

La notion de « partenariat » et son actualité dans la formation à distance. Retour d'expérience du campus numérique Forse

De la notion d'assiduité aux prémices de la traçabilité dans les apprentissages en formation professionnelle.

Les indicateurs qualité en FOAD au sein du campus numérique Forse.

Béatrice Verquin Savarieau

Université de Rouen Normandie
Cirnef, EA7454

Marianig Viaouet

Université de Rouen Normandie

Virginie Quantin

Centre national d'enseignement à distance (Cned)

« Améliorer », « moderniser », « innover », sont des mots que l'on associe facilement à la formation Ouverte et/ou à distance (FOAD), pourtant, son image est restée jusqu'à une date encore récente en France, celle d'une formation considérée par défaut, une sorte de second choix destiné à des apprenants « empêchés ». Parce qu'elle ne repose pas uniquement sur une relation directe de face à face pédagogique, les financeurs de la formation professionnelle ont été plus suspicieux sur la qualité de la formation délivrée et donc plus exigeants en termes de suivi des formations ouvertes et/ou à distance que pour la formation présentielle.

Il faut attendre la Loi du 5 mars 2014¹, complétée par les décrets des 20 août 2014 et 24 mars 2017, pour que le cadre juridique de la formation professionnelle inscrive enfin la FOAD dans le code du travail français. Agissant ainsi, le législateur œuvre pour la reconnaissance des dispositifs de formation réalisés en FOAD. Ce signe fort en faveur de la sécurisation et de la prise en charge financière de ces formations, pour les personnes et les entreprises qui y ont recours, accompagne la préoccupation des pouvoirs publics d'inscrire la formation professionnelle dans un contexte marqué par les mutations et les innovations techno-pédagogiques. A l'université également, le développement des formations en ligne (Lameul & Loisy, 2014 ; Annot, 2013 ; Kim & Verrier, 2009 ; Rege Colet & Romainville, 2006) et leur pérennité dépendent d'une conjonction de facteurs politiques, pédagogiques et techniques (Albéro, 2014), d'autant plus lorsque cette évolution s'inscrit en lien avec la problématique de la massification des effectifs et de la diversification de ses publics. C'est dans ce contexte que

Cadre législatif : Loi n°2014-288 du 5 mars 2014 « relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale » (JO du 6 mars 2014) -> Décret n°2014-935 du 20 août 2014 « relatif aux formations ouvertes ou à distance » (JO du 22 août 2014) -> Code du travail : — Définition de la FOAD : article L. 6353-1 (alinéas 2 et 3) — Assistance et accompagnement du salarié formé : article D. 6353-3 — Formalisation : article L. 6353-1 — Assiduité : article D. 6353-4. **Décret n° 2017-382 du 22 mars 2017** relatif aux parcours de formation, aux forfaits de prise en charge des actions de professionnalisation et aux justificatifs d'assiduité d'une personne en formation¹

s'inscrit cette recherche, soit la nécessité de mettre en œuvre des indicateurs qualité au sein des diplômes du campus numérique Forse « Formations et Ressources en Sciences de l'Éducation » (Wallet, 2007), soit (une licence 3 et un master 1 en Sciences de l'éducation et deux master 2 : Master Ingénierie et Conseil en Formation (ICF) et Master International Francophone en Éducation et Formation (MIFEF ex Mardif)), afin de répondre aux obligations législatives de la formation professionnelle continue. Ces diplômes sont réalisés dans le cadre d'un consortium associant les universités de Lyon 2 et de Rouen au Cned, depuis l'appel à projets « Campus numériques français », soit depuis 2001.

Nous présenterons dans un premier temps les modèles d'apprentissage liés à chacun de ces diplômes, puis nous aborderons le contenu de la Loi et les conditions de prise en charge de la FOAD par les financeurs. Nous illustrerons ensuite les indicateurs qualité qui ont été arrêtés et la conception de la qualité de la FOAD qui s'en dégage. Quelle suite à donner en vue de l'amélioration et de la qualité de ces dispositifs de formation en FOAD ?

1-Quatre diplômes pour quatre modèles d'apprentissage

Nous retiendrons à partir des descriptifs des diplômes consultables sur le site Web du Cned que chaque diplôme est conçu sur un modèle d'apprentissage unique au sein du campus numérique (**Annexes, tableau 1**).

Le master MIFEF vise la formation à la recherche par la recherche. Il s'effectue en deux ans et il est entièrement en ligne, à partir de séminaires qui donnent fréquemment lieu à des travaux collaboratifs (communication de Chaker et al dans cet atelier). Ces travaux font intervenir des enseignants-chercheurs de nombreux pays francophones et permettent un regard croisé des chercheurs sur un même objet de recherche (Histoire et Philosophie de l'Éducation, TICE, enseignement et apprentissage, formation des adultes, politique éducative et sociologie de l'éducation). La mise en œuvre de scénarios pédagogiques de travail collaboratif à distance est complexe, elle nécessite non seulement un scénario, mais aussi de fournir des ressources adéquates, d'avoir des objectifs clairs et précis, des consignes qui ne portent pas à confusion et des critères d'évaluation qui explicitent les résultats attendus. Chaque étudiant doit pouvoir y trouver sa place, au bon moment et faire de son mieux en respectant les contraintes – calendrier des activités, modalités d'échanges, espaces d'interactions choisis. S'ajoute à cela la difficulté d'accompagner la réalisation d'un mémoire à distance (Simonian & Verquin Savarieau, 2016), car il n'est pas possible d'isoler l'accompagnement de tensions entre médiation et médiatisation, entre vécu et ingénierie et, plus largement, en inscrivant le mémoire dans un processus de genèse instrumentale spécifique au sein duquel un enjeu fort de l'accompagnement est de construire une signification ontologique, épistémique, heuristique et pragmatique (Rabardel, 1995). L'encadrement qui en résulte dans ce master, notamment une double direction de mémoire (jusqu'en 2018), illustre s'il en était besoin, que la formation à la recherche à distance nécessite de nombreux moyens mis à disposition (Houssaye, 2007).

Le master ICF est lui plutôt professionnalisant et son objectif est de former des « spécialistes polyvalents » dans le champ de la formation des adultes. Nous disons plutôt professionnalisant, puisque depuis 2017, tous les masters sont devenus « indifférenciés », donc préparent autant à l'acquisition d'une démarche de recherche qu'à une démarche

professionnalisante. Toutefois, l'équipe pédagogique met tout en œuvre pour parvenir à l'articulation entre les apports théoriques (cours et mémoire) et le domaine de la pratique (stage de 450 heures minimum), soit une expérience vécue qui transforme le point de vue de celui qui la réalise. Loin de la conception du stage « classique », que nous pourrions décrire comme étant la découverte d'une activité et de son lieu d'exercice réalisé dans une alternance ; dans ce dispositif, les « professionnels apprenants » (public de la formation continue) s'engagent dans leur stage à partir d'un accord pédagogique en vue de la réalisation d'une mission et sur la signature d'une convention de stage. Pour tous, il est impératif de rédiger une lettre de mission, co-validée par le tuteur entreprise, l'étudiant et le responsable pédagogique qui atteste d'un ancrage en ingénierie de formation (Verquin Savarieau, 2014). Le choix d'une intégration étroite entre travail et formation relève d'un choix pédagogique qui accompagne une demande sociale. Nombreux sont aujourd'hui les employeurs qui privilégient la formation continue de leurs salariés, sans avoir à gérer un remplacement prolongé et tout en bénéficiant d'un développement de compétences, voire d'un transfert d'expertise. C'est donc la FOAD qui est retenue comme modalité d'apprentissage, car nous savons que ces étudiants n'auraient jamais pu s'inscrire en formation présentielle. Même si les lieux de la réflexion et de l'action devraient rester distincts (Bourgeois et Nizet, 1997), cela ne peut être que très rarement le cas, dans une formation à distance suivie par des adultes en contexte professionnel. L'accompagnement individuel des étudiants mis en place, dans le va et vient permanent entre « théorie » et « pratique », entre « réflexion » et « action », tend à préserver une certaine distance entre espace de travail et formation. C'est sans doute la raison pour laquelle, c'est le diplôme qui bénéficie de la durée la plus importante réalisée en présence (11 jours).

Le Master 1 en Sciences de l'éducation s'effectue entièrement en ligne. Il se veut généraliste et l'équipe pédagogique a construit son scénario pédagogique à partir de travaux collaboratifs dont le but est de permettre aux étudiants, tout au long de leur année, de bénéficier d'échanges de qualité, à partir d'interactions continues par forums de discussion. Ces travaux non obligatoires mais vivement conseillés, à la suite de Holmberg (2003), cherchent à favoriser un apprentissage à distance qui s'inscrit dans un dialogue interactif ressemblant davantage à une conversation qu'à un exposé magistral. L'étudiant est rendu acteur de sa formation, à partir des productions qu'il rend et des échanges qu'il conduit au sein de son groupe de pairs. Nous retiendrons comme facteurs favorables à l'apprentissage, les facteurs socio-affectifs qui sont ici favorisés, en vue de sortir l'étudiant de son isolement potentiel.

