu prouver que « l'implication et la motivation des apprenants sont très réduites pendant les exercices individuels ». C'est pour cela qu'ils insistent sur le fait qu'il est indispensable pour les maîtres de savoir comment maintenir les élèves engagés dans la tâche à accomplir.

Dans le droit fil, nos résultats attestent aussi les travaux sur la méthode traditionnelle et l'enseignement individuel qui ont été menées par Brophy et Good (1986) qui ont avancé que « l'individualisation du travail est moins efficace parce qu'elle conduit à une perte de temps effectif d'apprentissage supervisé par le maître ».

L'étude a fait apparaître une grande homogénéité de pratiques enseignantes au sein du réseau Pyramide. Il a été relevé dans les déclarations des formateurs une homogénéité centrée sur le choix d'une pédagogie fondée sur la transmission du savoir qui ne favorise pas la collaboration entre les stagiaires ni l'interaction entre élève-maître ni élève- élève. Les formateurs qui se focalisent sur la transmission et se situent sur l'axe du paradigme enseignement ne favorisent pas non plus l'aspect tutorat dans leurs styles d'enseignement. Par conséquent, jamais l'élève n'est mis en situation de découvrir un savoir par lui-même. Cela va dans le sens de la méta-analyse effectuée par Glaconla

et Hedges (1982), à partir d'études ayant confronté les effets « d'une éducation « traditionnelle » et d'un enseignement « ouvert », prenant en compte de nombreux facteurs cognitifs (réussite en mathématiques, lecture, langage...) et non cognitifs (motivation pour réussir, anxiété, coopération, créativité, curiosité, indépendance). Leurs résultats ont déterminé que l'enseignement « ouvert » conduit à de meilleurs résultats dans le domaine cognitif ».

Nous avons pu constater également que le cadre de l'enseignement traditionnel adopté par les formateurs laisse peu de place notamment à l'initiative, à l'autonomie dans l'apprentissage, à la résolution de problèmes contextualisés, à la recherche documentaire, à la culture scientifique, à la communication orale et écrite, à la synthèse et à l'intégration. Ces résultats confirment que « Le modèle centré sur l'enseignant enlève tout pouvoir aux étudiants et viole les principes bien établis de l'apprentissage aux adultes et de la psychologie cognitive », (Kaufman 2002). Ces effets viennent soutenir également le propos de Marchand (2004) qui dit que l'appropriation de l'approche Osmose met l'accent sur l'enseignant et le savoir transmis par ce dernier. Dans ce cas l'apprenant dépend complètement de son maître. (cf. chapitre 1, point 1.4.1)

On peut donc dire que le passage à l'enseignement à distance n'a pas changé grand chose pour ces formateurs, dans le sens où ces formateurs maintiennent l'approche exploitée dans les situations en présentiel. Ces formateurs n'ont pas veillé à modifier les pédagogies afin de s'adapter à la nouvelle situation engendrée par l'enseignement à distance. « *Il est clair que les types d'approches pédagogiques, dans l'ensemble, ont peu changé, et le cours magistral reste souvent le seul type de méthode en vigueur* », Boukelif (2008).

Par ailleurs, nous avons souligné aussi que les formateurs qui optent pour le cours magistral ont du mal à intégrer l'outil technologique dans leurs interventions à distance. Cette constatation vient appuyer la réflexion de Boukelif qui indique qu' « *une*

preuve de cet immobilisme est la faible pénétration de l'outil informatique dans les cours » Boukelif (2008).

Nous avons pu montrer à travers le croisement des champs que dans les situations d'apprentissage animées par **les individualistes, les magistraux et les centrés sur le cours**, les apprenants n'ont quasiment pas l'opportunité d'exprimer leur vision sur le contenu, de développer verbalement leurs idées, de développer une argumentation solide et de déployer leur créativité. Ces derniers ne sont invités à s'exprimer que lors des évaluations individuelles. Nous imaginons que celles-ci sont basées particulièrement sur des questions de type objectif ou d'exercices stéréotypés, en tous points similaires à ceux faits en classe puisque les formateurs n'encouragent pas l'approfondissement du cours, la recherche sur internet. De plus, ces stagiaires ne sont pas invités à consulter des références autres que le cours verbalisé par leurs formateurs. Ceci incite l'apprentissage par cœur et le manque de développement cognitif chez l'apprenant. Ce résultat donne crédit à l'idée soutenue par Boukelif (2008) pour qui *« cette situation "infantilise" l'apprenant en le maintenant dans un état de dépendance, et suscite peu d'efforts personnels de créativité ».*

En conséquence, dans le paradigme enseignement et l'appropriation de la pédagogie traditionnelle, le maître est perpétuellement considéré comme l'unique source d'information valable pour la réussite d'un cours, ce qui incite une grande dépendance de l'étudiant, Boukeilf (2008), Tardif (2001).

En effet, se basant sur les profils des formateurs, nous avons dégagé des éléments qui montrent que ces derniers perçoivent leur rôle avant tout comme transmetteur des connaissances. Ces observations viennent conforter la théorie de Tardif pour qui dans le paradigme de l'enseignement, *« le rôle de l'enseignant est surtout transmetteur d'informations »*, Tardif (2001).

En s'appuyant toujours sur les profils des enseignants, nous avons pu constater par la classification ainsi que par le croisement que certains enseignants (**Les**

Socioconstructivismes) favorisent la collaboration entre les stagiaires. Ces enseignants adoptent un profil animateur et médiateur dans leur processus d'enseignement à distance. Ces enseignants présentent une hétérogénéité dans leurs pratiques d'enseignement. Cette hétérogénéité passe par le fait qu'ils s'appuient sur une approche constructiviste basée sur une forte interaction entre le maître et les élèves avec une concentration sur l'aspect collaboratif entre les stagiaires. Nous avons vu tout au long de notre analyse que ces enseignants se situent dans le paradigme apprentissage. Ces résultats donnent crédit au paradigme d'apprentissage décrit par Lebrun (2007) dans le premier chapitre. Selon l'auteur, ce paradigme met en exergue l'idée que le sujet apprenant est avant tout une personne impliquée dans un processus de construction sociale et professionnelle, qui devient le noyau essentiel de son apprentissage. Ces faits viennent aussi appuyer la pensée de Presseau (2007) quand il dit que « *dans le paradigme d'apprentissage, les élèves sont des constructeurs actifs de leur savoir et, pour ce faire, ils recourent régulièrement à la coopération entre pairs* ».

Dans le même ordre d'idées, nos résultats soutiennent Couture et Monney (2011) qui soulignent que « *la dynamique de la classe réfère à la nature des interactions sociales préconisées au sein de la classe, aux échanges qui sont entretenus par l'enseignant et les élèves, à la coopération entre ces derniers, à la façon dont l'enseignant réagit à leurs comportements et à l'enseignement de comportements sociaux adaptés* ».

Appropriation des outils technologiques

Par ailleurs, dans les situations observées au sein du réseau Pyramide, la majorité des formateurs ne sont pas familiarisés à l'utilisation des TIC. Un grand pourcentage utilise les fonctions basiques et traditionnelles de la plupart des outils mis à leur disposition. A cet égard, nous avons pu noter que le chat est utilisé de manière classique sans aucune maîtrise pédagogique pour faire un cours magistral. Ces résultats vont dans le sens de la théorie de Lebrun (2004) pour qui « *la tentation est grande de refaire de l'ancien avec du neuf* ». Dans ces situations d'apprentissage, nous avons relevé que le chat est utilisé pour faire un cours magistral et en aucun cas pour

accompagner les apprenants de manière interactive. Dans la même optique, Lebrun avait soulevé que dans l'enseignement magistral « *l'outil à un rôle de transmetteur d'information* », (ibid 2004).

Toujours dans la même optique d'idée, nos résultats viennent appuyer Lebrun quand il dit que « *l'intégration des TIC dans les pratiques ne pourra cependant se réaliser sans que les approches pédagogiques innovantes trouvent une meilleure écoute institutionnelle et sociale. C'est ainsi qu'il trouvera sa place dans le cadre général de la mutation des systèmes éducatifs* ».

