



form@sup

Diplôme d'Etudes Spécialisées en
Pédagogie de l'Enseignement Supérieur

PORTFOLIO PROFESSIONNEL

NOM : François GEORGES

Form@sup



Faculté de Psychologie
et des Sciences de
l'Education

2006

Table des matières

AVANT-PROPOS.....	4
A. PRESENTATION.....	4
1. MA VISION DE L'ENSEIGNEMENT ET MES BUTS EN TANT QU'ENSEIGNANT	4
2. MES CHARGES EN RAPPORT AVEC L'ENSEIGNEMENT.....	4
3. MES FORMATIONS EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT	5
4. MA PARTICIPATION A DES PRESENTATIONS ET A DES PUBLICATIONS A CARACTERE PEDAGOGIQUE	5
5. AVIS DE MON ENTOURAGE SUR MON ENSEIGNEMENT.....	7
B. REFLEXION-INTERVENTION.....	9
1. GENÈSE.....	9
1.1. LA GIC	10
1.2. PERCEPTIONS DE MANQUES	11
2. INTERVENTION.....	13
2.1. MACRO COMPETENCE.....	13
2.2. COMPETENCES	13
2.3. OBJECTIFS SPECIFIQUES	14
2.3.1. <i>Contenus</i>	14
2.3.2. <i>Capacités</i>	14
2.4. ACTIVITES	15
2.4.1. <i>Activité 1 : Échange à propos des éléments à implémenter, à justifier, à utiliser et à évaluer dans son cours en ligne</i>	15
2.4.2. <i>Activité 2 : Consultation des ressources</i>	21
2.4.3. <i>Activité 3 : Partage des ressources</i>	24
2.4.4. <i>Activité 4 : Echange libre à propos de la GIC, de ses principes et de ses fonctionnalités</i>	27
2.4.5. <i>Fondements théoriques</i>	30
3. EXPLORATION	31
3.1. CADRE CONCEPTUEL.....	32
3.1.1. <i>Parcours historique</i>	32
3.1.2. <i>Revue de la littérature</i>	33
3.1.3. <i>L'autonomie : une macro compétence</i>	35
3.2. OPÉRATIONNALISATION.....	36
3.3. ANALYSE.....	38
3.3.1. <i>Description des indices d'autonomie récoltables dans la GIC</i>	38
3.3.2. <i>Interprétations</i>	41
4. CONCLUSION.....	75
5. EVALUATION QUALITATIVE.....	76
COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES.....	77
COMPÉTENCES DÉMULTIPLICATRICES	77
COMPÉTENCES AUTO-COGNITIVES	77
COMPÉTENCES DYNAMIQUES	78
C. PERSPECTIVES.....	79
BIBLIOGRAPHIE.....	80
ANNEXES	83
AIDE TECHNIQUE	83

**QUESTIONNAIRE A QUELQUES SHERPAS : LA FORMATION DE 2003 ET LE TRANSFERT
FORMATION/ACCOMPAGNEMENT 99**

Avant-propos

L'outil de Gestion Informatisée des Capacités (GIC) est accessible à l'adresse suivante :
<http://www.labset.net/gic>

Pour y accéder en mode étudiant, vous pouvez utiliser « demoeleve » pour identifiant et pour mot de passe.

Pour y accéder en mode enseignant, vous pouvez utiliser « demoprofesseur » pour identifiant et pour mot de passe.

Vous trouverez en annexe l'aide technique qui s'y rapporte.

A. Présentation

Dans cette première section, nous évoquons notre vision de l'enseignement, nos charges d'accompagnement, nos formations pédagogiques, nos publications et l'avis d'un de nos collègues sur notre conception du tutorat.

Afin de personnaliser les propos qui y sont présentés, nous les avons énoncés à la première personne du singulier.

1. Ma vision de l'enseignement et mes buts en tant qu'enseignant

Pour formuler ma vision de l'enseignement ou plus exactement de l'accompagnement, j'emprunterai à Holec (1979 cité par Demaizière, 2003, p. 3) la phrase suivante :

Laisser de l'initiative à l'apprenant sans pour autant perdre le contrôle d'apprentissage.

Concrètement dans mes accompagnements, je veille à définir un cadre précis d'exigences dans lequel je tente de donner à l'apprenant un maximum de liberté. Mon suivi est réactif tout en veillant à ne pas le laisser perdre trop de temps.

Mon but est de mettre l'apprenant en situation de devoir choisir parmi une panoplie de ressources et de moyens ceux qui lui permettent d'appréhender une dimension de la réalité qui lui est imposée, de l'analyser, de la comprendre et d'en dégager un sens, un modèle ou un questionnement utile pour poursuivre l'exploration de cette même dimension ou en appréhender une autre qui pourrait être plus complexe.

En d'autres mots, j'espère qu'au terme de mon accompagnement l'apprenant sera capable de mobiliser les ressources nécessaires pour réguler son cours et qu'il s'y attellera si nécessaire.

2. Mes charges en rapport avec l'enseignement

J'ai enseigné pendant 6 ans dans le secondaire. J'y dispensais le cours de religion aux jeunes de 4^{ème} et de 6^{ème}. J'ai eu l'occasion au cours de ces années de participer au projet « Apple

Classrooms Of Tomorrow » (ACOT) qui avait pour objectif de réfléchir à l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Fort des formations pédagogiques et techniques que j'y avais reçues, j'ai organisé pendant 4 ans des séances qui s'apparentent aux projets réciproques d'animation multimédia conçue par D. Leclercq.

À l'Université de Liège, j'ai assisté pendant 4 ans Dieudonné Leclercq dans son cours de pédagogie des moyens audio-visuels. C'est dans ce contexte que j'ai eu pour la première fois l'opportunité de tutorer un groupe d'étudiants à l'aide d'une plateforme d'enseignement à distance.

Depuis 3 ans, j'interviens comme tuteur dans le Diplôme d'études Spécialisées en pédagogie de l'Enseignement supérieur. J'y accompagne les apprenants dans la conception de leurs cours en ligne.

Je coordonne un projet qui vise l'initiation de demandeurs d'emploi aux nouvelles technologies. Deux dispositifs de formation y ont été conçus, l'un à destination des demandeurs d'emploi, l'autre à destination de leurs formateurs. C'est dans ce cadre que j'ai découvert l'outil de gestion informatisée des compétences conçu par le Rectorat de Bordeaux pour suivre les enfants inscrits au brevet informatique et internet. (B2I).

3. Mes formations en matière d'enseignement

Je suis agrégé d'enseignement religieux du degré secondaire supérieur. J'ai suivi cette formation à Université Catholique de Louvain. J'ai participé aux cours de pédagogie expérimentale, d'histoire de la pédagogie, de méthodologie générale et spécial de l'enseignement religieux.

Au Labset, j'ai bénéficié des formations qui y sont dispensées en interne. Vous trouverez en annexe un document consacré au transfert des concepts vu en coformation. Ce document a été conçu par Marianne Poumay. J'y ai consigné ce que je pense avoir transféré dans mon accompagnement.

4. Ma participation à des présentations et à des publications à caractère pédagogique

J'ai été associé à une vingtaine de publications. Les deux dernières concernent l'outil de gestion informatisée des capacités.

Georges, F (2006). *Outil de gestion informatisée des capacités, un support à l'apprentissage autonome du portage en ligne d'un cours*. Communication présentée au Le 7ème colloque européen sur l'autoformation, Toulouse, France (F)

Georges, F., Van de Poëlt, J.F. (2005, Septembre). *Evaluations d'un cours en ligne : produit, usage et impact*. Communication présentée Colloque AIPU, Genève, Suisse (CH).

Pierrard, J.F., Brundseaux M.F., Georges, F., Verpoorten, I. (2004, Novembre). *Analyse explicative des influences observables de la reconnaissance et de la validation des compétences : le cas du PMTIC*. Communication présentée Colloque ADMEE, Lisbonne, Portugal (P).

Poumay, M., Georges, F., Uyttebrouck, E., & Leclercq, D. (2003, Septembre). *L'évaluation de dispositifs d'apprentissage à distance et de leur impact: éclairages convergents*. Communication présentée Colloque ADMEE - L'évaluation : entre efficacité et équité, Liège, Belgique (B).

Leclercq, D., Georges, F., Gilles, J.-L., Pirson, M., & Simon, F. (2003). *Les feedbacks des check-up Mohican aux étudiants et aux enseignants*. In Leclercq, D. (Ed), *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet Mohican mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles*. Liège : Les éditions de l'Université, (B). 51-66.

Leclercq, D., Georges, F., Dupont, C., & Detroz, P. (2003). *Résultats check-up par check-up et corrélations entre eux*. In Leclercq, D. (Ed). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet Mohican mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles*. Liège : Les éditions de l'Université, (B). 67-104.

Leclercq, D., Georges, F., (2003). *Connaissances générales en histoire, actualités, économie*. In Leclercq, D. (Ed). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet Mohican mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles*. Liège : Les éditions de l'Université, (B). 269-280.

Georges, F. (2003). *PMTIC (Plan mobilisateur wallon) : un accès à la société de l'information pour tous*. In 4ème rencontres de l'ISOC Wallonie, Internet et famille : du plus petit au plus grand. 5 décembre, FUNDP, Namur, (B).

Leclercq D., Georges F. , Poumay, M. (29-30-31 mai 2002). *Méthode basée sur des Cas (MDC) et enseignement à distance (EAD) visant le transfert des apprentissages – Un exemple d'application*. Communication présentée au 19^{ème} Congrès de l'AIPU, Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Louvain-la-Neuve (B).

Poumay, M., Dupont, C., Georges, F., Leclercq, D. (29-30-31 mai 2002). *L'accompagnement du portage de cours en ligne comme facilitateur d'un déploiement de méthodes actives dans l'enseignement supérieur*. Communication présentée au 19^{ème} Congrès de l'AIPU, Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Louvain-la-Neuve (B).

Georges, F., Demily, F., Leclercq, D., Dupont, C., Poumay, M. (4-5 avril 2002). *L'EAD au service d'une approche centrée sur l'apprenant et sur la médiatisation de l'expérience*, Communication présentée au Congrès du CAPTIC, Québec (Ca).

Dupont, C., Poumay, M., Georges, F., Leclercq, D. (12-13 mars 2002). *Formadis : soutien au déploiement de formations ouvertes et à distance en Wallonie et à Bruxelles*. Communication présentée au 2^{ème} Congrès des chercheurs en Education, Louvain-la-Neuve (B).

Poumay, M., Dupont, C., Georges, F., Lecercq, D. (October 24-26). *Support, training and regulation as key success factors in developing e-learning*, paper presented at the 2nd WBLE Conference 2001, Lund (S).

Poumay, M., Dupont, C., Demily, F., Georges, F. (November 2000). *Case studies to enhance Quality in Web activities*. Paper presented at Webnet 2000, World Conference on the WWW and internet, 3rd, Texas (USA).

Poumay, M., Leclercq, D., Demily, F., Georges, F. (2000). Apports qualitatifs d'une structure de support aux enseignants à une méthodologie basée sur l'étude de cas en EAD, in *Identités multiples et pratiques interculturelles*, Firenze.

Leclercq, D., Jans, V., Georges, F., Gilles, J.L. (September 2000). *Objective Assessment of Subjectivity : applying Confidence Marking to Partial Knowledge*. Paper presented at the Conference held by the EARLI SIG on « Assessment », Maastricht (NL).

Leclercq, D., Poumay, M., Gilles, J.L., Georges, F., Jans, V. (10 mars 2000). *Six défis de la pédagogie universitaire*. Communication présentée à l'Universidade Nova de Lisboa, Lisboa (P).

Hubert, S. , Georges, F., Denis, B. (December 1998). Où en est la formation continue des enseignants des cours techniques et de pratique professionnelle dans l'enseignement secondaire en communauté française de Belgique, in *Le Point sur la Recherche en Education*.

Leclercq, D., Rommes, O., Georges, F., Gilles, J.L. (December 1998). Une préparation multimédias à affronter les conflits professeur-élèves en classe. in *Education formation*.

Leclercq, D., Georges, F., GILLES, J.L., Reggers, T., Rommes, O. (25-27 March 1998) *Interactive multimedia programmed biographies (IMPB) : a new method for clinical training*. Paper presented at The BITE Conference, Maastricht, (NL).

Leclercq, D., Jans, V., Baldewyns, L., Reggers, T., Georges, F., (1997). *Une animation FORUM sur un cas programmé portant sur le chambard pour des étudiants universitaires à l'agrégation de l'enseignement secondaire*. Communication présentée au 15^{ème} Congrès de l'AIPU, Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Liège (B).

5. Avis de mon entourage sur mon enseignement

J'ai eu l'occasion d'échanger à propos de mon enseignement ou plus exactement de ma façon de concevoir l'accompagnement avec un autre tuteur qui intervient dans le DES. Ce tuteur a une démarche que je perçois comme trop proactive, trop dirigiste, ne laissant pas assez de place à l'apprenant. Ce tuteur perçoit également mon accompagnement comme trop contraignant, mais cette fois non pas au niveau de l'apprenant, mais bien au niveau du tuteur. Il a éprouvé des difficultés à endosser un rôle dans lequel il n'avait pas l'initiative et ne pouvait pas dispenser de contenus. Je dois bien reconnaître qu'il a raison. La liberté de choix des méthodes est laissée à l'apprenant, mais pas aux tuteurs. Cette absence de liberté pourrait contribuer à leur découragement. Il conviendrait de prendre du temps pour s'interroger sur les

conditions de construction d'un dispositif qui soit autonomisant tant pour les apprenants que pour les enseignants.

.

B.Réflexion-Intervention

Dans cette seconde section de notre portfolio, nous abordons, pour commencer, la genèse de notre dispositif de formation. Nous y décrivons brièvement l'outil de Gestion Informatisée des Capacités (GIC) que nous y avons intégré et listons les manques que nous comptions résorber en l'utilisant.

La deuxième partie est consacrée à la description pédagogique de la GIC. Nous y avons repris des extraits du guide proposé aux apprenants.

La troisième partie est consacrée à notre démarche exploratoire qui a pour thème l'autonomie. Nous y décrivons le concept, nos outils et notre analyse.

1. Genèse

Les institutions universitaires soucieuses de faire de la qualité de l'enseignement une priorité sont de plus en plus nombreuses aujourd'hui. À l'Université de Liège, les autorités académiques ont montré depuis plusieurs années leur volonté de déployer une politique cohérente et audacieuse en la matière. En témoigne, entre autres, l'organisation depuis 4 ans du Diplôme d'Études Spécialisées (DES) en pédagogie de l'enseignement supérieur.

Ce diplôme postuniversitaire qui s'adresse aux enseignants du supérieur désireux de remettre en question et d'outiller leur pratique professionnelle, a été conçu dans le double souci d'individualiser les apprentissages et de flexibiliser la formation.

Ce programme s'inscrit dans un contexte de développement professionnel, alliant action et réflexion sur l'action. Il s'appuie très largement sur les projets personnels des participants dans l'une des deux orientations proposées dans le DES Enseignement A Distance (EAD) ou Apprentissage Par Problèmes (APP). Ces projets constituent à la fois des points d'ancrage pour les apports théoriques, des terrains d'exploitation pour les activités réflexives et des chantiers de concrétisation pour le travail personnel.

Notre intervention concerne uniquement le dispositif d'accompagnement mis en place dans l'orientation EAD. Ce dernier est supporté par une plateforme intégrée d'enseignement à distance à laquelle nous avons attaché un outil de gestion informatisée des capacités (GIC).

La GIC est un lieu dans lequel l'apprenant est invité à communiquer à ses tuteurs l'état d'avancement de la conception, de la construction, de l'utilisation et de l'évaluation de son cours. Nous avons choisi cet outil parce qu'il nous semblait répondre à une série de manques observés au cours de nos premières années d'accompagnement.

Avant d'aborder ces manques tels que nous les percevons, il convient de décrire rapidement l'outil de gestion informatisée des capacités et plus précisément son interface. Sa description pédagogique sera détaillée ultérieurement.

1.1. La GIC

La plateforme GIC est née de l'intégration de la grille d'évaluation qualitative d'un cours à distance créée par le LabSET dans l'outil gestion informatisée des compétences (GIBII) conçu par le rectorat de Bordeaux dans le cadre du Brevet Informatique et Internet (B2I).

Nous avons conservé du GIBII sa dimension dialectique. Le moteur de cet outil réside dans l'échange qu'entretient l'apprenant avec ses tuteurs. Concrètement, l'élève ou l'étudiant doit se positionner vis-à-vis de chacune des compétences listées dans l'interface. C'est à lui que revient la responsabilité de demander la validation de ces compétences et d'exposer les contextes dans lesquels il les a acquises. Les tuteurs les lui valident ou les lui refusent sur base de sa justification.

Outre l'adaptation du contenu, la fusion des deux outils a nécessité quelques aménagements. La version originale du GIBII se présente sous forme d'un tableau composé de deux colonnes. Dans la première sont reprises les compétences poursuivies, dans la seconde, en marge de chaque compétence, leur statut : demandé, acquis, refusé.