La licence 3 Sciences de l'éducation qui accueille près de 300 inscrits relève quant à elle d'un modèle industriel, soit de la production à grande échelle d'un dispositif de formation correspondant aux besoins d'une large population qu'il faut initier aux Sciences de l'éducation. Pour répondre à cette exigence, la mise en œuvre de ce modèle implique l'adoption d'un mode d'organisation et de gestion favorisant la réduction des coûts, mais facilitant l'optimisation de la productivité. Les cours sont pour la plupart dispensés par des fichiers « pdf » en ligne, avec la présence d'au moins une classe virtuelle de rétroaction. Ces cours bénéficient également d'un tuteur pédagogique, qui est en charge de la correction des exercices d'entraînement à l'examen (EEE). Cette correction personnalisée, héritage de la tradition du téléenseignement vise à compenser l'éloignement de l'université, en cherchant à préparer au mieux les étudiants aux examens sur table. Cette pratique souligne également la continuité d'une tradition issue des cours imprimés, même si à présent l'envoi des copies et

des corrections s'effectuent en ligne, à partir d'un dispositif baptisé « copie en ligne » mis à disposition par le Cned. Les EEE peuvent répondre par exemple, à la nécessité de se préparer à la dissertation sur table. Dans d'autres cas, ils viseront l'évaluation de la compréhension du cours, sur des points précis. Dans ce cas présent, l'intervention d'un correcteur humain est indispensable, notamment sa rétroaction pour permettre à l'étudiant de progresser aussi bien dans sa compréhension du cours, que dans sa manière de rédiger, et ceci afin de répondre aux critères académiques. Cette rétroaction pédagogique peut être à la fois instructive et vise également l'effectivité d'un accompagnement de qualité. L'étudiant dispose ainsi d'un interlocuteur en vue de pouvoir mesurer son état d'avancement des acquis par rapport aux travaux demandés.

2 - De la notion d'assiduité à celle d'action de formation, la formation ouverte et à distance mise sur un même pied d'égalité avec la formation présentielle

Selon la Loi de la formation professionnelle, l'action de formation doit être organisée sur la base de critères qualité précisés par le Code du travail :

1. Un programme de formation écrit, cohérent comportant des objectifs et précisant la durée estimée pour les réaliser ;
2. Des moyens pédagogiques adéquats ;
3. Des formateurs qualifiés ;
4. Des moyens permettant de suivre l'exécution du programme ;
5. Un système d'évaluation des résultats.

Pour la formation à distance, ce programme de formation doit également préciser :

- ✓ La nature des travaux demandés au stagiaire et le temps estimé pour les réaliser ;
- ✓ Les modalités de suivi et d'évaluation spécifiques aux séquences de formation ouverte ou à distance ;
- ✓ Les moyens d'organisation, d'accompagnement ou d'assistance, pédagogique et technique, mis à disposition du stagiaire.

Cela s'accompagne de la précision :

- ✓ Des compétences et qualifications des personnes chargées d'assister le bénéficiaire de la formation ;
- ✓ Des modalités techniques selon lesquelles le stagiaire est accompagné ou assisté,
- ✓ Des périodes et les lieux mis à sa disposition pour s'entretenir avec les personnes chargées de l'assister ou les moyens dont il dispose pour contacter ces personnes ;
- ✓ Des délais dans lesquels les personnes en charge de son suivi sont tenues de l'assister en vue du bon déroulement de l'action, lorsque cette aide n'est pas apportée de manière immédiate.

Cette distinction établie, nous devons rappeler qu'avant le **20 août 2014**, date de la publication du **décret n° 2014-935 relatif aux formations ouvertes ou à distance**, présenté ci-dessus, les exigences des financeurs étaient bien plus importantes encore pour les formations à distance que pour les formations traditionnelles.

Par ailleurs, la Loi de la formation professionnelle exigeait la preuve de l'assiduité, ce qui signifie « *la preuve de la présence assidue auprès de quelqu'un ou en un lieu²* », cette preuve consistait la plupart du temps en la signature des feuilles de présence. Par conséquent, la référence de l'assiduité était la présence physique, ce que l'on a du mal à vérifier en formation à distance, puisque l'apprenant est le plus souvent derrière un écran. Ainsi la Loi cherchant à faire reconnaître l'apport de la formation ouverte et à distance, met la formation en présence et à distance sur un même pied d'égalité. C'est pourquoi la référence à l'assiduité vue sous l'angle de l'exigence des feuilles d'émargement disparaît au profit de justificatifs d'assiduité. Le contrôle de l'assiduité des stagiaires repose sur les résultats (justificatifs de la réalisation des travaux, des évaluations intermédiaires ou finales) et non pas sur le temps de présence (temps de connexion). Cela donne l'impression d'être simple à première vue, pourtant, **un deuxième décret a dû être publié le 24 mars 2017** afin d'adapter et éclaircir les dispositions réglementaires présentées ci-dessus. Cette Loi est rentrée en vigueur le 01 avril 2017 et revient sur les modalités et preuve de l'assiduité du stagiaire :

- Pour les **formations organisées en présentiel** :
 - Les états de présence émargés par le stagiaire ou tous documents et données établissant sa participation effective à la formation ;
- Pour les **séquences de formation ouvertes ou à distance (FOAD)** :
 - Tous documents et données établissant la participation effective du stagiaire à la formation,
 - Les justificatifs permettant d'attester de la réalisation des travaux exigés.
- Pour **toutes les formations, quelle que soit leurs modalités d'organisation** :
 - Les documents ou données relatifs à l'accompagnement et à l'assistance du bénéficiaire par le dispensateur de la formation ;
 - Les comptes rendus de positionnement et les évaluations organisées par le dispensateur de la formation qui jalonnent ou terminent la formation.

Pour s'assurer de la qualité des formations qu'ils prennent en charge, les financeurs de la formation professionnelle (OPCA, OPACIF, État, Région, Pôle emploi et l'Agefiph) s'appuient sur les 6 critères qualité suivants publiés dans un autre décret³ :

1. Identification précise des objectifs de la formation et son adaptation au public formé ;
2. Adaptation des dispositifs d'accueil, de suivi pédagogique et d'évaluation aux publics de Stagiaires ;
3. Adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement à l'offre de formation ;
4. Qualification professionnelle et la formation continue des personnels chargés des formations ;
5. Conditions d'information du public sur l'offre de formation, ses délais d'accès et les résultats obtenus ;
6. Prise en compte des appréciations rendues par les stagiaires.

² Source : <http://www.cnrtl.fr/definition/assiduité> consultée le 25 septembre 2018

³ Le décret n° 2015-790 du 30 juin 2015 relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue a été publié au Journal Officiel du 1er juillet 2015.

En outre, les financeurs doivent vérifier la conformité réglementaire liée à la définition d'une action de formation et aux obligations vis-à-vis des stagiaires (notamment, existence d'un programme de formation mais également affichage du règlement intérieur de l'organisme dans les locaux dans lesquels la formation est dispensée). Si les critères sont respectés, l'organisme de formation est référencé, ce qui signifie qu'il est inscrit au catalogue des prestataires du financeur et par conséquent dans le catalogue de tous les financeurs, suite à la mise en œuvre du Data Dock (entrepôt des données des organismes de formation référencés).

Chacun de ces critères a fait en plus l'objet d'une définition des indicateurs qualité l'attestant. Chaque organisme de formation doit donc à présent choisir les indicateurs qu'il retient, en faisant le choix d'afficher ses éléments de preuve (**tableau 2**).

Tableau 2 : Les indicateurs qualité retenus par les financeurs

Critères du décret	Indicateurs qualité retenus par les financeurs	Éléments de preuve
1 Identification précise des objectifs de la formation et son adaptation au public formé	1.1 Capacité de l'organisme de formation (OF) à produire un programme détaillé pour l'ensemble de son offre et de l'exprimer en capacités ou compétences professionnelles visées	
	1.2 Capacité de l'OF à informer sur les modalités de personnalisation des parcours proposés, à prendre en compte les spécificités des individus et à déterminer les prérequis – information sur les modalités de prise en compte des acquis (VAE-VAP)	
	1.3 Capacité de l'OF à décrire les modalités pédagogiques et à attester de leur adaptation aux objectifs de la formation	
	1.4 Capacité de l'OF à décrire les procédures de positionnement à l'entrée et d'évaluation à la sortie	
2 Adaptation des dispositifs d'accueil, de suivi pédagogique et d'évaluation aux publics de Stagiaires	2.1 Capacité de l'OF à décrire les modalités d'accueil et d'accompagnement	
	2.2 Capacité de l'OF à décrire son propre processus d'évaluation continue	
	2.3 Capacité de l'OF à décrire les modalités de contrôle de l'assiduité des stagiaires adaptées aux différents formats pédagogiques	
	2.4 Capacité de l'OF à décrire	

	l'évaluation continue des acquis du stagiaire	
	2.5 Capacité de l'OF à décrire la conformité et l'adaptation aux locaux	

3 Adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement à l'offre de formation	3.1 Capacité de l'OF à décrire les moyens et supports mis à disposition des stagiaires	
	3.2 Capacité de l'OF à décrire ses moyens d'encadrement pédagogiques et techniques	
4 Qualification professionnelle et la formation continue des personnels chargés des formations	4.1 Capacité de l'OF à produire et mettre à jour une base des expériences et qualifications des formateurs	
	4.2 Capacité de l'OF à attester des actions de formation continue du corps des formateurs ou du formateur indépendant	
	4.3 Capacité de l'OF à produire des références	
5 Conditions d'information du public sur l'offre de formation, ses délais d'accès et les résultats obtenus	5.1 Capacité de l'OF à communiquer sur son offre de formation	
	5.2 Capacité de l'OF à produire des indicateurs de performance	
	5.3 Capacité de l'OF à contractualiser avec les financeurs	
	5.4 Capacité de l'OF à décrire son/ses périmètre(s) de marché	
6 Prise en compte des appréciations rendues par les stagiaires	6.1 Capacité de l'OF à produire des évaluations systématiques et formalisées des actions de formation des stagiaires	
	6.2 Capacité de l'OF à décrire les modalités de recueil de l'impact des actions auprès des prescripteurs de l'action	
	6.3 Capacité de l'OF à partager les résultats des évaluations avec les parties prenantes (formateurs, stagiaires, financeurs, prescripteurs) dans un processus d'amélioration continue.	