Malgré la technologie mise à la disposition des formateurs par le réseau Pyramide, les professeurs font toujours preuve de résistance au changement pédagogique. Ils continuent à user d'une pédagogie frontale. Nous avons vu aussi que très peu de formateurs innove dans l'élaboration de leurs cours. Notre étude vient approuver ainsi les intentions de Jacquinot 1997, Barbot, Camatarri, 1999, p.178, pour qui la médiatisation des cours n'est pas forcément un facteur positif d'innovation pédagogique : « *La modernité technologique ne s'accompagne pas automatiquement d'une plus grande efficacité pédagogique ; bien au contraire, les nouveaux dispositifs technologiques se sont souvent accompagnés d'une réactualisation de modèles pédagogiques dépassés* ».

Nous avons pu avoir des résultats qui nous ont permis de dire que les formateurs n'utilisent pas le forum dans ce dispositif à distance. De plus, lors de nos entretiens avec ces formateurs, ils ont affirmé qu'ils ne voient pas la nécessité d'intégrer cet outil dans leurs enseignements. Cela prouve que « *plusieurs professeurs résistent au changement en ne profitant pas des possibilités qu'offrent les nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC)* », Maltais et Rondeau (1998). Ces propos donnent crédit aussi au propos de Brodin (2002) qui nous précise que « *les résistances à l'innovation ne proviennent pas d'un misonéisme foncier, irrationnel des acteurs concernés mais d'une non-prise en compte de leurs besoins, attentes ou intérêts ou d'une inadéquation des solutions proposées* ».

Contrairement à cet exemple, l'analyse des réponses de notre échantillon a révélé un profil d'enseignants qui maîtrisent bien les outils technologiques de type synchrone et asynchrone. A cet égard, nous avons vu que cette maîtrise des outils permet aux enseignants de faire travailler leurs stagiaires sur des activités intéressantes et réflexives. Ce groupe présente ainsi une hétérogénéité dans leurs pratiques. Il est légitime donc de dire que les TICE peuvent produire des occasions réelles d'amélioration du niveau et de la qualité de l'apprentissage. Comme nous l'avons déjà vu, ce groupe d'enseignants qui présentent l'hétérogénéité dans leurs pratiques adoptent la méthode active dans leurs processus d'enseignement en ligne. Ces observations témoignent des propos de Lebrun (2004) pour qui « *les ordinateurs n'apportent guère plus à l'apprentissage que le camion qui fournit les victuailles aux épices ne peut améliorer l'alimentation d'une communauté [...]. De manière comparable, la qualité de l'apprentissage est issue d'une balance correcte entre les méthodes d'enseignement et les besoins des étudiants* ».

Autre point qui met en avant la différence entre ces deux groupes concernant l'homogénéité et l'hétérogénéité se situe au niveau de l'appropriation de l'outil. Comme nous avons vu au travers de nos analyses que dans le premier groupe homogène, les outils technologiques ont été utilisés pour transmettre les savoirs et à aucun moment pour tisser un lien interactif entre enseignant et apprenant. Cela est dû comme on a déjà signalé au manque de maîtrise de ces outils. Dans ce cas l'enseignant utilise « l'outil pour l'apprenant et non pas avec l'apprenant ». Dans le groupe qui manifeste l'homogénéité dans sa pratique enseignante, les utilisateurs ne se sont pas appropriés les outils, l'action est donc dirigée complètement vers le sujet lui-même.

Tandis que dans le deuxième groupe exprimant l'hétérogénéité, les utilisateurs se sont bien appropriés les outils synchrones et asynchrones. Ces observations viennent confirmer la théorie de Rabardel (1995) pour qui un objet utilisé par le sujet reste un artefact tant qu'il n'a pas été adopté par l'acteur qui va l'utiliser. L'objet devient un instrument quand il est intercalé à la structuration de l'action du sujet. Le passage de transformation d'un artefact en un instrument, selon Rabardel se réalise par un processus de genèse instrumentale.

Le groupe homogène obéit à la contrainte de l'outil, il reste ainsi à l'étape de l'instrumentation décrit par l'auteur « *le mouvement dirigé vers le sujet, la médiation par laquelle un individu se voit mis en relation avec un artefact* ». Le groupe hétérogène manipule l'outil non seulement pour créer une relation interactive avec les stagiaires mais aussi pour faire des activités distinctes et veille à créer une dynamique dans le processus de l'apprentissage. Il dépasse donc l'étape de l'utilisation ordinaire de l'outil et il atteint le stade où il peut faire ce qu'il veut avec l'outil. C'est l'outil donc qui répond à ses besoins et non pas l'inverse. Cela confirme les propos de Rabardel pour qui l'instrumentalisation, « *c'est le mouvement par lequel un sujet met en forme, on pourrait dire se conforme à sa personne, ce qui lui est donné de l'extérieur pour en faire son propre instrument* ». Comme il a été décrit plus haut dans le chapitre 4.

Ainsi, à la lumière des analyses des données collectées et en relation avec les propos exposés au fil des chapitres, il semble qu'il soit possible d'établir une correspondance entre le style d'enseignement, l'approche pédagogique et l'utilisation des TIC. Cette correspondance fait apparaître les aspects d'homogénéité et d'hétérogénéité des pratiques enseignantes en ligne au sein du Réseau Pyramide, toutefois il convient de nuancer nos intentions. En effet, ces correspondances varient d'un style à un autre et paraissent être dépendantes de nombreux facteurs. Même si les variables étudiées entre ces facteurs s'avèrent en partie pouvoir se décrire au travers de la prise en considération des organisateurs des pratiques enseignantes, des dominants de l'action didactique en ligne et de la modélisation de l'environnement d'enseignement dans ce contexte Pyramide, il n'en demeure pas moins vrai que des études supplémentaires devraient être menées afin de prendre en compte le lien entre ces variables au sein d'un autre contexte en ligne.

11 CHAPITRE : CONCLUSION

Nous voici au terme de notre recherche, ce dernier chapitre de notre recherche doctorale s'articulera sous deux axes principaux. Dans un premier temps, il sera question d'apporter un résumé de la recherche en mettant en avant les aspects principaux tels que le cadre, hypothèse, méthode et traitement des données. Puis dans un deuxième temps, nous discutons la limite de la recherche en proposant des pistes de recherche à venir.

Résumé de la recherche

Cette thèse doctorale intitulée « virtualisation des pratiques d'enseignement en FOAD entre contexte et média : Le cas du réseau « Pyramide » est une étude descriptive de type mixte qui articule à la fois des données qualitatives et quantitatives. Dans un objectif heuristique de l'étude des pratiques enseignantes et selon les travaux de Tardif et Lebrun sur le paradigme d'enseignement et le paradigme d'apprentissage, cette recherche vise à identifier les homogénéités et les hétérogénéités des pratiques enseignantes à distance d'un réseau de formation synchronie. Le cadre qui a permis à l'analyse des données qualitatives et quantitatives de la recherche s'appuie sur trois axes capitaux : l'enseignement dans un dispositif à distance, l'organisateur des pratiques enseignantes et les différentes approches de l'enseignement en ligne. Ces axes sont à mettre en relation directement avec la théorie sur le paradigme enseignement et le paradigme apprentissage et la théorie de pratiques enseignante.

Les hypothèses de la recherche qui ont été établies sont fondées sur le croisement de ces axes. Le protocole de la recherche se base sur un questionnaire, l'échelle de Likert et des interviews semi directifs

Les données quantitatives ont été récoltées auprès de 40 répondants intervenant dans plusieurs formations au sein du réseau pyramide. Les données qualitatives ont été récoltées auprès d'un échantillon de 11 individus, suite à la passation d'interview semi dirigés d'une durée d'environ 20 minutes.

L'analyse des données quantitatives à l'aide de l'approche statistique nous a permis de définir les facteurs déterminants de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des pratiques à travers de nouveaux organisateurs, tels que l'interaction, le sentiment de

maîtrise des outils technologiques et l'innovation pédagogique au sein du dispositif Pyramide.

