

Métiers, nouveaux métiers de la formation à distance

Hervé Daguet, Martine Vidal, Jacques Wallet

▶ **To cite this version:**

Hervé Daguet, Martine Vidal, Jacques Wallet. Métiers, nouveaux métiers de la formation à distance. Distances et Médiations des Savoirs, 18, [167 p.], 2017, 10.4000/dms.1824 . hal-02392069

HAL Id: hal-02392069

https://normandie-univ.hal.science/hal-02392069

Submitted on 1 Jun 2022

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Distances et médiations des savoirs
Distance and Mediation of Knowledge

18 | juin 2017

Métiers, nouveaux métiers de la formation à distance

Sous la direction d'Hervé Daguet, Martine Vidal et Jacques Wallet

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/dms/1824
DOI : 10.4000/dms.1824
ISSN : 2264-7228

Éditeur
CNED-Centre national d'enseignement à distance

Ce document vous est offert par Université Le Havre Normandie

Référence électronique
Distances et médiations des savoirs, 18 | juin 2017, « Métiers, nouveaux métiers de la formation à distance » [En ligne], mis en ligne le 06 juin 2017, consulté le 01 juin 2022. URL : https://journals.openedition.org/dms/1824 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dms.1824

Ce document a été généré automatiquement le 2 juillet 2021.

DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

SOMMAIRE

Éditorial
Hervé Daguet, Martine Vidal et Jacques Wallet

Le community manager *ou animateur de communauté Web : quel nouvel acteur de la formation à distance ?*
Béatrice Savarieau et Julie Guégan

L'évolution des métiers de l'ingénierie pédagogique : quelle adéquation entre les nouveaux besoins et les formations proposées ?
Elizabeth Armao Méliet

Effets perçus de l'engagement en formation à distance sur les pratiques et les compétences des enseignants du supérieur
Georges Ferone

Qu'en est-il des tuteurs ?
Approche en contexte québécois
Patrick Guillemet

Quelles sont les caractéristiques de l'emploi et du travail des tuteurs en formation ouverte et à distance ?
Nicole Racette, Bruno Poellhuber et Marie-Pierre Bourdages-Sylvain

La coopération entre concepteurs et tuteurs et l'évolution du rôle du tuteur dans un établissement unimodal d'enseignement à distance
Bruno Poellhuber, Martine Chomienne, Florent Michelot et Marie-Noëlle Fortin

Entretiens

Un dispositif du Cned pour la formation aux métiers de la formation à distance
Entretien avec Sylvaine Roi, directrice de l'École d'ingénierie de la formation à distance (Eifad) au Cned.

Directeur des études, approche d'un métier de la FAD
Entretien avec Jean-François Terret, directeur des études dans le cadre d'un diplôme à distance de master 1 MEEF Professeur des écoles

Références

Quelques références relevées dans Thot Cursus

Les métiers de la FAD, quelques références au fil des pages et des publications de l'observatoire Thot Cursus

Débat - discussion

Les vidéos des Mooc
Daniel Peraya

À propos des vidéos dans les Mooc : le dispositif de magistralité aux prises avec l'industrialisation des formats de la parole didactique
Olivier Aïm et Anneliese Depoux

Regards pédagogique et communicationnel sur les capsules vidéo dans les MOOC
Claire Peltier et Baptiste Campion

Mooc une forme contemporaine de livres éducatifs.De nouveaux genres à explorer ?
Éric Bruillard

Notes de lecture

Rencontres entre numérique et éducation
Pauline Lallement

Numérique et éducation, zones frontières
Laetitia Pierrot

Éditorial

Hervé Daguet, Martine Vidal et Jacques Wallet

1 Le mot métier (du latin « servir ») a acquis au fil du temps des définitions multiples… Si l'on se contente des quatre définitions du Larousse :

- Activité sociale définie par son objet, ses techniques ;
- Profession caractérisée par une spécificité exigeant un apprentissage, de l'expérience, etc., et entrant dans un cadre légal ;
- Habileté technique que procurent la pratique, l'expérience d'une activité professionnelle : avoir du métier ;
- Fonction permanente possédant certains caractères d'une profession (pratique, expérience, responsabilité, etc.).

2 On pourrait pour chacun des articles et études de cas contenus dans le présent numéro de DMS évoquer les représentations différenciées des auteurs autour du mot… Soulignons aussi que ces définitions sont en tension, même si toutes renvoient davantage à un savoir d'action, à un apprentissage, plutôt qu'à une accumulation de savoirs théoriques.

3 Une autre piste serait d'investiguer le rapport « prescription/autonomie » au sein de ces métiers, de comprendre surtout à la suite de Wittorski (2008)[1] les conditions (dans tous les sens du terme) de la professionnalisation de ces métiers…

> « Le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes (groupes sociaux dès la fin du XIXe siècle, entreprises et milieux de la formation depuis quelques décennies, singulièrement en France) pour signifier des intentions variées : entre volonté d'un groupe d'individus partageant la même activité de s'organiser sur un marché libre, intention des institutions de "faire bouger" les salariés de manière à accompagner une flexibilité grandissante du travail et souhait de contribuer au développement des compétences des individus par la formation, tout en augmentant l'efficacité de l'acte de formation ».

4 Dans un premier temps, cinq articles de recherche et un article introductif composent ce numéro, ils présentent différentes facettes des métiers/nouveaux métiers de la formation à distance.

5 Tout d'abord Julie Guégan et Béatrice Verquin Savarieau questionnent le métier de *community manager*. Sous ce vocable des « animateurs de communautés » ont pour

principale mission d'organiser et d'animer lesdites communautés. Ils doivent tendre à entrer en contact de façon ad hoc avec les apprenants et à adopter une posture facilitant les échanges informels. Ils ont donc, au sein de ces communautés un rôle de médiateurs des savoirs. Les auteurs se fondent sur les théories liées au concept de « communauté de pratiques » qu'ils relient aux théories de l'activité. Ils mettent ainsi en perspective le rôle des *community managers* et le modèle d'Engerström (2001), « Sujet, Outil et Communauté ». L'enquête qualitative a été réalisée dans le cadre de la Commission européenne (33 000 agents). Elle a concerné à la fois des *community managers*, des ingénieurs et animateurs de formation et des apprenants. Les principaux éléments qui ressortent de cette enquête concernent à la fois la perception des communautés de pratiques et les rôles de ces *community managers*. Tout d'abord, la communauté de pratiques serait essentiellement vue comme un moyen de renforcer son expertise. Elle répond à des problématiques de terrain, on y apprend « des trucs et astuces ». Cependant, elle n'est pas considérée comme une formation. Ensuite les *community managers* sont surtout perçus comme des interfaces, principalement en ce qui concerne les logiques liées à l'innovation et à la collaboration. Enfin, les *community managers* sont vus comme des aides liées à la résolution de problèmes méthodologiques et sociaux ou encore organisationnels.

6 Dans l'article suivant, Élisabeth Armao-Méliet réinterroge le métier d'ingénieur pédagogique dans le cadre concurrentiel des organismes de formations qui sont contraints de proposer de plus en plus d'offres en modalité hybride ou totalement à distance. Pour ce faire, elle utilise un corpus textuel lié aux principales institutions qui définissent les métiers et professions, le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP), le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME), ou encore le référentiel métiers constitué par le Réseau Universitaire préparant aux Métiers de la Formation (RUMEF). Son analyse met en avant la prise en compte de ces évolutions lorsqu'elles concernent les activités des ingénieurs pédagogiques, bien souvent accessibles avec des formations de niveau I (Master ou supérieur). En revanche, l'auteure souligne le fait qu'un certain nombre de référentiels ne prennent pas en compte les nouvelles évolutions.

7 Georges Ferone, quant à lui, interroge l'évolution du métier d'enseignant du supérieur à l'heure de la formation à distance et de l'hybridation des formations. Son angle d'attaque est celui des compétences et notamment des nouvelles compétences à acquérir du fait de l'évolution des formations. Comme l'indique Nicole Poteaux (2013) dans le cadre du développement de la pédagogie numérique, les enseignants du supérieur doivent maintenant acquérir de nouvelles compétences dans les domaines de la conception pédagogique des cours, dans l'accompagnement des étudiants, dans la maîtrise des technologies et plus généralement dans la compréhension de la multiplication des rôles. L'enquête a été menée auprès de 23 enseignants de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Créteil, en région parisienne, dans le cadre de la mise en place des formations à distance des futurs enseignants en 2010. Ces formations correspondent à une demande institutionnelle liée à la masterisation de ces métiers. Les enseignants attestent des changements de leur profession liés à la mise en place de ces nouveaux modes de formation. Des évolutions portent notamment sur l'accompagnement des étudiants, la planification des cours ou encore les nouvelles responsabilités qui incombent maintenant aux étudiants. De même, les perceptions des professeurs évoluent en fonction de leur expérience en formation à distance, notamment celles qui concernent les variations liées aux heures

d'enseignement. Georges Ferone note également que la distance peut faire évoluer la présence, puisque ces nouvelles compétences sont en effet réinvesties dans les cours en présence. Enfin, en matière de motivation des enseignants, on s'aperçoit que ces changements se font parfois à marche forcée puisque certains d'entre eux indiquent être entrés dans ces dispositifs pour « rester dans le train ».

8 Pour les deux articles qui suivent, nous avons sollicité Patrick Guillemet afin qu'il évoque le contexte canadien spécifique à ces articles de recherche qui concernent principalement le tutorat. Dans ce court texte introductif, on apprend, par exemple, qu'il existe au Québec un syndicat des tuteurs en ligne depuis plus de 10 ans.

9 Nicole Racette, Bruno Poelhuber et Marie-Pierre Bourdages-Sylvain réexaminent le métier de tuteur à distance au Canada et en Belgique. Ils reconnaissent, à l'instar d'Alter (2000) que le métier de tuteur n'est pas réellement nouveau, ni qu'il recouvre des fonctions vraiment nouvelles. Ils s'intéressent plus précisément aux transformations récentes de ce métier en lien avec l'évolution des technologies. En se fondant sur le modèle de Cloutiers, ils interrogent cette évolution en fonction des différentes dimensions liées à la qualité du travail et concluent que le statut du tuteur est pour le moins précaire. Leur enquête a porté sur 44 sujets, dont la moitié de tuteurs, interviewés dans quatre établissements (3 canadiens, 1 belge). Parmi les éléments les plus saillants, on peut noter que cette précarité serait notamment due aux modes de rémunération insuffisamment adaptés aux nouveaux usages des apprenants, ou encore à la grande flexibilité des heures de travail à laquelle ils doivent faire face. De même en matière de pédagogie, les auteurs mettent en avant un paradoxe lié à une autonomie très importante dans la gestion au quotidien de leurs tâches, mais très faible quant aux contenus à enseigner. Du point de vue institutionnel ils soulignent l'augmentation de la gestion des tâches administratives jugées « harassantes », et qui, de surcroît, devraient incomber aux établissements plutôt qu'à eux-mêmes. Enfin, ils invoquent le fait de ne pas être impliqués dans l'organisation générale des formations.

10 Dans le second article en contexte canadien, Bruno Poelhuber, Martine Chomienne, Florent Michelot et Marie-Noëlle Fortin présentent une recherche portant sur la problématique de la coopération entre les acteurs des systèmes de formation à distance. Cette recherche se veut exploratoire, et permet de décrire le rôle des tuteurs, ainsi que de déterminer comment les différents acteurs d'un dispositif coopèrent entre eux. Les auteurs mettent en avant le fait que traditionnellement dans les dispositifs unimodaux se basant sur une conception industrielle de la formation, la conception pédagogique est séparée de la médiation effectuée par les tuteurs. Le métier de tuteur, tout en n'étant pas une nouveauté, est cependant actuellement en pleine redéfinition. Le rôle du tuteur est souvent associé à la réussite des étudiants mais devrait également passer par une réflexion autour de la coopération entre les acteurs (Rodet, 2010). Le cadre théorique proposé pour analyser la coopération entre tuteurs et conseillers pédagogiques est celui de l'échange social (Blau, 1964, Tsai et Cheng, 2012), et le modèle de coopération professionnelle de Saint Arnaud (2003). L'enquête qualitative menée principalement auprès de tuteurs et de conseillers pédagogiques montre des différences entre la perception que les tuteurs ont de leur rôle, qui est bien celle qui est attendue et qui correspond aux modèles de tutorat présentés dans la littérature portant sur la formation à distance. En revanche, les conseillers pédagogiques ont tendance à minorer l'étendue des tâches réellement effectuées par les tuteurs. L'analyse faite ensuite par les auteurs pour comprendre le degré de coopération entre les tuteurs et

les cadres et conseillers pédagogiques est effectuée au travers d'une grille se basant sur la dynamique de groupe (poursuite d'un but commun, processus d'influence ou encore recherche de déclencheurs amenant à la coopération). Les auteurs précisent d'ailleurs que cette recherche a déjà eu pour résultat de mettre en œuvre des mesures permettant de rapprocher les tuteurs et les conseillers pédagogiques.

11 On constate que plutôt que de nouveaux métiers, ces six articles présentent principalement une évolution des métiers de la formation à distance. La question se pose cependant pour les *community managers*, mais s'agit-il réellement d'un nouveau métier ? Ou ne serait-ce pas en fait une adaptation du métier d'animateur/formateur, liée à l'émergence de nouveaux dispositifs collaboratifs à distance ?

12 À la suite de ces articles, deux entretiens avec des acteurs de terrain complètent le dossier thématique de ce numéro de DMS.

13 Sylvaine Roi, Directrice de l'École d'ingénierie de la formation à distance (Eifad) du Centre national d'enseignement à distance (Cned) évoque la création de cette école en 1997. L'Eifad correspondait à un besoin de formation interne des personnels, notamment pour accompagner l'adaptation de l'établissement aux technologies numériques. Dès les années 2000, une nomenclature des métiers a été mise en place, correspondant à une première évolution des métiers au sein du Cned, liée au numérique. On y trouvait par exemple les graphistes multimédia ou encore les scénaristes. Même si les métiers traditionnels du Cned n'ont pas totalement disparu ils ont fortement évolué, et beaucoup se développent actuellement dans le domaine de l'accompagnement. On aboutit aujourd'hui à une cartographie des métiers au Cned beaucoup plus vaste que celle des années 2000.

14 Jean François Terret est Directeur des études pour les formations de mention 1 du site Enseignement à distance de l'ESPE de l'Académie de Versailles à l'Université de Cergy-Pontoise. Ce site d'enseignement à distance propose cinq formations liées aux métiers de l'enseignement à environ 300 étudiants. Comme les Directeurs des Études des autres composantes, cette fonction consiste à programmer les enseignements (respect des emplois du temps ou encore organisation des stages). L'organisation des formations est fortement dépendante de l'institution, les dates des concours d'enseignement contraignent par exemple à adopter un rythme quasi saisonnier. On est loin du modèle des entrées/sorties permanentes comme on peut le voir par exemple à la Téluq au Canada. Jean François Terret souligne également une dimension tutorale forte et à géométrie variable afin de permettre une meilleure adaptation aux spécificités de ces formations. Enfin, il évoque le fait que les principales compétences attendues pour une telle fonction sont liées à la communication et à l'organisation, bien qu'il soit indispensable d'avoir des connaissances dans le domaine des technologies et dans la compréhension de l'Institution scolaire.

15 Ces deux entretiens sont suivis de plusieurs références concernant les nouveaux métiers de la Formation ouverte et à distance (FOAD) repérées au sein des publications de *Thot Cursus* (http://cursus.edu/). Ces références sont organisées autour de quatre thèmes, une galerie de portraits des professionnels de la formation, la professionnalisation de ces derniers, l'évolution des dispositifs de FAD et des compétences attendues, et le questionnement sur les métiers.

16 Les articles, entretiens et analyse documentaire qui sous-tendent le thème de ce numéro de DMS mettent en évidence le fait que les institutions privées ou publiques qui proposent des formations exclusivement à distance ont une politique d'affichage

(dans tous les sens de l'expression) centrée sur l'idée de nouveaux métiers du e-learning, avec des référentiels métiers et des portefeuilles de compétences qui tendent à se normaliser. Dans les institutions essentiellement présentielles, comme les universités, ces nouveaux métiers sont le plus souvent issus d'une ingénierie locale et du sentiment qu'ont les acteurs de devoir aller plus loin que le tutorat tel qu'il était pratiqué aux débuts du e-learning. DMS est ouvert à de nouvelles contributions qui permettront de transcender en quelque sorte la « simple » (même si nous savons qu'elle ne l'est pas) fonction tutorale.

17 Puis on retrouvera deux rubriques habituelles de DMS. La première rubrique, « Débat-discussion », propose trois textes qui répondent et prolongent la discussion ouverte par Daniel Peraya dans le numéro 17 de DMS (mars 2017) sur le thème des vidéos dans les Mooc.

Olivier Aïm et Anneliese Depoux étudient ces vidéos dans le cadre d'un dispositif induisant une part importante de magistralité, et interrogent les effets de l'industrialisation sur ces formats.

Claire Peltier et Baptiste Campion proposent, quant à elles, un cadre d'analyse pour répondre à l'interrogation de Daniel Peraya.

Puis Éric Bruillard précise que les Mooc sont souvent composées de vidéos courtes, et se demande s'ils ne constitueraient pas une nouvelle forme de livres éducatifs.

18 La seconde rubrique comporte deux notes de lecture. D'une part, Pauline Lallement analyse l'ouvrage de Bruno Devauchelle (2017) : « Éduquer avec le numérique », livre préfacé par Philippe Meirieu. L'auteur s'adresse prioritairement aux enseignants et aux personnels d'encadrement de l'Éducation nationale. L'ouvrage est construit autour de chroniques publiées sur le site du « Café Pédagogique ». Bruno Devauchelle propose ainsi sa vision de l'école numérique en se focalisant sur les acteurs, les dispositifs, les politiques et enfin l'éthique.

19 D'autre part, Laëtitia Pierrot propose une lecture de l'ouvrage de Philippe Bonfils, Philippe Dumas et Luc Massou, « Numérique et éducation, dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux ». Ce collectif a été constitué à l'occasion du colloque scientifique TiceMed 2014 (Toulon). Organisé en quatre grands chapitres, il présente des éléments sur le lien entre les méthodes pédagogiques et le numérique, les jeux dans les apprentissages, les enjeux liés à l'introduction des TICE et enfin, dans le « hors-jeu » diverses études de cas.

NOTES

1. Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation », *Savoirs*, 2008/2 (n° 17), p. 9-36. DOI : 10.3917/savo.017.0009. URL : http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm

AUTEURS

HERVÉ DAGUET

Université de Rouen Normandie
Laboratoire Cirnef
herve.daguet@univ-rouen.fr

MARTINE VIDAL

Cned
martine.vidal@cned.fr

JACQUES WALLET

Université de Rouen
jacques.wallet@orange.fr

Le *community manager* ou animateur de communauté Web : quel nouvel acteur de la formation à distance ?

Community Manager: which new player in distance learning?

Béatrice Savarieau et Julie Guégan

1 Popularisée depuis l'essor du web collaboratif, au début des années 2000, la profession de *community managers* ou d'animateurs de communautés [1] constitue un métier en émergence[2] qui accompagne le développement des communautés de pratiques du web, au sein des entreprises ou des institutions. Ses deux principales missions consistent tout d'abord dans le développement et la gestion d'une organisation au sein des communautés du web (créer, optimiser les espaces d'échanges de l'organisation, rédiger une charte d'utilisation, identifier les influenceurs du web, fixer des objectifs à cette organisation qui puissent être mesurables, etc.) ; puis dans l'amélioration de la cohésion de ces communautés (faire des membres existants des relais d'information et des contributeurs, lancer des sujets et susciter les débats ou les partages d'expériences de pratiques, assurer la fidélisation des membres, veiller à la modération des contenus, etc.).

2 Nous voudrions, par cette recherche réalisée au sein de la Commission européenne, questionner ce métier au sein des communautés de pratique, et cette nouvelle vision de la formation au poste de travail. Soulignons que la Commission a conclu un contrat de licence avec Microsoft afin de disposer d'un réseau social interne d'entreprise, basé sur une plateforme de collaboration en ligne, et cherchant à favoriser une vision transversale de l'organisation par un rapprochement de ses membres. Cette plateforme rassemble aujourd'hui environ 16 000 personnes, soit la moitié du personnel de la Commission, dans près de 500 communautés de pratique. Dans ce contexte international, le *community manager*, appellation d'usage retenue pour l'exercice de ce métier, doit répondre à une attente particulière du service formation, en intervenant dans le prolongement des formations présentielles, afin d'en développer et poursuivre les effets. L'idée fait ici référence aux travaux élaborés par Michael M. Lombardo et

Robert W. Eichinger (1996), connu sous le nom du modèle d'apprentissage « 70/20/10[3] », d'accompagner le développement des compétences en favorisant les apprentissages informels des personnels. C'est aussi, d'un point de vue stratégique, dans le but de réduire le temps passé en formation présentielle, afin d'en diminuer les coûts et en la rendant plus proche du terrain.

3 C'est dans ce contexte que nous interrogeons le rôle du *community manager* en lien avec les questions de l'apprentissage organisationnel, soit les conditions dans lesquelles, une organisation peut capitaliser, stocker, mémoriser et diffuser les savoirs produits et détenus par ses membres, dans toutes ses strates et à chacun. Pour cela, nous retenons la problématique suivante : Comment et en quoi le rôle du *community manager* s'inscrit dans la médiation des savoirs ? Afin de pouvoir répondre à cette question, nous présenterons tout d'abord la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005), qui situe les questions d'apprentissage en situation de travail (Durand et Filliettaz, 2009) en relation avec celles de l'engagement dans une pratique sociale. C'est cette conception de l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale, qui nous amène à effectuer un parallèle entre le rôle du *community manager* et celui du tuteur à distance. Nous présenterons ensuite notre protocole de recherche, conçu dans une approche qualitative et exploratoire de cette question, car la fonction de *community management* est apparue il y a moins de dix ans et poursuit son intégration au sein des organisations. C'est enfin après avoir présenté nos résultats, que nous mettrons en perspectives la question de l'évolution de la formation, dans lesquelles les pratiques de formation instrumentées sont en développement.

Les communautés de pratique, l'une des formes de l'apprentissage en situation de travail à l'heure du numérique

4 En opposition à ce qui a longtemps prévalu, soit l'apprentissage comme acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire transmis par un formateur, hors contexte de travail, la formation professionnelle vise de plus en plus l'adaptation aux postes et peut négliger des perspectives d'acquisition moins utilitaires, mais tout aussi enrichissantes, qui sont celles du développement du sujet (Fabre, 2015). Si les communautés de pratique ont fait l'objet de travaux théoriques substantiels (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger et Snyder, 2000 ; Wenger, Mc Dermott et Snyder, 2002 ; Wenger, 2005), en revanche, leur mise en évidence empirique contextualisée reste assez limitée (Bonnet et Galibert, 2016). Nous en retenons que dans les communautés dites « de pratique », c'est bien la pratique qui est centrale et questionne la formation. L'activité y est décrite en termes de participation, socialisation et développement identitaire. Nous notons que dans l'acte de participer, se joue le fait d'apprendre et de comprendre, plus particulièrement par la recherche d'un équilibre entre les processus de participation (échanges, discussions, *brainstormings*, débats, séminaires, etc.) et la réification, qui génère la formalisation des connaissances nouvelles construites par la communauté à partir d'artefacts de médiation (supports de présentations, contributions sur les réseaux sociaux, rapports de synthèse, etc.).

5 C'est en cela que le rapprochement avec le tutorat en formation à distance est envisageable, dans son rôle d'interface, de médiation, entre le dispositif de formation et

les personnes qui participent à la formation (Denis, 2003). Ainsi, « le tutorat constitue une activité clairement distincte de l'enseignement proprement dit. Il fait généralement appel à un personnel spécifique et recourt à des méthodologies qui lui sont propres » (Depover, De Lievre, Peraya, Quintin et Jaillet, 2011, p. 16). C'est ce personnel spécifique et ses méthodes que nous interrogeons. La relation qui s'établit entre l'acteur de l'apprentissage et le tuteur s'appuie généralement sur des supports qui médiatisent cette relation et permettent de « *penser le projet de la distance* » (Verquin Savarieau et Daguet 2016). Ce projet, du fait de l'intégration du web, accélère le processus de médiatisation de l'enseignement que l'on peut définir comme le renforcement de la présence humaine dans des dispositifs instrumentés. Pour Daniel Peraya, « la centration sur la présence et non plus sur la distance constitue certainement l'aspect le plus important de cette évolution » (Peraya, 2015). Elle s'accompagne de modifications du rapport au temps de la formation, qui s'inscrit maintenant dans l'immédiateté et la permanence possible des interactions (Rinaudo, 2015). Tout cela dans un contexte où le temps de la formation professionnelle est de plus en plus compté, régenté par des considérations économiques qui imposent des durées plus courtes. Mais le processus formatif nécessite une inscription dans la durée, car il s'agit avant tout de viser la « trans-formation » d'adultes, soit le développement de celui qui participe à une formation. Pour cela, le temps de l'après-formation, non comptabilisé, est pourtant celui durant lequel se joue l'enracinement des savoirs dispensés ; c'est ce renforcement de la désynchronisation entre l'enseignement et l'acte d'apprendre (qui a toujours existé) qui interroge les nouvelles formes de pressions temporelles (Rosa, 2012), qui, elles-mêmes, questionnent la nécessité de nouvelles formes de médiations des savoirs.

La communauté de pratique, une structure sociale de connaissances au service de l'activité de travail

6 Ce constat nous conduit à poursuivre notre questionnement sur l'activité du *community manager*, en partant de l'approche « par expansion » d'Yrgö Engeström (1995 ; 2001) qui constitue une nouvelle conception des dynamiques cognitives et interroge rigoureusement les oppositions établies jusqu'alors entre la théorie de l'acquisition des connaissances et celle de la participation des personnes. Pour Engeström: « Boundary crossing entails stepping into unfamiliar domains. It is essentially a creative endeavor which requires new conceptual resources. In this sense, boundary crossing involves collective concept formation[4] » (1995, p. 333).

7 Nous comprenons alors que c'est par la négociation et au sein de collectifs de travail que se construisent les aménagements de l'apprentissage organisationnel. « Ces frontières déterminent la profondeur d'une communauté de pratique et le fait que leurs histoires partagées créent des différences importantes entre l'extérieur et l'intérieur » (Wenger, 2005, p. 275). En ce sens, les frontières concentrent les discontinuités qu'elles symbolisent, elles créent ainsi de nouvelles interactions entre expérience et compétences et constituent par conséquent des ressources pour l'apprentissage. « *Elles sont un lieu où les idées anciennes se renouvellent et où les idées nouvelles se propagent* » (Wenger, 2005, p. 276). Le terme de communauté de pratique, initialement proposé par Lave et Wenger (1991, p. 98)[5], désigne en fait un système d'activité basé sur trois composants essentiels : 1) un engagement mutuel de ses membres ; 2) la négociation d'une entreprise commune ; et 3) la création de répertoires

partagés (mots, routines, outils, procédures, histoires, gestes, etc.). Ainsi pour Wenger (2005, p. 97) : « les communautés de pratique peuvent être considérées comme des histoires partagées d'apprentissage ».

8 De là, une évolution progressive de la conception de l'apprentissage dans les communautés de pratique qui conduit à la question des dispositifs de formation devant être créés, animés, produits. « Le basculement entre la théorie de l'apprentissage [...] vers la prescription d'un type de dispositif spécifique [...] s'est effectué silencieusement » (Charlier, 2012, p. 101). La communauté de pratique vue sous l'angle des dispositifs s'est transformée en « théorie de la communauté », soit comme un lieu de consensus où règne une vision idéale du partage soutenue par les technologies. C'est ici qu'intervient une vision managériale basée sur un modèle individualisant, centré sur la notion de compétences, dans laquelle, la communauté de pratique devient l'un des outils du management (Aubert, Gilbert et Pigeyre, 2005). Nous comprenons ainsi qu'il n'existe pas un seul modèle de communauté de pratique, et que ces deux conceptions ne sont pas antinomiques. À la Commission européenne, c'est la conception des communautés de pratique en tant qu'élément des dispositifs de formation qui a été retenue. Les communautés de pratique auxquelles nous nous sommes intéressées ont notamment pour ambition de sortir les personnels des logiques individuelles et hiérarchiques. Leurs activités consistent effectivement à apprendre, notamment par la négociation d'un compromis basé sur des échanges mutuels, réalisés dans le cadre d'interactions soutenues. Les communautés de pratique constituent par conséquent des espaces de confrontation, de dialogue et d'écoute qui sont autant d'espaces informels d'apprentissage (Cristol et Muller, 2013) et qui viennent en complément de formations dispensées en présentielle. L'idée est d'apporter un soutien, professionnel et immédiat aux acteurs de l'organisation, en mettant à leur disposition des informations, des présentations d'experts, des vidéos, des synthèses de lectures, etc., au sein de communautés qui sont dispersées géographiquement. Ce travail questionne le rôle de la structure sociale dans l'élaboration des connaissances. Il interroge la place du vécu de l'activité donc l'expérience vécue, d'autant plus qu'elle s'inscrit dans une vision de l'organisation, horizontale, voire uniforme, en termes de pratiques langagières ou de niveaux d'expertise.

La communauté de pratique et les principes de l'activité humaine

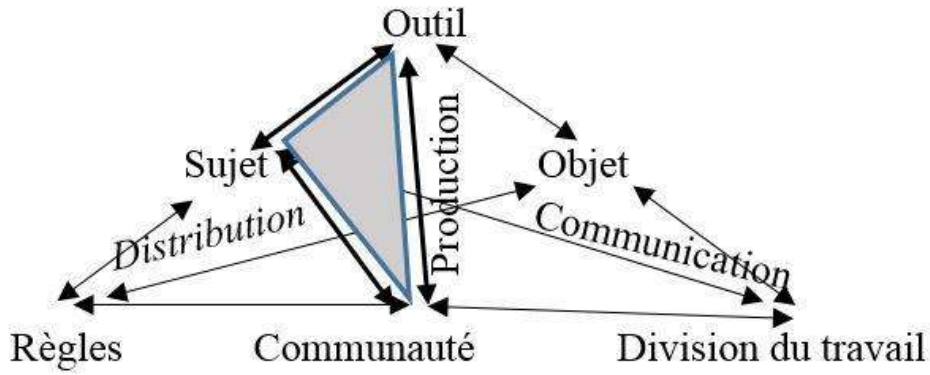
9 Nous avions précédemment abordé ce sujet (Verquin Savarieau, 2014), soulignant que l'activité en situation de travail questionne également bien souvent l'identité professionnelle présente et à venir, impactant de ce fait, le choix d'une posture, que le praticien affirme ou qu'il donne à voir. Nous pensons en particulier à la posture du sujet, dans son rapport à lui-même, aux autres et au réel, notamment en tant que praticien en voie de transformation, dans le vécu de l'apprentissage, que nous pourrions résumer comme étant « l'anticipation d'un individu perfectible » (Boutinet, 1990, p. 9). Cette posture du sujet sera à analyser, au sens décrit par Ardoino (1990, p. 28) comme étant une « position », soit un système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, manifestant en cela des représentations, des intentionnalités ou des stratégies. Les conditions de mise en œuvre de l'activité relèvent de deux paramètres, l'intention ou le plan et les caractéristiques de l'environnement, dans un rapport dynamique de codétermination qui font qu'ils contribuent à leur mutuelle transformation. Un acteur social (personne ou groupe)

peut être impliqué et transformé, dans ses rapports avec cet environnement (physique, social et/ou mental).

10 Les principes de l'apprentissage chez l'adulte (Albarello, Barbier, Bourgeois et Durand, 2013 ; Bourgeois et Nizet, 1997) viennent alors à être décrits comme un mode de création de savoirs à partir de la transformation de son expérience. Cette dernière, afin de pouvoir conduire aux savoirs, s'appuie sur des mécanismes de prise de conscience et nécessite la distanciation dans son activité, par une observation réfléchie et attentive de la situation, qui fait l'objet de l'apprentissage (Kolb, 1984). L'expérience dans les communautés de pratique consiste par conséquent à « faire l'expérience de », soit celle que l'on désigne couramment sous le terme « d'expérience vécue ». C'est cette distanciation qui impose de s'inscrire dans un collectif de travail, afin de permettre au sujet d'être confronté à d'autres points de vue et de pouvoir partager d'autres expériences vécues. Le rôle du *community manager* consisterait alors à permettre cette distanciation, en favorisant au maximum les interactions au sein des acteurs sociaux, afin de pouvoir parvenir à l'émergence de nouvelles représentations, pratiques, collaborations, idées, savoirs, etc.

11 L'apprentissage émergerait également de l'interaction entre les différents espaces constitutifs de la situation de travail ; il serait le résultat des événements qui se produisent dans le processus d'organisation de ses différents composants, dans leurs relations ou articulations. De là une conception de la formation des adultes qui s'inscrit dans une approche holistique, fondée sur la différenciation et l'interaction entre les éléments d'une situation, qui posent avant tout la question de la capacité à créer du lien, soit de la « reliance ». Nous appuyant sur les travaux de Bolle de Bal (1996, p. 68) à qui est attribuée la paternité de ce concept, nous retiendrons que la problématique du lien social peut alors être abordée de deux manières. La première, « l'acte de relier ou de se relier » à un système ou à un sous-système, soit la reliance réalisée en actes. La seconde, « le résultat de cet acte de reliance », soit la reliance vécue qui s'accompagne d'un sentiment d'appartenance à une communauté ou à un groupe professionnel. Si toute communauté questionne l'activité humaine mise en œuvre, alors le schéma proposé par Yrgö Engertröm (1987) (figure 1), demeure une référence centrale dans notre réflexion, en tant que présentation d'un système médiateur tel que le définit Bolle de Bal. Les usages des communautés de pratique, interrogent la définition du « social », entre des perspectives situées très focalisées sur des pratiques professionnelles et des perspectives davantage culturelles ou décentrées de ces situations. Le rôle du *community manager* est à interroger en lien avec les processus de « production, distribution et communication » dont la mise en œuvre dépend aujourd'hui de médiatisations techniques (plateformes de collaboration, e-mails, réseaux sociaux, etc.).

Figure 1 : Le triangle « sujet, outil et communauté ».



12 Le triangle « sujet-outil-communauté », nous amène à questionner les notions suivantes : « *interaction, communication, coopération, collaboration, participation* », autant de mots qui questionnent les processus en cours et les transformations du sujet au cours de sa pratique, plus particulièrement en lien avec l'organisation effective des communautés, tant d'un point de vue individuel que collectif. Nous distinguons la notion de groupe de celle de communauté : dans cette dernière sont questionnés le sentiment d'appartenance et l'identification du sujet en cours d'apprentissage aux centres d'intérêt et/ou aux valeurs du groupe, ce qui pose la question de l'existence d'une organisation du travail. Nous pouvons donc associer à ce triangle, le processus de division du travail, que l'on peut définir selon ses caractéristiques en termes de « coordination, négociation, réalisation », ce qui inscrit les communautés de pratique au cœur du processus de prise de décisions qui sont à négocier au sein de collectifs de travail.

Entre apprentissage et environnement, le travail du *community manager* à considérer ?

13 C'est dans ce contexte qu'intervient la dimension du management par l'intermédiaire du *community manager*, garant que la pratique mise en œuvre aboutisse à des productions qui restent elles aussi à questionner. Pour cela, la connaissance des méthodes et techniques d'animation caractéristiques de la formation des adultes se révèle indispensable. Ses interventions, dans un environnement dans lequel on constate une dissolution de la séparation entre l'espace-temps du travail et celui de l'apprentissage, ne sont pas sans interroger le travail pédagogique réalisé. Le *community manager* entre en relation avec les apprenants de manière ad hoc et opportuniste. Il ne les a pas rencontrés lors de la formation en présentiel, et adopte une posture de « facilitateur d'échanges informels », tout en cherchant à prouver que ces savoirs sont tout aussi importants que les savoirs formels. Il entretiendrait idéalement, de nombreux échanges « en coulisses » avec les apprenants pour développer une relation de confiance avec eux, les aider à tirer le plein potentiel des plateformes ou les inviter à partager leurs histoires dans les forums « publics ». L'interrogation portant sur les porosités et les décloisonnements qui peuvent exister entre les espaces-temps de la formation et de la production (Orly, 2002), manifeste ainsi que la formation des adultes se déploie à l'articulation de trois sphères : l'éducation, le travail et la société (Ardouin, 2014). Cette observation de la situation de travail dans les communautés de pratique,

questionne également la rencontre de cet environnement et des dispositifs instrumentés (réseaux sociaux, intranet, plateformes ou outils de collaboration, etc.), soit la focalisation d'une attention sur la singularité des situations étudiées, où les constantes sont à interroger.

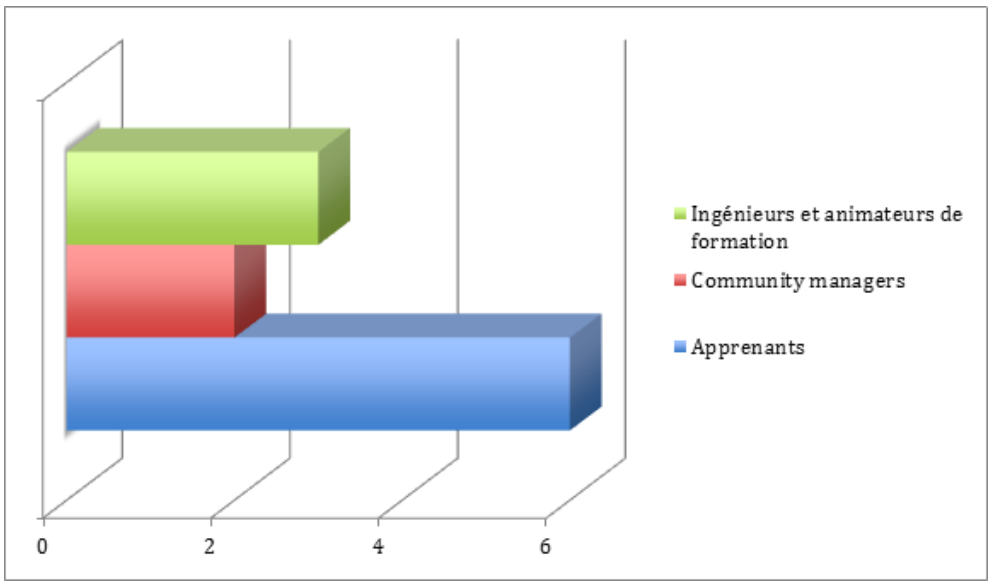
14 Cette situation de travail qui vise également les apprentissages peut contribuer à ce que l'on a appelé « l'organisation qualifiante », notion que nous devons à Antoine Riboud (qui fût PDG de Danone) et qui a été conceptualisée par Philippe Zarifian (1992). Ce concept met au cœur des besoins d'apprentissage, deux enjeux principaux, l'adaptabilité professionnelle et la performance économique. Pour cela, il souligne la nécessité de « trancher avec la vision taylorienne du travail en permettant aux salariés, aux opérateurs, de se réapproprier le travail ». Cette conception des apprentissages, que Schwartz (1995, p. 47) qualifie de « pédagogie des dysfonctionnements[6] », s'apparente aux pratiques reconnues des *community managers*, cherchant à concrétiser les quatre voies du développement des organisations identifiées par Zarifian : 1) l'intelligence pratique des situations événementielles ; 2) une communication active ; 3) une mise en projet des membres composant l'organisation ; 4) une réélaboration des objectifs de l'entreprise par ses acteurs eux-mêmes.

Protocole de recherche et méthodologie qualitative retenue

2.1. Constitution de l'échantillon

15 Nous avons retenu pour l'élaboration de cette recherche, une répartition équilibrée entre différents profils présents à la Commission. Nous avons délibérément sélectionné trois catégories de publics, les professionnels de la formation, les participants à la formation (apprenants) et les *community managers*, afin d'avoir une vision d'ensemble de cette question (graphique 1).

Graphique 1 : Répartition des trois catégories de population interrogée pour cette recherche

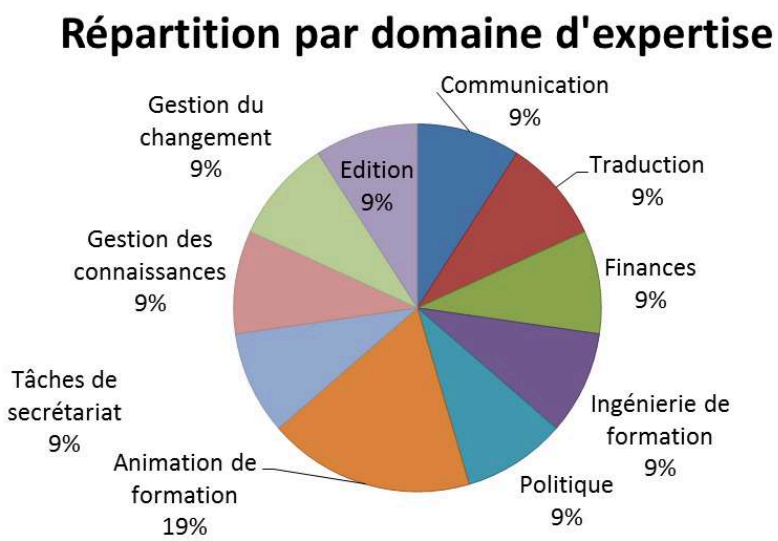


16 Les apprenants interrogés, ont suivi l'une des formations suivantes : 1) formation aux questions de télétravail ou de la politique de travail flexible, à destination des managers « en charge de personnels qu'ils ne peuvent pas voir », principalement axé sur le télétravail et la politique de travail flexible (durée ½ journée) ; 2) formation « gestion du changement et le rôle des ressources humaines », plutôt destinée aux professionnels des ressources humaines (durée ½ journée) ; 3) formation aux « réseaux sociaux », niveau intermédiaire, destinée à tous, mais plutôt recommandée aux professionnels de la communication (durée : 2 jours) ; 4) formation « tirer le potentiel de la communication digitale » ouverte à tous, mais là encore plutôt conseillée aux professionnels de la communication (durée : 2 jours). Chaque formation dispose de sa propre plateforme et de sa propre communauté de pratique dont la durée d'existence prévue est de neuf mois. 70 membres ont participé à la première formation, 54 à la suivante, 71 à la troisième et enfin, 74 à la dernière.

La méthodologie qualitative retenue

17 Nous avons conduit onze entretiens semi-directifs, en cherchant à mixer les âges, les services, les genres, les statuts, les domaines d'expertise (graphique 2), ainsi que les nationalités.

Graphique 2 : Répartition par domaines d'expertise déclarés des répondants



18 Dans un souci de respect de l'anonymat des personnes interrogées, la nationalité n'est pas précisée (tableau 1). Par ailleurs, ces entretiens ont été menés en anglais ou en français, suivant les préférences de nos interlocuteurs. Parmi ceux-ci, les personnes identifiées comme « apprenantes » représentent la moitié de l'échantillon. On note également 4 ingénieurs formation et/ou formateurs et 6 apprenants et un community manager. Pour que l'échantillon soit représentatif du personnel de la Commission, nous avons sélectionné des membres du personnel « support » (ressources humaines, communication, etc.) et « core business » (développement des politiques). Ces entretiens ont été enregistrés puis retranscrits, ce qui nous permettra d'illustrer nos propos lors de la présentation de nos résultats.

Tableau 1 : Profil détaillé de l'échantillon interrogé

N° de l'entretien	Genre	Tranche d'âge	Statut	Domaine d'expertise	Catégorie de public	Langue parlée lors de l'entretien	Durée (min)
E1	F	40-45 ans	Fonctionnaire	Formation	Ingénieur en formation	EN	90
E2	H	45-50 ans	Fonctionnaire. Manager	Traduction	Apprenant	EN	60
E3	H	> 60 ans	Externe	Formation au management	Ingénieur en formation	FR	40
E4	H	50-55 ans	Fonctionnaire. Manager	Finances	Apprenant	FR	30
E5	H	30-34 ans	Externe	Formation en communication	Formateur	EN	35
E6	H	35-40 ans	Fonctionnaire	Communication	*Community manager*	EN	30
E7	F	35-40 ans	Agent contractuel	Policy Officer	Apprenant	FR	60
E8	F	>29 ans	Agent temporaire	Assistance administrative	Apprenant	FR	35
E9	H	35-40 ans	Agent temporaire	Edition	Apprenant	FR	30
E10	H	55-59 ans	Fonctionnaire	Gestion du changement	Apprenant	EN	35
E11	F	35-40 ans	Fonctionnaire	Gestion des connaissances	Ingénieur en formation	FR	90

Hypothèse de recherche et grille d'analyse des entretiens

19 Nous avons conçu trois guides d'entretiens, en fonction des trois catégories de populations interrogées. Nous avons retenu les quatre thématiques suivantes : 1) la formation et son évolution au sein de la Commission européenne ; 2) les usages des technologies et la communauté de pratique ; 3) les communautés d'apprentissage ; 4) la collaboration au sein de la Commission.

20 Élaborés dans une posture très proche de la non-directivité au sens rogérien du terme (Blanchet *et al.*, 2013 ; Ghiglione et Matalon, 1978), ces guides ont pour but de faire émerger les traits de la fonction perçue du *community manager.* Nous avons ensuite retenu trois hypothèses et constitué une grille d'analyse basée sur les éléments communs à nos trois guides (tableau 2).

Tableau 2 : Grille d'analyse des entretiens.

Thèmes abordés dans les guides d'entretien	Vous et la formation et son évolution	Vous et les usages des technologies	Vous et les communautés de pratique	
			La culture capacitante	La collaboration
	Hypothèse une	Hypothèse deux	Hypothèse trois	
Indicateurs	Motivation Combinaison de facteurs de motivation Sentiment d'efficacité personnelle/collective But & intention Autodétermination Communautés de pratique Intérêts partagés Community management Échanges informels Médiation des savoirs	L'instrumentation de la médiation	Communautés de pratique Collaboration L'individu face au groupe L'organisation qualifiante Community management Combinaison de facteurs de motivation Choix & liberté Encouragement	

Cette grille est représentative des informations recherchées et permet de répondre à nos trois hypothèses qui sont :

- **Hypothèse une** : Le rôle du *community manager* est de motiver la collaboration dans les communautés de pratique.
- **Hypothèse deux** : Le *community manager* recherche l'acquisition des compétences numériques afin de réduire la distance vécue comme un inconfort au travail.
- **Hypothèse trois** : Le *community manager* favorise la collaboration au sein de la communauté, même en dehors des temps formels d'apprentissage.

Les résultats de la recherche

21 Afin de faciliter la compréhension de la présentation de nos résultats, nous avons adossé aux propos retranscrits, un numéro d'entretien et un autre précisant de quel type de population il s'agit. Exemple : (E7 a3) pour entretien 7 apprenant 3 ; (E11 if1)

pour entretien 11, ingénieur formation 1) ; (E6 cm1) pour entretien 6, community manger 1.

Le *community manager* pour la formalisation des communautés de pratique dans une approche très utilitariste

22 Les propos de nos interviewés expriment une vision adéquationiste de la formation, c'est à dire une approche métier en lien direct avec les questions partagées dans les communautés. La volonté d'y trouver un moyen de renforcer une expertise interroge la formalisation et le sens à donner à l'existence de la participation de ses membres.

- (E2 a1) : « Trop de touristes dans la formation. Ils n'ont pas besoin de poser des questions, ils n'ont pas besoin d'experts. Ils sont venus "par hasard". Tant que la formation ne sera pas liée aux profils, ça ne pourra pas marcher. À la Commission, la formation est comme un "supermarché" La communauté de pratique doit avoir un sens. »
- (E6 cm1) : « Les communautés de pratique dans la formation ? Je ne me sens pas expert, je ne pose pas de questions spécifiques, par contre si il y avait une formation communication interne (ndlr mon domaine d'expertise), et une communauté de pratique, communication interne, alors oui je participerai, là je serai plus à l'aise. La CdP doit avoir des vrais problèmes, offrir des questions et des solutions… »
- (E7 a3) : « Développer l'approche "métier" (communauté de pratique pour graphistes, policy officer, etc.) afin que chacun se sente "expert". »
- (E11 if4) : « Je pense que la formation devrait fonctionner par profil métier avec différents niveaux de formation du plus général au plus spécifique, donnant à la clé des certifications. On peut permettre d'accentuer cette idée de travail "main dans la main". Donner quelque chose pour la trousse à outils du professionnel (sous la forme de trucs et astuces simples). »

23 *La perception des communautés de pratiques s'inscrit bien* en effet dans la recherche de l'intelligence pratique des situations événementielles.

Le *community manager* pour une identification du sujet en cours d'apprentissage aux centres d'intérêt et/ou aux valeurs de la communauté de pratique

24 Le rôle du *community manager* s'inscrit dans une structure sociale des connaissances, dont l'essentiel de l'activité semble de devoir répondre à des problématiques de terrain. Ses interventions questionnent la nécessaire mise en évidence des centres d'intérêt partagés au sein des communautés. En cela, son rôle de médiateur des savoirs s'appuie sur la problématique du lien social et nécessite l'engagement assidu des participants.

- (E3 if2) : « La composante communautaire est déjà importante dans toutes les formations, mais comment l'accentuer et lui laisser plus de place dans un objectif de résolution de problèmes ? »
- (E6 cm1) : « Il y a une disparité entre les pratiques, la difficulté est lorsqu'on n'a pas d'intérêts communs. »
- (E7 a3) : « Il y a également la nécessité de favoriser les échanges informels et le transfert de connaissances plus pratiques, issues du terrain. L'erreur c'est de croire qu'une communauté va se créer comme ça. Cela suppose un tel changement de culture que le *community manager* doit être présent. Certains ne savent pas utiliser les communautés de pratique, et peuvent être maladroits ».

25 C'est donc la communauté de pratique qui devient elle-même un outil au service des membres qui la composent. Entre participation et réification, elle s'autoalimente au travers des interactions nécessaires à son existence, dont le fondement semble être le « transfert de connaissances plus pratiques ». C'est ce « plus » qui distingue la communauté de pratique des modalités de formations traditionnelles, mais qui interroge aussi l'engagement de ses membres dans le partage et le dialogue. Cette institutionnalisation des partages d'expériences ou de pratiques qui pouvaient exister précédemment, mais de manière informelle (sous la forme de coup de main, de partage de « trucs et astuces » ou de conseils), n'est pas sans questionner un changement de culture et la durabilité de ces communautés qui représentent un investissement personnel à engager, afin d'assurer une continuité dans le temps et l'espace.

Le *community manager* entre instrumentation et instrumentalisation au sein de la communauté de pratique

26 L'accès à un tuteur humain comme c'est le cas du *community manager*, interroge ses modalités et méthodes d'intervention. Nous appuyant sur les travaux de De Lièvre et Temperman (2011, p. 87), nous rappelons que le soutien apporté repose sur l'adaptation de la relation aux situations distancielles, qui elles-mêmes nécessitent d'avoir recours à des outils d'aide qui peuvent être interrogés de diverses manières : la première, « celui du contrôle que possède l'utilisateur sur leur usage » ; la seconde, celle « des fonctions que remplissent ces différents outils » ; et enfin, celle « du destinataire des outils d'aide (est-ce que c'est le tuteur qui exploite les outils pour mieux soutenir les apprenants ou est-ce les apprenants qui contrôlent leur usage » ?

27 Dans les faits, l'hypothèse retenue est que, bien souvent, les apprenants ne perçoivent pas bien quelle aide peuvent leur apporter ces outils. Dans cette même logique, nos interviewés soulignent la confusion qui est la leur, face à la profusion de l'offre mise à leur disposition.

- (E1 if1) : « Il y a trop d'outils. On expérimente avec trop de choses. C'est un obstacle à l'adoption. On donne l'impression que c'est un jeu. Il faut une décision claire sur l'outil que l'on doit utiliser pour collaborer. »
- (E7 a3) : « Trop d'outils tuent leur utilité. Disons que les gens aiment bien créer des choses. »
- (E9 a5) : « À la Commission, c'est un joyeux bordel, trop d'outils, trop de chaînes... Si on fait un *working group*, une communauté de pratique, ou si on veut collaborer avec les *stakeholders*... Tu ne sais pas quel outil utiliser, il y en a trop. »

28 Par conséquent, trop de technologie tue la technologie. (E6 cm1) : « Trop d'outils crée de la confusion et un blocage. » (E5 if3) : « Les gens se plaignent qu'il y a trop de façons de parler, trop de canaux, nous devons trouver un équilibre entre le besoin d'échanges informels et le travail à effectuer. »

29 Le choix des systèmes d'information sur lesquels reposent les possibilités d'aide est donc posé. L'activité du *community manager* interroge l'existence du « *learning management system* », soit les plateformes « LMS » dédiées à la formation et plus particulièrement au suivi des personnes bénéficiant de la formation. Le « LMS » met à disposition des apprenants des contenus d'apprentissage, enregistre le suivi des formations (score, temps passé, etc.) et facilite le tutorat dans les formations, dans le sens où il constitue un tableau de pilotage de la fonction formation. Mais le surcroit

d'outils mentionné ici semble correspondre à une logique de normalisation instrumentale, déjà écrite par Olivier Galibert (2014). Il s'agit de « l'intégration de la reliance électronique comme processus de socialisation banal ».

