HAL
open science

Les plateformes de formation à distance au service de la pédagogie universitaire : et si on interrogeait l'activité des formateurs pour en juger ?

Hervé Tribet, Sébastien Chalies

To cite this version:

Hervé Tribet, Sébastien Chalies. Les plateformes de formation à distance au service de la pédagogie universitaire : et si on interrogeait l'activité des formateurs pour en juger ?. Condition(s) enseignante(s), conditions pour enseigner. La spécificité des conditions de l'enseignement supérieur , ISPEF, de l'Equipe d'accueil 4571 ECP et de l'école doctorale EPIC, Jan 2015, Lyon, France. hal-01467533

HAL Id: hal-01467533

https://hal.science/hal-01467533v1

Submitted on 20 Feb 2017

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.

INTER PARES

UNIVERSITÉ DE LYON

Numéro 1 | 2011

ÉCOLE DOCTORALE EPIC485 ÉDUCATION PSYCHOLOGIE INFORMATION COMMUNICATION

Les plateformes de formation à distance au service de la pédagogie universitaire : et si on interrogeait l'activité des formateurs pour en juger ?

Hervé Tribet – Sébastien Chaliès

Laboratoire « Education, Formation, Travail, Savoirs » / Université Jean Jaurès, Toulouse

Résumé

Cette communication cherche à apprécier si la scénarisation d'un dispositif de formation professionnelle de nature hybride, en présentiel avec un formateur universitaire et à distance sur une plateforme de formation, à partir de postulats théoriques, peut avoir un impact sur l'activité professionnelle de néotuteurs de stage et des enseignants stagiaires dont ils ont la responsabilité. Le dispositif de cette étude est fondé sur une théorie de la formation dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une anthropologie culturaliste principalement inspirée de la philosophie analytique de (Wittgenstein, 2004). Les premiers résultats montrent que la mise en œuvre de ce dispositif transformatif de formation contribue à multiplier les activités de suivi de la formation et à optimiser les expériences professionnelles des formés. Pour les formateurs, la multiplicité des activités de suivi a eu un impact sur la nature de leurs suivis des trajectoires de formation.

Mots clés : Pédagogie universitaire, plateforme de formation, professionnalisation, apprentissages distants.

Abstract

This communication is seeking to determine whether the script of a hybrid vocational training system, on-site face to face with a university supervior and remotely on a training platform designed upon theoretical suppositions, can have an impact on the professional activity of new cooperating teachers and their preservice teachers. The training device of this study is based upon a training theory which epistemological underpinnings come from a cultural anthropology mostly inspired by the analytical philosophy of Wittgenstein (2004). The first results show that the implementation of this transformative device training helps increase the monitoring activities of training and optimize professional experience of the trainees. For trainers, the multiplicity of monitoring activities had an impact on the nature of their training paths.

Key words : university teaching, platform learning, professionalization, distance learning

Pour citer cet article :

Tribet, H., Chaliès, S. (2015). Les plateformes de formation à distance au service de la pédagogie universitaire : et si on interrogeait l'activité des formateurs pour en juger ? , *Inter Pares, 1,* 27-32.

Pour contacter l'auteur : herve.tribet@univ-tlse3.fr - sebastien.chalies@univ-tlse2.fr
2ème de thèse, école doctorale CLESCO, université de Toulouse Jean Jaurès, sous la direction de Sébastien Chaliès

Except where otherwise noted, this work is licensed under
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/

Les plateformes de formation à distance au service de la pédagogie universitaire : et si on interrogeait l'activité des formateurs pour en juger ?