3-La mise en œuvre du décret qualité en FOAD dans les diplômes Forse

Cette reconnaissance de la FOAD met donc fin en formation professionnelle à la centration sur la référence à la modalité présentielle en formation. C'est aussi la reconnaissance du processus de médiatisation de l'enseignement qui a permis le renforcement du sentiment de présence dans la distance perçue et non plus vécue. La conception des dispositifs de formation à distance ou hybrides a porté ses fruits. Cette possibilité d'interagir, de manière synchrone ou asynchrone, semble renforcer une forme de proximité dans la distance qui est maintenant reconnue par les financeurs.

Pour les quatre diplômes Forse, les indicateurs qualité retenus sont les mêmes ils visent le critère qualité 2 : L'adaptation des dispositifs d'accueil, de suivi pédagogique et d'évaluation aux publics de stagiaires ; Les indicateurs qualité retenus sont les (2.3 et 2.4) : Capacité de l'organisme de formation à décrire les modalités de contrôle de l'assiduité des stagiaires adaptées aux différents formats pédagogiques et capacité de cet organisme à décrire l'évaluation continue des acquis du stagiaire (**Tableau 3**).

Nous sommes toutefois surpris par le nombre de financeurs qui continuent de demander des relevés de connexion, les logiques comptables faisant fi des logiques pédagogiques et légales. Ainsi le travail des étudiants hors connexion, notamment à partir des cours imprimés ne peut être comptabilisé dans les temps de formation. Les indicateurs qualité semblent par conséquent orienter les dispositifs de formation en ligne, vers la synchronie ou les médias interactifs.

Nous retiendrons que pour établir l'assiduité d'un stagiaire en FOAD, sont pris en compte les éléments de preuve suivants :

Les justificatifs permettant d'attester de la réalisation de travaux par les stagiaires ;

- Les informations données relatives à l'action de formation, à l'accompagnement et à l'assistance du bénéficiaire par le dispensateur de formation
- Les évaluations spécifiques organisées par le dispensateur de la formation, qui jalonnent ou terminent la formation (évaluations intermédiaires ou finales).
- Si la formation comprend également des séquences en présentiel, la production d'attestations de présence relatives à ces temps de formation reste nécessaire pour justifier de l'assiduité du stagiaire.

Tableau 3 : Mise en œuvre du décret qualité dans les diplômes Forse

Critère qualité retenu	Indicateurs qualité	Médium justifiant de l'action de formation	Éléments de preuves
2 Adaptation des dispositifs d'accueil, de suivi pédagogique et d'évaluation aux publics de Stagiaires	2.1 Capacité de l'OF à décrire les modalités d'accueil et d'accompagnement		
	2.2 Capacité de l'OF à décrire son propre processus d'évaluation continue		
	2.3 Capacité de l'OF à décrire les modalités de contrôle de l'assiduité des stagiaires, adaptées aux différents formats pédagogiques	Licence 3, Pour tous les cours Exercice d'entraînement à l'examen Connexion plateforme	Extraction de Copie en ligne réalisée par le Cned Relevé de connexion mensuel réalisé par le Cned
		Echanges avec le tuteur (mini/maxi)	Relevé des échanges/contributions
		Master 1 Connexion plateforme	Relevé de connexion mensuel réalisé par le Cned
2.4 Capacité de l'OF à décrire l'évaluation continue des acquis du	Licence 3 Epreuve sur table	Relevé des échanges/contributions Liste d'émargement	

	stagiaire	Exercice d'entraînement à l'examen	Extraction de copie en ligne réalisé par le Cned
		Echanges avec le tuteur (mini/maxi)	Relevé des échanges/contributions
		Master 1 : Epreuve sur table	Liste d'émargement
		Echanges avec les tuteurs (mini/maxi)	Relevé des échanges/contributions
		Master ICf	
		Connexion plateforme	(Relevés mensuels)
		Dépôt des productions évaluées, par voie postale ou lors des regroupements.	Attestation de remise du dossier correspondant au programme affiché
		Tutorat	Attestation par le tuteur du suivi de l'étudiant
		Regroupements	Attestation de présence
		Mardif	
		Suivi pédagogique du coordonnateur	Relevés de connexion
		Connexion plateforme	Attestation de remise des dossiers correspondant à X heures
		Dépôt plateforme	

4-Discussion : des nouvelles preuves d'assiduité en formation à la question de la traçabilité des apprentissages

De la même façon, les travaux des chercheurs, après une focalisation sur la distance, ce sont ensuite centrés sur les caractéristiques de la présence dans la distance. Daniel Peraya (2014, p.13) suggère qu'il ne s'agit pas uniquement d'un simple changement de point de vue, mais que c'est la place des dispositifs médiatisés qu'il est nécessaire d'interroger dans l'un et l'autre cas. « *La centration sur la présence et non plus sur la distance constitue certainement l'aspect le plus important de cette évolution... (...) La place et le rôle des dispositifs médiatisés paraissent d'inégale importance selon que l'on se situe du côté de la distance ou de la présence. Dans le premier cas, le rôle des médias est central tandis que dans les modèles de la présence, le rôle des médias est considéré comme un des facteurs parmi tous les autres, relevant majoritairement des cadres psychopédagogiques* ».

Ces travaux ont aussi démontré que tout dispositif de formation médiatisé s'appuie alors sur divers paramètres, que l'on peut analyser ensemble ou séparément : l'analyse des interactions, la sémiotique (étude des signes et de leurs significations), les relations sociales (interactions, mais aussi environnement et climat social) et la technique, Peraya (1999 ; 2003). Ainsi, l'analyse des traces des interactions verbales en contexte d'apprentissage, ont été depuis longtemps, un objet de recherche en sciences de l'éducation. Analysées au début à partir des

interactions verbales, entre maître et élèves, elles sont avec l'introduction des technologies, très souvent analysées à partir de leurs traces écrites. « *Les interactions verbales sont alors considérées comme des indicateurs des comportements pédagogiques le plus souvent souhaités, voire prescrits* » (Henri, Peraya, Charlier, 2007, p.2).

Aujourd'hui, c'est donc cette logique de la traçabilité des apprentissages pour témoigner de la présence dans la distance, qui va renforcer la nécessité de concevoir des environnements d'apprentissage instrumentés en réponse à l'obligation de productions de preuves des apprentissages. On assiste alors à un nouveau passage de la présence vers l'effectivité des apprentissages réalisés au travers de la production de contenus par l'apprenant, ou d'échanges avec l'environnement d'apprentissage. On soulignera donc la preuve de l'interaction avec le médium nécessaire à l'apprentissage (via la connexion), l'interaction avec les contenus de la formation (cours et productions attendus, EEE), l'interaction avec ses pairs, son tuteur (nombre de messages sur le forum, échange effectif), qui sont autant de modalités de construction des apprentissages.

Il semble donc que le modèle pédagogique interactif basé sur la connexion à Internet a de beaux jours devant lui. De même, les modalités de tracking présentes dans les plateformes de formation (Moodle ou BlackBoard dans Forse), qui ne sont pas pour l'instant utilisées par les équipes pédagogiques autant qu'elles pourraient l'être, interrogent à présent leur intégration dans les évaluations des dispositifs. Les questions des traces laissées par les apprenants dans les environnements d'apprentissage et du rôle assujetti aux tuteurs ne peuvent qu'être réinterrogées par l'introduction de ces logiques qualité dans les actions de formation professionnelle. Nous retiendrons tout particulièrement, le souci de l'efficacité des employeurs qui voient dans la formation à distance le moyen de former leur personnel sans avoir à les retirer du service ou de la production.

La question de l'accès à l'éducation, à laquelle s'ajoute l'apprentissage en situation de travail, montre que l'enseignement par correspondance en formation des adultes est bien révolu à présent. La formation à distance contribue à une perspective de déscolarisation des universités, dans laquelle l'adulte autonome et responsabilisé est apte à identifier ses besoins et à choisir les activités de formation qui lui conviennent. Il se reconnaît la capacité d'utiliser les ressources éducatives qui lui sont offertes avec celles dont il dispose déjà personnellement. Cette question n'est pas sans interroger la modularisation des diplômes en formation professionnelle, et l'organisation des formations par parcours et non plus par diplômes. Ce n'est donc pas que la pratique enseignante qui est en mutation à l'université (Rege Colet & Romainville, 2006), mais avec l'intégration des pratiques du numérique, toute l'organisation de l'université elle-même.

