

# **Apprentissage à distance en contexte professionnel : Tutorat et médiatisations contre l'abandon.**

**Béatrice VERQUIN SAVARIEAU<sup>1</sup>**

**Mots clés : Formation à distance, apprentissage en situation de travail, abandon, médiatisation, tutorat.**

**Résumé :** Lutter contre l'abandon passe par la connaissance des facteurs d'efficacité d'une formation. C'est pourquoi nous avons cherché à préciser les conditions de réussite dans les apprentissages à distance réalisés en contexte professionnel. Nous avons pour cela interrogé des diplômés d'un master professionnel réalisé au sein d'un dispositif hybride. Si la question de la présence (socio-affective, cognitive et pédagogique) reste incontournable et questionne la qualité du système tuteurale vécu, les facteurs organisationnels et les histoires de vie des apprenants conditionnent également leur réussite. L'accompagnement de l'apprentissage à distance en contexte professionnel interroge par conséquent moins la relation qui permet de saisir la spécificité du tutorat que le dispositif auquel il appartient. C'est pourquoi, nous retiendrons que le cadre de la formation, les liens possibles entre lieu de travail et lieux de la formation et la cohérence de l'environnement personnel d'apprentissage de l'étudiant, sont autant de conditions favorables à sa réussite.

**Keywords : Distance learning, workplace learning, school dropout, media content, tutoring**

**Abstract :** This article analyses the ways in which distance learning at workplace answers quality of practices. If tutorial accompaniment (socio-emotional, organizational, pedagogical) is always important for reduce school dropout, which is quality of tutorial system (workplace, university, social life)? We interviewed master studies via e-learning. Are has to note : framework of training, the possible links between workplace and places of training, and the coherence of the personal environment leaning. So the device of training is one of the essential elements of the success in distance training.

## **Introduction**

« Décrochage », « abandon », « échec », sont autant de mots qui indiquent un processus de rupture, soit le fait que certains apprenants n'aillent pas au terme de leur formation. Dans les formations ouvertes à distance, un constat récurrent est établi par les chercheurs, si l'abandon y est plus répandu qu'en formation face à face (Audet, 2008 ; Dussarps, 2015), il n'est ni la conséquence de caractéristiques individuelles, ni le fruit d'une décision spontanée. L'abandon serait au contraire, un processus longitudinal d'interactions négatives entre la personne formée et les institutions qui l'accueillent (Tinto, 2006). C'est pourquoi, face aux difficultés couramment rencontrées (sensation d'isolement, difficulté à diriger son propre apprentissage, manque d'autonomie ou de temps), nous

---

<sup>1</sup> MCF Sciences de l'Education, CIVIIC – Université de Rouen. Beatrice.Savarieau@univ-rouen.fr

avons fait le choix d'interroger le dispositif de formation au travers des questions de tutorat et de médiatisations ; comme si l'engagement en formation interrogeait moins la relation qui permet de saisir la spécificité du tutorat que le dispositif de formation et ses différentes composantes. Ainsi, l'apprentissage à distance en contexte professionnel, peut aller, comme c'est le cas des MOOCs<sup>2</sup>, à poser la pertinence de la mesure des taux d'abandon (Cisel, 2014 ; Bruillard, 2014). C'est donc l'ensemble des composantes de l'environnement personnel d'apprentissage de l'étudiant (famille, activités professionnelles et sociales, histoire de vie) qu'il est nécessaire d'interroger, comme autant de facteurs favorables ou pas à l'engagement en formation. Nous nous baserons pour cela sur l'analyse d'entretiens menés auprès de diplômés du master 2 professionnel Ingénierie et Conseil en Formation en FOAD de l'université de Rouen, qui interroge les conditions favorables à la mise en œuvre des formations en ligne, plus particulièrement au-travers de la réalisation d'un « *stage* » professionnalisant. Le stage est défini classiquement comme une période d'immersion dans une situation de travail ; immersion normalement ponctuelle dans un environnement professionnel (Glaymann, 2012). Qu'en est-il alors pour les étudiants salariés inscrits en formation à distance ? Après avoir interrogé les relations que nous pouvons observer entre apprentissage et environnement numérique, nous présenterons dans une seconde partie, la méthodologie qualitative que nous avons retenue, puis les effets de la médiatisation de l'apprentissage en situation de travail par les facteurs organisationnels et l'histoire personnelle de l'adulte en formation (Dominicé, 1999).

## **I : L'apprentissage en milieu de travail à l'heure numérique.**

### **1.1 Entre apprentissage et environnement, le travail à reconsidérer.**

L'apprentissage en situation de travail (Bourgeois, 2009 ; Bourgeois & Durand, 2012 ; Durand & Filliettaz, 2009) désigne non seulement les processus d'acquisition de connaissances et des compétences dans et par l'exercice de l'activité de travail, mais également la panoplie de dispositifs, plus ou moins formalisés et mis en place par l'entreprise pour favoriser ces processus. Au-delà de leur diversité, ces dispositifs reposent sur un certain nombre de principes communs qu'il nous faut retenir : 1) Dissolution maximale de la séparation entre espace-temps du travail et espace-temps de la formation. 2) Optimisation maximale des interactions sociales en s'appuyant sur des personnes chevronnées, principalement sous la forme de tutorat. 3) Echanges davantage fondés sur le partage de pratiques professionnelles que sur la transmission de connaissances savantes. 4) Apprentissage favorisé par l'analyse expérientielle réflexive, soit par l'exercice d'une pensée réflexive du sujet sur sa propre manière de faire.

Entrer en formation c'est donc prendre un risque : le risque d'un déplacement intérieur qui passe par la « trans / formation » du sujet apprenant. Pour cela, le dispositif de formation doit permettre la mise à distance du vécu et de l'expérience, afin qu'un travail d'intériorité, de réflexivité et/ou de remise en cause, puisse se faire. Outre l'engagement réel du sujet dans sa formation, le projet de formation, comme « *l'anticipation d'un individu perfectible* » (Boutinet, 1990, p. 9) nécessite d'être accompagné. L'accompagnement manifeste l'entrée dans l'individualisation de la formation et facilite au sein même du procès formation, la logique de l'apprentissage qui s'accompagne d'une dynamique identitaire (Kaddouri, 1996). Ce défi de l'individualisation suppose l'élaboration d'un dispositif individualisant, soit une formation centrée sur le processus actif de transformation de l'individu adulte à travers la singularité de son histoire personnelle. Si nous nous référons à la diversité des sens du mot « *projet* », à savoir l'intentionnalité ou « *la compréhension nécessaire de l'être* » (Boutinet, 1990, p. 35), le projet en formation d'adulte est également l'engagement dans une direction, il s'inscrit par conséquent dans une trajectoire professionnelle et personnelle. Ainsi, la

---

<sup>2</sup> « Massive open online courses », soit cours massifs ouverts et en ligne.

non délimitation de l'espace de formation par rapport à celui du travail et/ou de la vie personnelle, n'est pas à interroger uniquement du point de vue pédagogique, elle doit être questionnée du point de vue axiologique qui concerne avant tout les finalités visées par la formation.