Hervé Tribet - Sébastien Chaliès

Deux constats de départ peuvent être considérés comme *a priori* constitutifs à cette étude. D'une part, lorsque l'on interroge la nature de l'évolution des pratiques du numérique à l'université, on peut constater avec de nombreuses études (Ito et al., 2010 ; Lenhart et al., 2008) que les technologies ont contribué à changer la manière dont les formés apprennent, se professionnalisent, et finalement se socialisent au sein de l'université. D'autre part, l'observation des méthodes de formation exploitées à l'université laisse entrevoir leur évolution significative depuis 20 ans, ceci notamment sous l'influence d'un objectif de plus en plus significatif de professionnalisation des étudiants. De récents travaux relatifs aux environnements de formation professionnels permettent d'ailleurs de délimiter les registres d'intervention et les compétences à développer pour les enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés, dans une articulation réflexive entre « la nature des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner dans une classe de situations professionnelles » (Ria & Rouve, 2009, p. 3). Dans ce contexte, les échanges et controverses relatifs à la conception des environnements de formation des enseignants accordent un rôle central au principe de l'alternance, et aux dispositifs de formation dits à distance (Eneau & Simonian, 2011; Guérin, Kermarrec, & Péoc'h, 2010; Peraya & Peltier, 2012; Terrell et al., 2012). La croissance de l'offre de formation en ligne serait par ailleurs un bon levier pour transformer le rôle des formateurs et les modalités d'enseignement alternant les temps de formation en présence et à distance (Béziat, 2012; Ferone, 2011; Karsenti, Garry, & Benziane, 2012; Quintin, 2008).

Une revue de la littérature scientifique restreinte aux modalités de formation de nature « hybride » c'est-à-dire proposant des temps de formation en présentielle et à distance (Charlier, Deschryver, & Pereya, 2006), et relatif au développement professionnel des enseignants novices en cours de formation universitaire permet d'établir trois principaux constats. Tout d'abord, on observe que nombreux sont les déterminants qui légitiment l'aménagement de ces dispositifs de formation professionnelle. À titre d'exemple on identifie souvent la nécessité d'aménager l'accompagnement des formés par une réflexion autour du rôle et des missions accordées au tutorat en situation d'apprentissage à distance (Bourdet, 2011; Eneau & Simonian, 2011; De Sève, 2013) et pour accompagner les dimensions cognitive, affective et psychomotrice des formés (Liu, 2012). D'autre part, de nombreuses études montrent l'importance accordée au contrôle du temps (Hyer et al., 2004) et des espaces de formation (Albero & Kaiser, 2010; Jézégou, Lameul, Bataille, & Frétigné, 2009). On parle d'aménagements technologiques stimulants (Chang, Zhi-Feng Liu, 2011), ou d'aménagements des espaces de travail propices à l'exploitation des interactions sociales qui se créent soit entre formés, soit entre formés et formateurs (Casey, 2013; Creuzé, 2010; Eneau & Develotte, 2012; Ferone, 2011), soit dans l'engagement des formés (Ferone, 2011; Gélis, 2013; Sadaf, Newby, & Ertmer, 2012). La littérature du domaine documente également les modalités d'aménagement de ces dispositifs hybrides de formation professionnelle. On s'accorde fréquemment sur l'idée d'une nécessaire réflexion sur l'ingénierie pédagogique des scénarios d'apprentissage (Decamps, 2009, Elke, 2013). L'attention est ordinairement portée sur leur conception et leur mise en œuvre (David, George, Godinet, & Villiot-Leclercq, 2007; Eneau & Simonian, 2011; Moussay, 2013; Quintin, 2008), mais aussi sur l'alternance de l'aménagement des dispositifs de nature synchrone, en présence des formés, ou asynchrones (Bruillard, 2008; Jézégou, 2010)). Dans le détail, pour certains auteurs, l'aménagement consiste à organiser des ateliers de pratique professionnelle (Jézégou et al., 2009; Sève, 2013), à simuler l'activité professionnelle en situations de classes virtuelles (Karsenti, Garry, & Benziane, 2012; Quintin, 2008; Savarieau & Daguet, 2013), à participer à des simulations du travail (Allan, Erickson, Brookhouse, & Johnson, 2010; Badiee & Kaufman, 2014), à développer la vidéo formation (Leblanc, 2012; Moussay, 2013; Ria & Leblanc, 2011), voir même à proposer des pratiques fictionnelles ou de mimésis (Horcik & Durand, 2011; Schaeffer, 2005).