(E11 if4) : « Le choix de l'outil est essentiel, il faut une implémentation "mâture" de l'outil (facilité d'accès, facilement trouvable depuis l'intranet par exemple, pas de mots de passe, accessible de partout, intégration avec d'autres outils, bonne ergonomie, simple et adapté à une population de collègues qui n'est pas très à l'aise avec les outils numériques – et encore moins avec les réseaux sociaux. »

30 Les personnes que nous avons interrogées expriment le besoin de la mise à disposition d'outils simples, afin que ces derniers puissent s'effacer au profit des usages. Cette appropriation des outils interroge la signification d'usage et la socialisation des technologies qui en résulte, notamment par une utilisation directe. Elle pose la question centrale de l'accompagnement et de l'instrumentalisation du lien communautaire au service de l'organisation, dans des collectifs en ligne qui semblent acquis, mais qui en réalité restent à construire. Ce sont ces perceptions de l'instrumentation et de l'instrumentalisation qui se rejoignent et questionnent les stratégies de communication mise en œuvre.

Le *community manager*, de l'accompagnement au changement aux logiques d'innovation et de collaboration

31 Certains de nos interviewés vont jusqu'à questionner le *community management* comme un phénomène de mode. (E3 if2) : « Finalement je crains que ce soit du "*as if*" la commission n'échappe aux modes de la formation (il y a eu la qualité, ISO, action learning, *art of hosting*...), on s'alimente par des choses à la mode, mais tout cela reste à la périphérie, on ne veut pas déranger ».

32 Pourtant, les interventions du *community manager* accompagnent des changements organisationnels qui génèrent des tensions et nécessitent des compromis.

- (E7 a3) : « Si on est plusieurs unités à travailler sur un document, cela doit être validé par plusieurs chefs d'unité différents, de différents acteurs, parfois de services particuliers, c'est loin d'être efficace et optimal. Quand il s'agit de travailler directement avec des collègues, il n'y a aucun problème. Quand il s'agit de travailler avec d'autres collègues alors qu'on est soumis à différentes procédures de validation, c'est compliqué. »
- (E11 if4) : « L'interactivité ne marche pas, à cause de la mentalité en silo et la culture organisationnelle pourtant. Je ressens une demande forte de discussions plus informelles, de plus de collaboration entre les services, de se sentir plus "intégré" dans la Commission. »
- (E9 a5) : « Lorsque tu acquiers de nouvelles connaissances, tu cherches ensuite la mise en pratique. Pour cela, il faut que l'environnement de travail s'y prête. »

33 Le *community manager* joue un rôle d'interface dans les négociations tant individuelles que collectives, autour des logiques d'innovation et de collaboration. Il apporte une aide méthodologique et sociale, en permettant aux membres de la communauté d'identifier les connaissances qui sont les leurs et dont ils pourraient faire bénéficier l'ensemble des membres. (E3 if2) : « Comment l'entreprise peut-elle convaincre de transférer les connaissances ? Il faut apprendre aux gens à transférer leurs connaissances, ils ne les identifient pas forcément. Il existe une condition indispensable pour favoriser le transfert de connaissances dans l'organisation, c'est la relation

excellente entre entreprise et employés. Comment je peux transférer ce que je sais ? Il existe un réel besoin de formation dans ce domaine ».

34 L'accompagnement du changement reste donc source de questions, que ce soit dans son organisation ou sa durabilité. Il interroge l'aménagement du temps, y compris en formation, afin de permettre aux pratiques innovantes d'émerger.

- (E4 a2) : « Si on avait des après-midi, des midis pour se rencontrer *de visu*... après un certain temps, les gens se lassent d'être toujours en ligne, utile que le groupe se voit de temps en temps pour avoir un contact. Ces forums ont une durée de vie limitée, il faut accepter que la plateforme doive s'arrêter. »
- (E11 if4) : « Pour que la formation change, il faudrait déjà que le management se rende compte de l'apport de la formation. On travaille trop à court terme. Si la formation n'est pas utile avant trois mois, c'est jugé par le manager comme de la formation à titre personnel. »

35 L'engagement collectif en faveur de l'innovation interroge les activités à réaliser dans le cadre de cette conduite du changement. Le *community manager* est perçu dans son rôle de passeur, celui qui facilite le transfert des connaissances de l'individu à son organisation de travail, dans une vision d'une organisation non plus verticale, mais horizontale. Ce changement de perspective, semble également ouvrir le contexte de travail, non plus uniquement sur un point de vue interne, mais permettre la prise en considération d'un point de vue externe. L'ouverture sur l'extérieur à d'autres participants pouvant apporter leur point de vue est perçue comme une richesse.

- (E1 if1) ; « Il y a un besoin fort d'engager la périphérie pour stimuler l'usage : élargir la communauté de pratique en dehors des seuls participants à la formation, inviter des experts, des membres d'équipes, des managers, des experts externes, etc. »
- (E10 a6) : « On a besoin de personnes périphériques dans la collaboration. »

36 Le *community manager* peut apporter une aide organisationnelle, en permettant aux managers de comprendre et soutenir les nouvelles pratiques de formation. Il ne s'agit plus uniquement de penser l'adaptation au poste, mais la transférabilité et la transversalité des compétences. La transférabilité ouvre le champ des possibles en termes de mobilité interne, les domaines d'expertises partagés ne faisant pas forcément l'expertise. Le fait de favoriser la collaboration et les pratiques informationnelles qui découlent de l'interactivité transforme possiblement les méthodes de gestion du personnel. La transversalité questionne l'innovation en actes et ses conséquences en matière d'agir professionnel, notons notamment la nécessité de la réflexivité qui peut naître des interactions et des partages de points de vue au sein des communautés. Outre la collaboration, des questions d'implication, de responsabilisation et de prise d'initiatives sont également soulignées.

(E3 if2) : « La formation a un rôle à jouer pour réduire l'inconfort et le mal-être au travail. On sort d'une décennie où on a optimisé les processus. Le résultat est : "Je ne fais que travailler ici", ou la déresponsabilisation : "je n'ai pas grand-chose à dire et à apprendre". Le futur va demander aux collaborateurs d'être plus impliqués, de prendre des initiatives à condition qu'ils puissent les prendre. »

Vérification des hypothèses

37 Nous ne pouvons pas vérifier l'hypothèse une, selon laquelle, le rôle du *community manager* serait de motiver la collaboration dans les communautés de pratique. Ces communautés sont en cours d'institutionnalisation et par conséquent, l'apprentissage

se concevrait à présent sous l'angle de la participation sociale, peut-être moins sous celle de la motivation. Dans le cas présent, il n'est pas fait mention de motivation.

38 Pour notre deuxième hypothèse : le rôle du *community manager* consisterait à rechercher l'acquisition des compétences numériques, afin de réduire la distance vécue comme un inconfort au travail. S'il semble qu'en effet, son rôle soit de favoriser l'acquisition des compétences numériques, le lien avec une tentative de réduction de la distance vécue n'est pas établi dans les résultats obtenus. Nous ne pouvons donc pas valider cette hypothèse.

39 Par contre, nous validons la troisième hypothèse, en effet l'intégration des *community managers* vise bien à soutenir la collaboration au sein des communautés de pratique, y compris en dehors des temps formels d'apprentissage.

40 Notons également que nous ne pouvons souligner de différences significatives dans les réponses apportées par nos trois catégories de population qui constituent notre échantillon. Ceci tendrait à démontrer que les communautés de pratique ne sont pas encore ancrées dans les pratiques de l'institution, mais qu'il s'agit bien d'une conduite de changement imposée, qui visent notamment des pratiques du domaine de la formation.

Les perspectives de la recherche

41 Nos résultats mettent en exergue les transformations conjointes des individus, des organisations et des environnements. Il semblerait que le *community manager* soit bien en passe de devenir, dans certaines organisations, un nouvel acteur de la formation à distance. Toutefois, notons que si la perception du rôle du tuteur à distance n'est pas toujours très précise, celle du *community manager* l'est encore moins. Par ailleurs, concernant ce terrain de recherche, plutôt que de parler de formations à distance, il s'agit davantage d'interroger des formations hybrides (associant des modalités présentielles et d'autres à distance). Dans le cas de la Commission, nous sommes frappées par le fait que les communautés de pratique, loin d'être éphémères, visent un processus d'action sur le long terme, qui s'inscrit dans une dynamique de continuité, voire de permanence. Ce qui est visé ici, c'est de faire du *community manager*, un interlocuteur privilégié des personnels, comme c'est le cas du tuteur à distance dans les formations en ligne.

42 Il se dégage par conséquent, plusieurs points de convergence entre le rôle du *community manager* et celui du tuteur à distance. Nous retiendrons notamment que : 1) le soutien apporté repose sur l'adaptation de la relation aux situations distancielles, dans le sens de la communication instrumentée. C'est cette séparation physique qui impose d'organiser des formes de remédiations cognitives, qui elles-mêmes questionnent les formes d'accompagnement en ligne. 2) Si cette relation d'aide semble aller de soi, nous savons que son acceptation n'est pas forcément automatique (Rodet, 2011). Elle peut faire l'objet de résistances et de négociations au sein des collectifs en construction. Le *community manager* a pour fonction, tout comme le tuteur, d'accompagner l'intégration de l'innovation et de la collaboration. Il a en charge les participants à la formation, en dehors des salles de classe, dans une logique d'approfondissement et de développement des effets de ce qui a été réalisé, lors des interventions présentielles. C'est par la recherche d'une plus grande proximité relationnelle associée à celle d'une certaine

continuité temporelle des échanges qui nécessitent de penser une adaptation des méthodes d'animation en fonction des besoins identifiés des participants.

43 À l'inverse, nous retenons également quelques points de divergence : 1) alors que le tuteur en formation à distance a pour mission de favoriser la collaboration et la participation au sein d'échanges qu'il anime et régule, le *community manager*, lui, semble en plus, les institutionnaliser, même dans leurs formes informelles. La question de l'adhésion à la communauté de pratique fait que le *community manager* crée des scénarios d'usage pour inspirer ses membres afin qu'ils deviennent des participants actifs. Il tente de stimuler l'envie d'explorer en expérimentant la communauté. Pour cela, il structure l'information, l'organise, crée même parfois des événements. Plus une communauté de pratique est dynamique en termes de dialogue, plus elle s'enrichit, plus elle suscite l'envie. 2) La relation pédagogique qui est dans le tutorat à distance temporellement située (le temps de la durée de la formation) se poursuit dans le cadre des communautés de pratique, sous d'autres formes et dans des temps « en expansion ». Pour cela, le recours à des techniques d'animation des réseaux et des outils collaboratifs semble se diversifier et se renforcer. 3) De même, le *community manager* intervient dans des logiques plus ou moins informelles, mais dont l'animation assure la cohésion. Cela confère au *community manager* une fonction stratégique dans l'approfondissement, le suivi et la propagation des savoirs, au travers du lien communautaire. Dans le cas du tuteur, sa liberté d'intervention semble plus réduite, il doit souvent se contenter d'intervenir dans un cadre pédagogique assez restreint et surtout très formalisé.

44 Les propos de nos interviewés illustrent une conduite du changement en cours au sein de la Commission européenne, qui peut s'apparenter à une tentative d'institutionnalisation ou de réinstitutionnalisation des pratiques du web et questionne les formes de rationalisation non seulement du lien communautaire, mais de l'organisation de la Commission dans son ensemble. Ce projet de l'institution nécessite que les membres des communautés s'impliquent et contribuent à la construction de nouveaux espaces publics, mais *quid* de leurs espaces d'intimité sociale au travail ? Dans le cadre de la formation, c'est la répartition entre les différentes activités pédagogiques qui pose question, entre la présence physique, la présence à distance et la formation en situation de travail. Par conséquent, alors que l'on observe un décloisonnement des catégories établies jadis dans leurs fonctions sociales, quelle place pour le *community manager* au sein de ces dispositifs de formation aux contours flous ? Quelles continuité et durabilité des pratiques issues des communautés qu'il anime ?

45 Le *community manager* est ainsi appelé à animer la communauté ; à y favoriser la collaboration par la construction d'un réseau de pratique, tout en mettant en jeu des partenaires et experts externes à l'organisation. Il ne s'agit donc plus par conséquent de former, mais de mettre en situation d'apprendre, pour rendre l'apprenant toujours plus autonome et potentiellement, acteur dans l'élaboration des apprentissages qu'il peut choisir. La personnalisation de la formation interroge son organisation, sa signification et la socialisation des usages qui en résultent. La question de la légitimation du métier de *community manager* s'inscrit donc dans ce rôle de médiateur des savoirs, c'est-à-dire celui qui soutient l'apprenant dans ses tentatives de distanciation, afin qu'il puisse parvenir à réaliser l'expérience vécue espérée. Mais contrairement à la conception du rôle classique du tuteur à distance, il serait à la fois tuteur d'entreprise, puisque sa fonction interne joue un rôle de premier plan dans la

traduction des besoins en actions de formation formelles. Cela a des répercussions immédiates dans sa pratique, soit par l'achat d'une prestation, soit par le montage d'une action spécifique, soit par des formes mixtes. Son métier s'apparente alors à celui de conseiller en formation, il s'interroge au regard du management de la formation, car la formation professionnelle est souvent perçue comme l'un des atouts stratégiques dans la compétition économique.

46 Le temps de la formation se trouve profondément modifié par l'intégration des communautés de pratique, avec un temps de formation présentielle qui décroit et un temps d'accompagnement en ligne qui augmente. Comment cette tendance indique-t-elle une évolution profonde de la conception de la formation appelée à se généraliser ? Comment les formations « *blended* » ou « hybride » en français ; pourraient être pensées pour davantage accompagner, alternant des approches personnalisées, collectives, synchrones ou asynchrones, dans la mesure où l'on voit bien les limites que pose leur massification ?

47 Face à cette réalité, l'espace de l'action de formation se transforme également, car le *community manager* a pour objectif de réduire le décalage entre le temps de l'apprentissage et la mise en application des savoirs. En conséquence, avec le formateur, il cherche à offrir aux apprenants les moyens de trouver des solutions à leurs problèmes, le plus rapidement possible et pour ce faire, il est nécessaire de réduire la distance entre les apprentissages formels et informels. Cette pression du temps interroge les effets de la communication instantanée par les médias utilisés et pose la question de l'effectivité de l'adhésion et de la participation des apprenants à ces communautés de pratique. Puisqu'on apprend ainsi « au travail et par le travail » (Bouteiller et Morin, 2009), l'accent est mis également sur l'apprentissage informel, qui présente l'avantage de placer directement les apprenants en contact avec les situations concrètes, mais qui questionnent les acquis qui peuvent en résulter effectivement. Pour cela, la réflexivité est indispensable et toute réflexivité nécessite le dialogue avec au minimum un tiers. Ce tiers ou ce médiateur peut être le *community manager*. Nous questionnons par conséquent, les conditions d'évaluation de l'action du travail du *community manager* au sein des communautés pratiques. Comment mesurer les effets de leur intégration au sein des organisations, dans des pratiques encore peu formalisées ?

BIBLIOGRAPHIE

Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, E. et Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.

Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Repéré à http://www.ariane.com.

Ardouin, T. (2014) L'éducation non formelle : des mondes sociaux à l'ingénierie du développement. *Éducation permanente*, *199*(2).

Aubert, J., Gilbert, P. et Pigeyre, F., (2005). *Management des Compétences. Réalisations, concepts, analyses.* Paris : Dunod.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(2), 263-286.

Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 65-85). Paris : PUF.

Billet, S. (2009). « Modalités de participation au travail. La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail ». Dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.). *Travail et formation des adultes.* Paris : Presses universitaires de France.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonat, J. et Trognon, A. (2013). *Les Techniques d'enquête en sciences sociales.* Paris : Dunod.

Bolle De Bal, M. (1996). *Voyages au cœur des sciences humaines. De la reliance.* Paris : L'Harmattan.

Bonnet J. et Galibert, O., (2016). Organisations et savoirs : quelles médiations ? *Communication et Organisation, 49*(1), 5-17. Repéré à https://communicationorganisation.revues.org/5164

Bourgeois, E. et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail.* Paris : PUF.

Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes.* Paris : PUF.

Bouteiller, D. et Morin, L. (2009). Développer les compétences au travail. Montréal : Gestion et Savoirs, HEC Montréal.

Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie de projet.* Paris : PUF.

Charlier, B. (2012). Apprentissage et communauté de pratique. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail.* Paris: PUF.

Cox, A. (2005) What are Communities of Practice? A Comparative Review of Seminal Works. *Journal of Information Science, 31*(6), 527-540.

Cristol, D., Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes ». *Savoirs*, *32*, p. 11-59. Repéré à http://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.htm.

Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 721-730). Paris : PUF.

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et Savoirs*, *1*(1), 19-46.

Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin J.-J. et Jaillet, A. (2011). Le tutorat en formation à distance. Bruxelle : De Boeck Supérieur.

Depover, C., et Marchand, L. (2002). *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel.* Bruxelles : De Boeck.

De Lievre, B. et Taperman, G. (2011). L'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.). *Le Tutorat en formation à distance* (p. 87-107). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Durand, M., Fillietaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes.* Paris: PUF.

Engestrom, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Éducation and Work, 14*(1), 133-156. http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747.

Engestrom, Y., Engestrom, R. et Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities. *Learning and Instruction, 5,* 319-336.

Fabre, M. (2015). *Penser la formation*. Paris: Fabert.

Engestrom, Y (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.

Galibert, O. (2014) Approche communicationnelle et organisationnelle des enjeux du Community Management. *Communication et Organisation*, *46*. Repéré à http://communicationorganisation.revues.org/4814.

Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.

Glickman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.). *Le Tutorat en formation à distance* (p. 137-158). Bruxelles : De Boeck.

Henri, F. (2014). Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherché en émergence. *Sticef*, *21*, 121-147. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/16-henri-epa/sticef_2014_NS_henri_16.htm.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lombardo, M., Eichinger, R. (1996). *The Career Architect Development Planner*. Minneapolis : Lominger.

Orly, P. (2002). Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail. *Revue française de pédagogie*, *138*, 19-28.

Peraya, D. (2015). Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement. *Distances et médiations des savoirs*. Repéré à http://dms.revues.org/865.

Rinaudo, J.-L., (2015). Médiation numérique en éducation. *Distances et médiations des savoirs*. Repéré à http://dms.revues.org/1190.

Ropert, G. et Haspel, R. (1995). *Construire des organisations qualifiantes ou comment concilier compétitivité et solidarité*. Paris : Éditions d'Organisation.

Rodet, J. (2011). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.). *Le Tutorat en formation à distance* (p. 137-158). Bruxelles : De Boeck.

Roland, N., Talbot, L. (2014). L'environnement personnel d'apprentissage : un système hybride d'instruments. *STICEF, 21*, 287-316.

Rosa, H. (2012) *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.

Verquin Savarieau, B. et Daguet, H. (2016). La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ? », *Revue STICEF*, *23*. Repéré à http://sticef.org

Verquin Savarieau, B. (2014). Formation à distance et activité du stagiaire de la formation professionnelle continue. *Éducation et Socialisation, 35*. Repéré à http://edso.revues.org/702

Wenger, E. (2005). *La Théorie des communautés de pratique. Pratique : apprentissage, sens et identité*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'université de Laval.

Wenger, E., McDermott, R. A., Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, E., Snyder W.M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review, 78*(1), 139-145.

Zarifian, P. (1992). « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante ». Éducation Permanente, 112, 15-22.

NOTES

1. Portail des métiers de l'internet, fiche-métier d'animateur de communauté (*community manager*) : http://www.metiers.internet.gouv.fr/metier/animateur-de-communaute-community-manager [consulté le 25 février 2017].
2. Apec (2015). Les métiers en émergence au travers des offres d'emploi APEC. Les études de l'emploi cadres, n° 2, janvier : https://cadres.apec.fr/files/live/mounts/media/medias_delia/documents_a_telecharger/etudes_apec/les_metiers_en_emergence_au_travers_des_offres_apec/05cab6c3cb4bc97130f6e1d49c58bb87.pdf [consulté le 25 février 2017].
3. À l'issue de l'observation des apprentissages chez des managers américains, il a été constaté que l'essentiel des connaissances acquises l'était en dehors du cadre formel d'apprentissage (70 % de l'expérience, 20 % des interactions sociales et 10 % de l'apprentissage formel).
4. Traduit par nos soins : « *Boundary crossing* implique d'entrer dans des domaines inconnus. C'est essentiellement un effort créatif qui nécessite de nouvelles ressources conceptuelles. Dans ce sens, *boundary crossing* ou « franchissement de frontières » implique la formation d'un concept issu d'un collectif de travail ».
5. « *a set of relations among persons, activity and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice* »
6. Cité dans Ropert et Haspel (1995, p. 47).

RÉSUMÉS

La recherche présentée s'est déroulée au sein de la Commission européenne (organe exécutif de l'Union européenne employant 33 000 agents) au cours de l'année 2016. Elle questionne le rôle du *community manager*, ou animateur de communautés, dans la médiation des savoirs. L'objectif est de définir les contours de ses interventions et de ses apports dans la formation (dispositifs pédagogiques qui visent notamment à renforcer l'efficacité de l'apprentissage et son lien avec le poste de travail), plus particulièrement au sein des communautés de pratique. En relation avec la question de l'engagement dans ces communununautés, c'est la conception de l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale qui nous interroge et qui nous amène à faire le parallèle entre

le rôle du *community manager* et le tuteur en formation à distance. Dans cet article, nous commençons par aborder l'évolution de la théorie des communautés de pratique, avant d'exposer notre protocole de recherche, conçu dans une approche qualitative et exploratoire de cette question. Ainsi, tandis que le tuteur en formation à distance a pour mission de favoriser la collaboration et la participation au sein d'échanges qu'il anime et régule, le *community manager* lui, semble, en plus, les institutionnaliser, même dans des formes d'apprentissage plus informelles.

The research presented took place in the European Commission (the executive body of the European Union employing 33,000 agents) during the year 2016. It examines the role of the *community manager* in the mediation of knowledge. The aim is to define the contours of his/her interventions and his/her inputs in training and development within the communities of practice (pedagogical activities designed to enhance the effectiveness of learning and its link with the workplace).
In relation to the question of engagement in these practices, the concept of learning from the point of view of social participation is questioned in this article and leads us to draw a parallel between the role of the *community manager* and distance tutoring. Therefore, after discussing the evolution of communities of practice theory, we present our research protocol, conceived in a qualitative and exploratory approach to this question. We note that while the distance tutor has the mission of fostering collaboration and participation in exchanges that he/she animates and facilitates; the community manager seems, in addition, to institutionalise them, even in more informal forms of learning.

INDEX

Keywords : community manager, community of practice, distance tutoring, learning in the workplace, expansive learning, tutoring, motivation, collaboration, digital literacy.
Mots-clés : community manager, communauté de pratique, tuteur en formation à distance, apprentissage en situation de travail, apprentissage en expansion, tutorat, collaboration, motivation et compétence numérique.

AUTEURS

BÉATRICE SAVARIEAU

Laboratoire CIVIIC EA 2647
Département Sciences de l'éducation
Rue Lavoisier, 76 821 Mont-Saint-Aignan cedex
beatrice.savarieau@univ-rouen.fr

JULIE GUÉGAN

Community manager interne et formatrice
Commission européenne
jguegan@gmail.com

L’évolution des métiers de l’ingénierie pédagogique : quelle adéquation entre les nouveaux besoins et les formations proposées ?

The evolution of pedagogical engineering jobs: which adequacy between the new needs and the trainings which are available?

Elizabeth Armao Méliet

Introduction : des mutations à l’œuvre en formation

1 Les études qui observent et analysent les mutations à l’œuvre dans le monde de la formation en France ces vingt dernières années ne manquent pas. Ces travaux s’accordent pour dire que le numérique a fortement contribué à transformer l’environnement, les techniques, les outils, les acteurs, les métiers de la formation (Blandin, 2011 ; Fraysshines, 2012 ; Gil, 2003 ; Lescure & Frétigné, 2010), avec, parmi les conséquences, le développement de la formation à distance.

2 Ces mutations sont d’autant plus marquées que la réforme de la formation professionnelle (2014) a imposé de nouveaux critères d’éligibilité quant au financement des formations. Deux d’entre eux retiennent notre attention en raison de leur impact sur le marché de la formation. La première concerne l’inscription des certifications au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). En outre, la réforme reconnaît la formation à distance comme une modalité finançable. Comme conséquence, les prestataires s’adaptent, l’offre augmente et la concurrence s’accroît dans ce domaine. Les organismes de formation doivent y répondre en se dotant de compétences nouvelles pour développer des dispositifs innovants et les valoriser sur le marché. Nous nous intéressons donc aux besoins des organisations en termes de

compétences dans ce domaine, dans la logique des réformes de la formation professionnelle de ces trente dernières années et dont l'un des objectifs consiste à « accompagner les transformations du travail générées par la compétition économique » (Palazzeschi, 2011, p. 39). On ne peut ignorer que la formation, avec toutes ses particularités, est également une activité économique sur un marché (Voisin, 2011) et qu'à ce titre, elle doit prendre en compte l'évolution des métiers qu'elle mobilise. Pour cela, elle doit répondre à un manque (Ardouin, 2013), qui constitue un « besoin », et plus particulièrement un besoin en compétences du point de vue des organismes de formation.

3 Ce travail s'intéresse aux métiers du développement des formations, au cœur de la galaxie de la formation, appartenant à la famille « ingénierie de la formation – ingénierie pédagogique » décrite par l'étude qualitative et quantitative relative aux métiers et à leurs évolutions publiées par l'Observatoire prospectif des métiers en 2010 de la Fédération de la formation professionnelle. Nous avons fait ce choix en raison des enjeux stratégiques que revêtent ces métiers dans le contexte actuel, dans le cadre des interventions que nous réalisons désormais dans le champ de la formation des professionnels du secteur auprès de qui nous intervenons. Dans ce cadre, nous utilisons régulièrement la notion d'ingénierie pour désigner « les fonctions qui consistent principalement à concevoir, construire, mettre en œuvre, et évaluer les actions, les dispositifs et les systèmes de formation ou de professionnalisation » (Carré, 2011, p. 351).

4 Comme témoignage d'un contexte mouvant et de la volonté des acteurs de mieux cerner les besoins en compétences en ingénierie du développement pédagogique, on constate la diversité de référentiels métiers existants. À titre d'exemple, citons les fiches ROME, les référentiels RUMEF (2011), ARIFOR (2011), Referens, du ministère de l'Économie, de l'Industrie et du Numérique et du Centre Inffo, (2016). Solveig Fernagu-Oudet et Frédéric Frétigné (2011) parlent d'un développement exponentiel, de la pluralité des métiers, d'incertitudes, et d'absence d'unité. Selon les références, on trouve ainsi les métiers de responsable de formation, ingénieur pédagogique, chargé de développement pédagogique, chargé de projet formation, formateur-consultant, etc., chacun disposant de ses particularités.

5 Nous sommes donc en droit de nous interroger : quelles sont les nouvelles compétences recherchées par les acteurs de la formation suite aux récentes évolutions du contexte ? Les formations proposées actuellement permettent-elles de former aux compétences dont les organisations ont besoin ? Y a-t-il des besoins en formation complémentaires ?

6 Pour répondre à ces questions, et pour nous permettre de former et d'informer au mieux les futurs professionnels, nous avons comparé les besoins en compétences issus de l'analyse du contexte avec les compétences effectivement citées par les référentiels métiers et des diplômes qui y préparent.

7 Nous nous appuyons également sur les travaux qui abordent d'une part les attentes des publics en termes de modes d'apprentissage et d'autre part la valorisation des dispositifs de formation sur un marché, ceci en raison du contexte concurrentiel constaté. Concernant les attentes, nous notons que les évolutions des métiers sont perçues comme la conséquence de l'évolution des modes de vie et d'apprentissage. Plus spécifiquement en ce qui concerne la formation à distance, pour Philippe Carré (2011), Annie Jézégou (1998), Marielle Brugvin (2005), Denis Cristol (2014) et Jean Frayssinhes

(2012), former à distance, c'est accompagner le développement des compétences à l'autoformation et développer l'autonomie dans l'apprentissage.

8 Pour répondre aux nouvelles exigences des publics sur un marché, Christophe Parmentier et Marc Dennery (2003) abordent le mix-marketing du produit formation et évoquent l'intérêt des processus qualité pour valoriser le dispositif auprès des candidats potentiels. Pour illustrer notre propos, nous témoignerons du développement d'un dispositif de formation à distance par la voie des Certificats de compétences professionnelles (CCP) et de sa valorisation. Nous interrogeons enfin la valorisation des formations comme une activité transversale et concomitante à l'ingénierie des dispositifs, notamment grâce à la consultation, certes surprenante, mais révélatrice, de référentiels de certification de titres d'ingénieurs de l'industrie.

1. Les premiers effets de la réforme

9 Stéphane Vince et Jean-Paul Martin (2014) proposent d'analyser la loi 2014-288 du 5 mars 2014 dite « Réforme de la formation professionnelle de 2014 » sous différents angles. Parmi les points abordés, deux questions attirent notre attention dans le cadre de notre réflexion. Nous citerons l'angle économique, qui consiste à interroger « l'efficacité et l'efficience [des formations] en mesurant les résultats obtenus au regard des moyens financiers mobilisés » (p. 9), et l'angle pédagogique, qui pose la question de savoir « comment les spécificités des apprentissages des adultes [...] sont [...] intégrées dans les dispositifs mis en place » (*ibid.*). Comme preuve de leur opportunité et pour sécuriser l'acquisition de véritables compétences, la réforme considère comme éligibles les formations au socle de connaissances et de compétences défini par décret, ainsi que « les formations sanctionnées par une certification enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du Code de l'éducation professionnelle, classée au sein du répertoire, visant à l'acquisition d'un bloc de compétences [...] » (article L. 6323-6). Dans un contexte de forte concurrence, proposer des titres enregistrés au Répertoire national des certifications professionnelles est donc un indispensable qui permet cette prise en charge et valorise les dispositifs auprès du public, demandeur de garanties. La certification peut ensuite être référencée par les institutions chargées d'identifier les besoins en formation au niveau national (COPANEF), régional (COPAREF) ou par secteur via les branches professionnelles (CPN). Seules les certifications listées pourront prétendre à une prise en charge par les organismes de financement comme les Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) et les Organismes paritaires collecteurs agréés pour le congé individuel de formation (OPACIF) (Vince & Martin, 2014). Pour obtenir cette inscription, les organismes peuvent proposer leurs propres certifications à l'enregistrement. Pour cela, ils doivent suivre un cahier des charges précis, maîtriser l'ingénierie des référentiels et des métiers et disposer du temps nécessaire à la construction de tels projets, soit trois ans au minimum.

10 En plus de disposer des ressources en ingénierie des titres et certifications, les organismes qui désirent proposer des dispositifs attractifs et pertinents doivent s'intéresser à de nouvelles modalités de formation, parmi lesquelles la formation à distance et la modularisation. L'ingénierie de la formation n'est pas bouleversée dans ses principes, mais elle doit être formalisée et adaptée pour correspondre à une réalité maintenant reconnue. Ainsi, selon l'Accord national interprofessionnel (ANI) du

14 décembre 2013, « [...] les modalités pédagogiques mobilisées peuvent être variées. En fonction des besoins de la personne ou des contraintes de l'entreprise, la formation peut-être continue ou séquencée, présentielle ou à distance, de durée variable ou encadrée ou non par un formateur ». Les modalités se diversifient officiellement et leur mise en œuvre exige d'assumer un certain niveau d'intervention de la part des prestataires. Pour cela, ils doivent non seulement se doter de compétences en développement de dispositifs innovants, mais aussi en pilotage de projets complexes, où peuvent se mêler plusieurs modalités, temporalités, acteurs et publics. La question se pose alors de l'acquisition, de l'organisation et de la coordination de ces savoir-faire. Parmi les solutions, on observe la création de services de développement appuyés sur des partenariats avec des universités dans le cadre de conventions de recherche telles que celles que conclue l'Association nationale de la recherche et de la technologie (ANRT) via le dispositif CIFRE (Convention industrielle de formation par la recherche). Cette organisation suppose de concevoir une politique de développement en associant des compétences variées, demande des moyens conséquents et une forte capacité d'adaptation, d'autant que les dispositifs doivent désormais répondre à des exigences de qualité.

11 Le regroupement de centres de formation en réseaux d'écoles aux activités complémentaires est une autre stratégie, comme c'est le cas avec Scholis, Studis, Eductive, Studialis, Eduservices, GEDH, Ionis Education Group, Media School Group, Novetude Santé, Ynov... Face à eux, on trouve les traditionnels réseaux institutionnels rattachés à une tutelle publique tels que l'AFPA, le CNAM ou les Gretas ; les groupements consulaires comme les chambres de commerce, ou mixtes comme les écoles de commerce. L'alliance permet à des structures privées indépendantes de taille modeste de mutualiser les moyens, les savoir-faire et les ressources pour faire face à la conjoncture tout en restant indépendantes face aux acteurs de poids (tels que le fond américain Providence) qui investissent lourdement dans le secteur. De leur côté, les universités elles-mêmes ont adopté cette stratégie à travers la création des COMUE (Communautés d'universités et établissements), en marge des mutations de la formation professionnelle, pour exister sur la scène internationale universitaire. Cette mutualisation permet aux réseaux constitués de mettre en œuvre une stratégie de développement dans un contexte de concurrence que la réforme de la formation a renforcé.

2. Les compétences recherchées

12 L'application des conditions de la réforme semble impliquer des capacités nouvelles : concevoir et piloter une politique d'innovation dans un contexte règlementaire et technologique spécifique, mettre en œuvre l'ingénierie pédagogique multimédia et prendre en compte les nouvelles modalités d'apprentissage du côté des apprenants. Le Centre Inffo le constate : « de nouvelles fonctions à la fois techniques, pédagogiques, de gestion et d'action commerciale émergent » (2006, p. 1). Philippe Gil et Christian Martin (2004) décrivent pour leur part l'évolution des métiers de responsable de formation et de chef de projet formation. Ceux-ci maîtrisent l'ingénierie des dispositifs pédagogiques complexes, c'est-à-dire, selon eux, ceux qui prennent en compte « la multiplicité des situations proposées aux apprenants, la multiplicité des acteurs

impliqués dans l'animation des objets d'apprentissage et la multiplicité des interactions entre les acteurs et les ressources » (p. 73).

13 Philippe Gil et Christian Martin (2004) décrivent déjà un certain nombre de missions dans le domaine de l'innovation : le responsable de formation comme le chef de projet formation doivent savoir organiser une veille juridique, technique, pédagogique et méthodologique, puis développer et mettre en œuvre des stratégies pédagogiques nouvelles et adaptées. L'innovation peut alors être incrémentale, c'est-à-dire apporter des améliorations à chaque nouvelle version du produit, radicale ou de rupture, c'est-à-dire influencer le contexte social comme c'est le cas de l'électricité ou d'Internet, par exemple, ou architecturale, c'est-à-dire portant sur les méthodes de fabrication ou les composants d'un produit (Christensen, 1997 ; Henderson, 1990). Concevoir des dispositifs de formation dans un contexte de tensions sous-entend la capacité à cerner ces enjeux et à entreprendre l'innovation.

14 L'ingénierie de la formation d'aujourd'hui et de demain ne consiste donc pas seulement à produire et vendre de la formation. Il existe plusieurs ingénieries en formation, de niveaux différents. Thierry Ardouin (2013) en décrit trois qui rejoignent la vision de Stéphane Vince et Jean-Paul Martin (*ibid.*) ainsi que l'approche de Philippe Carré (2011) : l'ingénierie des politiques (niveau macro), des systèmes de formation (niveau méso) – qu'ici nous appelons aussi dispositifs – et des pratiques pédagogiques, ou ingénierie pédagogique (niveau micro). Les métiers du développement des formations impliquent la participation à la conception d'une politique au niveau stratégique afin de définir la logique des dispositifs et les priorités de développement, puis l'articulation des projets. L'étude de l'environnement juridique, économique et sociétal semble ici inévitable pour concevoir un diagnostic solide des besoins et des préoccupations des publics concernés, des attentes règlementaires, des outils disponibles. Le centre Inffo (2006) installe logiquement l'ingénierie de la formation au cœur de l'activité de formation. Il serait fastidieux et répétitif de cataloguer l'ensemble des travaux qui définissent et décomposent cette démarche méthodologique (Ardoin, 2013 ; Carré, 2011 ; Meignant, 2006 ; Soyer, 2007). Nous proposons donc de rendre compte des activités principales récurrentes dans les travaux consultés. Nous avons relevé cinq activités essentielles : le diagnostic et l'analyse des besoins, la conception du parcours pédagogique, l'acte de formation, l'accompagnement des apprenants et l'évaluation. L'accompagnement, lorsqu'il est mentionné, est considéré comme une « activité intégrée » au même titre que le bilan de compétences, le conseil en orientation, l'aide à l'insertion professionnelle, la gestion et le développement commercial (Centre Inffo, *ibid.*). Absent au début des années 2000 (Soyer, 2007 ; Meignant, 2006), il fait maintenant partie des préoccupations majeures (Paul, 2016).

15 Concernant la maîtrise des théories et des techniques de l'ingénierie de la formation à distance, nous distinguons deux champs de compétences à associer étroitement : la maîtrise de l'ingénierie pédagogique, des théories de l'apprentissage et des sciences de l'éducation d'une part et la maîtrise des nouvelles technologies d'autre part. Parmi les nouveaux concepts issus de ce mariage, Philippe Carré, André Moisan et Daniel Poisson (2010) explorent la polysémie de l'autoformation, à laquelle ils attachent les idées d'autodirection, d'autorégulation, d'auto-organisation, et l'autoformation existentielle. Dès 2005, Marielle Brugvin étudie le développement des compétences à l'autoformation et aborde plus précisément la nécessité de contrôler les frontières des différents espaces de vie pour l'apprenant en formation à distance : « la formation ne se déploie

donc plus dans un espace-temps spécifique, dédié à la formation, mais dans l'espace-temps professionnel ou personnel de l'apprenant. » (p. 108). Plus spécifiquement, Annie Jézégou (2010) analyse les stratégies d'autorégulation comme émanant de déterminants personnels, environnementaux et comportementaux. Jean Frayssinhes (2012) étudie le style d'apprentissage comme « le mode personnel de saisie et de traitement de l'information, [...] la manière préférentielle d'un individu pour aborder et résoudre un problème » (p. 167).

16 Ces concepts ne peuvent cependant pas remplacer la nécessité d'accompagner les apprenants. Le collectif de Chasseneuil aborde dès 2001 l'accompagnement des dispositifs de formation à distance. Certains intervenants, comme Thierry Langouet, associent étroitement l'accompagnement au suivi de la formation à travers l'instauration d'indicateurs de l'apprentissage. Philippe Carré préconise un mécanisme de préformation et l'ouverture de l'environnement d'apprentissage à des modalités plurielles et informelles. Bernard Blandin (2012) pose, quant à lui, plusieurs conditions pour la réussite de l'apprentissage à distance : une première expérience avec l'informatique, des ressources et un accompagnement de qualité, un sentiment de contrôle de l'apprentissage, une motivation personnelle, un dispositif flexible et adapté au profil de l'apprenant. Aujourd'hui, des outils comme les badges numériques sont évoqués. Philippe Carré (2011) considère qu'il faut d'abord savoir qui apprend et comment il apprend à travers le concept d'apprenance pour constituer une véritable démarche d'accompagnement pendant la formation, par opposition à la méthode de suivi qui opère *a posteriori*. Il décline cinq séries de compétences lorsqu'il décrit la galaxie de l'autoformation : cognitives, métacognitives, de gestion pédagogique, sociales et relationnelles, et de navigation et de traitement de l'information dont fait partie la maîtrise des nouvelles technologies. Stéphane Vince et Jean-Paul Martin (2014) nous rappellent qu'« apprendre à apprendre » est une compétence clé définie par l'Union européenne comme la capacité à organiser soi-même son apprentissage.

17 Au regard de ces travaux, concevoir et piloter des dispositifs de formation à distance, consiste aussi à maîtriser les enjeux de l'ingénierie de l'autoformation, c'est-à-dire à prendre en compte les nouvelles modalités de l'apprentissage à tous les niveaux du développement, en ce qui concerne non seulement la forme des ressources, mais aussi le choix des outils, des modalités d'accompagnement des apprenants ou de formation des intervenants. La pluralité des situations, des styles d'apprentissage, des postures considérées, oblige le responsable du développement des formations à faire des choix et à construire un dispositif qui répond à une stratégie donnée. Quels que soient ces choix, il semble inévitable de maîtriser ces concepts et de tout mettre en œuvre pour que l'apprenant développe son autonomie en formation.

18 Les choix réalisés parmi les différentes approches citées plus haut pour l'élaboration des dispositifs participent à construire la politique d'un organisme, c'est-à-dire son identité. C'est la raison pour laquelle le développement implique de prendre en compte dans le même temps les enjeux juridiques, économiques et techniques, mais aussi pédagogiques. Si le dispositif correspond aux préoccupations des candidats, à leur mode de vie, à leurs besoins, alors, il n'en sera que plus facile à valoriser.

3. La valorisation des dispositifs

19 Le contexte actuel tel que nous l'avons décrit oblige les organismes à valoriser leurs formations sur un marché. Pourtant, il s'agit d'un service particulier d'accompagnement du développement de la personne dans le sens de Roger (1968). On ne peut ignorer l'idée d'« industrialisation de la formation » face à la multiplication des dispositifs standardisés comme en témoigne le développement des « hypermarchés » de ressources tels que les géants Google, Amazon ou LinkedIn via la plateforme Lynda. Pour les métiers du développement des formations, il s'agit donc de réfléchir à la meilleure façon de mobiliser ou non ces ressources sans trahir la vocation première de son activité. Deux conceptions de la formation coexistent ainsi depuis la genèse de la formation professionnelle, mais s'associent très difficilement, car elles visent des objectifs historiquement opposés. La dimension pédagogique s'intéresse à l'éducation du citoyen et rejoint l'idée humaniste d'une éducation accessible à tous dans la continuité de Condorcet ou de l'éducation populaire où l'on parle d'apprenant (Palazzeschi, 2011). La dimension économique, pour sa part, vise, depuis la révolution industrielle, à « accompagner les transformations du travail générées par la compétition économique » (*ibid*., p. 37) et se positionne du point de vue de l'entreprise, où l'on parle de client.

20 Aujourd'hui, la formation, qu'elle soit au service de l'humain ou des entreprises, fait l'objet d'un commerce. En tant que professionnel impliqué dans le développement de dispositifs innovants, on peut légitimement se demander ce qui est vendu : un service, une prestation, un produit, un outil, un dispositif, un projet ou une identité professionnelle, une démarche de développement de la personne, un outil de management ? L'identité des dispositifs semble difficile à construire dans ce contexte. Pour se démarquer de leurs concurrents et gagner la confiance, les centres de formation doivent proposer des prestations toujours plus originales et présenter des garanties de qualité à l'apprenant. Christophe Parmentier et Marc Dennery (2003) la présentent d'ailleurs comme une démarche permettant d'augmenter la confiance du client. Le développement des dispositifs de formation gagnerait donc à prendre en compte cette opposition et en faire un atout, c'est-à-dire proposer des services qui répondent au mieux aux exigences pédagogiques et économiques. Pour faire ses choix, le professionnel mobilisé doit disposer de connaissances pointues dans les deux domaines et coordonner ces deux aspects.

21 À ces savoir-faire, s'ajoute l'ingénierie des référentiels et des métiers. Dès 1983, Daniel Hameline évoque les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue pour formuler les attentes lors de l'évaluation. Accusée de rationaliser et contraindre l'action éducative, la logique de la pédagogie par objectif est enrichie de l'approche par les compétences dès les années 1990. Cette dernière rend le pouvoir au sujet en reconnaissant clairement son champ d'intervention, tout en le mettant en position de concurrence avec ses pairs (Martin, 2003). Ces réflexions produisent des effets dans l'organisation de la formation à partir de la fin des années 1990, lorsque la Commission professionnelle consultative (CPC) des métiers du sport et de l'animation vote la réforme des diplômes du ministère de la Jeunesse et des Sports. Elle préconise pour cela « l'élaboration d'une méthode qui, à partir d'un repérage des métiers et des qualifications, permettra d'élaborer les référentiels d'activités professionnelles, les référentiels de compétences, puis les référentiels de certification, les référentiels de

formation n'étant construits qu'en dernier lieu » (Martin, 2003, p. 68). Les nouveaux diplômes sont composés d'unités de compétences (UC), et « chaque UC est identifiée par un objectif correspondant à un comportement complexe et caractéristique » (*ibid*., p. 69). Depuis la récente réforme de la formation professionnelle (2014), le découpage des titres et diplômes en blocs de compétences est devenu la norme et s'applique également aux titres professionnels du ministère de l'Emploi. Le ministère de l'Emploi propose des titres professionnels sous cette forme depuis le décret du 2 août 2002. Structurés en certificats de compétences professionnelles (CCP), ils permettent aux certifiés de faire valoir clairement leurs compétences auprès des entreprises et aux entreprises d'identifier distinctement les savoir-faire des candidats. Dans le contexte de la récente réforme, cette organisation a vocation à se généraliser à tous les titres et diplômes enregistrés au Répertoire national des certifications professionnelles. Elle participe à valoriser la formation également pour le prestataire de formation, car ouverte à un très large public. Elle permet de proposer des dispositifs certifiants sur mesure, finançables, à des personnes diplômées ou non, expérimentées ou non dans le domaine visé, via trois voies d'accès : la formation continue (c'est-à-dire sur une session), discontinue (c'est-à-dire par blocs de compétences sur 1 à cinq ans) ou par la validation des acquis de l'expérience. Au fait des enjeux de la formation du public auquel il désire s'adresser, le chargé de développement peut alors proposer des dispositifs adaptés. La prise en compte des injonctions légales, des besoins des publics et de la nécessité de proposer un dispositif adapté lui permet donc de valoriser les actions de formation. Charge à lui d'inventer les modalités pratiques les plus proches de ces critères.

22 Nous avons abordé les différentes compétences recherchées pour le développement de dispositifs de formation, il nous faut maintenant explorer les différents métiers qui s'y rapportent pour déterminer en quoi ils diffèrent ou se rapprochent de ce que nous avons décrit, s'il s'agit d'une évolution des métiers par un déplacement du champ de compétences ou par son ouverture sur de nouvelles activités aux dépens d'autres, plus classiques.

4. Les nouveaux métiers

23 Le centre Inffo (*ibid*.) liste 6 métiers classiques de la formation : le responsable de formation, le conseiller en formation, le formateur, le coordinateur pédagogique, le consultant et l'assistant de formation. Le formateur, le coordinateur et l'assistant pédagogiques ne se positionnent pas à un niveau stratégique, mais au niveau opérationnel de la mise en œuvre des dispositifs, même s'ils peuvent participer à la réflexion sur le développement. Nous n'approfondirons donc pas leurs activités dans ce travail. En revanche, le responsable de formation, le consultant et le conseiller en formation apportent des éléments de réflexion sur la démarche de conception, de pilotage des développements de dispositifs, d'outils et de processus innovants en formation.

24 En 2003, Philippe Gil pressent l'émergence de nouveaux métiers à intégrer dans les équipes de développement et de coordination des formations. Parmi eux, il cite le responsable de l'université virtuelle, le chef de projet développement de formations *online*, et le concepteur pédagogique spécialisé dans l'e-formation. En 2004, il approfondit sa réflexion et propose un profil détaillé du chef de projet formation « 2.0 »

qui retient toute notre attention. Du côté de l'apprenant, les auteurs de l'apprenance (Carré, 2011) et de l'autoformation (Carré, Moisan & Poisson, 2010 ; Dumazedier, 2002 ; Michèle & Pineau, 2011) témoignent « d'une transformation progressive du rapport social aux savoirs et à la formation » (Carré, 2011) et suggèrent de ne pas restreindre les compétences à la maîtrise des techniques de médiatisation et d'agencement des savoirs. Penser un dispositif de formation à distance, c'est aussi penser autrement l'accompagnement de l'autoformation, à travers la multimodalité notamment.

25 Il existe plusieurs référentiels métiers dans le champ du développement pédagogique. Les fiches ROME, Le RUMEF (2011) et le centre Inffo (2016) les classent dans la catégorie ingénierie pédagogique. Comme nous l'avons vu, le chargé de développement doit être conscient d'un certain nombre d'impératifs propres au marché dans lequel il évolue afin de proposer des produits adaptés et assurer la pérennité de l'organisme pour lequel il intervient. Or, ces éléments ne sont pas ou très peu présents dans les référentiels étudiés.

RUMEF	Ingénieur de formation, consultant en formation, responsable d'organisme de formation	Responsable de formation
Maîtrise de la règlementation	x	x
Méthodologie du développement et veille sur l'innovation	Analyse des contextes, des environnements économique, juridique, politique et institutionnel	
Ingénierie des politiques de formation d'une structure	x	
Ingénierie de la formation	x	x
Ingénierie des dispositifs multimédias		
Travail en mode projet multisites	x	En mode projet seulement
Valorisation sur le marché	Communication et valorisation des actions et des savoirs produits	Assure la promotion des actions de formation auprès des clients éventuels et en négocie la vente. Communication et valorisation des actions et des savoirs produits dans les secteurs des pratiques concernées

26 Le RUMEF propose un référentiel très intéressant, mais unique, pour les métiers d'ingénieur de formation, consultant en formation et responsable d'organisme de formation. En outre, il ne les relie pas directement à l'e-learning. Parmi les activités listées, on retrouve le champ d'intervention de l'ingénierie de la formation, du

diagnostic à l'évaluation. À cela s'ajoutent la communication et la valorisation des actions et des savoirs produits ainsi que la veille scientifique, juridique, stratégique et méthodologique. S'ils peuvent intervenir lors de la commercialisation des dispositifs, il n'est pas dit que les métiers cités doivent tenir compte de cette étape dès la conception, comme l'un des critères d'élaboration. On ne retrouve pas non plus ces éléments dans les référentiels du Pôle Emploi.

Pôle Emploi	Coordination pédagogique K2102	Conseil en formation K2101	Formation professionnelle K2111
Maîtrise de la règlementation	Législation de la formation continue	Législation de la formation continue	Législation de la formation continue
Méthodologie du développement et veille sur l'innovation	Mise à jour de l'information technique, économique, règlementaire		
Ingénierie des politiques de formation		Piloter un programme, un plan de formation ou une politique de gestion des ressources humaines	
Ingénierie de la formation	x	x	x
Ingénierie des dispositifs multimédias	Techniques de e-learning		Techniques de e-learning
Travail en mode projet multisites	Projet seulement	Projet seulement	Projet seulement
Valorisation sur le marché		Définir et mettre en œuvre les actions commerciales de promotion de la formation	

27 Le Pôle Emploi sépare, dans la classification ROME, les activités de conseil en formation (K2101), parmi lesquelles il positionne le consultant en formation des activités de développement pédagogique (K2102), dans lesquelles il intègre le responsable, le coordinateur et l'assistant pédagogique. En outre, il classe le métier de chef de projet e-formation dans le même champ que le formateur ou que le responsable ingénierie de la formation professionnelle (K2111), dans une même fiche intitulée « Formation professionnelle ». Il en fait un organisateur et un animateur et ne considère pas la valorisation comme faisant partie de ses attributions.

Ministère de l'Économie et du numérique	Chef de projet e-formation
Maîtrise de la règlementation	x
Méthodologie du développement et veille sur l'innovation	Veille technologique sur les méthodes et outils de FOAD
Ingénierie des politiques de formation	
Ingénierie de la formation	x
Ingénierie des dispositifs multimédias	x
Travail en mode projet multisites	x
Valorisation sur le marché	

28 Dans le champ du développement pédagogique en formation à distance, le ministère de l'Économie et du Numérique décrit le métier de chef de projet e-formation. Ses missions consistent à élaborer et mettre en œuvre un dispositif, mais à aucun moment il n'est concerné par la politique générale de la formation ni par la valorisation des dispositifs produits.

29 Les métiers décrits prennent bien en compte l'ingénierie de la formation dans ses différents aspects, mais n'intègrent pas la valorisation dès le début du projet de développement. Nous désirons maintenant vérifier si les formations universitaires qui y mènent font de même.