Informations sur l'élève connecté

20/01/2004 Collège Le Ruisseau

prénom Nom : **3A**

B2I élève

Déconnexion

Envoyer

Liste des compétences

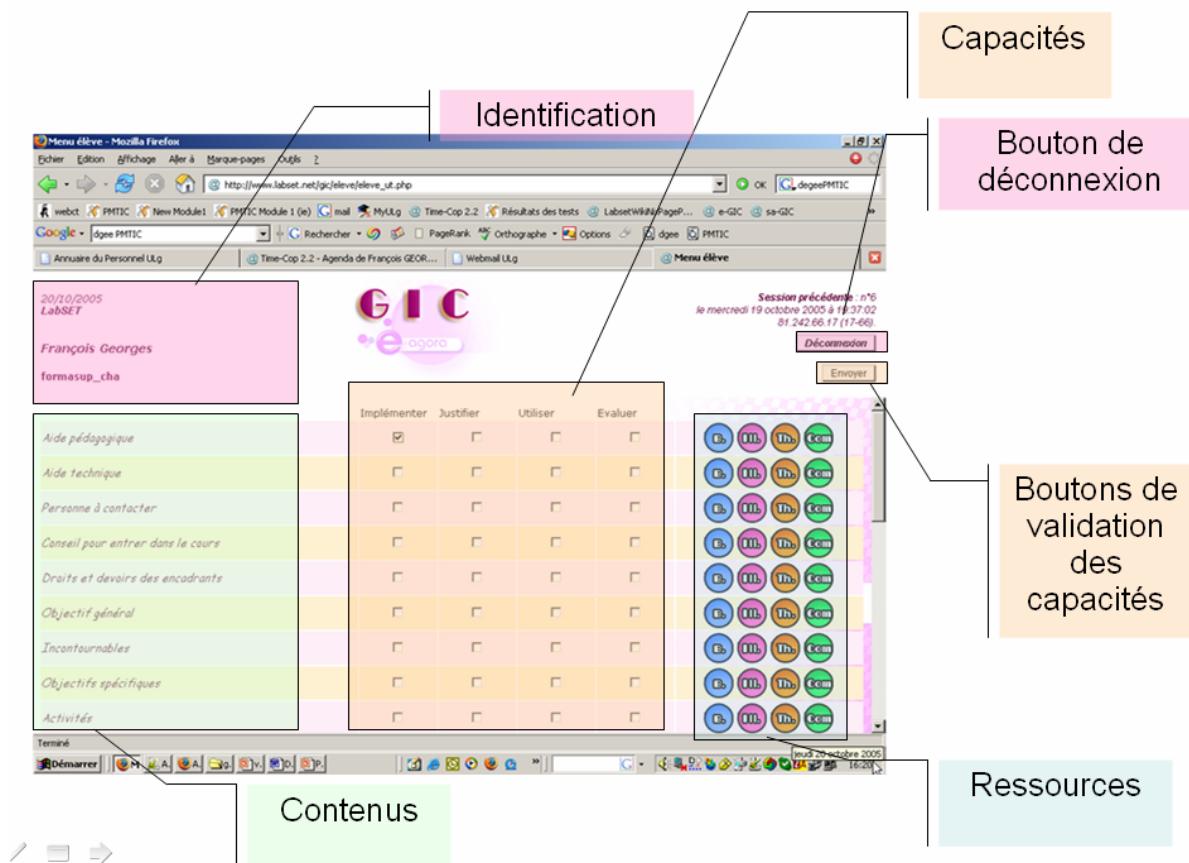
Maîtriser les premières bases de la technologie informatique

Obtenu	Je sais désigner les différents éléments d'un ordinateur (clavier, souris, unité centrale, moniteur ou écran, imprimante, haut-parleur, lecteur de disquette et de CD-ROM,...).
Obtenu	J'utilise la souris. Je maîtrise le clavier (minuscules, majuscules, accents,...).
Demandé	Je sais ouvrir ou enregistrer un document personnel dans un répertoire qui m'a été indiqué.
<input type="checkbox"/>	Je sais ouvrir et fermer un dossier (ou répertoire).
Case à cocher	
Adopter une attitude responsable face aux informations véhiculées par les outils informatiques	
<input type="checkbox"/>	Je m'assure que les résultats et les documents fournis par l'ordinateur sont vraisemblables.
<input checked="" type="checkbox"/> Je sais que je dois respecter la propriété des données et des logiciels	

Figure 1

La GIC se présente sous forme d'un tableau composé de vingt-cinq lignes. Chaque ligne est dédiée à l'un des 25 contenus issus de notre grille qualité. À chaque ligne sont attachées quatre catégories de ressources : description, illustration, théorie et lien vers un espace de communication. Ces ressources sont constituées d'apports émanant des tuteurs et des

apprenants. À chaque ligne sont également attachées les quatre capacités ou modalités d'exploitation des éléments constitutifs d'un cours en ligne (implémenté, justifié, utilisé et évalué) ainsi que leur statut (demandé, validé, refusé).



1.2. Perceptions de manques

En août 2005, nous avons identifiés 4 types de manque. Le premier concerne notre public cible, le second les tuteurs et les deux derniers notre programme de formation.

Pour éviter tout malentendu, il importe de préciser qu'il s'agit uniquement de notre perception des faits. Les informations qui suivent n'émanent pas d'une analyse des besoins au sens stricte du terme.

A plusieurs reprises en évaluant leur cours, nous avions constaté que certains apprenants semblaient éprouver des difficultés à transférer dans leur pratique les concepts vus au cours. Nous avions alors émis l'hypothèse que notre dispositif de formation ne permettait pas suffisamment aux apprenants *de voir ce lien entre la théorie et la pratique, de le vivre et d'en débattre* (Leclercq et al., 2002). En attachant aux contenus de la GIC des illustrations et un forum nous comptions remédier à ce manque.

En parcourant les évaluations formatives des cours réalisées par les tuteurs, nous avions constaté que la tentation était grande, pour plusieurs d'entre eux, d'utiliser la grille

d'évaluation d'un cours en ligne dans une perspective prescriptive et non formative. Nous avions alors émis l'hypothèse que le tuteur éprouvait des difficultés à quitter son rôle de mentor. Nous espérions qu'en utilisant la GIC et en donnant à l'apprenant l'initiative des échanges, les tuteurs s'ouvriraient à une autre forme d'accompagnement davantage axée sur les principes de la maïeutique.

Le dispositif de formation nous semblait fort contraignant. Une même méthode et un même planning étaient imposés à tous quelque soit leurs prédispositions, leurs disponibilités et l'état d'avancement de leur projet. Nous espérions combler ce manque en laissant à l'apprenant l'initiative, la liberté de calendrier et le choix des méthodes. La GIC semblait répondre à ce souhait tout en offrant un cadre précis.

Le contexte dans lequel la GIC a vu le jour ayant été présenté, il convient de nous attarder à la description pédagogique de cet outil et du type d'accompagnement qu'il sous-tend. Pour ce faire, nous reprenons le guide pédagogique proposé aux apprenants. Le style littéraire qui y est usité n'est pas celui classiquement utilisé dans une production littéraire. En effet, de nombreuses phrases formulées à l'intention des apprenants ponctuent le texte.

2. Intervention

Cette partie reprend les objectifs poursuivis dans la GIC, les activités qui les servent et leurs modalités d'évaluation.

2.1. Macro compétence¹

L'objectif général intégrateur ou la macro-compétence poursuivie dans l'accompagnement supporté par la GIC est la conception d'un dispositif de formation à distance de qualité.

2.2. Compétences²

La conception d'un dispositif de formation à distance de qualité nécessite la mobilisation de *compétences spécifiques, démultiplicatrices, stratégiques et dynamiques* (Leclercq & Denis, 1998, p. 87). La maîtrise de savoirs spécifiques à la pédagogie de l'enseignement supérieur ne suffit pas. Encore faut-il être capable de les mettre en œuvre dans un environnement web et de choisir, parmi les multiples outils disponibles sur les plateformes d'enseignement à distance, ceux qui sont les plus appropriés à son projet pédagogique. Autrement dit, il s'agit non seulement de recourir à son savoir-faire technologique, mais aussi de trouver une réponse adéquate, en évaluant son travail sur bases d'indices quantitatifs et qualitatifs extraits de son expérience passée et en cours. Ceci n'est possible que si la personne croit en son projet de mise à distance de son cours et en sa capacité à le réaliser. Il importe qu'il accepte d'entrer dans *un processus d'interrogation* (Christensen et al., 1994 cité par Debry, 1998, p. 75) et de

¹ Nous nous référons à la définition ministérielle et aux travaux de D. Leclercq (1998, p. 87) pour construire le concept de « macro-compétence ».

La définition ministérielle met en exergue la mobilisation de multiples savoirs : savoir, savoir-faire et savoir-être. D. Leclercq (1998, p. 87) intègre ces trois types de savoir dans sa *pyramide des compétences*. Il les articule pour définir quatre compétences : les *compétences spécifiques* (savoirs et savoir-faire disciplinaires), *démultiplicatrices* (savoir-faire techniques généraux), *auto-cognitives* et *dynamiques* (savoir-être). La macro-compétence se caractériserait par l'intégration de ces quatre types de compétence.

² Nous disposons de multiples définitions du mot « compétence », mais aucune ne semble faire l'unanimité. C'est comme si nous partagions une même intuition sans être capable d'en rendre compte.

Pour notre part, nous retenons deux définitions. La première relève de nos autorités ministérielles et la seconde des travaux de X. Roegiers (2003).

L'art.5 du décret mission du 24 juillet 1997 définit la compétence comme étant l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. Cette définition officielle a l'avantage de mettre en exergue la mobilisation de multiples savoirs : savoir, savoir-faire et savoir-être.

Nous trouvons dans l'œuvre de X. Roegiers un excellent support à l'opérationnalisation de la compétence. L'auteur l'énonce sous forme d'une équation : Compétence = (capacités X contenus) X contextes. Nous la traduirions de la façon suivante : la maîtrise d'une compétence nécessite la mobilisation de multiples capacités ou agir dans des contextes différents. Roegiers associe au concept d'objectif spécifique la mise en œuvre d'actions sur des contenus.

Cette définition complète celle du décret en offrant une syntaxe. Elle donne aux acteurs de l'apprentissage un moyen d'identifier les ressources à mobiliser pour tendre vers la compétence visée. Dans la GIC, les 4 capacités à mettre en œuvre sont : implémenter, justifier, utiliser et évaluer. Les 25 éléments font office de contenu. C'est à l'apprenant de déterminer les contextes.

fournir dans la durée les efforts nécessaires pour surmonter les éventuelles résistances, obstacles et échecs.

Nous représentons l'articulation de ces quatre compétences à l'aide d'un tétraèdre. Chaque compétence compose un des plans constitutifs de cette structure tridimensionnelle. A l'instar des triangles qui constituent ce polyèdre, les compétences ont un même poids.

2.3. Objectifs spécifiques

La conception d'un cours en ligne requiert la mobilisation ou l'acquisition des compétences mentionnées ci-dessous. L'approche proposée à l'aide de la GIC a pour objectif de soutenir leur mise en œuvre via le recours systématique de 4 capacités sur 25 éléments que nous estimons à ce jour essentiels au bon fonctionnement d'un cours en ligne.

2.3.1. Contenus

Pour soutenir la conception d'un système de formation à distance, nous proposons une grille interactive constituée de 25 éléments répartis dans 6 champs : l'anticipation des difficultés auxquelles l'apprenant pourrait être confronté ; les objectifs poursuivis par le dispositif de formation ; les méthodes mises en œuvre pour atteindre ces objectifs ; les évaluations susceptibles d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré de maîtrise atteint ; la triple concordance ou l'harmonisation des trois champs précédents (Leclercq, 1998) et les outils qui contribuent à l'utilisabilité d'un cours en ligne. Ces 25 éléments ont été sélectionnés sur base de la littérature consacrée à l'évaluation de multimédias pédagogiques et des conseils promulgués en matière d'accompagnement pédagogique par l'association australienne de développement et de recherche en enseignement supérieur (HERDSA, 1992). Leur structuration repose notamment sur la méthodologie « BE-COME-RER » de production d'un scénario pédagogique (Leclercq, 2003). Nous estimons à ce jour ces 25 éléments essentiels au bon fonctionnement d'un cours en ligne. Ils sont nécessaires, mais ne suffisent pas à garantir la qualité d'un cours. Prétendre le contraire reviendrait à sous-estimer le rôle de l'enseignant, des étudiants, de l'institution et de quantité d'autres éléments constitutifs d'un système de formation (Reeves, 1991 cité par Meloche, 2000). Il s'agit donc de balises, de garde-fous ou encore, à l'instar de l'airbag et de la ceinture de sécurité, de moyens de protection. Leur présence est nécessaire, mais leur efficacité est quasiment nulle en l'absence d'acteurs responsables. C'est pour cette raison que notre grille d'accompagnement ne se limite pas à vérifier la présence d'un élément, mais à s'assurer que leur intégration est pertinente, utile et efficace.

2.3.2. Capacités

Nous avons retenu 4 capacités : implémenter, justifier, analyser et évaluer. Ces 4 capacités affectées aux contenus décrits ci-dessus servent les 4 compétences à mobiliser pour concevoir un cours en ligne.

Ainsi, l'invitation à justifier ses choix pédagogiques contribue à l'acquisition de savoirs propres à la pédagogie de l'enseignement supérieur (compétence spécifique).

L'implémentation ad hoc des éléments proposés dans la grille incite les apprenants à maîtriser les technologies de médiatisation d'un cours en ligne. L'utilisation du cours participe à l'engagement du tuteur et l'évaluation au développement de compétences auto-cognitives. Par définition, nous ne pouvons restreindre l'acquisition d'une compétence à la maîtrise d'une capacité, même si cette dernière est exercée sur divers contenus. L'acquisition de compétences spécifiques est également soutenue par l'usage que nous en faisons sur le terrain et par le retour que nous en obtenons via les évaluations. Le travail auto-cognitif ne se limite pas à l'évaluation, mais il est présent à chaque phase de développement d'un cours : à sa conception, à sa création et à son utilisation. De même, le développement de compétences techniques ne s'entraîne pas uniquement au moment de l'implémentation du cours. De l'évaluation de l'usage du cours s'imposera la nécessité de trouver des modalités techniques mieux appropriées à son public ou à ses objectifs. Enfin, la compétence dynamique n'est pas à mobiliser uniquement dans le feu de l'action. Elle est requise pour se lancer dans le projet et pour adhérer aux valeurs que l'on compte soutenir et véhiculer à travers ses choix pédagogiques.

2.4. Activités

Vous avez eu l'occasion de le découvrir, la conception d'un cours en ligne de qualité nécessite la mobilisation de compétences spécifiques, démultiplicatrices, auto-cognitives et dynamiques. Nous vous proposons ci-après quatre activités susceptibles de vous aider à entretenir ou développer les quatre compétences précitées.

Pour chaque activité, vous découvrirez, son statut (libre ou obligatoire), les démarches à mettre en œuvre, les compétences servies, les modalités d'évaluation et le planning à suivre.

2.4.1. Activité 1 : Échange à propos des éléments à implémenter, à justifier, à utiliser et à évaluer dans son cours en ligne

Statut

Obligatoire.

Démarches

Dans cette activité, nous vous invitons à rendre compte à vos accompagnateurs de l'état d'avancement de construction de votre cours :

- dans la colonne « implémenter », vous précisez au tuteur l'endroit où l'élément a été implémenté ;

- dans la colonne « justifier », vous explicitez pédagogiquement et techniquement sa mise en œuvre ;
- dans la colonne « utiliser », vous listez les "données descriptives objectives" significatives de son usage ;
- dans la colonne « évaluer », vous tentez de dégager des indices révélateurs de son efficacité .

Seules les deux premières colonnes doivent être entièrement complétées. Vous choisisrez de publier dans les deux dernières colonnes les éléments utiles à la résolution de votre question de recherche.

Compétences

Spécifiques

Pour maîtriser les savoirs spécifiques à la pédagogie de l'enseignement supérieur, vous êtes invités à entraîner votre capacité à justifier pédagogiquement l'implémentation des 25 éléments proposés dans la GIC et plus particulièrement :

- de vos objectifs généraux
- de vos objectifs spécifiques
- de vos activités
- des dimensions de l'évaluation auxquelles vous êtes attentifs
- de la triple concordance ou de l'harmonisation entre vos objectifs, vos méthodes et vos évaluations.

Démultiplicatrices

Pour mettre en œuvre votre cours dans un environnement web en recourant aux outils ad hoc, vous êtes invités à entraîner votre capacité à justifier techniquement l'implémentation des 25 éléments proposés dans la GIC.

Deux éléments doivent guider vos choix. Il importe que les outils ne soient pas une entrave à l'apprentissage et que vous puissiez tracer l'usage que les apprenants en ont fait.

L'outil ne doit pas demander un apprentissage à part entière (Linard, 2000). Dans ce but, il convient de simplifier la navigation et de faciliter l'accès aux aides.

Le tracking consiste à pouvoir suivre et mémoriser, via une plateforme d'apprentissage en ligne ou une base de données, le cheminement et l'activité de l'apprenant dans son parcours de formation (Institut de la gestion et du développement économique, s.d.). La plupart des plateformes offrent pour certains de ses outils cette possibilité. Nous vous conseillons d'en prendre connaissance avant de vous lancer dans l'implémentation de votre cours. Si vous travaillez sur une plateforme maison, veillez à attirer l'attention des informaticiens sur ces possibilités de traçage.