Enfin un dernier constat émerge. Il est relatif à certaines limites dans l'usage de ces dispositifs. Parmi celles-ci, les auteurs mettent en avant une trop fréquente reproduction des pédagogies traditionnelles (Larose, Lenoir, Karsenti, & Grenon, 2002; Lebrun, 2004, 2011) au sein des plateformes de formation. Toute la littérature confirme par exemple que les rôles des formateurs universitaires sont souvent ceux qui leur sont attribués au sein des pédagogies traditionnelles, comme par exemple, celui consistant à décliner des contenus et/ou à évaluer la

compréhension de ceux-ci par les formés (Karsenti et al., 2012; Réné, 2012), et qui apparaissent finalement comme dérivés de l'activité traditionnelle des enseignants (Alvarez, Guasch, & Espasa, 2009; Guasch, Alvarez, & Espasa, 2010). Ces quelques exemples d'aménagements des dispositifs de formation distants seraient donc de nature à illustrer, entre autres, les constats de fragmentation du e-learning (Blandin, 2012; Cristol, 2014; Frayssinhes, 2013).

Notre revue de littérature, nous amène surtout à constater que rares sont les travaux ayant évalué l'efficacité des apprentissages dans un contexte hybride de formation pour professionnaliser (Blandin, 2012; Peraya, Charlier, & Deschryver, 2014), et plus précisément ceux ayant observé la nature des suivis de ces apprentissages dans un contexte hybride de la formation. C'est à ce niveau que l'objet de cette recherche se situe. Cette étude cherche plus exactement à apprécier les retombées d'une plateforme de formation, structurée à partir de postulats d'une théorie de la formation, sur l'activité de formateurs de terrain tuteurs novices (TN) dans leurs fonctions de conseillers pédagogiques auprès d'enseignants stagiaires (ES). L'hypothèse de départ est la suivante : en créant des situations de formation lors desquelles un formateur universitaire (FU) accompagne les différents suivis des apprentissages professionnels (ici relatifs à la fonction de tuteur) dans un contexte hybride de formation, le dispositif de formation alimente la formation professionnelle des formés.

1. Cadre théorique

Cette étude de cas est extraite d'un programme de recherche sur la formation professionnelle dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, sous presse; Bertone, Chaliès, & Clot, 2009; Chaliès, Amathieu, & Bertone, 2013) principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Elle emprunte à ce programme deux de ses hypothèses constitutives.

La première hypothèse postule qu'effectuer un travail et se former à ce travail nécessite de s'engager dans un double régime de réflexivité. Dans la conceptualisation théorique proposée, travailler revient à mener des actions gouvernées par des règles et/ou à réaliser des actions qui sont le suivi de règles (Ogien, 2007). Le premier régime est en rapport avec l'émergence de capacités normatives permettant de percevoir « sous un certain aspect » les faits de métier et de parvenir à trouver un « air de famille » (Wittgenstein, 2004) entre des situations singulières. Le second régime est en rapport avec la réalisation même d'actions considérées par des « autrui significatifs » comme satisfaisantes et signifiantes dans un contexte institué. L'action réalisée est alors « gouvernée par les règles » (Wittgenstein, 2004). Ainsi, si mon travail de tuteur consiste par exemple à conseiller un ES, je vais agir conformément à des règles et/ou suivre des règles pour en parler. Ces règles sont constitutives (culturellement) de ce que la communauté considère comme une activité de conseil.