5. Les diplômes du développement des formations

30 Nous avons étudié les fiches RNCP de dix masters universitaires en ingénierie de la formation. Au 15 octobre 2016, le RNCP en référence vingt-deux, mais nous ne les avons pas tous retenus. La priorité a tout d'abord été donnée aux diplômes dont les référentiels intègrent explicitement la formation à distance ou l'innovation en formation. Nous avons écarté les fiches dont les descriptifs nous ont semblé trop succincts pour apporter suffisamment d'éléments à notre analyse, ou ceux qui ne décrivent que des compétences de développement de dispositifs sans aborder la thématique de l'innovation. Dix fiches correspondent aux critères posés.

31 Nous ne nous sommes pas limités aux diplômes en sciences de l'éducation et des sciences humaines et sociales, car les compétences recherchées appartiennent à des domaines différents. Il nous a donc paru opportun d'ouvrir notre recherche à la gestion, pour vérifier si la certification concernée s'intéressait à la valorisation du dispositif sur son marché et aux sciences du langage. Les diplômes référencés en sciences de l'information et de la communication n'ont pas été retenus, car ils visent des métiers venant en appui aux ingénieurs de formation et concentrent l'essentiel de leur programme à l'étude des solutions technologiques mises au service de la formation. En termes de proportion, nous avons retenu huit diplômes appartenant au champ des sciences de l'éducation, car l'ingénierie de la formation relève essentiellement de ce domaine. Deux diplômes sont rattachés aux sciences du langage

et un aux sciences de gestion, car ils visent directement le métier d'ingénieur de formation en e-learning.

32 L'absence de certification dans un domaine ne témoigne par forcement de leur absence dans le parcours de formation. Nous pouvons néanmoins en déduire qu'il s'agit d'une activité ou une connaissance qui vient en appui d'une ou plusieurs compétences et qu'elle ne constitue pas un axe majeur de la certification.

33 Parmi les activités recensées dans les dix référentiels de certification consultés, nous constatons les résultats suivants :

- La maîtrise de la règlementation est un champ de compétences difficile à repérer dans les référentiels consultés. En effet, 5 référentiels sur 10 ne le mentionnent pas directement, mais l'intègrent dans le contexte de la formation, c'est-à-dire le « socle des savoirs constitutifs des systèmes d'éducation et de formation » (Rouen). On trouve également des éléments de règlementation dans l'évocation des politiques de l'Europe de la formation (Tours) et les droits d'auteurs (Rennes 1).
- L'application d'une méthodologie de recherche d'informations et de veille sur l'innovation est évoquée par tous les diplômes concernés, mais un seul évoque l'innovation. Il s'agit du master de l'université de Toulouse 2 : « Conduire dans son domaine une démarche innovante qui prenne en compte la complexité d'une situation en utilisant des informations qui peuvent être incomplètes ou contradictoires. »
- L'ingénierie des politiques de formation d'une structure est abordée par cinq référentiels à travers plusieurs axes prédéterminés comme l'activité d'élaboration d'une politique d'intégration des TIC en formation (Lille 1) ou via la structuration des dispositifs d'accompagnement et de professionnalisation (Tours). Les concepteurs de ces diplômes orientent les contenus en fonction de leurs propres diagnostics, c'est-à-dire par exemple ici vers la transformation des dispositifs essentiellement présentiels en dispositifs hybrides ou bien dans le champ de l'accompagnement qui reste la raison d'être de la formation, appliqué aux nouveaux dispositifs médiatisés.
- L'ingénierie de la formation et l'ingénierie pédagogique multimédia sont confondues dans 7 cas sur 10, ce qui ne nous surprend pas, car nous avons sélectionné à dessein des diplômes qui visent le croisement de ces deux spécialités. Nous interprétons ce phénomène comme l'assimilation de l'ingénierie pédagogique multimédia au métier de concepteur de formation, quelle que soit sa modalité. La modalité de formation « à distance » est officiellement reconnue parmi d'autres. La vraie différence réside dans l'importance plus ou moins grande que prend cette dimension dans l'ensemble de la formation.
- Le travail en mode projet multisites n'est quasiment pas évoqué, tandis que le mode projet l'est dans 6 cas sur 10. Lorsqu'il est abordé, on parle d'outils de travail collaboratif (Montpellier 3, Toulouse 2) ou de « mode projet dans des organisations en transformation (Strasbourg) sans en préciser le contexte.
- La prise en compte de la valorisation du dispositif dans le développement n'est évoquée à aucun moment. Les concepteurs de formation certifiés aujourd'hui ne sont donc pas formés à optimiser la forme du dispositif dès son élaboration pour le rendre attractif et différencié aux yeux du public visé. Le critère de valeur essentiel reste la réponse du dispositif aux besoins – point de départ indispensable au développement d'un dispositif. Pourtant, en fonction des publics, le discours sur les objectifs, l'organisation des dispositifs et la prise en charge des formations ne peuvent pas être uniques.

34 Dans le référentiel de certification du master Métiers de la formation en économie et gestion de l'université de Rennes 1, on note que le mot « client » est encadré de

guillemets. Dans un contexte de réalisation d'un dispositif de formation, comment qualifier l'auteur de la commande ? Nous proposons le terme de commanditaire, parce qu'il ne s'agit pas toujours du public visé. Il peut s'agir d'une institution ou d'une entreprise qui impulse le développement de formations pour le compte de publics déjà identifiés : leurs propres personnels, les personnels d'organismes cotisants (OPCA, fonds de formation) ou dans le cadre de commandes publiques nationales (Pôle Emploi) ou régionales (conseil régional). Ces guillemets interrogent malgré tout et témoignent d'une question qui se pose et qui n'a pas encore tout à fait trouvé de réponse.

35 Les référentiels de certification étudiés abordent rarement l'ingénierie des politiques et la valorisation. Les compétences concernent principalement l'ingénierie du développement, malgré la présence d'un accompagnement à la recherche. On peut donc s'interroger sur le rôle des professionnels formés dans la stratégie de l'organisation pour le compte de laquelle ils interviennent. L'ingénierie des politiques implique des compétences en veille, en diagnostic et préconisations. Sans cela, les activités se résument à la prise en compte d'une commande dans le contexte plus réduit d'un dispositif adapté *a posteriori* à un environnement juridique, économique, institutionnel, mais non pensé de prime abord en réponse à cet environnement.

6. L'ingénierie du développement dans l'industrie

36 Pour vérifier si les métiers de l'ingénierie de la formation connaissent l'influence de l'industrialisation, nous avons consulté les référentiels métiers et de formation des diplômes d'ingénieurs de l'industrie. Si ce choix peut surprendre dans un premier temps, il témoigne avant tout de la volonté de ne pas ignorer que, dans un contexte d'industrialisation, la formation s'est adaptée et qu'il y a certainement des méthodes, des techniques utiles dans un autre contexte, à condition, bien entendu, de les adapter, voire de les transformer pour qu'elles correspondent aux exigences du nouveau contexte. Cette démarche n'est pas nouvelle, puisqu'elle a déjà été entreprise par Véronique Bedin (Bedin *et al.*, 2013), dans un ouvrage collectif traitant de la conduite et de l'accompagnement du changement – thématique managériale s'il en est – dans le champ des sciences de l'éducation. Nous concernant, ce détour sera néanmoins rapide, car il ne vise qu'à nous interroger et témoigne de la volonté de ne pas succomber à la tentation du repli dans un contexte qui exige d'adapter ses pratiques.

37 La lecture des fiches métiers (Orientation pour tous, Fiche ROME H1206, Apec) nous permet de synthétiser les activités professionnelles telles que l'analyse et la compréhension du positionnement du produit, la traduction des besoins fonctionnels en cahier des charges, la conception et le développement du produit et l'évaluation des corrections et améliorations à apporter. Ici, c'est la première activité qui retient notre attention. Elle se compose de trois activités liées : échanger avec les équipes marketing, prendre connaissance des contraintes techniques et participer à l'analyse fonctionnelle des besoins des utilisateurs en termes d'usage et d'ergonomie.

38 Le titre d'Ingénieur proposé par les écoles d'ingénieur repose sur un référentiel unique malgré le grand nombre de certificateurs et de titres (codes RNCP 4153, 4554, 4611, 4622, 13139, 15515, 15619, 16153, 16197, 17018, 18194, etc.). Parmi les attendus de la certification, on trouve l'aptitude à mobiliser les ressources d'un large champ de sciences fondamentales et la sensibilisation à la recherche, la connaissance et la compréhension d'un champ scientifique et technique de spécialité, la maîtrise des

méthodes et des outils de l'ingénieur, la maîtrise de l'expérimentation, l'aptitude à prendre en compte les enjeux économiques, le respect de la qualité, de la compétitivité et de la productivité, des exigences commerciales, de l'intelligence économique, l'aptitude à prendre en compte les enjeux de relation au travail, d'éthique, de sécurité et de santé au travail, l'aptitude à prendre en compte les enjeux environnementaux, l'aptitude à prendre en compte les enjeux et les besoins de la société, la capacité à s'insérer dans la vie professionnelle, l'aptitude à travailler dans un contexte international, la capacité à s'autoévaluer. La formation des ingénieurs intègre donc des compétences de recherche, techniques, économiques, sociales et de gestion de projet.

39 L'ingénierie de la formation est très différente de l'activité de l'ingénieur qui évolue historiquement dans un contexte industriel. Cependant, l'organisation du métier et de la formation des ingénieurs pédagogiques tend à s'en rapprocher de plus en plus en raison du contexte d'industrialisation de la formation. Nous ne faisons ici que constater l'évolution de ces métiers, à travers l'observation de la diversification et du déplacement du champ de compétences en réponse à un contexte donné. Les trois niveaux d'ingénierie de la formation, c'est-à-dire pédagogique, des dispositifs et des politiques de formation doivent prendre en compte la montée en puissance des aspects les plus techniques du e-learning, les préoccupations purement pédagogiques, mais aussi le contexte concurrentiel et la demande de masse qui impliquent une innovation et une production qui empruntent leurs techniques au secteur industriel. Le défi consiste maintenant à veiller, dans ces conditions, à la sauvegarde du paradigme pédagogique.

Conclusion

40 Parce que ce qui est livré à l'apprenant n'est pas un produit inerte, mais un service et un projet co-construit, la formation ne peut évidemment pas être élaborée et vendue comme un produit industriel. Elle n'en fait pas moins face au phénomène d'industrialisation et ses acteurs doivent aujourd'hui trouver des solutions pour se démarquer de la concurrence. Les professionnels de la formation sont aujourd'hui formés pour élaborer des dispositifs de formation adaptés aux besoins des apprenants et les diplômes sanctionnent des compétences de plus en plus variées. Grâce à la reconnaissance de la formation à distance et l'injonction de modularisation par la réforme de la formation professionnelle, le concepteur de formation peut innover et proposer des modalités résolument originales adaptées à des modes de vie actuels.

41 Les métiers du développement des formations évoluent en conséquence : les référentiels les plus récents prennent davantage en compte les activités nouvelles. Les formations de niveau I qui y mènent intègrent tout à fait les aspects méthodologiques de la recherche et de l'innovation, règlementaires, techniques et pédagogiques du développement, mais aucun n'aborde réellement la question de la valorisation dès l'étape du diagnostic. Ils évoquent davantage la vente des produits *a posteriori* comme une dernière étape, et non comme un préalable.

42 Parmi les organismes de formation, ceux qui sauront négocier le mieux entre l'objet de la formation et les contraintes du marché ont toutes les chances d'imposer leur modèle. On observe déjà une différenciation des dispositifs, donc de la communication de la part des organismes de formation qui distinguent notamment sur leurs sites internet les formations en direction d'un public de particuliers, de celles qui s'adressent aux

entreprises et aux institutions. Les dispositifs proposés sont, dans la pratique, construits autour de préoccupations, de contraintes et de contextes différents.

43 Nous ne prétendons pas réaliser ici un descriptif complet du métier du développement des formations à distance, car il n'en existe pas un modèle unique, et les mutations sont en train de se jouer. Nous avons cherché avant tout à identifier si les référentiels métiers et les formations qui mènent au développement des dispositifs de formation à distance reflètent une réalité et répondent aux besoins identifiés. C'est rarement le cas, en raison d'une accélération des mutations dans tous les domaines : technique, pédagogique, économique, règlementaire. Pour confirmer cette tendance, il serait intéressant d'analyser *in situ* le mode d'élaboration et de production des dispositifs de formation à distance nouvelle génération, afin de vérifier la transformation des métiers du développement pédagogique par une série d'entretiens, par exemple.

BIBLIOGRAPHIE

Ardouin, T. (2013). Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, concevoir, réaliser, évaluer. Paris : Dunod.

ARIFOR (2011), Métiers de la formation : quelles évolutions pour les 5 ans à venir ? http://www.arifor.fr/IMG/pdf/8avril-NotLectur_Prospectiv-FFP_Metiers-formation_VF.pdf

Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes. Revues Savoirs, 3(30), 9-58.

Blandin, B. (2011). Le e-learning. Dans P. Carré et P. Caspar, Traité des Sciences et des techniques de la formation (p. 445-462). Paris : Dunod.

Brugvin, M. (2005). Formations ouvertes à distance. Développer les compétences à l'autoformation. Paris : L'Harmattan.

Carré, P. (2011). Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique. Dans P. Carré et P. Caspar, Traité des Sciences et des techniques de la formation (p. 423-444). Paris : Dunod.

Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (2010). L'Autoformation. Paris : PUF.

Christensen, C. M. (2016). Innovator's Dilemma. When New Technologies Cause Great Firms to Fail. Brighton : Harvard Business Review Press.

CNCP (2015). Rapport d'activité de la CNCP au Premier ministre. Paris : ministère du Travail et de l'Emploi.

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

Cristol, D. (2014). Former, se former et apprendre à l'ère numérique. Le social learning. Paris : ESF.

Dumazedier J. (2002). Penser l'autoformation. Lyon : Chronique sociale.

Fernagu-Oudet S. et Frétigné F. (2011). Les métiers de la formation. Dans P. Carré et P. Caspar, Traité des Sciences et des techniques de la formation (p. 563-580). Paris : Dunod.

Frayssinhes J. (2012). L'Apprenant adulte a l'ère du numérique ou l'art de développer de nouveaux savoir-faire en situation d'apprentissage contextualisé. Paris : L'Harmattan.

Gil, P. (2003). E-formation. NTIC et reengineering de la formation professionnelle. Paris : Dunod.

Gil, P. et Martin, C. (2004). Les Nouveaux Métiers de la formation. Développer de nouvelles compétences pour une formation réinventée. Paris : Dunod.

Hameline D. (1983). Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et continue. Paris : ESF.

Henderson, R. M. et Clark K. B. (1990). Architectural Innovation : The Reconfiguration of Existing Product Technologies and the Failure of Established Firms. Administrative Science Quaterly, 35, 9-30.

Jézégou, A. (1998). La Formation à distance. Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation. Paris : L'Harmattan

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition et dimensions clé. Distances et savoirs, 8(2), 257-274.

Le Boterf G. (2011). L'ingénierie de la formation, quelles définitions et quelles évolutions ? Dans P. Carré et P. Caspar, Traité des Sciences et des techniques de la formation (p. 383-400). Paris : Dunod.

Gouvernement français (2014). Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. JORF n° 0055 du 6 mars 2014, p. 4848.

Martin, S. (2003). Le Brevet professionnel jeunesse et sports. Analyse d'une politique ministérielle d'éducation populaire. Paris : l'Harmattan.

Meignant, A. (2006). Manager la formation. Paris : Liaisons.

Michèle, M. et Pineau, G. (2011). Produire sa vie. Paris : Tétraèdre.

Observatoire prospectif des métiers et de qualifications de la branche des organismes de formation privés (2010). Étude qualitative et quantitative relative aux métiers et à leurs évolutions. Rapport final.

Pallazzeschi, Y. (2011). Histoire de la formation post-scolaire. Dans P. Carré et P. Caspar, Traité des Sciences et des techniques de la formation (p. 23-41). Paris : Dunod.

Parmentier, C. et Dennery, M. (2003). Acheter, vendre de la formation. Paris : Éditions de la performance.

Paul, M. (2016). La Démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. Bruxelles : De Boeck.

Soyer, A. (2007). Fonction formation. Paris : Eyrolles.

Vince, S. et Martin, J-P. (2014). Formation professionnelle : s'approprier la réforme. Paris : Chroniques sociales.

Voisin, A. (2011). L'économie de la formation. Dans P. Carré et P. Caspar, Traité des Sciences et des techniques de la formation (p. 43-59). Paris : Dunod

RÉSUMÉS

Dans un contexte de forte concurrence, les organismes de formation doivent se doter de compétences en ingénierie de la formation et en développement de dispositifs innovants. Ils ont besoin de professionnels capables d'innover, mais aussi de valoriser sur le marché les dispositifs créés. Suite à ces constatations, nous nous interrogeons sur la nature du ou des métiers relatifs à l'innovation en formation et plus particulièrement en formation à distance, dans un tel environnement. Peut-on toujours les nommer ingénieurs pédagogiques ? Prennent-ils en compte la valorisation sur un marché du service produit ? Pour répondre à ces interrogations, nous avons consulté plusieurs référentiels métiers proposés par des institutions du secteur, puis nous avons étudié les référentiels de dix titres professionnels du développement pédagogique.
Notre travail nous a permis de constater que les traces de nouvelles activités professionnelles sont perceptibles dans le paysage de la formation, mêlant l'innovation, l'ingénierie pédagogique et le marketing de la formation. Un nouveau profil professionnel apparaît et se distingue de l'ingénieur pédagogique par sa capacité à prendre en compte les besoins et les contraintes politiques, pédagogiques, économiques, mais aussi commerciales des acteurs impliqués.

In a context of fierce competition, the training centers specialized in distance learning must acquire skills in training engineering and in developing innovative plans of action. They need skilled workers who are able to innovate and also promote the value on the market of the programs which were created. Following those observations, we analyze the nature of the job(s) connected to innovation in the vocational sector and more specifically distance learning in such an environment. Can we still designate these professionals as pedagogical engineers? Do they take into account the valuation of the service created on their market? In order to answer this, we have consulted several professional references offered by the institutions of the sector, then we studied the system of reference of ten professional titles of pedagogical development officially recorded.
This work enabled us to remark that the traces of new professional activities are perceptible in the landscape of the training sector, mixing innovation, pedagogical engineering and the marketing of the training programs. A new professional appears and distinguish himself from the former idea of pedagogical ingineers by his capacity of answering to the political, pedagogical economic and also commercial needs and constraints of the involved actors.

INDEX

Mots-clés : formation à distance, ingénierie des dispositifs, ingénierie de la formation, réforme de la formation, recherche et développement, industrialisation de la formation
Keywords : distance learning, learning systems engineering, educational engineering, reform of vocational training, Research and development, industrialization of training

AUTEUR

ELIZABETH ARMAO MÉLIET

CIVIIC, Rouen
e.meliet@free.fr

Effets perçus de l'engagement en formation à distance sur les pratiques et les compétences des enseignants du supérieur

Effects of distance learning on teacher practices and skills in Higher Education

Georges Ferone

Introduction

1 Le contexte académique semble aujourd'hui très favorable au développement de la formation à distance (FAD) à l'université. L'élargissement de l'offre et la personnalisation croissante des parcours de formation (Hatano-Chalvidan, 2012), ainsi que la forte pression sociétale et institutionnelle à utiliser les technologies ont pour conséquence le développement croissant de l'hybridation des enseignements (ressources en ligne, communication médiatisée par la machine). Ainsi, à l'ESPE de Créteil (écoles supérieures du professorat et de l'éducation), la seconde année du master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, premier degré (MEEF 1) qui prépare au métier de professeur des écoles, est proposée selon huit modalités différentes[1] dont trois partiellement ou totalement à distance. Comment les enseignants de cette ESPE, non spécialistes de la FAD, investissent-ils cette nouvelle modalité de formation et comment perçoivent-ils les effets d'un tel engagement sur leurs pratiques et leurs compétences ? Nous nous étions interrogés (Ferone, 2012) sur ce qui pouvait apparaître à l'époque comme un paradoxe, le fort engagement de certains formateurs dans la formation à distance, modalité mise en place en 2010 à l'IUFM[2] de Créteil. Pour ces enseignants, il s'agissait d'abord de répondre aux demandes sociétales et institutionnelles, mais cet engagement répondait également à des raisons plus personnelles, celles de relever un défi (s'approprier les technologies, renouveler ses pratiques) et de retrouver un espace de légitimité et de liberté dans un contexte de fortes tensions (Perez-Roux, 2012). Les entretiens avaient également permis d'identifier

quelques changements déclarés dans les pratiques (effets sur la structuration et la formalisation des cours ainsi que sur les interactions avec les étudiants). Après plusieurs années de fonctionnement de ces formations, nous analysons plus précisément les effets de l'engagement en formation à distance perçus par les enseignants sur leurs pratiques et sur leurs compétences au regard des travaux relatifs à l'enseignement et aux technologies (Bruillard, 2010 ; Depover, De Lièvre, Peraya, Quintin et Jaillet, 2011 ; Ferone, 2011 ; Lebrun, 2012), aux nouvelles compétences attendues en pédagogie (Poteaux, 2013) et en formation à distance (Papi, 2016).

De nouvelles compétences attendues

2 Les fortes évolutions de la formation initiale et continue obligent à s'interroger sur la transformation des compétences attendues de la part des enseignants et des formateurs (Wittorski, 1997) notamment ceux qui enseignent à distance (Baron, 2010 ; Haeuw, 2003). Les changements seraient relatifs à la conception pédagogique des cours, à l'accompagnement des étudiants, à la maîtrise des technologies et à la diversité des rôles qu'aurait désormais à assumer le formateur à distance. Haeuw (2003) distingue ainsi vingt-six compétences qu'il hiérarchise en trois types : compétences préexistantes, compétences nouvelles et non transformatrices, compétences nouvelles et transformatrices susceptibles de transformer de manière profonde les conceptions de l'apprentissage chez les formateurs (prise en compte de l'environnement économique, social et culturel, prise en compte des enjeux des technologies, copilotage de la formation avec les apprenants, aide méthodologique).
Papi (2016) recense diverses classifications des compétences de l'enseignant à distance pour proposer la sienne. Elle distingue trois domaines centraux de compétences (pédagogique : conception du cours ; cognitif : guide à l'apprentissage ; et social : communication, rétroaction) et trois domaines transversaux (managérial : gestion de la formation ; technologique : compétences numériques ; et facilitation : accompagnement des étudiants). Elle note que les principales évolutions dans le métier de formateur à distance concernent la conception pédagogique des cours et l'accompagnement des étudiants, avec la nécessité de placer l'étudiant « au cœur de la formation », ce qui implique une forte créativité (Papi, 2016).

3 Ces travaux sur les compétences des enseignants à distance s'inscrivent dans un contexte plus général où la question de la pédagogie à l'université devient centrale (De Ketele, 2010), notamment celle de la pédagogie numérique (Poteaux, 2013). Quels sont les effets des usages de la technologie et de l'enseignement à distance ou partiellement à distance sur les pratiques des enseignants ? Deux recherches centrées sur l'usage des technologies par des enseignants du supérieur apportent des réponses.

Des recherches sur l'usage des technologies, de l'hybridation des enseignements et leurs effets sur la professionnalité et les pratiques des enseignants du supérieur

Les travaux de la Maison des sciences de l'homme (MSH) de Lorraine

4 Les projets TECMEUS (« Les TICE et les métiers de l'enseignement supérieur : usages, transformations, émergences », 2008-2011) et SUMTEC (« Savoirs universitaires, médiatisation technologique et pratiques des enseignants-chercheurs », 2012-2015) (Gremmo et Baltazart, 2013), financés par la MSH de Lorraine, ont étudié l'impact des outils numériques dans le rapport aux savoirs universitaires, en se focalisant sur les changements éventuels dans les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales. Les chercheurs ont, pour cela, utilisé des méthodologies quantitatives (questionnaires) et qualitatives (19 entretiens semi-directifs pour TECMEUS, 54 pour SUMTEC, 4 enseignants ont été observés de manière longitudinale pendant l'année 2014-2015). Les résultats montrent que l'utilisation des technologies à l'université reste d'abord une affaire personnelle, qu'elle n'engendre pas de dynamique collective ni de dynamique de changement (Barbot et Massou, 2011, p. 16). Ils montrent également que les enseignants du supérieur exploitent essentiellement la dimension « ressource », de manière plus restreinte, la dimension « communication », qu'ils explorent peu la dimension « éducative » et que les technologies sont surtout perçues à travers le prisme de la discipline (p. 50). De nombreux obstacles sont mis en avant (techno-sémio-pragmatique : sentiment d'insécurité technique ; socioculturel : difficile prise de conscience des gains et des pertes ; et pédagogique [p. 157]) pour expliquer que le numérique à l'université est plus un amplificateur de pratiques qu'un déclencheur de changements (p. 95).

La recherche Hy-Sup

5 Hy-sup (« Dispositifs hybrides : nouvelle perspective pour une pédagogie de l'enseignement supérieur, 2009-2012) est une recherche européenne qui vise à mieux comprendre les effets des dispositifs hybrides sur le développement professionnel des enseignants du supérieur. Elle a concerné vingt-deux établissements de l'enseignement supérieur et vingt-cinq chercheurs. Ces chercheurs ont également adopté une méthodologie mixte, à la fois quantitative (analyse de 179 questionnaires renseignés par des enseignants-chercheurs de différentes disciplines) et qualitative (analyse de 60 entretiens semi-directifs). Les résultats de cette étude convergent avec les recherches précédemment citées, ils montrent que c'est d'abord au niveau des ressources que les enseignants déclarent des changements importants, que ces changements sont moindres concernant le rapport aux étudiants et à leur apprentissage et faibles concernant la dévolution de responsabilité aux étudiants ainsi que l'articulation des activités individuelles et collectives. Lameul, Peltier et Charlier (2014) observent que le changement au niveau technique n'entraîne pas une transformation de pratique en profondeur qui déplacerait la centration de l'enseignant des moyens matériels qu'il mobilise, vers une plus grande attention à l'étudiant en

train d'apprendre, émettant l'hypothèse qu'il « est plus facile de changer d'outils que d'usage de ces outils » (p. 110).

6 Ces différents travaux montrent que l'usage du numérique et l'engagement dans des dispositifs hybrides ont des effets peu prononcés sur les pratiques professionnelles. Qu'en est-il chez les enseignants d'ESPE engagés dans la formation à distance ?

Présentation de l'étude de cas et méthodologie

7 Pour répondre à cette question, nous avons mené une enquête auprès des formateurs qui interviennent dans la modalité formation à distance du master MEEF 1 de l'ESPE de Créteil. La FAD a été mise en place en 2010 pour faire face aux conséquences de la masterisation de la formation des enseignants (allongement des études et diminution des postes offerts au concours) qui a engendré une chute du nombre d'étudiants. Pour répondre aux besoins importants de recrutement des professeurs des écoles, l'IUFM de Créteil, comme celui de Versailles, a proposé de nouvelles modalités de formation, en partie ou totalement à distance. En 2015-2016, la formation à distance (master MEEF 1) concernait 120 étudiants[3] répartis en trois années de formation (master 1 [63], master 2 [38] et master avec validation des acquis [19]), encadrés par 31 enseignants.

8 Dans cette étude de cas, nous nous intéressons aux pratiques déclarées de ces enseignants. En effet, comme pour les deux recherches citées précédemment, c'est le point de vue des acteurs qui nous intéresse parce qu'« il n'y a de changement que par rapport à une situation antérieure [et que] c'est l'enseignant lui-même qui reconnaît le changement » (Charlier, 1998). Ainsi, dans la recherche TEC-MEUS, il s'agit de « partir du discours tenu par les enseignants sur leurs pratiques » (Baltazart *et al.*, 2011, p. 23). Pour Hy-Sup, il s'agit également de prendre en compte « le point de vue des acteurs enseignants eux-mêmes [...]. La recherche Hy-Sup porte sur les effets perçus et déclarés, mais non sur les effets réels, observés » (Lameul *et al.*, 2014, p. 26).

9 Pour collecter ces points de vue, nous avons demandé aux enseignants de répondre à un questionnaire que nous avons exploité par un tri à plat. Vingt-trois enseignants sur trente-et-un[4] ont répondu à ce questionnaire dont l'élaboration s'est fortement inspirée de la méthodologie proposée par Hy-Sup[5]. Lameul et ses collègues se sont intéressés au développement professionnel des enseignants qu'ils définissent « comme un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage » et qu'il est possible de mesurer ce développement en interrogeant deux variables : la variable changement et la variable engagement (Lameul *et al.*, 2014, p. 105). Nous avons adapté le questionnaire élaboré par l'équipe européenne en nous centrant sur les questions relatives aux changements de pratiques, à la motivation et les compétences. L'objectif étant de comprendre comment les enseignants perçoivent l'évolution de leur pratique et de leurs compétences, liée à l'utilisation des technologies et aux changements de modalité de formation.

Le questionnaire

10 Le questionnaire est constitué de questions ouvertes et fermées. Nous avons dans un premier temps collecté des informations pour mesurer d'éventuels effets relatifs au

statut, à l'expérience et au nombre d'heures d'enseignement en FAD[6] (données récoltées : sexe, statut, discipline enseignée, ancienneté dans le supérieur et dans le master à distance, nombre d'heures d'enseignement en FAD).

11 Dans un deuxième temps, nous avons questionné les enseignants sur d'éventuels changements de pratique dans les domaines suivants : la planification du cours ; les objectifs ; le contenu ; les types d'activité proposés ; les ressources utilisées ; la responsabilité confiée aux étudiants ; l'articulation entre les activités individuelles et collectives ; les modalités d'évaluation ; l'accompagnement des étudiants.

12 Nous avons ensuite interrogé les enseignants sur leur motivation à entrer et à rester dans le dispositif : sur leurs motivations personnelles : envie d'apporter un changement dans ses pratiques, d'expérimenter des modalités pédagogiques nouvelles, envie d'améliorer l'apprentissage des étudiants ; et sur les motivations liées au contexte institutionnel : envie de répondre à des prescriptions institutionnelles, envie de se positionner avantageusement dans l'institution ; satisfaction à l'égard de l'engagement dans le dispositif. Puis, nous avons questionné les enseignants sur la perception de leur compétence quand ils enseignent à distance.

13 Pour compléter ces questions fermées, des questions ouvertes permettaient aux enseignants d'expliciter les changements et leur perception de la formation à distance : quels sont les principaux changements que vous avez apportés à votre cours à distance par rapport au cours en présence ? Quels sont les principaux changements que vous avez apportés à votre cours en présence depuis que vous travaillez à distance ? Au regard de votre discipline, quels sont les avantages/inconvénients spécifiques d'enseigner en FAD ? Quels sont les principaux points positifs et négatifs de votre expérience en formation à distance ?

Résultats

Profils des répondants (voir annexe 1)

14 Les répondants sont pour deux tiers des femmes (74 %) et pour un tiers, des hommes (26 %). Ce sont des enseignants expérimentés, 47 % d'entre eux ont plus de 10 ans d'ancienneté alors qu'ils sont 17 % à enseigner depuis moins de 5 ans. Ils possèdent majoritairement une bonne expérience en FAD (74 % depuis au moins trois années). Ils sont enseignants-chercheurs (39 %), enseignants du second degré (44 %) ou du premier degré (17 %). Ils interviennent principalement en M1 (74 % en M1, 22 % en M2 et 4 % en VA) avec un nombre relativement important d'heures en formation à distance (plus de 50 heures pour 35 %, entre 25 et 50 heures pour 43 % et moins de 25 heures pour 22 %). Ils se répartissent dans les principales disciplines enseignées[7] dans le premier degré.

Changements perçus dans les pratiques

15 Les enseignants déclarent de nombreux changements dans leurs pratiques. S'ils considèrent majoritairement que les objectifs de formation ne changent pas (65 %), ni les modalités d'évaluation (57 %)[8], ils estiment que tous les autres aspects du métier sont modifiés. Les principaux changements concernent l'accompagnement des étudiants (96 %), les activités proposées (91 %), la planification des cours (83 %) ainsi que les responsabilités confiées aux étudiants (87 %). Ces changements affectent

également les ressources utilisées (78 %) ainsi que, dans une moindre mesure, l'articulation entre les activités individuelles et collectives (65 %).

16 Les enseignants soulignent ainsi des changements importants relatifs au travail de conception et de scénarisation des cours. Les cours à distance nécessitent, de leur point de vue, d'être mieux structurés, plus précis, mieux explicités qu'en présence, ce qui demande un temps d'élaboration plus conséquent.

17 « L'enseignement à distance a conduit à formaliser plus fortement les objectifs secondaires et les étapes ; définition explicite d'un parcours de formation pour chacun des modules abordés ; plus de précision dans la préparation et l'organisation du cours ; clarté des cours et concision ; définition plus pointue des objectifs ; le cours est écrit donc plus impliquant donc plus structuré ; organisation d'un parcours de formation affiché dès le départ qui peut évoluer en fonction des étudiants ; l'écriture même des cours » (extraits de réponses à la question sur les principaux changements apportés aux cours à distance par rapport aux cours en présence).

Tableau : Changements perçus par les enseignants quand ils enseignent à distance (en pourcentage)

	Non	Oui
La définition des objectifs	65	35
La planification des cours	17	83
Les contenus du cours, les ressources utilisées	22	78
Les activités des étudiants	9	91
Les responsabilités confiées aux étudiants	13	87
L'articulation activités individuelles et collectives	35	65
Les modalités d'évaluation	57	43
L'accompagnement des étudiants	4	96

18 Les enseignants notent également des changements relatifs aux ressources proposées aux étudiants, qui seraient plus diversifiées et plus élaborées depuis qu'ils enseignent à distance.

19 « Le recours à des ressources en ligne insérées dans le cours (type hypertexte) ; plus de liens, de ressources et de médias utilisés ; les supports sont plus développés en FAD ; l'élaboration de diaporamas, parfois sonorisés, et de vidéos ; des supports documentaires plus nombreux mis à disposition des étudiants ; le renvoi à des vidéos ou ressources complémentaires ; bibliographie systématique » (extraits de réponses à la question sur les principaux changements apportés aux cours à distance par rapport aux cours en présence).

20 Mais le changement le plus souvent souligné concerne la relation et le suivi des étudiants. À la question relative à la modification éventuelle du rôle d'enseignant en formation à distance, presque la totalité des remarques porte sur l'aspect relationnel.

21 « Relation plus égalitaire, moins hiérarchique avec les étudiants. La posture d'accompagnement est plus développée en FAD ; à distance, il y a... davantage de présence de ma part ; paradoxalement, l'éloignement rapproche ; mon rôle

d'accompagnateur en FAD s'est renforcé, car la relation construite avec l'étudiant est plus fréquente et individualisée à travers les nombreux échanges sur le forum, qui sont à la fois individuels et collectifs ; un plus grand désir d'accompagnement ; plus d'accompagnement, moins de cours ; la réaction de tous les participants est immédiate, claire et généralement reprise ; oui, car j'ai l'impression de les accompagner plus que je ne les dirige ; une plus grande individualisation de l'accompagnement » (extraits de réponses à la question sur la modification du rôle de l'enseignant en FAD).

Tableau : Réponses aux questions sur l'organisation de travail (en %)

	Non	Oui
Mes objectifs sont expliqués plus méthodiquement à distance	35	65
Je consacre plus de temps à préparer l'organisation (la scénarisation) de mon cours	9	91
Je consacre plus de temps à préparer les ressources pour mon cours	9	91
La planification des activités que je propose est plus élaborée à distance	26	74

Changements perçus selon les profils (voir annexe 2)

22 Ces changements sont vécus par les enseignants de manière assez similaire quel que soit leur profil. Ainsi, les différences de statut, d'ancienneté dans le supérieur, dans la formation à distance, et du nombre heures d'enseignement en FAD n'engendrent pas de différence de perception sur les changements relatifs à la planification des cours, aux activités et à l'accompagnement des étudiants

23 Quelques différences importantes sont toutefois à noter. L'expérience en formation à distance influe sur l'articulation activités individuelles et collectives. Ainsi, dix des douze enseignants présents dans le dispositif depuis son origine, attestent d'un changement sur cet aspect de la formation contre cinq des onze enseignants qui l'ont rejoint par la suite. Mais l'aspect qui influe le plus sur les changements perçus est le nombre d'heures d'enseignement consacrées à la formation à distance. Ainsi, plus les services d'enseignement sont importants, plus les changements déclarés apparaissent nombreux. Ils concernent les contenus, les objectifs ainsi que les activités collectives proposées aux étudiants. Sur les huit enseignants qui enseignent plus de 50 heures en FAD, la totalité indique des changements sur les contenus et les ressources donnés aux étudiants, alors qu'aucun changement n'est signalé pour trois enseignants sur cinq qui enseignent moins de 25 heures. Sur ces huit enseignants, cinq énoncent des changements concernant les objectifs de formation alors que sur les quinze qui enseignent moins de 50 heures, douze disent ne pas changer leurs objectifs. Sept des huit enseignants les plus investis en termes d'heures en FAD déclarent des changements concernant les activités collectives, ils seraient huit sur quinze pour ceux qui enseignent moins de 50 heures.

24 Intégrer les technologies dans ses pratiques bouleverse les modes d'enseignement-apprentissage (Coen et Schumacher, 2006) et enseigner à distance requiert de nouvelles compétences (Haeuw, 2003 ; Papi 2016). Ces résultats montrent que les enseignants semblent accepter le « coût » de ces transformations quand ce travail est suffisamment pris en compte dans leur service. Ainsi, ceux qui enseignent plus de 50 heures en FAD

déclarent majoritairement des changements sur tous les aspects de la pratique (à l'exception de l'évaluation qui est soumise à des contraintes spécifiques), ce qui n'est pas le cas des enseignants moins impliqués (en termes d'heures). Ceux qui enseignent moins de 25 heures annoncent ainsi en majorité ne pas changer les objectifs de formation et les contenus de cours, estimant sans doute que ce travail chronophage est trop peu rentable, car il représente une partie négligeable de leur service.

Changements perçus sur l'enseignement en présence

25 Les témoignages des enseignants montrent qu'enseigner à distance transforme également la manière d'enseigner en présence. À l'exception de deux d'entre eux[9], tous notent des changements, en particulier sur l'hybridation des cours, sur les ressources proposées aux étudiants ainsi que sur la structuration des cours.

26 « Mettre de la distance même pour les cours en présence ; cours mis systématiquement sur EPREL[10], soit en amont, soit à la suite de la séance ; l'utilisation en présentiel de supports audiovisuels plus performants et une ouverture au distanciel par l'utilisation systématique d'EPREL (accompagnement à distance à partir de forums, mutualisation des documents professionnels conçus par les étudiants, mise à disposition en ligne des cours, évaluation en ligne, communication d'informations administratives concernant ma coordination) ; accompagnement systématique du cours en présence par des ressources en ligne ; l'accès donné à des ressources à distance consultables après le cours ; j'ai beaucoup repensé les supports de cours ; je planifie mes cours comme en FAD ; la clarification des objectifs ; une plus grande clarté des attendus au départ et de la programmation ; plus de rigueur, plus d'anticipation ; la précision des objectifs ; une attention plus grande portée aux bénéfices des activités des étudiants ; ce sont les cours en présence qui bénéficient à présent d'un soutien émanant de l'enseignement à distance » (extraits de réponses à la question sur les changements intervenus dans les cours en présence après avoir enseigné à distance).

27 Le fait d'être confronté à une nouvelle modalité de formation semble favoriser la réflexivité des enseignants. La mise à distance des cours invite les enseignants à s'interroger sur la clarté de leurs objectifs de formation, sur l'organisation générale du cours, sur la pertinence des activités proposées et sur les modalités d'accompagnement des étudiants. Plusieurs enseignants se disent également plus attentifs aux questions et aux interactions avec les étudiants en présence pour mieux anticiper les difficultés que pourraient rencontrer les étudiants à distance.

28 Après avoir interrogé les enseignants sur les changements dans leurs pratiques, nous les avons questionnés sur leur motivation à enseigner à distance et sur la perception de l'évolution de leurs compétences.

Motivations initiales à s'engager dans la FAD et à y rester

29 Le contexte social pèse fortement sur le choix des enseignants à s'engager dans la formation à distance et à y rester. Plus de 80 % d'entre eux considèrent en effet que le développement de la formation à distance est inexorable et qu'il ne faut pas « rater le train ». Le souhait de travailler en équipe explique également les raisons de l'engagement (83 %) dans le dispositif et la volonté d'y rester (71 %). L'envie de développement professionnel (70 %) et de relever un défi personnel (74 %) motive aussi

l'engagement initial, mais diminue logiquement une fois ce défi relevé. Le souhait de se sentir plus libre dans son organisation motive aussi l'engagement initial (65 %), mais ce sentiment diminue parfois quand les contraintes de la formation à distance semblent mieux appréhendées (58 %). Les obligations institutionnelles jouent peu (35 %) sans doute parce que le dispositif fait appel à des enseignants volontaires, de même que la nécessité d'assurer des heures pour compléter son service (26 %). D'abord motivés par des raisons personnelles, il semble que la motivation à rester dans le dispositif se décentre vers les étudiants. En effet, l'envie d'améliorer les apprentissages des étudiants est la seule motivation qui progresse (+5 %). Dans la hiérarchie des motivations, elle passe ainsi de la cinquième place (65 %) à la troisième (70 %), ce qui correspondrait à l'évolution attendue du métier de formateur à distance, placer l'étudiant « au cœur de la formation » (Papi, 2016).

Tableau : Motivations des enseignants à s'investir dans la modalité à distance et à rester dans le dispositif (en %)

	Motivation initiale		Motivation à rester	
Envie de développement professionnel	30	70	38	62
Envie d'améliorer l'apprentissage des étudiants	35	65	30	70
Envie de travailler en équipe	17	83	29	71
Nécessité de remplir son service	74	26	73	27
Envie d'avoir plus de liberté	35	65	42	58
Répondre aux prescriptions de l'institution	65	35	76	24
Nécessité de répondre aux évolutions de la formation	17	83	20	80
Envie de relever un défi personnel	26	74	53	47

Sentiment de compétence en formation à distance

30 Les enseignants ne se considèrent pas plus efficaces quand ils enseignent à distance (43 %) alors qu'ils estiment que leur accompagnement l'est (67 %), ces réponses interrogent leurs conceptions de la formation. L'efficacité de l'accompagnement ne contribue-t-elle pas à l'efficacité de l'enseignement ? Les enseignants se sentent surtout plus compétents à utiliser les technologies (77 %) et ils se sont donné les moyens de l'être. Ainsi, trois enseignants sur quatre (74 %) ont participé aux formations proposées et près de 80 % disent s'intéresser aux travaux relatifs à la formation à distance. Ce sentiment de compétence favorise la publication des cours en ligne, malgré une certaine appréhension (73 % considèrent que publier son cours sur Internet constitue une prise de risque), ils sont 43 % à éprouver une satisfaction à le faire.

31 Quand on les interroge sur les principaux points positifs ou conséquences de leur expérience en formation à distance, ils mettent en avant des effets sur la maîtrise des outils technologiques, sur le renouvellement des pratiques et sur l'estime de soi.

Maîtrise des outils numériques

« Le sentiment d'être au fait quand on parle de l'enseignement par le numérique ; sentiment de savoir de quoi il retourne quand il est question du numérique et de l'apprentissage ; l'évolution de mes compétences dans le numérique ; l'amélioration de la qualité des supports concernant mes contenus de formation ; une meilleure maîtrise de certains outils » (extraits de réponses à la question sur les principales conséquences à retenir de l'expérience FAD).

Travail en équipe et renouvellement des pratiques

« Le plaisir de travailler en équipe avec des collègues super ; remise en question, travail en équipe ; plaisir du travail en équipe ; un souffle nouveau, un enthousiasme nouveau, l'envie d'apprendre et d'évoluer ; une autre façon d'enseigner qui préfigure de nouvelles façons d'enseigner ; la découverte de nouvelles modalités de pratiques ; j'attache aujourd'hui une importance toute particulière au développement de l'autonomie de l'individu dans la gestion de ses apprentissages ; expérience enrichissante qui m'a poussée à redéfinir les objectifs de mes cours, mais également mon positionnement de prof : de transmetteur, je suis devenue un passeur de témoin ; une meilleure prise en compte de ma part de l'importance du travail en autonomie et de l'intérêt de la pédagogie inversée, une compréhension plus grande de la diversité des pratiques d'enseignement/d'encadrement » (extraits de réponses à la question sur les principales conséquences à retenir de l'expérience FAD).

Estime de soi

« Plaisir de relever un défi complexe, nécessité d'être plus créatif, travail plus dans la continuité, relation plus suivie avec les étudiants ; la FAD m'a permis de gagner en compétences professionnelles : amélioration de l'accessibilité et de l'exhaustivité de mes contenus de formation, développement de la confiance en soi (sentiment de compétence : exposition des contenus mis en ligne + retours positifs des évaluations étudiants), renforcement de la communication (supports numériques + concision/ précision des messages + écoute…), ouverture sur l'international (formation initiale + formation continue), consolidation de connaissances sur l'apprentissage (autodétermination)… ; être perçu comme un formateur novateur et dynamique » (extraits de réponses à la question sur les principales conséquences à retenir de l'expérience FAD).

32 Ces commentaires font échos aux compétences transformatrices (Haeuw, 2003) attendues chez les formateurs à distance, ils témoignent d'une prise en compte des enjeux technologiques, d'une transformation des conceptions de l'apprentissage qui favorise la créativité et donne à l'apprenant, une place centrale (Papi, 2016).

Tableau : Perception sur l'efficacité personnelle (en %)

	Non	Oui
Mes enseignements sont plus efficaces à distance	57	43
Mon accompagnement est plus efficace à distance	33	67
J'utilise plus efficacement les technologies	23	77

Produire un cours et le publier sur Internet est gratifiant	57	43
Publier son cours sur Internet est une prise de risque	27	73
J'ai suivi une (ou plusieurs) formation(s) liée(s) aux technologies pour l'enseignement	26	74
Je m'intéresse aux travaux de recherche dans le domaine de la formation à distance	22	78
Je m'intéresse plus aux modalités de formation dans ma discipline	59	41
Je collabore plus facilement avec des collègues enseignants	52	48
Je propose mon aide à des collègues qui débutent en formation à distance	30	70

Conclusion

33 Nous nous sommes interrogés sur la perception d'enseignants du supérieur sur l'évolution de leur pratique et de leurs compétences, liée à l'usage des technologies et à la formation à distance, au regard des nouvelles compétences attendues dans le domaine de la pédagogie et du numérique. Les résultats de cette étude confirment ceux des recherches de la MSH de Lorraine et de Hy-Sup : l'utilisation du numérique en formation à l'université engendre des effets importants sur les ressources proposées aux étudiants, qu'elles soient construites ou sélectionnées par l'enseignant. Cependant, nos résultats diffèrent sur un point essentiel. Alors que les deux recherches précédentes n'observent que peu ou pas de changements de pratique liés à l'hybridation des cours et à l'utilisation des technologies, notre étude montre que tous les enseignants engagés dans le dispositif FAD étudié déclarent des changements, plus ou moins importants. Deux éléments relativisent toutefois cette comparaison, l'échantillon de l'étude est inférieur aux deux recherches précédentes et le contexte de l'étude est celui de l'ESPE, institut de formation d'enseignants, où il est attendu que la pédagogie et l'attention portée aux processus d'apprentissage des étudiants soit présentes.

34 Le développement des compétences concerne d'abord une meilleure maîtrise des technologies pour plus des trois quarts des enseignants. Les changements concernent également l'enseignement (conception et animation des cours) et la relation avec les étudiants, deux aspects considérés comme les principales évolutions de la formation à distance par Papi (2016). Les changements affectent également la manière d'enseigner en présence au regard de la nouvelle expérience acquise en formation à distance.

35 Quelles sont les conditions propices à ces changements ? Les recherches de la MSH de Lorraine se sont intéressées à l'utilisation des technologies en présence, Hyp-Sup a étudié les effets de l'hybridation et notre étude s'est attachée à mesurer des effets de la distance. De ces différents aspects, c'est la distance qui apparait le plus déterminant dans le changement de pratique des enseignants. L'utilisation des technologies en présence permet de continuer à faire « du vieux avec du neuf » (Peraya, 2006). Dans les formations hybrides, la présence est souvent considérée comme le noyau central de l'enseignement et la distance sert alors à la diffusion des ressources et aux activités considérées comme secondaires (exercices, échanges dans les forums). En formation totalement à distance, ces compromis ne sont pas possibles, il est donc impératif de repenser la conception des cours, leur scénarisation, les activités des étudiants et leur accompagnement. Mais ce travail est particulièrement chronophage, tous les

enseignants le soulignent, il demande donc un investissement conséquent, car « l'intégration des TIC en classe est, aujourd'hui, davantage à envisager comme un moyen de réfléchir sur les pratiques d'enseignement-apprentissage en vue de les faire évoluer que comme une simple addition de moyens didactiques à disposition des enseignants » (Coen et Schumacher, 2006). Notre étude montre une relation entre le nombre d'heures effectuées en formation à distance et les changements perçus. Plus grand est le nombre d'heures assurées en FAD, plus les changements apparaissent nombreux, ce qui témoigne d'une certaine rationalité de la part des formateurs. Un autre point apparaît déterminant. Haew (2003) et Papi (2016) montrent qu'une des évolutions de la formation à distance, liée à son industrialisation (Mœglin, 2005), aboutit à une spécialisation croissante des différents acteurs (concepteurs *vs* tuteurs) au point que Develay, Godinet et Ciekanski (2006) s'inquiètent des risques éthiques que pose une trop grande dissolution des responsabilités. Dans le dispositif étudié, les enseignants restent « auteurs-compositeurs-interprètes » (Baron, 2010), ce qui favorise leur créativité et leur engagement dans un dispositif dont ils sont coresponsables de la réussite. Certains enseignants ont toutefois exprimé plus de difficulté à enseigner quand le corps est engagé, à favoriser le travail de groupe ou à aborder la complexité comme en témoignent les propos des formateurs : « *L'explication des raisonnements les plus complexes n'est pas facilitée, notamment parce que les exemples formulés à l'oral pour les illustrer durant les séances en présence ne passent pas aussi simplement à distance ; les questions et explicitations sont plus difficiles à donner et à nuancer ; on atteint plus difficilement les représentations des étudiants ; certaines choses complexes sont trop longues à écrire et on y renonce pour en rester aux certitudes avérées (avec le risque de plus de "doxa" et moins de doute)* » (extraits de réponse à la question sur les inconvénients spécifiques d'enseigner à distance au regard de la discipline). Ce qui ouvre plusieurs chantiers sur les compétences à travailler en formation à distance.

BIBLIOGRAPHIE

Baltazart, D., Gremmo, M.-J. et Massou, L. (2011). Développement des TIC et activité enseignante dans l'enseignement supérieur : le projet Tec-Meus. Dans M.-J. Barbot et L. Massou (dir.), *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations* (p. 4-24). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Barbot, M.-J., et Massou, L. (dir.). *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergences, transformations*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 2011.

Baron G.-L. (2010). Quelles évolutions des professionnalités dans le contexte de l'enseignement supérieur en ligne ? Quelques réflexions. *Distances et savoirs*, *8*(2), 193-205.

Bruillard, É. (2010). Formation à distance : dispositifs techniques. Structuration organisationnelle, spatiale et temporelle des environnements. *Distances et savoirs*, *8*(2), 207-221.

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement ? Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Coen, P.-F. et Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 3*(3), 7-17.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, *172*, 5-13.

Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (2011). *Le Tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Develay, M., Godinet, H. et Ciekanski, M. (2006). Pour une écologie de la responsabilité pédagogique en e-formation. *Distances et savoirs*, *1*(4), 61-72.

Ferone, G. (2012), « S'engager dans la formation des maîtres à distance. Un paradoxe ? » in M. Sidir, E. Bruillard et G.-L. Baron, dir., *Actes de JOCAIR* (Journées communication et apprentissage instruments en réseau), Amiens, 6-8 septembre 2012.

Ferone, G. (2011). Interagir à distance en formation des maîtres. *Recherche et formation*, *68*, 79-94.

Gremmo, M.-J. et Baltazart, D. (2013). De Tec-Meus à Sum-Tec : Quels choix pour une recherche universitaire sur l'activité enseignante universitaire ?, *Distances et médiations des savoirs*, *4*.

Hatano-Chalvidan, M. (2012). L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social : entre tensions et ambivalences, *Formation emploi*, *119*, 83-100.

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.

Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnels : effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301, 99-113.

Lebrun, M. (2012). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Revue STICEF*, *18*.