Auto-cognitives

Pour développer vos compétences métacognitives, vous êtes invités à entraîner votre capacité

- à évaluer vos demandes de validation avant de les soumettre à vos tuteurs (évitez de publier une réponse qui n'aurait pas été réfléchie. Peut-importe qu'elle soit ou non validée dès la première soumission, ce qui importe c'est que l'échange que vous aurez initié vous aide à améliorer votre cours) ;
- à les analyser à la lumière des réponses de vos tuteurs;
- à les réguler à la lumière des réponses de vos tuteurs;
- à juger de la qualité de votre dispositif avant de le proposer à vos apprenants;
- à récolter et à analyser les traces d'utilisation des outils que vous avez mis en ligne ;
- à réguler votre dispositif de formation et à le soumettre à nouveau à l'approbation de vos tuteurs.

Dynamiques

Pour vous aider à croire en votre projet, vous êtes invités à entrer dans l'action, à implémenter dans l'ordre qui vous convient les 25 items proposés dans la GIC.

Évaluation

Dimensions

Deux types d'évaluations sont menées dans le cadre de cette activité. L'une est formative et l'autre est certificative. Toutes les deux reposent sur les mêmes outils. Seuls les finalités et les évaluateurs diffèrent. L'évaluation formative a pour finalité de vous permettre d'améliorer vos productions. Elle est donc répétée autant de fois que nécessaire pour résorber vos éventuels manquements. Vous y êtes supporté par deux tuteurs qui ont pour missions de réagir à vos productions, de vous aider à les analyser et à les réguler. L'évaluation certificative a une visée sanctionnante. Elle est réalisée une fois au terme de l'année par un évaluateur externe.

L'analyse reprise ci-dessous repose sur la rose des vents des fonctions et des caractéristiques de l'évaluation proposées par D. Leclercq (2005, pp. 2-37).

Pourquoi ?	Évaluation formative	Évaluation certificative
• Référence	Critériée : les critères sont les mêmes pour les deux modes d'évaluation. Ils sont annoncés au cours de la première semaine en présentiel et sont repris dans la rubrique « critères » de la fiche d'évaluation.	
• Résultat	Diagnostic : les tuteurs ont	Sommatif : un score est

	pour mission de réagir à vos productions et de vous aider à les analyser et à les réguler.	communiqué en fin d'année. Il repose sur le système de pondération décrit dans la fiche d'activité.
• Visée	Formative	Sanctionnante

Quoi ?	Évaluation formative	Évaluation certificative
• Objet	Produit : Vous êtes évalués sur l'implémentation des contenus, sur sa justification, son usage et son impact.	
• Dimension	Unidimensionnelle : seule l'acceptation des soumissions est prise en considération.	

Qui ?	Évaluation formative	Évaluation certificative
• Cible	Individuelle : Ce sont vos productions personnelles qui sont évaluées et non celles du groupe.	
• Destinataire	Privé : les résultats des évaluations vous sont réservés. Ils sont confidentiels.	
• Opérateur	Allo-opérateur : ce sont vos tuteurs et l'expert externe qui valident ou non vos soumissions.	
	Auto-opérateur : vous êtes invités à juger de la validité de vos productions avant de les soumettre à vos tuteurs.	

Comment ?	Évaluation formative	Évaluation certificative
• Péodicité	Répétée : c'est toujours la même épreuve dans laquelle on mesure ses progrès.	Ponctuelle : l'évaluation certificative est organisée une fois au terme du cursus.
• Révisabilité des notes	Améliorable : vous pouvez, si vous le désirez, soumettre à nouveau une soumission qui n'aurait pas été validée la ou les premières fois.	Définitive : La note attribuée par l'expert externe est ferme et définitive.
• Source	Subjective : les tuteurs évaluent vos soumissions sans se concerter.	Subjective : L'expert évalue vos soumissions en confrontant son jugement à celui de vos tuteurs.
• Procédure	Adaptative : bien que vous soyez tous confrontés aux mêmes questions, il vous revient de choisir celles que vous comptez davantage travailler dans le cadre de votre question de recherche.	Standardisée : tous les dispositifs de formation EAD sont évalués à l'aide de la même grille qualité.
• Implication	Interne : les tuteurs interviennent en cours de conception du produit.	Externe : l'évaluateur externe juge de la qualité de votre cours sans y être intervenu.
• Contrat	Négocié : Toute demande de	Imposé : l'évaluation finale

	validation doit être justifiée. Il en est de même des réponses des tuteurs. Vous êtes libre de maintenir votre justification malgré le refus de vos tuteurs.	du cours vous est imposée.
• Repères	Fixe : c'est la même épreuve qui est proposée au cours de l'année.	
• Visibilités des critères	Annoncée : les critères sont précisés dès le départ.	
• Proximité professionnelle	Écologique : ce type d'évaluation pourrait être repris par les accompagnés pour évaluer leurs propres apprenants.	

Critères

L'évaluation de l'implémentation porte sur la présence dans votre cours des 25 éléments constitutifs de la grille qualité. L'élément est ou non implémenté.

La justification porte sur l'énonciation des choix pédagogiques et techniques qui ont présidé à l'implémentation des 25 éléments constitutifs de la grille qualité.

L'implémentation est ou non justifiée de façon pertinente.

L'utilisation porte sur la récolte des traces significatives de l'usage que les apprenants ont eu des 25 éléments implémentés dans votre cours.

Des traces sont ou non récoltées.

L'impact porte sur l'interprétation des traces.

Les traces sont ou non analysées de façon pertinente.

Pondération

La grille est composée de 25 éléments auxquels sont attachées quatre capacités : implémenter, justifier, utiliser et analyser. Seules les deux premières sont prises en considération dans le cadre l'évaluation certificative de votre cours, les deux dernières étant évaluées dans le cadre de votre question de recherche.

Parmi les 25 éléments, cinq ont un poids double (objectif général, objectifs spécifiques, activités, dimensions de l'évaluation et triple concordance) parce qu'ils jouent un rôle prépondérant dans la qualité d'un cours et que nous y accordons une attention particulière dans notre dispositif de formation tant dans nos ressources en ligne ou papier que dans nos débats (séminaires d'échanges).

	implémenter	justifier	utiliser	analyser
Aide pédagogique	1	1		
Aide technique	1	1		
Personne à contacter	1	1		
Conseil pour entrer dans le cours	1	1		
Droits et devoirs des encadrants	1	1		
Objectif général	2	2		
Incontournables	1	1		
Objectifs spécifiques	2	2		
Activités	2	2		
Interactions informelles	1	1		
Interactions formelles prof/étudiant	1	1		
Interactions formelles étudiant/étudiant	1	1		
Triple concordance	2	2		
Caractéristiques de l'évaluation	2	2		
Critères de l'évaluation	1	1		
Pondération	1	1		
Métacognition - Jugement	1	1		
Métacognition - Analyse	1	1		
Métacognition - Régulation	1	1		
Navigation spécifique	1	1		
Charte graphique	1	1		
Qualité du discours	1	1		
Calendrier	1	1		
Multimédia pédagogique	1	1		
Webographie, bibliographie	1	1		
total	30	30		

Capacités
évaluées dans le
cadre de la
question de
recherche

Planning

La dialectique est le moteur de cet outil qui a pour vocation de vous aider à progresser. Vous êtes donc invités à soumettre dès que possible et autant de fois que nécessaire vos demandes de validation.

Dans le souci de vous inciter à franchir le cap de la page blanche, nous avons fixé trois échéances. Les deux premières ont une portée formative, la dernière a une visée certificative. Pour chacune de ces dates, vous êtes invités à soumettre à l'évaluation un nombre précis d'éléments.

Évaluation formative :

- soumission de 5 éléments (implémentés et justifiés) pour le 15 décembre 2005;
- soumission de 25 éléments (implémentés et justifiés) pour le 1er avril 2006.

Évaluation certificative : soumission de 25 éléments (implémentés et justifiés pour tous ; utilisés et évalués uniquement pour les items concernant la question de recherche) pour le 15 juin 2005.

2.4.2. Activité 2 : Consultation des ressources

Vous trouverez ci-dessous le statut (libre ou obligatoire) de l'activité, les démarches à mettre en œuvre, les compétences poursuivies, les modalités d'évaluation et le planning à respecter.

Statut

Libre.

Démarches

Dans cette activité, nous vous invitons à consulter les ressources mises à votre disposition dans la GIC et à analyser l'usage que vous en faites. Un simple clic sur une des trois premières icônes en marge de chaque ligne suffit. Pour plus d'explications, nous vous invitons à consulter le guide technique.

Ces ressources sont de trois types :

- Descriptives : la constitution de la GIC repose sur la littérature consacrée à l'évaluation de multimédias pédagogiques, sur les conseils promulgués en matière d'accompagnement pédagogique par l'association australienne de développement et de recherche en enseignement supérieur (HERDSA, 1992) et sur la méthodologie « BE-COM-RIR » de production d'un scénario pédagogique (Leclercq, 2003). Vous trouverez pour la plupart des éléments constitutifs de notre grille des liens vers ces ressources.
- Illustratives : Conscient qu'un exemple vaut parfois mieux qu'un long discours, nous avons attaché à notre grille plusieurs illustrations des principes qui y sont soutenus. Ces illustrations sont issues de cours qui ont été mis en ligne par vos pairs les années précédentes.
- Théoriques : notre accompagnement repose sur plusieurs modèles théoriques utiles pour éclairer, analyser et réguler votre pratique. Ces modèles sont exposés dans le cours WebCT « Développement professionnel en enseignement supérieur ». Vous pouvez y accéder via les liens établis dans la GIC à partir des soumissions qui s'y rapportent.

Nous vous rappelons que cette consultation est totalement libre.

Compétences

Spécifiques

Pour maîtriser les savoirs spécifiques à la pédagogie de l'enseignement supérieur, vous êtes invités à entraîner vos capacités à

- explorer les ressources théoriques attachées à la GIC ;

- établir les liens entre théorie et pratique via les illustrations issues des cours réalisés les années précédentes par vos pairs.

Démultiplicatrices

Pour mettre en œuvre votre cours dans un environnement web en recourant aux outils ad hoc, vous êtes invités à entraîner votre capacité à consulter des traces, à les importer et à les analyser à l'aide d'un outil adapté.

Auto-cognitives

Pour développer vos compétences métacognitives, vous êtes invités à entraîner votre capacité à analyser vos consultations, leur nombre, leur type, leur récurrence.

Dynamiques

Pour vous aider à croire en votre projet, vous êtes invités à vous inspirer des travaux réalisés par vos pairs et qui sont utilisés aujourd'hui pour illustrer la théorie.

Évaluation

Dimensions

Cette activité n'a pas uniquement pour finalité de vous donner des ressources suffisantes pour éclairer votre expérience ou pour vous aider à mieux appréhender les liens entre la théorie et la pratique. Elle peut également vous aider à analyser vos processus d'apprentissage. Toute donnée consultée est tracée. Un formulaire est accessible via la page des ressources. Il vous permet de lister vos traces et d'effectuer différentes requêtes au niveau du type de ressources consultées, des dates de consultation et des rubriques auxquelles elles sont attachées. Nous vous invitons à croiser ces données avec votre tableau de soumission, avec les dates de validation ou de refus. N'hésitez pas à associer vos tuteurs à cette analyse.

Pourquoi ?	Évaluation formative
• Référence	Dans ce cas, il n'y a ni critère ni norme pour analyser vos consultations. Vous êtes votre propre référent.
• Résultat	Sommatif : en consultant vos logs, en les récupérant et en les traitant dans votre tableur vous pouvez obtenir une série de données : le nombre de ressources consultées, les catégories

	<p>ou type de ressources consultées, les périodes de consultation.</p> <p>Diagnostic : Nous vous invitons à utiliser ces données pour analyser vos processus d'apprentissage. Avez-vous consulté ces ressources ? Dans l'affirmative, à quelle période ? pour résoudre quel type de problème ? Pour trouver quel type d'information ? Était-ce avant de soumettre votre première demande de validation ou après essuyé un refus ?</p>
• Visée	Formative

Quoi ?	Évaluation formative
• Objet	Processus : Ce sont vos processus d'apprentissage qui sont évalués via l'analyse de vos traces de consultations.
• Dimension	Pluridimensionnelle : plusieurs indices sont pris en considération. Nous vous invitons à prêter attention au nombre, au type et au moment de consultation. Prêtez également attention aux consultations récurrentes d'un même lien.

Qui ?	Évaluation formative
• Cible	Individuelle : Ce sont vos consultations personnelles qui sont évaluées que nous invitons à observer et non celles de vos pairs.
• Destinataire	Privé : les résultats des évaluations vous sont réservés. Ils sont confidentiels.
• Opérateur	Auto-opérateur : C'est vous qui êtes invités à analyser vos consultations pour mieux appréhender vos processus d'apprentissage.
	Allo-opérateur : si vous le désirez, vous pouvez associer vos tuteurs à l'interprétation de vos consultations.

Comment ?	Évaluation formative
• Péodicité	Répétée : ce sont des données issues d'un même outil qui peuvent être analysées en cours d'année.
• Révisabilité des notes	NA (Non Applicable)
• Source	Subjective : Vous êtes invités à analyser vos propres traces. Pour éviter de sombrer dans le subjectivisme pour limiter la subjectivité, vous pourriez croiser ces données avec d'autres issues de votre usage du cours en ligne ou encore comparer vos diagnostics à celui de vos tuteurs.
• Procédure	Adaptative : la consultation des ressources est libre. Il en est de même de l'analyse que vous pourriez en faire et du choix des indices sur lesquels elle reposeraient.
• Implication	Interne : Ce sont les apprenants (éventuellement aidés d'un tuteur) qui sont invités à analyser les traces de leurs consultations.
• Contrat	Négocié : La consultation des traces comme leur analyse est libre.

• Repères	NA
• Visibilités des critères	NA
• Proximité professionnelle	Écologique : ce type d'évaluation pourrait être repris par les accompagnés pour évaluer leurs propres apprenants.

Pondération

Il n'y a pas de pondération.

Planning

Les ressources sont à votre disposition tout au long de votre cursus. Consultez-les quand bon vous semble.

2.4.3. Activité 3 : Partage des ressources

Vous trouverez ci-dessous le statut (libre ou obligatoire) de l'activité, les démarches à mettre en œuvre, les compétences poursuivies, les modalités d'évaluation et le planning à respecter.

Statut

Libre.

Démarches

Dans cette activité, nous vous proposons de soumettre à vos pairs et tuteurs les ressources que vous auriez glanées au cours de vos recherches. Pour ce faire, il vous suffit de vous rendre dans la catégorie de ressources attachée à l'un des 25 éléments de la grille qualité que vous comptez enrichir. En bas de page, vous trouverez une rubrique intitulée « ajouter un lien ». Trois champs sont à remplir :

- Lien : introduisez l'URL de votre ressource ;
- Intitulé : choisissez un mot pour l'identifier ;
- Commentaire : décrivez-la succinctement.

Compétences

Spécifiques

Pour maîtriser les savoirs spécifiques à la pédagogie de l'enseignement supérieur, vous êtes invités à entraîner vos capacités à

- explorer les ressources théoriques;
- évaluer la qualité de ces ressources théoriques.

Démultiplicatrices

Pour mettre en œuvre votre cours dans un environnement web en recourant aux outils ad hoc, vous êtes invités à entraîner votre capacité à consulter des traces, à les importer et à les analyser à l'aide d'un outil adapté.

Auto-cognitives

Pour développer vos compétences métacognitives, vous êtes invités à entraîner votre capacité à analyser vos façons d'agir dans une communauté de pratique via l'observation du partage d'informations auquel vous avez été associé.

Dynamiques

Pour vous aider à croire en votre projet, vous êtes invités à partager avec vos pairs les ressources qui vous ont été utiles pour construire votre cours.

Évaluation

Dimensions

Bien qu'il importe que les ouvrages recensés soient de qualité, ce n'est pas sur ce point que vous serez évalués. A l'instar de l'activité 2, nous vous proposons d'outiller l'analyse de vos processus d'apprentissage et plus précisément vos façons d'œuvrer dans une communauté d'apprentissage.

Pourquoi ?	Évaluation formative
<ul style="list-style-type: none">• Référence	Nous vous saurions gré de proposer à la lecture de vos pairs uniquement des ressources de qualité. Cependant, vous ne

	serez pas évalués sur la qualité de votre recension ni au regard de celles proposées par vos pairs. À nouveau dans cette activité, vous êtes votre propre référent.
• Résultat	Sommatif : en consultant vos logs, en les récupérant et en les traitant dans votre tableur vous pouvez obtenir une série de données : le nombre de ressources publiées, les catégories ou type de ressources publiées, les périodes de soumission. Diagnostic : Nous vous invitons à utiliser ces données pour analyser vos processus d'apprentissage et plus particulièrement vos façons d'opérer dans une communauté d'apprentissage. Avez-vous proposé des ressources ? Dans l'affirmative, à quel moment ? Pour illustrer quelle thématique ? À destination de qui ? En référence à quoi (un échange sur le forum ou au SE) ?
• Visée	Formative

Quoi ?	Évaluation formative
• Objet	Processus : Ce sont vos interventions en communauté d'apprentissage qui sont évaluées via l'analyse du partage de vos recensions.
• Dimension	Pluridimensionnelle : plusieurs indices sont pris en considération. Nous vous invitons à prêter attention au nombre, au type et au moment de recensions.