Albéro, B. (2014) *La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation*. In G. Lameul & C. Loisy (Eds). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Louvain La Neuve : de Boeck.

Annoot, E. (2013). *Changements institutionnels à l'université et médiation par les technologies de l'information et de la communication (TIC)*. In E. Annoot & J.C. Bertin, (Eds.). *L'homme@distance: Innovation et développement-regards croisés* (pp. 157-169). Paris : CNRS Editions.

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

- Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin J.-J., Jaillet, A. (2011) « *Le tutorat en formation à distance* ». Bruxelles, De Boeck Supérieur, collection Perspectives en éducation et formation.
- Henri, F., Peraya, D. & Charlier, B. (2007) *La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques*. Sticef, vol 14.
- Holmberg, B. (2003) *A theory of distance education based on empathy*. In M. G. Moore & W.G. Anderson (Eds) *Handbook of distance education* (pp 79-86) Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Houssay, J. (2007) Le Mardif. In J. Wallet *Le campus numérique Forse : analyses et témoignages*. Rouen, Publications des Universités de Rouen et du Havre
- Kim, S.-M. et Verrier, C. (2009) *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université. Implication et pédagogie*. Bruxelles : de Boeck
- Peraya, D. (2014), Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement, *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 8 | 2014, mis en ligne le 14 janvier 2015, consulté le 23 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/865> ; DOI : 10.4000/dms.865 <https://journals.openedition.org/dms/865>
- Peraya, D., & Dumont, P. (2003). *Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone*. Revue Française de Pédagogie , 51-61.
- Peraya, D. (1999). *Médiation et médiatisation : le campus virtuel*. Hermès , 25, 153-168.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rege Colet, N. et Romainville, M. (2006) *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : de Boeck
- Simonian, S. et Verquin Savarieau, B. (2016), Introduction au dossier « Mutations de l'accompagnement dans les formations en ligne, *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 13 | 2016, mis en ligne le 19 mars 2016, consulté le 29 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1335>
- Verquin Savarieau, B. (2014). *Formation à distance et activité du stagiaire de la formation professionnelle continue. La lettre de mission comme outil d'ajustement et de régulation*. Phronesis, Volume 3, numéro 1-2, janvier-avril, pp. 49-57
- Wallet J. (2007) *Le campus numérique Forse : analyses et témoignages*. Rouen, Publications des Universités de Rouen et du Havre

Annexes

Tableau 1 : Descriptifs des quatre diplômes Forse

Source de la description	MIFEF source	ICF source	Master 1	Licence 3
Source de la description	MIFEF source http://www.science du.org/index.asp?id =forma_master_rec h	ICF source http://www.science du.org/index.asp?id =forma_master_pro	Master un : http://www.science du.org/index.asp?id =forma_master_un	Licence 3 http://www.science du.org/index.asp?id =forma_licence
Modalités	La formation, entièrement en ligne, se déroule sur deux années universitaires.	504 heures de formation ; 5 unités d'enseignement entièrement en ligne (18 cours), un guide méthodologique ; 450 heures minimum de stage en entreprise ou en organisme de formation ; un tutorat et suivi pour la rédaction du mémoire	La préparation du Master 1, formation entièrement en ligne, se déroule sur une année universitaire.	La licence se déroule sur une année universitaire
Public visé	Le public visé est celui des étudiants désireux de poursuivre une thèse en sciences de l'éducation ou de valider le niveau Master 2 ^e année. Cette formation s'adresse particulièrement aux étudiants dans l'impossibilité de préparer un master en présentiel (faute de temps ou du fait de leur situation géographique).	L'objet de ce diplôme est de former des « spécialistes polyvalents » qui accompagneront de façon pluridimension-nelle l'aménage-ment et le développement de projets de formation dans le champ des politiques territoriales, des ressources humaines ou de la médiation éducative.	Cette formation s'adresse tout particulièrement à un public désireux : 1) de s'engager dans la préparation d'un Master. 2) de préparer un concours des métiers de l'enseignement. 3) de développer ses connaissances dans le domaine des sciences de l'éducation, orientées vers l'initiation à la recherche	Public 1 : Formation diplômante qui se déroule sur une année universitaire. Elle se compose de 5 unités d'enseignement (UE), réparties sur 2 semestres : Semestre 1 (Unités A et B), Semestre 2 : Unités C, E, et une unité D au choix qui correspond à la dominante de votre formation. Les Unités d'Enseignement sont validées par un jury universitaire à l'issue des sessions d'examen. Possibilités de réinscription. Public 2 : Formation non diplômante Vous pouvez suivre

				<p>cette formation complète en qualité « d'inscrit libre ».</p> <p>Dans ce cas, vous bénéficiez des services d'accompagnement mis en place par le CNED, mais ne pouvez participer aux regroupements universitaires.</p> <p>Au terme de cette formation, une attestation de suivi de formation peut vous être délivrée par le CNED.</p> <p>Cette qualité d'inscrit libre vous permet d'accéder à la formation sans prérequis universitaires ni professionnels. Toutefois, un niveau minimum bac +2 est recommandé.</p>
<p>Modèle pédagogique</p>	<p>Conçue à distance à l'exception de la soutenance du mémoire, elle implique durant les deux années de formation une disponibilité régulière, particulièrement durant les périodes calendaires (26 semaines chaque année) durant lesquelles des travaux collaboratifs sont organisés sous la forme de séminaires.</p> <p>Deux directeurs de mémoire</p>	<p>Dispositif professionnalisant qui allie une formation théorique (504 h) et un chantier qui permet l'expérimentation de la conduite d'un projet (stage 450h). Dans ce cadre, le chantier est un outil essentiel de mise en situation non seulement par « immersion » mais également par l'activité réflexive sur l'action qu'il permet. C'est lui qui donne sens à la formation. La formation est professionnalisante en ce qu'elle accompagne la production de compétences professionnelles en</p>	<p>Un ensemble de ressources en ligne (cours, études de cas, articles...)</p> <p>Un accompagnement en ligne : espaces de travail collaboratif, tutorat pédagogique et méthodologique, encadrement du travail de recherche, des cours et travaux dirigés en présence lors des journées de regroupement.</p> <p>Travail d'étude et de recherche</p> <p>Le sujet est choisi en début de formation, en accord avec un enseignant. Les modalités d'évaluation sont explicitées lors du</p>	<p>Chaque étudiant bénéficie du soutien d'un tuteur, durant l'ensemble de sa formation.</p> <p>Le tuteur prend contact avec son groupe d'étudiants à l'occasion du premier regroupement. Sa fonction principale est d'accompagner l'étudiant sur le plan méthodologique</p> <p>Sans être nécessairement spécialiste de tous les cours, il peut apporter une aide sur les problèmes de compréhension relatifs à un contenu. Il communique régulièrement avec les étudiants de son</p>

		<p>situation.</p> <p>Le Master 2 Professionnel est donc conçu comme une formation en alternance où le stage occupe une place centrale. L'évaluation du stage est finalisée par la rédaction d'un mémoire, qui donne lieu à une soutenance devant un jury.</p>	<p>premier regroupement.</p> <p>Examens</p> <p>Une première session a lieu en mai.</p> <p>Une seconde session est organisée pour les candidats ayant échoué à une ou plusieurs unités (ou UE) à la première session.</p> <p>Le calendrier et le règlement des épreuves sont communiqués par l'université d'inscription.</p>	<p>groupe, et assure en partie l'animation des regroupements.</p> <p>+ 3 Unités d'enseignements (cours + exercices d'entraînement à l'examen remis et corrigés par copie en ligne)</p>
Temps en présence	<p>2 jours de regroupement en début de 2^e année (vivement conseillés) ; un regroupement en fin de cursus, consacré à la soutenance du mémoire (après acceptation du ou des deux co-directeurs).</p>	<p>4 regroupements représentant 11 jours de présence + 1 regroupement de deuxième session d'examen de deux jours</p>	<p>2 regroupements par an, comprenant cours et travaux dirigés.</p> <p>La première période d'une durée de 3 jours permet de rencontrer les enseignants et les tuteurs, d'établir avec eux un calendrier et des méthodes de travail en enseignement à distance, et d'élaborer le travail de recherche autour du mémoire avec le directeur de recherche.</p> <p>La seconde période d'une durée de 4 jours en fin d'année universitaire, incluant la session d'examens.</p>	<p>Université de Rouen : 2 x 2,5 journées</p>

La notion de « partenariat » et son actualité dans la formation à distance. Retour d'expérience du campus numérique Forse

Degré de prescription du scénario et tutorat : le cas du parcours MARDIF (master à distance international francophone).