Mœglin, P. (2005). À la recherche de l'industrialisation du tutorat à distance. *Distances et savoirs*, *2*(3), 251-265.

Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *Revue STICEF*, *23*.

Peraya, D. (2006). Communication et formation médiatisées dans l'enseignement supérieur universitaire : l'émergence des dispositifs hybrides et comment en rendre compte. Dans Innovation, formation et recherche en pédagogie universitaire : *Actes du XXIIIe congrès de l'AIPU*, Monastir (Tunisie), 15-18 mai 2006.

Perez-Roux, T. (2012). Les formateurs IUFM face à la réforme de la Mastérisation : remaniements identitaires et sens du travail. *Note du CREN*, 7. Nantes : Université de Nantes.

Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs*, *4*(1).

Wittorski, R. (1997). Évolution de la formation et transformation des compétences des formateurs. *Éducation permanente*, *132*, 59-72.

ANNEXES

Annexe 1 : Profil des répondants

Êtes-vous ?				
Une femme	Un homme	Total		
15	8	23		
65 %	35 %	100,00		
Depuis combien de temps enseignez-vous dans l'enseignement supérieur ?				
< 5 ans	5 - 10 ans	11 - 20 ans	> 20 ans	Total
4	8	7	4	23
17 %	35 %	30 %	17 %	100 %
Depuis combien de temps enseignez-vous dans le Master à distance ?				
Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Total
1	5	5	12	23
4 %	22 %	22 %	52 %	100 %
Quelle est votre statut dans l'Institution ?				
Premier Degré	Second D	MCF	Total	
4	10	9	23	
17 %	43 %	39 %	100 %	
Niveau d'enseignement				
Master 1	Master 2	Master VA	Total	
17	5	1	23	
74 %	22 %	4 %	100 %	
Nombre d'heures d'enseignement				
< 25heures	Entre 25 et 50	> 50	Total	
5	10	8	23	

22	43	35	100 %	
À quel niveau d'étude votre cours principal est-il dispensé ?				
Master 1	Master 2	Master VA	Total	
17	5	1	23	
74 %	22 %	4 %	100	

Dans quelle discipline ce cours est-il donné ?										
Français	Hist-Géo	Maths	Sciences	Arts	EPS	Contexte*	Pratiques**	Langue V	UE recherche	Total
4	3	3	1	0	1	6	2	0	3	23

* UE : contexte d'exercice du métier (enseignants de philosophie, psychologie ou sciences de l'éducation)
** UE : mises en situation professionnelle et didactique (toutes les disciplines sont concernées)

Annexe 2 : Réponses aux questions fermées en fonction des profils

	Expérience d'enseignement dans le supérieur									
	< 5ans (4)		**5 - 10 ans (8)**		**11-20 (7)**		**> 20 ans (4)**		**Ensemble (23)**	
	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
Objectifs	3	1	5	3	5	2	2	2	15	8
Planification	0	4	1	7	2	5	0	4	3	20
Contenus	0	4	0	8	3	4	1	3	4	19
Activités	0	4	1	7	1	6	0	4	2	21
Responsabilité	1	3	2	6	0	7	0	4	3	20
A. Collective	3	1	1	7	3	4	1	3	8	15
Évaluation	2	2	2	6	6	1	3	1	13	10
Accompagnement	0	4	0	8	1	6	0	4	1	22

	Expérience en formation à distance									
	1 année (1)		**2 année (5)**		**3 année (5)**		**4 année (12)**		**Ensemble (23)**	
	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
Objectifs	1	0	3	2	3	2	8	4	15	8
Planification	0	1	1	4	0	5	3	9	4	19
Contenus	0	1	1	4	1	4	2	10	4	19
Activités	0	1	1	4	0	5	1	11	2	21
Responsabilité	1	0	0	5	1	4	1	11	3	20
A. Collective	1	0	2	3	3	2	2	10	8	15
Évaluation	0	1	4	1	0	5	4	8	8	15
Accompagnement	0	1	0	5	1	4	0	12	1	22
	Statut des formateurs									
	1er degré (4)		**2 degrés (10)**		**E. Chercheurs (9)**				**Ensemble (23)**	
	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui			Non	Oui
Objectifs	3	1	5	5	7	2			12	8
Planification	1	3	1	9	2	7			4	19
Contenus	1	3	3	7	1	8			5	18
Activités	1	3	1	9	0	9			2	21
Responsabilité	2	2	0	10	1	8			3	20
A. Collective	1	3	4	6	3	6			8	15
Évaluation	2	2	5	5	6	3			13	10
Accompagnement	0	4	0	10	1	8			1	22
	Heures d'enseignement en formation à distance									
	< 25 heures (5)		**Entre 25 et 50 (10)**		**> 50 heures (8)**				**Ensemble (23)**	
	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui			Non	Oui
Objectifs	4	1	8	2	3	5			15	8

Planification	1	4	2	8	1	7			4	19
Contenus	3	2	1	9	0	8			4	19
Activités	1	4	1	9	0	8			2	21
Responsabilité	1	4	1	9	0	8			2	21
A. Collective	1	4	6	4	1	7			8	15
Évaluation	5	0	3	7	5	3			13	10
Accompagnement	0	5	1	9	0	8			1	22

Entre parenthèses figure le nombre d'enseignants concernés par la variable décrite. Exemple : 5 enseignants sur 23 enseignent moins de 25 heures en FAD, ils sont 10 à enseigner entre 25 et 50 heures, 8 à enseigner plus de 50 heures. Un service enseignant dans une ESPE est de 384 heures pour un enseignant du premier et du second degré, 192 heures pour un enseignant chercheur (l'autre moitié de service est consacrée à la recherche).

NOTES

1. 8 parcours de formation répondant à 8 profils différents : 1) étudiants qui ont réussi l'année de M1 et le concours (profil « classique ») ; étudiants qui ont validé un M1 mais n'ont pas le concours : 2) qui étudient en présence, 3) qui étudient partiellement à distance, 4) qui étudient totalement à distance ; 5) étudiants qui ont réussi le concours et ont déjà un master (non MEEF) ; 6) étudiants qui ont réussi le concours et qui disposent déjà d'un master MEEF ; 7) étudiants en validation d'acquis qui étudient en présence ou 8) totalement à distance.
2. IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Ces établissements ont été remplacés en 2013 par les ESPE.
3. Les effectifs à distance en formation des maîtres sont très dépendants du contexte institutionnel. L'apparition de la FAD est la conséquence d'une réforme, les effectifs ont progressé régulièrement jusqu'à la nouvelle réforme de 2013. L'afflux du nombre d'étudiants, sans création de postes, oblige aujourd'hui les ESPE à limiter les effectifs en FAD. L'ESPE de Versailles a ainsi fermé sa formation M2 en 2015, et l'ESPE de Créteil n'a retenu qu'un dossier de candidature sur cinq pour l'année de M1, tout en conservant un groupe de M2.
4. Soit un taux de réponse de 74 %. Cependant, 94 % des enseignants intervenants 25 heures ou plus ont répondu.
5. La méthodologie est décrite avec précision sur le lien suivant : prac-hysup.univ-lyon1.fr/
6. Le nombre d'heures en formation à distance peut varier, selon les formateurs, d'une dizaine à une centaine d'heures. Il n'y a pas de formateurs uniquement « à distance » à l'ESPE de Créteil.
7. Cette dimension n'est pas prise en compte dans l'analyse, car les effectifs par discipline sont trop faibles pour permettre une comparaison. Or, cet aspect paraît jouer un rôle important selon les travaux de la MSH de Lorraine qui soulignent que « les technologies sont surtout perçues à travers le prisme de la discipline ».
8. La majorité des répondants intervient en M1 où les évaluations s'effectuent par un examen terminal pour tous les étudiants, quel que soit la modalité de formation.

9. Il semble que l'absence de porosité entre les deux modalités de formation s'explique par une conception de la formation à distance très déterminée, qu'elle soit négative — l'un exprime ses grandes réserves vis-à-vis de la FAD, du fait de « l'absence d'interaction avec les étudiants FAD » et de « l'aspect chronophage du travail » –, ou très positive. Le second enseignant évoque son « enthousiasme » pour la FAD, parle « d'un nouveau souffle », évoque « les nombreux retours des étudiants » et se réjouit de « la fin des monologues de trois heures » en parlant des cours en présence.
10. La plateforme de formation à distance de l'UPEC, adaptation de la plateforme Claroline de l'université de Louvain.

RÉSUMÉS

Cette étude de cas porte sur la perception d'enseignants du supérieur sur l'évolution de leurs pratiques et de leurs compétences, liée à l'usage des technologies et à la formation à distance. Lors d'une enquête, vingt-trois enseignants ESPE déclarent des changements dans la conception et l'animation des cours, dans l'utilisation des ressources et dans la relation avec les étudiants. Ces changements affectent également leur manière d'enseigner en présence. L'étude montre que certains facteurs influent sur l'intensité des changements. Ainsi, plus le nombre d'heures d'enseignement est élevé, plus les changements déclarés sont nombreux, ils concernent les objectifs et les contenus d'apprentissage ainsi que l'articulation des activités individuelles et collectives.

This case study focuses on the perception of higher education teachers about the evolution of their practice and their skills, linked to the use of technology and distance education. In a survey, twenty-three teachers report changes in design and animation of courses, in the use of resources and in the relationship with students. These changes also affect the way they teach. The study shows that the importance of the changes seems related to the number of teaching hours. They are related to the objectives and learning contents as well as the articulation of individual and group activities.

INDEX

Mots-clés : formation à distance, formation des maîtres, tutorat à distance, compétences, pédagogie universitaire
Keywords : distance learning, teacher training, remote tutoring, teaching distance skills, university teaching

AUTEUR

GEORGES FERONE

Laboratoire CIRCEFT-Escol1, EA 4384
Université Paris Est, 94010 Créteil cedex, UPEC

Université Paris 8, 2 rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis, France
Georges.Ferone@u-pec.fr

Qu'en est-il des tuteurs ?

Approche en contexte québécois

Patrick Guillemet

1 Il y a une douzaine d'années, *Distances et Savoirs* ouvrait ses pages au syndicat des tuteurs d'une université québécoise à distance qui témoignait, à partir des résultats d'un sondage, de l'évolution de leur métier sous l'effet de l'introduction des technologies numériques[1]. Les constats ? Une satisfaction à l'égard des outils fournis et du dépannage, ainsi que l'allègement du travail administratif ; quelques ombres au tableau subsistaient toutefois quant à la formation, la prise en charge des coûts technologiques et la mise à jour des cours. Au total, un accueil plutôt favorable placé sous le signe de l'optimisme, qui permettait d'évoquer une « industrialisation souriante » et la valorisation du métier de tuteur. Pourtant, trois ans plus tard débutait une grève qui devait durer dix semaines[2]. Au cœur du conflit, la médiation pédagogique méconnue des tuteurs, la croyance en des cours qui se suffisent à eux-mêmes et les prérogatives du professeur à distance. La négociation fut ardue en raison d'un contexte économique devenu plus difficile, mais elle devait déboucher sur une amélioration appréciable de leurs conditions de travail ainsi que sur la reconnaissance de leur fonction d'enseignant, grâce à l'appui des chargés de cours des autres universités.

2 Les mêmes préoccupations sont à nouveau soulignées dans le texte ci-dessous : reconnaissance de la nécessaire médiation des tuteurs, articulation de leur rôle aux concepteurs des cours, formation aux technologies, rémunération, charge d'enseignement, appréciation réaliste des qualifications requises. Ce texte présente les résultats d'entrevues menées auprès d'une vingtaine de tuteurs appartenant à quatre institutions de formation à distance au Québec et en Belgique, et d'un nombre équivalent de personnes membres des équipes de conception auxquels ils se rapportent. Un thème nouveau coiffe cependant tous ces témoignages, celui de l'invisibilité des tuteurs, dont le travail est méconnu et largement sous-estimé.

3 Comme le constatait Yves Ardourel dès 2004 : « Si la fonction tutoriale est pleinement reconnue, le métier de tuteur l'est plus difficilement [...][3] ». Il semble à la lecture de ce texte que guère de progrès n'ait été accompli. Pourtant, et de façon paradoxale, le tutorat à distance est bien visible depuis une dizaine d'années sur Internet avec le *Blog de t@d* créé par Jacques Rodet qui a donné lieu à de nombreuses publications[4], tandis

que le métier de tuteur à distance est maintenant bien caractérisé, notamment grâce aux travaux de Viviane Glikman[5]. Il semble donc que subsistent des zones d'ombre, particulièrement en ce qui concerne les relations et les communications difficiles des tuteurs avec les équipes pédagogiques. Un aspect demeure cependant énigmatique : si cette méconnaissance peut se comprendre dans des institutions vouées à la formation en présence où l'apparition de la formation à distance est récente, elle ne manque pas d'étonner de la part de l'une des universités étudiées, celle citée plus haut et souvent donnée en exemple pour la reconnaissance qu'y a obtenu son personnel de tutorat.

4 Ce constat d'une stagnation des conditions de travail des tuteurs, voire d'un recul, est préoccupant. Dès lors, quelles pistes de solution ? Le texte évoque le débat relatif à la professionnalisation des tuteurs qui a cours en France, ainsi que la nécessité d'une formation à l'exercice de la fonction tutoriale, et il fait état des conditions de travail des tuteurs précaires et mal adaptées au développement de la FOAD, sans aller jusqu'à préconiser ce remède classique que serait la création d'une corporation professionnelle. Rendre visible la tâche des tuteurs, tel est le défi à relever qu'il propose en conclusion, en proposant une meilleure intégration aux équipes pédagogiques grâce à des rapprochements physiques. De façon quelque peu surprenante toutefois, le recours aux technologies de communication interactives n'est pas évoqué ici, alors que le texte souligne la nécessité de ce virage pour répondre aux besoins des étudiants.

5 Au total, de nouvelles questions peuvent être posées à la lecture de ce texte. Est-il possible que la source de cette stagnation réside dans l'espoir d'une substitution de la médiation humaine par celle d'un tutorat intelligent ? Faut-il y voir la manifestation d'une résistance envers ce qui apparait comme une érosion du rôle professoral traditionnel ? S'agit-il d'une résistance à l'endroit de la FOAD, perçue comme le vecteur d'une orientation mercantile des universités ? Ou, plus profondément, d'une résistance envers la médiatisation de l'enseignement ? Ces questions sont névralgiques pour l'avenir des institutions universitaires qui pratiquent la formation à distance. Sans doute une consultation plus ample et plus approfondie, prenant en compte l'hétérogénéité des institutions, devra-t-elle être effectuée afin de valider ce diagnostic et de trouver les solutions appropriées.

NOTES

1. Guillemet, P. et Pelletier, S. (2005). Le tutorat à la Télé-université. *Distances et Savoirs*, *3*(2), 207-230.

2. La lutte des tuteurs de la Téluq (2008). *Fragments du Blog de t@d* (volume hors-série, septembre 2008).

3. Ardourel, Y. (2004). Le rôle de la formation des tuteurs pour l'industrialisation du tutorat. Colloque EIFAD, CNED.

4. Rodet, J. BLOG de t@d, le réseau du tutorat à distance.

5. Glikman, V. (2012). Tuteur à distance - Cerimes.

AUTEUR

PATRICK GUILLEMET

Télé-université du Québec, Montréal, Canada
pguillem@lycos.com

Quelles sont les caractéristiques de l'emploi et du travail des tuteurs en formation ouverte et à distance ?

What are the characteristics of tutor's employment and work in open and distance learning?

Nicole Racette, Bruno Poellhuber et Marie-Pierre Bourdages-Sylvain

Introduction

1 L'importance que prend de plus en plus la formation ouverte et à distance (FOAD) (Jafari, Salem, Moaddab et Salem, 2015 ; Karima et Mostafa, 2016 ; Klisc, McGill et Hobbs, 2012 ; Nworie, Haughton et Oprandi, 2012), jumelée aux problèmes de réussite et de persévérance qu'on y constate (Buus, 2015 ; Cho, 2011 ; Hittelman, 2001 ; Zamakhsari et Ridzuan, 2015 ; Zha et Ottendorfer, 2011), expliquent probablement pourquoi ces cours sont exposés à plus de suspicion que les cours en face à face (Depover, Komis et Karsenti, 2012). Elle présente des possibilités et des défis, tant aux apprenants qu'aux enseignants (CRSH, 2016), notamment sur le plan de la persévérance. Dans cette perspective, la qualité des cours dépend de la qualité du matériel pédagogique et de l'encadrement que les étudiants reçoivent. La conception d'un matériel pédagogique de haute qualité a fait ses preuves dans l'approche industrielle de la FOAD, telle que définie par Depover et Quintin (2011). Toutefois, la transformation de cette approche industrielle vers une approche basée sur l'interaction qu'apportent les médias interactifs augmente considérablement l'importance que l'encadrement joue sur la réussite étudiante. Pour le moment, cet encadrement fait l'objet de plusieurs critiques (Berrouk et Jaillet, 2013 ; Depover, 2013 ; Dir et Simonian, 2015 ; Guillemet, 2004 ; Linard, 2001 ; Loisier, 2013 ; Racette, Poellhuber et Bourdages-Sylvain, 2016 ; Vachon, 2013).

2 Afin de contrer le phénomène de l'abandon, la stratégie adoptée par plusieurs établissements de formation à distance vise le renforcement des encadrements

individuels et collectifs par différents moyens, notamment par l'introduction de rencontres synchrones. Dans le contexte de cette évolution, le rôle des tuteurs se transforme considérablement en comparaison à ce qu'il impliquait dans le modèle industriel et entraîne des difficultés d'arrimage entre ce modèle auquel les établissements aspirent et les conditions concrètes dans lesquelles s'effectue leur travail (Guillemet et Pelletier, 2005 ; Racette, Poellhuber et Bourdages-Sylvain, soumis). Le métier de tuteur, s'il n'est pas *a priori* tout à fait nouveau, est en pleine transformation. Comme l'explique Alter (2000) « l'innovation tire parti des incertitudes, elle se loge dans les espaces mal définis, méconnus ou tumultueux », ce qui vient à l'encontre des principes de gestion qui visent à réduire l'incertitude et à standardiser, ce qui pourrait expliquer l'incohérence constatée. La présente recherche, financée par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), s'intéresse à la question suivante : comment se définissent l'emploi et le travail des tuteurs, à partir de la perception des répondants, et ce, dans quatre établissements offrant des cours à distance ?

3 Nous présentons tout d'abord ce qu'on attend des tuteurs et ce qu'ils semblent en mesure de réaliser en FOAD. Les variables à l'étude, la méthodologie et les résultats sont ensuite exposés ainsi qu'une discussion qui permet de mieux situer la vie professionnelle des tuteurs en FOAD.

Ce qu'on attend des tuteurs *versus* ce qu'ils peuvent réaliser

4 Les responsabilités dans les activités d'enseignements en FOAD se partagent de façon bien différente que dans les cours en face à face. Dans ce dernier cas, le professeur assume autant le rôle d'enseignant que d'encadrant des étudiants, n'occasionnant aucune distorsion entre le cours que le professeur désire offrir et ce qui est effectivement offert aux étudiants. En FOAD, les cours sont plutôt conçus par des équipes de conception (professeurs, concepteurs, spécialistes de contenu, chargés de mission, conseillers pédagogiques et autres spécialistes) et l'encadrement est normalement assumé par des tuteurs (aussi appelé personnes-ressources, encadrants ou correcteurs). Derrière cette appellation de tuteurs, selon Depover et Quintin (2011, p. 17), « se cache aussi un statut professionnel mal défini qui conduit à rassembler, sous un vocable générique, des personnels dont les prérogatives, la rémunération et le niveau de formation peuvent être très variables ». Zitouni (2008) définit les tuteurs, selon leurs propres perceptions, comme « des organisateurs du travail de l'apprenant, des accompagnateurs en termes de choix et de régulation des stratégies et des méthodes ainsi que des facilitateurs de l'apprentissage » (p. 12). On observe un certain hiatus entre les pratiques déclarées et celles effectives, ce qui a été mis en lumière par Berrouk et Jaillet (2013). Ces auteurs ont évalué les fonctions des tuteurs, à l'aide d'une enquête menée auprès de 64 tuteurs, de 14 062 interventions extraites de 217 réunions synchrones et de 281 messages asynchrones, et ce, en lien avec ce qu'ils ont retrouvé dans la littérature. Cette description présente l'avantage d'être confrontée à la réalité. Ces fonctions, selon l'ordre de priorité défini dans les écrits scientifiques, ont été reconnues par les répondants à l'enquête de cette façon : (1) l'accueil et l'orientation des étudiants, bien que prioritaire dans les écrits scientifiques, serait une fonction très marginale, voire absente ; (2) l'aide à l'organisation et à l'exécution des travaux serait

une fonction importante, autant dans les écrits que dans les résultats de l'enquête ; (3) l'aide dans l'exploitation des contenus disciplinaires et méthodologiques est aussi très importante, mais surtout par rapport au contenu ; (4) l'aide socioaffective et motivationnelle se traduit surtout, selon les tuteurs, par une prise de conscience de la distance et de l'isolement des étudiants ; (5) l'aide technique est marginale, voire absente ; (6) l'aide à la métacognition, qui permettrait de susciter la réflexion, est marginale, voire absente ; et, finalement, (7) dans l'évaluation sommative et formative, le tuteur se contente souvent de l'aspect sommatif. Ainsi, ces fonctions d'ordre technique, organisationnel, pédagogique, social et évaluatif décrites dans les écrits scientifiques (Papi, 2014) s'éloignent grandement de la pratique des tuteurs.

5 Pelletier (2014) affirme que la spécialisation des tâches en FOAD mène à un appauvrissement du travail dans son ensemble plutôt qu'à une spécialisation en qualification et en professionnalisation, ce qui conduit, selon Guillemet et Pelletier (2005) et Racette *et al.* (2016), à une séparation marquée entre le professeur et les étudiants et à des communications essentiellement descendantes des équipes de conception vers les tuteurs. La majorité des tuteurs se sentent peu ou mal outillés au niveau technologique. Plusieurs auteurs s'accordent pour affirmer que, dans cette forme de diffusion des enseignements, le tuteur doit prendre de plus en plus un rôle d'homme-orchestre (Berrouk et Jaillet, 2010 ; Denis, 2003 ; Glikman, 2014). Avec les possibilités croissantes qu'offrent les technologies, déjà, Denis prévoyait en 2003 des changements importants dans le travail des tuteurs, par une augmentation considérable des interactions tuteurs-étudiants, ce qui semble pourtant tarder. Mais, nous ne pouvons pas simplement demander aux tuteurs qu'ils réalisent certaines tâches sans égard aux moyens dont ils disposent, « les interventions du tuteur doivent recadrer dans une perspective systémique » (Denis, 2003, p. 32). Il y aurait une perte de sens dans ce travail de conception et d'offre de cours. Bien que les responsables puissent être multiples, nous sommes en droit de nous demander, par rapport aux tuteurs, si leur situation est bien adaptée, c'est-à-dire leurs conditions d'emploi et de travail, afin de bien réaliser les tâches que l'établissement attend d'eux. Le CRSH questionne aussi ce contexte de travail dans la réussite de la FOAD. « Le contexte, le comportement et les ressources sont des éléments moteurs fondamentaux d'un cadre d'apprentissage en ligne visant à assurer l'efficacité des modèles de prestation et des pratiques des équipes virtuelles. » (CRSH, 2016)

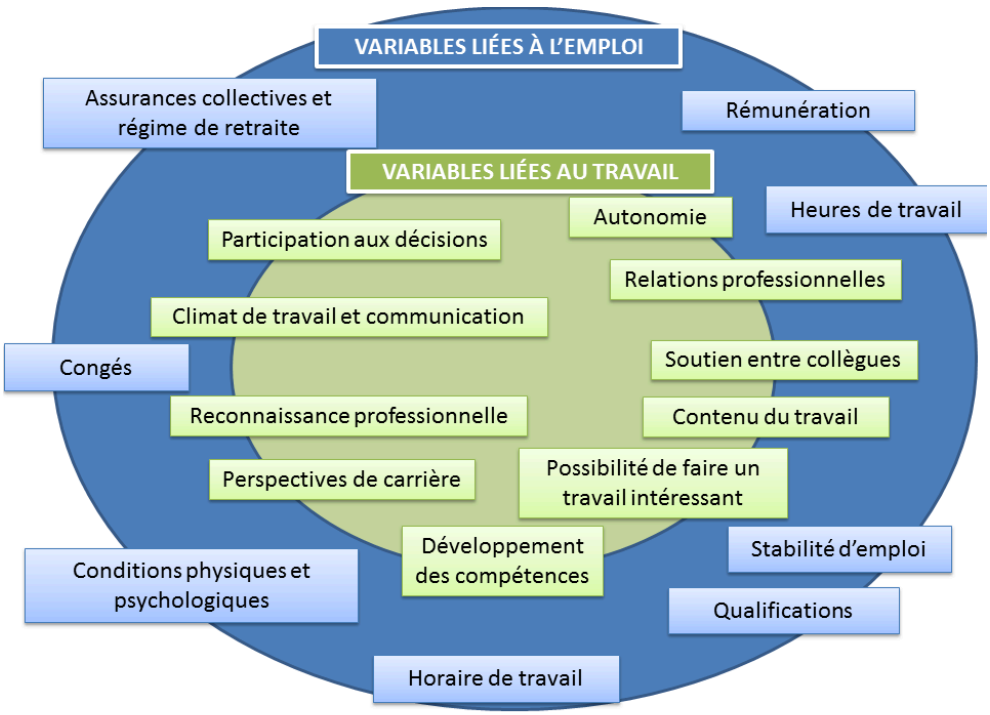
Les variables permettant de qualifier l'emploi et le travail

6 Pour définir la qualité de l'emploi et du travail des tuteurs, nous utilisons les variables du cadre conceptuel de Cloutier (2008). Selon ce dernier, ces variables doivent être de plus en plus attirantes, dans un contexte marqué par une pénurie de main-d'œuvre, notamment due au vieillissement de la population, et ce, afin de retenir les personnes les plus qualifiées. Dans ce contexte, la qualité de l'emploi et du travail des tuteurs en pleine transformation est préoccupante. Les irritants doivent être identifiés et corrigés pour permettre à la FOAD de rencontrer ses objectifs d'offre de formations de qualité.

7 À partir d'une recension de 21 études réalisées au Canada et ailleurs dans le monde (États-Unis, Grande-Bretagne, France, Europe, OCDE) sur la qualité de l'emploi et du travail, Cloutier met en évidence huit grandes dimensions, qui portent sur les

caractéristiques de l'emploi et les conditions extrinsèques dans lesquelles les employés travaillent. Ces variables sont utilisées presque systématiquement dans ces études (voir figure 1), alors que trois d'entre elles sont « incontournables dans toute étude sur la qualité de l'emploi : la rémunération, la stabilité et les heures de travail » (Cloutier, 2008, p. 29). Pour Cloutier, la qualité de l'emploi influence la qualité du travail, dont ce dernier porte sur la nature même du travail et de ses conditions intrinsèques. La qualité du travail comprend les dix dimensions présentées dans la figure 1. Elle concerne spécifiquement le poste et l'individu.

Figure 1 : Cadre conceptuel de Cloutier (2008) par rapport à la qualité de l'emploi et du travail



La méthodologie

8 Sans prétendre à l'exhaustivité ou la représentativité, cette recherche de type exploratoire, cherche à illustrer les phénomènes relatifs à la situation d'emploi et à la qualité du travail des tuteurs en FOAD. Il s'agit d'une étude de cas multiples, de type qualitatif (Creswell, 2012) à laquelle ont participé quatre établissements d'enseignement, trois canadiens et un européen : la TÉLUQ, la faculté d'éducation permanente de l'université de Montréal, le Cégep à distance et l'éducation à distance de la fédération Wallonie-Bruxelles.

9 Dans une première phase de collecte des données, 44 entrevues individuelles ont été menées en face à face, ou sur *Adobe Connect* lorsque la distance était trop grande, et ce, auprès de 22 tuteurs, 14 membres des équipes de conception et 8 directeurs administratifs. Les participants étaient volontaires, ayant été sollicités par le biais d'un courriel envoyé par les responsables administratifs de chacun des établissements. Les grilles d'entrevue ont été distribuées à l'avance aux participants, après avoir fait l'objet d'une validation interjuges entre chercheurs. Dans un deuxième temps, les verbatim

réalisés à partir des entrevues enregistrées ont tous été épurés, c'est-à-dire que l'écriture a été adaptée au langage écrit plutôt qu'oral. Les verbatim ont été séparés en unité de sens, chacun de ces extraits ayant été rendu autonome afin d'en garder le sens, et ce, même lorsque lu hors contexte. La grille de codification a été mise à l'essai dans un processus de codage consensuel entre les deux assistants de recherche principaux, sous la supervision du chercheur principal. Trois autres entrevues provenant de trois contextes différents ont été par la suite codées séparément par les deux assistants, avec un accord interjuges dépassant les 80 %. Finalement, parce que le discours implique une certaine interprétation (Boutet, 1995), une synthèse de ces entrevues a été présentée dans une vidéo à tout le personnel de chaque établissement, afin de leur permettre de confirmer ou d'infirmer les résultats ou, encore, d'ajouter des commentaires. Les résultats préliminaires et les commentaires reçus par rapport à la vidéo ont servi à l'élaboration des grilles d'entrevues de groupe qui ont eu lieu dans chaque établissement auprès des répondants ayant participé aux entrevues individuelles, l'une auprès des membres des équipes de conception, et l'autre auprès des tuteurs. La triangulation des réponses des différents répondants (tuteurs, membres des équipes de conception et directeurs administratifs) et des différentes méthodes de collecte de données (questionnaires et groupes de discussion) permet d'assurer la validité des résultats. Par rapport aux quatre établissements à l'étude, précisons que seule la Faculté d'éducation permanente de l'université de Montréal n'offre pas tous ses cours à distance. De plus, ses cours à distance sont offerts en mode cohorte contrairement aux trois autres établissements dont l'inscription se fait en mode continu. La TÉLUQ a un statut particulier par rapport à l'emploi de ses tuteurs, puisque ceux-ci sont syndiqués depuis plusieurs années.

10 Nous ne présentons pas les résultats par établissement, afin d'éviter de promouvoir ou de discréditer un établissement par rapport à un autre dans leurs pratiques adoptées, ce qui serait éthiquement désapprouvé, mais nous dégageons plutôt les tendances fortes. Les cas qui s'éloignent de ces tendances, sans nommer l'établissement en cause, sont soulignés. Nous prenons le soin de préciser les divergences d'opinions entre les catégories de répondants : tuteurs, membres des équipes de conception et directeurs administratifs. Dans la présentation des résultats, les citations des tuteurs sont identifiées par un (T), celles des équipes de conception par un (C) et celles des directeurs administratifs par un (D).

Les résultats sur la qualité de l'emploi des tuteurs

11 Les variables liées à la qualité de l'emploi pour lesquelles nous présentons des résultats sont (1) la rémunération, (2) les heures de travail des employés, (3) la stabilité de l'emploi, (4) les qualifications, (5) l'horaire de travail et (6) les conditions physiques et psychologiques au travail. Les congés, les assurances collectives et les régimes de retraite, bien que faisant partie du cadre conceptuel de Cloutier, n'ont pas été traités dans cette recherche, puisque les répondants n'en ont pas fait mention.

La rémunération

12 Dans les quatre établissements à l'étude, les tuteurs sont rémunérés à l'acte (nombre de travaux corrigés, nombre de courriels envoyés, etc.) selon le nombre d'étudiants

encadrés, ou encore dans les cours offerts par cohorte, selon un nombre d'heures défini pour un cours de 3 crédits, et ce, quel que soit le nombre d'étudiants et le nombre d'heures qui y est consacré. Travaillant tous à partir de leur domicile, les tuteurs reçoivent une compensation financière pour les formations et rencontres faites en présence, en plus de se voir rembourser leurs frais de déplacement. Particulièrement par rapport à l'établissement où la rémunération se fait à l'acte, le travail qui consiste à répondre aux questions des étudiants qui vont au-delà du contenu du cours n'est pas rémunéré. Les ennuis informatiques, pourtant fréquents en FOAD, ne sont pas pris en compte non plus, de telle sorte que les tuteurs se sentent pénalisés financièrement : « Moi, je m'énerve. On n'est déjà pas très bien payé. Si en plus, on perd notre temps, ça n'a pas de sens » (T). Dans cet établissement, l'utilisation croissante des technologies auprès des apprenants, interactives ou non (forums de discussion, clavardage, classes virtuelles, visioconférences, blogues), augmente considérablement la tâche des tuteurs ainsi que leur rapport aux apprenants. Particulièrement dans cet établissement, les tuteurs estiment que les modes de rémunération ne sont pas adaptés à ces nouvelles tâches : « J'ai remarqué que je passais beaucoup plus de temps que ce pour quoi ils me payaient » (T). Cette situation est aussi dénoncée par certains membres des équipes de conception : « Il faudrait payer les tuteurs pour le temps que ça leur demande vraiment, ce qui devrait inclure aussi le temps mis à faire du dépannage informatique » (C). Les tuteurs de trois des quatre établissements à l'étude se sentent sous-rémunérés ; le nombre d'heures de travail, dans son ensemble, serait trop élevé pour ce qui est payé. Pour un seul établissement, soit celui où les tuteurs sont syndiqués et peuvent faire ce travail à temps plein, aucune critique n'a été formulée concernant la rémunération.

Les heures de travail

13 Pour le seul établissement où il est permis de faire du tutorat à temps plein, il est interdit d'avoir un emploi à temps plein pour un autre employeur. Lorsque ces tuteurs ont une charge complète d'encadrement, ils ne peuvent pas faire de conception de cours pour l'établissement ni de mandats spéciaux, sans renoncer à encadrer un certain nombre d'étudiants, ce qui semble désavantager autant les tuteurs que l'établissement. Pour les 3 autres établissements, le travail de tutorat est limité au temps partiel. L'un des établissements limite le tutorat à 14 heures par tuteur et par semaine. Deux établissements exigent que les tuteurs enseignent ou aient déjà enseigné dans un établissement traditionnel.

La stabilité

14 Avant le début de chaque session, les tuteurs ne savent pas combien d'étudiants ils encadreront, dans combien de cours ils travailleront, ni même s'ils auront une tâche. La sécurité d'emploi est précaire, puisqu'elle dépend du maintien des cours à l'offre et de la fréquentation étudiante.

Les qualifications

15 Selon Cloutier (2008), les qualifications concernent les compétences exigées ainsi que la qualification académique du travailleur. Nos résultats montrent qu'en termes de

compétence, le tuteur doit non seulement posséder de bonnes approches pédagogiques, mais on attend de lui qu'il interagisse avec les apprenants, et ce, tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif. Ces tuteurs n'ont pas reçu de formation spécifique pour faire ce travail. Par rapport à leurs qualifications académiques, les tuteurs possèdent un baccalauréat, souvent même une maîtrise, voire un doctorat. Toutefois, certains tuteurs n'ont pas l'expertise nécessaire pour faire l'encadrement d'étudiants de certains cours alors qu'ils sont tout de même embauchés pour le faire. Dans l'un des établissements, c'est la convention collective des tuteurs qui oblige à embaucher selon l'ancienneté, ce qui est défini par un système de pointage : « Les profs trouvent dommage que les tuteurs expérimentés encadrent plusieurs cours dont ils ne sont pas experts. Ces tuteurs pourraient avoir plus d'étudiants, mais dans un seul cours » (C) ; « Il y a des contenus de cours dont les tuteurs n'ont pas l'expertise » (C). Toutefois, ces tuteurs s'opposent fortement à ce que les critères d'embauche soient rehaussés. Pour deux des établissements à l'étude, les tuteurs sont des professionnels qui n'ont pas l'enseignement comme principale fonction ; ce sont des spécialistes de contenu.

L'horaire de travail

16 L'horaire de travail des tuteurs est flexible. Il est laissé à leur discrétion, en autant qu'ils respectent les délais imposés dans la correction des travaux et des examens et dans les réponses fournies aux questions des étudiants.

Les conditions physiques et psychologiques

17 Par rapport aux conditions physiques, contrairement aux équipes de conception qui bénéficient d'un bureau de travail à l'établissement, les tuteurs des quatre établissements travaillent à partir de leur domicile. Ils ne se rendent dans les locaux de l'établissement qu'en de rares occasions. La distance physique est vécue difficilement par les tuteurs : « Les tuteurs sont isolés, ils n'ont pas le sentiment d'appartenir à une communauté » (C).

18 Quant aux conditions psychologiques du travail, elles ont trait aux « pressions temporelles dans le travail, c'est-à-dire l'intensité du travail (cadence, délais, charge) et les interruptions imprévues pour accomplir d'autres tâches [...] aux marges d'initiative qui sont reliées au degré d'autonomie et/ou de responsabilité » (Cloutier, 2008, p. 18). À ce sujet, les répondants constatent des inconforts. Plusieurs tuteurs des quatre établissements ont confié ne pas savoir ce que l'établissement attend d'eux. Ils ont l'impression qu'un certain flou entoure leur statut, ce qui contribue au sentiment d'isolement vécu par plusieurs. Certaines directives adressées aux tuteurs seraient inadaptées ou irréalistes, selon les tuteurs des quatre établissements. Par exemple, le délai de correction est fortement critiqué du fait qu'il laisse peu de place aux imprévus : « On explique aux étudiants qu'après avoir déposé leur devoir, ils recevront la correction dans les 3 jours suivants, ce qui n'est pas vrai. Ça dépend de la quantité de devoirs qu'on reçoit » (T). De plus, il y a une méconnaissance de la part des tuteurs par rapport à l'organigramme de l'établissement et des rôles de chacun : « Les gens sur le terrain désirent savoir où ils sont situés dans le système » (C). Selon toutes les catégories de répondants, le rôle des tuteurs et des équipes de conception n'est pas clairement défini, ce qui peut être particulièrement difficile pour les nouveaux

employés : « Un enseignant qui commence sa carrière ne sait pas ce qu'est un tuteur » (C). La confusion s'observe également chez les étudiants qui adressent parfois des demandes à leur tuteur alors qu'elles devraient être adressées aux équipes de conception, et vice-versa : « Il y a une confusion persistante entre des tâches qui sont de nature pédagogique, qui sont de notre ressort, et les questions administratives, qui ne sont pas de notre ressort » (T) ; « Les tuteurs ont un malaise. De 6 mois en 6 mois, il y a des changements, des roulements de personnel. Ce n'est plus la même personne qui répond. Pour un tuteur à l'externe, il est difficile de suivre tout ça » (C).

19 Dans l'un des établissements, les membres des équipes de conception, les tuteurs et les directeurs administratifs croient que les enseignants comprendraient mieux les conditions d'exercice et les défis vécus par les tuteurs s'ils faisaient eux-mêmes du tutorat pour un nombre restreint d'étudiants. Il a aussi été suggéré que les établissements fassent la promotion du rôle des différents corps d'emploi, notamment celui des tuteurs qui se retrouvent souvent laissés pour compte. Le tableau 1 présente une synthèse de ces résultats sur la qualité de l'emploi des tuteurs.

Tableau 1 : **Résultats sur la qualité de l'emploi des tuteurs**

Variable	Résultats
Rémunération	Ils sont payés à l'acte, par étudiant ou, encore, par cours sans égard au nombre d'étudiants ; Dans 3 établissements, les tuteurs se disent sous-rémunérés.
Heures de travail	Le temps plein est interdit dans 3 établissements ; Le temps plein est permis dans un seul établissement, où le travail à temps plein pour un autre employeur est interdit, ainsi que les mandats de conception de cours pour l'établissement même.
Stabilité	Leur contrat de travail est inconnu d'une session à l'autre. La stabilité dépend de la fréquentation étudiante.
Qualification	Ce sont des spécialistes de contenu, dans tous les cas ; Ils ne reçoivent pas ou peu de formation spécifique pour le tutorat ; Pour 2 établissements, les tuteurs sont ou ont été des enseignants dans d'autres établissements.
Horaire de travail	L'horaire de travail est flexible ; Ils doivent respecter les délais imposés dans la correction des travaux et des examens ainsi que dans les réponses à fournir aux étudiants.
Conditions physiques et psychologiques	Ils travaillent à partir de leur domicile, loin des autres intervenants ; Le rôle des tuteurs et des équipes de conception est mal défini ; Les directives fournies aux tuteurs sont parfois inadaptées ou irréalistes.

Les résultats sur la qualité du travail des tuteurs

20 Le travail des tuteurs est qualifié par rapport à (1) l'autonomie professionnelle, (2) les relations professionnelles, (3) le soutien entre collègues, (4) le contenu du travail, (5) la possibilité de faire du travail intéressant, (6) le développement des compétences, (7) les perspectives de carrière, (8) le climat de travail et la communication, (9) la reconnaissance professionnelle et (10) la participation aux décisions.

L'autonomie professionnelle

21 Les tuteurs des quatre établissements bénéficient d'un haut niveau d'autonomie quant à la gestion de leurs tâches et de leur horaire de travail, puisqu'ils travaillent à partir de leur domicile. Toutefois, ce n'est pas le cas par rapport aux interventions qu'ils peuvent faire auprès des étudiants et des intervenants dans l'offre de ces cours à distance. Dans la majorité des cas, ils n'ont pas la permission de modifier les cours ni d'intervenir à leur guise auprès des étudiants, bien qu'ils soient expérimentés à faire du tutorat dans la discipline en cause. Ils ont beaucoup de connaissances, mais font un travail qui ne leur permet pas de les mettre à profit. C'est l'équipe de conception qui fournit les grandes lignes concernant les types d'intervention à faire auprès des étudiants et les outils à utiliser. Ainsi, l'expertise du tuteur est peu prise en compte dans les directives fournies, sauf lorsqu'il intervient dans le cours à titre de concepteur : « Le tuteur n'a pas l'autonomie que les enseignants ont. Il doit faire ce qu'on lui demande » (T) ; « Il y a des tuteurs qui vont essayer de nouvelles façons de faire. La situation dépend de la place que l'enseignant laisse au tuteur » (C).

Les relations professionnelles

22 Les équipes de conception et les tuteurs travaillent de façon autonome ; ils ne collaborent normalement pas sur une base régulière : « C'est une boîte de silos. Tout le monde fait son propre travail. Il existe comme un mur. Les gens ne se connaissent pas » (D). Le degré de coopération est donc variable entre les individus, autant entre tuteurs et équipes de conception qu'entre les tuteurs eux-mêmes. Nombreux sont les répondants qui critiquent la faible qualité des échanges et leur rareté, ce qui serait principalement dû à leur travail qui se fait à distance des autres intervenants : « On travaille beaucoup seuls dans notre coin » (T).

Le soutien entre collègues

23 Dans les quatre établissements, les moyens pour les tuteurs d'entrer en contact les uns avec les autres sont le forum et les rares rencontres en personne organisées par l'établissement. Se connaissant peu, ils se contactent peu. D'emblée, ils ne possèdent pas le nom et les coordonnées sur les tuteurs qui encadrent des étudiants dans le même cours qu'eux. Il leur est donc difficile de créer une culture de travail.

24 Certaines équipes de conception entretiennent avec les tuteurs des rapports étroits, empreints de confiance, alors que d'autres équipes n'entretiennent aucun lien. « Il y a un grand défi d'humaniser, de créer une espèce d'équipe » (D). Cette distance entre les équipes de conception et les tuteurs prive ces derniers d'informations essentielles. Les

tuteurs ne sont pas outillés pour répondre à toutes les questions des étudiants, sauf dans un des établissements où les tuteurs peuvent recourir à un service de tutorat, soit une instance qui se situe entre les tuteurs et les équipes de conception, ce qu'un autre établissement à l'étude était sur le point de mettre en place. Malgré tout, certains tuteurs font tout ce qu'ils peuvent pour fournir les réponses désirées à leurs étudiants : « J'essaie de répondre aux étudiants, en glanant des informations, par d'autres intermédiaires » (T).

25 Les équipes de conception fournissent des directives sur le fonctionnement des cours, mais disposent de peu de moyens pour en vérifier l'application. Il semble que les communications régulières entre les équipes de conception et les tuteurs soient davantage l'exception que la règle (1 établissement sur 4). Parmi les pistes de solution évoquées, on retrouve la volonté de maximiser les interactions spontanées, de valoriser les rôles de chacun et de former les intervenants à la coopération.

Le contenu du travail

26 Dans les quatre établissements, les résultats montrent que la tâche des tuteurs consiste à accueillir les étudiants dans les cours, à corriger leurs évaluations, à répondre à leurs questions, à les encourager et à faire le suivi de ceux qui n'envoient pas leurs travaux. Ils peuvent aussi être amenés à fournir un soutien socioaffectif : « Les tuteurs sont amenés à "ramasser" ceux qui sont complètement découragés, qui lancent un appel à l'aide et sont sur le point d'abandonner » (T). Les tâches administratives sont importantes. Elles consistent à « [...] entrer les notes des étudiants sur le portail tuteur, faire le suivi des étudiants qui n'envoient pas leurs travaux, etc. » (T). Certains tuteurs considèrent les tâches administratives très harassantes : « Ces tâches administratives représentent 15 à 20 % du travail du tuteur » (T). Mais, c'est la tâche de correcteur qui occupe la plus grande partie du temps des tuteurs des quatre établissements : « La tâche de correcteur pour les tuteurs est celle qui demande le plus de temps, soit 95 à 98 % de leur temps » (C). Les tuteurs ont de la difficulté à faire le suivi de leurs étudiants : « À cause de l'inscription en continu, chaque étudiant a des échéanciers différents. Les tuteurs ne vont pas voir dans l'outil informatique l'évolution de chaque étudiant dans le cours » (T) ; « Il devrait y avoir des limites à ce qu'on demande aux tuteurs. Faire le suivi des travaux et des examens, ça devrait être de la responsabilité des étudiants, puisque ce sont des adultes » (T).

La possibilité de faire du travail intéressant

27 Les tuteurs des quatre établissements croient que leurs compétences devraient être davantage mises à profit : « Je me sens comme un technicien dans mon travail. Nous avons beaucoup de connaissances, beaucoup de compétences, mais elles sont très peu utilisées » (T). Certains affirment ne faire que le strict minimum. D'autres tuteurs ont une haute opinion de l'importance de leur travail : « C'est le tuteur qui permet de faire fonctionner l'enseignement à distance, parce que même si on met des exercices en ligne avec les corrigés, l'importance du tuteur pour guider et voir ce que font les étudiants est très forte » (T). L'ensemble des tuteurs critiquent fortement les conditions dans lesquelles ils doivent faire leur travail.

Le développement des compétences

28 Nos résultats montrent qu'il y a peu de mesures mises en place pour développer les compétences des tuteurs, malgré le fait que deux des quatre établissements mettent à leur disposition un budget de perfectionnement. Les tuteurs expliquent que leur tâche est de plus en plus exigeante et réclame de nouvelles compétences (animation, gestion de groupe, compétences informatiques, gestion des courriels, visioconférences, etc.), mais qui, pour le moment, ne s'accompagnent pas d'une reconnaissance professionnelle ni financière suffisante : « J'ai été appelé pour un entretien et embauché. Mais, je n'ai jamais reçu de formation sur le cours » (T). La formation du personnel, aux dires de plusieurs répondants, est insuffisante : « Maintenant, la formation est vite, vite, vite... Il faut tout faire en 3 heures » (T) ; « Les tuteurs se plaignent qu'on ne leur a pas dit comment corriger, comment tutorer » (D). La participation des tuteurs au développement des cours est rare. Ceux qui se voient confier un tel mandat disent échanger beaucoup plus avec les équipes de conception, constituant un type de formation.

29 Parmi les recommandations visant à améliorer le développement des compétences des tuteurs, les répondants ont suggéré le développement de mécanismes systématiques d'évaluation de l'enseignement et de l'encadrement qui, lors de l'étude, étaient absents dans deux établissements : « L'évaluation doit être à la base de l'élément qui cimente la coopération » (D). Ils ont aussi proposé que des experts en tutorat soient embauchés pour permettre aux tuteurs de s`y référer au besoin ou, encore, d'offrir un service de mentorat aux tuteurs, ce qui se retrouve en quelque sorte dans un des quatre établissements à l'étude.

Les perspectives de carrière

30 Les tuteurs de trois établissements dénoncent la politique d'interdire le travail à temps plein. Dans l'établissement où le temps plein est permis, certains membres des équipes de conception se méfient des perspectives de carrière des tuteurs : « Il y a un désir chez les tuteurs de devenir prof, chargé de cours ou chargé d'enseignement. Leur rôle n'est pas si clair. Certains se présentent comme enseignant. Il faut une clarification des rôles » (C). Malgré tout, la plupart des répondants sont d'accord pour favoriser l'embauche des tuteurs à titre d'experts de contenu. Dans l'un des établissements, une politique vise à diffuser les demandes d'embauche d'experts de contenu à l'interne, élargissant ainsi le rôle des tuteurs et mettant leur expertise davantage à profit.

Le climat de travail et la communication

31 Parce que les tuteurs travaillent à domicile, les communications se font presque exclusivement à distance. Dans l'un des établissements, plusieurs mesures ont été implantées pour favoriser les échanges (rapports annuels, rencontres annuelles avec les concepteurs, etc.), ce qui permet de prendre en compte l'opinion des tuteurs dans la conception des cours. Malgré tout, ces tuteurs ne reçoivent aucun suivi à cet égard. Ils aimeraient pourtant savoir ce qu'il advient de leurs commentaires. Dans les trois autres établissements, le travail des tuteurs et des équipes de conception se fait surtout en silo. Il arrive que certains tuteurs n'aient aucun contact avec les équipes de conception.

Les relations sont cordiales, lorsque les intervenants se rencontrent en personne, à l'occasion. Dans l'un de ces établissements, les membres des équipes de conception adressent même parfois des commentaires déplacés aux tuteurs, ce qui est perçu, pour le moins, comme un manque de reconnaissance de leur apport : « C'est déplacé. Ça fait partie du fond culturel. C'est connu » (T). Il y a un fort désir qu'il y ait des échanges en face à face, ce qui est considéré essentiel pour entretenir un bon partenariat.

32 Plusieurs répondants des quatre établissements associent les communications virtuelles à une dégradation des relations interpersonnelles : « Je pense qu'il y a une déshumanisation du travail et je ne sais pas si ça va dans le sens d'une meilleure qualité » (T). L'absence de formalisation des échanges, constatée dans trois établissements, constitue un frein à la coopération interprofessionnelle et au partage de l'expérience vécue : « Ce n'est pas acquis qu'il y ait toujours un lien avec les équipes de conception » (T). Cela contribue au sentiment d'isolement vécu par plusieurs : « Au départ, le problème, c'est la distance physique. Je pense que certains tuteurs font un bon travail dans nos cours alors qu'on ne les voit jamais » (C) ; « Tout le monde travaille dans son coin » (T) ; « La relation entre les tuteurs et les équipes de conception est virtuelle. Il y a 250 membres qui sont peu en contact avec les gens sur place. Il y a cette difficulté depuis longtemps » (C). Les tuteurs des quatre établissements se sentent exclus de la vie organisationnelle, et ce, même si un tuteur les représente à certaines instances de l'établissement. Individuellement, ils se sentent exclus : « Je ne connais pas les cours qui sont offerts présentement » (T) ; « On n'est pas toujours au courant » (T) ; « Il est très difficile de savoir ce que font les tuteurs avec leurs étudiants » (C) ; « Les relations vont d'excellentes à inexistantes, selon les cours » (D).

33 Dans l'ensemble, les tuteurs désirent qu'il y ait une meilleure définition des rôles et une meilleure compréhension de leur travail par les équipes de conception. Il faudrait stimuler la cohésion et l'esprit d'équipe. La possibilité de réserver des bureaux pour les tuteurs pourrait favoriser les échanges informels et spontanés. Un accroissement des rencontres pourrait contribuer au sentiment d'appartenance envers l'établissement, à la qualité de l'enseignement ainsi qu'à la coopération interprofessionnelle. Elles ne sauraient toutefois être menées à bien sans une réelle volonté politique et le déploiement d'un budget adéquat : « On peut avoir plein de belles stratégies, mais ça va coûter plus d'argent, c'est ça qu'on n'a pas ». (T)

La reconnaissance professionnelle

34 Principalement dans l'établissement dont la rémunération se fait à l'acte, une part importante du temps de travail des tuteurs est consacrée à des tâches non reconnues, telles que de répondre aux questions des étudiants sur le fonctionnement de l'établissement, de soutenir moralement les apprenants en détresse, de relancer ceux qui ne remettent pas leurs travaux, d'animer des forums, d'échanger entre tuteurs, de se former aux technologies, d'actualiser leurs compétences disciplinaires, de soutenir techniquement les apprenants ainsi que de régler différents problèmes. Cette non-reconnaissance a un effet négatif sur le sentiment d'appartenance des tuteurs et leur sentiment d'isolement s'en trouve augmenté : « C'est très désagréable de se faire traiter comme une étudiante de baccalauréat et non pas en tant que tutrice, avec des diplômes et de l'expérience » (T) ; « Le rôle de tuteur, comme tel, n'est pas valorisé » (C).