L'analyse des données qualitatives nous a offert la possibilité de compléter les données quantitatives pour définir : 1) la conception de l'échantillon quant tenu à son rôle à distance et 2) la différence entre formateur et tuteur à distance, 3) l'importance donnée à la présence des animateurs des sites centraux du réseau Pyramide, 4) l'importance apportée à l'synchronie par rapport à la diachronie dans leur pratique d'enseignement. Cette recherche confirme l'hypothèse que les pratiques des formations au sein du réseau Pyramide s'organisent au tour des axes : enseigner/ apprendre, stabilité/ innovation, anticipation/ non anticipation, centration sur le cours/ centration sur l'apprenant.... Elle montre également que l'interaction et le sentiment de maîtrise de l'outil technologique sont des organisateurs d'homogénéité et hétérogénéité des pratiques enseignantes à distance. Mais elle ne confirme pas l'hypothèse selon laquelle le dispositif Pyramide serait un organisateur d'homogénéité malgré le caractère fort de ce dispositif qui articule des formes pédagogiques structurées (AFT, TLP, TLT, Visio) et un discours pédagogique explicite sur la nécessaire prise en compte de l'apprenant dans les situations d'enseignement/apprentissage. Globalement, notre recherche témoigne que l'innovation pédagogique est encore loin d'être une réalité dans la FOAD et que de nombreux enseignants continuent de favoriser le paradigme d'enseignement au paradigme de l'apprentissage.

Nos travaux contribuent à la prise de conscience de l'impact des pratiques enseignantes sur l'amélioration des conditions de l'apprentissage mais aussi de la formation d'un nombre de plus en plus élevé de personnes qui font confiance à ce système de transmission des savoirs et savoir-faire pour leur avenir.

Limites et perspectives / pistes de recherche

Nous présentons dans cette partie les limites et perspectives de la recherche. Nous allons donc commencer dans un premier temps par les limites. Puis dans un deuxième temps nous suggérons des pistes de recherche future. Abordons donc les limites.

Limites portant sur la méthodologie de recherche

- L'étude que nous avons effectuée est située dans une situation précise, à ce propos les données analysées ne sont pas généralisables mais elles peuvent seulement être transférées à d'autres situations similaires de formation à distance.
- La réduction de notre échantillon quantitatif de nombre 59 personnes au nombre de 40 a quelque peu limité la richesse des données récoltées.
- Relativement aux données qualitatives et donc des entretiens semi dirigés (nombre 11), nous n'avons pas pu élargir notre échantillon pour deux raisons : 1) le manque de temps et 2) la difficulté de déplacement des formateurs et moi-même.

Pistes / perspectives des recherches futures

- Il nous semble pertinent, après avoir examiné les facteurs d'organisateur de l'homogénéité et l'hétérogénéité des pratiques enseignantes au sein du réseau Pyramide, de mettre en perspective les styles d'enseignement des formateurs Pyramide. D'une part, des expérimentations plus générales pourraient aussi être menées en élargissant la population du terrain de recherche tout en variant le milieu de recherche.

12 BIBLIOGRAPHIE

-
- Abraham, A. (dir.) (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris, France : E.S.F.
- Albarello, L., Bourgeois, E. et Guyot, J.-L. (2007). *Statistique descriptive : Un outil pour les praticiens-chercheurs*. Paris, France : De Boeck.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2009). Enjeux et pratiques d'un curriculum de formation universitaire des enseignants. Dans Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, Paris, 2-4 mai 2007. Récupéré le 10 janvier 2010 de <http://www.lille.iufm.fr/spip.php?rubrique1920>
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé*, hors-série1, 5-16. Récupéré le 4 mai 2008 de <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>
- Anderson, L. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris, France : Unesco.
- Araszkiewicz, J. (2003). *L'ombilic et la technique : De la vraie fonction des technopoles*. Essai sur la communication et l'organisation de Sophia Antipolis, (p. 187-214). Edisud, ISBN 2-7449-0434-1
- Aspyd, N., & Roebuck, F.N. (1976). *A lever long enough*. Dallas, TX: National Consortium for Humanizing Education.
- Association Canadienne d'Éducation. (2001). *Sommet de la technologie en éducation*. Rapport récupéré le 10 janvier 2009 de http://www.acea.ca/french/Rapport_Sommet2001.pdf
- Baconnier, B. (2006). *Les pratiques enseignantes*. Les Dossiers de la Veille scientifique et technologique. Lyon, France : INRP, n°21
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2000). *Analyse de la singularité de l'action*. Paris, France : PUF.
- Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et Apprentissage, l'Innovation dans la Formation, Pédagogie Scientifique et Théorique*. Paris, France : PUF.

- Barbot, M.-J. et Lancien, T. (2004). *Médiation, Médiatisation et Apprentissages*, Journée NEQ n°7, Notions en Questions (14 juin 2001), ENS Lettres et Sciences Humaines, Lyon, France : Humaines, (p.153-162).
- Barchechath, E. et Pouts-Lajus, S. (1990). Sur l'interactivité, Postface. Dans K. Crossley, L. Green, *Le design des didacticiels*. Paris, France : OTE.
- Bard, J., Dusantes, O. et Notaise, J. (1996). *Dictionnaire du multimédia : audiovisuel – informatique – télécommunications*. Paris, France : Afnor.
- Baron, G.-L. et Bruillard, E. (2000). Technologies de l'information et de la communication dans l'éducation : quelles compétences pour les enseignants ? *Education & formations*, Paris, France, 56, 69-76. Récupéré le 10 avril 2008 www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/dpdbaron.pdf
- Baron, G.-L. (2001, novembre). Une lente prise en compte des technologies en milieu éducatif. *Le MAG du PNER*, 22.
- Beaulieu, L. (1993). Le pronom Wh dans les relatives libres en français acadien : une analyse sociolinguistique. *Linguistica Atlantica*, 15, 39-67.
- Béchar, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281.
- Becker, H.J. (1999, February). *Internet Use by Teachers: conditions of professional use and teacher- directed student use*. Teaching, learning, and computing : 1998 National Survey. Irvine, University of California.
- Beguïn, A. (2001). Le corps dans les lectures à l'écran. Nouveaux outils, nouvelles écritures, nouvelles lectures. *Spirale*, 28, 145-162.
- Bélisle, C. et Linard, M., (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? *Education Permanente*, 127, 19-47.
- Bélisle, C. (1998). Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation. *Les Cahiers de l'Asdifle*. 7-24.
- Bernatchez, P.-A. (2000). *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada.

-
- Bibeau, R. (1998). *Les huit déficits*. Récupéré le 23 juin 2003 sur le site NTIC.ORG – Le portail des TIC : <http://ntic.org/guider/textes/div/bibdeficit.html>
- Bissey, C. et Moreau, J.-L. (2003). *TIC et NET : nouvelles voies pour la formation*. Paris, France : PUF.
- Boissier, J.-L. (1999, avril). *Les traversées de l'image. Art et Littérature*. Actes du colloque, Editions Beaux-arts, Ecole Régionale des Beaux-Arts du Mans, France .
- Bouchard, P. (2002). Autonomie et distance transactionnelle en FAD. Dans S. ALAVA (dir.), *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formations ?* (p. 65-78). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Boukelif, A. (2008). *Apprentissage collaboratif par résolution de problèmes et réalisation de projets pédagogiques : La méthode APP*. Récupéré le 9 avril 2009 de <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms32/isdms32-boukelif.pdf>
- Bourbonnais, R., Comeau, M., & Vézina, M. (1999). Changing patterns or patterns of change. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 104-127.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Minuit.
- Bouthy, A. et Jourdain, C. (2003). Construire son projet de formation en ligne, France : Éditions des organisations.
- Boutin, G. (2003) (dir.). *La Formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal, Canada : Nouvelles AMS.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.
- Bressoux, P. et Dessus, P.(2003). *Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Dans M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages* (p. 213-257).Paris, France : PUF.
- Bressoux, P. (2006). Histoire et perspectives des recherches sur l'effet-maître. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez, (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en*

- éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie* (p.59-66). Paris, France : L'Harmattan.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Brodin, E. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Alsic* 5(2), 149- 181.
- Brophy J.E., & Good T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In Witrock M.C (ed), *Handbook of Research on Teaching*. (p. 328-375). New York, NY: Macmillan.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse, France : Editions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. Documents du LARIDD, no 12. Québec, Faculté d'Education, Université de Sherbrooke.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. Dans *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M., Pastré, P. et Vinatier, I. (2007a). Les organisateurs de la pratique enseignante, perspectives croisées. *Recherche et Formation*, 56, 81-95.
- Bru, M. (2007b). Table ronde. Quel est l'intérêt du concept d'organisateur des pratiques enseignantes pour la formation des enseignants ? avec M. Altet, M. Bru, P. Pastré, A. Robert, F. Tupin, animée par L. Paquay. *Recherche et formation*, 56, 139-153.
- Brugvin, M. (2004). *Formations ouvertes et à distance*. Savoir et formation, Paris, France : L'Harmattan.
- Burkhardt, M.E., & Brass, D.J. (1990). Changing patterns of change : the effects of a change in technology on social network structure and power. *Administrative Science Quarterly*, 35, 104-127.

-
- Cardozo de Freitas, A. (2008). Improviser : une transgression autorisée dans l'enseignement de la littérature. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, 1, 85-98. Récupéré du site de la revue : www.la-recherche-en-education.org
- Carré, P. (2006). *L'apprenance : vers une nouvelle culture de la formation ?*. Paris, France : Dunod.
- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Espagne: Ediciones Paidós.
- Chabchoub, A. et Bouraoui, K. (2004). *Introduction à la pédagogie numérique*, Tunis : Atured.
- Chabchoub, A. (2007). Les technologies de l'information et de la communication transforment- elles la professionnalité des enseignants ? Le cas des assistants universitaires tunisiens. Dans Groas, F, *L'agir innovatif, entre créativité et formation* (p. 45-60).Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Chanier, T. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3). Récupéré sur le site de la revue : www.profetic.org/revue
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Charlier, B., Daele, A., Doc, F., Lebrun, M., Peeters, R., Luslusa, S. et Deschryver, N. (1999). Tuteurs en ligne : Quels rôles, quelle formation?. *Revue distances et savoirs*, 1, 19-46.
- Charlier, B. Deschryver, N. et Daele, A. (2002). Apprendre en collaborant. Dans R.Guir (Dir.) *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (p.159-178). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Charlier, B., et Peraya, D. (2003). Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Bruxelles, Belgique : Boeck.

- Chatel, E. (2001). *Comment évaluer l'éducation ? pour une théorie sociale de l'action éducative*. Lausanne, Suisse : Broché.
- Chenevez, O. (2002). L'enjeu des TICE en vaut-il la chandelle ? *Les dossiers de l'ingénierie éducative en ligne*. Récupéré le 16 avril 2009 de www.cndp.fr/tice/DossiersIE/texte_chenevez.htm
- Chevalier, P. (1997). *Introduction à la formation multimédia*. Récupéré sur le site Internet de l'Observatoire des Ressources Pour la formation (ORAVEP) : www.refad.ca/.../Technologies_et_facilitation_de_l_apprentissage.pdf
- Clanet, J. (1997). *Contribution à l'intelligibilité du système enseignement apprentissage. Stabilisation du système et interactions en contexte* (Thèse de doctorat Nouveau régime en Sciences de l'Education). Université de Toulouse Le Mirail, France.
- Clanet, J. (1998, octobre). Les compétences de l'enseignant, entre pratiques déclarées et pratiques effectives. Dans Actes du REF 98, Thème 5, *Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation*, INSA.
- Clanet, J. (1999). Enseigner et étudier à l'université : pratiques déclarées, pratiques effectives. Dans M. Trinquier, J. Clanet et S. Alava (dir.), *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire: conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement* (p.60-150). Université de Toulouse II le Mirail, France : Centre de recherche en éducation, formation, insertion.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352.
- Clanet, J. (2007). Un organisateur des pratiques enseignantes : les interactions maître-élève(s). *Revue Recherche et formation*, 56, 47-65.
- Clanet, J. (2008). *Que se passe-t-il en classe ? Eléments pour une intelligibilité des pratiques d'enseignement*. (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation). Université de Toulouse-Le Mirail, France.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Third handbook of research on teaching*. (p. 255-298). New York, NY: Macmillan.

- Commission des Communautés Européennes. (2002). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. En ligne. Récupéré le 24 avril 2009 de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fr.pdf
- Conférence de Consensus de Chasseneuil. (2001, mars). *Formation ouverte et à distance : l'accompagnement pédagogique et organisationnel*. Collectif de Chasseneuil. Paris, France.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec, Canada : Commission de l'Enseignement Collégial.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2000). *Réussir un projet d'études universitaires : Des conditions à réunir*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation..
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : Une clé pour la réussite*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2004-2005). Récupéré du site de Conseil supérieur de l'éducation <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf>
- Couture, C. Monney, N. et Allaire, S. (2011). Intervenir en classe multiâge : Stratégies issues de la pratique d'enseignantes de primaire. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 50-69.
- Cox, F. (2003). The Digital Divide: Opportunities for information literacy. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (p. 875-878). Chesapeake, VA: AACE.
- Cros F. et Adamczewski G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles, Belgique : DeBoeck Université.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris, France : INRP.
- Crozat, S., et Trigano, P. (2002). *Structuration et scénarisation de documents pédagogiques numériques dans une logique de massification*. Sciences et Techniques Educatives. Récupéré le 10 octobre 2010 de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/79/PDF/st.pdf>
- Dary, L. et Mallet, Ch. (Année scolaire 1997-1998). *Le multimédia : la panacée? Dans Multimédia et enseignement* (chap. 3). Récupéré le 23 juin 2009 de

<http://artemis.univ-mrs.fr/iufm/documentation/etudiants/memoires/memo9798/18ntice/sommaire.htm>

- De Ketele, J.-M. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles, Belgique : De Boek.
- Deci, E.L., Ryan R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Delling, R. M. (1987). Vers une théorie de l'enseignement à distance . *Bulletin de CIED*, 3, 21-25.
- Demaiziere, F. et Dubuisson, C. (1992). *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris, France : Ophrys.
- Demaizière, F. (2007). Interactivité, interaction.... *Alsic*. Récupéré du site AEM : http://didatic.net/article.php3?id_article=116
- Denis, B. (1997). Self-learning activities in the French Community of Belgium. In G. Straka, *An european View of self-directed learning* (p.39-58). Breme, Allemagne: University Press.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Revue Distances et savoirs*, 1, 19-46.
- Depover, C. et Strebelle, A. (1996). Fondements d'un modèle d'intégration des activités liées aux nouvelles technologies de l'information dans les pratiques éducatives. Dans *Informatique et éducation : regards cognitifs, pédagogiques et sociaux* (9-20). Paris, France : INRP.
- Depover, C. (2005, novembre). Les TIC ont-elles leur place en milieu scolaire africain? *Revue TICE et développement*, 1.
- Depover, C. Karsenti, T. et Komis, T. (2010). *Enseigner avec les technologies*. Québec, Canada : PUQ.
- Deschryver, N. et Charlier, B. (2000). *Construction participative d'un curriculum de formation continue des formateurs d'enseignants à un usage critique des technologies de l'information et de la communication*. Rapport final. Projet Communauté française. Récupéré le 16 mai 2008 de <http://bigbox.det.fundp.ac.be/~tice/doc/rapfinaljuin2000.pdf>