La deuxième hypothèse postule que toute formation à un travail repose sur des activités spécifiques d'enseignement de règles, d'accompagnement de leurs suivis et de leur interprétation : former revient à mener une activité d'enseignement ostensif de règles permettant aux tuteurs novices de s'engager dans des expériences professionnelles. La signification, la compréhension et la réalisation d'actions professionnelles adéquates requièrent un apprentissage préalable de « règles » (Wittgenstein, 2004) de métier. Ces règles ne sont rien d'autre que des « expériences normatives situées » (Lähteenmäki, 2003) acceptées par la communauté professionnelle, rendant intelligibles, anticipables et évaluables les actions de chacun (Bouveresse, 1987 ; Livet, 1993). Elles font autorité pour le travailleur car elles constituent autant de standards de correction au sein de cette communauté. Elles ne déterminent cependant pas leur propre application en ce que l'acteur qui les suit peut à tout instant s'en écarter, décider de les transgresser ou en rejeter le suivi (Descombes, 2004). Pour l'apprenant, les règles constituent une sorte de « grammaire » expérientielle qui sert de véritable mètre-étalon pour pouvoir reconnaître et/ou juger de la conformité des actions entreprises (Berducci, 2005) aux prescriptions de métier (Clot, 2008). Mais cette grammaire expérientielle n'est pas une entité monolithique à connaître et intérioriser pour espérer réussir dans l'exercice quotidien du métier. Cet apprentissage de règles nécessite l'engagement des FU dans une activité d' « enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) par laquelle ils partagent la signification d'expériences professionnelles considérées comme exemplaires. Pour ce faire, ils dressent pour chacune de ces expériences un « lien de signification » (Wittgenstein, 2004) entre (i) une expérience langagière visant à la nommer, (ii) les aspects de la règle, autrement dit les exemples décrits et/ou montrés en correspondance et (iii) la présentation des résultats qui y sont usuellement associés par les professionnels. Ce sont ces liens de significations enseignés qui servent ensuite de véritables expériences « mètres étalons » pour les TN lorsqu'ils s'engagent dans de nouvelles situations de formation menées en présentiel à l'Ecole supérieure de pédagogie et d'éducation (ESPE), à distance sur la plateforme de formation,

mais aussi dans leur pratique professionnelle ordinaire en établissement scolaire.

Former revient à accompagner les premiers suivis par les TN des règles préalablement enseignées. À l'enseignement d'une règle par les FU ne correspond pas son apprentissage immédiat par les TN. Les FU s'engagent alors dans une activité dite d'accompagnement de ces premiers suivis. Par cet engagement, ils cherchent à rendre possible les premiers suivis (par exemple en aménageant la situation de travail) et à faire en sorte qu'ils aboutissent aux résultats attendus y étant usuellement associés et s'engagent si nécessaire dans une activité complémentaire « d'explications ostensives » (Wittgenstein, 2004). Ils s'efforcent alors de multiplier les exemples décrits et/ou montrés pouvant être associés aux règles enseignées de sorte de lever les mésinterprétations éventuelles des formés et leur permettre, au final, de les suivre seuls et de façon acceptable, c'est-à-dire comme attendue par la communauté professionnelle.

Enfin former revient à engager une activité d'accompagnement de l'interprétation des règles préalablement apprises par les acteurs. Lorsque les règles sont apprises, leurs suivis par les TN dans de nouvelles situations de formation (par exemple les confrontant à de nouveaux enregistrements vidéo) et/ou de conseil pédagogique nécessitent théoriquement leur « interprétation » (Chaliès et al., 2013). Ces suivis « interprétés » des règles apprises renvoient théoriquement à un usage extensif des liens de signification appris, pouvant théoriquement être assimilé au développement professionnel des formés.

2. Méthode

2.1 Dispositif

Cette étude a été menée pour l'année 2014-2015 dans l'académie de Toulouse avec un FU de l'ESPE, deux enseignants d'EPS TN (collège et lycée) et leurs deux ES respectifs.

Le dispositif de recherche se déroule en cinq étapes mené au premier trimestre de l'année scolaire. Il est fondé sur une alternance entre des temps de formation en présence du FU et des temps de formation à distance sur la plateforme. Toutes ces étapes donnent lieu à l'enregistrement de traces d'activités déposées sur une plateforme Moodle développée à cette occasion sur pfneo.univ-tlse3.fr, et accessible à l'ensemble des acteurs (FU et TN) durant le temps de formation. Cette plateforme de recherche est aménagée comme un scénario de formation et exploite les principales séquences vidéo du thème N°8 « Débuter comme formateur, tuteur, conseiller pédagogique » de la plateforme de vidéo formation Néopass@ction : (http://www.inrp.fr/neopass/themes/neotheme_8.html)

- Étape 1 (à l'ESPE). Les TN assistent à l'enseignement ostensif, délivré par le FU, de deux règles de métier relatives au conseil pédagogique : (1) faire apprendre une règle de métier à l'ES et/ou (2) aider au développement des ES à partir de l'interprétation des règles apprises. Cet enseignement a lieu dans le cadre des formations académiques. Il est donné sous la forme d'un cours magistral en amphithéâtre.