35 Dans deux des quatre établissements à l'étude, les tuteurs sont invités à fournir une rétroaction formelle lors de l'actualisation des cours, en présentant un carnet de bord où sont colligées les interventions faites auprès des étudiants, leur appréciation du contenu, des activités pédagogiques réalisées et les difficultés vécues par les étudiants. Cette forme de coopération est appréciée tant par les tuteurs que par les équipes de conception. Toutefois, les tuteurs se désolent de ne pas retrouver une collaboration formalisée similaire lors du développement des cours. Une telle consultation, lorsqu'elle a lieu, est perçue par les tuteurs comme une marque de confiance et une forme de reconnaissance de leurs compétences. Ils sentent qu'il y a une véritable place pour eux au sein de l'équipe : « On a vraiment travaillé beaucoup ensemble, on se rencontrait, on révisait. J'ai vraiment eu une bonne collaboration » (T) ; « Pour les équipes de conception, je leur recommanderais de se servir des compétences des tuteurs, de s'en servir plus comme des collaborateurs, pas juste comme des correcteurs » (T).

36 Dans les quatre établissements, les tuteurs désirent que leur expertise soit davantage reconnue. Ils expriment le désir d'être consultés avant ou lors de la conception des cours, parce qu'ils considèrent avoir une formation disciplinaire adéquate, et étant donné que ce sont eux qui utilisent le matériel, ils connaissent les préférences et les difficultés vécues par les étudiants. Ils sont les témoins privilégiés de ce qui fonctionne ou non dans les cours. Lorsque c'est le cas, les tuteurs apprécient beaucoup les manifestations d'ouverture des équipes de conception à écouter leurs suggestions afin de solutionner les problèmes qui se présentent.

La participation aux décisions

37 Dans deux établissements, le point de vue des tuteurs est peu reconnu dans la conception des cours et dans les directives fournies sur l'encadrement : « Chaque année, je me dis : est-ce que je le fais encore ? Pourquoi je fais ça ? » (T) Il arrive parfois que des tuteurs soient mandatés pour participer aux processus de développement d'un cours, ce qui leur apparaît encore mieux que d'être consultés. Ils désirent également être impliqués dans les projets de l'établissement : « Il faudrait leur donner de la place comme on le fait avec tous les autres intervenants, les impliquer davantage dans notre vie académique, à tous les niveaux » (C). Le tableau 2 présente une synthèse des résultats obtenus sur la qualité du travail des tuteurs.

Tableau 2 : Résultats sur la qualité du travail des tuteurs

Variable	Résultats
Autonomie professionnelle	Ils ne peuvent pas modifier les cours ; Ils ne peuvent pas intervenir à leur guise auprès des étudiants et des autres intervenants ; Leur expertise est peu mise à profit.

Relations professionnelles	Il y a peu d'échanges entre équipes de conception et tuteurs et entre tuteurs ; La qualité des échanges est normalement mauvaise, surtout dans 3 établissements.
Soutien entre collègues	Le forum et les réunions à l'établissement sont les principaux moyens d'entrer en contact les uns avec les autres ; Se connaissant peu, ils se contactent peu ; Il leur est difficile de développer une culture de travail ; Dans 3 établissements, ils sont souvent privés d'informations essentielles ; Les équipes de conception ont peu de moyens pour vérifier l'application des directives fournies aux tuteurs.
Contenu du travail	Accueillir les étudiants dans les cours ; Corriger (principale tâche) ; Répondre aux questions des étudiants ; Encourager ; Suivre les étudiants qui n'envoient pas leurs travaux dans les délais – ce qui est considéré difficile dans un mode d'inscription en continu ; Soutenir les étudiants au niveau affectif ; Exécuter des tâches administratives – ce qu'ils n'apprécient pas.
Possibilité de faire un travail intéressant	Ils considèrent leur travail important ; Ils aimeraient contribuer davantage, à la mesure de leurs compétences ; Ils dénoncent leurs conditions de travail.
Développement des compétences	Leur tâche s'enrichit, demandant de nouvelles compétences, mais ils obtiennent peu de reconnaissance professionnelle et financière ; Leur formation est insuffisante, bien que 2 établissements leur fournissent des budgets de perfectionnement ; Les mandats de conception de cours, assumés par les tuteurs, constituent un type de formation ;
Perspectives de carrière	Les tuteurs dénoncent l'interdiction de faire du tutorat à temps plein dans 3 établissements ; Dans l'un des établissements, il y a de la méfiance des équipes de conception par rapport aux perspectives de carrière des tuteurs ; La majorité des répondants désirent que les tuteurs soient embauchés pour faire de la conception de cours.

Climat de travail et communication	Leur travail se fait en silo, surtout dans 3 établissements ; La communication se fait presque exclusivement à distance ; Ils se sentent exclus de la vie organisationnelle ; Ils reçoivent souvent des commentaires désobligeants dans l'un des établissements ; Les communications virtuelles causeraient une dégradation des relations ; Ils sont peu consultés, surtout dans 2 établissements ; Lorsqu'ils sont consultés, il y a davantage un échange d'informations que le maintien d'une relation.
Reconnaissance professionnelle	Plusieurs types de tâche réalisés ne sont pas reconnus, surtout dans 2 établissements ; Surtout dans 2 établissements, les tuteurs n'étant pas consultés, leur expertise ne semble pas reconnue ; Dans 2 établissements, une rétroaction formelle sur les cours est demandée aux tuteurs ; Leur sentiment d'appartenance est faible ; Ils ont un grand sentiment d'isolement.
Participation aux décisions	Le point de vue des tuteurs est peu ou pas reconnu ; Ils sont peu impliqués dans les projets de l'établissement.

Discussion

38 Dans cette transformation graduelle des exigences adressées aux tuteurs, générée surtout par les possibilités nombreuses qu'ils ont maintenant pour communiquer avec les étudiants, leur travail dépasse ou devrait dépasser le travail de correction, alors que la perception des acteurs à ce chapitre se modifie lentement et que les caractéristiques de l'emploi des tuteurs s'en trouvent mal adaptées. Il y a une grande insatisfaction des tuteurs quant à la qualité de leur emploi et du travail qu'on leur propose.

39 Par rapport à l'emploi des tuteurs, nous constatons que la formule de rémunération adoptée n'incite pas à faire un travail optimal. Le paiement à l'acte amène normalement à ne faire que ce pour quoi une rémunération est attachée, que ces actions soient trop ou pas assez payées (Boisvert *et al.*, 2011). Un paiement à l'heure semble plus motivant et raisonnable, mais seulement dans le cas où ce sont les vraies heures travaillées qui sont payées et non pas un équivalent d'heures accordées à une tâche. Il est donc très difficile d'établir une norme de paiement pour le travail des tuteurs, leur travail étant invisible et laissant peu ou pas de trace (courriels, téléphones, travaux et examens corrigés remis aux étudiants). Les tuteurs et les équipes de conception ne partagent pas les mêmes tâches, les mêmes intermédiaires, ni les mêmes outils, de sorte que la mission commune liée à la réussite étudiante semble parfois voilée par d'autres considérations. Ainsi, les tuteurs travaillent à distance des équipes de conception et des autres intervenants, d'abord physiquement (les uns travaillant à l'établissement et les autres à leur domicile), dans le type de travail réalisé

(la conception *versus* l'encadrement), dans l'organisation du travail (l'encadrement est réalisé après la conception) et avec des acteurs différents (les équipes de conception travaillent avec une équipe de production alors que les tuteurs travaillent avec les étudiants). Tuteurs et membres des équipes de conception ont ainsi tendance à s'oublier et à travailler en silo. La littérature fait ressortir le problème de l'isolement des étudiants en FOAD (Dir et Simonian, 2015 ; Marchand, Loisier, Bernatchez et Page-Lamarche, 2002 ; Racette, 2010), se traduisant « par un manque de validation et de valorisation par les pairs » (Marchand *et al.,* 2002, p. 159), ce qui semble s'appliquer également aux tuteurs. De plus, leur statut demeure précaire, ne connaissant pas quelle sera leur tâche d'une session à l'autre, dépendant du maintien des cours à l'offre et de la fréquentation étudiante, constituant un irritant majeur par rapport à la qualité de l'emploi.

40 Quant à la qualité du travail, les résultats montrent que le rôle des tuteurs et des équipes de conception n'est pas suffisamment bien défini, de sorte qu'il est difficile de départager les responsabilités de chacun, ce que confirment également Comas-Quinn, Arcos et Mardomingo (2012). La clarification des rôles permettrait « à chacun de jouer son rôle et de ne pas attendre que la résolution d'un problème relève de tous ou de personne » (Denis, 2003). Dans un certain sens, les tuteurs bénéficient d'une grande autonomie, puisqu'ils ne sont pas vraiment observés dans le travail qu'ils font, leur travail étant plutôt invisible. Mais officiellement, ils doivent suivre les directives qu'on leur fournit, souvent mal adaptées, et ce, sans avoir été consultés, tout en étant livrés à eux-mêmes pour les opérationnaliser, tel que l'indique Loisier (2013). Cette situation génère beaucoup de frustration (Comas-Quinn *et al.,* 2012). Parce que les attentes sont mal définies et les directives mal adaptées ou irréalistes, ceux qui désirent faire un bon travail se retrouvent dans une situation difficile. D'un autre côté, peu d'impacts résultent d'un travail mal fait puisque leur travail est relativement invisible. Il n'est donc pas étonnant dans ce contexte que les pratiques s'écartent des attentes.

41 Selon Denis (2003, p. 21), les tuteurs « ont des rôles d'accompagnant, de facilitateur, d'instructeur, d'évaluateur », ce qui est repris par plusieurs auteurs (Bertin et Narcy-Combes, 2012 ; Comas-Quinn *et al.* (2012) ; Marchand *et al.*, 2002). Mais, au-delà de ces tâches, le tuteur doit jouer un rôle de soutien socioaffectif, en créant un environnement chaleureux et valorisant, un rôle de soutien technique et logistique, en aidant au niveau technologique et au niveau des procédures ainsi qu'un rôle de gestion de la communication, en gérant la bonne marche des discussions (Depover et Quintin, 2011 ; Lavoué, Sébastien et Prévost, 2012 ; Marchand *et al.*, 2002). Malgré cette description détaillée de leurs tâches par ces auteurs, les tuteurs critiquent le fait que leur rôle se limite souvent à un travail de correction, ce qui rejoint également l'enquête de Berrouk et Jaillet (2013). Les exigences envers les tuteurs augmentent tellement que, selon Depover (2013), il faudrait en arriver à une certification de leurs compétences, car le tuteur doit maîtriser les technologies de l'information et avoir des compétences pédagogiques, relationnelles et disciplinaires. Selon Vachon (2013), les tuteurs doivent posséder des compétences dans : (1) la communication écrite et orale, (2) l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, (3) la matière enseignée, (4) la pédagogie, (5) l'approche de clientèles spécifiques, (6) l'organisation, (7) l'innovation et (8) les relations interpersonnelles. Plusieurs autres auteurs (Audet et Richer, 2014 ; Depover, 2013 ; Rodet, 2015) regroupent ces tâches plus ou moins sous ces mêmes thèmes.

42 Malgré leur niveau de qualification élevé (baccalauréat, maîtrise ou doctorat), les tuteurs ne semblent pas posséder, *a priori*, les compétences particulièrement nécessaires pour faire du tutorat. La plupart des tuteurs apprennent sur le tas, tel que le confirment Glikman (2014) et Sarpentier (2015). Selon Depover (2013), il y a des différences importantes entre ce que les tuteurs croient essentiel de savoir, de savoir-faire et de savoir-être et ce qu'ils devraient effectivement savoir. Les tuteurs justifient cet écart par un environnement de travail inadéquat. Peu ou pas de formation leur est offerte. Le travail de tutorat semble orienté vers les compétences particulières que chacun possède plutôt que vers les tâches considérées prioritaires en FOAD, telles que définies par Berrouk et Jaillet (2013). Berouk et Jaillet (2010) considèrent que le manque de formation et d'expérience de certains tuteurs en FOAD contribue à une hétérogénéité des interventions des tuteurs auprès des étudiants. L'expérience, selon Wittorski (2008), s'acquiert par la connaissance, soit par la formation reçue à un moment précis ainsi que par l'action, où les compétences de l'individu se développent dans la durée. Mais la fonction pédagogique, bien que considérée la plus importante par les étudiants et les tuteurs, serait assez mal maîtrisée par les tuteurs (Depover 2013). Les formations offertes en tutorat se résument à des cours et des documents maison offerts, et cela seulement dans certains établissements (Denis 2003). Plusieurs auteurs s'accordent pour affirmer que la reconnaissance du travail des tuteurs doit passer par une formation reconnue (Depover, 2013 ; Depover et *al.*, 2012 ; Glikman, 2014 ; Sarpentier, 2015). Nos recherches n'ont permis de retracer qu'une seule formation créditée sur le tutorat, soit le certificat de tutorat à distance, offert en collaboration entre le Centre de recherche sur l'instrumentation, la formation et l'apprentissage (Crifa) et la Haute École Henri Spaak de Nivelles (Belgique) (Denis, 2014 ; Glikman, 2014).

43 Par rapport à la possibilité pour les tuteurs de faire un travail intéressant, nos résultats montrent que ce sont surtout les conditions dans lesquelles ce travail est effectué qui le rendent peu intéressant et entérinent la faible possibilité de mettre à profit l'entièreté de l'expertise des tuteurs. Selon Dir et Simonian (2015), certains tuteurs se dégagent de leurs fonctions, de façon ponctuelle ou définitive, pour les raisons suivantes : c'est une activité secondaire, ils manquent d'accompagnement, il manque de plaisir dans leur tâche (absence de participation des étudiants, défaillance technique, obligation d'utiliser des instruments inadéquats ou peu d'habileté à les utiliser), des règles très sévères telles que l'interdiction de recourir à une boîte de messagerie privée et l'absence de communauté, créant l'isolement.

44 Les problèmes de valorisation qui se dégagent de nos résultats sont appuyés par plusieurs travaux/entretiens et seraient dus à la relative invisibilité du travail effectué par les tuteurs » (Hotte, 2011 ; Racette, Poellhuber et Fortin, 2014 ; Wei, Chen et Kinshuk, 2012). Les moyens de communication virtuels, qu'ils soient synchrones ou asynchrones, actuellement privilégiés en FOAD, bien qu'ils soient associés à des bénéfices tels que la rapidité, la facilité et la flexibilité, maintiennent tout de même une distance. Il y a là davantage un échange d'informations que le maintien d'une relation. En plus de communiquer rarement avec les équipes de conception, les tuteurs ont peu de contacts avec leurs pairs. Pour que les tuteurs puissent arriver à échanger au sein de l'organisation et créer un bon climat de travail, selon Lavoué *et al.* (2012), il faut que l'environnement le permette, soit en offrant un espace pour créer une communauté de pratique, des moyens pour faire la promotion de l'aide mutuelle que peuvent s'offrir les

tuteurs, des manières de faciliter le développement d'habiletés et d'expertises, des moyens d'emmagasiner et de faire connaître les diverses connaissances produites par les membres et, finalement, les façons de faire connaître à l'ensemble de l'organisation les différents membres de ces communautés de pratique et les situations où leurs connaissances peuvent s'avérer importantes. Selon Loisier (2013, p. 30), « la qualité des services dépend des personnes qui les donnent et de la qualité [des relations] que les intervenants en FAD ont entre eux ». La situation d'emploi et de travail des tuteurs est pour le moins inconfortable, suscitant beaucoup de mécontentement, du stress et de la démotivation.

45 Avec une demande de plus en plus forte envers les équipes de conception d'utiliser le modèle de l'interaction défini par Depover et Quintin (2011), les tuteurs sont amenés à faire de nouvelles tâches, qui commandent de nouvelles compétences, voire un nouveau métier. Dans l'un des établissements à l'étude, qui passait du modèle industriel, où les cours étaient offerts sous format papier, au modèle interactif, où les cours sont maintenant offerts en ligne, les tuteurs se doivent d'interagir avec les étudiants par courriel ainsi que dans un forum, en plus de devoir interagir sur un forum entre eux et avec les équipes de conception. Pour eux, la tâche est plus difficile que dans les trois autres établissements dans lesquels le modèle fondé sur l'exploitation des médias de diffusion est mis en avant plan depuis plusieurs années, et ce, malgré le fait que le courriel soit largement utilisé et, plus marginalement, le forum de discussion et la visioconférence. Selon Denis (2003, p. 42), au regard de la tâche des tuteurs, « il conviendrait qu'elle devienne une profession à part entière, reconnue pour ses composantes et compétences particulières ». Même si le terme professionnalisation fait l'objet d'un débat entre différents courants, en général, il réfère au social, au travail et à la formation. Selon Wittorski (2008), au niveau social, les acteurs concernés cherchent à définir leur place, afin que leur contribution soit mieux reconnue. Au niveau du travail, la professionnalisation permet d'induire la flexibilité au travail où les compétences exigées sont en constante évolution, décentralisant les responsabilités vers les individus professionnalisés. Et, finalement, au niveau de la formation, il s'agit de transformer l'expérience acquise en savoir scientifique. Une reconnaissance professionnelle se fait « à travers une identité pour soi, en cohérence avec leur trajectoire individuelle, et une identité pour autrui, fondée sur la reconnaissance de leurs compétences par leur institution et par leurs pairs » (Gélis, 2015, p. 15).

Conclusion

46 À la question « comment se définissent l'emploi et le travail des tuteurs, à partir de la perception des répondants, et ce, dans quatre établissements offrant des cours à distance ? », nos résultats montrent que la situation des tuteurs est plutôt précaire relativement à l'ensemble des points avancés. Les conditions initiales du travail de correcteur, comme emploi d'appoint, ont mal évolué pour s'adapter à un travail de plus en plus exigeant de la part des étudiants et des établissements. Comme les tuteurs travaillent avec du matériel pédagogique qu'ils n'ont pas conçu et pour lequel leur opinion est ignorée dans deux établissements étudiés sur quatre, ils ont l'impression d'être seuls au front, face aux étudiants, sans les moyens nécessaires pour bien faire leur travail. Dans ce contexte, comment pourraient-ils être à l'aise avec le modèle de FOAD fondé sur l'interaction.

47 Le fait que les répondants soient volontaires constitue une limite à cette recherche, puisque nous émettons l'hypothèse que ce sont surtout les tuteurs qui ont de grandes revendications à faire qui se sont portés volontaires. Toutefois, les propos des membres des équipes de conception et des directeurs allaient dans le même sens que ceux des tuteurs et confirment en outre les écrits scientifiques à ce propos.

48 Au regard des nouvelles technologies disponibles et du modèle de l'interaction de plus en plus utilisé, la nature de la tâche des tuteurs change et sollicite de nouvelles compétences, notamment pédagogiques, sociales et technologiques, pour lesquelles les tuteurs ne sont pas suffisamment formés. Il importe donc de mieux définir le rôle que les tuteurs sont appelés à jouer et de mieux déterminer les compétences nécessaires, non pas en fonction des pratiques historiques des établissements, mais plutôt en lien avec les besoins actuels et futurs. En plus de développer et d'offrir des formations ciblées aux tuteurs, différentes pistes visant à améliorer la qualité du travail et la qualité de l'emploi devraient être envisagées. Ainsi, sur le plan de la qualité de l'emploi, une réforme des modes de rémunération devrait être entreprise et combinée à des procédures qui assureraient aux tuteurs une meilleure stabilité d'emploi, pour des tuteurs qui devraient être davantage qualifiés. Par rapport à la qualité du travail, les actions prioritaires devraient viser une diminution de la perception de distance transactionnelle, que Shin (2002) définit comme étant la perception de disponibilité et de liens avec les pairs, les enseignants et l'institution. Comme cette distance transactionnelle semble due, en grande partie, à la distance physique, des moyens de rapprochements physiques devraient être envisagés. Ces rapprochements des tuteurs avec les équipes de conception et avec les autres intervenants de l'établissement permettraient de diminuer l'invisibilité de leur travail, une meilleure communication et, par la même occasion, une meilleure reconnaissance de leur apport et une meilleure intégration aux établissements et aux processus institutionnels. De meilleurs moyens et procédures de communication devraient permettre que l'expertise de chacun contribue à la qualité des cours. Par rapport à cette qualité, une autre recherche pourrait possiblement nous éclairer sur la plus-value qu'apporte l'obligation d'enseigner en classe, et ce, dans un travail de tutorat à temps partiel, ce qu'exige deux des établissements à l'étude.

49 Cette étude met en lumière l'invisibilité de la tâche des tuteurs, créant des problèmes de perception de leur rôle et voilant leurs conditions d'emploi et de travail mal adaptées. Leur manque de formation induit une lenteur dans le virage technologique et interactif nécessaire pour répondre aux besoins des étudiants. Cette recherche fait ressortir le défi auquel est confrontée la FOAD de faire évoluer les conditions d'emploi et de travail du métier de tuteur en cohérence avec les développements organisationnels et technologiques incessants en FOAD.

BIBLIOGRAPHIE

Alter, N. (2000). *L'Innovation ordinaire*. Paris : PUF.

Audet, L. et Richer, M. (2014). Tuteurs, apprenants, enseignants. Similitudes et différences, constantes et évolution des compétences pour la formation à distance. *Actes du séminaire de 10 ans de tad, 12* (p. 12-16). Repéré à http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales12.pdf

Berrouk, S. et Jaillet, A. (2010). Discours et impact de tuteurs en formation à distance. *Études de linguistique appliquée, 160*, 479-497.

Berrouk, S. et Jaillet, A. (2013). Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique. *Distances et médiations des savoirs, 2*. Repéré à http://dms.revues.org/206

Bertin, J.-C. et Narcy-Combes, J.-P. (2012). Tutoring at a Distance: Modelling as a Tool to Control Chaos. *Computer Assisted Language Learning, 25*(2), 111-127. doi: 10.1080/09588221.2011.639785

Boisvert, H., Brouillette, M.-C., Caron, M.-A., Jacques, R., Laurin, C. et Mersereau, A. (2011). *La Comptabilité de management, prise de decision et contrôle* (5e éd.). St-Laurent, Québec : ERPI.

Boutet, J., Gardin, B. et Lacoste, M. (1995). Discours en situation de travail. *Langages, 29*(117), 12-31.

Buus, L. (2015). *The Learning Potentials and Challenges when Integrating Web 2.0 in a Problem-Based Learning Approach* (thèse de doctorat inédite). Université Aalborg, Danemark. doi: 10.5278/vbn.phd.hum.00034

Cho, T. (2011). The impact of types of interaction on student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, *10*(2), 109-125.

Cloutier, L. (2008). *La Qualité de l'emploi au Québec, développements conceptuels et création d'une typologie. État actuel de la réflexion.* Québec : Institut de la statistique du Québec. Repéré à http://www.stat.gouv.qc.ca

Comas-Quinn, A., de los Arcos, B. et Mardomingo, R. (2012). Virtual Learning Environments (VLEs) for Distance Language Learning: Shifting Tutor Roles in a Contested Space for Interaction. *Computer Assisted Language Learning, 25*(2), 129-143. doi : 10.1080/09588221.2011.636055

Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) (2016). *Le Savoir au service de l'enseignement et de l'apprentissage au 21e siècle*. Repéré à http://www.sshrc-crsh.gc.ca

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston, MA : Pearson.

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs, 1*(1), 19-46. doi : 10.3166/ds.1.19-46

Denis, B. (2014). Certificat d'université en tutorat à distance : une approche de formation isomorphique pour acquérir des compétences de e-tuteur. Dans L. Audet *et al.*, *Actes du séminaire de 10 ans de tad, Tutotales 12* (p. 17-26). Repéré à http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales12.pdf

Depover, C. (2013). *La Place et l'importance du tutorat dans les nouveaux dispositifs de formation à distance.* Dans P.-J. Loiret (dir.), *Un Détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie* (p. 69-82). Paris : France : Éditions des archives contemporaines. Repéré à http://www.bibliotheque.auf.org

Depover, C., Komis, V. et Karsenti, T. (2012). Le contrôle de qualité : un outil indispensable pour asseoir la légitimité de la formation à distance ? *Formation et profession, 20*(2), 1-8. doi : 10.18162/fp.2012.179

Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011). Tutorat et modèle de formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Paya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le Tutorat en formation à distance* (p. 15-27). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Dir, M. et Simonian, S. (2015). *Tuteur en ligne : Une activité de travail aux prises avec ses contradictions.* Repéré à http://www.trigone.univ-lille1.fr/eformation2015/preactes/18.pdf

Gélis, J.-M. (2015). Des responsables d'équipe dans le département d'un enseignement à distance : entre innovation, industrialisation et modèles de dissémination. *Distances et médiations des savoirs, 10*. doi : 10.4000/dms.1056

Glikman, V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques. *Distances et médiations des savoirs, 8.* doi : 10.4000/dms.902

Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ? *Distances et savoirs, 2*, 93-118. doi : 10.3166/ds.2.93-118

Guillemet, P. et Pelletier, S. (2005). Le tutorat à la Télé-université. *Distances et savoirs, 2*(3), 207-230. doi: 10.3166/ds.3.207-230

Hittelman, M. (2001). *Distance Education Report: Fiscal Years 1995-1996 through 1999-2000.* Sacramento: California Community Colleges, Office of the Chancellor.

Hotte, R. (2011). Modèle d'appropriation de la fonction tutorale en ligne. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Paya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le Tutorat en formation à distance* (p. 15-27). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Jafari, S. M., Salem, S. F., Moaddab, M. S. et Salem, S. O. (2015). Learning Management System (LMS) Success: An Investigation among the University Students. Dans *2015 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e)* (p. 64-69). Malaisie : IEE Computer society. doi : 10.1109/IC3e.2015.7403488

Karima, A. et Mostafa, A. (2016). Improvement of the Quality of Development Process of E-learning and M-learning Systems. *International Journal of Applied Engineering Research, 11*(4), 2474-2477. Repéré à http://www.ripublication.com

Klisc, C., McGill, T. et Hobbs, V. (2012). The Effect of Instructor Information Provision on Critical Thinking in Students Using Asynchronous Online Discussion. *International Journal on E-Learning, 11*(3), 247-266. Repéré à https://www.learntechlib.org

Lavoué, E, Sébastien, G. et Prévost, P. (2012). Development of an Assistance Environment for Tutors Based on a Co-Adaptive Design Approach. *Behavior and Information Technology, 31*(2), 127-141. Repéré à https://www.learntechlib.org

Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et techniques éducatives, 8*(3-4), 211-238. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/

Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). Repéré à http://www.refad.ca

Marchand, L., Loisier, J., Bernatchez, P.-A. et Page-Lamarche, V. (2002). *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne, auprès de la francophonie pancanadienne*. Document préparé pour le REFAD. Repéré à http://archives.refad.ca/pdf/Guide_pratiques_apprentissage.pdf

Nworie, J., Haughton, N. et Oprandi, S. (2012). Leadership in Distance Education: Qualities and Qualifications Sought by Higher Education Institutions. *American Journal of Distance Education, 26*(3), 180-199. doi : 10.1080/08923647.2012.696396

Papi, C. (2014). *Formation à distance. Dispositifs et interactions*. Londres, R.-U. : ISTE.

Pelletier, P. (2014). L'apport des sciences de la gestion à la compréhension du phénomène de la formation à distance en ligne. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 11(2), 52-71. doi : 10.18162/ritpu-v11n2-04

Racette, N. (2010). Augmenter la persévérance et la réussite en formation à distance à l'aide d'un programme motivationnel. *Revue des sciences de l'éducation, 36*(2), 421-443. doi : 10.7202/044484ar

Racette, N., Poellhuber, B. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (2016). La communication entre tuteurs et équipes de conception, dans quatre établissements de formation à distance, incite-t-elle à la collaboration ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 13*(1), 6-16. doi : 10.18162/ritpu-v13n1-01

Racette, N., Poellhuber, B., et Bourdages-Sylvain, M.-P. (soumis). L'organisation du travail entre les responsables de cours à distance et les tuteurs. Travail et formation en éducation, 25 p.

Racette, N., Poellhuber, B. et Fortin, M.-N. (2014). Dans les cours à distance autorythmés : la difficulté de communiquer. *Distances et médiations des savoirs*, 7. doi : 10.4000/dms.829

Rodet, J. (2015, 5 avril). Fonctions, plans de support à l'apprentissage, rôles, postures, des notions pour identifier les objectifs et les tâches des tuteurs à distance [Billet de blogue]. Repéré à http://blogdetad.blogspot.ca

Shin, N. (2002). Beyond interaction: the relational construct of "transactional presence". *Open Learning*, *17*(2), 121-137.

Sarpentier, C. (2015). La Communication du tuteur en formation à distance : étude de cas unique analysant l'attrait de l'utilisation de l'enseignement explicite comme support dans les interventions écrites effectuées par des tuteurs de la Téluq (mémoire de maîtrise inédit). Télé-Université, Québec, Canada. Repéré à http://r-libre.teluq.ca/810/

Vachon, F. (2013). *La Préparation des nouveaux enseignants et intervenants en FAD au Canada francophone.* Document préparé pour le REFAD. Repéré à http://www.refad.ca

Wei, C.-W., Chen, N. S. et Kinshuk (2012). A Model for Social Presence in Online Classrooms. *Educational Technology Research and Development, 60*, 529-545.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs, 2*(17), 9-36. doi: 10.3917/savo.017.0009

Zamakhsari, Z. et Ridzuan, A. (2015). *An Investigation on Students Participation and Satisfaction Towards Online Learning.* Dans *2015 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e)* (p. 143-147). Malaisie : IEE Computer society. doi : 10.1109/IC3e.2015.7403502

Zha, S. et Ottendorfer, C. L. (2011). Effects of Peer-Led Online Asynchronous Discussion on Undergraduate Students'cognitive Achievement. *American Journal of Distance Education, 25*, 238-253. doi : 10.1080/08923647.2011.618314

Zitouni, S. (2008). *Le Tutorat entre la perception des tuteurs et celle des apprenants : chacun y a de sa formule ?* Institut supérieur des études technologiques de charguia (Tunis), Tunisie. Repéré à http://isdm.univ-tln.fr

RÉSUMÉS

Étant donné la hausse de popularité de la formation ouverte et à distance (FOAD) et le développement important des médias interactifs, il importe de se préoccuper de la situation des tuteurs. Cette recherche exploratoire porte sur l'étude de cas multiples et vise à répondre à la question suivante : comment se définissent l'emploi et le travail des tuteurs, à partir de la perception des répondants, et ce, dans quatre établissements offrant des cours à distance ? Des entrevues individuelles ont eu lieu auprès de 44 intervenants en FOAD. Les résultats montrent que le statut des tuteurs est précaire puisque, dans la plupart des cas, ils ne peuvent pas faire ce travail à temps plein et ils n'ont aucune garantie que leur contrat sera renouvelé d'une session à l'autre. Travaillant à partir de leur domicile, leur rémunération se fait à l'acte (par travaux corrigés, par courriel envoyé, etc.), par étudiant ou, encore, par cours. Ils se disent sous rémunérés pour leur travail qui est relativement invisible. Ils doivent suivre les directives fournies par les équipes de conception, sans avoir été consultés préalablement. La communication avec les équipes de conception est souvent mauvaise, chacun travaillant indépendamment des autres. Leur expérience étant peu considérée, ils ne se sentent pas reconnus pour le travail qu'ils font, générant beaucoup de frustration et de démotivation. Bien que les compétences qu'on attend des tuteurs augmentent sans cesse, ils ne sont pas formés pour y faire face. Cet article jette un éclairage sur la situation des tuteurs en FOAD qui, semble-t-il, occupent une position plutôt inconfortable.

With the rising popularity of Open and Distance Learning (ODL) and the significant development of interactive media, it is important to be concerned about the situation of tutors. This exploratory research focuses on multiple case studies and aims to answer the following question: How are the tutors' employment and work defined, based on the respondents' perceptions, from four institutions offering distance learning? Individual interviews were conducted with 44 ODL practitioners. The results show that the status of the tutors is precarious, since, in most cases, they can not do this work full-time and they have no guarantee that their contract will be renewed from one semester to another. Working from home, their remuneration is paid by the act (for each corrected work, for each e-mail sent, etc.), per student or, per course. They say they are underpaid for their work, which is relatively invisible. They must follow the guidelines provided by the design teams, without prior consultation. Communication with the design teams is often bad, each working independently of others. Being shown little consideration for their experience, they do not feel recognized for the work they do which generates a lot of frustration and demotivation. Although the skills expected of tutors are constantly increasing, tutors are not trained to deal with this situation. This article sheds light on the situation of ODL tutors who, it seems, occupy a rather uncomfortable position.

INDEX

Mots-clés : formation ouverte et à distance, emploi des tuteurs, travail des tuteurs, conditions de travail
Keywords : open and learning, employment of tutors, tutors' work, working conditions

AUTEURS

NICOLE RACETTE

TÉLUQ, 455, du Parvis, Québec, CANADA, G1K 9H5
racette.nicole@teluq.ca

BRUNO POELLHUBER

Université de Montréal, C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal [Québec] CANADA, H3C 3J7
bruno.poellhuber@umontreal.ca

MARIE-PIERRE BOURDAGES-SYLVAIN

TÉLUQ, 455, du Parvis, Québec, CANADA, G1K 9H5
marie-pierre.bourdages-sylvain@teluq.ca

La coopération entre concepteurs et tuteurs et l'évolution du rôle du tuteur dans un établissement unimodal d'enseignement à distance

Cooperation between design and support teams in a distance education institution

Bruno Poellhuber, Martine Chomienne, Florent Michelot et Marie-Noëlle Fortin

Introduction

1 Avec la généralisation des services postaux, il y a plus d'un siècle, rendant possibles les cours par correspondance, la formation à distance (FAD) a pris son essor. Cette première ère de la FAD, où les cours par correspondance étaient rois (Taylor, 2000), s'est faite dans un modèle « industriel » fondé sur la rationalisation, la division du travail et la production de masse (Peters, 1967). Elle visait « la production à grande échelle de dispositifs de formation correspondant aux besoins d'une large population, ou adaptables, à moindre coût, à différents publics plus réduits » (Depover et Quintin, 2011). Ce modèle a engendré une organisation du travail et une spécialisation différenciant le travail des concepteurs de celui des chargés de l'encadrement. Très présente dans la littérature sur la FAD (Moore, 1993 ; Anderson, 2008), la référence à des équipes de concepteurs (*course team*) spécialisés en découle.

2 Or, l'arrivée des médias de masse a donné lieu à l'émergence d'une nouvelle génération de FAD (Taylor, 2000 ; Anderson et Dron, 2007 ; Depover et Quintin, 2011), basée sur l'exploitation des médias de diffusion. Ce modèle a influencé le travail d'élaboration du matériel médiatique, mais sans en changer le modèle pédagogique (Depover et Quintin, 2011). Les théoriciens de la FAD (Holmberg, 1989 ; Keegan, 1996) ont vanté les mérites de la personnalisation et de la liberté, en insistant sur le développement de cours

« autoportants » où l'encadrement réside en partie dans le matériel pédagogique et où les interventions humaines des tuteurs et les besoins de médiation ou de remédiation restent limités. Plusieurs établissements dédiés à la FAD se sont ainsi formés autour de ces principes au Québec, en France et dans le monde, notamment le CNED, le Centre collégial de FAD (ancêtre du Cégep à distance), la TÉLUQ, l'université Athabasca ou l'Open University.

3 Cela étant, avec les années 1990 et l'apparition de l'Internet, on a assisté à ce que plusieurs acteurs ont appelé une troisième génération de FAD. Celle-ci a donné lieu à la création d'un grand nombre de cours sur le Web et à une focalisation sur la médiatisation du matériel plutôt que sur les dispositifs d'encadrement (Glikman, 2002 ; David, 2002). Toutefois, est apparu ensuite un regain d'intérêt envers les dispositifs (Glikman, 2002) qui offraient des outils de communication (courriels, forums, etc.) entre tuteurs et apprenants. Les institutions de FAD ont vu dans ces nouveaux outils un moyen de briser l'isolement des apprenants, cause d'abandon fréquemment citée (Garrisson, 1987 ; Cropley et Kahl, 1983).

4 Ces évolutions technologiques ont aussi fait ressortir la nécessité d'une transformation des rôles des concepteurs et tuteurs. Selon Depover et Quintin, ces médias interactifs amènent une transformation profonde des approches pédagogiques mobilisées en FAD, car ils permettent d'augmenter quantitativement et qualitativement les « interactions qui sont mises en œuvre au bénéfice de l'apprenant » (voir aussi Wallance, 2003). Ce modèle prend davantage en compte la nécessité de médiation humaine dans le processus d'apprentissage en FAD. Dans cette perspective, l'encadrement individuel ou collectif devient important pour la réussite, même si certains en critiquent la nature ou la forme (Depover, 2013 ; Dir et Simonian, 2015 ; Guillemet, 2004).

5 Dans les faits, le rôle dévolu aux tuteurs se transforme par rapport à ce qu'il était dans le modèle industriel. Cependant, faire évoluer l'organisation du travail et la définition des rôles des concepteurs et personnes chargées de l'encadrement représente un défi pour les établissements d'enseignement à distance. Pour plusieurs, le travail se fonde encore sur des distinctions datant du modèle industriel, ce qui n'est pas nécessairement le cas des établissements bimodaux venus plus tard à la FAD, où conception et encadrement sont souvent assurés par les mêmes personnes.

6 Si, dans les établissements dont l'organisation du travail est héritée du modèle industriel, une évolution des rôles du tuteur semble avoir eu lieu, on note une certaine ambiguïté quant au rôle attendu et au rôle effectif de ces derniers et des autres encadrants. Depover et Quintin (2011) soulignent ainsi le statut professionnel mal défini des tuteurs. Leurs tâches officielles semblent souvent assimilées à la correction, alors que leurs rôles effectifs semblent plus riches. Déjà, dans une revue de littérature, Daele (2002) soulignait l'émergence de nouveaux rôles des tuteurs, que l'on peut plus aisément associer au modèle fondé sur l'interaction, à savoir des rôles social, d'organisation, pédagogique, et technique. Les écrits de Glikman (2011) et de Bawane et Spector (2009) vont dans le même sens en identifiant des compétences spécifiques au travail des tuteurs qui ne viennent pas immédiatement à l'esprit.

7 Ainsi, même si le métier de tuteur n'est pas neuf, il est en redéfinition. Cette évolution des rôles n'a pas échappé aux tuteurs qui ont commencé à revendiquer une meilleure reconnaissance, notamment dans un conflit de travail à la TÉLUQ en 2012.

La nécessité d'une collaboration concepteurs/tuteurs

8 Comme on l'a vu, dans plusieurs établissements unimodaux, le processus de conception des cours est confié à des concepteurs et il se distingue du processus d'encadrement, habituellement confié à des tuteurs. Ces derniers jouent un rôle d'intermédiaire entre apprenants et concepteurs et doivent travailler avec du matériel de cours qu'ils n'ont pas conçu (Rodet, 2012). Ces conditions sont susceptibles d'amener des distorsions : « il n'est pas rare que les théories déclarées par les professeurs et les principes mis en œuvre dans leurs cours [par les tuteurs] diffèrent » (Decamps et Depover, 2011, p. 111). Par ailleurs, les tuteurs sont en contact avec les étudiants et sont en mesure de vérifier la manière dont le matériel pédagogique est reçu par ceux-ci.

9 Si les buts sont l'apprentissage ainsi que la réussite des étudiants, dimension problématique en FAD, et que l'on vise l'amélioration des cours à distance, il apparaît que le travail entre les équipes de conception et les tuteurs devrait se faire sur la base de la coopération (Rodet, 2010). Cependant, même souhaitée, elle ne semble pas toujours se concrétiser (Decamps et Depover, 2011).

Cadre conceptuel

10 Le sujet de la coopération entre tuteurs et concepteurs peut être posé comme une problématique de coopération interprofessionnelle. Ici, nous mobilisons la théorie de l'échange social (Blau, 1964) et le modèle de coopération professionnelle de Saint-Arnaud (2003), qui peuvent être rapprochés sur plusieurs points.

La théorie de l'échange social

11 Basée sur les travaux de Blau (1964), la théorie de l'échange social conceptualise les relations sociales comme un processus d'échange qui peut être réciproque ou déséquilibré. Des liens mutuels émergent lorsque les partenaires d'un échange social ont des bénéfices réciproques, mais un déséquilibre se crée quand les bénéfices sont unilatéraux. Selon cette théorie, qui repose sur la thèse de la justice de Rawls contre la doctrine utilitariste, dès qu'une des parties n'offre pas des conditions de réciprocité, selon la perception de l'autre partenaire, elle perd toute possibilité de coopération. Inversement, si les gens sentent que leur environnement de travail est empreint de loyauté et qu'il y a réciprocité, ils manifestent alors un comportement de partage des connaissances et de coopération (Tsai et Cheng, 2012). La condition de réciprocité est donc incontournable dans la manifestation des modalités de coopération.

Le modèle de coopération professionnelle de Saint-Arnaud

12 Saint-Arnaud (2003), se fondant sur les travaux d'Argyris (1990) et de Schön (1987), propose un modèle des relations qu'entretiennent des professionnels entre eux ou avec des clients. Il propose une typologie des relations professionnelles en trois structures : la structure de pression, de service et de coopération. Le but de l'interaction, le sens de l'influence d'un acteur sur l'autre et l'acteur principalement sollicité varient selon le type de relation.

13 Ainsi, dans une « structure de pression », un des acteurs détermine un but qui ne peut être atteint que par la contribution de l'acteur sollicité. Le premier acteur attend du second qu'il agisse ou qu'il lui donne de l'information et le sens de l'influence va du premier vers le deuxième. Par ailleurs, la relation client-professionnel constitue le prototype de la « structure de service ». Dans ce cas de figure, les besoins du client déterminent le but de l'interaction. Dans ce type de relation, la demande vient du client et la relation est tout de même asymétrique. Le professionnel dispose de ressources et de connaissances dont le client a besoin pour atteindre son but et le client décide s'il engage le professionnel ou non. Enfin, « la structure de coopération » est caractérisée par le fait que « les partenaires se concertent dans la poursuite d'un but commun [, qu'ils] se reconnaissent mutuellement des compétences à l'égard du but visé [et que le], pouvoir est partagé, chacun des partenaires exerçant une influence sur l'autre tout en respectant son champ de compétence » (Saint-Arnaud, 2003, p. 88).

14 Sur le fond, cette approche reprend la condition de réciprocité de la théorie de l'échange social, notamment par la reconnaissance des compétences de l'autre et l'influence bidirectionnelle, mais Saint-Arnaud met aussi en évidence la nécessité de converger vers un but commun.

Les objectifs de cette recherche

15 La recherche vise à décrire le rôle des tuteurs, tel que perçu par les acteurs d'un établissement d'enseignement à distance unimodal, et à déterminer l'état de la coopération entre les équipes de conception et d'encadrement.

16 Une recherche de type exploratoire par étude de cas multiples a été menée auprès de quatre établissements dans une démarche qualitative (Creswell, 2012). Cet article expose le cas d'un de ces établissements.

Contexte : structure et fonctionnement de l'établissement

Présentation de l'établissement

17 Dans l'établissement visé, entièrement dédié à la FAD, des problèmes de coopération entre équipes de conception et d'encadrement se sont posés au fil des ans. Cet établissement propose plus de 300 cours à distance, qui s'adressent aussi bien à de jeunes étudiants inscrits dans les programmes réguliers d'autres établissements, qu'à une clientèle plus âgée, déjà sur le marché du travail, qui étudie en formation continue.

Structure organisationnelle de l'établissement

18 Les cours ont été élaborés dans un service responsable de leur conception. Dans celui-ci, des conseillers (ou ingénieurs) pédagogiques, au centre du processus, agissent comme gestionnaires de projets et travaillent en collaboration avec des experts de contenu recrutés comme auteurs ou réviseurs pour l'élaboration du matériel pédagogique pour chaque cours développé. Des producteurs multimédias s'occupent de la mise en forme et de la médiatisation du matériel. Une équipe s'occupe aussi de la gestion de la qualité.

19 Les conseillers pédagogiques (CP), qui travaillent dans les locaux de l'établissement, forment et encadrent l'équipe de conception des cours. La conception du matériel

pédagogique, des activités d'apprentissage et des évaluations sont du ressort des experts de contenu qui s'assurent notamment que soit respectée l'approche par compétences (APC), implantée au Québec dans tous les programmes de niveau collégial depuis 1994. Les CP assument la révision et la réécriture de ces documents. Ils disposent d'un bureau dans l'établissement, mais ont la possibilité de faire du télétravail.

20 Des spécialistes des cours développés sont recrutés comme « experts de contenus ». Ils travaillent habituellement en binômes, l'un à titre d'auteur et l'autre de réviseur, dans le cadre d'un mandat contractuel temporaire limité au développement d'un cours spécifique. Ces experts sont normalement des enseignants, parfois à la retraite, et travaillent de leur domicile.

21 À l'issue des processus de conception et de production, un ou plusieurs « tuteurs » sont recrutés. Leur première tâche consiste à s'approprier le matériel pédagogique. Ces tuteurs relèvent du « secteur du tutorat », qui s'occupe également de l'animation pédagogique et du développement professionnel des tuteurs. Ce service s'assure aussi que les tuteurs respectent les règles énoncées dans un guide du tuteur-accompagnateur. Les tuteurs sont eux aussi des enseignants actifs ou retraités ayant une expérience dans la discipline. Ils sont travailleurs autonomes (autoentrepreneurs) et œuvrent en général depuis leur domicile.

22 Selon la politique de l'établissement, les tuteurs doivent accueillir les étudiants, les encadrer, répondre à leurs questions, corriger leurs évaluations (de plus en plus à l'aide de grilles d'évaluation mesurant l'atteinte de compétences), leur donner une rétroaction et, finalement, transmettre à l'équipe de conception des commentaires sur le cours. La rémunération est associée à la correction et le montant attribué au premier devoir est majoré pour tenir compte du travail d'accueil individuel de chaque étudiant auquel est tenu le tuteur.

Méthodologie

23 Cette recherche s'ancre dans une épistémologie et une démarche qualitative à visée compréhensive et interprétative et différents moyens ont été mis en œuvre pour en assurer la validité (Gohier, 2004 ; Muchielli, 2009).

24 Visant à décrire un cas typique parmi les établissements unimodaux de FAD, cet article rend compte de la situation telle qu'elle est vécue, narrée et interprétée par les acteurs eux-mêmes, et vise à assurer la transférabilité par une description riche du contexte (Gohier, 2004).

Collecte de données

25 La collecte de données a été réalisée en trois étapes pour assurer la crédibilité de la recherche par le biais de la validation interne des données (Gohier, 2004). Une 1re étape a consisté en la réalisation d'entretiens individuels semi-dirigés d'environ 45 minutes auprès de six tuteurs, quatre CP (ingénieurs pédagogiques) de l'équipe de conception et deux cadres responsables des politiques pédagogiques et administratives (« responsables administratifs » ci-après). Une grille d'entrevue identique a été utilisée auprès des répondants afin d'obtenir leur point de vue sur les mêmes objets et ainsi permettre une étude plus exhaustive du cas et la triangulation des données. L'objet

principal de la recherche étant le degré de collaboration entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement, il était essentiel d'obtenir le point de vue des acteurs de chacun de ces groupes.

26 Les résultats de la première analyse des entretiens ont été présentés pour validation (2e étape de collecte) à la communauté des acteurs des services de conception et de diffusion, à savoir les CP, les experts de contenu et les tuteurs. Ceci représente un premier moyen de triangulation et de validation des résultats, ainsi qu'un moyen d'atteindre le critère d'équilibre dans une recherche qualitative (Gohier, 2004). Cette validation a permis de mettre en évidence des points à approfondir lors des deux entrevues de groupe suivantes (3e étape de la collecte), l'une menée avec les CP et l'autre avec les tuteurs.

27 Lors des deux séries d'entrevues (individuelles et de groupe), les thèmes suivants étaient abordés : l'organisation du travail, le rôle de chacun, la collaboration entre équipes, la communication, les relations entre équipes de conception et d'encadrement, ainsi que la reconnaissance du travail de chacun. Les entretiens se terminaient par un questionnement sur les défis se posant aux répondants et à l'établissement quant à la réussite étudiante, ainsi que des suggestions pour y répondre.

28 Les tuteurs interrogés ont une longue expérience d'encadrement dans l'établissement (de 10 à 20 ans). Du côté de l'équipe de conception, nous avons interrogé quatre CP dont l'expérience de travail dans l'établissement varie de deux à dix ans.

29 Dans les cas étudiés, tuteurs et équipes de conception ne proviennent pas nécessairement des mêmes programmes et leurs discours peuvent refléter des réalités de travail différentes. Chacun des groupes parle d'une réalité qui ne fait pas nécessairement écho à celle de l'autre. Finalement, les responsables administratifs provenaient de deux secteurs différents de l'établissement, l'un relié à la conception des cours et l'autre au tutorat.

Éthique de la recherche

30 La recherche a été menée en respectant les règles d'éthique et sous couvert d'un certificat d'éthique formellement obtenu. Les participants ont été informés de la nature de leur participation, de leur droit de retrait, de la nature des données qui allaient être publiées et ont donné un consentement libre et volontaire.

La méthode d'analyse des données

31 Les entrevues individuelles ont été enregistrées et transcrites sous forme de verbatim, qui ont été séparés en unités de sens équivalant à une idée. La grille de codification devant pouvoir être appliquée à trois catégories socioprofessionnelles distinctes a été élaborée dans une approche de codage thématique mixte où la plupart des catégories provenaient du cadre théorique, mais où certaines ont émergé à partir des propos des interviewés. Elle a été définie, puis mise à l'essai de manière consensuelle dans la première série d'entrevues par deux assistants de recherche travaillant sous la supervision directe du chercheur principal. Le codage visait à classifier les réponses en un nombre limité de catégories pertinentes en regard des objectifs de recherche (Miles et Huberman, 2003).

32 Une fois stabilisée, la grille a été appliquée par les deux assistants qui ont codé indépendamment trois entrevues complètes et ont obtenu un accord interjuges considéré comme satisfaisant de 79 % pour ces trois entrevues, assurant ainsi la fiabilité des données et leur constance interne (Gohier, 2004).

Résultats et discussion

Le contexte de travail

33 Les équipes de conception et les tuteurs appartiennent à deux services différents. Au moment des entrevues, nous avons constaté qu'une démarche de rapprochement était déjà amorcée entre ces services, par le biais de rencontres entre responsables administratifs, et ayant mené à certaines mesures visant à la coopération.

Le rôle des tuteurs

34 Le tableau 1 ci-dessous expose le rôle officiel conféré aux tuteurs et le rôle de ces derniers tel qu'il est perçu (par les tuteurs eux-mêmes, par les CP et par les responsables administratifs). Afin de mettre en exergue la présence ou non de distorsions, les convergences rôle/perception sont présentées en soulignement simple, tandis que les divergences rôle/perceptions le sont en soulignement double.

Tableau Synthèse du rôle des tuteurs

Rôle officiel		• (1) Prise de connaissance des guides et du matériel des cours dans lesquels ils assurent le tutorat ; • (2) Accueil des étudiants par courriel ou par téléphone ; • (3) Réponse aux questions de nature pédagogique et relance des étudiants les plus faibles ; • (4) Correction des évaluations (en appliquant l'APC, lorsque requis, à l'aide des grilles d'évaluation critériée, et rétroactions) ; • (5) Participation à l'amélioration du matériel pédagogique en fournissant des commentaires aux CP sur le matériel, l'approche pédagogique adoptée et le fonctionnement administratif ; • (6) Redirection des questions des étudiants aux personnes ou services appropriés.
Rôle perçu	… par les tuteurs	• Offre de disponibilité aux étudiants (3 et 4) : « l'étudiant comprend que je suis là. Je ne vais pas les faire attendre 3 ou 4 semaines avant de corriger quelque chose ou avant d'agir » ; • Réponses adaptées aux questions des étudiants, au niveau du contenu disciplinaire (3) et au niveau socioaffectif : « les tuteurs sont un guide pour les étudiants et un soutien psychologique [, mais] nous sommes des évaluateurs pour eux aussi. » ; • Rétroaction aux CP (5) : étant sur le terrain, ils sont les seuls en relation directe avec les étudiants ; • Mémoire institutionnelle de l'établissement ; • Cœur de l'établissement : « les tuteurs, c'est la colonne vertébrale de l'institution » • Rôle ambigu pour les étudiants : « il y a une confusion persistante entre les tâches qui sont de nature pédagogique, soit celles de notre ressort, et celles de nature administrative, soit celles qui ne sont pas de notre ressort. Les étudiants nous "adressent" des questions sur ces deux catégories de problèmes ».
	… par les CP	• Prise de connaissance du contenu, appropriation et application (1) ; • Correction de travaux, d'examens et réponse aux questions des étudiants (4)
	… par les responsables administratifs	• Connaissance du contenu des cours (1) ; • Évaluation des étudiants (4) ; • Connaissance et application de l'APC par l'utilisation des grilles critériées (4).