L'environnement de travail lui-même est un élément central à analyser dans la formation en situation de travail, soit en interrogeant les interactions en contexte professionnel et les facteurs organisationnels (Billett, 2009 ; Depover & Marchand, 2002). Le terme de « *travail* » prend en outre, une signification particulière, puisqu'il ne s'agit pas uniquement d'interroger l'espace d'emploi, mais de concevoir également le processus formation comme étant un travail à réaliser. Ainsi l'environnement de travail du salarié en formation s'étend de l'espace de l'exercice professionnel à celui de l'espace de production de savoirs, il interroge la temporalité nécessaire à la réalisation de ce travail, les échéances et modalités imparties.

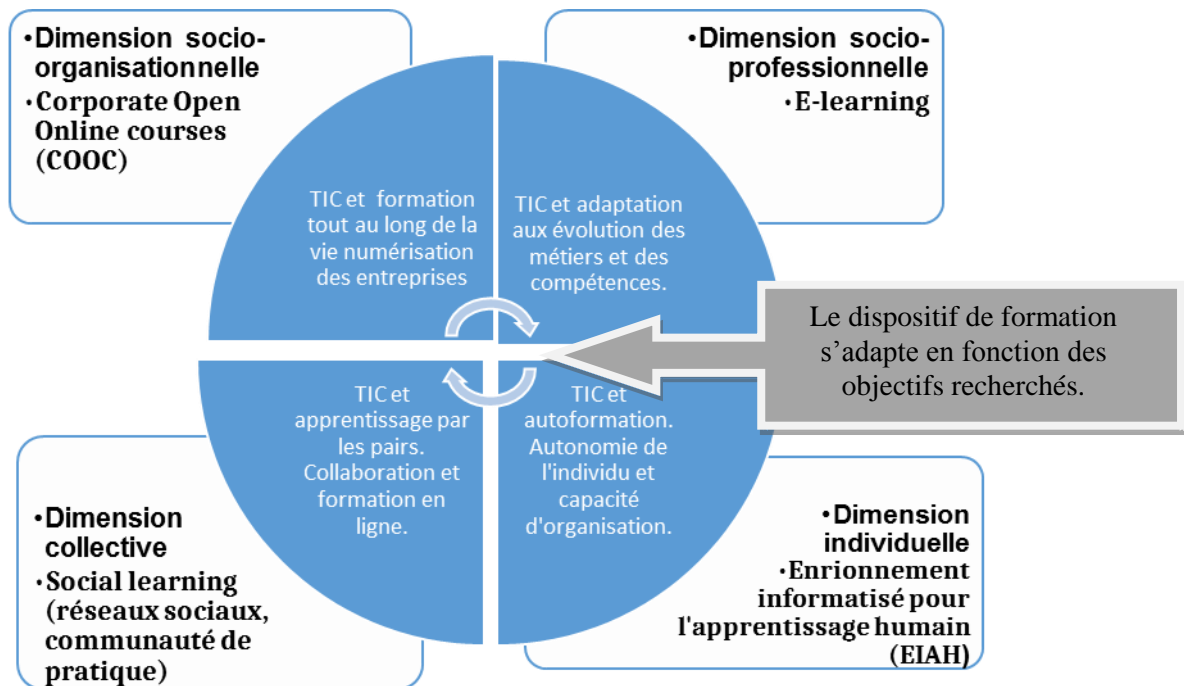
## 1.2 Frontières : Distinguer pour mieux relier.

Le dispositif de formation et son environnement interrogent donc le processus d'apprentissage mis en œuvre et nous oblige à questionner l'abolition d'un certain nombre de frontières. La première qui est généralement admise, est que la « *formation expérientielle s'oppose à la formation institutionnelle* » (Houssaye, 2012). Dans ce cas, la nécessité de la prise en compte de l'expérience brouille les repères pédagogiques habituels et oblige à repenser la place, le but et les modalités de l'expérience au sein du dispositif à mettre en œuvre. La formation ne constitue pas alors ce que Bourgeois et Nizet (1997) appellent un « *espace protégé* » et les interactions ont pour but la prise en compte de cette expérience, autrement dit le travail qui s'effectue sur le vécu (Pastré, 2013). C'est donc chercher à abolir la frontière que constitue la rationalité technique, c'est-à-dire que toute pratique intelligente est issue du savoir théorique destinée à résoudre des problèmes pratiques. « *Théorie* » et « *pratique* » ou « *réflexion* » et « *action* », à l'instar de ce que préconisait Dewey (1938) sont ici deux fonctions fondamentales de l'activité du sujet, en transformation cognitive et transaction continue avec son environnement par l'action, car il s'agit comme l'affirme Schön (1996) de rechercher le savoir caché dans l'agir professionnel.

La seconde frontière résulte de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) au travail et dans la formation, avec des expressions symptomatiques de transformations en cours, telles que « *apprentissage au-delà des frontières* » (Chalier, 2013 ; Akkerman & Bakker, 2011) ou « *environnement personnel d'apprentissage* » (Attwell, 2007 ; Weller, 2007). Ces expressions donnent à penser que chaque apprenant pourrait être appelé à choisir ces propres outils dans la large palette des technologies existantes, y compris en dehors de ses organisations de rattachement. Nous retiendrons avant tout, qu'elles mettent en exergue les porosités qui peuvent exister entre les espaces-temps de la formation et de la production (Orly, 2002), manifestant ainsi que la formation des adultes se déploie à l'articulation de trois sphères : l'éducation, le travail et la société (Ardouin, 2014).

L'intégration des TIC en formation en contexte professionnel nous amène donc à comprendre que la formation n'est pas indépendante de l'organisation du travail et que l'intégration des TIC impacte en profondeur à la fois la sphère du travail et la sphère de la formation. Les définitions du dispositif oscillent entre deux paradigmes : Le paradigme relationnel objectif, centré sur les objets, et l'expérientiel subjectif, centré sur les acteurs de l'action (Linard, 2002), (**fig 1**).