Rawad Chaker

Université Lyon 2

EA Education, Culture et Politiques

Stéphane Simonian

Université Lyon 2

EA Education, Culture et Politiques

Emmanuelle Annot

Université de Rouen Normandie

Cirnef, EA 7454

Cette recherche exploratoire vise à étudier un dispositif à distance particulier dont l'objectif est de former aux métiers de la recherche durant deux années. Dans la continuité des travaux effectués sur des dispositifs au sein du campus numérique FORSE (Formation Ouverte et Ressources en Sciences de l'Éducation) en Licence 3, Master 1 et Master 2, cette recherche se focalise sur la scénarisation proposée par les enseignants-tuteurs. En effet, lors d'études précédentes, il a été mis en évidence l'importance du degré de structuration lorsque celui-ci est associé à des qualités d'accompagnement (Simonian, 2008 ; Eneau et Simonian, 2009 ; Audran et Simonian, 2009 ; Simonian et al., 2016). C'est pourquoi, suite à la présentation de cette formation et de son public, une analyse de degré de prescription des 23 scénarios sera proposée. Parmi ces 23 scénarios, cinq seront ensuite confrontés aux évaluations effectuées par les étudiants, suite à l'accord préalable des enseignants-tuteurs concernés. Conscients de la non représentativité de ces scénarios, les premiers résultats obtenus sont considérés comme des inducteurs pour identifier des pistes de recherche dont certaines contrastent avec les résultats des recherches effectués sur le tutorat dans ce même campus.

1-Présentation du MARDIF

Le parcours MARDIF s'inscrit dans l'histoire du campus numérique FORSE qui a maintenant 16 ans et qui a déjà diplômé 14 000 étudiants en licence, master 1 et 2. Le MARDIF, master à distance international francophone, a acquis en un peu plus de dix années, une visibilité internationale dans l'espace de la recherche francophone en éducation, qui tient tout à la fois à la diversité des étudiants inscrits et à celle des enseignants participant à la formation. Le MARDIF est une formation par la recherche et à la recherche. Elle s'adresse aux professionnels de l'éducation, de la formation, du travail social, de la santé, de l'animation, de l'orientation, en France comme à l'étranger, qui mettent en œuvre des activités de praticiens réflexifs et qui souhaitent, pour certains d'entre eux, s'engager vers un parcours doctoral en

sciences de l'éducation. Ce parcours de master 2 à distance international francophone pour 70 étudiants a la particularité de s'effectuer en deux ans.

2-Objectifs de formation

Le MARDIF permet, sous certaines conditions, une poursuite d'études en thèse de sciences de l'éducation. Il a pour fonction également de renforcer les connaissances et compétences d'étudiants déjà en fonction sur des postes d'éducateur, d'enseignant, de formateur, d'infirmier, de travailleur social ou de cadre dans ces milieux professionnels. Il prépare aussi aux métiers de maître de conférences en sciences de l'éducation, d'ingénieur(e) d'études, d'ingénieur(e) de recherche, de chercheur(e) en sciences humaines et sociales, de chargé(e) d'études en sciences humaines et sociales, de chargé(e) de recherche en sciences humaines et sociales, plus largement de cadre dans les domaines de l'éducation, la formation, du travail social, de la santé, de l'animation ou de l'orientation.

Les objectifs de la formation sont les suivants :

- ✓ Etre capable d'exercer une pensée réflexive sur une action liée au terrain de l'éducation, de la formation, du travail social ou de la santé et de réaliser des écrits professionnels ;
- ✓ Etre capable de conduire une revue de littérature scientifique ;
- ✓ Etre capable de conduire une recherche sur un terrain ;
- ✓ Être capable de concevoir et de rédiger des productions scientifiques : portfolio, article, mémoire, en respectant des critères académiques ;
- ✓ Être capable de soutenir une argumentation orale.

3-Equipe pédagogique et contenu de la formation

Le parcours MARDIF est un master 2 à distance dans le master de sciences de l'éducation qui comporte cinq séminaires abordant les grandes thématiques des sciences de l'éducation et un séminaire de méthodologie de la recherche. La formation est adossée à deux laboratoires de recherche : l'équipe d'accueil (EA) 7454 CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation-Normandie Université) pour quatre séminaires et l'équipe d'Accueil (EA) 4571 ECP (Éducation, Cultures, Politiques-Lyon 2) pour l'un des séminaires. Un séminaire est un ensemble de 5 ateliers virtuels réalisés à distance partageant une thématique commune. Un atelier est une activité pédagogique mensuelle prescrite par l'enseignant et réalisée par un étudiant ou un groupe d'étudiants.

Les ateliers peuvent prendre les formes suivantes :

1. Activité pédagogique comprenant des ressources textuelles (pdf), des consignes et un/plusieurs espace(s) de dépôt
2. Activité pédagogique comprenant des ressources audiovisuelles, des consignes et un/plusieurs espace(s) de dépôt
3. Activité pédagogique collaborative comprenant des ressources textuelles et/ou audiovisuelles, des consignes et un espace de dépôt par groupe
4. Activité pédagogique comprenant des consignes sur l'utilisation d'un logiciel éducatif, des consignes et un espace de dépôt individuel ou par groupe

L'enseignant rédacteur d'un cours peut également proposer d'interagir :

-entre étudiants dans le cadre de forum, de chat et/ou de travaux de groupes,

-avec lui à l'occasion de classes virtuelles ou des chats. Dans ce cas, les échanges sont enregistrés afin que les étudiants puissent les consulter s'ils n'ont pu y assister. Ces rencontres sont vivement conseillées mais non-obligatoires.

Les thématiques des séminaires sont les suivantes :

- ❖ PHILOSOPHIE ET HISTOIRE DE L'EDUCATION (ROUEN)
- ❖ NOUVELLES TECHNOLOGIES EDUCATIVES (ROUEN)
- ❖ ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE (ROUEN)
- ❖ FORMATION DES ADULTES (ROUEN)
- ❖ POLITIQUES EDUCATIVES ET SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION (LYON 2)

Emmanuelle Annot est responsable de l'ensemble du parcours MARDIF à l'université de Rouen. Françoise Lantheaume assure le pilotage scientifique du séminaire adossé au laboratoire de Lyon 2 en étroite collaboration avec l'équipe rouennaise. A l'université de Rouen, l'équipe est composée d'un ingénieur spécialisé dans la médiatisation des contenus et l'accompagnement technique, d'un coordonnateur à l'interface entre les étudiants et l'équipe pédagogique et administrative des deux universités, d'un animateur du forum des étudiants. Une équipe de 28 professeurs des universités en sciences de l'éducation francophones des universités françaises ou étrangères intervient dans le MARDIF.

Les professeurs du MARDIF inscrivent leurs recherches au sein de séminaires dans des ateliers thématiques qui leur sont spécifiques. Ainsi ces professeurs mettent en contact les étudiants avec leurs productions scientifiques et celles de leurs équipes ou réseaux tant dans ces ateliers dans la direction des mémoires qu'ils encadrent. La constitution de ces liens entre formation et recherche « *place les étudiants au plus près du savoir en cours de constitution* » (article 7-arrêté du 22 janvier 2014 sur les masters). D'autre part, l'organisation pédagogique du MARDIF présente des particularités qui le placent comme précurseur de dispositions considérées comme innovantes par l'arrêté relatif au cadre national des formations. Les termes de cette liste sont empruntés à l'arrêté du 22 janvier 2014, par exemple : le recours aux technologies numériques permettant une pédagogie active, réactive et interactive, une équipe pédagogique composée d'enseignants-chercheurs internationaux, d'ingénieurs et de techniciens, une adaptation à la formation tout au long de la vie et une ouverture internationale, la constitution de liens entre formation et recherche « *plaçant les étudiants au plus près du savoir en cours de constitution* », la valorisation des compétences liées à l'activité salariée, la mise en œuvre d'une évaluation transversale (10 crédits ECTS). Les critères retenus par l'Etat et les agences de qualité (Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur pour la France) pour l'évaluation de la qualité des formations ont conduit à des évolutions du master. Parmi les changements récents, notons

l'introduction de 25h de TD d'anglais conduisant à la rédaction obligatoire du résumé du mémoire, l'ajout de 25h TD d'accompagnement pour la préparation de l'épreuve valant 10 crédits (rédaction d'un portfolio ou d'un article à l'interface entre monde académique et monde socio-économique).

4-Sélection des étudiants

La sélection des dossiers des étudiants s'effectue à partir de critères académiques et en fonction des projets professionnels en lien avec les thématiques des séminaires. Au niveau pédagogique les conditions d'accès pour le MARDIF sont les mêmes pour toutes les personnes qui candidatent, qu'elles relèvent de la formation initiale ou de la formation continue : Master 1 Sciences de l'Éducation ou équivalence sur dossier, bonne maîtrise de la langue française, aisance avec les outils technologiques. Ensuite, au niveau administratif, relève de la formation continue toute personne salariée ou inscrite à Pôle Emploi. Les personnes de nationalité étrangère et résidentes à l'étranger relèvent de la formation initiale grâce au partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie, qui a permis chaque année l'intégration en formation de 10 étudiants.

5-Parcours des étudiants

Le parcours MARDIF se déroule en deux années. Les étudiants doivent suivre le séminaire de rattachement (dans lequel s'inscrit leur projet de recherche pour lequel ils ont été retenus dans la formation), deux autres séminaires au choix, la méthodologie pour la rédaction de l'épreuve valant 10 crédits. Chaque étudiant se voit attribuer un directeur de mémoire, dès la première année du MARDIF.