35 La manière dont les tuteurs perçoivent leur rôle est plutôt cohérente avec ce qui est attendu d'eux. Cependant, ils semblent relever l'ambiguïté de leur rôle. Dans la mesure où ils sont « en première ligne », ils se voient comme la « porte d'entrée » des étudiants

avec l'établissement, peu importe le sujet, même si l'établissement prévoit d'autres processus ou personnes-ressources. Administration, pédagogie, voire soutien moral : le tuteur est un point de contact polyvalent qui serait insuffisamment souligné dans la définition de son rôle. En pratique, des tuteurs se sentiraient l'obligation d'intervenir promptement auprès des étudiants qui s'adressent à eux pour leurs demandes. Cela transparaît dans le fait que les tuteurs s'accordent un rôle de pilier historique (« mémoire institutionnelle ») et fonctionnel (« colonne vertébrale ») de l'établissement. En appui à cela, ils soulignent qu'ils représentent une équipe stable contrairement à celle des CP où on observe un roulement de personnel important.

36 Or, dans l'ensemble, les CP et les cadres ne perçoivent que partiellement le rôle des tuteurs, car ils les voient surtout « comme des correcteurs ». Même si un des CP concède que, « de nos jours, en FAD, le tuteur a un rôle beaucoup plus important que celui-là [c'est-à-dire la correction] », ce même CP n'entrevoit un rôle guère plus large que celui « d'accompagnateur [,] d'encadreur ». Lors des entrevues de groupe, les membres des équipes de conception se sont montrés surpris de l'importance que les tuteurs accordent à leur rôle. De leur côté, les tuteurs ont indiqué qu'ils se sentent perçus comme des techniciens et des correcteurs. Or, en tant qu'enseignants, ils ont l'impression qu'une partie de leurs compétences est insuffisamment reconnue. L'un d'eux nous confie : même si « tous ne s'investissent pas tous de la même manière [...] ils ont tous des compétences ». Par ailleurs, les tuteurs ne se sentent pas assez consultés : « ils nous envoient les cours et ils nous disent comment nous devrions encadrer les étudiants. Mais ils ne nous ont pas consultés »...

37 L'implantation de l'APC est un point d'achoppement important entre CP et tuteurs : un responsable administratif s'inquiète du fait « qu'il y a plus de tensions [entre le tuteur et le conseiller pédagogique] qu'antérieurement, quand c'était corrigé selon les contenus... »

Les éléments relatifs à la coopération entre tuteurs et CP

Présentation des différentes formes de rapports tuteurs-CP

38 La séparation des rôles fait en sorte que plusieurs mentionnent que le travail s'y fait « en silo », « en vase clos » : il y a un manque de communication entre secteurs.

39 Les rapports tuteurs-CP diffèrent selon que les tuteurs sont engagés comme tuteur uniquement, ayant pour rôle l'encadrement des étudiants (la majorité d'entre eux) ou comme tuteurs et experts de contenus participant à la conception du matériel pédagogique (certains d'entre eux).

40 Dans le premier cas, les tuteurs n'ont pas accès directement aux CP et réciproquement. Les communications entre les acteurs doivent passer par le secteur du tutorat qui joue un rôle d'intermédiaire, donnant lieu à une relation qualifiable « d'indirecte ».

41 Dans les autres cas, ces tuteurs font temporairement partie de l'équipe de conception. Ils ont alors une relation directe, mais épisodique, avec les CP de la conception et, lorsque les tuteurs ont terminé leur travail d'experts de contenu, ils redeviennent « simples » tuteurs.

42 Lorsque la collaboration est directe, même pour de brèves périodes, les CP et tuteurs parlent de « partenariat ». Un CP explique ainsi cette situation : « on travaille sur un

cours. Ils me disent des choses, me posent des questions, je leur retourne le document, je leur suggère des choses. [...] La réciprocité, c'est beaucoup sur la relation ».

43 Lorsque la relation est indirecte, par exemple, quand il s'agit du rôle des tuteurs (amélioration du matériel pédagogique en fournissant des commentaires aux CP sur le matériel afin d'améliorer l'expérience des étudiants), la transmission des recommandations se fait vers le secteur du tutorat. Ce service achemine alors les plus pertinentes à la gestion de la qualité ou directement aux CP selon qui les recommandations sont bien reçues et prises en considération. Par contre, les tuteurs manifestent des frustrations liées à la perception d'un manque de suivi.

44 Plusieurs CP sont aussi d'avis qu'il existe un manque de reconnaissance du travail du tuteur. Plusieurs CP souhaitent plus de reconnaissance du travail des tuteurs et certains mentionnent qu'ils aimeraient les connaître davantage. Un CP mentionne que la reconnaissance commence par la connaissance de l'autre : « la consultation des tuteurs avant la conception du cours permettrait de connaître les tuteurs, de connaître vraiment leurs intérêts ». Certains CP relativisent toutefois leurs propos sur la reconnaissance du travail des tuteurs. Ils expliquent que les modes d'organisation des services diffèrent et que les dynamiques disciplinaires sont parfois plus fortes que les dynamiques de programmes. Certains CP soulignent également des situations où ils consultent les tuteurs, mais où ces derniers n'ont pas de commentaires à émettre.

45 Cependant, plusieurs CP reconnaissent l'intérêt de consulter ou d'écouter les tuteurs : « l'idée de les rencontrer, de prendre le temps d'expliquer... d'écouter ce qu'ils ont à dire envoie le message que les tuteurs comptent pour les CP ». Une CP explique : « j'aimerais être invitée aux rencontres de tuteurs, pour savoir qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer ».

La relation tuteurs-CP, une relation de coopération ?

46 Relativement aux cadres théoriques retenus pour interpréter la coopération entre les équipes de conception et les équipes tutorales, nous avons particulièrement exploré les catégories relatives à l'existence d'un but commun, au sens de la relation et à la reconnaissance du travail des tuteurs.

La présence d'un but commun

47 Les répondants s'entendent pour dire qu'ils tendent vers un but commun, condition première d'une relation de coopération, qui comprend la notion de **réussite**, mais aussi de satisfaction des étudiants. Pour certains, l'atteinte de ce but passe par une meilleure collaboration entre tuteurs et CP, car elle contribuerait à une meilleure qualité du matériel pédagogique, une meilleure utilisation du matériel de cours et, ultimement, les étudiants en bénéficieraient. Un CP dit avoir « l'impression que plus on va travailler ensemble [CP et tuteur] plus ça va avoir un impact positif sur les étudiants parce qu'on va s'améliorer ».

48 Il existe toutefois des divergences sur la manière d'atteindre ce but et sur les rôles attendus des uns des autres. Une tutrice ajoute ainsi : « il faut arrêter de prêcher pour notre paroisse et comprendre qu'on est une équipe, on ne travaille pas l'un contre l'autre, on travaille tous pour le succès de l'étudiant ! »

Le sens de l'influence

49 En raison de la difficulté de mettre sur pied une relation de collaboration, on note que les rapports entre les parties peuvent prendre plusieurs formes. Le degré de collaboration entre tuteurs et CP demeure très variable, allant de l'absence de relation et de collaboration à une relation et collaboration excellente. En conséquence, le sens de l'influence va lui aussi évoluer selon le degré de ce partenariat.

50 Dans un premier cas de figure, les CP vont donner des directives quant au matériel de cours et à la manière d'encadrer et d'évaluer les étudiants. Les tuteurs vont ainsi recevoir lesdites directives, et les appliquer, se retrouvant dans une position plutôt passive où l'influence va du CP vers le tuteur et la nature de la relation rappelle la structure de pression de Saint-Arnaud.

51 Dans un deuxième cas de figure, ressemblant au premier, on observe que certains tuteurs n'appliquent pas les directives reçues des CP. Ils vont les questionner, les adapter, les modifier ou s'y opposer. « Ils ne se rendent pas compte que si l'autre tuteur respecte les évaluations, il y a un problème ». Cette réaction correspond à une résistance, la difficulté la plus typique résultant d'une structure de pression dans le modèle de Saint-Arnaud. Dans cette situation, le tuteur cherche à sortir du rôle passif qui lui est assigné et à exercer une influence.

52 Ce comportement peut être expliqué par le fait que les tuteurs sont d'abord des enseignants expérimentés, habitués à jouir d'une grande autonomie et ayant une idée précise sur la manière d'encadrer et donner les cours. Il pourrait aussi être le fruit de la position de témoins privilégiés des tuteurs qui considèrent qu'ils sont sur le terrain, dans l'action, en relation directe avec les étudiants, qu'ils voient la manière dont le matériel est reçu et utilisé, ainsi que les améliorations à y apporter. À partir de cette position privilégiée auprès des étudiants, les tuteurs revendiquent un rôle dans les processus de conception : « ce sont les tuteurs [qui vont les utiliser], c'est pourquoi il faut vraiment impliquer les tuteurs dans la structure des nouveaux cours ».

53 Dans un 3e et dernier cas de figure, celui où le tuteur a contribué ou a été embauché dans une équipe de conception des cours, le tuteur devient un partenaire du CP, au moins pour un temps. La relation devient plus bidirectionnelle et chacun influence l'autre. À la lumière du discours des tuteurs, ces cas semblent correspondre à une structure de coopération. Les compétences disciplinaires et didactiques des tuteurs sont mises à contribution et reconnues. Les tuteurs ont alors la perception d'un travail fait en partenariat ainsi que d'une volonté réelle et appliquée de travailler ensemble. L'accès direct à l'autre et la réciprocité semblent engendrer une communication et une relation de qualité : ils se sentent valorisés d'être approchés ne serait-ce que pour une simple consultation. Certains tuteurs ajoutent toutefois que lorsqu'ils redeviennent tuteurs sans être impliqués dans la conception, le partenariat avec les CP ne se poursuit pas et ils perdent l'accès direct aux CP.

La reconnaissance du travail des tuteurs...

54 Pour établir une relation de collaboration, la réciprocité entre les parties doit être instaurée, ce qui implique la reconnaissance des compétences de l'autre. Les tuteurs sont nombreux à aspirer à davantage de reconnaissance : « il y a des tuteurs qui sont un peu fatigués, ils sentent que depuis des années on ne les écoute pas ».

55 Les tuteurs pensent que la meilleure manière pour s'assurer qu'ils utilisent et s'approprient le matériel conçu par les CP est de tenir compte de leur opinion. Pour eux, la reconnaissance pourrait se concrétiser par l'écoute, la consultation, l'invitation à participer à la mise à jour et à la conception des cours. Si on les consulte, « ils vont dire, "on a été consulté", "on fait partie de", "on nous considère comme des personnes compétentes" ». Les tuteurs souhaitent être plus actifs, plus impliqués dans le processus de conception et avoir un partenariat plus étroit avec les CP.

Défis rencontrés et stratégies de dépassement

56 Une dernière section des entrevues portait sur les principaux défis qui rendent difficile ou freinent la coopération entre les équipes tutorales et les équipes de conception, avec des pistes d'action relatives à ces différents défis.

Présentation des défis identifiés par les membres de l'établissement

L'implantation de l'APC et des évaluations à échelons critériés

57 CP et responsables administratifs soulignent que l'adhésion des tuteurs à l'utilisation de l'APC est un défi de taille, plus particulièrement quant aux grilles d'évaluation à échelons critériés. Les CP « ne savent pas jusqu'à quel point les tuteurs sont en mesure de prendre correctement en charge ce type d'évaluation ». Contrairement aux CP, les tuteurs n'ont jamais eu de formation véritable à l'APC et sont souvent vus par les CP comme y résistant. Ces derniers croient que des tuteurs font une utilisation inadéquate du matériel pédagogique en adaptant le matériel ou en mettant de côté les grilles. Du côté des tuteurs, l'utilisation des grilles suscite une insatisfaction élevée : ils se plaignent de difficultés à classer les étudiants dans des grilles comprenant cinq ou six échelons, déplorent le manque de considération de l'équipe de conception qui ne les a pas consultés lors de leur élaboration. Ils aimeraient que les grilles soient testées avant finalisation.

58 Les responsables administratifs sont sensibles aussi bien à la nécessité de développer des grilles à échelons critériés qu'à la nécessité de les tester sur le terrain : « le CP élabore le meilleur outil qui soit, mais il faut qu'il soit prêt à accepter que, dans le suivi de première année, on lui dise que sa grille ne permet pas de discriminer ou qu'elle a trop d'échelons. [Sinon,] le tuteur se retrouve avec un outil qui n'est pas nécessairement celui qu'il utilise quand il enseigne. »

59 Des suggestions sont faites : simplifier les grilles d'évaluation, donner aux tuteurs la possibilité de les valider, ainsi que créer des occasions de présenter les cours et les outils d'évaluation aux tuteurs. On suggère également de créer une formation continue sur l'APC pour les tuteurs, les CP et les experts de contenu. Des répondants proposent en outre de revoir plus régulièrement les évaluations, la réussite des étudiants dépendant de la qualité des cours et des outils d'évaluation.

Le rôle de chacun et la place des tuteurs dans la conception des cours

60 Tous les types de répondants s'entendent sur la nécessité d'enrichir la définition du rôle des tuteurs. La plupart suggèrent de donner une certaine place aux tuteurs dans la conception, ce qui pourrait être fait par la présence d'un représentant des tuteurs dans

l'équipe de conception ou en donnant aux tuteurs la possibilité de valider les critères et indicateurs des grilles de correction.

61 Une deuxième recommandation vise à ce que les rôles et responsabilités de chacun soient mieux définis et mieux respectés par tous.

62 On suggère aussi aux tuteurs de délaisser leur rôle d'enseignant pour faire confiance et respecter le travail des CP et des experts de contenu. Enfin, on évoque une formation éventuelle des tuteurs aux exigences du processus de la conception pour qu'ils puissent comprendre la manière dont il se déroule, et ainsi clarifier les tâches et responsabilités qui incombent à chacun.

L'établissement d'une véritable coopération entre tuteurs et CP

63 La question de la nature des rapports de coopération entre tuteurs et CP est au centre des défis identifiés. Selon l'un des CP, « il n'y a pas de mécanismes mis en place pour qu'on connaisse les tuteurs et ça brime la collaboration ». Pour plusieurs, la collaboration entre tuteurs et CP est cruciale pour la qualité des cours et la réussite. Plusieurs des stratégies suggérées misent sur une forme d'intégration du tuteur dans la conception des cours, ce qui permettrait de s'assurer de l'adoption du matériel par les tuteurs et d'un meilleur suivi des directives. « Ce sont les tuteurs [qui vont utiliser le matériel], c'est pourquoi il faut vraiment les impliquer dans la structure des nouveaux cours. »

64 Certains suggèrent que la collaboration devrait passer par une communication directe : « À partir du moment où tu améliores les contacts directs, tu favorises la connaissance mutuelle... plus on collabore, plus on va réussir. »

65 D'autres pistes sont aussi évoquées quant aux outils de communication. On suggère d'améliorer ces outils ainsi que la fréquence des communications, notamment grâce à la poursuite du développement d'Octopus, une plateforme de suivi des remarques des tuteurs vis-à-vis des modifications du matériel pédagogique. Plusieurs tuteurs et CP suggèrent que l'accès à la plateforme soit étendu à tous les CP.

66 Les autres stratégies proposées portent sur la création d'occasions d'échanges entre tuteurs et CP portant sur la réussite étudiante (rencontres, visioconférences, comités). Ainsi, on propose d'inviter des CP aux rencontres annuelles, d'organiser la communauté de pratique des tuteurs en y intégrant les CP, d'inviter des CP aux visioconférences avec les tuteurs et de jumeler un tuteur à un CP.

Les mesures mises en œuvre pour favoriser la collaboration

67 Au moment où nous avons réalisé les entrevues individuelles, cinq mesures étaient en voie d'implantation, mais semblaient encore méconnues des répondants.

68 Afin de favoriser les tuteurs comme experts de contenus, ils sont désormais priorisés dans les appels de candidatures pour les experts de contenu afin de travailler sur un cours. Les tuteurs sont sollicités par les CP pour donner leur avis ; dans ce cadre, ils sont les premiers informés. De plus, à compétence égale, les tuteurs de l'établissement sont maintenant retenus prioritairement.

69 Dorénavant, le CP et l'expert de contenu d'un nouveau cours ou d'un cours révisé en profondeur, doivent présenter le matériel pédagogique aux tuteurs de la discipline

susceptibles d'encadrer les étudiants, par des rencontres virtuelles en visioconférence pour favoriser l'appropriation du contenu et des approches pédagogiques.

70 Les nouveaux cours sont évalués systématiquement après un essai d'une année, lorsqu'ils sont suivis par un nombre suffisamment important d'étudiants. Cette opération permet aux tuteurs de répondre à un questionnaire évaluant le matériel pédagogique du cours qui a été révisé, amélioré et systématisé.

71 Lors de la diffusion d'un cours, le recueil des demandes de modification du matériel est maintenant systématisé et instrumenté. Grâce au logiciel Octopus, les tuteurs peuvent entrer leurs demandes et constater leur état de traitement. Tous les tuteurs et professionnels du tutorat y ont accès et les requêtes peuvent être lues et commentées par tous. Seuls quelques membres des équipes de conception ont accès à cette plateforme.

72 Depuis peu, des CP sont invités à participer à la rencontre annuelle organisée par le service du tutorat. Ils y agissent comme animateurs, présentateurs ou observateurs. Ces rencontres constituent une occasion de contact direct.

Discussion et conclusion

73 L'organisation du travail dans l'établissement est encore héritée d'un modèle industriel de la FAD, avec une séparation entre les services qui s'occupent de la conception et du tutorat, mais aussi des processus de conception.

74 Avec l'avènement du courriel et autres communications électroniques, le rôle des tuteurs s'est graduellement modifié et les préoccupations pour améliorer la réussite et la qualité des cours ont grandi. Ainsi, même dans ce modèle où le rôle des tuteurs est en principe limité, on constate qu'il est plus riche et plus important que ce qui leur est officiellement attribué, notamment en raison du fait qu'ils sont en première ligne avec les apprenants.

75 L'organisation du travail de l'établissement est cohérente avec le modèle pédagogique dominant. Cependant, il ne semble optimal ni pour l'amélioration de la qualité des cours et de la réussite étudiante ni pour la reconnaissance du travail des tuteurs. En effet, nos données ont mis en évidence des défis reliés à l'établissement d'une véritable coopération entre CP et tuteurs.

76 Les propos des tuteurs et des CP font ressortir des difficultés dans leur coopération. Elles concernent le déséquilibre dans leurs relations, où le sens de l'influence va généralement du CP vers le tuteur. Il peut en découler un manque de réciprocité et de reconnaissance des tuteurs. Ceci traduit davantage une structure de pression que de coopération. Dans ce contexte, la majorité des tuteurs aspirent à plus de reconnaissance et réclament un plus grand rôle dans la conception des cours, d'autant qu'ils ont l'expertise d'enseignement dans la discipline et l'expérience de la FAD.

77 Ces difficultés semblent dues à l'organisation du travail, au manque d'accès à l'autre, à la présence d'un intermédiaire systématique entre les tuteurs et les CP, à la prédominance de relations indirectes et au manque de communications et de rétroactions. Les tuteurs n'ont pas la perception de réciprocité et la coopération s'avère difficile dans ces circonstances.

78 Aussi, dans les cas où les tuteurs ont pu jouer un rôle dans le processus de conception des cours, c'est la dynamique des échanges qui semble modifiée ; les relations

deviennent plus directes, la collaboration plus significative et la relation plus équilibrée et bidirectionnelle. Ces cas semblent relever d'une structure de coopération où la reconnaissance du travail des tuteurs ne semble plus un enjeu. Toute initiative visant à établir des contacts directs entre tuteurs et CP, à donner un rôle aux tuteurs dans le processus de conception des cours (même un rôle de consultation à certaines étapes) ou à reconnaître l'importance du travail exécuté par les tuteurs, semble de nature à faire évoluer les relations vers une structure de coopération.

79 Il est intéressant de noter que l'organisation semble disposer des instruments lui permettant de se réguler elle-même, puisque les défis identifiés par les répondants correspondent dans une large mesure à l'analyse que nous aurions pu faire à partir du discours de chacun. De plus, l'établissement est déjà sensibilisé à ce problème de coopération entre professionnels et a déjà commencé à mettre en place plusieurs mesures.

80 Cependant, deux problèmes importants semblent subsister. L'un concerne l'APC et l'autre, la définition des rôles de chacun. Sur le plan de l'APC, il semble qu'il faille viser une meilleure appropriation et adhésion à celle-ci par les tuteurs, par exemple par la formation, mais aussi par un processus plus rigoureux de conception et de mise à l'épreuve des grilles, processus dans lequel les tuteurs devraient être impliqués.

81 Concernant la définition, la perception et la compréhension des rôles de chacun, il semble y avoir un écart entre l'importance que donnent les tuteurs à leur rôle et celle que les CP attendent d'eux. Jusqu'où les aspirations des tuteurs à influencer la conception doivent-elles être satisfaites, si on veut conserver une certaine spécialisation des rôles ? Une meilleure acceptation du travail des équipes de conception semble aussi nécessaire pour les tuteurs.

82 Dans cette recherche, le recueil et la confrontation des points de vue des catégories d'acteurs sur les mêmes questions ont permis d'enrichir le regard sur la coopération entre tuteurs. Cependant, cette recherche a été menée auprès de tuteurs et de CP volontaires qui ne sont pas nécessairement représentatifs des deux corps en raison des biais possibles d'autosélection. On pourrait dire qu'elle souffre d'une absence de vue plus générale, mais qu'elle gagne en profondeur (Patton, 1990). Elle est essentiellement qualitative et ses résultats ne peuvent être généralisés. Les efforts ont plutôt été consacrés à veiller à la transférabilité des résultats par une description riche (Drapeau, 2004).

83 Sous plusieurs aspects, le cas du présent établissement est typique de plusieurs établissements de FAD qui se retrouvent face à l'échec relatif d'une définition trop limitative du rôle des tuteurs dans une organisation du travail encore fondée sur le modèle industriel, et face au défi de la nécessité d'une plus grande médiation humaine pour l'apprentissage. Les pressions pour l'évolution vers un modèle fondé sur l'interaction entraînent une nécessaire réflexion et redéfinition du rôle des tuteurs ou des encadrants. Dans tous les cas, la coopération entre équipes de conception et équipes d'encadrement semble un facteur exerçant une grande influence sur la réussite des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University Press.

Anderson, T., et Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *12*(3), 80-97.

Argyris, C. (1990*). Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*. Boston: Allyn and Bacon.

Bawane, J., et Spector, J. M. (2009). Prioritization of Online Instructor Roles: Implications for Competency-Based Teacher Education Programs. *Distance Education*, *30*(3), 383-397.

Blau, P. (1964). *Power and Exchange in Social Life*. New York: J. Wiley & Sons, 352.

Bock, G. W., & Kim, Y. G. (2001). Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. Pacis 2001 proceedings, 78.

Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among the Five Traditions* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cropley, A. J., et Kahl, T. N. (1983). Distance Education and Distance Learning: Some Psychological Considerations. *Distance Education*, *4*(1), 27-39.

CSÉ (2015). La FAD dans les universités québécoises : Un potentiel à optimiser — Conseil supérieur de l'éducation. Avis ministériel (162 p.). Repéré à https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0486.pdf

Decamps, S. et Depover, C. (2011). La perception du tutorat par les acteurs de la FAD. Dans C. Depover, B. De Lievre, D. Paya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.). *Le Tutorat en FAD* (p. 109-124). Bruxelles: De Boek.

Dede, C. (1996). The Evolution of Distance Education: Emerging Technologies and Distributed Learning. *American Journal of Distance Education*, *10*(2), 4-36.

Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011). Chapitre 1. Tutorat et modèle de formation à distance (p. 15-27), dans Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J. et Jaillet, A. (2011). Le tutorat en formation à distance. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi :10.3917/dbu.depov.2011.01.

Depover, C., Komis, V., & Karsenti, T. (2012). Le contrôle de qualité : un outil indispensable pour asseoir la légitimité de la FAD ? *Formation et profession*, *20*(2), 1-8.

Dilworth, P., Donaldson, A., George, M., Knezek, D., Searson, M., Starkweather, K., Structchens, M., Tillotson, J. et Robinson, S. (2012). Editorial: Preparing Teachers for Tomorrow's Technologies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 12*(1), 1-5.

Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, *10*(1), 79-86.

Emerson, R. M. (1976). Social Exchange Theory. *Annual Review of Sociology*, 335-362.

Garrison, D. R. (1987). Researching Dropout in Distance Education. *Distance Education,* 8(1), 95-101.

Gibbs, G., et Simpson, C. (2005). Conditions under which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, *1*, 3-31.

Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, *152*, 55-69.

Guillemet, P. et S. Pelletier (2005). Le tutorat à la Télé-université. *Distance et savoirs, 3*(2), 207-230. Repéré à http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2005-2-page-207.html

Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? Dans C. Depover, B. De Lievre, D. Paya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.). *Le Tutorat en FAD* (p. 137-158). Bruxelles : De Boek.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, *24*(1), 3-17.

Guillemet, P., et Pelletier, S. (2005). Le tutorat à la Télé-université. *Distances et savoirs*, *3*(2), 207-230.

Hittelman, M. (2001). *Distance Education Report: Fiscal Years 1995-1996 through 1999-2000.* Sacramento, California: California Community Colleges, Office of the Chancellor.

Holmberg, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge.

Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education* (3e éd.). London: Routledge.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives. Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.

Moore, M. G. (1993). Theory of Transactional Distance. *Theoretical principles of distance education*, *1*, 22-38.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.

Patton, M.Q., 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Sage, Newbury Park.

Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *STICEF*, *23*. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/03-papi-ensaccapp/sticef_2016_NS_papi_03p.html

Peters, O. (1967). Distance Education and Industrial Production: A Comparative Interpretation in Outline [Monograph]. *Central Institute for Distance Education Research, Fern University.*

Poellhuber, B. (2005). *L'Univers mouvant des FOAD : quels intérêts et quels enjeu ?* Conférence donnée à l'université Laval.

Rodet, J. (2010). Propositions pour l'ingénierie tutorale. *Tutorales, Revue de la communauté de pratiques des tuteurs à distance*, *7*, 6-28.

Rodet, J. (2012). Entretien de Jacques Rodet avec l'équipe du GIREFAD. *Tutorales, 9*, 14-19.

Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'Interaction professionnelle : efficacité et cooperation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Salmon, G. (2000). E-moderation. The Key to Online Learning and Teaching.

Schön, D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.

Simpson*, O. (2004). The Impact on Retention of Interventions to Support Distance Learning Students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *19*(1), 79-95.

Tailor, J. (2000). Fifth Generation Distance Education.

Tsai et Cheng (2012). Understanding Knowledge Sharing Between IT Professionals – an Integration of Social Cognitive and Social Exchange Theory. *Behaviour & Information Technology, 31*(11), 1069-1080.

Wallance, R. (2003)? Online Learning in Higher Education: a Review of Research on Interactions Among Teachers and Students. *Education, Communication & Information*, *2*, 241-280.

RÉSUMÉS

En FAD, la séparation des rôles de conception et d'encadrement des cours est encore d'actualité dans plusieurs établissements spécialisés. Toutefois, avec les évolutions technologiques, le rôle du tuteur a passablement évolué et l'amélioration de la qualité des cours et de la réussite étudiante nécessite une certaine coopération entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement. La présente recherche vise à décrire le rôle des tuteurs tel que perçu par les différents acteurs de l'établissement, et à déterminer l'état de la coopération entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement. Elle s'ancre dans la théorie de l'échange social et dans le modèle de coopération interprofessionnelle de Saint-Arnaud. Une étude de cas essentiellement qualitative misant sur des entrevues individuelles et des entrevues de groupe avec quatre conseillers pédagogiques (CP), six tuteurs et deux responsables administratifs a été menée. Les résultats mettent en évidence des différences assez importantes entre le rôle effectivement assumé par les tuteurs et le rôle qui leur est officiellement attribué, ainsi que plusieurs différences de perception quant à ce rôle. En ce qui concerne la nature de la relation professionnelle entre tuteurs et concepteurs, la situation la plus habituelle relève d'une structure de pression, mais lorsque les tuteurs jouent un rôle quelconque dans le processus de conception, la relation tend à évoluer vers une structure de coopération. Plusieurs mesures ont été prises par l'établissement pour favoriser la coopération entre ces deux groupes de professionnels et reconnaître davantage le rôle des tuteurs, mais plusieurs défis demeurent, notamment en ce qui concerne l'implantation de grilles d'évaluation dans une perspective d'approche par compétences (APC).

In distance education, a separation of roles between course design teams and student support teams are still characteristic of many specialized institutions. However, the role of the tutor has evolved considerably along with technological developments and the improvement of the quality of distance courses and student success requires a certain degree of cooperation between course design teams and tutors. The aim of this research is to describe the role of tutors as perceived by the different actors of the institution and to determine the state of cooperation between the course design teams and the student support teams. It is theoretically grounded in the social exchange theory and in the interprofessional cooperation model of St-Arnaud. An essentially qualitative case study was conducted based on individual and group interviews with four pedagogical advisors, six tutors and two administrative officers. The findings highlight significant differences between the role actually performed by tutors and the official role assigned to them. Regarding the nature of the interprofessional relation between tutors and course designers, the most frequent situation corresponds to a pression structure, but when the tutors play a role in the design process, the relationship tends to evolve towards a cooperation structure. Several measures have been implemented by the institution to encourage co-operation between these two groups of professionals and to increase the recognition of tutors contributions, but several challenges remain, notably with regard to the implementation of evaluation grids developed in a competency-based approach.

INDEX

Keywords : distance learning, college, tutors, course design team, cooperation
Mots-clés : FAD, tuteurs, concepteurs, coopération, encadrement, rôles

AUTEURS

BRUNO POELLHUBER

Faculté de sciences de l'éducation, Université de Montréal
bruno.poellhuber@umontreal.ca

MARTINE CHOMIENNE

Cégep à distance
mchom@cégepadistance.ca

FLORENT MICHELOT

Candidat au doctorat en andragogie, Université de Montréal
florent.michelot@umontreal.ca

MARIE-NOËLLE FORTIN

Assistante de recherche, Université de Montréal
marienoelle59@yahoo.ca

Entretiens

Un dispositif du Cned pour la formation aux métiers de la formation à distance

Entretien avec Sylvaine Roi, directrice de l'École d'ingénierie de la formation à distance (Eifad) au Cned.

1 *Distances et médiations des savoirs (DMS)* : en 1997, une « école de formation » interne au Cned a été voulue par Michel Moreau qui était alors recteur-directeur général du Cned. Sylvaine Roi, vous qui êtes actuellement directrice de la structure issue du dispositif créé à l'époque, vous nous rappelez que l'école est conçue dès l'origine comme le lieu « de formation *aux métiers* de l'enseignement à distance[1] » avec la volonté de s'adresser « *à tous les personnels, qu'ils soient affectés à la pédagogie, à la logistique ou à la gestion*[2] ».

Avant d'aborder la diversité des métiers de la formation à distance présents au Cned, pourriez-vous évoquer l'évolution de cette école, qui devait à la fois mener une veille sur les pratiques dans ce domaine, hors du Cned, et former en interne les professionnels de l'établissement pour qu'ils soient à même d'intégrer efficacement les TIC dans leurs activités.

Sylvaine Roi : Pour analyser l'évolution des métiers au Cned, il est en effet intéressant d'observer celle de l'activité de l'école de formation à l'enseignement à distance dont l'établissement s'est doté en 1997, pour former ses personnels, ainsi que ceux d'organismes français ou étranger.

Malgré les intentions de départ, l'activité de l'école va se centrer sur la formation à « l'enseignement à distance et à la pratique des nouvelles techniques éducatives[3] » car la montée en puissance du multimédia, le développement des plateformes de formation et la généralisation de l'usage du web et de ses services, obligent à repenser la conception des dispositifs et leur instrumentation.

Ainsi en 2000, avec l'appui de l'Ecole, l'établissement engage un travail d'envergure pour formaliser son savoir-faire en conception de formations à distance[4]. C'est l'occasion d'établir une *nomenclature des métiers* et de produire les *fiches-métiers du CNED* dans le domaine de la conception de formations : analyste (informatique), auteur–rédacteur, chef de projet technique, chef de projet pédagogique, ergonome,

graphiste multimédia, lecteur, relecteur, scénariste. Accompagnant le développement des partenariats du CNED en France et à l'international, l'école se consacre alors pleinement au montage et à l'animation de stages concernant les fondamentaux de l'enseignement à distance et la conduite de projets de formation de multimédia. Elle intervient également en appui à la conception de dispositifs pédagogiques multimédia, dans le cadre de projets menés par les équipes de l'établissement.

Devenue l'Eifad – École d'ingénierie de la formation à distance –, et installée dans ses propres locaux en 2006, elle se spécialise dans trois domaines majeurs : l'ingénierie des dispositifs de formation, l'ingénierie des services d'accompagnement et l'ingénierie de scénarisation et de multimédiatisation, etc. Elle intervient en formation interne et accompagne la professionnalisation des « responsables de formation », personnels chargés de l'ingénierie pédagogique au sein de l'établissement. Elle inaugure en interne de nouvelles modalités de professionnalisation. En lien avec la direction de la formation, elle organise à leur intention des webconférences thématiques et des séminaires axés sur le partage d'expériences et l'échange de pratique avec les autres métiers chargés de la conception média ou des plateformes de formation.

L'École accompagne aussi le développement de l'offre en formation professionnelle continue (offre sur mesure, réponse aux appels d'offres, etc.). Elle met en place des parcours visant à développer les compétences des personnels dans ce domaine : analyse des besoins des clients, techniques de réponse aux appels d'offres, des exigences réglementaires en FPC, connaissance des modes de financement, etc. Les personnels chargés d'assurer l'accompagnement des personnes en formation ne sont pas oubliés : formation à l'accompagnement VAE, aux différentes formes d'accompagnement et de tutorat, notamment dans le cadre de l'offre dédiée aux entreprises.

Lors d'une étude menée en 2009, le CNED analyse les évolutions de son environnement – technologique, concurrentiel, réglementaire – et leurs effets sur les processus de cycle de vie des offres, la place de l'innovation, du marketing, du commercial[5], il pointe l'importance du pilotage des offres de formation, tant sur les aspects qualitatifs (réponse aux attentes des clients, comparaison aux standards du marché, etc.) que quantitatifs (évolution des inscriptions, rentabilité, etc.). La connaissance des marchés et des publics lui apparait également prépondérante, spécialement pour le marché concurrentiel.

DMS : Que perçoit-on alors comme étant de nouveaux métiers ?

SR : Ces travaux contribuent en 2011 à faire émerger de nouveaux métiers dans les domaines du management et du marketing. L'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique, l'animation des dispositifs de formation et le marketing stratégique sont alors regroupés dans une direction[6] chargée d'étudier les opportunités de marché et de les décliner à échelle industrielle. Le pilotage des portefeuilles de formation est confié à des « directeurs d'unité d'affaires ». Pour faire évoluer les offres, ils s'appuient sur les analyses fournies par le « responsable du marketing stratégique », ainsi que sur les travaux des « chargés d'innovation » qui ont pour mission d'imaginer et de tester de nouvelles offres au sein de la direction de l'innovation[7]. Dans les sites, les « responsables de formation » restent chargés de la

conduite opérationnelle des projets de formation, encadrés par un « responsable de ligne de marché » qui assure l'organisation des activités et la cohérence des dispositifs. Le responsable du pôle services est chargé, pour sa part, de coordonner la mise en œuvre de l'animation des dispositifs de formation par les sites.

DMS : Les métiers identifiés comme nouveaux, ou nouveaux dans le cadre de l'établissement Cned, il y a cinq ou six ans, le sont-ils encore ? Existent-ils toujours, ont-ils évolué ?

SR : Depuis ces analyses, l'organisation du CNED et la dénomination de certains métiers ont évolué, mais la transformation numérique de l'établissement[8], pour répondre « aux enjeux de mobilité de connexion, de travail en réseau » des apprenants et des enseignants, a confirmé la tendance à la diversification et à la spécialisation des métiers au sein des familles professionnelles.

Si les métiers traditionnels du CNED n'ont pas disparu, leur périmètre et leurs contenus ont évolué. Ainsi, par exemple, au sein de la famille « cœur de métier », la séparation entre les métiers de la conception et ceux de l'exploitation est désormais clairement établie. Les ingénieurs pédagogiques prennent en charge la conception et l'ingénierie pédagogique, tandis que l'accompagnement pédagogique et le suivi des apprentissages sont assurés par les enseignants. Ces derniers interviennent lors de la construction des connaissances, tant du point de vue méthodologique que disciplinaire. Les chargés d'accompagnement pédagogique, pour leur part, apportent des conseils pour favoriser la réussite du parcours des apprenants tout au long de la formation et s'assurent de la qualité des interventions pédagogiques.

La généralisation du numérique à tous les niveaux, tant pour la conception et la production des dispositifs que lors de la conduite et l'animation des dispositifs, fait aussi évoluer les différents métiers. Dans le domaine de la conception et de la production des contenus numériques, l'introduction d'un nouvel outil LCMS impose de définir très précisément l'activité de chacun des intervenants en articulant finement la conception et la production pédagogique à chacune des étapes, depuis la rédaction du cahier des charges de la commande passée aux auteurs, jusqu'à l'intégration des objets d'apprentissage et la création des parcours numériques. L'ingénieur pédagogique doit faire évoluer ses compétences dans le domaine de la scénarisation pédagogique et assure l'interface pour piloter les auteurs qui ne sont pas toujours familiarisés avec ces démarches.

Dans le domaine de l'accompagnement, la généralisation des « copies numériques » suppose désormais de la part de tous les enseignants à distance, la maîtrise de la manipulation des outils d'échanges et d'annotation des fichiers textuels ou sonores pour la correction des évaluations. De même, le tutorat individuel, repose plus fréquemment sur des échanges en synchrone via une plateforme téléphonique permettant une traçabilité des échanges.

DMS : Vous avez mentionné une famille « cœur de métiers ». Relève-t-elle d'une identification claire qui aurait été établie, une sorte de repérage précis des métiers ?

SR : En effet, la cartographie des métiers du CNED répertorie 24 « métiers » regroupés sous quatre familles professionnelles : direction (2 métiers), cœur de métier (6 métiers et 17 emplois-types), soutien (5 métiers) et support (13 métiers).

« Cette cartographie revêt une importance toute particulière pour accompagner le plan stratégique CNED 24/24 », peut-on lire dans la présentation.

« La volonté d'accompagner l'inscrit vers la réussite dans son parcours de formation a ainsi engendré des changements dans les familles de métiers. Les métiers de l'accompagnement de scolarité et de la formation ou encore les métiers de la conception de l'édition et du numérique ont ainsi migrés vers la famille cœur de métier. D'autre part, de nouveaux outils commencent à faire leur apparition comme la chaine éditoriale numérique (CEN), l'espace numérique de travail CNED 360, etc. De nouveaux emplois-types ont donc été créés pour répondre à ces différentes évolutions[9] ».

DMS : Pour donner corps à cette cartographie, pouvez-vous nous décrire quelques-uns des métiers qui y sont répertoriés ?

SR : Oui, bien sûr, voici quelques exemples, non pas de métiers mais de postes de d'activités assurées au sein de ces métiers **:**

2 Métiers de l'accompagnement (1) :

Référent de parcours : personnels en charge de l'accompagnement du parcours des apprenants. Ils interviennent pour « faciliter l'entrée en formation de l'apprenant, maintenir sa motivation et lui donner les moyens de réussir afin de prévenir tout décrochage ». L'intervention a pour objet « d'accroître l'autonomie de l'apprenant en l'encourageant à devenir acteur de sa formation, à apprendre à identifier les ressources et les moyens mis à sa disposition, à prendre en compte son environnement, son entourage, son projet professionnel, etc., pour optimiser son organisation et la planification de son travail[10] »

Animateur de communauté CRPE : on pourrait reprendre la description de l'animateur de communauté sur Thot cursus, « L'animateur de communauté est une figure émergente. Son terrain d'action est constitué du réseau social privé de la formation. Il anime une communauté, s'efforce de développer les interactions et de faciliter les projets entre les membres pour un maximum d'apprentissages. »

Pour la conceptrice et animatrice principale du réseau[11], « il s'appuie sur les notions de "communauté d'apprentissage" et de "communauté d'enquête" (Anderson, 2010 ; Jezegou 2010 ; Garrison 2014) et sur le "connectivisme" (siemens, Downes, 2008, Anderson 2014) ». Elle le présente à ses membres, sur le réseau, de la manière suivante :

> *Un réseau pour apprendre.*
>
> *Ce réseau d'apprentissage vient compléter la plateforme de CNED 360. Ici, le travail s'organise de façon différente, autour de débats et discussions dans les groupes et sur les forums. Ces échanges visent à vous aider à préparer le concours en vous projetant comme futur professeur des écoles[12]*

3 Métiers du Marketing :

Avec les plateformes de e-commerce, les métiers du marketing de la relation client et du commercial ont pris le virage du web. On peut évoquer ici :

Responsable E-Commerce : *« Je travaille sur la création et la mise en ligne de parcours de formation avec les sites. C'est un vrai travail d'échange, il n'y a pas de points réguliers, mais plutôt des contacts au fil de l'eau. Je les sollicite lorsque c'est nécessaire, les sites sont très réactifs et répondent rapidement[13]. »*

DMS : Vous avez évoqué l'École de formation, qui a évolué elle aussi, comme les métiers, comme le contexte. Quelles sont aujourd'hui les démarches de l'institution pour former son personnel ?

SR : Pour accompagner la mutation des métiers du CNED à l'heure du numérique, l'Eifad, dont les missions avaient été intégrées à la direction de l'innovation en 2011, est relancée. Elle ouvre en septembre 2016 un nouvel espace de formation en ligne destiné aux personnels de l'établissement. Les enseignants à distance qui doivent maîtriser les outils numériques du CNED pour assurer l'accompagnement pédagogique des inscrits en sont les premiers utilisateurs. Ils y trouvent des modules de formation à la prise en main des outils numériques nécessaires à l'enseignement à distance tels que les logiciels d'animation des classes virtuelles, les outils d'annotations et de corrections en ligne des copies, la messagerie instantanée (vidéo et chat) ainsi que la maîtrise de l'environnement de travail virtuel. Entre septembre et décembre 2016, plus de 300 enseignants ont suivi l'un des parcours de formation à distance qui associent des sessions de formation en présence d'un formateur et des temps d'entraînement en autonomie avec des tutoriels vidéo. Le dispositif de formation prévoit également à partir de septembre 2017, un volet destiné à la relation pédagogique à distance et au métier d'enseignant en ligne afin de s'assurer que tous les nouveaux enseignants arrivant au CNED acquièrent le niveau de maîtrise requis à l'exercice de leur métier.

En parallèle, afin que les 80 responsables de formation partagent une culture commune et développent leurs compétences en matière de scénarisation numérique, l'Eifad a conçu et déployé, entre novembre 2016 et mars 2017, un parcours de trois formations, d'une à trois journées chacune, permettant à d'acquérir ou de consolider ses connaissances concernant les outils et les méthodes de conception et de scénarisation pédagogique et média, des dispositifs numériques.

L'accompagnement de l'évolution des métiers, c'est aussi la formation des personnels au LCMS eXactLearning. Une soixantaine d'agents, intégrateur, concepteur éditorial ou responsable de formation, ont suivi un parcours d'initiation ou de perfectionnement à la maîtrise des fonctionnalités de cet outil, en fonction de leur métier.

En 2016, l'Eifad a assuré la conception d'une quinzaine de formations différentes, à distance, mixtes ou en présence. Ces formations déployées sur site, à l'Eifad ou à distance représentent une soixantaine de sessions de formation qui ont réuni près de 500 stagiaires de différents métiers : concepteur éditorial, enseignant, intégrateur, responsable de formation, etc.

En complément, les directions métier assurent des actions de professionnalisation et de partage d'expérience entre les équipes de différents métiers.

4 *Distances et médiations des savoirs* remercie Sylvaine Roi pour ces précisions sur les évolutions d'un instrument de formation aux métiers de la formation à distance, voulu et conçu par le Cned.

NOTES

1. PV CA du CNED du 10/10/1996 portant sur le création de l'École.
2. *Idem*.
3. Décision relative à la création de « l'École de formation à l'enseignement à distance » au sein du CNED.
4. Travail du groupe ETICAD. M. Vidal, G. Coutret, Cned, note du 20/02/2001 en vue du rapport au Conseil de perfectionnement et interview de Martine Vidal avec l'observatoire Thot-cursus, 20 avril 2002.
5. Étude et plan de modernisation – 2009 et 2010.
6. Direction de l'offre et des services – DOS.
7. Activités nouvelles créées.
8. Projet d'établissement CNED 24/24.
9. La semaine du CNED lettre d'actualité de l'établissement, F Fortin, Cned 2015.
10. Présentation de l'équipe « AGIR », R Dorin, Cned, septembre 2016.
11. C. Nucci – CNED.
12. Présentation du réseau CRPE, C. Nucci, Cned, 2016.
13. Interview de V. Baty, Cned 2016.

Directeur des études, approche d'un métier de la FAD

Entretien avec Jean-François Terret, directeur des études dans le cadre d'un diplôme à distance de master 1 MEEF Professeur des écoles

1 Bonjour Jean François Terret, enseignant du secondaire puis formateur d'adultes, vous avez une expérience reconnue en formation à distance dans de nombreux pays, en Afrique, puis au sein de la Commission européenne. Depuis deux ans vous êtes directeur des études dans le cadre d'un diplôme à distance de master 1 MEEF Professeur des écoles.

DMS : Quel est votre titre ?

Jean-François Terret : Mon titre est directeur des études pour les formations de mention 1 du site Enseignement à distance de l'ESPE de l'académie de Versailles à l'université de Cergy-Pontoise. Il s'agit d'une fonction assurant la mise en œuvre de formations à destination de personnes qui souhaitent devenir professeurs des écoles. Cette fonction existe sur tous les sites de l'ESPE de l'académie de Versailles, où les enseignements sont proposés classiquement, en salles avec des professeurs. Le site EAD propose ces formations entièrement en ligne sur une plateforme de formation à distance[1] tout en respectant la maquette de la formation, en parvenant même à proposer tous les enseignements prévus, y compris les options, alors que des sites rencontrent des difficultés : les formations sont structurées en séminaires où, pour chaque discipline, les étudiants trouvent des supports de cours et des outils de communication ; répartis en groupe, ils ont des rendez-vous périodiques pour des rencontres synchrones par chat avec un tuteur de la discipline.

À l'heure actuelle, le site EAD propose 5 formations de mention 1 : le master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) PE M1, la préparation au CRPE (Concours de Recrutement des professeurs des écoles), le master M2 Cursus adapté, le master PEIEF et une préparation au CRPE pour des professeurs des écoles contractuels à la demande de l'académie de Versailles. Le total des inscrits avoisine les 300 personnes.

Comme les directeurs des études (DE) des autres sites, la fonction consiste à programmer les enseignements dans un emploi du temps et à contrôler son respect, à

organiser les stages des étudiants, dans un cadre élargi. Ces spécificités sont importantes puisque le site EAD n'a pas d'enseignants propres, mais utilise 60 tuteurs, dont 53 interviennent dans les sites présentiels de l'ESPE : il doit composer avec leurs contraintes et leurs disponibilités, mais les enseignements dispensés bénéficient d'une collaboration accrue puisque les supports et le diagramme d'activités sont communs. Chaque discipline possède un responsable pédagogique pour l'EAD[2] sollicitant son département pour la conception des supports d'enseignement.

Comme les autres DE, je bénéficie d'un secrétariat pédagogique, à l'efficacité duquel je tiens à rendre hommage, mais la spécificité de l'EAD est encore marquée par la présence dans mon équipe d'une ingénieure pédagogique en charge de toutes les questions liées à l'utilisation de la plateforme d'enseignement en ligne et des outils mobilisés pour la surveillance en ligne des épreuves de contrôle continu.

DMS : Pouvez-vous me décrire une journée de travail type ?

J-F T : La fonction de DE en EAD comprend deux principales composantes : communication et organisation. La constante durant toute l'année est la très grande prédominance du traitement des courriels, première tâche à accomplir chaque jour.

Durant la période des enseignements, la priorité est donnée à l'examen des demandes de modification d'emploi du temps présentées par les tuteurs via un formulaire en ligne. Plus de 250 demandes sont formulées au cours de chaque année puisque les enseignants des différents sites de l'ESPE sont sujets à des contraintes ou sollicitations imprévues (visites de stagiaires, participation à des évènements ou réunions, etc.). Afin que les demandes ne se contredisent pas, le maintien en temps réel de l'emploi du temps des nombreux groupes est impératif. L'organisation des stages des étudiants qui résident en dehors de l'académie de Versailles, parfois même dans les DOM-TOM ou à l'étranger, génère également beaucoup d'échanges de courriels avec les étudiants, les inspecteurs de circonscription ou les inspecteurs d'académie pour l'établissement des conventions. Le dialogue avec les responsables pédagogiques des disciplines, voire avec les tuteurs eux-mêmes, constitue également un poste de communication qui mobilise régulièrement une partie de la journée.

Tout au long de l'année, peuvent survenir des interrogations multiples de personnes intéressées par la formation à distance proposée ou de la part d'étudiants inscrits confrontés à une contrainte, une difficulté ou un problème dans la relation avec un tuteur ou d'autres étudiants…

Les tâches d'organisation viennent ensuite selon les périodes de l'année universitaire.

DMS : La charge de travail varie-t-elle au rythme de l'année universitaire et des promotions ?

J-F T : Comme de nombreux métiers de la formation, celui de directeur des études en EAD obéit à un rythme quasi saisonnier : la préparation de la rentrée, la rentrée, l'organisation des stages puis des épreuves terminales du premier semestre, du second semestre, la remontée des notes et les jurys, l'examen des dossiers de candidatures pour l'année suivante.

La prérentrée nécessite une prise d'information auprès des tuteurs et des étudiants afin d'organiser les plannings des groupes au mieux de leurs disponibilités. L'ensemble des informations concernant les étudiants est regroupé dans des tableaux : éléments d'identité, parcours, choix d'option et de groupe, etc. Les

informations sur les services des nombreux enseignants mobilisés sont inscrites dans une base de données via une application en ligne.

Selon les groupes et les tuteurs, les rencontres synchrones qui jalonnent les activités pédagogiques accordant une place prépondérante au travail collaboratif[3] sont programmées, en journée ou en soirée, dans une douzaine d'emplois du temps en ligne différents.

La rentrée est marquée par un important contrôle de l'activité des étudiants et des tuteurs afin de s'assurer que le fonctionnement est correct, que chacun trouve les repères nécessaires après la formation de prérentrée. L'organisation des stages lui succède très rapidement et nécessite là aussi le maintien à jour des informations communiquées par courriel par les étudiants dans un tableau spécifique : nom et lieu de l'école, identité et courriel des autorités pédagogiques et administratives locales, etc.

L'organisation des épreuves terminales est complexe. Elle doit être en conformité avec les dispositions en vigueur à l'université : anonymat des copies, transmission des copies et réception des notes par courrier interne. Le site EAD doit également mobiliser pour les surveillances des enseignants, souvent déjà requis par leur site de rattachement, alors que la surveillance en ligne, nécessaire pour 10 à 15 étudiants, exige un surveillant via webconférences pour 2 à 3 candidats. Des sessions de tests préalables doivent être organisées, un planning précis des surveillances et des étudiants à surveiller en ligne lors de chacune des épreuves est indispensable.

Les demandes d'information émanant de personnes intéressées par une inscription pour l'année suivante parviennent tout au long de l'année, mais s'intensifient en son début. Le site web du site EAD répond à certaines questions relatives à l'organisation des enseignements, mais plusieurs dizaines de courriels apportent tout de même des interrogations précises.

La charge de travail peut légèrement différer d'une année sur l'autre selon la promotion et le nombre d'étudiants, la proportion d'étudiants hors académie de Versailles, voire à l'étranger. Ainsi, le master MEEF PE M1 comptait 135 inscrits en 2015-2016 et seulement 115 l'année suivante et un nombre légèrement inférieur d'étudiants à l'étranger. En revanche, ce public présentait de moins bonnes dispositions pour suivre une formation à distance suite à la sélection opérée lors de l'examen des candidatures.