- Étape 2 (sur la Plateforme). Les TN sont invités à suivre le scénario d'apprentissage de la plateforme de formation. À partir de ces séquences vidéo, trois activités sont programmées relatives aux deux règles de métier enseignées à l'Étape 1. (i) Une activité de révision construite à partir de deux vidéos extraites de l'enseignement ostensif de l'étape 1, et d'un exemple exemplaire posé comme illustration. (ii) En suivant une activité d'analyse de pratique filmée donnant à voir un enseignant novice au travail en classe suivi du

conseil pédagogique posé en correspondance avec son ES. Les formés sont invités à rendre compte par écrit de leur analyse de ces pratiques professionnelles visionnées au regard des règles préalablement enseignées. Ce travail est déposé sur la plateforme. (iii) Enfin les TN doivent réaliser une simulation filmée par webcam de la fin d'un entretien de conseil

pédagogique après visionnage du temps de classe d'un ES et du début de l'entretien de conseil pédagogique correspondant. La simulation est également déposée sous la forme d'un extrait vidéo sur la plateforme.

- Étape 3 (à l'ESPE). Le FU réalise une séquence de formation en présence des TN visant à lever les principales mésinterprétations constatées dans les premiers suivis des règles en cours d'apprentissage. Il s'appuie pour se faire sur les traces d'activités déposées par les TN sur la plate-forme de formation (écrit rendant compte de l'analyse de pratique et extrait vidéo de la simulation).

- Étape 4 (en établissement scolaire). Les TN sont filmés en situation de conseil pédagogique auprès

de leurs propres ES. En suivant, il est demandé aux TN de déposer sur la plateforme un extrait de cette activité de conseil. Cet extrait est sélectionné, car il doit être jugé comme en adéquation à ce qui a été enseigné à l'Étape 1.

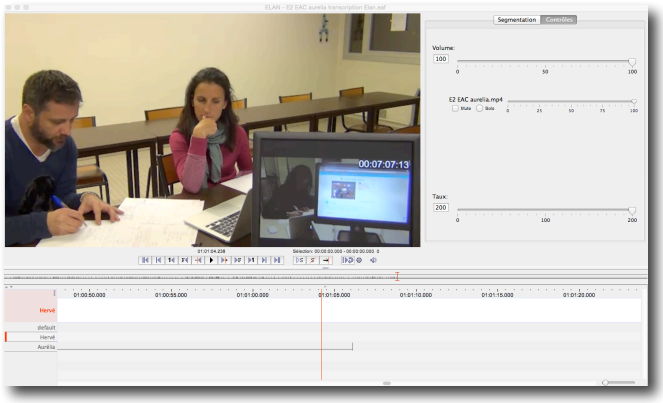
- Étape 5 (à l'ESPE). Un nouveau temps de formation est réalisé en présentiel avec le FU. Lors de ce temps, ce dernier s'appuie sur les extraits de vidéo déposés par les TN à la suite de l'Étape 4. Il a pour objectif de lever les mésinterprétations résiduelles dans le suivi des règles enseignées.