Qui ?	Évaluation formative
• Cible	Individuelle : Ce sont vos recensions personnelles qui sont évaluées que nous vous invitons à observer et non celles de vos pairs.
• Destinataire	Privé : les résultats des évaluations vous sont réservés. Cependant, sachez que les auteurs des ressources partagées sont identifiés et connus de tous.
• Opérateur	Auto-opérateur : C'est vous qui êtes invités à analyser vos recensions pour mieux appréhender vos façons d'intervenir dans une communauté d'apprentissage. Allo-opérateur : si vous le désirez vous pouvez associer vos tuteurs à l'interprétation de vos recensions.

Comment ?	Évaluation formative
• Péodicité	Répétée : ce sont des données issues d'un même outil qui peuvent être analysées en cours d'année.
• Révisabilité des notes	NA
• Source	Subjective : Vous êtes invités à analyser vos propres traces. Pour éviter de sombrer dans le subjectivisme et limiter la subjectivité, vous pourriez croiser ces données avec d'autres issues de votre usage du Forum, de votre participation au SE.
• Procédure	Adaptative : la soumission des ressources est libre. Il en est de même de l'analyse que vous pourriez en faire.
• Implication	Interne : Ce sont les apprenants (éventuellement aidés d'un

	tuteur) qui sont invités à analyser les traces de leurs recensions.
• Contrat	Négocié : La recension de ressources comme leur analyse est libre.
• Repères	NA
• Visibilités des critères	NA
• Proximité professionnelle	Écologique : ce type d'évaluation pourrait être repris par les accompagnés pour évaluer leurs propres apprenants.

Pondération

Il n'y a pas de pondération.

Planning

Le partage de ressources est libre. Le formulaire développé à cet effet est constamment disponible.

2.4.4. Activité 4 : Echange libre à propos de la GIC, de ses principes et de ses fonctionnalités

Vous trouverez ci-dessous le statut (libre ou obligatoire) de l'activité, les démarches à mettre en œuvre, les compétences poursuivies, les modalités d'évaluation et le planning à respecter.

Statut

Libre.

Démarches

Dans cette activité, nous vous proposons d'échanger avec vos pairs et tuteurs à propos de la GIC, de ses principes et de ses fonctionnalités. Pour ce faire, nous vous invitons à vous rendre dans le forum « BECOMERIR / GIC » du cours « Développement professionnel en enseignement supérieur » hébergé sur WebCT.

Compétences

Spécifiques

Pour maîtriser les savoirs spécifiques à la pédagogie de l'enseignement supérieur, vous êtes invités à entraîner vos capacités à échanger à propos des thématiques pédagogiques véhiculées dans la GIC.

Démultiplicatrices

Pour mettre en œuvre votre cours dans un environnement web en recourant aux outils ad hoc, vous êtes invités à entraîner votre capacité à exploiter les modalités de communication appropriées.

Auto-cognitives

Pour développer vos compétences métacognitives, vous êtes invités à entraîner vos capacités à juger et à réguler vos propos.

Dynamiques

Pour vous aider à croire en votre projet, vous êtes invités à partager avec vos pairs vos succès, vos difficultés, vos incompréhensions.

Évaluation

Dimensions

A l'instar de l'activité 3, nous vous proposons d'outiller l'analyse de vos processus d'apprentissage et plus précisément vos façons d'œuvrer dans une communauté d'apprentissage.

Pourquoi ?	Évaluation formative
• Référence	A nouveau dans cette activité, vous êtes votre propre référent.
• Résultat	Sommatif : en consultant vos logs, en les récupérant et en les traitant dans votre tableur vous pouvez obtenir une série de

	<p>données : le nombre de messages envoyés, lus, leurs thèmes, les périodes de soumission, les délais de réponse...</p> <p>Diagnostic : Nous vous invitons à utiliser ces données pour analyser vos processus d'apprentissage et plus particulièrement vos façons d'opérer dans une communauté d'apprentissage. Avez-vous proposé des ressources ? Dans l'affirmative, à quel moment ? Pour illustrer quelle thématique ? À destination de qui ? En référence à quoi (un échange sur le forum ou au SE) ?</p>
• Visée	Formative

Quoi ?	Évaluation formative
• Objet	Processus : Ce sont vos interventions en communauté d'apprentissage qui sont évaluées via l'analyse de vos échanges sur le forum.
• Dimension	Pluridimensionnelle : plusieurs indices sont pris en considération. Nous vous invitons à prêter attention au nombre de messages envoyés et de réponses reçues, au type et au moment d'interventions.

Qui ?	Évaluation formative
• Cible	Individuelle : Nous vous invitons à observer vos interventions dans les débats.
• Destinataire	Privé : les résultats des évaluations vous sont réservés. Cependant, n'oubliez pas que par définition les échanges sur le forum sont publics.
• Opérateur	Auto-opérateur : C'est vous qui êtes invités à analyser vos échanges pour mieux appréhender vos façons d'intervenir dans une communauté d'apprentissage. Allo-opérateur : si vous le désirez vous pouvez associer vos tuteurs à l'analyse de vos interventions sur le forum.

Comment ?	Évaluation formative
• Péodicité	Répétée : ce sont des données issues d'un même outil qui peuvent être analysées en cours d'année. L'analyse en tant que telle pourrait être effectuée à trois moments de l'année : après le SE1, après le SE2 et en fin d'année.
• Révisabilité des notes	NA
• Source	Subjective : Vous êtes invités à analyser vos propres traces. Pour limiter la subjectivité, vous pourriez croiser ces données avec d'autres issues de votre participation au SE.
• Procédure	Adaptative : Les échanges sur le forum sont libres. Il en des même de l'analyse que vous pourriez en faire.
• Implication	Interne : Les personnes susceptibles d'effectuer ce type d'analyse sont impliquées dans la formation.
• Contrat	Négocié : Les échanges sur le forum comme leur analyse est libre.
• Repères	NA

• Visibilités des critères	NA
• Proximité professionnelle	Écologique : ce type d'évaluation pourrait être repris par les accompagnés pour évaluer leurs propres apprenants.

Pondération

Il n'y a pas de pondération.

Planning

Le débat est libre. Le forum dédié à ces échanges est constamment disponible tout au long de l'année académique.

2.4.5. Fondements théoriques

La mise à votre disposition de diverses approches répond non seulement au constat selon lequel un apprenant a tendance à jouer à sa guise sur plusieurs modalités d'apprentissage (Leclercq, 1998, p. 101), mais aussi à notre souci de vous permettre de tendre vers de nouvelles compétences, de vous proposer les moyens de transférer dans votre pratique les concepts attachés à l'enseignement à distance.

GIC et ambivalence mathématique

Si l'on se réfère au modèle des Evénement d'apprentissage défini par D. Leclercq, nous retrouvons dans les activités attachées à la GIC plusieurs modalités d'apprentissage :

- L'imprégnation : c'est en étant immergé dans un environnement construit sur base de la GIC (le cours Webct et la GIC elle-même) qu'il vous est donné d'appréhender plusieurs dimensions constitutives d'un cours en ligne.
- L'exploration : c'est en explorant les ressources théoriques qu'il vous est donné de découvrir quelques aspects de la pédagogie de l'enseignement supérieur utiles pour élaborer votre dispositif d'apprentissage à distance;
- La création : c'est en portant en ligne votre cours qu'il vous est donné de recourir à la théorie pour éclairer votre pratique ou, à contrario, de conceptualiser sur base de ce que vous vivez en ligne.
- La métacognition : c'est en soumettant votre cours à votre évaluation et à celles de vos tuteurs du cours qu'il vous est donné d'en analyser le fonctionnement et d'y apporter les améliorations nécessaires.
- Le débat : c'est en exposant vos concepts et pratiques à vos pairs et vos tuteurs qu'il vous est donné de les affiner ou de les abandonner.

GIC et transfert

Il ne suffit pas de donner aux apprenants les repères théoriques pour qu'ils soient capables de mettre en ligne leur cours, encore faut-il leur donner les moyens de concevoir des ponts entre ces théories et la pratique, de les voir, d'en débattre, de les vivre (Leclercq et al., 2002, p.1). C'est ce que nous vous proposons de réaliser à l'aide de la GIC et des activités qui y sont attachées.

Nous avons consigné dans la GIC 25 éléments que nous estimons à ce jour essentiels au bon fonctionnement d'un cours en ligne. Plusieurs d'entre eux reposent sur le modèle théorique de construction d'un cours « BECOMRIR » vu dans le cadre de ce DES. Des hyperliens établissent formellement des liens entre ces éléments et la théorie qui les fonde.

Plusieurs enseignants ont déjà eu l'occasion de concevoir leur cours sur base de la GIC. Nous vous proposons en marge des 25 éléments l'une ou l'autre illustrations issues de leur cours et significatives de leur capacité à transférer dans leur pratique les concepts vus dans le cadre de ce DES.

Peut-être avez-vous rencontré dans la littérature ou dans des cours existants des éléments théoriques ou des illustrations susceptibles d'enrichir la réflexion. Nous vous invitons à les communiquer à vos pairs.

Une autre façon de transférer est d'implémenter dans votre cours les 25 éléments. Pour vous aider dans cette tâche, vous bénéficiez du soutien de deux accompagnateurs. Ils ont pour mission de réagir à vos productions. Sans publication de votre part, ils ne peuvent pas intervenir.

3. Exploration

L'outil présenté, nous proposons d'observer l'usage que les apprenants en font.

En concevant la GIC, nous n'avions pas *a priori* l'intention de vérifier une *hypothèse* (De Ketela & Maroy, 2006, p. 230). Notre seule volonté était d'offrir aux apprenants un type d'accompagnement souple dans lequel ils ont l'initiative et peuvent choisir d'organiser leur travail comme ils l'entendent.

C'est en répondant à l'appel à communications lancé par les organisateurs du 7^{ème} colloque européen sur l'autoformation, que nous avons réalisé que la GIC permettait d'opérationnaliser de nombreux concepts véhiculés dans les discours qui traitent de l'autonomie en formation.

Nous tentons d'en rendre compte dans les pages qui suivent. La première partie est consacrée à l'exploration de ce concept dans l'histoire récente de la pédagogie et dans la littérature. La seconde partie montre de quelles manières la GIC pourrait théoriquement participer à l'autonomisation des apprenants. La troisième et dernière partie est consacrée à l'analyse des traces qui pourraient être significatives de la mobilisation par l'apprenant des capacités inhérentes à l'autonomie. Nous y décrivons les *indices* pris en compte, les outils utilisés pour

leur *donner sens* (De Ketela & Maroy, 2006, p. 232) et leurs usages via l'analyse de 11 *cas* (De Ketela & Maroy, 2006, p. 228).

Notre objectif est de proposer *un modèle d'analyse* d'indices d'autonomisation (De Ketela & Maroy, 2006, p. 233). Il est propre à notre contexte de formation et ne pourra rendre compte que de ce qui s'y laisse voir.

3.1. Cadre conceptuel

L'autonomie dans le domaine de la formation³ est loin d'être un concept nouveau. Dans la conférence inaugurale du 7^{ème} colloque européen sur l'autoformation, P. Carré a mis en exergue les multiples acceptations que ce terme a recouvertes au cours de ces 30 dernières années⁴. Nous y consacrons les paragraphes qui suivent. Nous compléterons ce parcours historique par une brève revue de la littérature. Nous terminerons notre exploration par la proposition d'un modèle intégrateur.

3.1.1. Parcours historique

Avant de parcourir les différents sens qu'a recouverts la notion d'autonomie dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage, nous reprenons la description du contexte invoqué par Carré pour expliquer la résurgence de ce concept.

Carré voit en l'hypermodernité le terreau favorable au développement de l'autonomie. Cette période se caractérise par l'affirmation de l'intelligence comme nouveau lieu d'investissement, comme matière première de l'économie dite de la connaissance (Carré, 2006, p. 2-3). Dans ce contexte où le savoir devient *une valeur universelle [...], un atout stratégique des individus, des organisations et des nations*, le rapport au savoir est modifié (Carré, 2006, pp. 4-5). Il ne s'agit plus d'amasser des connaissances à un moment donné, mais d'entrer dans un processus d'apprentissage autonome et permanent. Cette attitude nécessite *un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* (Carré, 2006, p. 5).

Bien qu'ils soient conscients de la dimension ancestrale de l'autoformation, les auteurs s'entendent pour enracer temporellement et géographiquement son nouvel essor dans les années 70 en Amérique du Nord (Tough, Knowles, Long) et dans les années 80 en France (Dumazedier). À l'époque, l'autoformation est perçue unanimement comme la capacité d'apprendre par soi-même. Cette acceptation trouve ses origines dans l'*« agentivité humaine »* chère à Albert Bandura, dans la *« puissance personnelle d'agir »* du philosophe Paul Ricoeur et dans la pédagogie active (Carré, 2006, p. 6).

³ Meirieu (s.d., p. 3) insiste sur la nécessité de préciser dans quel champ va s'exercer l'autonomie : *Tout le monde peut former à l'autonomie, mais n'importe qui n'est pas capable de promouvoir cette autonomie dans tous les domaines*. L'auteur illustre son propos en décrivant les types d'autonomie visés par différents corps professionnels (assistante sociale, infirmière, animateur de mouvement de jeunesse etc.).

⁴ Vous trouverez en annexe le compte-rendu de notre participation à ce colloque.

Dans les années 90, le discours se nuance. Carré distingue 5 regards. Le premier entrevoit l'autoformation comme *l'action de se former en dehors de tout lien avec des agents ou institutions éducatifs formels* (Carré, 2006, p. 7). Le second, proche de la Bildung allemande, voit en l'autoformation *une fonction de construction identitaire*. Le troisième, sociologique, définit l'autodidacte comme un sujet social apprenant dans et par les groupes. Le quatrième, pédagogique, met en exergue l'absence de *présence permanente du formateur* (Carré, 2006, p. 7). Le cinquième considère l'autoformation comme *un ensemble de dimensions psychologiques caractéristiques de la conduite de sa formation par l'apprenant lui-même, de son agentivité, de son autodirection* (Carré, 2006, p. 7).

Aujourd'hui, ce sont les dimensions individuelles et sociales qui sont mises en évidence. Sans remettre en question les déterminations historico-sociales, ce courant sociocognitif réaffirme l'agentivité de l'individu, sa participation partielle à la construction de sa destinée. Les chercheurs inscrits dans ce mouvement, tentent de *mieux comprendre les processus « agentiques » [...] et les conditions technicopédagogiques propices à l'émergence de pratiques apprenantes* (Carré, 2006, p. 8). L'autoformation est non seulement fonction de la volonté d'apprendre, de la capacité de s'autoréguler, mais aussi de la qualité de l'environnement d'apprentissage.

L'analyse proposée par Carré permet de situer le débat, mais elle n'offre pas d'outil susceptible de nous aider à construire un dispositif d'autonomisation. Nous avons donc poursuivi notre investigation en parcourant la littérature disponible sur le web.

3.1.2. Revue de la littérature

Le terme « revue de la littérature » est probablement usurpé, notre enquête se limitant à l'analyse d'une douzaine d'articles consacrés à l'autonomie dans le contexte de la formation.

Les auteurs y définissent ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas. Ils évoquent son sens commun et en approfondissent les dimensions propres aux domaines de formation en présentiel et à distance. Ils abordent les conditions éthiques, pédagogiques et sociétales qui favorisent son développement.

L'autonomie dans le contexte d'apprentissage n'est ni *la capacité à s'en tirer le mieux possible avec le moins d'effort possible* (Meirieu, s.d., p. 1), ni un moyen de *favoriser ceux qui connaissent déjà les règles du jeu en raison d'une certaine complicité culturelle et sociale* (Meirieu, s.d., p. 1). Autrement dit, elle n'est pas la capacité à se débrouiller, quels qu'en soient les moyens, sans intervention de l'enseignant (Demaizière, 2003, p. 1).

L'autonomie serait *la capacité à prendre en charge son propre apprentissage*, c'est-à-dire à

- *déterminer ses objectifs*, (Holec, 1979, p. 3 cité par Demaizière, 2003, p.1 ; Marbeau, 2001, p. 1) ;
- *définir ses contenus*, (Holec, 1979, p. 3 cité par Demaizière, 2003, p. 1) ;
- *choisir les modalités d'apprentissage les mieux adaptées aux tâches à effectuer* (Jarvis, 1990, cité par Demaizière, 2003, p. 2 ; Marbeau, 2001, p.1 ; Pantanella, 2002, p. 1) ;
- *gérer son temps* (Gilkman, 2002, p. 59 cité par Demaizière, 2003, p. 2) ;
- *utiliser avec profit toutes les ressources (humaines et matérielles)* (Barbot, 2002, p. 1) ;

- *évaluer ses résultats* (Meirieu, s.d., p. 1) ;
- *chercher les remédiations* (Meirieu, s.d., p. 1) ;
- *développer ses capacités d'initiative* (Pantanella, 2002, p. 1) ;
- *et à accéder aux enjeux de ses propres actes* (Meirieu, s.d., p. 2).

L'accès à l'autonomie nécessite de l'apprenant qu'il soit capable de *tolérer l'incertitude, de réfléchir sur et dans l'action, de se connaître comme apprenant* (Tremblay, 1996, cité par Albéro, 2002, p. 2). Elle exige de l'enseignant les trois attitudes suivantes :

- L'*éducabilité* : faire le pari que *tout élève peut apprendre et lui donner envie d'être là* ;
- L'*empathie* : *comprendre sans juger ce que l'élève ressent, vit, comprend ou pas* ;
- La *congruence* : *trouver la situation d'apprentissage adéquate* (Pantanella, 2002, p. 4).