Parmi les tâches du DE en EAD, la veille sur les TICE et sur la FOAD occupe une part difficilement mesurable du temps. Il s'agit de se maintenir au fait des évolutions et innovations afin de pouvoir proposer des solutions. La formation, l'autoformation occupent également un temps, notamment dans le cadre du projet de rénovation des supports en ligne proposés souvent au format textuel PDF vers une diversité de formats accessibles via des chaînes graphiques basées XML comme Scenari.

DMS : Tutorat classique et tutorat en FAD, où est la différence ?

J-F T : Ma première difficulté pour répondre à cette question a été de me représenter ce que pouvait être un tutorat classique tant je reste persuadé que le tutorat est une intervention à géométrie variable s'adaptant aux spécificités du contexte et de la formation qu'il soutient.

Le tutorat est assuré par les enseignants au sein des séminaires disciplinaires pour chaque groupe, partageant ressources et diagramme d'activités. Néanmoins, ces tuteurs étant également, on l'a vu, des enseignants sur les sites de l'ESPE, on constate que chacun d'eux conserve une certaine liberté d'action dans le choix des supports et des activités.

Le rôle du directeur d'études comporte une grande part d'organisation, mais aussi de contrôle de l'activité tutorale. Le DE reçoit des informations, remarques ou doléances de la part des étudiants. Elles peuvent concerner une absence, un retard dans les corrections et les notes, voire une plainte sur un comportement, une attitude. Le DE intervient alors comme médiateur.

DMS : Votre expérience et votre expertise, certains diraient votre « savoir d'action », vous ont permis de vous adapter facilement au métier que vous exercez actuellement, mais pouvez-vous nous décrire quelle serait la formation nécessaire pour un nouveau recruté sans expérience ?

J-F T : Les compétences nécessaires à l'exercice de ce métier sont :

- tout d'abord, des compétences en communication (bonne maîtrise de la langue requise pour le dialogue, surtout écrit, avec des enseignants du supérieur, maîtrise des outils de communication : courriel, listes, webconférence, outils de sondage ou d'enquête) ;
- des compétences en organisation (maîtrise du tableur et d'outils de partage de documents) ;
- bon niveau de connaissance des outils TICE (plateforme, chaîne éditoriale ou logiciel-auteur.

Des connaissances sont également indispensables :

- Connaissance du fonctionnement de l'enseignement supérieur ;
- Connaissance sur la formation des enseignants.
- Maîtrise de soi, patience, empathie et disponibilité sont les éléments de comportements qui aideront la réussite et l'intégration. Néanmoins, dans le contexte de l'ESPE, il est clair que le rôle de directeur des études ne peut incomber qu'à un membre du corps enseignant de cette institution. Le site EAD constitue sans doute une légère exception puisque la compétence dans le domaine de la formation à distance sera déterminante.

La principale satisfaction apportée par ce métier, dans lequel on a vu que primaient l'organisation, la planification et une communication normée, réside dans les retours d'expérience[4] émanant des étudiants exprimant leur gratitude et leur contentement d'avoir pu bénéficier d'une formation et d'une préparation au concours grâce à un dispositif adapté à leur choix et à leurs différentes contraintes personnelles ou professionnelles.

2 **DMS :** Merci Jean-François Terret pour cette présentation de votre métier

NOTES

1. Voir Jean-Michel Gélis, « L'engagement des enseignants dans un dispositif d'enseignement à distance », *Distances et médiations des savoirs*, *2*. Repéré à http://dms.revues.org/175

2. Voir Jean-Michel Gélis, « Des responsables d'équipe dans le déploiement d'un enseignement à distance : entre innovation, industrialisation et modèles de dissémination », *Distances et médiations des savoirs*, *10*. Repéré à http://dms.revues.org/1056

3. Voir Alain Jaillet (2004), « L'importance de l'interactivité éducative dans les discussions synchrones numériques », repéré à http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE29-4/CJE-4-Jaillet.pdf et Jézégou Annie (2010), « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés », Distances et savoirs, *8*(2), 257-274. Repéré à http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm

4. Voir la page « Témoignages » du site web de l'EAD de l'ESPE de l'académie de Versailles : https://ead.u-cergy.fr/?page_id=751

Références

Quelques références relevées dans Thot Cursus

Les métiers de la FAD, quelques références au fil des pages et des publications de l'observatoire Thot Cursus

1 Ci-dessous, extrait de la description que se donne Thot Cursus[1], observatoire en ligne depuis 1996

> Dédié à la promotion de la formation et de l'utilisation des outils numériques pour l'éducation et la culture, Thot Cursus propose :
>
> - Des articles sur les stratégies et pratiques pédagogiques relatives à l'utilisation du numérique en éducation et formation ;
>
> - Des informations
>
> sur les institutions reconnues offrant de la formation numérique,
>
> sur les prestataires techniques ou de services,
>
> sur des associations dans ce domaine ainsi que des produits d'auto-formation en toutes disciplines, des cours et des cursus de formation.

1-Une galerie des portraits des professionnels de la formation

Galerie des portraits des professionnels de la formation
Denis Cristol | 4cristol@free.fr
Créé le vendredi 24 mars 2017 | Mise à jour le lundi 17 avril 2017
La galerie de portraits citée ci-dessus donne à voir un aperçu des nouvelles figures pédagogiques qui apparaissent et des anciennes qui changent de face.

- Les responsables et dirigeants de formation

- Les Intervenants : « consultants », « formateurs », « coachs »
- Collègues pairs et managers
- Les concepteurs et spécialistes techniques, « formateur 2.0 », tuteurs à distance, administrateurs de plate-forme
- L'animateur de communauté
- Les médiateurs graphiques
- Les animateurs d'espace tiers, fabmanager et forgeurs numériques,
- Conclusion provisoire : Il reste de nombreux métiers en émergence (...).

2- Professionnaliser : un métier en soi, qui rapporte ou non, à l'initiative du privé ou du public, pour le privé et pour le public

Des réflexions

Modalités de formation au tutorat à distance - Étude Comparative
http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/17799/modalites-formation-tutorat-distance-etude-comparative/#.WOx-42ekJqM
Om El Khir Missaoui | ok.missaoui@cursus.edu
Créé le mardi 22 novembre 2011 | Mise à jour le mercredi 21 décembre 2011
En conclusion, le métier de tuteur s'impose dans presque tous les dispositifs de FAD ; ce qui justifie la professionnalisation des tuteurs, la scénarisation du tutorat et de l'encadrement, l'élaboration de cahier des charges ou de charte, la création de communautés de pratique de tuteurs et l'incitation aux pratiques réflexives.

La formation : une industrie rentable ?

Stéphane Vince | svince@ac-nantes.fr
Créé le lundi 21 mars 2016 | Mise à jour le mercredi 20 avril 2016
http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/26995/formation-une-industrie-rentable/#.WOx-U2ekJqM
Conclusion de l'article : Alors, industrie ou pas, la formation évolue pleinement... Et qui paie dans tout cela et qui gagne de l'argent ? Les débats sur les gaspillages de la formation professionnelle en France ont encore de beaux jours devant eux... surtout si des systèmes parallèles se mettent en place. Et face à tous ces marchés, peu sont capables de véritablement dire qu'elle est le ROI - Retour sur investissement, de tel ou tel produit, de tel ou tel module, de telle ou telle pratique d'apprentissage.

Quelques formations

ISTF : l'institut des métiers du blended learning
Du 18/09/2017 au 15/12/2017 - Cursus certifiant ISTF : Concepteur de ressources e-learning
Objectif général de la formation : Acquérir et mettre en oeuvre les compétences pour prendre en charge la conception pédagogique et la médiatisation de ressources de formation de types rapid learning et e-learning scénarisé (niveau 2.2 de l'échelle e2c) dans le cadre d'un dispositif e-learning ou blended learning.

*

06/04/2017 - La formation : pivot de la transformation digitale - MAIF & 360Learning
http://cursus.edu/evenement/28620/06-04-2017-formation-pivot-transformation/#.WO0JeWekJqM

*

Master professionnel à distance en ingénierie pédagogique du e-learning
http://cursus.edu/institutions-formations-ressources/formation/13537/master-professionnel-distance-ingenierie-pedagogique-learning/#.WOx_PmekJqM
Chef de projet FOAD ; ingénieur pédagogique FOAD ; administrateur de plates-formes FOAD

*

LE CAFEL "Chef de projet - Apprentissage et Formation en Ligne"
http://cursus.edu/institutions-formations-ressources/formation/13588/diplome-universitaire-chef-projet-apprentissage-formation/#.WOx_U2ekJqM
Diplôme d'Université homologué RNCP Niv 2 (Bac+4),
proposé par le PREAU-CCI-Paris-IDF et l'Université Paris-Ouest Nanterre La Défense.

3- Évolution des dispositifs de FAD et des compétences attendues d'anciens métiers qui doivent évoluer

Evolution des dispositifs

Classes virtuelles : quand le formateur devient animateur d'apprentissages
Christine Vaufrey | redaction@cursus.edu
http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/21332/classes-virtuelles-quand-formateur-devient-animateur/#.WOx-jGekJqM
Créé le mardi 21 janvier 2014 | Mise à jour le samedi 25 janvier 2014

*

La classe inversée. Episode 4 - La FOAD s'en empare
Élodie Lestonat | e.lestonat@cursus.edu
http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/25148/classe-inversee-episode-4-foad-empare/#.WOx-amekJqM
Créé le mardi 17 mars 2015 | Mise à jour le mardi 17 mai 2016

*

Pédagogie inversée, hybridation et digitalisation de la formation
Denis Cristol | 4cristol@free.fr
http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/28389/pedagogie-inversee-hybridation-digitalisation-formation/#.WOx-AWekJqM
Créé le mercredi 18 janvier 2017 | Mise à jour le mercredi 22 mars 2017

*

Evolutions des compétences attendues

- En 2003
Scénario pour un manager de formation en l'an 2010 - par le Méfadis
http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/3403/scenario-pour-manager-formation-2010-par/#.WOx_4mekJqM
Créé le lundi 26 mai 2003 | Mise à jour le vendredi 12 décembre 2008
« Le scénario présenté s'appuie sur l'étude des grandes tendances d'évolution probable, concernant la formation ouverte. Issu d'une réflexion collective sur les changements qui affectent l'enseignement et la formation d'aujourd'hui, le scénario met en scène "un manager de formation" en l'an 2010.
- Et en 2017 Devenir formateur 4.0 Denis Cristol | 4cristol@free.fr
http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/28528/devenir-formateur-4-0/#.WOx922ekJqM
Créé le lundi 13 février 2017 | Mise à jour le lundi 6 mars 2017
Un article qui décrit un intéressant « versioning » des formateurs et de leur professionnalisation dans le web

*

Métier : animateur
http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/28340/animer-une-communaute-animateurs-communautes/#.WOx-DmekJqM
Denis Cristol | 4cristol@free.fr
Animer une communauté d'animateurs de communautés
Créé le mercredi 11 janvier 2017 | Mise à jour le jeudi 16 mars 2017

4- Nouveaux métiers (?) : comment on y réfléchit

Organisation apprenante : la transformation numérique de la formation
Denis Cristol | 4cristol@free.fr
Créé le samedi 3 décembre 2016 | Mise à jour le lundi 30 janvier 2017
Les organismes de formation se transforment et préparent l'avenir
Extrait : « La mutation des organismes est rendue indispensable par les réformes des formations, la diminution des ressources attribuées, mais surtout l'apparition d'acteurs qui offrent de nouvelles perspectives d'apprentissage avec des offres numériques (Voir enquête Xerfi pour la situation française, l'apparition d'offreurs de MOOC, des grands groupes technologiques, comme Orange ou Lab Dassault) ».

NOTES

1. (http://cursus.edu/**)**

Débat - discussion

Les vidéos des Mooc

Daniel Peraya

1 Dans sa préface au livre récent *Pour comprendre les MOOCs* (Depover, Karsenti et Komis, 2017), Pierre Dillenbourg écrit à propos des Mooc que jamais autant d'acteurs sociaux (médias, universitaires, décideurs et investisseurs) n'ont autant parlé d'éducation et de formation. Cet « effet » Mooc vaut bien évidemment pour la recherche : le « phénomène » Mooc inspire un foisonnement de recherches et d'expérimentations, il redynamise la réflexion sur la formation secondaire et tertiaire, formelle ou informelle. Les auteurs (Depover *et al.*, *op. cit.*) proposent d'ailleurs un panorama des recherches et les principaux axes de ces dernières : la persévérance des participants, leur motivation à l'inscription et au maintien tout au long du Mooc, les facteurs d'engagement et les trajectoires d'apprentissage, les caractéristiques des participants, l'adaptation du dispositif à des sous-groupes de participants, etc. (p. 101-107).

2 Le choix de la thématique et l'analyse de la littérature récente que nous avons présentée dans le numéro 17 de *DMS* (Peraya, 2017) rendent compte de ce contexte et de son actualité. Aussi nous avons décidé, pour ce premier tour de parole, de poursuivre dans cette voie et d'inviter des auteur(e)s dont les travaux nous avaient paru ouvrir des pistes intéressantes pour le développement d'une approche tant communicationnelle que pédagogique des vidéos omniprésentes dans les Mooc. Il nous semblait tout aussi important d'accueillir des textes d'acteurs impliqués dans la recherche d'une part, dans la conception et la production de Mooc, d'autre part. En effet, la problématique de l'articulation entre recherche et ingénierie se trouve ravivée et réactualisée dans ce contexte[1]. Les trois premières contributions au débat nous paraissent répondre de façon très pertinente à nos intentions et contribuer à nourrir le débat.

3 Olivier Aïm et Anneliese Depoux d'une part, Claire Peltier et Baptiste Campion d'autre part assument une posture de chercheur, les premiers auteurs en sciences de l'information et de la communication, les troisième et quatrième tant en sciences de la communication qu'en sciences de l'éducation. Leur intervention respective s'adosse d'ailleurs à un texte de recherche destiné à une prochaine une publication scientifique[2]. L'approche dispositive constitue un autre point de rencontre, bien que partiel, entre ces deux contributions : en effet, la conception de celle-ci, quoi qu'elle soit ancrée dans

les deux cas dans un terreau commun – l'énonciation médiatique et la pragmatique –, amène à des prises de position théoriques et méthodologiques relativement différentes. Pour les deux premiers auteurs, l'analyse dispositive ouvre une triple perspective : la prise en compte des énoncés et des supports, des performances et des effets du support, enfin des normes industrielles de ces énonciations. (ici même, § 18) Il s'agit alors de prendre en compte la dimension industrielle des Mooc ainsi que le processus de « remédiation », d'appariement avec la plateforme et les différentes prises de paroles didactiques qui s'y performent. Prenant comme objet de recherche, les bandes-annonces, les *trailers*, de Mooc, les auteurs se proposent alors de montrer comment se développe une redistribution des rôles énonciatifs de l'enseignant et la mise en place d'un processus de « polyprésence » ou de « polytopie » inspirée des performances numériques mis à jour lors de leur étude d'un Mooc, faisant l'objet de leur étude initiale (2015).

4 Peltier et Campion quant à eux, fondent leur analyse dispositive sur les embrayeurs visuels et verbaux (dimension sémiopragmatique), sur les éléments caractéristiques du langage et de l'écriture cinématographiques (dimension discursive), enfin sur les opérations mentales sollicitées par la combinaison des différents éléments du dispositif audiovisuel (dimension cognitive). Leur contribution se construit en étroit dialogue, mais aussi en opposition avec celle de Aïm et Depoux : contrairement au corpus de l'étude de ces derniers (une étude de cas d'un Mooc significatif), le corpus étudié par Peltier et Campion se compose de 19 capsules vidéo extraites de différents MOOC produits par l'université de Genève et choisies par saturation à partir du « guide pour l'analyse des messages médiatiques » (Meunier et Peraya, 1993/2010). De plus, l'analyse de Peltier et Campion fait état d'une contradiction entre les indicateurs phatiques et énonciatifs visuels extrêmement présents et une construction du discours magistral, une « magistralité », assez classique, pauvre en embrayeurs verbaux. Ces résultats tranchent avec ceux de l'analyse de Aïm et Depoux (2015). Ils peuvent sans doute s'expliquer par un effet du corpus (une étude de cas portant sur un enseignant « exemplaire », d'un côté, un corpus plus large et, en conséquence, peut-être plus représentatif, de l'autre) ainsi que de la méthodologie dans la mesure où les auteurs n'observent pas les mêmes indicateurs. Par ailleurs, les auteurs confirment la nécessité de développer une « conscience communicationnelle » (Peltier et Campion, à paraître) dans la conception de capsules vidéo à vocation pédagogique afin de combler ce qui pourrait être un double clivage : a) disciplinaire dès lors que les chercheurs en sciences de l'éducation seraient moins sensibles aux problématiques communicationnelles développées en sciences de l'information et de la communication ; b) professionnel et institutionnel étant donné que les ingénieurs pédagogiques seraient sans doute moins enclins à traiter de questions qui, pour eux, relèvent de la recherche et non de l'ingénierie.

5 Éric Bruillard revendique, quant à lui, une double posture, « celle de concepteur de la série de Mooc eFAN (enseigner et former avec le numérique) [qu'il a] en partie coordonnée, et celle de chercheur » (ici-même, § 4). Son unité, STEF (Sciences techniques, éducation formation), a en effet pris la décision de mener de front la conception et la mise en œuvre de Mooc ainsi que la conduite de recherches sur ceux-ci. La posture assumée permet explicitement d'articuler la recherche et l'ingénierie et constitue sans doute une première réponse au clivage évoqué ci-dessus.

6 L'auteur prend le contre-pied de la thématique développée dans le texte de cadrage : il cherche en effet à montrer que les Mooc s'apparentent à une nouvelle modalité de diffusion et d'appropriation des connaissances plus proche du livre éducatif que de la télévision. Ce changement de point de vue, qui à première vue peut surprendre, recentre l'attention sur l'« objet » Mooc dans sa globalité, délaissant les questions concernant les capsules vidéo et leurs liens avec la télévision éducative. Ce décentrement permet d'analyser les différentes composantes d'un Mooc ainsi que leurs interrelations : un Mooc apparaît alors tout à la fois comme le lieu et l'opportunité de réaliser de multiples activités parmi lesquelles les capsules vidéo et la télévision éducative ne constitueraient qu'un des éléments, qu'un « micro-dispositif » (Aïm et Depoux, ici même, § 12). La conception et le design pédagogique des Mooc eFAN s'apparentent d'ailleurs explicitement à la conception d'une série, d'une collection d'ouvrages, de « nouveaux » livres. La comparaison semblerait plus facilement acceptable si l'on se défaisait d'une vision stéréotypée du livre et fort éloignée de ses usages réels. Les Mooc « s'inscrivent dans les nouvelles pratiques culturelles en ligne (Laurent, 2015). De nouveaux modes de participation à la formation, voire de consommation de la formation, s'installent, en parallèle avec des pratiques nouvelles autour de la télévision avec Internet. » (Bruillard, ici même, 22). De ce point de vue, le texte de Bruillard peut renvoyer à la conception de la remédiation à laquelle se réfèrent Aïm et Depoux définie succinctement en ses termes : « Les médias et les formes culturelles sont en relation réciproque d'influence et dans un jeu de tâtonnements et d'interdépendance » (ici même, note 1).

7 Ces premières contributions, loin d'apporter des réponses définitives, amènent de nouvelles questions : doit-on analyser les capsules des Mooc comme des dispositifs autonomes ou au contraire tenter de comprendre leurs relations avec les autres composantes du Mooc, envisagé comme système complexe, comme un « système d'instruments » (Bourmaud, 2007), comme un dispositif multifonctionnel intégrant des dispositifs particuliers plutôt centrés sur une fonctionnalité principale (Peraya et Bonfils, 2014) ? Si l'on adopte un cadre sémiopragmatique et sémiocognitif pour analyser les vidéos des Mooc, comment peut-on méthodologiquement isoler et analyser les effets de celles-ci sans les fondre dans l'analyse globale des effets du dispositif pédagogique et de sa démarche ? Qu'il s'agisse de vidéos, de Mooc ou de livres, quelles sont les nouvelles formes émergentes de diffusion et d'appropriation du savoir ? Quel serait alors le poids de l'appartenance disciplinaire des chercheur(e)s dans la réponse qu'ils feraient à ces questions ? Enfin, peut-on élucider et surtout optimiser les rapports entre recherche et ingénierie ? Cette dernière question supposerait que se trouvent résolues de nombreuses autres questions : chercheur(e)s et ingénieur(e)s pédagogiques se posent-ils les mêmes questions à propos du même objet ? Comment mobiliser les résultats de la recherche lors de la conception, la réalisation et la mise en œuvre des Mooc ? Quelles sont les questions que les ingénieur(e)s pédagogiques pourraient, à partir de leur pratique, poser aux chercheur(e)s ? Mais il s'agirait là sans doute d'un autre débat.

BIBLIOGRAPHIE

Aïm, O. et Depoux, A. (2015). D'une magistralité l'autre. Remédiation de l'éthos professoral par le dispositif du MOOC. *Distances et médiations des savoirs*, *9.* Repéré à http://dms.revues.org/983

Aïm, O. et Depoux, A. (à paraître). Les teasers de MOOC : la captation comme ressort des nouvelles industries de l'éducation en ligne.

Bourmaud, G. (2007). L'organisation systémique des instruments : méthodes d'analyse, propriétés et perspectives de conception ouvertes. Dans C. Bourjot, N. Grégori, H. Schroeder et A. Berardi (dir.), *Acta cognitica, ARCO' 07* (p. 61-75). Colloque de l'association pour la recherche cognitive.

Meunier, J.-P. et Peraya, D. (1993/2010). *Introduction aux théories de la communication.* Bruxelles : De Boeck Université.

Peltier, C. et Campion, B. (à paraître). Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéo des MOOC. Pour une revisitation des possibilités éducatives de la vidéo.

Peraya, D. et Bonfils, P. (2014). Détournements d'usages et nouvelles pratiques numériques : l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'université de Toulon. *STICEF, Les Environnements personnels d'apprentissage : entre description et conceptualisation* (Numéro spécial), *21*. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/19-peraya-epa/sticef_2014_NS_peraya_19.htm

Peraya, D. (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? *Distances et médiations des savoirs, 17*. Repéré à http://dms.revues.org/1738

NOTES

1. Voir à ce propos le récent symposium « MOOC et FAD : dialogues entre recherche, développement, formation et ingénierie pédagogique» organisé par B. Poellhuber et D. Peraya dans le cadre du colloque international du CRIPFE à Montréal (mai 2017).
2. Aïm. O. Depoux, A. (à paraître). Les teasers de MOOC : la captation comme ressort des nouvelles industries de l'éducation en ligne et Peltier, C. et Campion, B. (à paraître). Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéo des MOOC. Pour une revisitation des possibilités éducatives de la vidéo.

AUTEUR

DANIEL PERAYA

TECFA, Université de Genève, Suisse
Daniel.peraya@unige.ch

À propos des vidéos dans les Mooc : le dispositif de magistralité aux prises avec l'industrialisation des formats de la parole didactique

Olivier Aïm et Anneliese Depoux

1 Dans son texte intitulé « Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? », Daniel Peraya offre une synthèse suggestive des travaux récents sur les Mooc et leur recours à la vidéo. Dans la première partie, le texte se présente comme un retour sur des travaux fondateurs en matière de communication audiovisuelle, à la fois dans une perspective « énonciative » et dans une perspective « médiatique ». Plus qu'un « flash-back », il s'agit enfin d'une série de propositions et d'invitations à la réflexion et à la consolidation d'un corpus de références et d'une unité d'orientation des recherches à venir.

2 Parmi les textes discutés alors figure l'article que nous avons écrit sur la remédiation par les vidéos de Mooc de ce que nous avons appelé le « dispositif de magistralité ». Nous nous sentons particulièrement heureux de répondre ici à l'invitation – plus qu'une *incitation* – de l'auteur autour des questions qu'ils posent et des perspectives qu'ils ouvrent du même coup autour de la possibilité d'une analyse « dispositive » pertinente.

3 Comme le montre Daniel Peraya, les « capsules vidéo » constituent sans doute le « *punctum* » des Mooc, non seulement parce qu'ils semblent renouveler le modèle récent, mais prégnant, du cours magistral, mais aussi parce qu'ils s'inscrivent dans une histoire longue de la « télévision éducative ». Jusqu'à quel point l'analyse des capsules vidéo des Mooc peut alors s'inspirer des modèles d'analyse de la télévision et de son énonciation, d'une part (Véron E.), des modèles d'analyse de la vidéo comme « attribut médiatique » (Heidt E.) d'autre part ? Et, partant de là, comment ce type d'analyse peut-il prendre le nom adjectivé de « dispositive » ?

4 Nous remercions vivement l'auteur d'attirer notre attention sur ces points qui nous paraissent justes et riches pour clarifier notre proposition générale.

5 Librement inspirée de la théorie de la « remédiation »[1] (Bolter J. D. et Grusin R.), notre démarche théorique et méthodologique consiste à envisager l'histoire des formes médiatiques comme une « archéologie », au sens foucaldien et intermédiatique du terme. En nous appuyant sur un cas précis, nous avons considéré que la production et l'énonciation d'un Mooc paradigmatique des années 2014-2015 (l'histoire des formes file décidément vite !) avaient tout à gagner d'un croisement des théories du discours : foucaldienne et énonciative (post-Benveniste). D'autant plus que, morphologiquement, les capsules vidéo ont une phénoménologie extrêmement puissante d'un point de vue archéologique, en ce qu'elles citent parfois directement les formes sémio-discursives de la télévision informative, d'une part, et des « spectacles scientifiques télévisés », d'autre part, soit les deux grands objets de recherche de la sociosémiotique des années 1980-1990.

6 Toutefois, la théorie de la remédiation étant définie par l'idée de dynamis et de métamorphose, notre approche ne veut pas rester « *à même* » l'écran. Si elle maintient une prédilection assumée pour la question historiquement « pragmatique » de la relation (le corps, l'axe *y-y*, les données phatiques, etc.), il s'agit pour nous de prendre acte de l'effet de l'interface en tant que support médiatique dans l'administration de ces « cours massivement en ligne ». Il ne s'agit pas de calquer et de plaquer les paramètres de l'approche sémiopragmatique sur et dans des contextes médiatiques et « relationnels » qui sont marqués par des évolutions des « cadres de références ». L'archéologie des médias est aussi une généalogie, et une géologie, pourrions-nous dire. Qu'est-ce à dire ?

7 « Dispositive », notre proposition méthodologique cherche à prendre doublement acte du fait que les Mooc enchâssent des couches de dispositifs (et que l'écran n'est pas « plat » pour reprendre cette métaphore classique des années télévisuelles) et du fait que les expériences médiatiques appartiennent à des familles d'objets et de situations. L'interface et la plateforme sont devenues ainsi des « interformes » particulièrement poreuses les unes aux autres. Prendre en considération les Mooc nécessite, ainsi, de les mettre à la fois en perspective avec une histoire des énonciations audiovisuelles (cinématographique et télévisuelle, en effet) et avec l'actualité des « performances » numériques.

8 Le corps de l'enseignant filmé en situation de Mooc est à la fois le fils du « *speaker* » de la radio et de la télévision et le frère du « *speaker* » de Ted, et même le cousin du « Youtubeur ».

9 L'approche dispositive prend, par la persistance de son intérêt pour l'énonciation, inévitablement en compte le champ des « performances » visuelles et vidéo, portées par les réseaux, les interfaces et les plateformes. Moyennant quoi il nous semble que l'intrication est de plus en plus forte entre les composantes, les « attributs » et les visées médiatiques.

10 L'enseignant produit une performance d'un point de vue pragmatique, énonciatif et médiatique, qui « encapsule » dans une large mesure la dimension « didactique » de son propos. Alors que la télévision éducative semble encore lisible comme une série de cours présente sur un support médiatique qui s'appelle la « télévision », le Mooc nous paraît davantage performatif au sens où le « cours en ligne » devient un format

industriel à la fois émancipé du cours magistral et « remédié » par la performance nécessaire de son appariement sur la plateforme.

11 Ce renouvellement de l'approche prend acte d'un tournant assumé de l'enseignement en ligne, qui ne procède pas seulement du « *e-learning* » ou du « *video learning* », dont Daniel Peraya rappelle les linéaments historiques au début de son texte.

12 Le « dispositif » audiovisuel est enchâssé dans le dispositif « plateforme » qui croise les prises de parole didactiques avec d'autres types de prises de parole également performées. Les « micro-dispositifs » (Anne-Marie Chartier) didactiques (quiz, forums, questions, etc.) sont ainsi liés à une série de standards : temporels, sémiotiques, participatifs, interactifs, etc. De même que les différents rôles discursifs de l'enseignant en ligne sont soumis à une histoire des formes documentaires, informatives, fictionnelles des réseaux socionumériques et des plateformes.

13 D'un côté, l'approche audiovisuelle s'autonomise par le paradoxe des alignements avec les industries du divertissement. Rien ne le montrerait mieux que le recours que cite Daniel Peraya au modèle de la fiction sérielle (dramaturgie, répétitions, formules et fidélisation). Mais également le recours aux micro-dispositifs de captation de l'attention et de promotion qui s'appelle les « *teasers* » de Mooc. Nous avons mené une étude à paraître de ces objets médiatiques constitués comme des bandes-annonces ou plutôt des « *trailers* », soit ces formes brèves, héritées des industries culturelles, qui sont promues sur le web à des fins publicitaires et « virales ». Toujours est-il que l'analyse montre que, suivant les plateformes (EdX, Coursera, etc.) et suivant les enseignements proposés, le teaser de Mooc est marqué par une grande diversité de genres représentés : de la fiction au journal télévisé, en passant par le documentaire, le magazine, le spot publicitaire, le stand-up, le TED, etc.[2]

14 De l'autre, l'approche « performative » (au double sens des actes de discours et des *Performance Studies*) permet de voir comment des « faits de discours », au sens de Daniel Peraya, se redéfinissent et se renouvellent *au regard* des performances vidéo portées par l'ensemble des autres plateformes : l'expert, le témoin, le journaliste, l'animateur, le médiateur, l'interviewer, l'« orateur » et accessoirement le professeur (voire le pédagogue) se redistribuent les rôles, parfois à la faveur de ce que nous avons appelé la « polyprésence » ou la « polytopie » de l'enseignant qui produit un Mooc, tel que celui que nous avons étudié. Loin de disparaître, la « magistralité » se redéploie dans des combinaisons à la fois renouvelées et inspirées des performances numériques.

15 Mais la lecture que Daniel Peraya a faite de notre texte nous permet là encore d'avancer et de prolonger la réflexion en posant à nouveaux frais la question finalement toujours un peu aveugle de l'auctorialité d'un dispositif, ou même de son *autorité*. La magistralité est en effet bousculée par les normes énonciatives promues sur le web : la participation, le partage, l'ouverture et l'énonciation collective.

16 Peut-être que le Mooc que nous avons analysé fait partie d'une première génération de texte « polytopique » incarnée par une figure unifiée autour d'une autorité forte, le professeur polyvalent. Un peu comme l'effet diligence de la médiologie, notre Mooc n'est que de premier type, et va voir se succéder des productions énonciatives plus distributives de la parole et de l'auctorialité.

17 Il reste que l'analyse « dispositive » nous semble riche encore de potentialités, selon une triple perspective :

- prise en compte des énoncés et des énonciations ;

- prise en compte des performances et des effets du support ;
- prise en compte des standards et des normes industrielles de ces énonciations.

18 Il nous paraît ainsi que l'histoire des formes (audiovisuelles) rejoint celle des formats (industriels) dans des logiques de remédiations qui croisent l'archéologie et la géologie des dispositifs socionumériques qui portent l'histoire en train de se faire des relations de savoir sous le nom d'industries de l'éducation en ligne.

NOTES

1. Bolter, J. D. et Grusin, R. (1999). Remediation : Understanding New Media. Cambridge. MIT Press. « La force heuristique de la notion de remédiation est de refuser la lecture binaire du monde des médias et des médiations en termes de basculement et de substitution stricte. Les médias et les formes culturelles sont en relation réciproque d'influence et dans un jeu de tâtonnements et d'interdépendance ».

2. Aïm, O., Depoux, A. (à paraître). Les *teasers* de MOOC : la captation comme ressort des nouvelles industries de l'éducation en ligne.

AUTEURS

OLIVIER AÏM

GRIPIC (Groupe de recherches interdisciplinaires sur les processus d'information et de communication) – EA 1498
Université Paris Sorbonne
F-92200
olivier.aim@celsa.paris-sorbonne.fr

ANNELIESE DEPOUX

Centre Virchow-Villermé de santé publique Paris Berlin
Université Sorbonne Paris Cité
F-75001
GRIPIC (Groupe de recherches interdisciplinaires sur les processus d'information et de communication) – EA 1498
Université Paris Sorbonne
F-92200
anneliese.depoux@uspc.fr

Regards pédagogique et communicationnel sur les capsules vidéo dans les MOOC

Claire Peltier et Baptiste Campion

Introduction

1 Invités par Daniel Peraya, dans le cadre de cette rubrique « Discussion-débat » à partager nos réflexions relatives à la conception des capsules vidéo produites pour des cours en ligne ouverts et massifs (Mooc), nous avons choisi d'aborder cette thématique en adoptant le double point de vue pédagogique et communicationnel évoqué dans le texte d'introduction à la rubrique (Peraya, 2017, § 4). Il nous semble en effet particulièrement intéressant, à l'heure où ces dispositifs pédagogiques occupent une place importante dans les préoccupations des enseignants, des chercheurs et des institutions engagées dans la conception et la mise en œuvre de Mooc, de porter un regard qui prenne en compte d'autres dimensions que celles qui sont habituellement explorées. C'est cette diversité et cette complémentarité qui caractérisent l'association de nos deux regards sur la question posée dans le titre du texte d'introduction, « Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? » Nous discuterons de quelques-unes des pistes proposées par Daniel Peraya, en nous appuyant sur une démarche d'analyse discursive et sémio-pragmatique que nous avons menée récemment autour des capsules vidéo produites pour ses Mooc par l'université de Genève (Peltier et Campion, 2017, à paraître).

Un renouveau de la télévision éducative ?

2 De nombreux éléments semblent rapprocher les capsules vidéo des Mooc de la télévision éducative dans sa forme initiale ; notamment la figure canonique de l'homme-tronc, mais aussi l'exploitation des codes du langage filmique (plans différenciés, montage, bande-son, etc.). Pourtant, même si dans la plupart des capsules

vidéo que nous avons analysées nous pourrions déceler une possible intention de se démarquer d'un mode de relation trop vertical – par le déplacement du dispositif magistral hors les murs de l'université (plusieurs séquences sont ainsi tournées dans des décors naturels comme les bords du lac Léman, par exemple) et par une posture corporelle et des choix vestimentaires plus décontractés que ceux qui prévaudraient en amphithéâtre – l'ensemble reste marqué par la reproduction du modèle canonique de transmission des connaissances. Cette intention rejoint, à certains égards, la position prise par Boullier (2015, cité par Peraya, 2017, § 14), pour qui la relation de communication enseignant-apprenants doit être fondée sur une forme de « séduction », mais aller aussi dans le sens de l'« horizontalisation » de la relation mentionnée par Aïm et Depoux et repris par Peraya (*op. cit.*, § 26).

Présence à distance

3 La question relative à la façon dont se noue et se maintient la relation entre le locuteur physiquement absent et l'allocutaire – celui à qui le propos est destiné – au sein d'une capsule vidéo à vocation pédagogique est, de notre point de vue, centrale. Rappelant les propos de Weissberg (2000) relatifs à la téléprésence, Blandin (2004, p. 364) souligne que « ce qui caractérise les relations humaines et qui est associé à la notion de présence c'est "le partage commun de "l'ici et maintenant" ». La nécessité de créer un sentiment de « présence à distance », selon la formule proposée par Jacquinot-Delaunay (2001), n'est donc pas uniquement une préoccupation de chercheurs, mais devrait guider une bonne partie du processus de conception de ces capsules vidéo à vocation pédagogique dans le but de motiver et soutenir l'engagement de l'apprenant dans les Mooc. Or, à cet égard, la littérature et les recommandations pratiques qui en découlent (voir, par exemple, Guo, Kim et Rubin, 2014), proposent surtout de veiller par exemple à la durée des vidéos (« *shorter than 6 minutes* »), à la présence à l'écran de l'enseignant et à la multimodalité (« *talking head with slides are more engaging than slides alone* »), à l'attitude à adopter (« *Try filming in an informal setting* »), etc., mais ne suggèrent pas de cadre permettant de penser le mode de relation à médiatiser et à la façon de la mettre en œuvre.

Le cadre de la (sémio–)pragmatique comme grille d'analyse

4 La proposition de différents auteurs évoqués par Peraya (*op. cit.*), comme Aïm et Depoux (2015) par exemple, d'aborder les capsules vidéo comme des dispositifs d'énonciation pour en comprendre les spécificités rejoint cette préoccupation. Ces deux auteurs ont toutefois fait le choix de s'attacher à l'analyse de capsules émanant d'un seul Mooc comme exemple emblématique. Pour notre part, dans l'analyse que nous avons menée (Peltier et Campion, *op. cit.*), nous avons choisi de nous intéresser à plusieurs capsules provenant de différents Mooc afin de mettre au jour les caractéristiques récurrentes ou, au contraire, singulières de ces dispositifs, sur le plan relationnel, discursif et sémio-cognitif. Tout comme l'étude d'Aïm et Depoux (*op. cit.*), notre démarche emprunte aux cadres de la linguistique pragmatique – plus spécifiquement, en ce qui nous concerne, à la sémio-pragmatique de Odin (2000). Pour ce faire, nous avons eu recours aux concepts d'embrayages visuels et verbaux caractérisant la manière d'intégrer le récepteur du message au contexte d'énonciation[1]. Sur le plan discursif, nous avons pris appui sur les éléments caractéristiques du langage cinématographique

(comme les plans, le montage ou encore la musique). Quant à la dimension sémio-cognitive, nous l'avons abordée sous l'angle des opérations mentales sollicitées par les figures de style, les constructions narratives et la combinaison des différents éléments du dispositif audiovisuel.

5 Tandis que dans leur analyse Aïm et Depoux (*op. cit.*, § 20) relèvent que « le média "impose" à l'enseignant de convoquer des techniques rhétoriques pour capter l'attention d'un auditoire par le recours à une multitude de rappels phatiques de la mise en contact », nous ne constatons rien de tel dans le corpus que nous avons étudié. Au contraire, les analyses que nous avons menées ont montré un important déséquilibre entre un embrayage visuel fort (omniprésence de l'enseignant à l'écran, en mode face caméra, dans un mode de relation Y-Y, « les yeux dans les yeux », selon la terminologie proposée par Veron, 1986) et un embrayage verbal faible ou inexistant. Il nous paraît donc quelque peu ambitieux, comme semblent le faire les auteurs, de postuler l'exploitation « naturelle » des marqueurs phatiques que sont les embrayeurs verbaux dans une situation de communication et de formation médiatisées. De même, l'affirmation selon laquelle « le MOOC n'a pas tué la magistralité ; il en adoucit le ton et en démultiplie les effets de la présence en organisant une verticalité discrète et déployée » (Aïm et Depoux, *ibid*., § 40) nous paraît bien caractériser les capsules vidéo du Mooc étudié par ces deux auteurs et, sans doute d'autres dispositifs similaires, mais ne nous semble pas représentative des différents exemples que nous avons recueillis.

Nouer et maintenir la relation

6 Évoquant différents travaux menés à l'enseigne de la communication humaine médiatisée, Peraya (*op. cit.*, § 19) suggère une transformation possible de la relation professeur/apprenant à la faveur du « dispositif d'énonciation télévisuel ». Pour notre part, nous nous questionnons sur les conditions de cette transformation. En effet, l'exemple proposé par Adams, Yin, Vargas Madriz et Scott Mullen, 2014 (cités par Peraya, *ibid*. § 20) pour illustrer la perception par les étudiants d'un mode de relation particulier, s'appuie sur le cas d'un cours de physique réputé[2] filmé en amphithéâtre. De ce point de vue, la situation est déjà singulière et, en quelque sorte, « biaisée », car il ne s'agit pas d'une situation asynchrone de « recomposition » de la relation pédagogique comme dans la plupart des capsules vidéo actuelles, mais bien d'une situation dans laquelle l'enseignant s'adresse à ses étudiants, les interpelle, etc. dans une relation facilitée par la coprésence. Les auteurs émettent ensuite un certain nombre de suggestions afin de susciter chez les apprenants un sentiment d'appartenance et de soutenir leur engagement dans le Mooc. Toutefois, la modalité d'adressage suggérée est très connotée culturellement. Il est, en effet, difficile pour nous, Européens, d'imaginer un professeur d'université s'adresser à ses étudiants en ces termes : « *Hello, 8– O-2– xers ! How's it going? Don't give up, I know its hard, but don't give up!* » (Adams, Yin, Vargas Madriz et Scott Mullen, 2014, p. 210).

Types de discours

7 L'analyse du dispositif d'énonciation opéré par Aïm et Depoux (*op. cit.*) a révélé une polyphonie discursive que nous n'avons pas retrouvée dans les capsules qui composaient notre corpus. Dans notre cas, la forme dominante du discours appartient au registre de l'énonciation-récit (Benveniste, 1966, p. 253) en lien avec des actes de

langages constatifs (Recanati, 1981), c'est-à-dire que les orateurs décrivent le monde tel qu'il est, laissant le récepteur dans une position de spectateur extérieur à l'action. Nous sommes loin ici de la « posture énonciative polyphonique » évoquée par Peraya (*op. cit.*, § 35) en référence aux suggestions de Boullier (2015, p. 82) de « ménager des niveaux d'énonciation différents : il [l'enseignant] doit raconter une histoire, entraîner son public à travers tous les supports, garantir le sérieux du propos par quelques lectures ou citations savantes, mais aussi offrir des anecdotes et un second degré créant la connivence pour contrer l'asymétrie toujours reproduite entre enseignant et apprenant ». Cette absence de polyphonie discursive est renforcée par le fait que, dans la quasi-totalité des capsules analysées, l'énonciation est assumée par un seul locuteur : le professeur.

Discours et cognition

8 Rappelant la distinction proposée par Barchechath et Pouts-Lajus (1990) entre l'interactivité fonctionnelle qui relève de l'interaction homme-machine et l'interactivité intentionnelle qui concerne les marques énonciatives laissées par l'énonciateur dans le dispositif, Peraya (*op. cit.*, § 42) souligne que « l'interactivité intentionnelle peut donc constituer un important déclencheur d'activité cognitive si la scénarisation de la vidéo considère ces aspects du dispositif d'énonciation » (Peraya, 2017, § 42). Nous opérons un constat similaire dans notre analyse en proposant comme exemple marquant le cas de l'émission de vulgarisation scientifique « C'est pas sorcier », dans laquelle se multiplient les marques d'adresse au téléspectateur, tout en l'incitant simultanément à opérer des comparaisons (« pourquoi est-ce différent ? ») ou des inférences (« que va-t-il se passer ? »). Nous ne retrouvons malheureusement rien de tel parmi les capsules vidéo de notre corpus caractérisé par l'absence d'embrayeurs verbaux. L'apprenant y est principalement considéré comme un récepteur « passif », supposé apprendre par la simple exposition au discours de l'enseignant.

Conclusion

9 « Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? » À cette question, et en l'état de nos réflexions actuelles, nous répondons par la négative. Conjointement au développement de la télévision éducative à partir des années 1950-1960, se déployait tout un courant d'éducation aux médias, inspiré par la sémiologie de Barthes et par les théoriciens des médias de masse (Mc Luhan, Anderson, etc.), mais aussi par la linguistique pragmatique. Ces cadres sont aujourd'hui méconnus en sciences de l'éducation. Cela pourrait expliquer la sous-exploitation du potentiel cognitif et relationnel des médias caractérisée par exemple par la rareté, dans les capsules vidéos des Mooc, d'embrayeurs verbaux permettant de soutenir une relation pédagogique et, par extension, l'engagement de l'apprenant, ou encore des procédés rhétoriques tels que l'usage de métaphores pour soutenir la mise en œuvre de processus cognitifs complexes. La « démarche dispositive » prenant en compte les dimensions filmique, énonciative et discursive, que nous avons menée, à l'instar d'autres auteurs mentionnés par Peraya dans son texte de cadrage, révèle la nécessité de développer une « conscience communicationnelle » dans la conception de capsules vidéo à vocation pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

Adams, C., Yin, Y., Vargas Madriz. L. F. et Scott Mullen, C. (2014). A phenomenology of learning large: the tutorial sphere of xMOOC video lectures. *Distance education*, *35*(2), 202-216.

Aïm, O. et Depoux, A. (2015). D'une magistralité à l'autre. Remédiation de l'ethos professoral par le dispositif du MOOC. *Distances et médiations des savoirs*, *9*. Repéré à http://dms.revues.org/983

Barchechath, E. et Pouts-Lajus, S. (1990). Sur l'interactivité, Postface. Dans K. Crossley et L. Green. *Le Design des didacticiels* (p. 155-167). Paris : ACL.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (vol. 1). Paris : Gallimard.

Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? *Distances et savoirs*, *2*(2), 357-381.

Boullier, D. (2015). Quel rôle pour les profs ? *Revue Projet*, *347*(4), 80-87.

Guo, P. J., Kim, J. et Rubon, R. (2014). *How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos*. Dans L@S '14 Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference (p. 41-50).

Jacquinot-Delaunay, G. (2001). *Le « sentiment de présence »*. Dans Actes des 2e rencontres réseaux humains/réseaux technologiques, Poitiers, France. Poitiers : CRDP.

Odin, R. (2000). *De la fiction*. Bruxelles : De Boeck Université.

Peraya, D. (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? *Distances et médiations des savoirs*, *17*. Repéré à http://dms.revues.org/1738

Peltier, C. et Campion, B. (2017, à paraître). Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéo des MOOC. Pour une revisitation des possibilités éducatives de la vidéo. *Distances et médiations des savoirs*.

Recanati, F. (1981). *Les Énoncés performatifs.* Paris : Minuit.

Veron, E. (1986). Il est là, je le vois, il me parle. *Réseaux*, *4*(21), 71-95.

NOTES

1. « Veuillez venir ici », par exemple, est un énoncé qui inclut (au moins symboliquement) le récepteur au contexte de son énonciation. L'impératif et la marque de personne *vous* (sous-entendu) désignent explicitement le récepteur comme allocutaire et créent une relation de type *je-tu* (ou *je-vous* avec lui).
2. Il s'agit d'un cours du professeur Lewin, physicien au MIT et diffusé sur la plateforme EdX (https://www.edx.org/course/electricity-magnetism-part-1-ricex-phys102-1x-0)

AUTEURS

CLAIRE PELTIER

Université de Genève
Université de Fribourg (Suisse)
claire.peltier@unige.ch

BAPTISTE CAMPION

Institut des Hautes Etudes des Communications Sociales (IHECS)
Université catholique de Louvain (Belgique)
baptiste.campion@galilee.be

Mooc une forme contemporaine de livres éducatifs. De nouveaux genres à explorer ?

Éric Bruillard

Introduction

1 En écho à la réflexion développée par Daniel Peraya (2017), associant les Mooc à une résurgence de la télévision éducative, je vais essayer de montrer, en contrepoint à ce qu'il propose, comment il est possible de considérer ces cours autrement, c'est-à-dire comme des formes de livres.

2 Le lien avec la télévision éducative est *a priori* pertinent puisque le modèle le plus standard des Mooc est basé sur des séquences vidéo courtes, des quiz et des forums de discussion. Avec l'attrait des classes inversées, le recours aux vidéos est en très large progression (Charlier et Henri, 2016). Mais qu'est-ce que la télévision éducative d'aujourd'hui (et de demain) ?

3 Interrogation récurrente dans le champ des technologies en éducation, est-ce qu'un phénomène qui apparaît nouveau, du fait que la technologie qui l'accompagne l'est, l'est *vraiment* ou n'est-ce qu'un nouvel avatar ce que l'on a déjà rencontré ? Est-on dans une rupture ou s'inscrit-on dans la continuité de ce qui se faisait ? (Moeglin, 2002) Le choix du mot *avatar* souligne la complexité de la question, puisque ce mot résonne différemment depuis les avatars utilisés dans les environnements immersifs ou le film du même nom.

4 Dans ce texte, je prendrai une double posture, celle de concepteur de la série de Mooc eFAN (enseigner et former avec le numérique) que j'ai en partie coordonnée, et celle de chercheur. En effet, nous avons pris le parti dans l'unité de recherche STEF (sciences techniques, éducation formation), dès l'origine des travaux sur les Mooc, de concevoir et de mettre en œuvre des formations et de conduire des recherches sur le phénomène Mooc de manière conjointe. Les propositions de formation ne dépendaient pas

directement de nos axes de recherche, mais pouvaient nourrir la recherche, dans la collecte de données (fichiers log, questionnaires, entretiens), mais aussi dans la proposition de nouvelles modalités d'échanges et de travail. Proposer des formations avait un effet de légitimation de la recherche – ne pas se contenter d'un travail en surplomb et se mettre en *danger* –, mais aussi d'innovation, avec la mise en œuvre de fonctionnalités particulières, dans l'idée à la fois de comprendre ce phénomène et d'essayer de le « hacker », de le transformer à notre échelle.

5 Afin d'argumenter notre point de vue consistant à considérer les Mooc comme des livres, nous commencerons par présenter succinctement quelques caractéristiques de la série eFAN, puis nous décrirons des évolutions en cours de l'EAD (enseignement à distance), notamment dans le contexte social actuel de l'apparition de formes sans doute assez nouvelles de « consommation » de la formation, puis nous présenterons la manière dont les livres peuvent être vus et ce qu'il en découle dans la vision que l'on peut avoir des Mooc.

eFAN : une série de Mooc collectifs artisanaux

6 La série de Mooc eFAN (enseigner et former avec le numérique), proposée sur la plateforme FUN[1] a été pensée comme un pilote autour des questions d'enseignement et d'apprentissage avec les technologies numériques. Plusieurs principes étaient sous-jacents à son élaboration (Bruillard, 2014) surtout l'idée d'une conception collective et d'une mise en œuvre distribuée, avec des auteurs d'institutions différentes, dans l'objectif que le Mooc puisse constituer une ressource supplémentaire pour des structures d'enseignement en formation initiale (étudiants de M2 par exemple) ou continue (enseignants en poste).

7 Si un public large était visé (enseignants du scolaire et du supérieur, éducateurs, personnels d'encadrement, formateurs d'adultes, étudiants, etc.), il s'agissait d'associer une formation nationale ou internationale francophone de type Mooc avec des formations locales, afin d'assurer les compléments de formation nécessaires (qui ne passeraient pas par un Mooc), de suivre plus finement les apprenants, de développer des projets locaux, d'hybrider avec des formations existantes, d'ouvrir des échanges au niveau francophone, etc.

8 Le modèle initial eFAN est constitué par des vidéos et textes associés, une rubrique « pour aller plus loin », des énigmes, des statistiques (analyses, visualisations et données à télécharger), des activités et projets et des constructions collectives. Différentes galeries, d'instruments, de situations d'enseignement-apprentissage, de récits d'évaluation, ont ainsi été réalisées. Dans le premier Mooc eFAN (plus de 11 000 inscrits), cela a conduit à la réalisation collective d'une galerie d'instruments de près de 1 000 instances (avec des doublons), au dépôt de 317 projets (la plupart sont collectifs), à 133 récits d'évaluation (Caroline Ladage a conçu un document complet de 191 pages avec les récits d'évaluation et les commentaires des participants), et plus de 180 personnes ont participé à la correction entre pairs, sur des cartes ou des textes déposés. Au final, 119 attestations ont été délivrées pour le quiz final par FUN et 176 attestations « maison » pour les projets.

9 Au-delà de la dichotomie peu opérante entre cMooc et xMooc, nous avons cherché à privilégier les activités collectives, qui pouvaient bénéficier de l'aspect massif, ainsi que les échanges (hors d'un cadre hiérarchique) et la diversité de points de vue. En effet, le

Mooc eFAN étant consacré aux enseignants et formateurs, public « spécialiste » souvent exigeant, une certaine autoréférence est inévitable : ce que l'on fait est aussi important que ce que l'on apprend et il s'agit de faire *vivre* des situations d'enseignement et d'apprentissage. Des commentaires dans les forums montrent que différents participants l'ont bien compris. Ils ont pu réfléchir aux contraintes auxquelles on soumet les apprenants, puisqu'ils avaient accepté de jouer ce rôle et de se plier à celles induites par le suivi du Mooc (notamment dans la correction par les pairs).