**Fig 1 : L'apprentissage en situation de travail et l'intégration des TIC.**



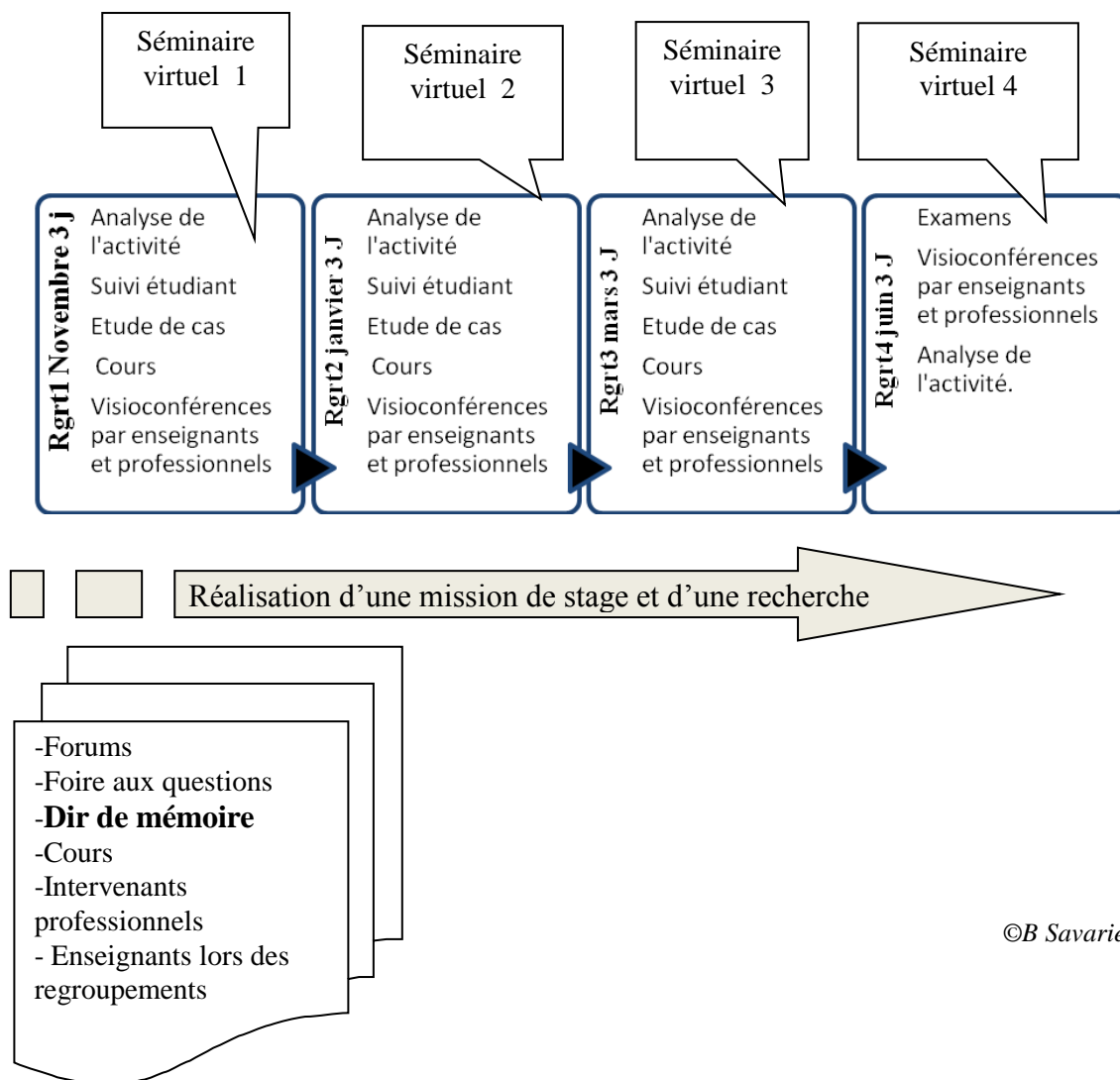
©BSavarieau

## II : Objet, question de recherche et méthodologie.

### 2.1 : Dispositif de formation et processus formatif.

L'objectif de ce master est de former des spécialistes de la formation qui accompagneront de façon pluridimensionnelle l'aménagement et le développement de projets dans le champ des politiques territoriales, des ressources humaines ou de la médiation éducative. Le dispositif de formation hybride (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006) qui comporte douze jours de regroupements en présence (Ardouin, 2007), a pour but d'optimiser les interactions sociales, que ce soit : 1) Avec des professionnels chevronnés (tuteurs en entreprise, intervenants ou professeurs associés à l'université) ; 2) les enseignants; 3) les pairs (**fig 2**).

**Fig 2 : Le dispositif de formation du master 2 Métiers de la formation de Rouen**



©B Savarieau, 2015

Le directeur de mémoire, enseignant-chercheur, est dans le cadre de la direction d'un mémoire à rédiger, à la fois personne référente, pour ne pas dire tuteur et évaluateur. Il n'intervient pas dans le suivi de stage qui relève de la responsabilité des personnels qui interviennent dans la formation. Ce stage de 450 heures fait l'objet d'une mission en ingénierie de formation (Ardouin, 2013) dont la validation pédagogique peut prendre trois formes :

- 1) La « *convention de stage* » tripartite entre l'étudiant, l'université et l'organisation qui l'accueille.
- 2) « *L'auto-commande* » négociée avec le responsable pédagogique, pour les étudiants libéraux, consultants par exemple.
- 3) « *la lettre de mission professionnelle* » qui est le fruit d'une négociation tripartite entre le stagiaire, l'université et le tuteur. Elle vise un transfert de savoirs entre l'université et l'organisation qui emploie l'étudiant.

Pour cela, l'analyse de l'environnement de travail du « *professionnel apprenant* » nécessite de pouvoir distinguer et en même temps d'articuler les différentes composantes qui interfèrent, mais comme l'indique Marcel Lesne (1984, p. 30), faire « *d'abord face à ses conditions d'existence (par le travail salarié ou non) et aux contraintes que celles-ci lui imposent* ».

## 2.2 : Présentation des interviewés.

Si les quatre cas retenus présentent différentes facettes des publics accueillis aujourd'hui à l'université, il s'agit de diplômés ayant bénéficié d'une intégration par une validation des acquis professionnel (VAP) et qui inscrivent leur parcours dans une expérience antérieure des métiers de la formation. Nous précisons leur profil à l'entrée de la formation<sup>3</sup>. Notre premier interlocuteur est un homme (E 1), il est chargé d'ingénierie et du plan de formation, au sein d'une structure de la fonction publique hospitalière. Il est adjoint au responsable de formation continue. Agé de 37 ans, il était alors détenteur d'un DUT. Il a dix ans d'expérience, d'abord comme adjoint administratif, puis comme cadre administratif. Il réalise sa mission de stage à partir d'une lettre professionnelle (forme 3 présentée ci-dessus). Il raconte : *« Mon poste qui était à l'origine purement administratif a évolué vers de l'ingénierie de formation, et donc j'avais quelques difficultés car disons que ma pratique professionnelle ne suffisait plus pour répondre au cahier des charges, pour répondre à la demande de l'institution et de la direction »*. Pour cela, il ne bénéficie d'aucun aménagement d'horaire et réalise sa formation sur son temps personnel, hormis les temps de regroupement organisés à Rouen. Il est tuteuré par la Directrice de la formation continue et sa mission porte sur une analyse d'un dispositif de formation interne et la conception des outils d'évaluation de ses effets à trois mois.

Notre deuxième (E 2) est une femme, âgée de 40 ans, formatrice consultante indépendante, elle exerce cette activité depuis 2007. Elle occupait déjà cette fonction, en 2009, lorsqu'elle s'est inscrite au titre de la formation continue, en formation à distance, en étant en partie subventionnée par le fonds de financement de la formation professionnelle des professions libérales (FIFPL). En tant que *« libérale »*, comme elle le revendique, elle réalise sa formation tout en travaillant et inscrit son projet de master dans la continuité d'un vaste et long parcours professionnel (10 ans en tant que formatrice, responsable pédagogique, aussi bien en entreprise qu'auprès de demandeurs d'emploi). Pour autant, elle affirme que pour elle, l'expérience acquise sur le tas n'est pas suffisante pour satisfaire les nécessités du métier. Le fait de s'être mise à son compte lui donne conscience de ses propres limites professionnelles : *« Je me suis donc formée dans le domaine de la formation (...), mais après les années faisant ce n'était plus suffisant pour répondre à la demande, et à mon sens pas suffisant pour m'installer en tout cas. »* Elle effectue sa mission en auto-commande (forme 2 présentée ci-dessus), mais répond à cette occasion à une demande d'un de ses clients qui est une grande école. Il s'agit de décrire le ou les profils des doctorants en fin de formation, en lien avec une recherche sur les métiers des chercheurs en entreprises. Elle est tuteurée par la Directrice de cette école.