Enfin, elle *implique une éthique [...] une responsabilité solidaire et non une compétition comme dans l'individualisme* (Barbot, 2002, p.2).

Plusieurs approches pédagogiques permettraient à l'apprenant de tendre vers plus d'autonomie dans son apprentissage. La pédagogie du projet en est une. La pédagogie du sevrage en est une autre.

Vassileff (1994) associe au concept d'autonomisation celui de responsabilisation. Il lie ce dernier aux notions de liberté et d'authenticité qu'il considère nécessaires à son recouvrement. Pour lui, la pédagogie du projet est particulièrement bien adaptée à l'autonomisation de l'apprenant. Elle lui donne de réellement entrer en action, d'appréhender le savoir par la pratique, de faire des choix en terme d'objectifs, de méthodologies et d'évaluations. Pour reprendre son expression, elle lui *offre de se former à l'exercice d'un nouveau droit, celui de la propriété sur l'espace-temps formation* (Vassileff, 1994, p. 7). De la sorte, il devient responsable. C'est parce que l'apprenant a des droits d'expressions qu'il peut être tenu pour responsable. La pédagogie du projet ne permet pas uniquement ce recouvrement de liberté. Elle donne également à l'apprenant l'occasion d'adhérer à la mission qui lui est confiée en le plaçant *dans la logique d'avoir à donner sens par lui-même* (Vassileff, 1994, p. 7). C'est parce que l'apprenant se sent impliqué dans ses actes qu'il en endosse la responsabilité.

La pédagogie du sevrage consiste à passer d'*une situation initiale de formation très assistée pour aller vers une situation de délégation, de contractualisation de plus en plus importante* (Renaud et al., 1996, cité par Demaizière, 2003, p.2.). Concrètement, il s'agit de partir d'*une situation affectivement et pédagogiquement rassurante* et de permettre à l'apprenant de s'en *dégager progressivement* (Meirieu, s.d., p. 3). L'objectif est de lui *donner les moyens de savoir comment réutiliser ce qu'il a appris dans d'autres contextes* (Meirieu, s.d., p. 3).

Nous venons de le voir, l'apprentissage de l'autonomie ne se fait pas seul. Il ne relève pas uniquement de la personne, mais aussi du rapport que cette dernière entretient avec ses enseignants et ses pairs. L'*environnement culturel et social dans lequel baigne* l'apprenant conditionne son autonomisation (Albéro, 2002 ; p.1.). Elle influe, entre autres, sur son désir d'apprendre. Sandra Enlart-Bellier (Université de Genève) a étudié cette dimension en entreprise. Elle ne remet pas en question la part de l'individu dans le désir d'apprendre. Ce désir est avant tout fonction de *la croyance de l'individu en sa capacité de s'organiser pour produire des résultats souhaités* (Bandura cité par Enlart Bellier, 2006, diapositive 3.). Cependant, il s'inscrit dans un contexte qui, *quand il est organisationnel, se traduit par des pratiques d'organisation du travail, de management et de traitement de l'information*. Les

valeurs et les croyances sous-jacentes à ces pratiques sont déterminantes pour comprendre les relations entre désir d'apprendre et organisation. Ces valeurs portent sur le travail, l'expérience et la performance (Enlart Bellier, 2006, diapositive 28).

Ce rapide parcours de la littérature nous a permis de mettre en évidence une série de capacités à promouvoir dans un dispositif d'apprentissage pour acquérir davantage d'autonomie. Dans le point suivant, nous les organisons à la lumière du modèle des compétences promu par Leclercq.

3.1.3. L'autonomie : une macro compétence

Le modèle conçu par Leclercq et al. (1997) se présente sous forme de pyramide dans laquelle se superposent 4 compétences. Les compétences spécifiques constituent la base des trois autres qui se succèdent dans l'ordre suivant : compétences démultiplicatrices, auto-cognitives et dynamiques. Il désigne par compétences spécifiques les *savoirs et savoir-faire propres à une discipline*. Il lie aux compétences démultiplicatrices les *habiletés intellectuelles* et les savoir-faire techniques généraux. Il associe aux compétences auto-cognitives la connaissance de *ses forces, ses faiblesses* et l'aptitude à *se gérer en conséquence*. Il entend par compétence dynamique l'engagement de la personne dans son apprentissage⁵.

Retenant de ce modèle sa typologie, nous avons tenté d'y intégrer les capacités mises en exergue dans notre revue de la littérature.

Nous attacherions la maîtrise des contenus aux compétences spécifiques. Nous lierions aux compétences démultiplicatrices, le choix des méthodes, la gestion du temps, l'utilisation des ressources humaines et matérielles. Nous associerions aux compétences auto-cognitives, l'auto-évaluation et la régulation. Nous lierions aux compétences dynamiques le désir d'apprendre, les capacités d'entreprendre et *d'agir sur le cours de son apprentissage* individuellement, collectivement et par procuration (Bandura, 2006).

Nous considérons l'autonomie comme macro-compétence parce que sa maîtrise nécessite la mobilisation de compétences spécifiques, dynamiques, auto-cognitives et dynamiques.

C'est sur base de ce modèle que nous comptons analyser la capacité de notre dispositif de formation à soutenir l'autonomisation ou tout du moins à promouvoir l'acquisition de compétences qui la serviraient.

⁵ Nous gardons de ce modèle sa typologie, mais nous nous permettons d'en modifier l'organisation. Le modèle originel, par sa forme, hiérarchise et pondère les 4 compétences. Nous lui préférons la forme du tétraèdre constitué de quatre triangles équilatéraux. Chaque triangle représente une des 4 compétences. Ces compétences, à l'instar de ces triangles, ont un même poids dans l'apprentissage. Toutes en communication les unes avec les autres. Toutes peuvent servir de base aux trois autres. Selon l'orientation du tétraèdre, une, deux ou trois dimensions sont mises en exergue.

3.2. Opérationnalisation

Le cadre conceptuel fixé, il convient d'éclairer notre pratique et de voir en quoi les objectifs poursuivis dans notre formation et nos méthodes servent l'autonomisation des apprenants dans le domaine de la formation à distance.

Les compétences à maîtriser pour concevoir, implémenter, utiliser et réguler un cours en ligne sont proches de celles à mobiliser pour acquérir davantage d'autonomie dans l'apprentissage. La construction d'un dispositif de formation à distance nécessite non seulement la maîtrise de concepts pédagogiques, mais aussi la capacité de les mettre en œuvre dans un environnement web et de choisir, parmi les multiples outils disponibles sur les plateformes d'enseignement à distance, ceux qui sont les plus appropriés à son projet pédagogique. Autrement dit, il s'agit non seulement de recourir à ses habiletés technologiques, mais aussi de trouver une réponse adéquate, en évaluant son travail sur base d'indices quantitatifs et qualitatifs extraits de son expérience passée et en cours. Ceci n'est possible que si la personne croit en son projet de mise à distance de son cours et en sa capacité à le réaliser.

Nous retrouvons ci-dessous une dimension significative de l'autonomie à acquérir dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit de choisir les méthodes les plus appropriées pour concevoir ou exploiter un multimédia pédagogique. Ce choix nécessite au préalable les capacités de *réfléchir sur et dans l'action* (Tremblay, 1996 cité par Albéro, 2002, p. 2), de *s'interroger sur l'efficacité de ses actes*, de les *évaluer* et, si nécessaire, d'y apporter les *remédiations requises* (Meirieu, s.d., p.1). La connaissance de soi est étroitement liée aux capacités énoncées ci-dessus. C'est elle qui conditionne la confiance en son aptitude à mener à bien son projet d'enseignement ou d'apprentissage en ligne. Ce travail métacognitif, qui nécessite entre autres de se situer par rapport à son *environnement social et culturel* (Albéro, 2002, p.2), exige des personnes désireuses de l'acquérir de prendre du temps, de refuser de succomber à l'immédiateté (Meirieu, s.d., p. 2). C'est un des principes que nous tentons de promouvoir via notre dispositif de formation.

Dans les paragraphes qui suivent, nous abordons les démarches d'autonomisation mises en place dans notre dispositif d'accompagnement.

Nous distinguons trois démarches. La première relève de l'*imprégnation*, de cette capacité d'apprendre du simple fait d'être immergé dans un contexte d'autonomie (Leclercq, 1998, p. 90). La seconde, axée sur la réalisation d'une œuvre concrète, est associable à la *pédagogie du projet* (Vassileff, 1994, p. 7). La troisième qui, contrairement aux deux précédentes, est née de l'usage que certains apprenants et tuteurs ont fait de la GIC s'apparente au principe d'*étayage et de désétayage* évoqué, entre autres, par Ph. Meirieu (s.d., p.3). Ces trois approches sont étroitement imbriquées. La pédagogie du projet ne contribue-t-elle pas à l'immersion de l'apprenant dans un contexte d'autonomie ? La liberté que prennent certains apprenants à ériger un échafaudage en recourant aux ressources humaines mises à leur disposition n'est-elle pas une façon de faire preuve d'autonomie ?

En utilisant la GIC, l'apprenant est immergé dans un contexte d'autonomie. Il est vrai que l'outil lui offre une série de balises et de ressources, mais le choix du cours à mettre en ligne lui revient ainsi que la façon de procéder (Holec, 1979, p.3 cité par Demaizière, 2003, p. 1). Il est libre de partir de son expérience en tant qu'enseignant, de la théorie relative à la conception d'un cours en ligne ou encore d'illustrations issues de cours accompagnés les années précédentes. C'est à lui qu'incombe la responsabilité de gérer son travail et de *tirer*

profit des ressources humaines et matérielles (Gilkman, 2002, p. 59 cité par Demaizière, 2003, p. 2 ; Barbot, 2002, p. 1). A trois moments, il est contraint de soumettre à l'évaluation l'état d'avancement de son travail. Dans les phases intermédiaires, il est libre d'échanger avec ses pairs et ses tuteurs informellement, via le forum, ou formellement, via la GIC. La demande de validation nécessite *la capacité de s'autoévaluer* (Marbeau, 2001, p. 1). Ce n'est que quand il estime maîtriser une capacité donnée que l'apprenant en demande la validation. Un tableau de bord le renseigne sur son état d'avancement. Les demandes en cours, validées ou refusées, y sont mentionnées. Suite au refus de validation, l'apprenant est invité à réintroduire une demande. En cours d'année, le nombre de demandes est illimité, l'évaluation étant formative. Cette nouvelle soumission à l'évaluation suppose qu'il a *remédié* aux manques mis en exergue par le tuteur (Meirieu, s.d., p. 1) ou simplement que, fort de nouveaux arguments, il maintienne ses premiers choix. Ce travail nécessite de l'apprenant qu'il fasse preuve d'esprit critique envers son propre travail et vis-à-vis des commentaires fournis par ses tuteurs. L'apprentissage est plus que la réception d'un savoir. C'est un engagement *dans un processus d'interrogation, de pensée critique et de résolution de problèmes* (Debry et al., 1998, p.75). C'est également *un accès aux enjeux de ses propres actes* (Meirieu, s.d., p. 2). Les demandes de validation d'acquisition des capacités ne doivent pas être conditionnées par la volonté de correspondre aux attentes de l'évaluateur, mais par le souci de servir au mieux son projet de formation.

L'approche supportée par la GIC s'apparente à la pédagogie du projet. Il s'agit bien pour l'apprenant de s'organiser pour acquérir les connaissances et les compétences utiles pour porter à terme son propre cours en ligne (Fournier, 1996, p. 26 cité par Jans, 1998, P. 209). Conformément au modèle proposé par Vassileff (1994), notre accompagnement repose sur la liberté de choix des méthodes de l'apprenant et sur son adhésion à la mission à accomplir.

Pour accéder à la liberté, Vassileff (1994, p. 5) propose d'*effacer les repères* auxquels les personnes en formation ont l'habitude de s'adapter. Concrètement, il suggère d'estomper la place du formateur. C'est ce que nous avons essayé d'instaurer dans notre accompagnement. Cette situation de formation s'est avérée peu rassurante pour certains apprenants qui ont tenté d'établir un dispositif d'*étayage* (Meirieu, 1991 ; Renaud, 1996 cité par Demaizière, 2003). Ils ont utilisé la GIC, non pas pour valider l'acquisition de capacités, mais pour obtenir de leurs tuteurs un complément d'information utile à la rédaction de « bonnes demandes ». Pouvons-nous interpréter cette attitude comme une forme d'autonomie ? Ne résulterait-elle pas de l'aptitude à instaurer *ses propres règles* (Leselbaum, 1994 cité par Demaizière, 2003) ou encore à *tirer profit des ressources humaines* disponibles au sein du dispositif de formation (Gilkman, 2002 cité par Demaizière, 2003) ? Probablement que non. Ils ont bien réinstauré des conditions d'autonomisation, mais ils n'ont pas fait preuve d'autonomie. Il reste à déterminer quels sont les autres facteurs qui ont entraîné cette tentative de retour à des modalités d'enseignement traditionnel basé sur la transmission. Le poids de la culture est indéniable. En 1993, dans une enquête sur des étudiants de premier cycle, Romainville montrait que *46% des étudiants se faisaient une conception très scolaire de l'apprentissage (mémoriser, étudier)* (Leclercq & Denis, 1998, p. 75). La difficulté pour les accompagnateurs de quitter leur rôle de mentor pour celui de tuteur en est un autre. Il est vrai que ce mode d'accompagnement est particulièrement complexe. Il est peu aisé de *restreindre son désir de vérifier que « tout va bien », de laisser l'apprenant dans l'intimité de son travail, d'intervenir uniquement à sa demande, de lui renvoyer un questionnement lui permettant de résoudre seul le problème, tout en veillant à ce qu'il ne perde son temps et ne se décourage* (Demaizière, 2003, p. 4).

3.3. Analyse

Cette partie est consacrée à l'analyse des traces significatives de la mobilisation par l'apprenant des capacités inhérentes à l'autonomie. Nous y décrivons les *indices* pris en compte, les outils utilisés pour leur *donner sens* (De Ketele & Maroy, 2006, p. 232) et leur usage via l'analyse de 11 *cas* (De Ketele & Maroy, 2006, p. 228).

3.3.1. Description des indices d'autonomie récoltables dans la GIC.

Les indices observés sont organisés en fonction des types de compétences qu'elles servent. C'est en fonction de ces compétences que sont structurés les paragraphes qui suivent.

Compétences spécifiques

Nous associons aux compétences spécifiques le nombre de ressources référencées par l'apprenant (activité 3), que le nombre de contenus pour lesquels la justification pédagogique a été validée par les deux tuteurs (activité 1) et le nombre de contenus effectivement utilisés dans le cours et évalué. Ces indicateurs nous informent sur la capacité de l'apprenant à se constituer un réseau de ressources pédagogiques et à en user dans son contexte de formation. Pour déterminer la capacité à se constituer un réseau de ressources propres à la pédagogie, nous prenons en compte le nombre de ressources référencées par l'apprenant que nous situons par rapport à la moyenne des ressources référencées par le groupe.

Pour déterminer la capacité à transférer les concepts théoriques dans sa pratique, nous prenons en compte le nombre de contenus justifiés par l'étudiant et validés par les deux tuteurs. Seuls les 5 contenus de la GIC qui jouent un rôle prépondérant dans la qualité pédagogique d'un cours sont considérés.

Pour déterminer la capacité à approfondir un concept théorique, nous prenons en compte la validation par les deux tuteurs de contenus utilisés et/ou évalués.

Ces données sont consignées dans le tableau 1. Nous y reprenons dans la première ligne l'intitulé de la compétence, dans la seconde ; les capacités poursuivies et dans la troisième, les activités dans lesquelles ces capacités sont sollicitées. Cette description vaut pour les tableaux 2, 3 et 4. La partie inférieure du tableau reprend les données propres aux capacités associées à la compétence traitée. Pour situer l'apprenant par rapport à la moyenne, nous avons utilisé les trois codes suivant : « NR » pour non réalisé, « Sup » pour supérieur à la moyenne, Inf pour inférieur à la moyenne. Ces données sont traduites en un code couleur repris dans la colonne intitulée « CC » (Code Couleur). La couleur verte est associée au code Sup, la couleur orange au code Inf et la couleur rouge au code NR. Ce jeu de couleurs nous permettra ultérieurement de profiler l'usage que l'apprenant a fait des activités mises à sa disposition.

Tableau 1 : Compétences spécifiques

Compétences spécifiques							
Construire un réseau de ressources			Maîtriser les contenus pédagogiques				
Activité 3 : Proposer des ressources			Activité 1 : Échange à propos des contenus				
Nbre de ressources proposées			Nombre de contenus pour lesquels une justification pédagogique a été validée par les deux tuteurs		Statut des contenus tracés et/ou évalués		
Nbre	Nbre/Moyenne	CC	Nbre	CC	Statut	CC	CC
apprenant 1	0	NR	1	v	Validés	v	
apprenant 2	0	NR	0	r	NR	r	
apprenant 3	0	NR	4	v	NR	r	
apprenant 4	4	Sup	2	o	Validés	v	
apprenant 5	0	NR	5	v	NR	r	
apprenant 6	0	NR	2	o	Demandés	o	
apprenant 7	0	NR	0	r	NR	r	
apprenant 8	0	NR	1	o	NR	r	
apprenant 9	9	Sup	1	o	NR	r	
apprenant 10	0	NR	1	o	NR	r	
apprenant 11	13	Sup	4	v	Validés	v	
Moyenne			2,363636364				

Compétences démultiplicatrices

Nous associons aux compétences démultiplicatrices l'utilisation des ressources matérielles (activité 2), le recours aux tuteurs (activités 1 et 4) et la gestion du temps (activité 1).