2.2 Recueil des données

Deux types de données de recherche ont été recueillis lors des différentes étapes présentées ci-dessus. Les activités des TN et du FU ont tout d'abord été recueillies par plusieurs caméras vidéo associées à des micros HF. Ce sont des données dites extrinsèques à partir desquelles des entretiens d'autoconfrontation ont ensuite été réalisés. Ces entretiens ont aussi été enregistrés. Tous les acteurs ont en effet réalisé un entretien d'autoconfrontation (EAC) avec un chercheur suite à chaque temps de formation ou de conseil pédagogique. Lors de ces EAC, ils ont été confrontés aux données dites d'enregistrement. Ces EAC ont été réalisées afin de recueillir le plus grand nombre d'éléments possibles pour reconstituer *a posteriori* les règles apprises et/ou suivies par les acteurs (FU et TN) pour signifier leurs actions et/ou celles d'autrui visionnées. Pour ce faire, toutes les EAC ont été réalisées à partir du même protocole. Les questions posées par le chercheur ont visé à inciter l'acteur à : porter un jugement sur l'action visionnée et la nommer, justifier (au sens d'étayer) son jugement, et décrire les résultats attendus ou constatés de l'action réalisée. Dans le détail, le questionnement du chercheur a visé à inciter l'acteur à : porter un jugement sur l'action visionnée (par exemple : « Qu'est-ce que tu penses de cette remarque ? ») et la nommer (par exemple : « Quand tu dis : « ce n'est pas clair », « qu'est-ce qui n'est pas clair ? ») ; justifier (au sens d'étayer) son jugement (par exemple : « Qu'est-ce qui te fait dire que le conseil que tu lui donnes n'est pas pertinent ? ») ; décrire les résultats attendus ou constatés de l'action réalisée (par exemple : « Qu'est-ce que tu attends quand tu lui imposes ce principe sans même le négocier ? »). Les relances ont été effectuées soit par une demande de précision (par exemple : « Je ne comprends pas pourquoi tu considères cette action comme intéressante, peux-tu m'expliquer ? »), soit par la mise en jeu d'une controverse plaçant l'acteur interviewé face à des contradictions apparentes (par exemple : « Tu me dis là que c'est plutôt bien de différencier alors que tu disais juste avant que c'est à cause de ton choix de différencier que tu as mis trop de temps pour présenter les situations aux élèves »).

2.3 Traitement des données

Les données recueillies ont été traitées en quatre étapes successives (pour le détail de l'ensemble de la procédure, voir : Chaliès, Bruno-Méard, Méard, & Bertone, 2010). L'ensemble des verbalisations enregistrées lors des séquences du dispositif et des EAC a été retranscrit verbatim (intégralement sous Elan).



Ce corpus a ensuite été découpé en unités d'interaction délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par l'acteur autoconfronté aux événements visionnés. Au sein de chaque unité

d'interaction, la règle suivie par l'acteur, pour comprendre son expérience et en juger, a été formalisée et étiquetée à partir de l'objet de la signification attribuée par l'acteur, de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et des résultats constatés et/ou attendus.

3. Résultats et discussion

Les principaux résultats de l'étude tendent à montrer que les apprentissages professionnels, étayés par le travail en alternance de séquences en présentiel et à distance, ont nécessité du temps. Qui plus est, ce sont les différentes activités d'accompagnement des premiers suivis des règles enseignées qui ont permis au final l'apprentissage de ces dernières par les TN et leurs usages dans des circonstances effectives de travail en établissement scolaire.

C'est ici un intérêt de la plateforme de formation qui a, en effet, permis aux TN de s'engager dans différents types de premiers suivis des règles. Ils ont pu en effet successivement s'engager dans des premiers suivis de type jugement de l'activité professionnelle d'autrui, analyse de cette dernière, simulation d'une activité de conseil et activité effective de conseil en contexte ordinaire de travail.

On postule que l'apprentissage de règles de métier est ici favorisé par la durée et la récurrence des activités menées et permises par l'utilisation de la plateforme. Ils ont appris des règles du métier de tuteur, règles qu'ils peuvent suivent pour former leurs ES, et peut être à partir desquelles ils se développent. L'apprentissage d'une expérience nouvelle demande du temps, et la multiplicité des activités de suivi qu'autorise la plateforme sur un temps assez court s'est révélée particulièrement efficace, et tout particulièrement la possibilité offerte aux TN de simuler le conseil pédagogique en direct sur la plateforme en utilisant leur webcam. En d'autres termes, cette formation vécue en alternance grâce à ce dispositif a permis aux TN de travailler comme des tuteurs en adoptant des règles de métier de tuteur, et non plus seulement comme des enseignants qui font du tutorat. Ils ont, en effet, pu suivre de façon adéquate une règle préalablement enseignée pour analyser des pratiques professionnelles, simuler cette pratique à distance et/ou mieux accompagner les ES en situation ordinaire de conseil pédagogique en établissement à partir des règles apprises pour signifier l'activité des ES et discuter pour conseiller l'ES. Ces résultats font écho à certains travaux de recherche en ergonomie du travail pour lesquels une démarche itérative visant à l'enrichissement du travail passe par la simulation (Horcik & Durand, 2011 ; Hureaux et Al., 2014). Former au travail dans un contexte simulé de la pratique professionnelle c'est ajuster, déployer des rattrapages d'évènements imprévus observés dans ces activités simulées en formation. C'est finalement mieux penser et mieux organiser l'accompagnement de ces modalités de formation.