-
- Devauchelle, B. (2002). *Où en sont les enseignants dans l'intégration des TIC dans leur pratique ?* Communication présentée à la Conférence Cefor Cannes.
Récupéré le 30 juin 2009 de <http://www.cepec.org/disciplines/ntic/Cannes02.htm>
- Dieumegard, G. et Méard, J.-A. (2004, 14-17 avril), *L'autonomie des apprenants comme construction sociale située*. Résumé des contributions de la 7ème Biennale de l'Education et de la Formation, Lyon, France, (p.123-124).
Récupéré le 19 mai 2010 du site de l'INRP :
<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/affich.php?&num046>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In : M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Drucker, P. (1991). L'usine de l'an 2000. *Revue Harvard-L'expansion*, 59, 57-63.
- Dufrêne, B. et Gellereau, M. (2004). La médiation culturelle : Enjeux professionnels et politiques. Dans Les sciences de l'information et de la communication : savoirs et pouvoirs, *Hermès*, 38, 199-206.
- Dunkin, M. & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York, NY: Holt, Rineart. & Winston.
- Duvernay, D. (2004). *Approche communicationnelle de l'émergence et du développement de projets innovants. Le cas de l'enseignement supérieur en France et au Brésil. Dispositifs, médiations, pratiques*. (thèse de doctorat). Université du Sud Toulon Var, France.
- Ekenguele, T. (2009). *Essai de conception d'un outil méthodologique d'aide à la planification de l'appropriation des TIC dans une école*. (Mémoire en ligne). Université de Yaoundé Ecole Normale Supérieure, Yaoundé, Cameroun. Récupéré de <http://www.memoireonline.com/03/11/4348/Essai-de-conception-dun-outil-methodologique-daide--la-planification-de-lappropriation-des-TIC.html>
- Encyclopédie Hachette Multimédia. (2006). Édition Intégrale de Hachette Multimédia.
- Evrard, Y., Pras, B. & Roux, E. (2000). *Market-Etudes et recherches en marketing*. Paris, France : Dunod.
- Falissard, B. (2005). *Comprendre et utiliser les statistiques dans les sciences de la vie*. Paris, France : Masson

- Faverge, J.-M., Flament, C., De Groot, A., Knops, L., Reuchlin, M. et Yela, N. (1962). *Les problèmes de la mesure en psychologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Ferneley, E.H., & Sobreperéz, P. (2006). Resist, comply or workaround? An examination of different facets of user engagement with information systems. *European Journal of Information Systems*, 15(4), 345-356.
- Fichez, E. (1998). Industrialisation contre médiation. Dans P. Mœglin, *L'industrialisation de la formation : Etat de la question* (p. 133-150). Paris, France, Centre National de Documentation Pédagogique.
- Flichy, P. (2004). *L'individualisme connecté entre la technique numérique et la société*. Réseaux, 124, 17-51. Doi : 10.3917/RES.124.0017.
- Fournel, D. (1999). *L'intégration des NTIC à l'enseignement : prédication et recherche*. Dans Atelier de formation – Stratégies NTIC pour l'enseignement de la littérature et de la langue française au collégial. Récupéré le 1 janvier 2009 de [http:// public.sogetel.net/alain.houle/projet.html](http://public.sogetel.net/alain.houle/projet.html)
- Freinet, C. (1964). Les techniques Freinet de l'école moderne, Paris, France : Colin-Bourrelier.
- Fuchs, J. Moreau, G. et Papin, J.P. (2001). *Le traité de la réalité virtuelle*. Nantes, France : Les Presses de l'Ecole des Mines.
- Garrison, D. R. (2003). Self-directed learning in distance education.. In M. G. Moore, & W.G. Anderson, *Handbook of distance education*, (p. 161-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gauthier, C. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/G/Gauthier_1997_A.html
- Gebers, E. (2007). Déploiement de contenus sur plates-formes standardisées : l'interopérabilité mise à l'épreuve pratique. Dans M. Arnaud, *Pédagogie en ligne - Concepts et outils*. Paris, France : Educaweb.
- Gendron, B. (2008, juin). *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant*. 5^{ème} colloque, Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Brest, France.

-
- Gettliffe-Grant, N. (2004). Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, ALSIC*, 7, 153-162.
- Glaconla, R.M. et Hedges, L.V. (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research*, 52(4), 579-602.
- Glikman, V. (1994). Formation à distance. Dans P. Campy et C. Etévé *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation de formation*. Paris, Nathan. Récupéré le 17 avril 2009 sur <http://recherche.aixmrs.iufm.fr/PUBL/VOC/N1/index.html>
- Glikman, V. (2000, novembre). *A propos de la dimension pédagogique : les formateurs, leurs rôles et leur fonction de médiation dans les FOAD*. Dans Forum, Formation à distance et technologie de la communication, actes du 14 novembre 2000. Récupéré le 17 mai 2010 de [http : re//www.cirffi.org/technologies/telechargement/Forum_foad_12-2000.pdf](http://re//www.cirffi.org/technologies/telechargement/Forum_foad_12-2000.pdf).
- Glikman, V. (2002a). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris, France : PUF.
- Glikman, V. (2002b). Les étudiants face aux médiations technologiques dans les formations ouvertes et à distance. Dans Cinquième colloque européen sur l'autoformation. *Université ouverte – enseignement supérieur et autoformation*, (Barcelone, 16-18 décembre 1999). Paris, France : l'Harmattan.
- Glikman, V. (2002c). La E-formation entre globalisation des produits et pluralité des services. Dans P. Moeglin, et G. Tremblay (dir.), *Bogues 2001 Globalisme et pluralisme, tome 3, TIC et éducation*. Québec, Canada. Récupéré le 3 janvier de http :re//www.cirffi.org/technologies/telechargement/forum_foad_12-2000.pdf
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, France : Dalloz.
- Grillet, C. (1999). Développement de l'accès des élèves et des enseignants aux ressources TICE dans les établissements. Dans *Résultats d'une enquête conduite auprès des documentalistes de l'Académie de Dijon*. Récupéré le 22 mars 2009 de <http://webpublic.ac-dijon.fr/pedago/cdi/tice99/integ.htm>

- Haeuw, F. (2003). Vers un redéploiement des compétences des formateurs, dans les dispositifs de formation ouverts et à distance. *Distances et savoirs*, 1, 47-59. DOI : 10.3166/ds.1.47-59.
- Héber-Suffrin, C. et M. (1992). *Échanger les savoirs*. Paris, France : Editions Desclée de Brouwer.
- Henri, F. et Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile, Pédagogie et problématique de l'enseignement à distance*. Québec , Canada : Presses de l'Université du Québec, Télé-Université.
- Hersant, M. (2004). Caractérisation d'une pratique d'enseignement, le cours dialogué . *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 4, 241-258.
- Higher Education Program and Policy Council. (2000). *Distance Education: Guidelines for Good Practice*. HEPPC: Washington, D.C.
- Hoetker, J., & Ahlbrand, W. (1969). The persistence of the recitation. *American Educational Research Journal*, 6(2), 145-167.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe. Paris, France : Hatier.
- Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy . In M. G. Moore, & W. G. Anderson, *Handbook of distance education* (p. 79-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Holmberg, B. (2006). *The Peters-Moore-Holmberg theory debate*. Récupéré le 6 novembre 2009 de http://www.eden-online.org/contents/conferences/research/barcelona/Borje_Holmberg.pdf
- Hootstein, E. (2002). Wearing four pairs of shoes: The roles of e-learning facilitators. *Online Magazine*. Récupéré de <http://www.learningcircuits.org/2002/oct2002/elearn.html>
- Huberman, A.M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. Expérience et innovation en éducation*. Récupéré le 5 avril 2009 de. <http://www.irresicilia.it/nuovogold/huberman.pdf>
- Huot, H. (2003). *L'apprentissage en ligne et la gestion du changement sur le plan humain*. Rapport de stage présenté à l'ENAP. Récupéré le 16 juin 2009 de