Pour déterminer la capacité à user des ressources mises à sa disposition, nous situons son nombre de consultations à la moyenne des consultations réalisées par le groupe.

Pour déterminer la capacité à recourir aux ressources humaines, nous prenons en compte 1) le nombre de demandes introduites dans la GIC par l'apprenant que nous situons par rapport à la moyenne du nombre de demandes postées par le groupe (activité 1) ; 2) le nombre de messages envoyés par mail par l'apprenant à l'administrateur de la GIC que nous situons par rapport à la moyenne du nombre de messages envoyés par le groupe ; 3) le nombre de messages envoyés sur le Forum par l'apprenant que nous situons par rapport à la moyenne du nombre de messages envoyés par le groupe.

Pour déterminer la capacité à gérer le temps, nous prenons en compte le respect des échéances par l'apprenant que nous situons par rapport au nombre d'échéances proposées dans l'activité 1.

Tableau 2 : Compétences démultiplicatrices

Compétences démultiplicatrices													
Tirer profit des ressources matérielles			Tirer profit des ressources humaines								Gérer son temps		
Activité 2 : Consulter les ressources			Activité 1 : Échanges à propos des contenus			Mail			Activité 4 : Forum			Activité 1 :	
Nombre de consultations			Rapport du nombre de demandes d'un apprenant par rapport à la moyenne de demandes introduites par le groupe			Rapport du nombre de mails envoyés par un apprenant à la moyenne des mails envoyés par le groupe			Rapport du nombre de messages envoyés sur le forum par un apprenant à la moyenne des messages envoyés par le groupe			Respect du calendrier	
Nbre	Nbre/ Moyenne	CC	Nbre	Nbre/ Moyenne	CC	Nbre	Nbre/ Moyenne	CC	Nbre	Nbre/ Moyenne	CC	Nbre de OUI CC	
apprenant 1	1	Inf	o	87	Sup	v	4	Inf	o	13	Sup	v	4 v
apprenant 2	101	Sup	v	3	Inf	o	12	Sup	v	0	NR	r	0 r
apprenant 3	184	Sup	v	83	Sup	v	0	NR	r	12	Sup	v	2 o
apprenant 4	27	Inf	o	16	Inf	o	0	NR	r	9	Sup	v	0 r
apprenant 5	371	Sup	v	50	Sup	v	0	NR	r	0	NR	r	2 o
apprenant 6	107	Sup	v	102	Sup	v	31	Sup	v	9	Sup	v	1 o
apprenant 7	36	Inf	o	8	Inf	o	0	NR	r	18	Sup	v	0 r
apprenant 8	12	Inf	o	33	Inf	o	0	NR	r	8	Inf	o	1 o
apprenant 9	11	Inf	o	27	Inf	o	0	NR	r	6	Inf	o	2 o
apprenant 10	0	NR	r	19	Inf	o	0	NR	r	12	Sup	v	1 o
apprenant 11	185	Sup	v	114	Sup	v	7	Sup	v	2	Inf	o	3 v
			Moyenne				Moyenne				Moyenne		
			94,090909				49,27273				4,909091		
											8,090909		

Compétences auto-cognitives

Tableau 3 : Compétences auto-cognitives

Compétences auto-cognitives			
Juger de la qualité de ses productions		Réguler ses productions	
Activité 1 : Échanges à propos des contenus			
Rapport du nombre d'objectifs spécifiques validés dès la première soumission au nombre total d'objectifs spécifiques soumis		Rapport du nombre d'objectifs spécifiques validés dès la seconde soumission au nombre total d'objectifs spécifiques refusés lors de la première soumission	
Juger	CC	Réguler	CC
apprenant 1	59,33% v	42,98% o	
apprenant 2	16,67% o	0,00% r	
apprenant 3	35,33% o	38,66% o	
apprenant 4	71,43% v	50,00% v	
apprenant 5	63,57% v	0,00% r	
apprenant 6	13,00% o	11,51% o	
apprenant 7	58,33% v	58,33% v	
apprenant 8	33,33% o	15,71% o	
apprenant 9	36,00% o	2,78% o	
apprenant 10	46,15% o	28,57% o	
apprenant 11	58,00% v	23,81% o	

Nous associons aux compétences auto-cognitives les capacités à juger de la qualité de son travail et à le réguler (activité 1).

Pour déterminer la capacité à juger, nous établissons le rapport entre le nombre de demandes validées dès la première soumission et le nombre total de demandes soumises par l'apprenant.

Pour déterminer la capacité à réguler, nous établissons le rapport entre le nombre de demandes de validation acceptées dès la seconde soumission et le nombre de demandes de validation refusée à la première soumission.

Compétence dynamique

Tableau 4 : Compétence dynamique

Compétence dynamique			
S'engager			
Activités 1, 2, 3 et 4			
	vert	orange	rouge
apprenant 1	6	3	1
apprenant 2	2	2	6
apprenant 3	4	3	3
apprenant 4	5	3	2
apprenant 5	4	1	5
apprenant 6	4	5	1
apprenant 7	3	2	5
apprenant 8	0	7	3
apprenant 9	1	7	2
apprenant 10	1	5	4
apprenant 11	8	2	0

Nous associons à la compétence dynamique, l'engagement de l'apprenant, la réalisation des tâches qui lui sont proposées de réaliser. Pour caractériser cet engagement, nous nous basons sur l'addition des codes couleurs. La somme des « codes verts » nous renseigne sur le nombre de capacités mobilisées par l'apprenant et pour lesquelles la fréquence d'utilisation ou le résultat obtenu est au dessus de la moyenne. La somme de « codes oranges » nous renseigne sur le nombre de capacités mobilisées par l'apprenant et pour lesquelles la fréquence d'utilisation ou le résultat obtenu est en deçà de la moyenne. La somme de « codes rouges » nous renseigne sur le nombre de capacités non mobilisées par l'apprenant.

Toutes ces données sont à interpréter avec précaution. La partie qui suit y est consacrée.

3.3.2. Interprétations

Dans les pages qui suivent, nous tentons de rendre compte de la mobilisation par les apprenants (dans la GIC et au cours de cette année académique) des capacités inhérentes à l'autonomie. Ce travail repose sur l'interprétation d'un tableau et de trois types de graphique. Le tableau reprend pour un apprenant donné le statut des capacités : non-mobilisées, mobilisées au-delà ou en deçà de la moyenne de fréquentation ou de résultat. Le code couleur est celui exposé ci-dessus. Ces informations sont synthétisées et représentées un graphique de type tarte. Le second graphique, de type « histogramme », représente dans le temps l'usage des ressources matérielles et la consultation des tuteurs via la GIC, le Forum et le mail. Le troisième type de graphique de type « courbe » représente les capacités à juger et à réguler. Ce graphique représente la somme de demandes validées au fur et à mesure des soumissions. Le premier point n'est autre que le nombre de demandes validées dès la première soumission. Le second point représente la somme des demandes validées aux deux premières soumissions, le troisième point représente la somme des demandes validées aux trois premières soumissions, etc. Nous intitulons cette première courbe « Courbe de Validations Cumulées ». Sur base du pourcentage de réussite à la première soumission, nous avons tracé une seconde courbe qui représenterait théoriquement l'évolution des validations de l'apprenant. S'éloigner de la courbe pour tendre vers l'horizontal ou pire s'incliner vers l'axe des abscisses signifierait que la capacité à se réguler fléchit dangereusement. Se rapprocher de cette courbe et la dépasser signifierait que la capacité à se réguler s'améliore.

Apprenant 1

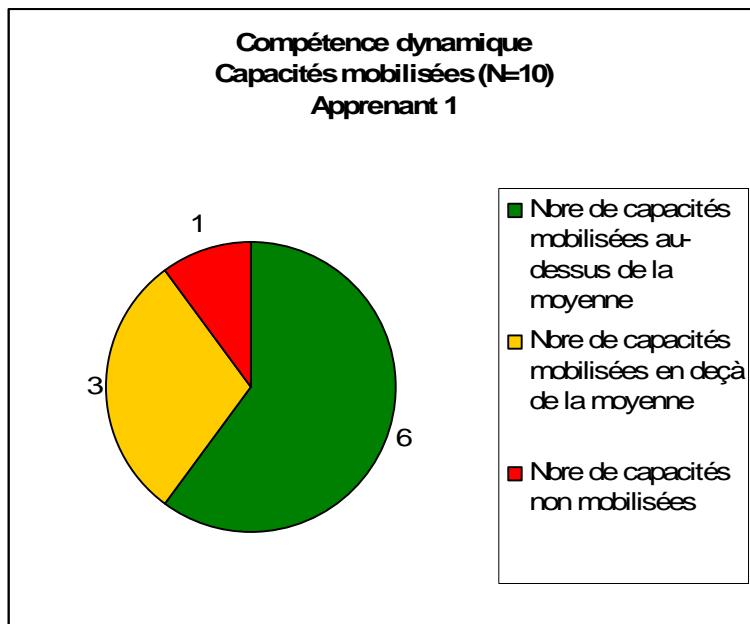


Figure 1 : S'engager (apprenant 1)

Sur les 10 capacités proposées, l'apprenant en a mobilisé 9 dont 2 au-delà de la moyenne de fréquentation (soumettre ses demandes de validation et échanger sur le forum) et 4 autres au-delà de la moyenne des résultats (gérer son temps, justifier, utiliser et juger) (Cf. Fig. 1 et Tab. 5).

Les concepts pédagogiques sont maîtrisés. Les contenus à justifier, à utiliser et à évaluer ont été validés par les deux tuteurs, mais aucun document n'a été référencé.

Les ressources matérielles sont peu utilisées (Cf. Tab. 5).

Les échanges avec le tuteur se font dans la GIC et dans le Forum. Le mail est peu utilisé (Cf. Fig. 2).

Les échéances sont respectées. Les capacités sont mobilisées d'octobre à mai. C'est au mois de mars que le plus grand nombre de demandes de validation a été soumis au tuteur (Cf. Fig. 2).

La capacité à juger est au-delà des 50 %. Dans les échanges avec le tuteur A, la capacité à réguler s'amenuise au cours des soumissions (Cf. Fig. 3 et 4).

Tableau 5 : S'engager (apprenant 1)

Compétences spécifiques			Compétences démultiplicatrices					Compétences	
Maîtriser les contenus			Utiliser les ressources matérielles et humaines					Gérer son temps	
Activité 3	Activité 1	Activité 2	Activité 1	Mail	Activité 4	Activité 1	Activité 1		
Ressources proposées	Contenus justifiés	Contenus tracés et/ou évalués	Ressources consultées	Contenus soumis à la validation	Mails échangés	Messages échangés	Respect du calendrier	Juger	Réguler
apprenant 1	r	v	v	o	v	o	v	v	v o

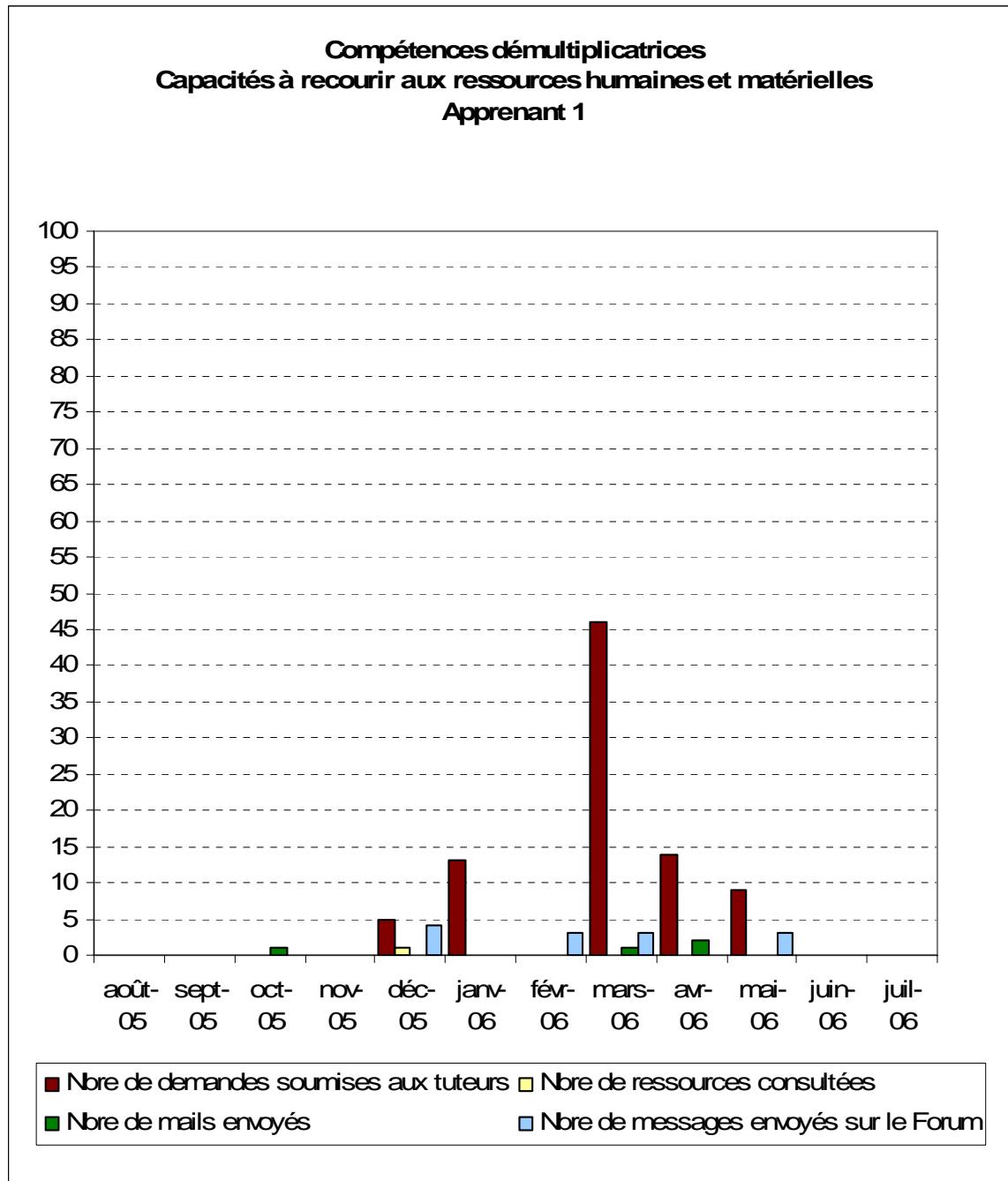


Figure 2 : Utiliser et gérer (apprenant 1)

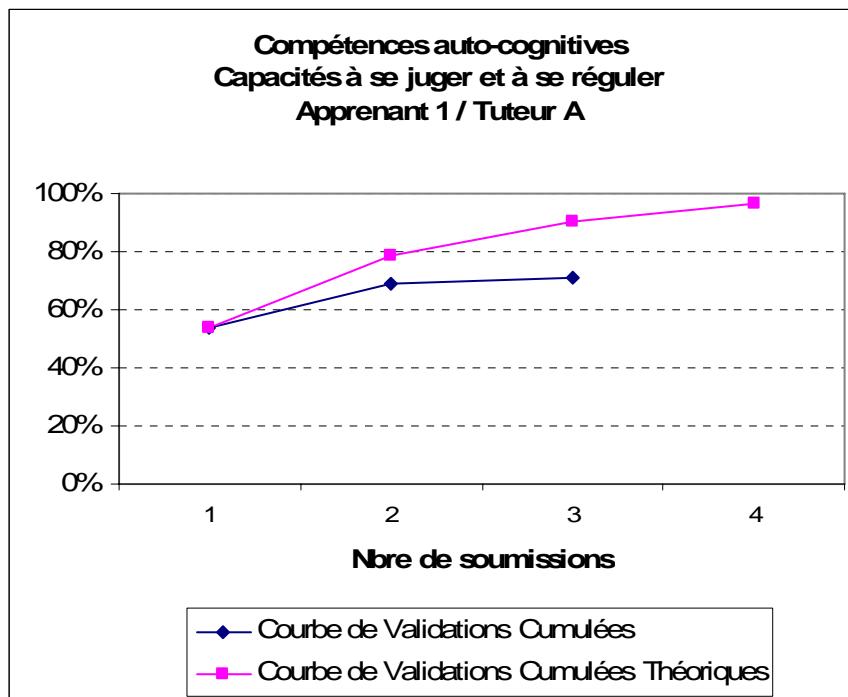


Figure 3 : Juger et réguler (apprenant 1/tuteur A)