Une réunion en ligne de présentation et de régulation de la formation a lieu annuellement en décembre ou janvier.

Sur la plateforme du CNED, un forum général animé est à disposition des étudiants.

Un regroupement de deux jours en présentiel se déroule à l'université de Rouen au début de la seconde année. Il permet aux étudiants à mi-parcours, de rencontrer l'équipe pédagogique, les directeurs de mémoire, de suivre des conférences en présentiel données par un membre de l'équipe pédagogique, de participer à des moments de régulation, d'assister à des soutenances d'étudiants arrivés en fin de parcours.

Une réunion en ligne de présentation et de régulation de la formation a lieu annuellement en décembre ou janvier.

6- Objet de la communication

L'objet de la communication porte sur l'évaluation des ateliers par les étudiants, l'analyse de leurs réponses au questionnaire et de leurs commentaires en fonction de la tâche prescrite par chaque enseignant-tuteur. Volontairement, les noms des professeurs proposant les cinq ateliers qui font l'objet de l'étude ont été masqués ainsi que ceux des étudiants produisant des commentaires. Les ateliers analysés sont représentatifs des cinq séminaires (un séminaire comporte 5 ateliers). Tout d'abord, les formes de tutorat qui co-existent au sein du MARDIF autour de l'animation des ateliers (Glikman, 2011) sont exposées et le rôle des professeurs précisé. L'interprétation des résultats dessinera les formes de tutorat attendues par les étudiants dans leur parcours de formation au master à distance.

7- Degré de prescription des scénarios

Les critères du degré de scénarisation proposés font suite à ceux proposés lors d'une enquête conduite en 2016 sur le tutorat en Master 1 dans le cadre du campus FORSE : le degré de structuration avait semblé une variable déterminante en termes d'homogénéisation des usages de l'environnement numérique pour réaliser l'activité d'apprentissage (Simonian et al. 2016). Ainsi, nous avons étudié le degré de structuration du scénario formalisé par les enseignants-tuteurs en nous appuyant sur les éléments mis en ligne sur la plateforme sachant que d'autres types de formalisation sont possibles (tel que la présentation du scénario lors d'une classe virtuelle, par exemple). L'évaluation de la structuration du scénario pédagogique a pour but de vérifier le niveau de formation des consignes données ainsi que les outils et ressources mis à disposition des apprenants. Ceci afin de croiser ces informations avec les évaluations faites par les étudiants. Ci-dessous la grille d'évaluation mise au point par les chercheurs, avec les critères d'évaluation, avec un système binaire 0 ou 1, sauf pour la présence de ressources pouvant aller jusqu'à 6. La structuration, telle que nous l'entendons, n'est évidemment pas une manière d'évaluer la qualité d'un scénario pédagogique, mais plutôt de mesurer son niveau de balisage et de formalisation. Elle n'a pas pour but d'évaluer la qualité pédagogique du scénario, ni celle du suivi et de l'accompagnement. Les éléments pris en compte et de codage sont les suivants :

- Consigne : question générale : 0 ; question balisée en sous-questions : 1
- Description supplémentaire : non 0 ; oui 1
- Exemples : non 0 ; oui 1
- Nombre de pages détaillé : non 0 ; oui 1
- Calendrier de travail : non 0 ; oui 1
- Ressources : présence de documents. 0, 1, 2, 3, 4, 5, plus de 6
- Objectifs et type d'activité : travail de recherche A (1) ; commentaire/synthèse de document(s) B (2) ; dissertation C (3)
- Modalité : individuelle IND (1) ou collaborative COL (2)
- Outils : formalisation de l'usage ou non des instruments mobilisés (forum de discussion, courriel, classe virtuelle, etc.), OUI (1) ou NON (0)

La critérisation a été validée suite à un traitement statistique pour vérifier les accords inter-juges entre deux chercheurs suite à leur évaluation des 23 scénarios selon la grille proposée (distance kappa). Les résultats obtenus montrent qu'il n'y pas d'influence de l'appartenance de l'enseignant à un atelier (cf. tableau 1 ci-dessous). Plus particulièrement, il est constaté que les scénarios formalisent peu les éléments liés au calendrier et aux exemples.

enseignant	consigne	description+	exemples	nbre_pages	calendrier	ressources	Usage outils	activité	modalité	Sommes	Moyenne	Ecart-ype
1	0	1	0	1	0	1	1	2	1	7	0,77777778	0,66666667
2	1	1	0	0	0	1	1	2	1	7	0,77777778	0,66666667
3	1	1	0	1	0	5	0	2	1	11	1,22222222	1,56347192
4	0	0	0	1	0	1	0	2	1	5	0,55555556	0,72648316
5	1	1	0	0	0	5	0	2	1	10	1,11111111	1,61589329
6	1	1	0	0	1	3	1	2	1	10	1,11111111	0,92796073
7	1	1	0	1	0	4	1	2	2	12	1,33333333	1,22474487
8	1	1	0	0	0	6	1	2	1	12	1,33333333	1,87082869
9	0	1	0	1	1	6	1	2	2	14	1,55555556	1,81046342
10	1	1	0	0	1	3	1	2	2	11	1,22222222	0,97182532
11	1	1	0	1	1	3	1	2	1	11	1,22222222	0,83333333
12	1	1	0	1	0	1	0	2	1	7	0,77777778	0,66666667
13	1	1	0	1	1	3	1	2	1	11	1,22222222	0,83333333
14	1	1	0	1	0	2	1	2	1	9	1	0,70710678
15	0	1	0	0	0	1	0	3	1	6	0,66666667	1
16	0	1	0	1	0	3	1	2	1	9	1	1
17	0	0	0	1	0	2	0	2	1	6	0,66666667	0,8660254
18	1	0	0	1	0	3	1	3	1	10	1,11111111	1,16666667
19	0	1	0	1	0	3	0	2	1	8	0,88888889	1,05409255
20	0	0	0	1	0	3	0	2	1	7	0,77777778	1,09290642
21	1	0	0	0	0	4	0	3	1	9	1	1,5
22	1	0	0	0	0	5	0	2	1	9	1	1,6583124
23	0	0	0	1	0	2	0	3	1	7	0,77777778	1,09290642

Tableau 1 : degré de formalisation et structuration mis en ligne par les enseignants-tuteurs

Constat peut être fait de la diversité du degré de formalisation et du nombre de ressources mobilisés (de 1 à 6). En revanche, les activités proposées sont majoritairement individuelles (20 activités sur 23 sont déclarées individuelles, 3 sont collaboratives) basées sur des commentaires et synthèses argumentées de document mis en disposition (seules 3 activités sont basées sur une dissertation). Aucun lien n'est ici établi entre le type d'activité et la modalité mis en œuvre et, plus généralement, entre l'ensemble de ces éléments. Dit autrement, il n'y a aucune homogénéité identifiable entre les différents scénarios formalisés par les enseignants-tuteurs. Cette hétérogénéité, qui interroge, peut être comprise comme différentes conceptions de ces enseignants à permettre aux étudiants de problématiser sur des champs et objets spécifiques de recherche, en tenant compte d'un public qui serait spécifique en Master 2 à vocation scientifique. Un autre élément explicatif serait que ces enseignants sont davantage soucieux de la qualité de leur accompagnement dans la dynamique de production de savoirs des étudiants que du degré de structuration de scénario. Si cette hypothèse explicative nécessite un approfondissement, elle prend appui sur les résultats concernant la conduite de mémoire en Master (Simonian et Eneau, 2010) où, dans une activité de production de savoirs, l'enjeu pour l'enseignant est davantage dans la qualité de l'accompagnement que dans la structuration et planification de l'activité.

8- Degré de prescription et évaluation des étudiants

Pour approfondir ces résultats, cinq scénarios sont confrontés à l'évaluation effectuée par les étudiants. Les scénarios retenus sont ceux dont les enseignants ont donné leur accord pour être étudié. Au final, un scénario par atelier a pu être analysé. Ce qui différencie les cinq scénarios étudiés concerne (cf. tableau 2 ci-dessous) : le nombre de ressources mis à disposition (d'une ressource à 4), la modalité (une activité collaborative), la formalisation de la consigne et de l'usage des outils. L'enseignant de l'atelier « Enseignement-Apprentissage » a le score du degré de structuration le plus faible (moyenne : 0,5) et l'enseignant de l'atelier « Nouvelles Technologies » le score le plus élevé (moyenne =1,3).