Notre troisième (E 3) est également une femme âgée de 37 ans qui assume un poste de responsable de la formation continue et de la validation des acquis de l'expérience au sein d'un organisme de formation en travail social. Elle occupait déjà cette fonction en 2008, lorsqu'elle s'est inscrite au titre de la formation continue en master à distance, en étant financée par son employeur. Elle résume son parcours professionnel à partir de sa formation d'origine, ce qui dans ses propos lui procure une identité très enracinée dans le terrain, en tant que professionnelle du travail social : *« J'avais une formation de conseiller en économie sociale et familiale (bac+ 3), que j'avais obtenue voilà, une bonne dizaine d'année avant le master et en fait j'avais surtout une expérience de terrain, puisque j'avais été pendant sept ans, responsable et conseiller technique dans une fédération d'aides à domicile, puis chargée de la formation du personnel et d'un service d'action social, et enfin depuis cinq ans, j'étais dans l'organisme où je suis toujours, comme responsable de la formation continue et de la VAE. »* Elle réalise sa mission dans le cadre d'une auto-commande (forme 2) qui porte sur l'étude de la pertinence des parcours de formation proposés aux stagiaires en cours d'emploi en vue d'obtenir le diplôme d'Etat d'auxiliaire de vie sociale. Elle n'est pas tuteurée dans son organisation,

---

<sup>3</sup> Nous restons dans le flou afin de pouvoir conserver leur anonymat, pas d'indication géographique par exemple.

mais s'appuie beaucoup sur les échanges avec les professionnels qui interviennent lors des regroupements.

Enfin, le quatrième est un homme (E 4) âgé de 37 ans, il était formateur en informatique dans un service de formation continue d'un grand établissement public qui a pris en charge le financement de sa formation. Contractuel, il cherche à sécuriser son poste sur la recommandation de supérieure hiérarchique. Après un DUT qu'il a réalisé en apprentissage, il a suivi une licence en langues orientales et un diplôme universitaire en informatique. Même s'il réalise un stage (forme 1), il n'est pas tuteuré au sein de cette structure qui l'emploie : *« Je ne pose pas le problème du tutorat, je pose le problème de l'institution qui héberge la mission. (...) C'est un stage bien particulier, c'était une mission dans ton contexte professionnel. »* Il précise : *« On nous demandait, en gros, d'évaluer des coûts de formation pour de la formation à distance, pour créer des formations à distance, en tous cas de mettre en place une sorte de... comment dire... un squelette en fait de... de modèle d'affaire ».*

Il se dégage de ces quatre situations, que la question du tutorat qui interroge les conditions de réussite à la formation, est posée tout naturellement par l'ensemble des interviewés. Ce tutorat doit être appréhendé à travers une vision systémique qui intègre le contexte particulier des institutions de rattachement de l'étudiant qui constituent son dispositif de formation. Un grand nombre de travaux mettent d'ailleurs en avant les fonctions tuteuriales à distance au travers de typologies et soulignent également l'importance des choix didactiques liés aux dispositifs techniques (Charlier, Deschryver, Dacle, 1999 ; Denis, 2003). Si le tutorat s'apparente à une relation entre deux personnes en général dans une situation de formation professionnelle, il se trouve à la croisée des logiques productives et éducatives, ce qui fait dire à Paul (2002) que c'est moins la relation qui permet de saisir la spécificité du tutorat que le dispositif auquel il appartient. Notons que dans ce master le dispositif pédagogique repose essentiellement sur un processus d'écriture. Le travail de rédaction a donc pour but de contribuer à faire émerger des savoirs dits « professionnels » dans la mesure où, à travers le procès énonciatif, le sujet façonne un discours en quête de cohérence, entre la « pratique » et la « théorie ». Pour Richard Wittorski (2012, p. 5), il s'agirait en termes de professionnalisation, avant tout d'aider les professionnels dont les activités se transforment également à rompre avec les pratiques habituelles afin de produire de nouvelles façons de travailler. Pour lui *« cette capacité à la production de changement peut être développée si les acteurs ont élaboré de nouvelles capacités à la prise de recul, à l'analyse ».*

Ainsi la compréhension de la perception des rapports entre l'action et la connaissance, sont au cœur de la question de la direction des mémoires dans un master professionnalisant, que ce soit pour le directeur ou pour l'étudiant, soit les problématiques de l'articulation du psychique et du social et, par conséquent, du changement et de la posture, devenus des questions fréquentes en sciences humaines (Ardoino, 1990).

### **2.3 : Question de recherche et méthodologie.**

Peut-on préciser les conditions favorables à la mise en œuvre des formations en ligne, pour des professionnels inscrits en formation professionnalisante sur leur lieu de travail ? Afin de pouvoir répondre à cette problématique, nous retiendrons que la médiatisation n'est pas uniquement l'œuvre de la dimension technique, mais qu'elle interroge également d'autres paramètres en formation. Interroger des diplômés c'est choisir d'interroger les conditions de réussite en formation. Cette recherche pourrait être poursuivie auprès de « décrocheurs » permettant ainsi de mettre en évidence les facteurs d'abandon. Nous avons retenu les hypothèses suivantes :

**H1** : L'apprentissage au travail constitue en soi, une situation médiatisée par les facteurs organisationnels.

**H2** : L'apprentissage au travail constitue en soi, une situation médiatisée par l'histoire personnelle des formés.

Nous distinguerons donc pour notre analyse : 1) Le niveau macro de la formation, soit la dimension institutionnelle qui rassemble les différentes organisations auxquelles les étudiants appartiennent et dont il s'agit de concilier les attentes. 2) Les collectifs de travail de ces organisations (équipe de travail, équipe pédagogique ou groupe de pairs) avec lesquels les étudiants peuvent interagir. Enfin, 3) le niveau individuel qui questionne le projet de formation et ses logiques, tout en interrogeant l'accompagnement ou le tutorat dont bénéficie ce professionnel-apprenant, au travail ou en formation.

Dans ces trois niveaux, le dialogue et les interactions doivent favoriser la distanciation de l'étudiant sur son action afin d'assurer sa pensée réflexive, mais aussi afin de favoriser des prises de conscience, voir à donner du sens. Il s'agit bien d'une approche systémique, dont l'analyse consiste finalement à interroger la présence en formation à distance. C'est pourquoi nous retiendrons le terme de « *médiatisation* », soit un paradigme que l'on cite souvent, afin de souligner que l'enseignant n'est plus aujourd'hui, la seule source du savoir, ni la seule source de remédiation en cas de difficultés. Ainsi, les modalités de médiatisation que nous interrogeons pour soutenir le tutorat à distance peuvent être variées et évoluent constamment avec le développement des technologies. Dans le cas de cette recherche, le modèle pédagogique structurant sera davantage basé sur la qualité des interactions. C'est à travers ces interactions que se crée l'empathie qui constitue un soutien à la motivation et à l'engagement dans l'apprentissage (Holmberg, 2003).