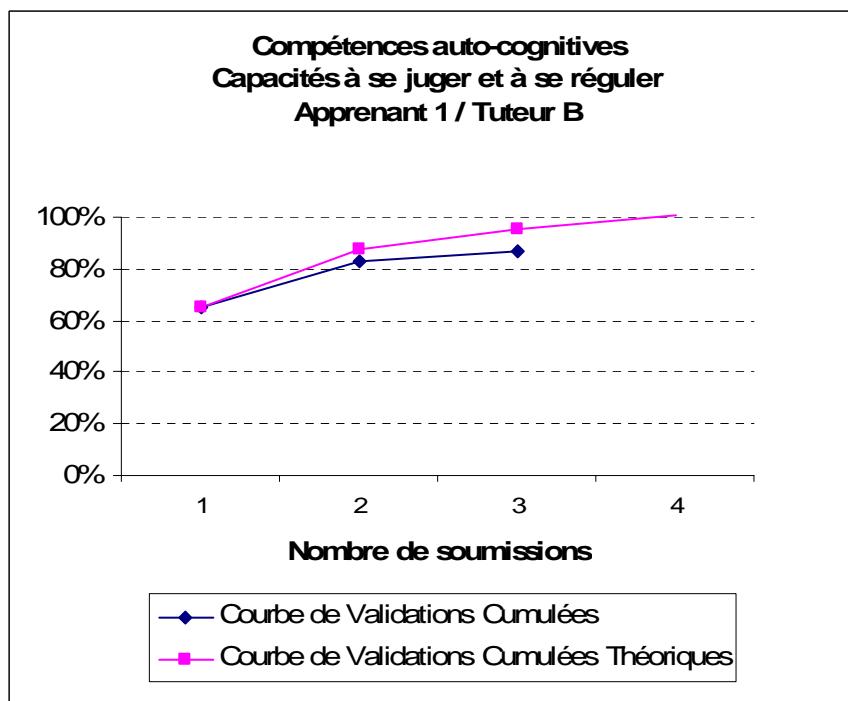


Figure 4 : Juger et réguler (apprenant 1/tuteur B)

Apprenant 2

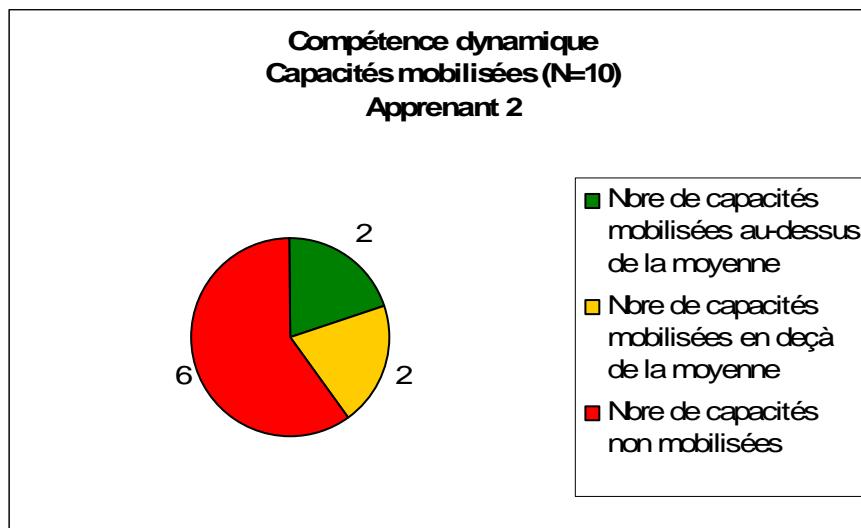


Figure 5 : S'engager (apprenant 2)

Sur les 10 capacités proposées, l'apprenant en a mobilisé 4 dont 2 au-delà de la moyenne de fréquentation (consulter les ressources et échanger par mail) (Cf. Fig. 5 et Tab. 6).

Nous ne savons pas si les concepts pédagogiques sont maîtrisés. Les contenus à justifier, à utiliser et à évaluer n'ont pas été soumis à l'évaluation et aucun document n'a été référencé.

Les ressources matérielles ont été utilisées à deux reprises au moment de soumissions (Cf. Tab. 6).

Les échanges avec le tuteur se font dans le mail. La GIC est peu utilisée et aucun message n'a été posté sur le forum (Cf. Fig. 6).

Les échéances ne sont pas respectées. Les capacités sont mobilisées de novembre à avril. C'est au mois d'avril que le plus grand nombre de demandes de validation a été soumis au tuteur (Cf. Fig. 6).

La capacité à juger est en deçà des 50 %. La capacité à réguler n'est pas déterminable, l'apprenant n'ayant pas soumis à nouveau à l'évaluation des contenus refusés qu'il aurait régulés (Cf. Fig. 7 et 8).

Tableau 6 : S'engager (apprenant 2)

Compétences spécifiques			Compétences démultiplicatrices					Compétences	
Maîtriser les contenus			Utiliser les ressources matérielles et humaines					Gérer son temps	
Activité 3	Activité 1	Activité 2	Activité 1	Mail	Activité 4	Activité 1	Activité 1		
Ressources proposées	Contenus justifiés	Contenus tracés et/ou évalués	Ressources consultées	Contenus soumis à la validation	Mails échangés	Messages échangés	Respect du calendrier	Juger	Réguler
apprenant 2	r	r	r	v	o	v	r	r	o r

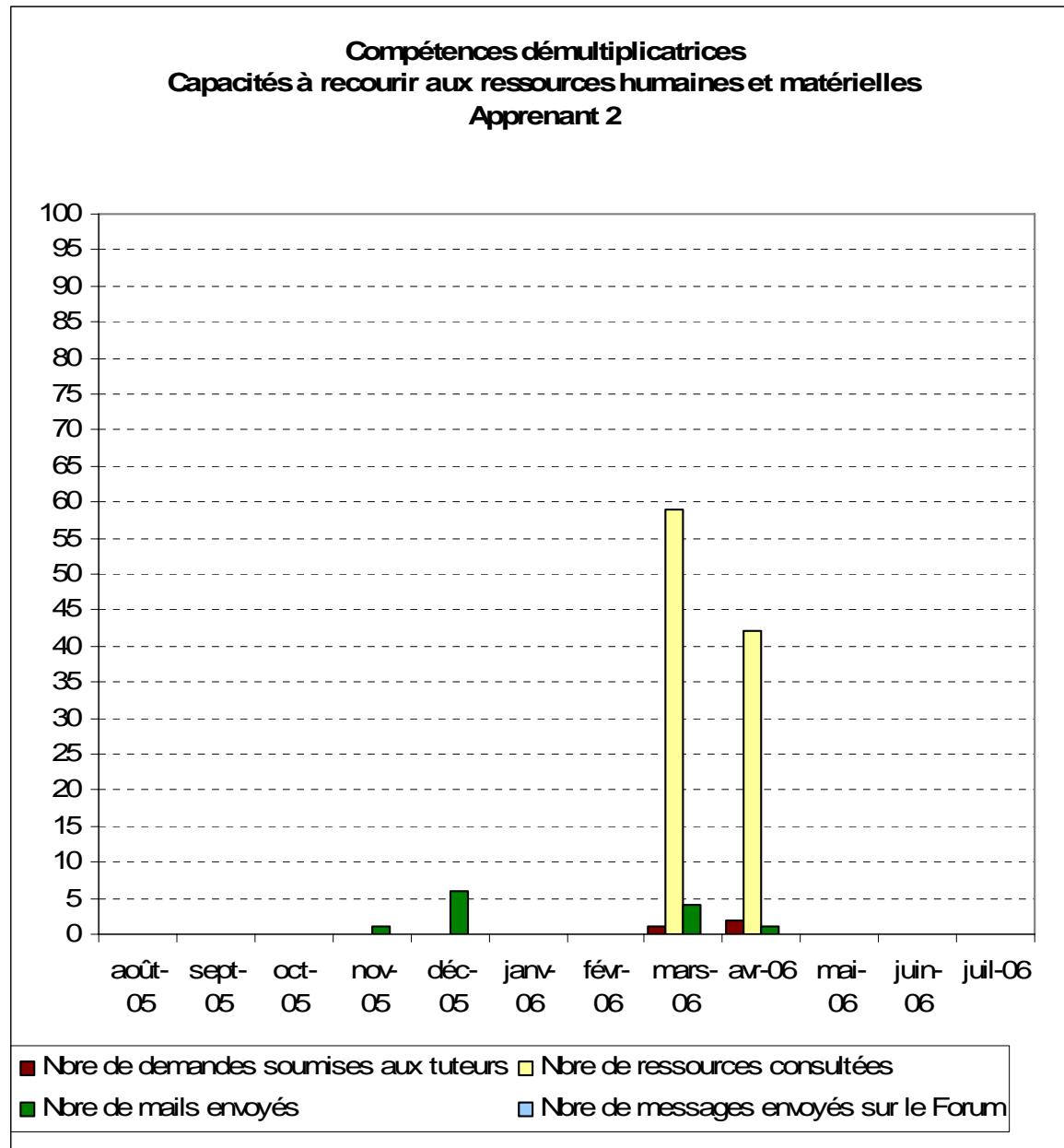


Figure 6 : utiliser et gérer (apprenant 2)

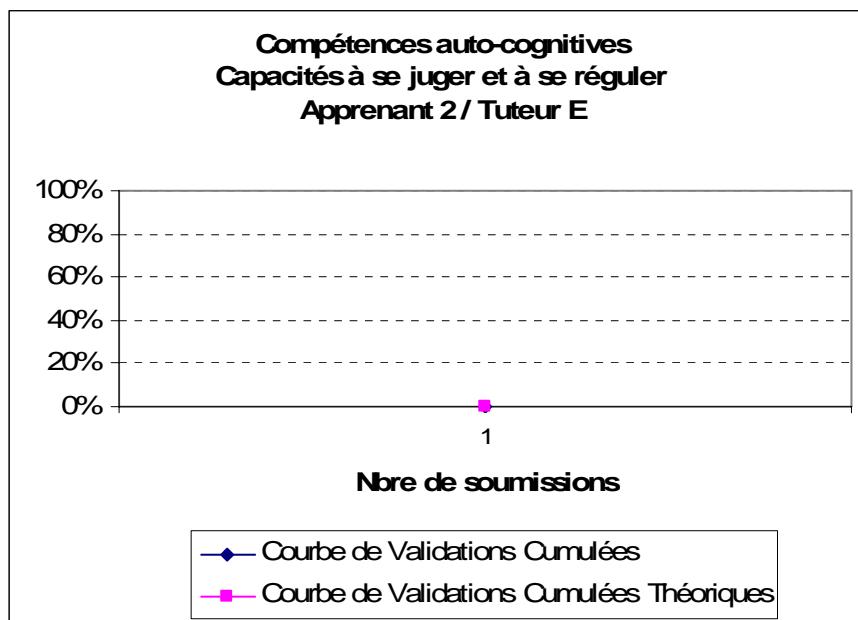


Figure 7 : Juger et réguler (apprenant 2/tuteur E)

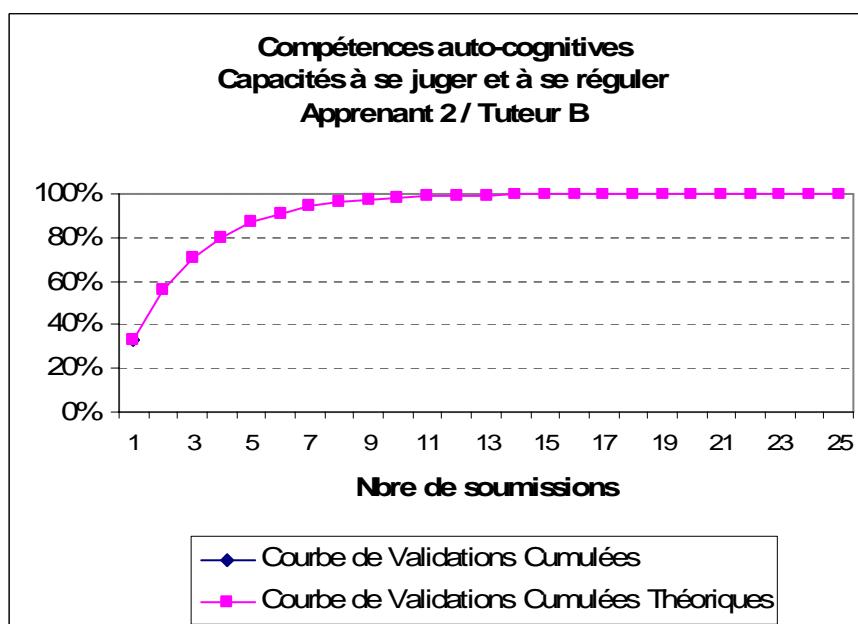


Figure 8 : Juger et réguler (apprenant 2/tuteur b)

Apprenant 3

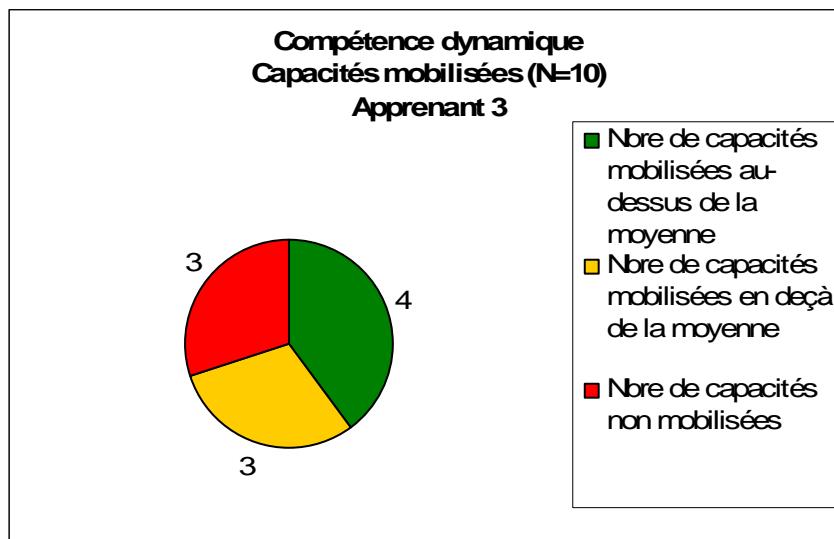


Figure 9 : S'engager (apprenant 3)

Sur les 10 capacités proposées, l'apprenant en a mobilisé 7 dont 3 au-delà de la moyenne de fréquentation (consulter les ressources, soumettre ses demandes de validation et échanger sur le forum) et 1 autre au-delà de la moyenne des résultats (justifier) (Cf. Fig. 9 et Tab. 7).

Les concepts pédagogiques sont appliqués. Les contenus à justifier ont été validés par les deux tuteurs, mais aucun document n'a été référencé. Nous n'avons aucune information concernant l'usage des contenus dans le cadre professionnel de l'apprenant (Cf. Tab. 7).

Les ressources matérielles sont consultées abondamment au moment des soumissions (Cf. Tab. 7).

Les échanges avec le tuteur se font dans la GIC et dans le Forum. Le mail n'est pas utilisé (Cf. Fig. 10).

Les échéances de décembre et de juin ont été respectées. Les capacités sont mobilisées de novembre à mai. C'est au mois d'avril que le plus grand nombre de demandes de validation a été soumis au tuteur (Cf. Fig. 10).

La capacité à juger est en deçà des 50 %. La capacité à réguler s'améliore à un tel point qu'elle dépasse la courbe de validations cumulées théoriques (Cf. Fig. 11 et 12).

Tableau 7 : S'engager (apprenant 3)

Compétences spécifiques			Compétences démultiplicatrices					Compétences	
Maîtriser les contenus			Utiliser les ressources matérielles et humaines					Gérer son temps	
Activité 3	Activité 1	Activité 2	Activité 1	Mail	Activité 4	Activité 1	Activité 1		
Ressources proposées	Contenus justifiés	Contenus tracés et/ou évalués	Ressources consultées	Contenus soumis à la validation	Mails échangés	Messages échangés	Respect du calendrier	Juger	Réguler
apprenant 3	r	v	r	v	v	r	v	o	o o

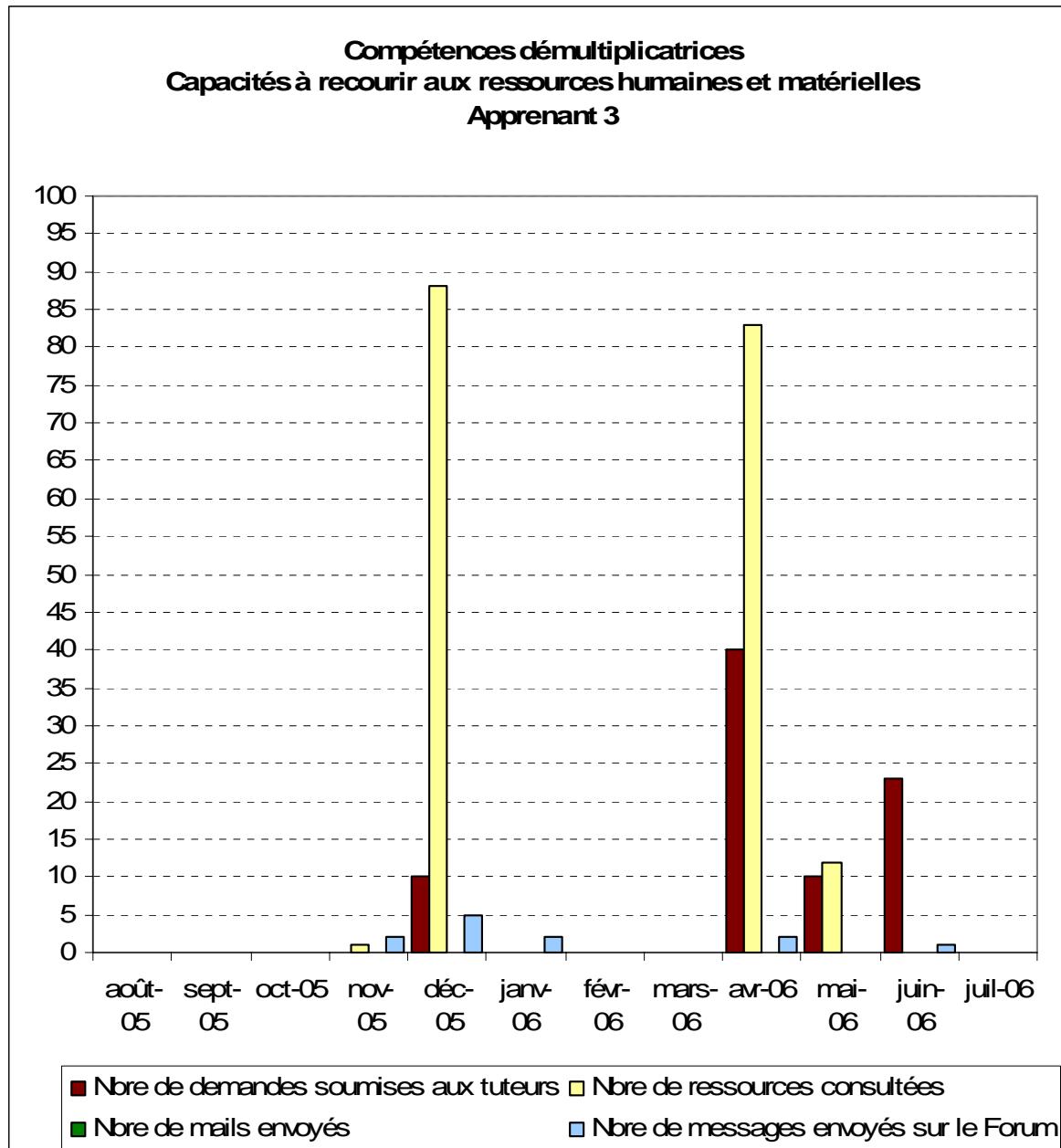


Figure 10 : Gérer et utiliser (apprenant 3)