Le dispositif a également permis au FU de mieux suivre la trajectoire de formation des TN. La plateforme de formation a en effet permis au FU d'engager une activité d'explication adaptée aux besoins des formés à partir des traces des différentes activités mises à disposition sur la plateforme. Ce résultat semble confirmer ceux de Djouad (2011) qui délimite l'impact des retours d'expériences, leur immédiateté ou leur partage sur la qualité de la formation des formés dans un environnement hybride de formation. La singularité de notre dispositif illustre la dynamique de suivi de l'activité du FU et donc du tutorat proposé par la plateforme. Ce résultat confirme le constat fait par d'autres chercheurs concernant l'impact du tutorat dans les environnements distants de formation (Gounon, 2004 ; Lisowski, 2010 ; Pellerin, 2010 ; Quintin, 2008). Les modalités de suivi offertes par une plateforme de formation à distance favorisent la variabilité de l'activité tutorale aux différentes étapes de premiers suivis, en en modulant la nature, la durée, ou le moment, et finalement en nuançant le « degré de proactivité » du FU (Decamps et Al., 2009). Cette alternance dans l'accompagnement proposée par le dispositif en présentiel avec le FU, ou à distance sur la plateforme nous a permis de constater que les modalités du tutorat étaient nécessairement variables. Ce résultat semble corroborer celui de certaines études pour lesquelles les modalités de tutorat en présentiel et à distance des formations hybrides seraient également liées aux outils de communication et aux consignes présentes sur la plateforme (Elke, 2013), ou bien encore liées à la nature de la séquence d'apprentissage considérée (Decamps et Al., 2009). Conjointement nous interprétons aussi ces résultats par l'idée que cette activité d'accompagnement en alternance des formations hybrides nécessite une compétence qui s'apprend (Ben Salah, 2010 ; Gounon, 2009). Il y a la une limite importante de notre dispositif. Nous avons en effet pu constater combien le rôle mené par le FU était complexe dans le sens ou il devait, tout à la fois, prendre connaissance de l'activité distante des TN, mais aussi de compléter si nécessaire son activité de formation engagée en présentiel. Néanmoins, ce suivi de trajectoires de formation nous apparaît comme particulièrement heuristique dans le développement professionnel attendu pour ce type de formation professionnelle d'adultes TN ou ES.

Finalement, notre hypothèse de départ postulait qu'en créant des situations de formation lors desquelles un formateur universitaire accompagne les

différents suivis des apprentissages professionnels dans un contexte hybride de formation, alors le dispositif de formation pourrait alimenter en retour la formation professionnelle des formés**.** Nous pensons qu'une expérimentation plus large et longitudinale serait de nature à poursuivre l'accompagnement des règles de métier, et mieux cibler le développement professionnel des acteurs investit dans ce type de formation à distance sur toute leur année d'encadrement des besoins de l'ES.

Bibliographie

Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, *72*(2), 105–125.

Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs*, *30*, 9–58.

Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, *76*(3), 309–334.

Chaliès, S., Bruno-Méard, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 767–774.

Eneau, J., & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche & Formation*, *68*(68), 95–108.

Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris: Armand Colin.

Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Education & Formation*, *e-301*. Retrieved from http://ute3.umh.ac.be/revues/

Quintin, J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat, 1–23.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.