**III : Apprentissage en situation de travail, analyse des conditions de la mise en œuvre des formations professionnalisantes en ligne.**

### **3.1 Médiatisation de l'apprentissage en situation de travail par les facteurs organisationnels.**

#### ***3.1.1 Mesurer l'efficacité de la formation par l'analyse de la qualité des interactions au travail et en situation de formation.***

L'analyse de ces conditions passe par une prise en considération du système relationnel de l'individu, ainsi l'interaction constitue l'unité d'analyse des comportements selon Grégory Bateson (1977). Si le terme de « *structure* » que Moore (1993) avait retenu, est aujourd'hui supplanté par celui de « *dispositif* », ce changement de vocabulaire est révélateur d'une évolution des représentations de l'activité professionnelle et des liens qui la conditionnent (Albero, 2010). Dans tous les cas la médiatisation éducative impose l'instauration d'un dialogue qui porte sur : « *l'interaction ou les séries d'interactions ayant des qualités positives que d'autres n'ont pas. Il peut y avoir interactions négatives ou neutres, mais le dialogue, par définition, améliore la compréhension des savoirs par l'étudiant* » (Moore, 1993 ; p. 24).

Ce constat sera d'une grande importance dans l'analyse des traces dans les dispositifs en ligne et met en évidence que le plus important en formation à distance est l'expérience éducative, ce qui oblige au contrôle du dispositif de formation, « *produit d'une série d'interactions complexes qui influencent et déterminent les résultats de la formation* » (Garrison & Bayatou, 1987 ; p. 14). Ainsi,



le contrôle dans un dispositif de formation à distance portera sur l'analyse des interactions (avec le contenu, les enseignants ou les pairs), en fonction des objectifs recherchés (Pochon & Grossen, 1997). Ce bénéfice que l'on peut retirer en matière d'apprentissage doit reposer sur une véritable pédagogie adaptée aux effets recherchés : 1) interactions avec le contenu : pédagogie reposant sur la réalisation lors de la conception des cours de véritable médiatisation et non du transfert d'un cours présentiel à distance ; 2) interactions variées avec les enseignants ou les tuteurs : pédagogie s'appuyant sur mél, téléphone, forum, séminaires virtuels, mais recherchant avant tout la qualité de la communication tant sur la forme que le contenu des réponses ou questionnements apportés ; 3) interactions avec les pairs : nécessitant l'instauration d'un climat de confiance et de présence sociale réelle, pour cela la pédagogie de l'erreur nécessitant des moments de reformulation et de questionnement s'avèrent indispensables. Comprendre les mécanismes interactionnels au regard de l'analyse transactionnelle, c'est donc s'intéresser à la qualité du dialogue et à la structure de l'organisation pédagogique (Verquin-Savarieau & Daguet, 2013).

Le dispositif de formation doit donc être reliant et nécessite l'instauration d'un dialogue constructif reposant sur des séries d'interactions ayant des qualités positives (Papi, 2014). Ainsi, le contrôle repose dans le cas présent, sur la qualité du dialogue interne au lieu d'exercice de l'activité professionnelle (avec les collègues, la hiérarchie, le tuteur). (E 2) affirme : *ça m'a permis de faire du lien entre les contenus (...). Je posais quelques questions et elle me répondait ensuite, on n'a pas besoin d'avoir quelqu'un qui soit là tout le temps, on a quelqu'un qui nous guide dans notre réflexion* ».

Mais aussi sur le dialogue externe, soit dans le cadre de la formation (avec l'enseignant, les pairs ou tous les acteurs de la formation). Les tuteurs ou les directeurs de mémoires jouent par exemple un rôle d'interface, de médiateur, entre le dispositif et les apprenants. (E 1) : *« Les échanges entre pairs pour moi, ça a été vraiment un enrichissement. Très très gros enrichissement »*. (E 4) *« Pendant les regroupements, tel ou tel intervenant expliquait en fait sa vision du métier, je trouvais ça franchement intéressant, voire des fois passionnant. C'est aussi l'apport des autres étudiants qui est tout à fait capital. C'est une richesse »*.

L'absence de face à face dans le suivi de l'étudiant questionne donc les modalités, la fréquence et le contenu de la relation qui s'engage. Peut-on rentrer dans une relation d'aide sans que cela suppose un minimum d'intimité sociale ? Le concept d'accompagnement peut donc être considéré comme un élément clé du changement de paradigme formatif permettant de transiter d'un modèle centré sur l'enseignement à celui centré sur l'apprentissage. Dans cette perspective, quatre axes semblent heuristiques en pédagogie universitaire à distance : 1) le passage de l'individualisation à la personnalisation; 2) de l'accompagnement collectif à un accompagnement individuel ; 3) des types de médiations envisagées à ceux réellement effectuées (en fonction des données techniques du moment, qualité de la connexion par exemple) ; 4) des styles pédagogiques anticipées (pédagogie active par exemple) et ajustés en situation avec les étudiants, après avoir pris le temps de préciser le cadre de l'intervention.

### ***3.1.2 Mesurer l'efficacité de la formation, par l'analyse du contexte et la cohérence vécue au sein du dispositif.***

Le contexte est le décodeur de l'interaction, sans lui, tout comportement peut être traduit de multiples façons. Le contexte est une notion large à plusieurs niveaux et qui englobe à la fois : Le cadre, la scène, le contexte institutionnel et les rituels de la communication (Marc & Picard, 1989). Le contexte institutionnel de la formation prescrit le rôle et le statut des inter-actants, les rapports qui doivent s'instaurer, les normes qui commandent les relations et les contraintes structurelles.

Mais il n'est pas sans interroger le contexte de la formation, qui interroge les moments, lieux et objectifs visés par la formation, en termes de cohérence. L'efficacité de la formation en tant qu'indicateur de la qualité de la formation suivie se manifeste alors par le non abandon des étudiants. La question de la présence (socio-affective, cognitive et pédagogique) reste incontournable et questionne la qualité de l'accompagnement réellement vécu ; soit de la cohérence construite entre le lieu de travail et le lieu de la formation. La question de la cohérence concerne également les pratiques de l'équipe pédagogique, en termes de temps, de lieu et d'action ; elle constitue l'une des conditions de la réussite, car elle représente un gain de temps et réduit les tensions que peut vivre un professionnel-apprenant. Cette cohérence interroge les proximités qui elles-mêmes questionnent les contenus des expériences vécues et l'importance des habitudes scolaires recherchées par l'étudiant, même pour des professionnels. (E4) : « *La valeur professionnelle du stage, on va dire que d'une part c'était l'activité, réelle, quotidienne, professionnelle quoi, même si ça a été validé dans le cadre d'une mission, c'est dans un contexte bien particulier, donc là c'est l'effet de contexte quoi* ».