<http://www.grandsorganismes.gouv.qc.ca/media/inform/rapportdestage.pdf>

- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Paris, France : Matrice.
- Institute of IT Training's Standards. (2001a). *Competence frameworks – Classroom trainers*. Récupéré le 7 septembre 2009 de <http://www.iitt.org.uk/public/standards/etutorcomp.asp>
- Institute of IT Training's Standards. (2001b). *Competencies for e-tutors*. Récupéré le 18 mars 2008 de <http://www.iitt.org.uk/public/standards/etutorcomp.asp>
- Isabelle, C. (2002a). *Regard critique et pédagogique sur les TIC*. Montréal, Canada : La Chenelière/Mcgraw-Hill.
- Isabelle, C., Lapointe, C. et Chiasson, M. (2002b). Pour une intégration réussie des TIC à l'école. De la formation des directions à la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 325-343.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67.
- Jacquinet, G. (1995). De l'interactivité transitive à l'interactivité intransitive. L'apport de théories d'inspiration sémiologique à l'analyse des supports de communication éducative spécialisée. Dans G. Jacquinet et D. Peraya, *Introduction à la communication socio-éducative*. (p. 125-140). Louvain-la-Neuve. Belgique.
- Jacquinet, G. (1997). Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs ? Dans *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris, France : Retz.
- Jacquinet, G. (1999). *Qu'est-ce que le tutorat en FAD ?* Université du Mans. Récupéré de <http://cavi.univlemans.fr:8900/public/unesco/m3.3.3/M3334.html>
- Jacquinet, G. (2000). Dernières technologies et transformation de l'école. Dans P.A. Dupuis, E. Prairat, (dir.), *Ecole en devenir, école en débat*. Paris, France : L'Harmattan.
- Jacquinet, G. (2003). Médiation, médiatisation et apprentissages. *Revue Notions en Questions* 7, 153-168.
- Jacquinet, G. (2004). SIC et SÉD sont dans un bateau. *Hermès*, 38, 198.

- Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education permanente*, 152, 43 - 54.
- Jiang, J.J., Muhanna, W.A. , & Klein, G. (2000). User resistance and strategies for promoting acceptance across system types. *Information and Management*, 37(1), 25-36.
- Joshi, K. (1991). A model of users' perspective on change: The case of information systems technology implementation. *MIS Quarterly*, 15(2), 229-240.
- Juillard, M. (2007). *Cours d'économétrie II Tests statistiques et modèle statistique linéaire*. Récupéré le 15 août sur le site de la revue : http://jourdan.ens.fr/~michel/courses/metri2_07/cours_12.pdf
- Karsenti, T., Savoie-Zajac, L. et Larose, F. (2001a). *Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques, Éducation et Francophonie*. Récupéré le 2 avril 2009 de http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2001/ef29_1.pdf
- Karsenti, T. et Larose, F. (2001b). *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université .
- Karsenti, T. (2004). Les futures enseignants du Québec sont-ils bien préparés à intégrer les TIC ? *Revue Vie pédagogique*, 132, p. 45-49.
- Karsenti, T., Depover, C. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Kaufman David, M. (2002). L'éducation centrée sur l'enseignant ou centrée sur l'apprenant : une fausse dichotomie. *Revue internationale Francophone d'éducation médicale*, 3(3).
- Keegan, D. (1986). *Fondements de l'éducation à distance*. Londres, Royaume-Uni : Croom Helm.
- Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, Montréal, Canada : Ecole

Polytechnique. Récupéré le 11 avril 2009 sur
http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf

- Lalande, A. (1968). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris, France : BUF.
- Lanngévin, A., Alava, C. (2001). L'université entre l'immobilisme et renouveau. *Revue Vue des sciences de l'éducation*, 2, 303-306.
- Lapointe, L., & Rivard, S. (2005). A multilevel model of resistance to information technology implementation. *MIS Quarterly*, 29(3), 461-491.
- Larose, F. et Karsenti, T. (Dir.). (2002). *La place des TIC en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives*. Québec, Canada : Edition du CRP.
- Larsen, H., O'Driscoll, M. P., & Humphries, M. (1991). Technological innovation and the development of managerial competencies. *Technovation*, 11(7), 419-428.
- Le petit Robert. (1992). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, France : Le Robert.
- Lebrun, M. (2004). *Enseigner et apprendre en ligne*. Récupéré le 20 août 2010 de www.claroline.net/fr/pedagogical-principles-7.html
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre - Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Leclerc, E. (2003). *Mobilité induite par les hautes technologies : le cas des professionnels des technologies de l'information à Hyderabad*. Paris, France : Réseau Asie.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, 3^{ème} édition. Montréal, Canada : Guérin.
- Léontiev, A.N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris, France : Editions Sociales.
- Leroi-Gourhan, A. (1965). *Le Geste et la parole. La Mémoire et les Rythmes*. Paris, France : Albin Michel.

- Linard, M. (1995). *La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre*. Récupéré le 29 mars 2009 sur <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/77/PDF/Linard1995Gen.pdf>
- Linard, M. (2000, juin). L'autonomie de l'apprenant et les TIC . Dans *Actes Réseaux humains/Réseaux technologiques, Présence à distance* (p. 41-49)OAVUP, Université de Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, CRDP Poitiers. Récupéré en avril 2010 de <http://www.moddoulearning.com/info/?q=node/48>
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Revue Education Permanente*, 152, 143-155.
- Link-Pezet, J. et Lacombe-Carraud, É. (1999). Former des formateurs. *Bulletin des bibliothèques de France*, 44(1), 60-69. Récupéré le 3 mai 2008 de http://bbf.enssib.fr/bbf/html/1999_44_1/1999-1-p60-link.xml.asp
- Lucie, A. (2009). *Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance. Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants*. Récupéré le 10 janvier 2010 sur http://refad.ca/nouveau/Memoire_sur_les_compétences_FAD_Mars_09.pdf
- Maignien, Y. (2003). Réflexions sur la distinction « médiations humaines et médiatisations technologiques –Réponses à Claire Belisle ». Notions en questions. Rencontres en didactique des langues. *Revue Médiation, médiatisation et apprentissages*, 7, 35-38.
- Maltais, D. et Rondeau J.-C. (1998). L'Enseignement Assisté par Ordinateur : une expérience concrète, 2(1).
- Mangenot, F. et Zourou, K. (2005). Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 57-72. Récupéré le 20 mai 2010 de http://e-flt.nus.edu.sg/v2n12005/mangenot_zourou.htm
- Marcel, J.F. (2002). Le concept de conceptualisation. *Revue Française de Pédagogie*, 138,103-113.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal, Canada : Chenelière/Mc Graw-Hill.

-
- Marchand, L. (2002). Formation et soutien aux formateurs. *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne auprès de la francophonie pancanadienne*, chap. 7. Récupéré le 2 mars 2008 de <http://www.gravti.umontreal.ca/Guide/index.htm>
- Marchand, L. (2004). *Pratiques d'apprentissage en ligne*. Québec, Canada : Chenelière.
- Markus, M.L. (1983). Power, politics, and MIS implementation. *Communications of the ACM*, 26(6), 430-444.
- Mbangwana, M.A., et Ondoua, E. (2006). L'intégration pédagogique des TIC à l'école primaire publique au Cameroun. Dans Fonkoua, P. (Dir.), *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun* (p. 77-118). Yaoundé, Cameroun : Editions Terroirs. ROCARE-Cameroun.
- McCrorry Wallace, R.(2004). A Framework for Understanding teaching Within the Internet. *American Educational Research Journal*, 41(2), 447-488.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*. Paris, France : Editions de la découverte.
- Merriam, S.B. et Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood : A comprehensive guide*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Miege, B. Paquien-Seguy, F. et Quinton, P. (2003). En quoi les TICE innovent-elles ? Pour une analyse communicationnelle du recours aux TIC dans l'enseignement supérieur. Dans *Bogues 2001: Globalisme et Pluralisme* (p.47-68). Québec, Canada : Presses de l'université de Laval.
- Milon, A. (1999). *La valeur de l'information* . Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions des élèves au CP : les origines des différences. *Revue française de pédagogie*, 69, 49-63.
- Moore, M. (1973).Vers une théorie de l'apprentissage autonome et l'enseignement. *Journal de l'enseignement supérieur*, 44(12), 661-679.
- Moreau, J.-L. (2003). *Tic et net : nouvelles voies pour la formation*. Paris, France : PUF.
- Morin, E. (1977). *La Méthode, la nature de la nature*. Paris, France : Seuil.

- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France :Seuil.
- Mucchielli, A. (1987). *L'enseignement par ordinateur*. Paris, France : PUF.
- Ngamo, S. et Karsenti, T. (2008). Intégration des TIC et typologie des usages : perception des directeurs et enseignants des grandes écoles secondaires du Cameroun. *Revue africaine des médias*, 16(1), 45–72.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In Mason & al., *Mindweave: communications, computers and distance education*. Oxford, Royaume-Uni: Pergamon Press.
- Norman, D.A. (1991). Cognitive artifacts, In J.M. Carroll, (Ed.). *Designing interaction: Psychology at the human-computer interface* (p. 17-38.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- O'Haire, N. (2003). *La technologie dans la classe*. Récupéré le 23 novembre 2008 de <http://www.ctf-fce.ca/fr/press/2003/pr03-27.htm>
- OCDE. (2001). Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.. *L'école de demain : tendances et scénarios*. Paris, France : OCDE.
- OCDE. (2004). *Principes de gouvernement d'entreprise de l'OCDE*. Paris, France : OCDE.
- OCDE. (2006). *La cyber formation dans l'enseignement supérieur : État des lieux*, Paris, France : OCDE.
- Page-Lamarche, V. (2004). *Styles d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada.
- Paquien-Seguy, F. (2006, septembre). Entre interactivité, dispositif et médiation : que devient l'usage prescrit dans les cours en ligne ? Dans Actes EUTIC 2006 Colloque International, *enjeux et usages des TIC : reliance sociale et insertion professionnelle*, Université Libre de Bruxelles, Belgique. Récupéré de http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00104296
- Parot, F. (2008). *Les fonctions en psychologie: enjeux et débats*. Liège, Belgique : Mardaga.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante *Revue Recherche et formation*, 56, 92-95.

-
- Peraya, D. (2000a). *Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées*. Dans S. Alava (Ed.), *Cyberspace et formations*. Récupéré le 1 mars 2008 sur <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/toulouse-ref98f.rtf>
- Peraya, D. (2000b). *Internet, un nouveau dispositif de médiation des formes des savoirs et des comportements*. TEFCA. Récupéré le 10 avril de http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/cem_def.pdf
- Peraya, D. (2000c). *Nouvelles perspectives pour l'éducation aux médias, théorie et pratique*. Récupéré le 5 juin 2008 de http://www.upba.fr/UPBA_fichiers_PDF/Education%20aux%20media s.pdf
- Peraya, D. (2000d). *TICE et formation : quelques enseignements de l'expérience*. Récupéré le 7 août 2009 de http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/perayapapers/2000_bastia.pdf
- Peraya, D. (2001). *Communication éducative médiatisée, formation à distance et campus virtuels. Sur les usages des nouveaux médias d'enseignement*. Récupéré le 12 avril 2011 de http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/ressources/internet_media.pdf
- Peraya, D. (2005). *La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. TICE et développement*. Récupéré le 8 mars 2010 sur <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520>
- Perrenoud, P. (1999). *De quelques compétences du formateur-expert*. Récupéré le 1 janvier 2009 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html
- Persseau, A. (2007). *Paradigme d'apprentissage*. Récupéré le 12 mars 2010 sur le site de l'auteur http://www.csportneuf.qc.ca/sedprojet/car_APresseau.htm
- Peters, O. (1973). *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer industrialisierten Formation des Lehrens und Lernens*. Weinheim, Allemagne : Beltz.
- Pharo, P. (1993). *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris, France : L'Harmattan.

- Pochard, M. (2008). Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Rapport au ministre de l'éducation nationale. Paris, France : *La documentation française*.
- Poellhuber, B. et Boulanger, R. (2001). *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC*. Récupéré le 1 mars 2009 de <http://ntic.org/guider/textes/constructiviste.pdf>
- Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *ALSIC* 1, 73-77. Récupéré en mai 2009 de http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.pdf
- Poyet, F. et Baconnier, B. (2006). Les environnements numériques de travail en milieu scolaire, *La lettre de la Veille Scientifique et Technologique-INRP*, 21 de <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/octobre2006.htm>
- Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.
- Racette, N., Bilodeau, H., Charlebois, L. et Rondeau, G. (2002). *Les pratiques d'intégration des TIC dans la pédagogie universitaire à l'UQAT*. Récupéré le 21 avril 2009 de http://web2.uqat.ca/pedagogom/classeur/Racette_et_coll_rapport2001.pdf
- Rasse, P. (2000). La médiation, entre idéal théorique et application pratique. *Revue Recherches en communication*, 13, 38-61.
- REFAD. (2002a). Profil de l'enseignement à distance en français au Canada. *Tendances*. Récupéré le 1 juillet 2009 de http://www.refad.ca/Profil_Enseignement/Tendances.html
- REFAD. (2002b). *Discussions*. Récupéré le 7 mars 2009 de <http://www.refad.ca/discussion.htm>
- Renucci, F. et Gaste, D. (2003). Sens d'un film interactif et position de l'auteur face au spectateur. Dans *Hypertextes, hypermédias, créer du sens à l'ère numérique* (p. 311-323). Paris, France.
- Renucci, F. (2004). *La continuité du corps filmique : le corps filmique, la boucle du regard*. Récupéré de <http://hypermedia.univ-paris8.fr/seminaires/semaction/seminaires/txt03-04/seance3/seance3.htm>

-
- Riff, J. et Durand, M. (1993). *Planification et décision chez les enseignants*. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 81-107.
- Ring, G. et Mathieux, G. (2002, février). *The key components of quality learning*. Communication présentée à la ASTD Techknowledge Conference, Las Vegas, NV.
- Rivière, A. et Moro, C. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège, Belgique : Pierre Mardagan.
- Rogers, D. L. (2000). A Paradigm Shift : Technology integration for higher education in the New Millennium. *Educational Technology Review*, 13, 19-27.
- Rosen, L.D., & Weil, M.M. (1995). Adult and teenage use of consumer, business, and entertainment technology: Potholes on the information superhighway? *The Journal of Consumer Affairs*, 29(1), 55-84.
- Rosenshine, B. (1971). *Teaching Behaviors and student achievement*. London, Royaume Uni : National foudation for Educational Research.
- Rosenshine, B. et Stevens R. (1986). Teaching Functions. In Wittrock M.C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 376-391). New York, NY : Macmillan.
- Safourcade, S. (2009). *Rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans l'organisation des pratiques enseignantes: le cas des professeurs de collège*, (thèse de doctorat). Université du Mirail, Toulouse, France.
- Safty, A. (1993). *L'enseignement efficace*. Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Salomon, T.N. (2007). *Stratégies organisationnelles d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun* (thèse de doctorat) Université du Québec, Montréal, Canada. Récupéré de http://www.rocare.org/These_Salomon_VersionDepotFinal.pdf
- Salomon, T. N. et Karsenti, T. (2008). Intégration des TIC et typologies des usages : perception des directeurs et enseignants des grandes écoles du Cameroun. *Revue africaine des média*, 16(1) 45-72.
- Sasseville, B. et Karsenti, T. (2005). Le discours des élèves du secondaire face à l'intégration des TIC dans l'apprentissage. Dans T. Karsenti et F.