Enseignant-Atelier	consigne	description+	exemples	nbre_pages	calendrier	ressources	outils-usage	activité	modalité	Sommes	Moyenne	Ecart-ype
Enseignement-Apprentissage	0	0	0	1	0	1	0	2	1	5	0,55555556	0,72648316
Nouvelles Technologies	1	1	0	1	0	4	1	2	2	12	1,33333333	1,22474487
Philosophie et Histoire de l'éducation	1	1	0	1	0	1	0	2	1	7	0,77777778	0,66666667
Formation des Adultes	0	1	0	1	0	3	1	2	1	9	1	1
Politiques Educatives et Sociologies des Organisations	1	0	0	0	0	4	0	3	1	9	1	1,5

Tableau 2 : les cinq scénarios étudiés par degré de formalisation et structuration mis en ligne par les enseignants-

Le scénario relatif à l'atelier « Enseignement et Apprentissage » ne fait état d'aucune consigne particulière. L'activité concerne un commentaire de texte argumenté et seul un document est mis à disposition des étudiants. La modalité est individuelle. Parmi les 16 réponses effectuées par les étudiants, il est remarqué que 75% d'entre eux déclarent l'intérêt pour la thématique sachant que 37,5% aborde cette thématique dans leur travail de recherche. 81% des étudiants déclarent avoir acquis des connaissances, les autres étudiants n'ayant pas répondu à cet item. Parmi les réponses qualitatives sur les éléments à modifier ou à apporter à l'atelier, il est mentionné la pertinence de mettre en œuvre une classe virtuelle et l'ajout de textes complémentaires. La « liberté » laissée aux étudiants a été appréciée : *« Je trouve ce genre d'ateliers beaucoup plus intéressants que ceux où il y a des questions très précises sur des documents (comme dans l'atelier C par exemple). La liberté donnée permet de faire son chemin de raisonnement pour répondre à la question »*. Le temps passé pour réaliser l'activité est variable. Entre 2h et 5h : 2 étudiants ; entre 6h et 10h : 1 étudiant ; entre 11h et 15h : 4 étudiants ; entre 16h et 20h : 4 étudiants ; plus de 20 h : 2 étudiants ; 3 étudiants n'ont pas répondu à cet item. Seul un étudiant est insatisfait de cet atelier, les autres étudiants semblent plutôt satisfaits. En effet, sur une échelle de likert de 1 à 5 (1 : insatisfait à 5 : tout à fait satisfait) : 1 : 1 étudiant ; 2 : 0 étudiant ; 3 : 5 étudiants ; 4 : 3 étudiants ; 5 : 3 étudiants ; 4 étudiants n'ont pas répondu à cet item.

L'atelier « Nouvelles Technologies » est construit autour d'une activité en groupe (2 ou 3) selon le choix des étudiants où il s'agit de produire des savoirs à partir d'un corpus de savoirs qui est une ressource pour questionner, argumenter les dispositifs instrumentés dans la perspective de rédiger un rapport d'enquête. L'usage du forum de discussion est formalisé en termes de régulations ainsi que deux classes virtuelles. Une vidéo présente le travail attendu et la mobilisation de deux ressources mises en ligne. Douze étudiants ont répondu au questionnaire. 66,7% des étudiants déclarent l'intérêt pour la thématique (les autres étudiants n'ont pas répondu à cet item) sachant que 25% aborde cette thématique dans leur travail de recherche. 58% des étudiants déclarent avoir acquis des connaissances, 8% n'ayant rien appris (ce qui représente 1 étudiant), les autres n'ayant pas répondu à cet item. Parmi les réponses qualitatives sur les éléments à modifier ou à apporter à l'atelier, il est mentionné la complexité des consignes et de l'activité à réaliser. Le temps passé pour réaliser l'activité est variable : entre 2h et 5h : 1 étudiant ; entre 6h et 10h : 1 étudiant ; entre 11h et 15h : 3 étudiants ; entre 16h et 20h : 0 étudiant ; plus de 20 h : 2 étudiants ; 5 étudiants n'ont pas répondu à cet item. Enfin, la satisfaction des étudiants est hétérogène (1 : insatisfait à 5 : tout à fait satisfait) : 1 : 0 étudiant ; 2 : 2 étudiants ; 3 : 1 étudiant ; 4 : 4 étudiants ; 5 : 1 étudiant ; 4 étudiants n'ont pas répondu à cet item.

L'atelier « Philosophie et Histoire de l'éducation » dispose d'une consigne très structurée indiquant les modalités de travail, les objectifs, les thèmes abordés, bien que rien ne soit formalisé sur l'usage des outils. La modalité est individuelle. Sur les 29 étudiants, ayant répondu à ce questionnaire 52% déclarent l'intérêt pour la thématique sachant que 21% abordent cette thématique dans leur travail de recherche. 41% des étudiants déclarent avoir

acquis des connaissances et 10 étudiants n'ont pas répondu (soit 34%). Dans les réponses qualitatives sur les éléments à modifier ou à apporter à l'atelier : les liens avec les autres séminaires ont été appréciés. La principale réside dans la compréhension des documents. Un besoin s'exprime sur la nécessité d'une classe virtuelle en termes de régulation-suivi du travail car le seul usage du forum de discussion semble limité. Le temps passé pour réaliser l'activité demandée est plutôt hétérogène : entre 6h et 10h : 3 étudiants ; entre 11h et 15h : 9 étudiants ; entre 16h et 20h : 3 étudiants ; plus de 20h de travail : 3 étudiants, 11 étudiants n'ont pas répondu à cet item. Même constat de cette hétérogénéité peut être fait concernant la satisfaction des étudiants est hétérogène (1 : insatisfait à 5 : tout à fait satisfait) : 1 : 4 étudiants ; 2 : 2 étudiants ; 3 : 6 étudiant ; 4 : 4 étudiants ; 5 : 3 étudiants ; 10 étudiants n'ont pas répondu à cet item.

L'atelier « Formation des adultes » est composé de 3 ressources : 1 ressource textuelle et deux ressources audiovisuelles. La consigne est formalisée en deux temps dans l'objectif d'une problématisation. Aucun usage des outils n'est formalisé. Le travail est individuel. 9 réponses ont été fournies par les étudiants. Tous les étudiants déclarent l'intérêt pour la thématique sachant 6 étudiants (67%) abordent cette thématique dans leur travail de recherche. Tous les étudiants déclarent avoir acquis des connaissances. Dans les réponses qualitatives les conférences vidéo ont été grandement appréciées. L'implication de l'enseignant dans ces retours formatifs a été approuvée sur le forum de discussion. Cependant, l'usage de classe virtuelle aurait été souhaité. Le temps passé pour réaliser l'activité est hétérogène : entre 6h et 10h : 2 étudiants ; entre 11h et 15h : 4 étudiants ; entre 16h et 20h : 0 étudiant ; Plus de 20h de travail : 3 étudiants. Les étudiants déclarent être grandement satisfaits (1 : insatisfait à 5 : tout à fait satisfait) : 4 : 6 étudiants ; 5 : 3 étudiants.

L'atelier « Politiques éducatives et sociologie de l'éducation » est composé de 4 ressources (textuels ou audiovisuel). Il s'agit pour les étudiants de répondre à trois questions qui structurent un travail de production sur l'évolution de l'éducation d'un point de vue international. Les échanges avec les étudiants s'effectuent par courriel. Le travail est individuel. 7 réponses ont été fournies par les étudiants. Tous les étudiants déclarent l'intérêt pour la thématique sachant que 5 étudiants abordent cette thématique dans leur travail de recherche. Tous les étudiants déclarent avoir acquis des connaissances. Dans les réponses qualitatives, un étudiant déclare que les consignes n'étaient pas claires. Aucun autre commentaire n'a été effectué. Le temps passé pour réaliser l'activité est hétérogène : entre 6h et 10h : 3 étudiants ; entre 11h et 15h : 1 étudiant ; entre 16h et 20h : 2 étudiants ; Plus de 20h de travail : 1 étudiant. Les étudiants déclarent être satisfait (1 : insatisfait à 5 : tout à fait satisfait) : 4 : 5 étudiants ; 5 : 2 étudiants.

9- Discussion en guise de conclusion

Conscients de l'impossibilité de généraliser de tels résultats et de la disparité dans le nombre de réponses par ateliers, les résultats obtenus peuvent être compris comme des inducteurs.

Le premier résultat inducteur est lié aux besoins exprimés par les étudiants en termes de synchronie (« classe virtuelle »). Ceci corrobore l'étude précédente effectuée en Master 2 sur l'accompagnement de mémoire où les instruments synchrones et asynchrones sont complémentaires (Simonian et Eneau, 2010).

Le deuxième résultat indicateur concerne l'absence d'effet du degré de prescription du scénario sur le temps passé par les étudiants à étudier et sur leur satisfaction. En effet, si la satisfaction des étudiants concerne des scénarios où des ressources audiovisuelles sont mises à disposition, la qualité de l'investissement des enseignants-tuteurs dans l'accompagnement semble une variable davantage prédominante. Ceci ne corrobore qu'en partie les études précédemment effectuées pour d'autres publics en Master 1 et Master 2 (Simonian, 2008 ; Simonian, 2012 ; Simonian et al., 2016) où le degré de structuration et la qualité de l'accompagnement étaient deux variables déterminantes. D'après ces premiers résultats, et malgré leur fragilité, le degré de structuration ne semble pas une variable déterminante. La spécificité du public peut être une hypothèse explicative en termes d'autonomie dans le travail. En revanche, le besoin de régulation sur le travail effectué reste majeur et nécessite une forte présence à distance. Cela confirme d'ailleurs notre propos introductif lié à la grille de critérisation : le niveau de formalisation des scénarios ne renvoie pas à la qualité pédagogique de ceux-ci, et est indépendant du niveau de suivi et d'accompagnement proposé par le tuteur.