C'est aussi un choix qui demande un fort engagement de la part de l'apprenant. (E 2) : *C'est un engagement total, donc ce qui veut dire et bien faire son job, parce qu'il fallait aussi que je fasse mes interventions pour pouvoir dégager un petit peu de chiffre d'affaires pour pouvoir vivre, et puis en même temps travailler sa formation et donc ça veut faire un engagement total. Le soir, le week-end, les vacances* ».

Enfin, c'est un nouveau mode d'apprentissage qui questionne l'utilisation des ressources mises à disposition. (E 3) : « *Les cours en version numérique, tout ça c'était intéressant, maintenant j'avoue que moi j'ai tout imprimé parce que je suis incapable de lire à l'écran. C'est super fatiguant d'être sur l'écran tout le temps, et puis après je pense que ça dépend des traditions, des méthodes de travail de chacun, moi j'ai besoin de prendre des notes, j'ai besoin de griffonner, j'ai besoin de fluer (...)* ». Se pose en fait également la question de l'interaction avec les contenus. (E 2) : « *Le terrain, mais ça m'a vraiment aidé à mieux comprendre les cours. Mais les cours m'ont aidé à vraiment mieux répondre à la demande, à prendre du recul* ».

Cette question de la cohérence doit être posée de façon accrue dans le cas d'un dispositif hybride, comme c'est le cas ici, soit le partage entre les activités présentiels et celles prises en charge à distance. Mais aussi en interrogeant les temporalités concurrentes entre les temps de l'activité professionnelle, étudiante, familiale et sociale. La lutte contre l'échec en formation à distance questionne le lien social et interroge également le non isolement et le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage ou à un groupe.

### **3.2 Médiatisation de l'apprentissage en situation de travail par l'histoire de vie de la personne en formation.**

#### ***3.2.1 Mesurer l'efficacité de la formation par des situations de travail porteuses d'intentions de formation.***

L'accompagnement réalisé de la formation nécessite d'articuler différents lieux (université, entreprises, maison), ces derniers étant autant d'espaces internes à la formation. C'est la raison pour laquelle, la réalisation de la mission de stage s'appuie sur l'écriture d'une lettre de mission ; outil de dialogue et d'ajustement. Cette écriture peut être longue et comporte fréquemment trois grandes étapes. La première, à l'initiative de l'étudiant, consiste en la remise de la première version, soit le

plus fréquemment, en la définition d'une commande et de ses conditions de réalisation. Il s'agit en général de l'expression d'un besoin émanant du lieu de mission, exprimé par l'employeur ou l'un de ses clients. S'ouvre alors le deuxième temps, qui est celui du dialogue et de la concertation, dans le sens où c'est aussi celui où l'université exprime elle aussi ses contraintes et ses souhaits, au regard de ce qu'elle connaît du contexte particulier de l'étudiant. Dans tous les cas, sera anticipée la faisabilité de cette commande, soit par une personne non spécialiste de l'action à réaliser (plan de formation, référentiel, audit, médiatisation, etc...), en lien avec les questions de pertinence et cohérence, au regard du contenu de formation. Le professionnel-apprenant se fera alors le messenger de points de précisions à apporter ou des demandes de révisions, tout en s'assurant du sens de ces demandes. S'en suivra une autre proposition du commanditaire qui sera remaniée si nécessaire jusqu'à ce que l'ensemble des partenaires tombent d'accord et en valident le contenu. Comme outil d'ajustement entre des perceptions du travail différentes, de régulation entre des besoins parfois contradictoires, son écriture et sa validation s'appuie sur la capacité de l'étudiant à se faire médiateur et à s'assurer par son intermédiaire, que des échanges aient bien lieu jusqu'à l'obtention d'un accord. La lettre de mission manifeste alors une forme de contractualisation, entre la structure d'accueil de la mission, l'étudiant et le responsable pédagogique du diplôme, qui tous trois la signent.

Cette intention de formation, que l'on désigne de plus en plus sous l'appellation de « projet », a pour but de mettre en mouvement l'étudiant dans une logique d'apprentissage. Le dispositif de formation se construit donc dans le temps, à partir des possibilités offertes par l'accès au terrain. (E4) : *« Est-ce qu'il y a eu rupture épistémologique, oui ! Par rapport à la formation à distance par exemple, puisque ça concernait directement ma mission, j'avais des représentations d'un certain type, et c'est vrai qu'après avoir fait la recherche, ces représentations-là ont changé. Et, d'un côté je me suis dit, « oui ça a marché, voilà ». C'était aussi un indicateur, le fait d'avoir, assisté à cette rupture, qu'effectivement il y avait bien changement, un élargissement de ma perception ».*

Pour cela, il s'agit d'engager une remise en cause des acquis précédemment éprouvés, qui peuvent être validés ou réfutés par l'expérimentation et la confrontation aux réalités de terrain. Est alors en œuvre ce que Piaget définissait comme le passage de l'assimilation à l'accommodation ; évolution nécessaire, induite et négociée qui entraîne un remaniement profond de ce qui constituait auparavant les savoirs acquis, soit la traversée d'une période de déséquilibre, qu'il est nécessaire d'accompagner, sous peine d'être confronté à d'inévitables tensions qui conduiront tôt ou tard à de possibles abandons.

### ***3.2.2 Mesurer l'efficacité de la formation par la recherche de situations redondantes.***

La non délimitation de l'espace de formation par rapport à celui du travail et/ou de la vie personnelle, n'est pas à interroger uniquement du point de vue pédagogique, elle doit être questionnée du point de vue axiologique qui concerne avant tout les finalités visées par la formation. S'agit-il de définir le contenu d'un stage tremplin, soit d'un stage qui ouvrira sur une autre fonction ultérieure ou une réorientation professionnelle ? S'agit-il d'un stage de perfectionnement facilitant la reconnaissance de compétences précédemment éprouvées ? S'agit-il d'un stage de mise en situation professionnelle dans la découverte d'une nouvelle fonction ? Etc... Ainsi, la recherche de situations redondantes s'entend comme le fait d'aborder une même situation mais sous différents angles de point de vue. Il s'agit également de provoquer l'écho avec les acquis de la trajectoire scolaire et professionnelle. Nous lions donc redondance et potentiel de l'action, car c'est de la redondance que se trouvera élargi l'action, tout comme l'action est l'une des conditions du développement du potentiel. Pour cela, l'efficacité de la formation aura pour but l'émergence de

la compréhension des situations rencontrées. Il s'agira aussi de leur donner un sens. (E 3) : « *Je pense que la formation elle sert pas que... qu'à remplir une valise, elle sert aussi à l'organiser cette valise, et à savoir en sortir le bon vêtement au bon moment, en fonction de la saison, en fonction du temps, en fonction [rire] de ce qu'on va faire comme activité* ».

La recherche dans le domaine de la formation à distance a déjà montré que le tuteur a pour rôle primordial de permettre la rupture de l'isolement de l'apprenant, de rester en contact avec ce dernier, bref d'estomper les effets de la non continuité des apprentissages (Jacquinot, 1993; Glickman, 2002 ; Depover, De Lievre, Peraya, Quintin, Jaillet, 2011). L'analyse des effets de la structure du programme mais aussi du dispositif de formation, pousse à interroger ce nouvel espace éducatif qui peut apparaître éclaté, confus, discordant, sous le prisme des logiques qui s'en dégagent. D'un espace souvent présenté comme celui de la liberté, « *pouvoir apprendre en tous temps et partout* », on constate à l'inverse qu'il comporte son lot de contraintes, notamment les chevauchements rendus possibles entre : espaces public et espace privé, temps de travail et hors temps de travail, identités professionnelle et étudiante et qui a pour résultats des discordances qui impliquent des conflits et des tiraillements qu'il est nécessaire de résoudre.