- Larose, F. (dir.). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques* (p. 61-78). Québec, Canada : Presses de l'Université.
- Sauvé, P. (2001). De l'enseignement à l'apprentissage. *Virage express, édition spéciale 3*, n°(6), 1-6.
- Sauvé, L. (2002). Éducation et Environnement : Construire l'espoir sans naïveté. Dans Ziaka, Y., Robichon, P. et Souchon, C. *Éducation à l'environnement. Six propositions pour agir en citoyens – Cahiers de propositions pour le XXI^e Siècle*, 36-43. Paris, France : Éditions Charles Léopold Mayer.
- Sauvé, L. (2004). Formation des formateurs en ligne : obstacles, rôles et compétences. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(2).
- Sène, P.A. (2008). *Evaluation de la pratique des enseignants en matière de TIC dans les écoles au Sénégal*. Bamenda, Cameroun. Récupéré le 8 octobre 2010 de <http://www.rocare.org/ChangingMindsets/pdf/ch10-ICTandChangingMindset.pdf>
- Setzekorn, K., Sugumaran, V., & Patnayakuni, N. (2002). A comparison of implementation resistance actors for DMSS versus other information systems. *Information Resources Management Journal*, 15(4), 48-62.
- Shen, L., & Joshi, A. (2005). Incremental LTAG parsing. In *Proceedings of Human Language Technology Conference and Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. Vancouver, Canada .
- Shepherd, C. (2003). *Open access – your flexible friend*. Récupéré le 1er mai 2009 sur <http://fastrak-consulting.co.uk/tactix/Features/accessibility.htm>
- Sherry, L. (1998). An integrated technology adoption and diffusion model, International. *Journal of Educational Telecommunications*, 4(2).
- Silverio, N. (2003). *Introduction à la statistique descriptive*. Récupéré le 11 octobre 2009 de <http://www.lyc-couffignal-strasbourg.ac-strasbourg.fr/bois/Documents/Statistiques.pdf>
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Logiques.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris, France : Presses universitaires.

-
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec, Canada : Presses Universitaires de Laval.
- Tardif, J. (2001, février). De l'enseignement à l'apprentissage : pour une rupture paradigmatique. *Virage express edition spéciale*, 3(6).
- Tardif, M. et Lessard, C.O. (2005). *Enseignement Les éléments de travail pour une théorie de l'enseignement comme une profession d'interactions humaines*. Petropolis, RJ, Brésil : Vozes.
- Tchamabe, M.D. (2011). *Pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs technopédagogiques, compétences des enseignants et compétences des apprenants, pratiques publiques et pratiques privées*. (Thèse de doctorat). Université Paris Descartes, Paris, France. Récupéré de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/15/26/PDF/mdttheseccorrigeaout.pdf>
- Tochon, F.V. (2000). Cité dans Abou, A. et Giletti, M.-J. *Enseignants d'Europe et d'Amérique*. Lyon, France : INRP.
- Tupin, F. (2003). De l'efficacité des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 93-108.
- Twardy, B.M., & Yerg, B.J. (1987). The impact on planning on inclass interactive behaviors of perservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6 (2), 136-148.
- Vergnaud, G. (2005). Repères pour une théorie psychologique de la connaissance. Dans A. Mercier et C. Margolinas (Dir.), *Balises en didactique des mathématiques, Cours de la XIIème Ecole d'Eté de didactique des mathématiques* (p. 123-136). Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Viguiet- Pla, S. (2004). *Initiation aux méthodes de statistique descriptive*. Cours en ligne. Récupéré le 5 mars 2010 sur le site de l'auteur : www.mat.univ-toulouse.fr/~viguier/cours-statdesc-viguier-pla.pdf
- Viguiet-Pla, S. (2010, septembre). *Cours d'analyse des données - première partie*. IUT STID. Carcassonne, France .
- Viguiet-Pla, S. (2010, novembre). *Cours d'analyse des données - deuxième partie*. IUT STID Carcassonne, France.

- Vinatier, I. et Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France : Presses universitaires.
- Vygotski, S. (1985). Pensée et langage. *Revue française de pédagogie*, 79(1), 89-103.
- Wanlin, P. (2008). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. Dans P. Wanlin (Ed.), *Analyse des processus de pensée des enseignants* (p.5-57). Liège, Belgique : Inédit.
- Weber, M. (1995). *Economie et société*. Paris, France : Pocket.
- Wedemeyer, C.A. (1981). *Learning at the back door : Reflections on nontraditional learning in the lifespan*. Madison, WI : University of Wisconsin Press.
- Yang, H.J., Lay, Y.L., Tsao, W.Y., & Liou, Y.C. (2007). Impact of language anxiety and self-efficacy on accessing internet sites. *Cyberpsychology and Behavior*, 10(2), 226-233.
- Zhao, Y., & Frank, K.A. (2003). Factors Affecting Technology Uses in Schools : An Ecological Perspective. *American Educational Research Journal*, 40 (4), 807-840.

13 TOME 2 ANNEXES

Virtualisation des pratiques d'enseignement en FOAD entre contexte et média: le cas du réseau Pyramide

Résumé en français

Cette thèse doctorale est une étude descriptive de type mixte qui articule à la fois des données qualitatives et quantitatives. Dans un objectif heuristique de l'étude des pratiques enseignantes de Bru et selon les travaux de Tardif et Lebrun sur le paradigme d'enseignement et le paradigme d'apprentissage, cette recherche vise à identifier les homogénéités et les hétérogénéités des pratiques enseignantes à distance d'un réseau de formation en synchronie celui du réseau Pyramide. Le cadre, qui a permis l'analyse des données de la recherche, s'appuie sur trois axes capitaux : l'enseignement dans un dispositif à distance, l'organisateur des pratiques enseignantes et les différentes approches de l'enseignement en ligne. Les hypothèses de la recherche qui ont été établies sont fondées sur le croisement de ces axes. Le protocole de la recherche se base sur un questionnaire, l'échelle de Likert et des interviews semi directifs.

L'analyse des données quantitatives a permis de définir les facteurs déterminants de l'homogénéité et de l'hétérogénéité des pratiques par le biais de nouveaux organisateurs, tels que l'interaction, le sentiment de maîtrise des outils et l'innovation pédagogique au sein de ce dispositif.

Cette recherche confirme l'hypothèse que les pratiques des formations en ligne s'organisent autour de 30 axes que nous avons définis en fonction de l'analyse de déclaration des répondants. Mais elle ne confirme pas l'hypothèse que ce dispositif Pyramide est un organisateur d'homogénéité, malgré son caractère fort qui articule des formes pédagogiques structurées (AFT, TLP, TLT, Visio) et un discours pédagogique explicite sur la nécessaire prise en compte de l'apprenant dans les situations d'enseignement/apprentissage.

Globalement, notre recherche témoigne que l'innovation pédagogique est encore loin d'être une réalité dans la FOAD et que de nombreux enseignants continuent de favoriser le paradigme d'enseignement au paradigme de l'apprentissage.

Mots clés : Pratiques enseignantes en ligne, formation continue, homogénéité et hétérogénéité de pratiques enseignantes, interaction, médiation des pratiques, enseignement-apprentissage.

Abstract

Virtualization of the FOAD teaching practices between context and media: The case of Pyramide network

This doctoral thesis is a descriptive mixed study which articulates both qualitative and quantitative data. In a heuristic goal for the study of the teaching practices by Bru and according to the works of Tardif and Lebrun on the teaching and learning paradigms, the research aims at identifying the homogeneity and heterogeneity aspects of distance teaching practices of a synchronic distance learning network, the Pyramide network.

The framework allowing the data analysis of the research rests on three main axes: the teaching practices of a distance learning structure, the organizer of the teaching practices and the various approaches of e-learning.

The hypothesis of the research is based on the cross study of these axes. The research protocol is based on a questionnaire, the scale of Likert and semi-structured interviews.

The analysis of the quantitative data allowed the definition of key factors for homogeneity and heterogeneity of the practices through new organizers such as interaction, sense of mastering technological tools and pedagogic innovation within the Pyramide structure.

The research confirms the hypothesis that the e-training practices are organized around thirty axes that we have defined following the analysis of the trainers' statements.

However, it does not confirm the hypothesis that the Pyramid network is an organizer of homogeneity in spite of the strong character of the system which articulates structured pedagogic methods (AFT, TLP, TLT, visio) and an explicit pedagogic discourse rightfully centered on the learner in the teaching/learning situation.

Overall, our research shows that pedagogic innovation is far from a reality in FOAD and that many teachers still favour the teaching paradigm over the learning paradigm.

Keywords : e-teaching practices, continuing education, homogeneity and heterogeneity of teaching practices, interaction, teaching-learning.