Enfin, le troisième résultat inducteur concerne l'hétérogénéité du temps passé à réaliser l'activité d'apprentissage. Ceci revêt une importance particulière lors de la construction de l'offre de formation où il est demandé de formaliser, dans les maquettes, le temps étudiant. Ici le degré de prescription du scénario pourrait avoir un effet du moment qu'une formalisation du calendrier de travail soit effective. Si les étudiants ont 4 semaines pour réaliser l'activité, les échéanciers dans la réalisation de la tâche ne sont pas formalisés ainsi que l'instanciation dans le temps de l'usage des outils utilisés. Ceci semble pourrait être une variable déterminante pouvant nécessiter l'accompagnement des enseignants (Simonian et Ladage, 2014).

Bibliographie

Audran J., Simonian S. (2009). Etudier les communautés en ligne : quel(s) agencement(s) des méthodes de recherche ? *Education et Formation*, n°e-290, 7-18, disponible sur : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=6&page=3>(consulté le 11 février 2011).

Eneau J., Simonian S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Education et Formation*, n°e-290, 41-53, disponible sur : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=6&page=3>

Glikman, V. (2011). Chapitre 7. Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ?. Dans *Le tutorat en formation à distance* (pp. 137-158). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.depov.2011.01.0137.Glikman, 2011

Simonian S. (2008). Scénario pédagogique et efficacité des instruments de communication, *Revue Internationales des technologies en Pédagogie Universitaire* [Revue en Ligne], vol. 5, n°3, 36-50, <http://ritpu.org> (consulté le 09 mars 2012).

Simonian S. & Eneau J. (2010). Complémentarité des outils de régulation synchrones et asynchrones dans une activité d'apprentissage collaborative, *JOCAIR'2010*, INRP, 155-170.

Simonian S., Ladage C. (2014). L'accompagnement et la mise en ligne d'une formation universitaire, in Loisy C. et Lameul G. *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (pp. 173-188). Bruxelles : De Boeck.

Simonian S., Quintin J.J., Urbanski S. (2016). La construction des collectifs dans l'apprentissage collaboratif à distance, *Les Sciences de l'Education – Pour l'ère nouvelle*, vol. 49, n°1, 57-82.

NB le texte proposé ici est un plan détaillé de notre intervention au sein du symposium **La notion de « partenariat » et son actualité dans la formation à distance. Retour d'expérience du campus numérique Forse** organisé par Béatrice Savarieau.

Innovation et partenariat au sein du dispositif FORSE : 3 études des cas (titre non définitif).

Introduction.

Initialement le Campus FORSE, FORMation et Recherche en Sciences de l'Education, comme son nom l'indiquait le Campus qui accordait dès sa création une part importante à l'innovation techno-pédagogique. Ainsi, dès le début une grande part du financement a été accordée à la médiatisation des ressources alors que les modèles de l'enseignement à distance étaient plutôt basés sur une mise à jour technologique, grâce à Internet, de l'enseignement classique par correspondance (Glikman, 2003). Un peu plus de 15 ans après la naissance de ce campus cette dimension est de moins en moins saillante. Au travers de 3 études de cas nous allons essayer de donner quelques pistes permettant de comprendre pourquoi l'innovation techno-pédagogique est en 2019 de moins en moins présente.

Notre clef explicative est le partenariat, notamment dans une perspective de type acteur / système telle qu'elle peut être développée par Crozier et Freiberg (1977) et comment ce partenariat est vécu par les acteurs et comment il peut avoir un impact sur leur motivation à entrer ou non dans l'innovation.

1 Eléments théoriques.

1.1 Qu'appelle t on innovation en éducation et formation ?

Au départ rappel d'éléments généraux tirés de Cros 1997.

1.2 L'innovation techno-pédagogique dans l'enseignement à distance.

Rappel de quelques liens entre techniques et pédagogiques dans les campus numériques et les dispositifs hybrides allant des textes classiques Charlier, Deschryver et Peraya (2006) à des travaux plus récents.

Bédard et Bécard (2009, p 36) : « L'innovation est pédagogique lorsqu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité ».

1.3 Partenariat et institution.

Notre prise en compte du concept de partenariat sera essentiellement vu au travers de celui de l'institution et notamment comment elle peut avoir un poids sur les acteurs et la pédagogie telle que Wallet (2010) le développait dans son model PADI.

2 Problématique et méthodologie d'enquête.

Notre problématique est qu'il existe une dépendance forte entre le poids de l'institution lié au développement ou non du partenariat et la persistance d'une innovation pédagogique.

La méthodologie sera plus développée mais elle est de deux natures, des entretiens pour les 3 études de cas et pour la troisième, copie en ligne des questionnaires.

3 Présentation et analyse des études de cas.

3.1 Second life.

Une expérimentation au sein de la L3 de Rouen a été effectuée sur le suivi tutorial via Second Life. Chaque étudiant pouvait ainsi se créer un avatar et interagir avec son tuteur dans des salles de classes virtuelles.

Des éléments ont été mis en avant sur les effets de ce tutorat sur le suivi des étudiants.

Contrairement à ce qu'on aurait pu croire les étudiants qui participaient à ce groupe ne sont ni des geek, ni des gamer. Ce qu'ils apprécient le plus c'est un suivi régulier avec la présence de leurs tuteurs. Les réussites des membres qui ont suivi ce tutorat sont meilleures que pour ceux qui ont suivi un tutorat classique par forum mais on peut se poser l'hypothèse que c'est plus dû à l'organisation du tuteur qu'au média lui-même (à développer).

Cette expérimentation s'est effectuée sans réelle soutien institutionnel et aucun partenariat ni local ni entre les partenaires.

L'expérimentation s'arrête faute de soutien et de reconnaissance.

3.2 Le robot de téléprésence.

Suite à une réponse à « appel d'offre » de l'Université de Rouen le Laboratoire CIVIIC, Futur Cirnef a remporté en 2016 un « Bonus Qualité Recherche ». Il concernait l'acquisition dans un but de recherche d'un robot de télé présences de type Awobot. Contrairement à Nao, petit robot humanoïde, ces robots de télé présences sont des sortes de tablettes numériques interactives qui peuvent se déplacer sur un support à roulette. Comme leur nom l'indique ils permettent de rendre présent la ou les personnes absentes, par exemple en simulant la présence d'un étudiant malade qui ne peut se déplacer.

Ce dispositif a été utilisé dans divers enseignements tant au sein de l'UFR SHS qu'à ESPE de Rouen, mais ils l'ont également été au sein du campus FORSE, notamment pour des étudiants ne pouvant se rendre à des regroupements, soit parce qu'ils avaient des problèmes de santé, soit parce que leur résidence était trop éloignée de Rouen.

Présentation de quelques résultats, notamment les fantasmes autour du Robot mais également les points décrits comme positifs par les étudiants car très différents d'une visioconférence classique.

En ce qui concerne le partenariat les résultats sont assez mitigés. Le partenariat est interne à l'Université de Rouen mais est dépendant du bon vouloir d'agents très motivés. Enfin le cadre institutionnel du BQR ne permet pas de mener des projets sur le long terme, à l'époque pas de possibilité de rémunérer des techniciens et pas de budget pour réparer les robots.

3.3 Copie en ligne.

Depuis la mise en place du Campus un accompagnement est proposé aux étudiants avec la possibilité de s'entraîner aux examens à l'aide de copies notées de façon formative.

Explication du dispositif.

Depuis 2014 le CNED met en place une version numérique du dispositif.

Des enquêtes quantitatives (avec des pratiques qualitatives : questions ouvertes) ont montré que le dispositif était perçu de façon bien différente soit que l'on se place du point de vue du correcteur soit du point de vue de l'étudiant.

- Véritable avancée technologique pour les étudiants il simplifie un dispositif papier lié à la poste et permet un retour beaucoup plus rapide des corrections.
- Le dispositif est complexe au vu de ces correcteurs, certains vont même jusqu'à le quitter.

De même un point important a été soulevé, ce nouveau dispositif permet à l'étudiant de composer sur ordinateur, il prépare ses examens sur ordinateur alors que les examens se passent par écrit. C'était le cas de l'ancien dispositif.

Pour cette dernière innovation technologique peut-on réellement parler de partenariat, ce fut plutôt imposé de la part d'un partenaire, le CNED. Des retours des universités partenaires ont permis de régler certains problèmes organisationnels, certaines questions demeurent cependant.

Conclusion.

Le partenariat semble une dimension indispensable à l'intégration des technologies d'autant plus qu'elles sont considérées comme des innovations. Il convient donc parfois de repenser la nature du partenariat sur les innovations qui semblent pourtant être un des moyens majeurs de faire évoluer un dispositif de formation.

Éléments bibliographiques : A compléter.

Cros, F. , 1997, L'innovation en éducation et en formation , Revue française de pédagogie n° 118 pp. 127-156

CROZIER M. FRIEDBERG E. 1977 L'acteur et le système, Paris, Seuil,.

Glikman V. (2003) *Des cours par correspondance au e-learning. Panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, PUF.

Charlier B., Deschryver N. et Peraya D. (2006) Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs* 4, Volume 4, p. 469-496.

Rinaudo, JL 2018 L'université à l'épreuve des robots : téléprésence et perspective clinique

Wallet, J. (2010). Chapitre 5. Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs. Dans *Apprendre avec les technologies* (pp. 71-80). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.charl.2010.01.0071.

A développer