La réussite sera au rendez-vous si de ces tensions entre « l'ici » et « là-bas » naît un ordre nouveau, celui d'une réalité à construire par la mise en lien. : (E1) « *Le mémoire ça a été difficile, mais ça a été extrêmement enrichissant par ce que c'est vrai qu'il y a eu beaucoup de retours en arrière, pendant toute la durée du mémoire, de remises en questions systématiques, et puis pour arriver enfin à, avec l'aide, avec l'aide de mon directeur de mémoire, à pouvoir véritablement arriver à ce qu'on attendait, à trouver ma problématique de recherche qui ne soit pas qu'une problématique de terrain, à mettre en lien effectivement les aspects théoriques pour pouvoir répondre aux problématiques que j'avais pu avancer dans le cadre du mémoire* ».

### **3.3 Retour sur les hypothèses et perspectives de recherche.**

#### ***3.3.1 L'apprentissage au travail constitue en soi, une situation médiatisée par les facteurs organisationnels.***

Nous pouvons affirmer que notre première hypothèse est validée. Accompagner l'apprentissage au travail dans une formation professionnalisante en ligne, c'est en fait favoriser le caractère transitionnel de processus en cours, soit de pouvoir observer des états intermédiaires. Ces transitions ne peuvent se réaliser que dans des contextes favorables et stables, ce qui questionne la situation de l'apprenant, non seulement au sein du dispositif de formation hybride dans lequel il est inscrit, mais en effet aussi, au regard des facteurs organisationnels qui peuvent également interférer dans sa réussite. Sa hiérarchie est-elle partie prenante dans cette formation ? Est-il accompagné sur son terrain de travail et de quelle façon ? Quelles relations effectives entre l'université et les lieux de mission des étudiants ? Nous vous proposons d'inscrire les dynamiques identitaires des étudiants, ainsi que les transitions professionnelles qui les accompagnent, à l'articulation de la relation université / monde du travail. Agir ainsi, c'est illustrer des catégories de trajectoires qui permettent de souligner quelques enjeux pour l'université d'aujourd'hui. Le terme de trajectoire en sciences sociales désigne la place de l'individu ou du sujet dans son rapport au monde ou à l'environnement social, il est en cela compréhension de la rationalité des actions de chacun dans un environnement social en constante mutation.

### 3.3.2 *L'apprentissage au travail constitue en soi, une situation médiatisée par l'histoire personnelle des formés.*

Notre deuxième hypothèse est également validée et souligne l'une des dimensions particulières de l'andragogie. Le projet de formation est à déscolariser, en prenant bien en compte cette spécificité, soit la construction biographique. Outre la mise à disposition de ressources éducatives, cette formation s'appuie également sur la mutualisation des bonnes pratiques et l'appui du groupe. Chacun apporte ses connaissances et son expérience qui sont autant de supports pour le groupe. Mais l'apprentissage est tout sauf un processus fluide, les mécanismes de résistance ou d'accommodation qui en résultent font entrer le professionnel-apprenant dans une dynamique identitaire, essentielle pour toute formation professionnalisante. Le terme de trajectoire, s'il présuppose une logique sous-jacente, laisse sous silence l'importance des événements sur les choix posés, mais reste opérationnel lorsque sont examinés les processus de professionnalisation. Ainsi, les trajectoires peuvent se comprendre en termes de continuité ou de rupture, de linéarité et/ou bifurcation, de transitions et/ou réorientations, dont il est intéressant d'analyser les dimensions structurantes.

#### **Conclusion :**

Parmi les conditions favorables à la mise en œuvre de la réussite dans les formations en ligne, pour des professionnels inscrits dans une formation professionnalisante sur leur lieu de travail, nous en retiendrons trois qui nous semblent déterminantes.

- La première condition de réussite : la définition d'un cadre de la formation, qui est à définir dans les articulations entre la formation formelle et informelle et des limites qui restent à préciser. Selon Laurence Thouroude (2007, p. 34) : « *Le cadre tel qu'il est appréhendé par le courant psychanalytique est composé d'invariants et de limites. Lorsque le cadre est fonctionnel, il présente la caractéristique d'être silencieux et contenant. Situé en position d'arrière-plan, il autorise le déploiement des processus de symbolisation et la formation se déroule dans des conditions normales* ». Le terme de « *cadre* » peut également être assimilé à celui de « *schème* » proposé par Piaget, c'est-à-dire à une structure d'actions repérables dans des circonstances semblables ou analogues. De ce fait le cadre répond à un système d'attentes dans un contexte particulier qui permet à la fois de trouver les informations pertinentes et de produire si besoin les informations manquantes. La formation à distance en tant que dispositif inédit interroge cette notion de cadre pour des apprenants novices. Les limites se perçoivent en formation à distance sous une double acceptation : 1) Celles qui cernent un domaine, qui séparent des espaces distincts ; mais aussi 2) comme la voie qui permet de passer d'un domaine à un autre. L'apprentissage émerge de l'interaction entre les différents éléments d'un système, il est le résultat des événements qui se produisent dans le processus d'organisation de ces éléments, dans leurs relations ou articulations. Il s'agit donc d'une approche holistique de la formation, fondée sur la différenciation et l'interaction entre les éléments d'un ensemble que l'on appelle le dispositif de formation. Il s'agit bien d'une ingénierie à mettre en place, soit de distinguer pour mieux relier.
- La seconde, l'analyse de l'explicitation causale d'un rapport directe entre l'environnement de l'étudiant et la formation expérientielle qu'il peut réaliser. La formation expérientielle que nous questionnons renvoie donc à une interrogation sur ce qu'est le processus de formation (Pineau, 1991), soit un processus influencé et médiatisé par les autres (coformation), par l'environnement (écoformation) et par l'appropriation que la personne fait de tous ces éléments (autoformation). Quelles pratiques pédagogiques et aménagements

à construire ? Comment prendre le contrôle de ses apprentissages ? Ainsi, nous pouvons affirmer que la formation c'est la recherche d'une création de redondance, la réduction du hasard par des restrictions imposées par le contexte. C'est la construction d'un environnement personnel d'apprentissage propre à chaque étudiant qui lui permet de s'adapter à son propre contexte de travail. L'environnement sera le fruit d'une exploitation par l'étudiant des ressources disponibles, mais aussi le résultat des ressources qu'il aura su créer ou co-construire. Pour cela, sa capacité à collaborer et à interagir en autonomie sera essentielle.