10 Le premier eFAN a été joué au printemps 2014 et préparé durant l'automne 2013. S'agissant de la conception des vidéos, cet élément apparaissait comme le cœur des Mooc. Associant de nombreux partenaires évoluant dans des contextes de travail très différents (écoles d'ingénieur, universités, etc.) et ne disposant pas des mêmes ressources pour les enregistrements vidéo, nous avons privilégié la diversité sans norme particulière en demandant simplement de faire au mieux. Par principe et de manière pragmatique, il n'était pas possible de définir un style commun ou des normes strictes. Aussi, les seules consignes concernaient la qualité du son, la durée (plutôt 5 à 7 minutes et ne pas dépasser les 10 minutes) et le fait de favoriser la réutilisation en ne faisant pas de lien direct avec une progression incluant les autres éléments du cours (ce que plusieurs partenaires n'ont pas respecté). Le processus était véritablement artisanal et la diversité d'approches étant également un principe cohérent avec le but visé, favoriser les échanges et les projets.

11 Dans cette vision de Mooc, vu comme une ressource à compléter localement, orientée vers les projets et les débats, la notion d'« effet » (d'une vidéo, d'une activité, etc.) n'est en rien centrale. En outre, chaque vidéo étant doublée par un écrit, la redondance était jugée bénéfique. Fin 2013, dans le contexte de production qui était le nôtre, la conception des vidéos relevait de l'amateurisme. Nous avons surtout essayé de réaliser des vidéos les moins mauvaises possible. Dans la suite, les acteurs se sont professionnalisés, notamment en France[2]. Mais cette professionnalisation **doit-elle** nécessairement avoir pour issue de faire disparaître un côté trop artisanal au profit des processus plus industriels et l'adoption de normes, dites de qualité, conduisant à restreindre l'offre ?

12 Quoi qu'il en soit, eFAN s'est délibérément inscrit dans un type particulier de Mooc et l'idée de livre est sous-jacente aux choix de conception adoptés : un cours (livre) collectif que l'on peut utiliser dans des formations locales, susceptible d'être intégré dans un cours plus vaste, en phase avec des évolutions récentes de la formation à distance, dont les Mooc apparaissent comme une déclinaison particulière.

Réseaux sociaux et nouvelles consommations de la formation

13 Trois éléments concourent à caractériser les Mooc : l'enseignement à distance (ce sont d'abord des cours à distance), les réseaux sociaux (qui les complètent sans avoir besoin de les contrôler) et un cadrage temporel (d'une durée plus courte que les formations universitaires). Différentes évolutions technologiques et sociales sont au cœur du phénomène Mooc.

14 Dès qu'une technologie de diffusion est disponible et fiable (à la fois dispositif technique et infrastructure), elle est utilisée dans l'enseignement à distance : le

courrier postal, le téléphone, la radio, la télévision, etc., ainsi que les formats ou modalités qui peuvent ainsi être diffusés (écrit, voix image fixe, image animée, etc.). Les Mooc sont « véhiculés » par Internet (bien sûr avec des modulations à faire selon la qualité des connexions Internet, selon les régions), permettant de transporter, textes, images, sons, vidéos, certaines formes d'interaction (quiz ou plus complexes), asynchrones, voire synchrones. Tout ce qui « transite » par Internet, peu ou prou, peut intervenir dans les Mooc.

15 Au-delà des technologies de diffusion, ce que l'on peut appeler les technologies du savoir ou de formation, c'est-à-dire les technologies jugées légitimes pour assurer l'acquisition des savoirs, traditionnellement le livre et l'écrit, se diversifient. La vidéo, plutôt vue comme une illustration, devient un élément de savoir. D'autres formes d'interaction se développent, tels les QCM (questionnaire à choix multiple) ou le quiz, et n'étaient pas très utilisés dans l'enseignement français (mis à part dans les évaluations en première année de médecine), du fait d'une possible transmission quasi immédiate.

16 La télévision a pu jouer un rôle dans leur diffusion. L'émission de télévision « Que le meilleur gagne[3] », adaptée du concept britannique « *Everybody's equal* », a été diffusée à partir de mars 1991 : « c'est la première fois en France qu'autant de candidats se retrouvent sur un plateau de télévision pour jouer tous ensemble[4]. » Les 200 candidats devaient répondre à des questions à choix multiples. Dès qu'un candidat ne répondait pas correctement, il était éliminé. Au terme d'une manche, une question de rapidité permettait de ne conserver que dix candidats.

17 On retrouve des formes d'interaction très voisines, dans ce que Dieudonné Leclercq et Brigitte Denis (1999) ont appelé le « théâtre électronique » à l'université de Liège. Des questions à choix multiple sont proposées aux apprenants qui y fournissent une réponse (accompagnée parfois d'un degré de certitude). Les statistiques des choix retenus sont affichées en temps réel puis discutées avec le groupe, ce qui permet un approfondissement du sujet présenté et une régulation de l'action éducative. Afin de rendre l'enseignement dans les amphithéâtres s'adressant à un grand nombre d'étudiants « plus vivant et participatif » (Mercier *et al.*, 2004), le recours aux QCM (via des boîtiers de vote, des tablettes, des smartphones, etc.) a tendance se généraliser.

18 Une autre évolution a trait à ce qui peut faire « science », dans les types de savoir retenus et les formes d'écritures des savoirs utilisés, de multiples données pouvant être stockées, indexées, échangées avec Internet. Le contexte est celui de la science ouverte et participative avec un effacement progressif des frontières entre le savant, l'expert ou l'amateur. Ainsi, le Mooc « Roches et minéraux courants : genèse, identification et utilisations[5] » propose aux participants de photographier des roches sur site, de les géocaliser et de les échanger : « Ensemble, vous mettrez en pratique la méthode d'identification des roches pour vous l'approprier. »

19 Enfin, les conditions sociales de l'enseignement à distance, c'est-à-dire les pratiques et dynamiques sociales, à la fois les modes de participation à la formation, leur acceptabilité, leur validation et leurs débouchés (emploi, diplômes, etc.), ont considérablement évolué. D'abord, s'agissant des pratiques, les modes d'emploi ne sont plus lus au profit des tutoriels en ligne, le plus souvent vidéo, et des forums de discussion, afin de bénéficier des solutions trouvées par d'autres utilisateurs. Ainsi, pour acquérir de nouveaux savoir-faire ou pour assurer soi-même le dépannage d'objets quotidiens, les accès à la formation se transforment.

20 Concernant les participants aux Mooc, de nombreux entretiens ont été menés à STEF dans les années 2013-2015 (Isabelle Quentin, Mehdi Khaneboubi, Matthieu Cisel, Jean Condé) donnant quelques résultats saillants (voir Bruillard, 2014 ; Quentin, 2014) : les effets de marque (confiance accordée aux institutions prestigieuses proposant des Mooc), les effets de connivence du cours vidéo Internet, mais surtout l'impact des conditions de réception.

21 Il a été souvent nécessaire de disposer de matériels particuliers pour recevoir les contenus de la formation et accéder à la formation (poste radio, poste de télévision, lecteurs de cassettes, etc.). Maintenant, pour y accéder, avec les ordinateurs, tablettes, smartphones, les utilisateurs disposent d'un matériel unique, le plus souvent portable. Nul besoin d'être dans un lieu particulier ou de se mettre dans des conditions particulières. L'image 1, extraite d'un billet du blog de John Warner, expliquant pourquoi il avait échoué dans le suivi d'un Mooc[6], le montre. Comme avec un livre ou un poste de radio, on peut « suivre » le Mooc partout, en vaquant en parallèle à d'autres occupations. L'utilisateur a le contrôle sur la formation et même s'il peut être intéressé par un cours d'un illustre professeur d'une institution prestigieuse, il peut à tout moment l'interrompre.

Image 1. Illustration extraite d'un billet du blog de John Warner[7] : *I\'m failing my MOOC*



22 Les Mooc s'inscrivent dans les nouvelles pratiques culturelles en ligne (Laurent, 2015). De nouveaux modes de participation à la formation, voire de consommation de la formation, s'installent, en parallèle avec des pratiques nouvelles autour de la télévision avec Internet.

23 Le vocabulaire utilisé pour les Mooc est parfois proche des séries télévisuelles. Ainsi, la série eFAN est constituée[8] de eFAN général (2), d'eFAN maths (3), langues (3), formateur d'adultes (1), EMI à l'ère numérique (3), Enseigner dans le supérieur (1). Elle correspond

à ce que Catherine Mongenet nomme une collection dans la plateforme FUN. Or, cette notion de collection réfère aux bibliothèques, évoquant rangement et stocks. On peut lui substituer la notion de flux avec un mode de consommation qui réfère plutôt aux séries télévisuelles. Ainsi eFAN général a été le pilote de la série, qui a connu 2 *saisons*. eFAN maths, langues et formateurs d'adultes ont été conçus par d'autres équipes, ce qui évoque une série comme les « Experts », suivie des Experts Miami, à Hawaï, etc. Une nouvelle série a ensuite été créée autour de l'EMI (éducation aux médias et à l'information). En outre, le logo eFAN a été apposé sur les vidéos et les documents des différents épisodes de la série, leur donnant une identité visible.

24 Dans son billet intitulé « Ce soir, TV, bouquin ou MOOC ? », Isabelle Quentin (2016) rend compte d'entretiens avec des personnes pour qui les Mooc sont en concurrence avec le programme TV. Leur discours montre en quoi les conditions de réception peuvent orienter les choix de conception. Ils se déclarent à la recherche de vidéos « attractives et ludiques », comme pour des séries télé regardées via Internet. La concurrence intervient même avec le livre. « Je dois choisir entre le MOOC et la lecture, car je n'ai pas la télé et donc il y a bien une mini concurrence entre le MOOC et le bouquin que je suis en train de lire » (Quentin, 2016).

Mooc comme forme contemporaine du livre

25 Le livre est un objet courant, déjà là. Il n'apparaît plus comme étant une technologie, alors qu'il a fallu des siècles pour qu'il se construise. Force est de constater que les technologies d'aujourd'hui, constamment à portée, sont en passe également d'être naturalisées. Toutefois, demeure l'interrogation, comme avec la télévision éducative, de déterminer ce que peut être maintenant un livre.

26 On a en tête une image du livre comme un objet avec une couverture, des pages numérotées, une table de matières, un index, etc. Or, depuis très longtemps, cet objet s'est enrichi des multiples technologies : livre animé, sonore, raconté, livre disque, cassette, jusqu'à l'utilisation de la réalité augmentée. Il est support à de multiples activités, du livre puzzle, jeu, enquête, au livre dont vous êtes le héros. Il s'est démocratisé depuis qu'il est au format poche. Depuis l'essor de la presse au XIX^{e} siècle, le journal donne au livre d'autres caractéristiques. Il existe en feuilleton, intègre des interactions avec ses lecteurs (sondages, courrier des lecteurs, etc.), propose des jeux, des devinettes, des bandes dessinées...

27 Notons que cet aspect journal préfigure bien des éléments discutés dans les Mooc : le côté ludification, amenant à attendre la suite dans le numéro suivant (ou la semaine suivante), un modèle économique conduisant à publier intégralement à la fin un feuilleton qui a tenu les lecteurs en haleine. Ce modèle a été repris pour les mangas, ou certaines formations sur Internet ; c'est le cas avec Open Classroom[9], sortant en ebook final payant les contenus présentés gratuitement au cours d'une formation ; c'est aussi le cas de séries TV aboutissant à des ensembles de cassettes vidéo ou à des films.

28 Le livre « numérique » ou sur Internet conduit à des modifications importantes : le passage de l'objet au service, le livre devenant un processus cessant d'être un objet physique ; le fait de produire des documents reconstruits à la volée, à partir de requêtes ou de contraintes ; inclure le processus même d'élaboration, comme l'offre le projet encyclopédique Wikipédia, donnant à voir son historique et les discussions entre les

contributeurs, dans un processus toujours inachevé ; mais aussi, avec les plateformes, le livre devient un objet que l'on habite collectivement…

29 Reprenant une définition proposée par Alan Liu[10], les livres contemporains peuvent être vus comme des formes d'attention partagée d'une certaine durée (*Long Forms of Shared Attention in the Digital Age*). D'une certaine manière, les matériels utilisés pour suivre un Mooc, pour le « lire », ont été suffisamment appropriés, pour que disparaisse en partie le dispositif de lecture, comme l'objet livre qui n'apparaît plus comme dispositif technique. Le Mooc, dans son cadrage temporel, réunit un grand nombre de personnes pendant son déroulement, offrant des éléments à lire, à écouter, diverses interactions dans un espace collectif. Somme tout, un livre à l'heure des technologies numériques.

30 Considérer un Mooc comme un livre conduit à « relire » autrement nombre de discours autour des Mooc. Le tableau 1 recense quelques correspondances.

Tableau 1. Comparaison entre livres et Mooc

Livre	**Mooc**
Ventes	Nombre d'inscrits
Impulsion achat	Inscription
Livres achetés et peu ou non lus ?	Abandons, participation partielle
Montrer *ses* livres	Ses certificats
En lire plusieurs	En suivre…
Cours particulier ?	Tuteurs
Rubriques	Parcours
Livre personnalisé ?	Personnalisation
Comportement du lecteur	Traces

31 Le comportement vis-à-vis des Mooc peut être rapporté à celui que l'on peut avoir avec les livres. Par exemple, l'inscription correspond à une impulsion, d'achat. Cisel dans sa thèse (2016) montre, à partir de l'analyse des données de la plateforme FUN, qu'un très bon prédicteur de l'abandon est le comportement d'inscription, notamment les inscriptions en rafale, reprenant le concept marketing de clé d'entrée produit (rechercher un Mooc à partir d'un thème) ou clé d'entrée plateforme dans les offres d'une plateforme

32 Pour le dire plus directement, il m'est arrivé d'acheter un livre et de ne pas le lire ensuite (sans avoir de sentiment d'abandon). Je lis souvent plusieurs livres à la fois, entièrement ou seulement certaines parties. Je ne reproche pas à un auteur de ne pas avoir pensé à moi en l'écrivant et je n'ai recours à aucun tuteur pour m'aider à lire un livre, mais je peux interroger quelqu'un si nécessaire et discuter d'un livre avec d'autres personnes. Pour le moment, les livres ne pouvant tracer leurs lecteurs, aucune

donnée ne pouvait être automatiquement collectée. Peut-être qu'à la suite des Mooc, les comportements de lecteurs feront l'objet de savants travaux. En tous cas, considérer les Mooc comme des livres, ne fait pas disparaître les problèmes, mais permet de les poser différemment. Reprenant la littérature sur l'autoformation, on a confirmé que suivre un Mooc avec succès suppose de très bonnes capacités d'autodirection (Bruillard, 2017), mais cela n'implique pas que d'autres dispositifs doivent être développés au sein même des Mooc. Ils peuvent très bien l'être à l'extérieur. Ainsi, une question importante est de penser comment instrumenter ces « livres » dans des contextes locaux.

Une évolution possible

33 Les Mooc, depuis leur grande percée médiatique fin 2011, se transforment rapidement, notamment dans la quête de modèles viables économiquement. Étudier des formes extrêmes est intéressant, révélateur possible des tendances à l'œuvre. Le Mooc proposé par la FMSH (Fondation Maison des sciences de l'homme[11]) intitulé « le racisme et l'antisémitisme » est de ceux-là. Il est typique de ce que l'on nomme à STEF, un Mooc « documentaire ARTE ». Il pourrait être un objet intéressant pour des analyses vidéo. Les vidéos présentes sont quasiment toutes des entretiens réalisées par le concepteur, Michel Wieviorka, avec des spécialistes reconnus.

34 La qualité des interventions est remarquable, mais il n'y a quasiment aucune interaction, sauf des quiz. À partir des éléments extraits dans la rubrique « Info du cours », on peut savoir qu'il y avait 5 400 inscrits et que 509 attestations avec succès ont été délivrées[12]. Toutefois, une copie de la page « discussion », à l'issue de la formation, indique qu'il n'y a pratiquement eu aucune interaction durant le cours (et aucune activité n'était proposée). Un Mooc comme un livre à lire, mais sans interaction avec les lecteurs.

35 J'ai souhaité adopter, dans le suivi de ce Mooc, le comportement des apprenants stratégiques, que l'on avait détecté depuis plusieurs années, cherchant à obtenir le certificat à moindres frais. Je suis parti des questions des quiz pour trouver le plus vite possible la réponse dans les vidéos ou dans les fichiers PDF associés. J'ai pu tester l'efficacité de cette technique et obtenir un certificat avec un très bon score de 94 %, en travaillant moins de 3 heures au total… mais en apprenant uniquement les quelques points mis en exergue dans les questions.

Perspectives

36 Résultat bien établi, le public très majoritaire des Mooc est diplômé avec un emploi (voir Bruillard, 2017 ; Chuang & Dean, 2016 ; Ogouchi, 2016). Le rapport qu'il entretient avec la formation est, à bien des égards, nouveau et, avec Internet, de nouveaux comportements émergent. On peut faire le lien avec ce que l'on pouvait observer concernant les revues pour les amateurs (à l'exemple de nombreux titres sur l'informatique ou toutes les revues spécialisées), qui se prolongent dans des formations de type Mooc, ne suivant pas les processus classiquement étudiés en EAD.

37 S'il est intéressant de regarder des composants spécifiques des Mooc, comme les vidéos, on risque de conclure à la nécessité de retrouver les métiers de l'enseignement à

distance, de plaider pour une professionnalisation de la conception des vidéos, quitte à faire disparaître une partie de l'intérêt et de la spécificité du phénomène Mooc : ce qui « fait sens », c'est l'ensemble, non les parties. Les aspects les plus intéressants des Mooc, en lien avec la massivité (constructions collectives, projets, diversités de points de vue), risquent de disparaître et des recherches à caractère normatif ne feront qu'accélérer ce processus. D'ailleurs, considérer un Mooc comme un livre, rend également importante l'étude des formes d'énonciations, en ne les limitant pas aux vidéos. Il faudrait reproblématiser et mener des analyses intégrant tous les composants et leurs relations.

38 Les Mooc vont encore changer, s'hybrider, mais les nouvelles pratiques sociales de formation ne disparaitront pas. En tant que technologie de savoir, le texte prévaut encore sur la vidéo. Bien que techniquement possible (mais encore difficile), la pratique consistant à extraire un très court passage vidéo pour le mettre dans un commentaire d'un post de forum n'est pas répandue. C'est encore le texte qui est le pivot, mais jusqu'à quand ?

39 Pour terminer, risquons une définition d'un Mooc compatible avec celle de livre : un document réactif dans un espace d'interaction sociale temporellement situé.

BIBLIOGRAPHIE

Bruillard Éric (2014). La formation des enseignants et les cours massifs en ligne : quelles rencontres ? *Administration & Éducation, 144*, 123-128.

Bruillard Éric (2014). Les utilisateurs des MOOC : quel regard ? *Distances et médiations des savoirs* Repéré à http://dms.revues.org/791

Bruillard Éric (2017). Les recherches autour des Mooc (Massive Open Online Courses). Dans B. Charlier et F. Henri (2016). Rechercher, comprendre et concevoir l'apprentissage avec la vidéo dans les xMOOC. International Journal of Technologies in Higher Éducation, 13(2-3), 36-45. Repéré à http://www.ritpu.ca/fr/numeros/view/85/s:1

Chuang Isaac et Dean Ho Andrew (2016). HarvardX and MITx: Four Years of Open Online Courses – Fall 2012-Summer 2016. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm ?abstract_id =2889436

Cisel Matthieu (2016). *Utilisations des MOOC : éléments de typologie* (Thèse de doctorat inédite). ENS Cachan. Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01444125/document

Laurent Roxane (2015). *Pratiques culturelles en ligne, en France et en Europe. Points de repère et de comparaison* (24 p.). Repéré à http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/126767/1392481/version/4/file/Deps-CC-2015-2_Pratiques%20culturelles%20en%20ligne%20France%20et%20Europe.pdf

Leclercq, D. *et al.*, (1999). Votes en amphithéâtre électronique pour animer de grands auditoires selon six paradigmes d'apprentissage/enseignement. Dans J.-P. Béchard et D. Grégoire (dir.), *Apprendre et enseignement autrement, 16e colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)* (567-578). Montréal.

Mercier Fabrice, David Bertrand, Chalon René et Berthet Jean-Pierre (2004). Amphithéâtres interactifs dans l'enseignement supérieur. Dans *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement supérieur et de l'Industrie* (400-406). Compiègne, France : université de technologie de Compiègne. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000728/document

Mœglin Pierre (2002). Qui y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias ? Un point de vue des sciences de l'information et de la communication. *Actes du symposium Technologies informatiques en éducation : perspectives de recherches, problématiques et questions vives*. Paris MSH/INRP.

Ogouchi Mia (2016). *Grandeur et descendance des MOOCs : synthèse de quatre années de veille sur les MOOCS dans le cadre du sous-projet uTOP-Inria*. Document de synthèse sur 4 années de veille sur les MOOCs. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01418264/document

Peraya Daniel (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? *Distances et médiations des savoirs.* Repéré à http://dms.revues.org/1738

Quentin Isabelle (2014). L'Importance des lieux de réception des MOOC par les apprenants [Billet de blog]. Repéré à https://isabellequentin.wordpress.com/2014/11/01/limportance-des-lieux-de-reception-des-mooc-par-les-apprenants/

Quentin Isabelle (2016). *Ce soir, TV, bouquin ou MOOC ?* [Billet de blog]. Repéré à https://isabellequentin.wordpress.com/2016/03/04/les-mooc-des-concurrents-de-netflix/

Zhu Yingxi (2017). *Recherche sur vidéo de MOOC en France dans le contexte interculturel, en prenant efSUP comme un exemple* (Mémoire de master inédit). ECNU, Shangaï.

NOTES

1. https://www.france-universite-numerique-mooc.fr/cours/

2. L'appel à projets CréaMOOCs s'est donné pour objectif « d'offrir aux enseignants et enseignants-chercheurs un accès aisé aux équipements et un appui à des productions de qualité ». Exigence de qualité, certes, appuyée par la plateforme FUN, mais avec l'idée de rendre plus visible et mieux identifiable une offre universitaire vis-à-vis d'une offre générale de Mooc, d'auteurs aux provenances multiples, qui aurait pu considérablement se multiplier. Dans ce mouvement, les Mooc produits par des établissements d'enseignement supérieur bénéficieraient de moyens pour faire des vidéos de qualité ou elles seraient faites par des prestataires extérieurs, non par les enseignants eux-mêmes. Selon Yingxi Zhu (2017), 80 % des vidéos de Mooc des universités de Shangaï sont réalisées par une seule entreprise. Voir CreaMOOCs : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid79240/appel-a-projets-creamoocs.html

3. https://fr.wikipedia.org/wiki/Que_le_meilleur_gagne et http://www.toutelatele.com/que-le-meilleur-gagne-3145

4. http://www.toutelatele.com/que-le-meilleur-gagne-3145

5. https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:MinesTelecom+04004+session04/about

6. Mooc sur Coursera de Denise Comer : https://www.coursera.org/learn/english-composition

7. http://world.edu/im-failing-my-mooc/

8. Entre parenthèses, le nombre d'itérations du cours.

9. https://openclassrooms.com/

10. *This is Not a Book: Transliteracies and Long Forms of Digital Attention*. http://www.stef.ens-cachan.fr/version-francaise/seminaires-et-colloques/evenements-precedents/translitteraties-enjeux-de-citoyennete-et-de-creativite-234293.kjsp *Book = A long form of attention intended for the*

permanent, standard, and authoritative– i.e., socially repeatable and valued-- communication of human thought and experience.

11. http://www.fmsh.fr/

12. Textes datés du 24 avril 2017 et du 9 mai 2017

AUTEUR

ÉRIC BRUILLARD

STEF, ENS Paris-Saclay

eric.bruillard@stef.ens-cachan.fr

Notes de lecture

Rencontres entre numérique et éducation

Pauline Lallement

RÉFÉRENCE

Bruno Devauchelle, *Éduquer avec le numérique,* Éditions ESF-Sciences humaines, Pédagogies, ISBN : 978-2-7101-3195- 3

1 Le 12 janvier 2017, Bruno Devauchelle a publié l'ouvrage *Éduquer avec le numérique* aux Éditions ESF-Sciences humaines, une maison d'édition spécialisée en pédagogie, formation et psychologie. L'auteur a plusieurs activités professionnelles, ce qui lui permet d'observer la rencontre entre numérique et éducation sous différents angles : enseignant au sein du master ingénierie des médias pour l'éducation de l'université de Poitiers, chercheur au sein du laboratoire TECHNE de la même université et chargé de mission TICE à l'université catholique de Lyon. Il est par ailleurs membre du comité éditorial de la revue *Distance et médiation des savoirs* pour laquelle cette note a été rédigée et il est cofondateur et contributeur régulier du Café pédagogique.

2 Cet ouvrage s'adresse en particulier aux enseignants et aux personnels d'encadrement de l'Éducation nationale, mais aussi aux professionnels curieux de la façon dont numérique et École s'articulent. Le texte est préfacé par Philippe Meirieu, chercheur en pédagogie reconnu et engagé politiquement, et directeur de la collection « Questions vives-Pédagogies » qui accueille ce livre. Citant un long passage d'un discours de Condorcet, celui-ci considère que le numérique, et son urgence, obligent l'École à s'interroger sur ses propres finalités.

3 Pour introduire son ouvrage, Bruno Devauchelle prend le parti d'acter l'échec des politiques publiques à intégrer dans les établissements ce que l'on a appelé l'informatique, puis les technologies de l'information et de la communication (TIC) et que l'on appelle aujourd'hui le numérique éducatif. Il affirme sa propre vision de

l'École : celle-ci doit accueillir les changements sociétaux pour pouvoir former des élèves qui pourront être pleinement acteurs de cette société.

4 Pour « offrir au lecteur un regard général et varié sur l'évolution de la place des moyens numériques dans le champ éducatif et principalement scolaire » (p. 13), l'auteur a assemblé des chroniques publiées sur le site du Café pédagogique[1] ces quatre dernières années au sein de six chapitres consacrés aux sujets suivants : les élèves, les enseignants, les établissements, les objets numériques, les politiques d'éducation pour terminer par l'éthique et les objectifs du numérique dans l'École.

5 Pour Bruno Devauchelle, le numérique a un rôle décisif dans la vie personnelle et scolaire de l'élève. Si, à la maison, l'ordinateur peut être une porte d'accès au savoir, il existe des inégalités entre les familles. L'enseignant constate qu'il y a une concurrence mouvante entre les usages scolaires (les environnements numériques de travail – ENT par exemple) et personnels (réseaux sociaux) et que l'espace-temps scolaire est modifié. L'auteur prend l'exemple des pratiques de triche pour révéler l'inadaptation des modalités d'évaluation au numérique. Face à ces enjeux, il faut désormais réfléchir en termes d'environnement personnel d'apprentissage. Le chercheur incite à réfléchir au-delà des discours d'injonction à l'autonomie en prenant le temps de se poser des questions d'ordre pédagogique. Ainsi sont décrites les différentes façons de guider les élèves : accompagnement, programmation ou autodirection. Il liste également plusieurs facettes essentielles de l'autonomie nécessaires à une mise en place réelle de celle-ci : l'autodirection (capacité à choisir une direction et la suivre), l'autorégulation (capacité à gérer son temps), l'autodidaxie collaborative (savoir solliciter d'autres personnes), l'estime de soi et la métacognition.

6 Il consacre ensuite un chapitre à la relation complexe entre le numérique et les enseignants, affirmant d'emblée que ceux-ci ne comprennent pas les implications culturelles du numérique. Pour Bruno Devauchelle, les enseignants vivent eux aussi un décloisonnement de l'espace scolaire et adoptent quelquefois le rôle chronophage d'ingénieur de ressources pédagogiques. Il constate que le numérique peut entraîner le renforcement des pédagogies traditionnelles, tout en renvoyant l'enseignant à ses faiblesses posturales. Pour le chroniqueur régulier du Café pédagogique, la créativité pédagogique des enseignants est limitée par l'institution qui impose une organisation rigide de l'École et qui normalise les innovations venant du terrain.

7 Ensuite, se plaçant du point de vue des personnels de direction, Bruno Devauchelle rappelle que les systèmes d'information comme les ENT ou admission post-bac (APB) utilisés au sein de l'Éducation nationale ne sont pas neutres : souvent contournés, avec un pilotage complexe, ils ont une influence réelle sur la vie des gens. Le chargé de mission rappelle l'importance d'infrastructures adaptées pour accueillir le numérique. Il pointe également le risque de la déshumanisation des conseils de classe lié à l'utilisation des logiciels de notes qui peuvent proposer des appréciations standardisées et qui permettent l'élaboration de statistiques. S'il est difficile pour les élèves d'être acteurs de leur projet d'orientation, le numérique peut être bénéfique en ce qui concerne l'accès à l'information, le diagnostic et l'élaboration du projet (démarche de portfolio). Dans le monde universitaire, l'utilisation des terminaux mobiles personnels connectés (TPMC) modifie l'espace scolaire, les activités, comme la recherche d'information, n'étant plus cloisonnées à un lieu précis. Pour l'auteur, les ENT sont un point névralgique de la relation parents-enfants-enseignants. Ils peuvent engendrer des dérives : pression accrue sur les élèves avec les logiciels de notes ; consumérisme

des parents qui veulent maîtriser tout ce qui se passe au sein de l'établissement scolaire ; surveillance des élèves. Le chercheur pense que c'est aussi l'occasion, à l'échelle des établissements, de se saisir des enjeux du numérique pour pratiquer un encadrement juste des pratiques.

8 Bruno Devauchelle s'intéresse dans le quatrième chapitre aux objets scolaires afin de mettre en évidence continuités et ruptures. Pour le chercheur, les listes de fournitures scolaires témoignent de la prévalence du papier et le traitement de texte est dans la continuité et la complémentarité du cahier. Le cahier de textes est augmenté par le numérique : pouvant être utilisé hors des salles de classe, il est rempli régulièrement et précisément et il permet ponctuellement d'harmoniser la charge de travail des élèves. L'auteur affirme que les téléphones, outils multimédias de communication, d'information et de traitement des données vont non seulement modifier les espaces scolaires, mais aussi remettre en cause le monopole de la transmission détenu par l'École. Il invite néanmoins à réfléchir à l'impact réel sur les apprentissages que peuvent avoir certaines technologies, comme le tactile et les vidéos. Le chroniqueur conclut en incitant à ne pas oublier que les technologies numériques dans l'École sont contraignantes, ce qui limite leur appropriation par les enseignants et que nouveautés technologiques ne vont pas nécessairement de pair avec réussite scolaire.

9 Dans cet avant-dernier chapitre, Bruno Devauchelle s'intéresse à « comment l'on tente d'imposer le numérique dans l'espace scolaire ». Le « on » renvoie ici principalement au ministère de l'Éducation nationale qui verrait dans le numérique l'opportunité de renforcer l'École et de faire de la communication. L'ancien enseignant en lycée professionnel constate que l'enseignement technique et professionnel, ainsi que les mathématiques et les sciences ont rapidement pris en compte le numérique dans les programmes scolaires, poussés par les exigences du monde professionnel. S'il voit un signe positif dans la création des délégations académiques au numérique éducatif (DANE), de la direction du numérique éducatif (DNE), et dans le changement des statuts du réseau Canopé, il considère que les politiques « massives et centralisées » (p. 147) sont vouées à l'échec. Il explique cela en mettant en avant la place trop importante accordée aux syndicats et aux lobbys lors de l'élaboration des politiques publiques puis affirme qu'il est essentiel avant tout d'accompagner les pratiques locales. Ensuite, prenant le contre-exemple du brevet informatique et internet (B2I), qui permet la validation de compétences transversales, il assure que le numérique est impuissant face aux résistances au changement dès qu'il s'agit d'évaluation.

10 Dans la sixième partie, Bruno Devauchelle affirme que pour penser l'École dans le contexte de la société numérique, il faut se pencher sur les finalités et sur l'éthique scolaires. Il constate un double décalage : entre des promesses politiques et leurs mises en œuvre d'une part, entre le pouvoir de décision centralisé et le financement de ces politiques qui relève des collectivités territoriales d'autre part. Pour l'auteur, le numérique est trop souvent perçu du point de vue de préoccupations sécuritaires (cyberharcèlement, piratage, etc.). Pour protéger les élèves, il ne faut pas condamner, ni entrer dans des logiques de surveillance extrêmes, mais expliquer et expliciter les règles pour que se mettent en place ensuite des modes de fonctionnement pertinents et appropriés. Pour éduquer avec le numérique, trois voies sont possibles, la dernière semblant être celle jugée la plus judicieuse par le chroniqueur : apprendre les règles hors réalité, fonctionner par essai/erreur et travailler en immersion accompagnée. Il est essentiel de prendre du recul sur les outils, qu'on peut plus justement appeler des

instruments, du fait des intentions qu'ils contiennent et qu'il s'agit d'analyser avec les élèves. Considérant que le numérique modifie notre humanité, en perturbant les frontières entre intimité et exposition de soi, en élevant le niveau de difficulté des recherches approfondies, en gommant la séparation pourtant nécessaire au développement psychologique de l'enfant et en véhiculant des valeurs d'immédiateté et de marchandisation, Bruno Devauchelle nous incite à prendre le temps de la réflexion avant l'introduction d'un objet technique dans l'École. Face aux injonctions à la nouveauté et aux pressions des marchands de numérique, il ne faut pas « refuser le développement », comme l'École le fait régulièrement, mais « refuser l'aveuglement du progrès » (p. 184). L'auteur constate que le numérique instille de l'incertain et du trouble dans la classe, ce à quoi les éducateurs doivent être formés. En ce qui concerne les inégalités, il affirme que les élèves, même les plus démunis, sont tous équipés et que ceux-ci particulièrement développent des stratégies de compensation de leur situation avec le numérique qu'il convient de valoriser dans l'École.

11 Bruno Devauchelle conclut son ouvrage en faisant un parallèle entre le numérique et l'École, qui sont souvent accusés tous deux des maux de notre société actuelle. Pour l'auteur, les « éducations à » n'ont pas les moyens de résoudre les enjeux sociaux actuels, en particulier dans un climat de désengagement des parents et des adultes. Le bilan est sévère : le chercheur explique l'« attentisme » (p. 194) du monde scolaire sur la question du numérique par une méconnaissance des enjeux ; il considère que les politiques sont destinées à être visibles, mais nullement efficaces, et bénéficient d'abord aux équipementiers ; en outre, le numérique, qui instaure un nouveau rapport au réel et au savoir, est complexe à appréhender et à comprendre pleinement. Il pense alors qu'« amener les enseignants à permettre à toutes les interactions de trouver sens pourrait être une démarche de fondation pour le numérique en éducation » (p. 196).

12 Transformer des chroniques publiées en ligne en ouvrage papier est un exercice risqué. Si la forme d'*Éduquer avec le numérique* autorise un ton informel et une lecture par extrait, la lecture plus linéaire s'en trouve affaiblie : des répétitions et le manque de lien entre certaines chroniques rendent plus compliquée la compréhension du cheminement intellectuel de l'auteur. Une délimitation plus affirmée des contours de ce que l'auteur entend par « numérique » et par « culture numérique » aurait aidé à la lisibilité du texte. La contextualisation des chroniques avec des dates, l'ajout de références bibliographiques plus précises et systématiques, le développement systématique des sigles auraient été un atout majeur dans l'accessibilité de l'ouvrage.

13 L'auteur est très critique envers l'institution scolaire et ses politiques en matière de numérique. Il considère notamment que les horaires, les programmes et le fonctionnement par classe d'âge sont des contraintes qui ne permettent pas à l'École de former les élèves aux implications culturelles du numérique. Si cela éveille la curiosité du lecteur et, si l'on comprend que l'autonomie des établissements est un enjeu décisif pour Bruno Devauchelle, il aurait été appréciable qu'il dessine plus précisément et plus concrètement les contours d'une École idéale qui pourrait remplir ce rôle, son expérience dans l'enseignement à distance et dans la formation universitaire pouvant lui apporter sans doute des appuis enrichissants.

14 La mise en perspective des politiques publiques en matière de numérique apporte un recul bénéfique à toute personne qui vient d'entrer dans le milieu de l'enseignement et qui se pose des questions quant au manque d'enthousiasme de ses collègues par rapport au numérique. Loin des discours d'escorte du ministère de l'Éducation nationale et des

industriels des produits numériques éducatifs, Bruno Devauchelle invite à prendre le temps de la réflexion pour mesurer les enjeux de l'irruption du numérique dans les apprentissages et, plus généralement, dans l'environnement des élèves, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'École.

NOTES

1. http://www.cafepedagogique.net/

AUTEURS

PAULINE LALLEMENT

Professeure documentaliste stagiaire de l'ESPE de Paris
pauline.lallement@gmail.com

Numérique et éducation, zones frontières

Laetitia Pierrot

RÉFÉRENCE

Philippe Bonfils, Philippe Dumas, Luc Massou (dir.), *Numérique et éducation. Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeu*, Nancy, PUN - Éditions universitaires de Lorraine, coll. « Questions de communication / Actes », 2016, 264 p., ISBN : 9782814302877

1 *Numérique et éducation, Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux* est le titre de l'ouvrage collectif publié sous la direction de Philippe Bonfils, Philippe Dumas et Luc Massou. Il résulte des communications présentées au colloque scientifique TiceMed, organisé pour sa 9e édition en 2014 par l'université de Toulon.

2 Le titre de l'ouvrage exprime les tensions, ou zones frontières, liées au développement des technologies numériques dans l'éducation. Sous des angles disciplinaires variés et par des études de cas portant sur l'enseignement secondaire ou supérieur, les chercheurs qui contribuent à cet ouvrage abordent, en filigrane, trois types de tensions :

- celle entre les dispositifs éducatifs en ligne ou non et l'environnement socioprofessionnel ;
- celle entre le monde du jeu et les institutions éducatives ;
- celle entre les usages académiques et non académiques des outils numériques.

3 Ces zones frontières sont explorées à travers seize contributions, réparties en quatre parties thématiques.

Des technologies numériques et des méthodes pédagogiques

4 La première partie regroupe des contributions sur l'évolution des méthodes pédagogiques avec le numérique.

5 La première contribution est celle de Laurent Petit et traite de la modernisation du cours magistral (CM) universitaire. Le CM est pris en exemple pour illustrer les tensions entre l'approche traditionnelle, magistrale, et celle issue d'un paradigme industriel. Par plusieurs études de cas, Petit démontre finalement, dans son contexte, la présence concomitante des deux approches.

6 Dans le chapitre suivant, Daniel Schmitt présente les résultats obtenus suite à une étude auprès d'un public jeune. Le dispositif éducatif présenté par l'auteur est déployé dans un centre de culture scientifique et mobilise des objets numériques de médiation. La principale originalité de ce chapitre est liée à la méthode de collecte adoptée par l'auteur. Pour collecter la manière dont les enfants interrogés construisent des connaissances, l'auteur privilégie des entretiens resitués, en mobilisant pour cela des caméras miniatures qui enregistrent en vue subjective l'expérience des enfants.

7 Wen Jun Tang rend compte de l'utilisation d'univers comme Second Life pour la pratique d'une langue étrangère, à travers quatre dispositifs analysés. Chacun des dispositifs analysés s'appuie sur un type d'immersion distinct, de la simulation globale à l'interaction avec des natifs par écrans interposés. Dans les quatre cas relatés, l'auteur constate la nature fermée des dispositifs créés : bien qu'étant sur Second Life, chaque région virtuelle n'accueille que des apprenants. Si les interactions avec le grand public ne sont ainsi pas restituées, la nature authentique des environnements contribue à l'immersion des apprenants d'une nouvelle langue. De plus, à travers l'analyse menée, l'auteur souligne le rôle de l'enseignant, qui devient tour à tour tuteur, animateur et créateur.

8 Jacques Kerneis et Florence Thiault étudient l'outil d'annotation Diigo. Les auteurs qualifient cet outil d'archi-texte, ou système technique contraignant la forme d'édition et conditionnant les types d'usage possibles pour le lecteur. Ils interrogent donc les usages de l'outil, à travers deux enquêtes exploratoires, auprès d'étudiants et d'un public d'experts. Les résultats montrent finalement que ces deux groupent n'utilisent que très peu les fonctions élaborées proposées par l'outil, comme l'annotation. Les auteurs montrent ainsi que le développement d'usages et de pratiques passent par des signalements plus forts des fonctions de l'outil, dans une perspective de formation à la culture de l'information.

9 Ces quatre chapitres ont en commun de traiter de formes d'apprentissage plus ou moins traditionnelles et dont la confrontation au numérique passe par une nécessaire adaptation. Si ce questionnement n'est pas nouveau en soi, il reste complètement d'actualité. Le numérique vient, dans les cas cités, enrichir tout en contraignant la manière dont l'apprentissage se fait. La posture de celui qui est en charge d'accompagner l'apprentissage vient elle aussi être rediscutée. Si de nouvelles pistes apparaissent avec le recours aux technologies, ce sont aux enseignants, avec leurs élèves, de s'en emparer pour proposer des innovations pédagogiques.

Jouer et apprendre, jouer ou apprendre ?

10 La deuxième partie, composée de quatre chapitres, porte sur la relation entre apprentissage et jeux.

11 Michel Lavigne propose une contribution sur les *serious games*. Il cherche à évaluer sur trois ans si ses étudiants perçoivent la pertinence de 29 jeux sérieux, d'un point de vue pédagogique et ludique. Les résultats qu'il présente montrent la faible perception de ces deux aspects. L'auteur remet ainsi en doute l'efficacité générale de ces outils.

12 Autour du même objet d'étude, Julian Alvarez présente une démarche pour identifier les conditions d'appropriation technique de 150 jeux sérieux. Il s'appuie pour cela sur un modèle qu'il a élaboré et qui porte sur trois types d'accompagnement : RDU pour réalisation, diffusion et utilisation. En appliquant son modèle au contexte de l'enseignement secondaire, Alvarez constate que l'appropriation des jeux sérieux n'est pour l'instant pas totale.

13 Valérie Billaudeau, Paul Richard et Takehiko Yamaguchi rendent compte de l'évaluation qu'ils ont menée du prototype, « Métiers-compétences ». Ce jeu, développé pour faire découvrir aux jeunes le métier d'ingénieur, a la particularité d'avoir une approche par objectif et une exploration ascendante. L'évaluation proposée aux usagers des étudiants en école d'ingénieur porte sur l'efficacité, l'aspect ludique et la facilité d'utilisation du jeu. Bien que l'approche ludique facilite la sensibilisation aux métiers de l'ingénieur, les auteurs observent que les étudiants montrent une faible motivation à jouer plusieurs fois, ce qui limite la découverte du contenu pédagogique présent dans le jeu. Les auteurs envisagent donc une conception pour la suite, qui se concentre davantage sur les aspects d'acquisition de connaissance.

14 Nicolas Pelay et Laetitia Rousson proposent dans leur chapitre une démarche pour la conception de jeux éducatifs numériques. À la croisée de la didactique des mathématiques et de l'informatique, leur modèle *SD-TIGI* est mobilisé pour articuler les volets didactique et ludique. Les auteurs utilisent trois processus liés à la conception numérique, la transposition informatique (TI), la gamification (G) et l'intégration (I), alliés de façon transversale aux dimensions liées à une situation didactique (SD). Les auteurs concluent ce chapitre en annonçant que des expérimentations auprès d'élèves sont prévues, pour tester la validité du modèle.

15 Par ces contributions, les auteurs illustrent les tensions qui persistent entre mondes éducatif et ludique. Passé ce constat, chaque proposition donne des indices pour dépasser ce clivage. Pour Lavigne, s'il est bien possible d'apprendre en jouant, on ne peut pour autant tout apprendre par ce biais. La question du type d'apprentissage (acquisition de gestes, de concepts abstraits, etc.) se pose alors. Un autre levier soulevé est celui du rôle de l'apprenant, pour qui l'activité d'apprentissage doit être explicite même en contexte ludique. Au-delà de l'apprenant, comme le montre Alvarez, c'est plus généralement l'École, comme cadre social, qui peut atténuer la tension entre jeu et éducation.

Questionner éducation et technologies numériques

16 La troisième partie porte sur enjeux liés à l'introduction des technologies numériques dans des dispositifs éducatifs.

17 Chantal Charnet présente ses travaux sur la transformation de la pédagogie universitaire par le numérique. L'auteur a sélectionné deux cas de dispositif pour la transmission des savoirs : un cours magistral associé à une plateforme d'apprentissage en ligne. Sur ces deux espaces, l'auteur réalise une analyse des pratiques multisituées. Elle s'appuie ainsi sur les productions des enseignants et des étudiants dans différents contextes et en tenant compte de plusieurs dimensions (entre autres, la nature des usages numériques, la nature des activités apprentissages ou le type d'interactions entre étudiants et avec les enseignants). Charnet constate que la forme traditionnelle magistrale se voit transformée par le numérique : par exemple, l'hybridation de la formation confère aux étudiants une plus grande autonomie.

18 Catherine Theunissen, Catherine Delfosse et Marc Cloes présentent un dispositif de formation hybride utilisée pour la formation d'entraineurs de handball. Au départ dispensée exclusivement en présentiel, une partie du contenu a été scénarisée pour être suivi en ligne. Les auteurs ont analysé le dispositif et s'appuient pour cela sur un questionnaire de satisfaction et un test de connaissances proposés aux apprenants, complétés par une évaluation du dispositif que les auteurs ont réalisée eux-mêmes pour en tester son efficacité. Il ressort de cette analyse qu'elle répond aux attentes de ses usagers, en facilitant l'individualisation des expériences de formation. Par exemple, la formation en ligne se fait sous la gouverne d'un tuteur, que les apprenants peuvent solliciter si nécessaire. De plus, ce volet concerne des apports plus théoriques, comme l'histoire de ce sport. Les auteurs concluent ce chapitre en alertant la fédération de handball sur la nécessité de formaliser davantage la dimension applicative des notions abordées dans la formation.

19 Melissa Dir s'intéresse aux tuteurs et cherche à identifier les conditions de développement de leurs activités, en se concentrant sur celle de prévention du décrochage. En interrogeant 20 tuteurs, elle met en avant plusieurs manques, comme l'absence d'un cadre prescriptif stable ou le sentiment d'inefficience qu'ils peuvent éprouver. Son étude, réalisée au sein d'une entreprise a notamment donné suite à la refonte du guide du tuteur utilisé jusqu'alors.

20 Carole Valverde et Alain Antoine proposent finalement deux études de cas issues d'un contexte de formation à distance de chefs d'établissement. Dans le cadre du dispositif M@DOS (pour management des organisations scolaires), les auteurs ont suivi deux parcours d'apprenants amenés à l'expérimenter au sein de leur établissement : celui d'un proviseur adjoint qui tente de mettre en place des actions pour faire évoluer le CDI du lycée, et celui d'une inspectrice de l'Éducation nationale qui anime un projet pour l'accueil d'écoliers dans un collège. Dans ces deux cas, les auteurs ont privilégié une approche collaborative, pour analyser les cas de microchangements vécus par les apprenants. Les deux expériences décrites mettent en exergue la possibilité d'un *leadership* distribué.

21 Dans cette troisième partie, chacun des auteurs a mis en avant l'un des enjeux liés à l'introduction des technologies numériques dans l'éducation. L'autonomie des apprenants et l'individualisation des parcours de formation sont deux exemples d'apports favorisés par le numérique. Dans le même temps, la figure du tuteur est interrogée, pour trouver des outils qui pourraient contribuer à professionnaliser cette mission. Enfin, la question de la collaboration entre acteurs est abordée et la dernière contribution encourage à aller vers des configurations distribuées.

Hors jeu, sortie de cadre

22 Finalement, la dernière partie, Hors jeux : les acteurs en institution, regroupe des cas d'étude, qui, à l'échelle des individus ou des institutions, sortent du cadre classique.

23 D'abord, Jean-François Cerisier propose un cadre d'analyse pour identifier l'impact de l'usage soutenu des technologies numérique sur la forme scolaire. La forme scolaire est traitée à travers les déterminants proposés par Maulini et Perrenoud. L'usage des technologies est observé à travers les registres de la médiation instrumentale reliés aux interactions culturelles. Avec ce cadre d'analyse, l'auteur démontre en quoi les technologies numériques viennent bousculer et transformer les attentes et comportements des usagers. Finalement, Cerisier invite à refonder l'École, puisque les tentatives actuelles d'intégration du numérique par l'institution sont jugées insuffisantes.

24 Fabienne Martin-Juchat, Aurélia Dumas et Julien Pierre interrogent quant à eux la dispersion numérique dont peuvent faire preuve les étudiants. Avec une logique d'investigation collaborative et exploratoire, les auteurs précisent d'abord la nature du régime dans lequel se situent les étudiants, à savoir la multiactivité. Par des successions de microtâches numériques, les étudiants cherchent à combler le sentiment d'ennui. C'est ce sentiment qui est caractérisé dans le chapitre : l'ennui peut être d'ordre cognitif ou sensori-moteur, par exemple. De plus, les auteurs présentent un résultat lié à l'interactivité en cours : si les étudiants apprécient les cours de cette nature, ce sont surtout les interactions entre l'enseignant et les étudiants qui sont préférés, face aux interactions entre pairs.

25 Thierry Gobert étudie pour sa part le détournement de Facebook comme dispositif de gestion pédagogique, favorisé au détriment d'un ENT universitaire. Il base son propos sur une enquête par entretiens et analyse de traces. L'auteur montre en quoi l'utilisation de Facebook est au départ lié à des choix individuels d'encadrants qui privilégient l'outil, car il est, entre autres, connu des apprenants. L'analyse des données a permis de montrer que Facebook ne correspondant pas totalement aux besoins des étudiants, ceux-ci ont cherché d'autres outils (toujours en dehors de l'ENT) pour revenir à Facebook faute de trouver mieux. À travers cette étude de cas, l'auteur conclut en soulignant la place centrale de l'intention dans l'usage : c'est par cette intention que l'usage détourné de Facebook a ici été possible.

26 Michel Durampart propose une contribution liée à l'acculturation du numérique en contexte scolaire. Il identifie plusieurs enjeux pour les institutions en vue de stabiliser des usages numériques dont la mise en place d'une organisation apprenante. À travers des observations dans les anciens CRDP et CDDP de la région PACA, l'auteur arrive à la conclusion du hors jeu. Pour lui, cet hors jeu, c'est-à-dire la capacité à s'organiser en dehors du cadre usuel, est indispensable pour les institutions. Un exemple de changement de posture, hors du cadre, est le passage, pour une organisation comme le réseau Canopé, de l'accompagnement à la remédiation.

27 Les contributions de Gobert et de Martin-Juchat, Dumas et Pierre s'intéressent aux usages non prévus des étudiants (un cas de détournement du réseau social Facebook pour le premier, les logiques affectives derrière le sentiment d'ennui pour les autres). Cerisier et Durampart s'intéressent pour leur part à l'institution scolaire dans sa

globalité et invitent à leur manière à penser à nouveau le rôle des organismes qui la constituent, de façon à intégrer les technologies numériques à l'École.

Pour conclure

28 Cet ouvrage propose un vaste panorama des questions actuelles soulevées par la place du numérique à l'École. Sans pour autant prétendre à une exhaustivité de ces interrogations, les chapitres mettent en exergue ces tensions : devons-nous transformer ou conserver les méthodes pédagogiques actuelles ? Quelle place laisser au jeu dans l'éducation ? Comment intégrer les acteurs pleinement les acteurs au sein des dispositifs ? Quelle doit être la posture (prescriptrice, médiatrice, accompagnatrice d'initiative, etc.) de l'institution ?

29 À travers ces contributions, nous retenons la place centrale des acteurs, au cœur des dispositifs. Ce sont par les initiatives portées par ces acteurs (qu'il s'agisse des enseignants, des concepteurs, des apprenants, des tuteurs, des chefs d'établissement, etc.) que peuvent se développer et se déployer finalement des dispositifs de formation numérique. Ainsi la lecture de l'ouvrage présente un intérêt pour les praticiens dont la posture se voit transformer avec le numérique. Ils pourront, au fil des chapitres, trouver des pistes pour alimenter leurs propres réflexions.

30 L'ouvrage s'avérera aussi d'une utilité certaine pour les chercheurs dont les travaux portent sur les technologies numériques dans l'éducation et qui pourront notamment s'appuyer sur les apports méthodologiques qui sont proposés ici. Les méthodes collaboratives d'investigation et de recherche-action retenues par les auteurs sont particulièrement intéressantes à souligner aussi.

AUTEURS

LAETITIA PIERROT

Laboratoire TECHNÉ (EA 6316), Université de Poitiers
laetitia.pierrot@univ-poitiers.fr