- Enfin, la troisième condition de réussite sera la cohérence de l'environnement formatif, ce qui interroge les proximités qui elles-mêmes questionnent les contenus des expériences vécues. Entre tensions et solutions à trouver au sein de cet environnement éclaté, nous retiendrons donc le rôle fondamental du contrat didactique, soit l'importance d'apprendre « *son métier d'apprenant à distance* » et de savoir raisonner sous influence. Même si cette influence est multiple, il semble que la question de la présence (socio-affective, cognitive et pédagogique) reste incontournable et questionne la qualité du système tuteurale vécu ; soit de la cohérence construite entre le lieu de travail et les lieux de la formation.

Le dispositif de formation lui-même relève de la mise en œuvre d'un processus et pas uniquement d'un produit à concevoir. S'il est admis que le dispositif correspond à la manière dont sont disposées les pièces, les organes d'un appareil. Peraya (1999, p. 153) précise que le dispositif est « *un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat* ». C'est ainsi mettre en évidence qu'un dispositif de formation peut servir à lutter contre l'abandon, en tant qu'instrument constituant comme l'a indiqué Simonian (2014, p. 108) à la suite de Simondon (1958) : « *un espace-temps de propagation avant d'être un lieu d'interaction* ». Dans cette perspective, tout objet n'est pas déterminé par ce qu'il permet de faire, mais par ce qu'il permet de réunir. Nous pouvons à cet effet concevoir l'apprentissage à distance en contexte professionnel comme étant un dispositif-transfrontière, par le fait qu'il met en relation des espaces qui n'auraient pu être mis en relation autrement.

### **Bibliographie :**

Akkerman, S. F., Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50, (1), 1-5.

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier et F. Henri (Eds.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris, PUF, coll. « Apprendre », 47-59.

Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Consulté en ligne le 15 juin 2015 : <<http://www.ariane.com>>.

Ardouin, T. (2014). L'éducation non formelle : des mondes sociaux à l'ingénierie du développement. *Education Permanente* n° 199, 2014/2.

Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, Concevoir, Réaliser, Évaluer*. Paris, Dunod, 274 p.

Ardouin, T. (2007). Ce qui compte dans les formations à distance, c'est la présence ! Le cas du master ICF. In J. Wallet. (Ed.), *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages*. Mont-Saint-Aignan, Presses des Universités de Rouen et du Havre, 83-90.

- Attwell, G. (2007). Personnel learning environments. The future of e-learning ? *Elearning paper* 2(1).
- Audet, L. (2008). Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance. Recension des écrits. Document 1 : Synthèse, Montréal, REFAD.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil.
- Billett S., (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand et L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes*. Paris, Presses Universitaires de France, Formation et pratiques professionnelles.
- Bourgeois, E., Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris, PUF, 226 p.
- Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J. C. Ruano-Borbalan (Eds) *Encyclopédie de la formation*. Paris, PUF, 507-536.
- Bourgeois, E., Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PUF.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie de projet*. Paris, PUF.
- Bruillard, E. Les utilisateurs des MOOC : quel regard ? *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 7 | 2014, mis en ligne le 03 novembre 2014, consulté le 06 octobre 2015. URL : <http://dms.revues.org/791>.
- Charlier, B. (2013). Apprendre au-delà des frontières : Entre nomadismes et mobilités. *Savoirs*, 2, n°32, 61-79.
- Charlier B., Deschryver N. et Peraya D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs* 4, Volume 4, 469-496.
- Charlier B., Deschryver N. et Dacle A. (1999). Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire. In *TIC et Formation des enseignants*. Bruxelles, De Boeck.
- Cisel, M. (2014) MOOC : les conditions de la réussite. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 8 | 2014, mis en ligne le 17 décembre 2014, consulté le 06 octobre 2015. URL : <http://dms.revues.org/877> .
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenants dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et Savoirs*, 1 –vol 1, 9-46.
- Depover, C., Quintin, J.-J. (2011). Les modalités et les formes de l'apprentissage à distance. In Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D. Quintin, J. J. et Jaillet, A. (2011) *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles, De Boeck, 29-38.
- Depover, C., Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles, De Boeck, 260 p.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Dominicé, P. (1999). La formation adulte en tant que régulateur des itinéraires de vie. *Education permanente*, 138, pp ; 143-151.
- Dussarps, C. (2015) L'abandon en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 10 | 2015, mis en ligne le 17 juin 2015, consulté le 06 octobre 2015. URL : <http://dms.revues.org/1039>.
- Durand, M., Filliettaz, L. (2009) *Travail et formation des adultes*. Paris, Presses Universitaires de France, Formation et pratiques professionnelles.
- Garrison, D. R., Bayaton, M. (1987). Beyond independence in distance education : The concept of control. *The American Journal of Distance Education* , III, 3-15.

- Glammann, D. (2012). Que peut apporter l'expérimentation par le stage dans les cursus d'enseignement supérieur ? Discussion autour de fausses évidences sur la professionnalisation par le stage. Actes du colloque international « Expérience 2012 », Lille, 26-28 septembre 2012. Publication en ligne sur le site de Trigone : <<http://www.trigone.univ-lille1.fr/experience2012/?/Actes/>>.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 152, 55-69.
- Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. In : M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds) *Handbook of distance education*. Mahwah : Laurence Erlbaum Associates, 79-86.
- Houssaye, J. (2012). Former à la pédagogie : oui, mais comment? *Penser l'éducation*, 32, 5-14.
- 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.
- Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Education permanente*, n° 128, 1996-3, 135-151.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adulte*. Paris, Edilig.
- Linard M., (2002). *Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation*, Education Permanente n° 152, 143-155.
- Marc, E., Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Paris, PUF, 240 p.
- Moore, M. C. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. London : Routledge, 22-38.
- Orly, P. (2002). Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail. *Revue française de pédagogie*, Vol 138, 19-28.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-168.
- Papi, C. (2014). *Formation à distance. Dispositifs et interactions*. Londres, ISTE éditions, 284 p.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In L. Albarello, J. M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage*. Paris, PUF, 249 p.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In B. Courtois & G. Pineau *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation Française.
- Pochon J.L., Grossen M., (1997). Les interactions Homme-machine dans un contexte éducatif : un espace interactif hétérogène. *Sciences et Techniques Educatives*, vol. 4, n° 1, 41-65.
- Schön, D. A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J.-M. (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, Education et formation, 201-222.
- Simondon, G. (1958) *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris, Aubier.
- Simonian S. (2014). Réhabiliter l'homme avec la technologie. *Recherches en Education*, n°18, 104-113 (disponible sur : <http://www.recherches-en-education.net/>)
- Thouroude, L. (2007). Etudier en licence. In Jacques Wallet (Dir.), *Le Campus numérique Forse : analyses et témoignages*. Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, 31-43.
- Verquin Savarieau, B. et Daguët H. (2013). *Innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur et distance transactionnelle, les classes virtuelles synchrones pour créer de la présence à distance*. Colloque AREF, Montpellier du 27-30 août, symposium FORSE.



Verquin Savarieau, B. (2014). Formation à distance et activité du stagiaire de la formation professionnelle continue. *Éducation et socialisation* [En ligne], 35, consulté le 02 juin 2014 : < <http://edso.revues.org/702>>.

Weller, M. (2007). *Virtual learning environments: Using, choosing, and developing your VLE*. Abingdon: Routledge.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28-1 | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 15 juin 2015. URL : < <http://ripes.revues.org/580>>.