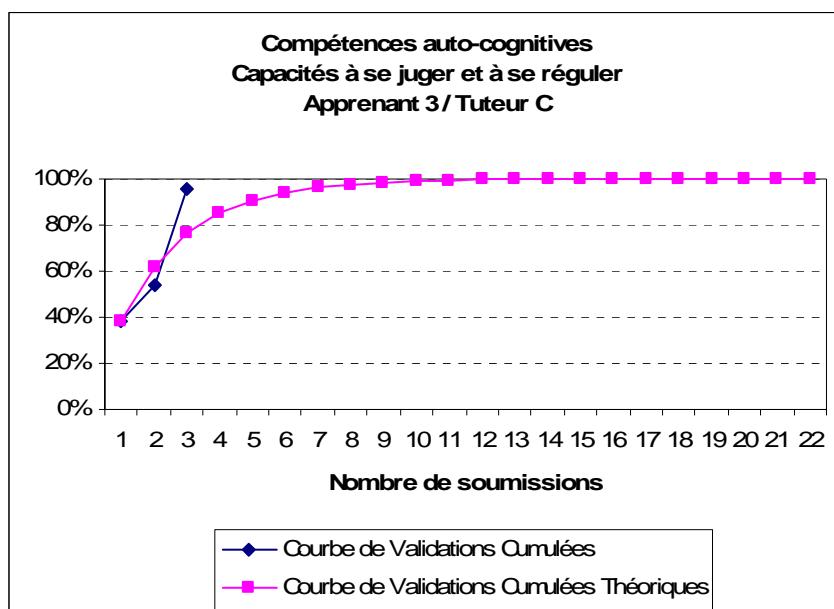


Figure 11 : Juger et réguler (apprenant 3 / tuteur C)

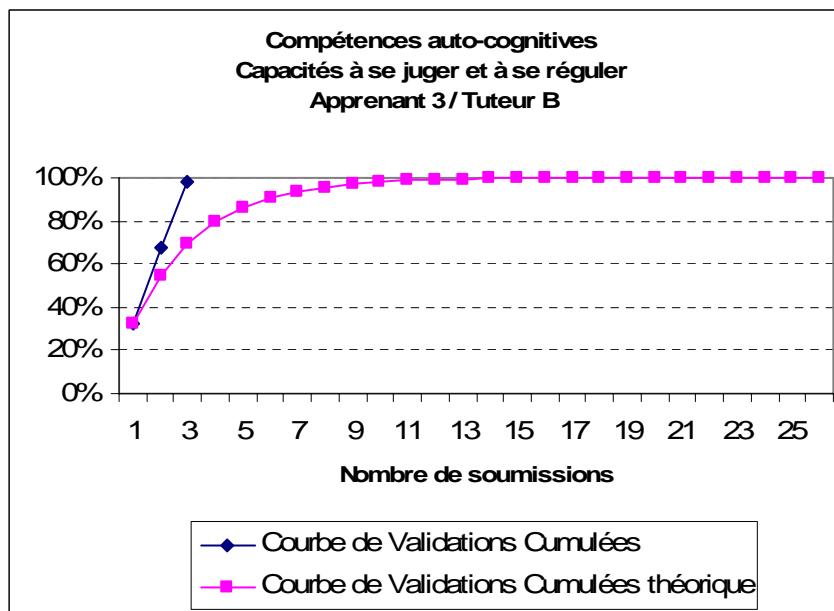


Figure 12 : Juger et réguler (apprenant 3 / tuteur B)

Apprenant 4

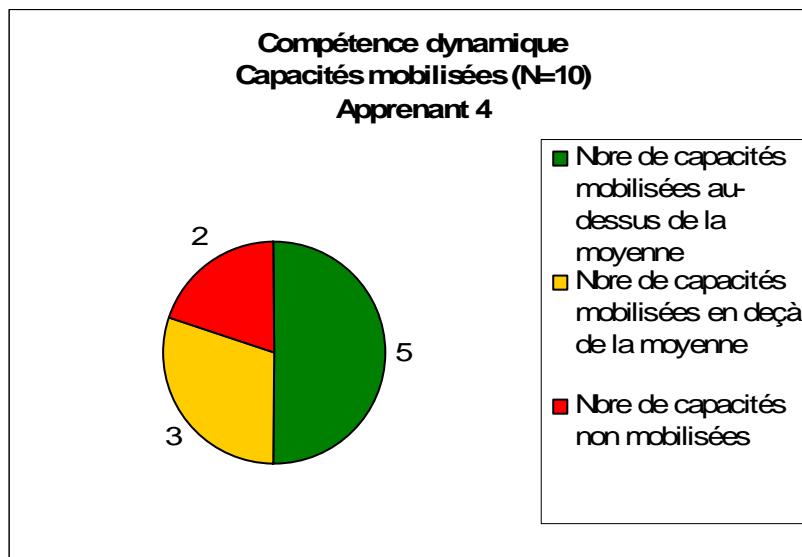


Figure 13 : S'engager (apprenant 4)

Sur les 10 capacités proposées, l'apprenant en a mobilisé 8 dont 2 au-delà de la moyenne de fréquentation (proposer des ressources et échanger sur le forum) et 3 autres au-delà de la moyenne des résultats (utiliser, juger et réguler) (Cf. Fig.13 et Tab. 8).

Un concept pédagogique a été approfondi, mais tous les contenus à justifier n'ont pas été soumis. Des contenus ont été référencés (Cf. Tab. 8).

Quelques ressources matérielles ont été consultées d'août à février (Cf. Tab. 8).

Les échanges avec le tuteur se font dans le Forum. La GIC, comme lieu d'échanges, est peu utilisée. Aucun mail n'a été envoyé (Cf. Fig. 10).

Les échéances n'ont pas été respectées. Les capacités sont mobilisées d'août à mai. C'est au mois de février que le plus grand nombre de demandes de validation a été soumis au tuteur (Cf. Fig. 2).

Les capacités à juger et à réguler sont au-delà de la moyenne. (Cf. Fig. 11 et 12).

Tableau 8: S'engager (apprenant 4)

Compétences spécifiques			Compétences démultiplicatrices					Compétences	
Maîtriser les contenus			Utiliser les ressources matérielles et humaines					Gérer son temps	
Activité 3	Activité 1	Activité 2	Activité 1	Mail	Activité 4	Activité 1	Activité 1		
Ressources proposées	Contenus justifiés	Contenus tracés et/ou évalués	Ressources consultées	Contenus soumis à la validation	Mails échangés	Messages échangés	Respect du calendrier	Juger	Réguler
apprenant 4	v	o	v	o	o	r	v	r	v

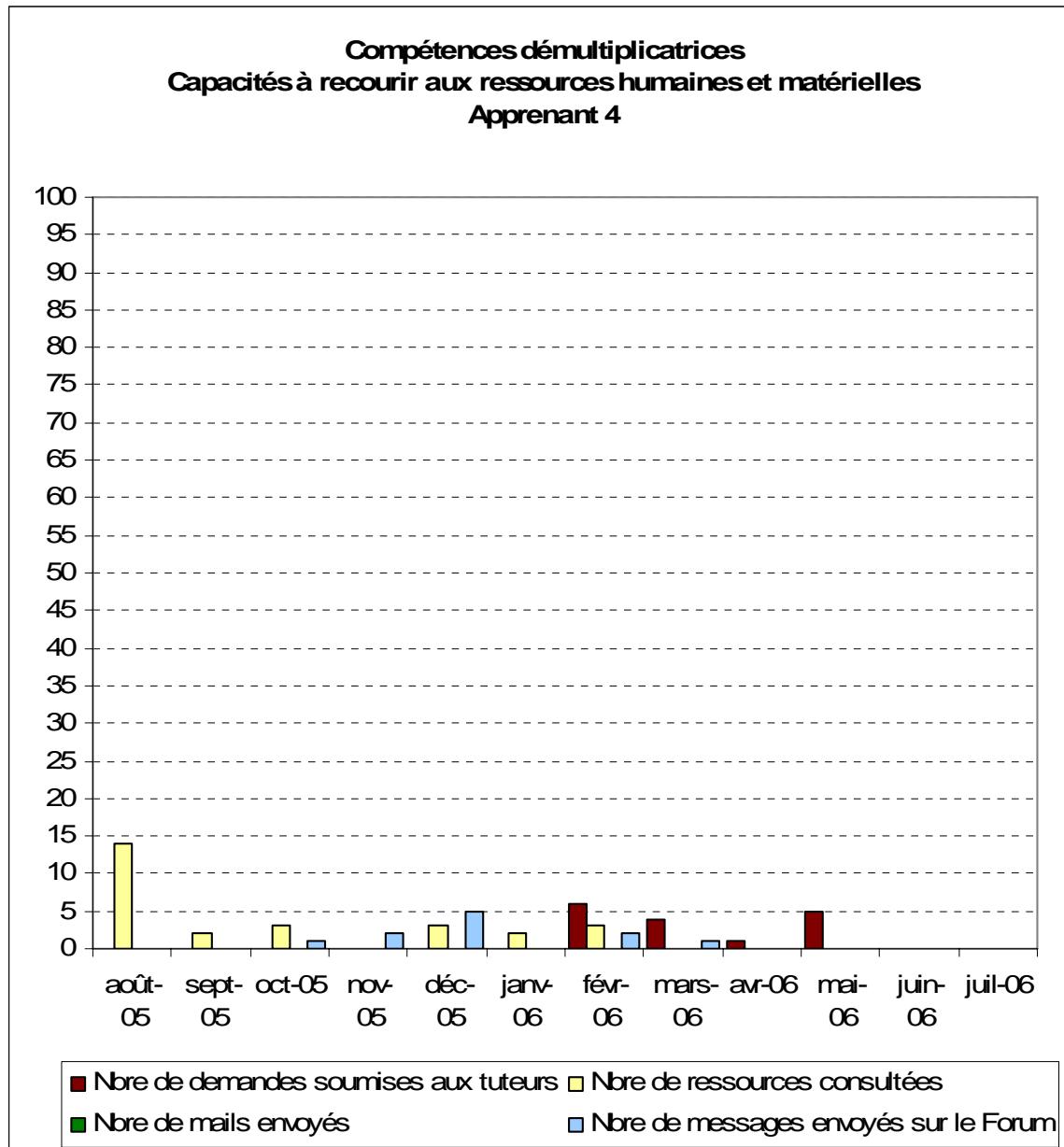


Figure 14: Gérer et utiliser (apprenant 4)

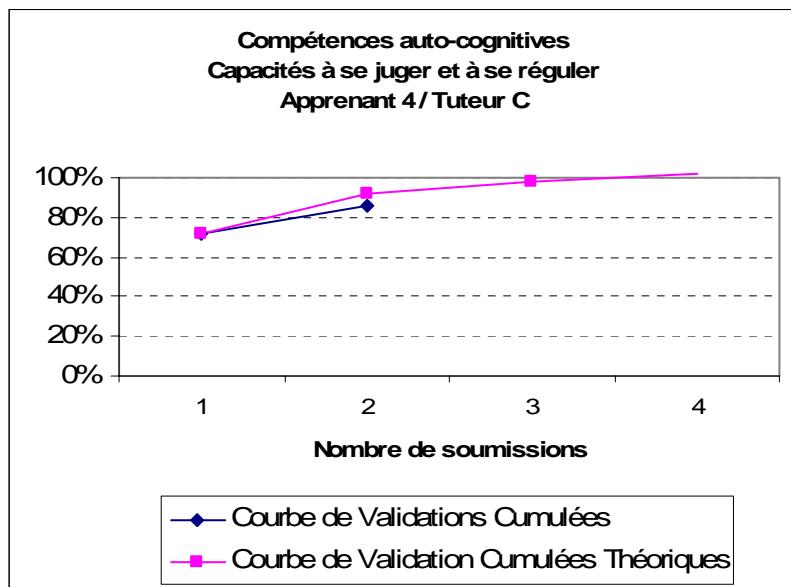


Figure 15 : Juger et réguler (apprenant 4)

Apprenant 5

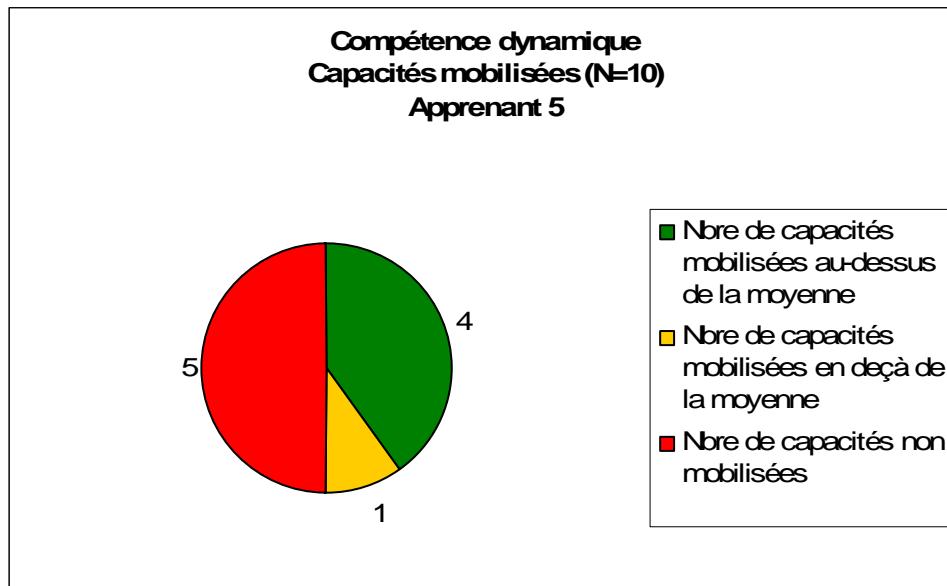


Figure 16 : S'engager (apprenant 5)

Sur les 10 capacités proposées, l'apprenant en a mobilisé 5 dont 2 au-delà de la moyenne de fréquentation (consulter les ressources et soumettre ses demandes de validation) et 2 autres au-delà de la moyenne des résultats (justifier et juger) (Cf. Fig. 16 et Tab. 9).

Les concepts pédagogiques sont appliqués. Les contenus à justifier ont été validés par les deux tuteurs, mais aucun document n'a été référencé. Nous n'avons aucune information concernant l'usage des contenus par le public cible.

Les ressources matérielles sont abondamment utilisées aux dates officielles de soumission sans qu'il y ait pour autant de soumission. C'est au mois de mars que le plus grand nombre de consultations a été effectué (Cf. Tab. 9).

Les échanges avec le tuteur dans la GIC ont eu lieu en mai. Ni le mail, ni le Forum n'ont été utilisés (Cf. Fig. 17).

Seule, l'échéance de mai a été respectée. Les capacités sont mobilisées d'octobre à mai. (Cf. Fig. 17).

La capacité à juger est au-delà des 50 %. La capacité à réguler n'est pas déterminable, l'apprenant n'ayant pas soumis à nouveau à l'évaluation des contenus refusés qu'il aurait régulés (Cf. Fig. 7 et 8).

Tableau 9 : S'engager (apprenant 5)

Compétences spécifiques			Compétences démultipliatries					Compétences	
Maîtriser les contenus			Utiliser les ressources matérielles et humaines					Gérer son temps	
Activité 3	Activité 1	Activité 2	Activité 1	Mail	Activité 4	Activité 1	Activité 1		
Ressources proposées	Contenus justifiés	Contenus tracés et/ou évalués	Ressources consultées	Contenus soumis à la validation	Mails échangés	Messages échangés	Respect du calendrier	Juger	Réguler
apprenant 5	r	v	r	v	r	r	o	v	r

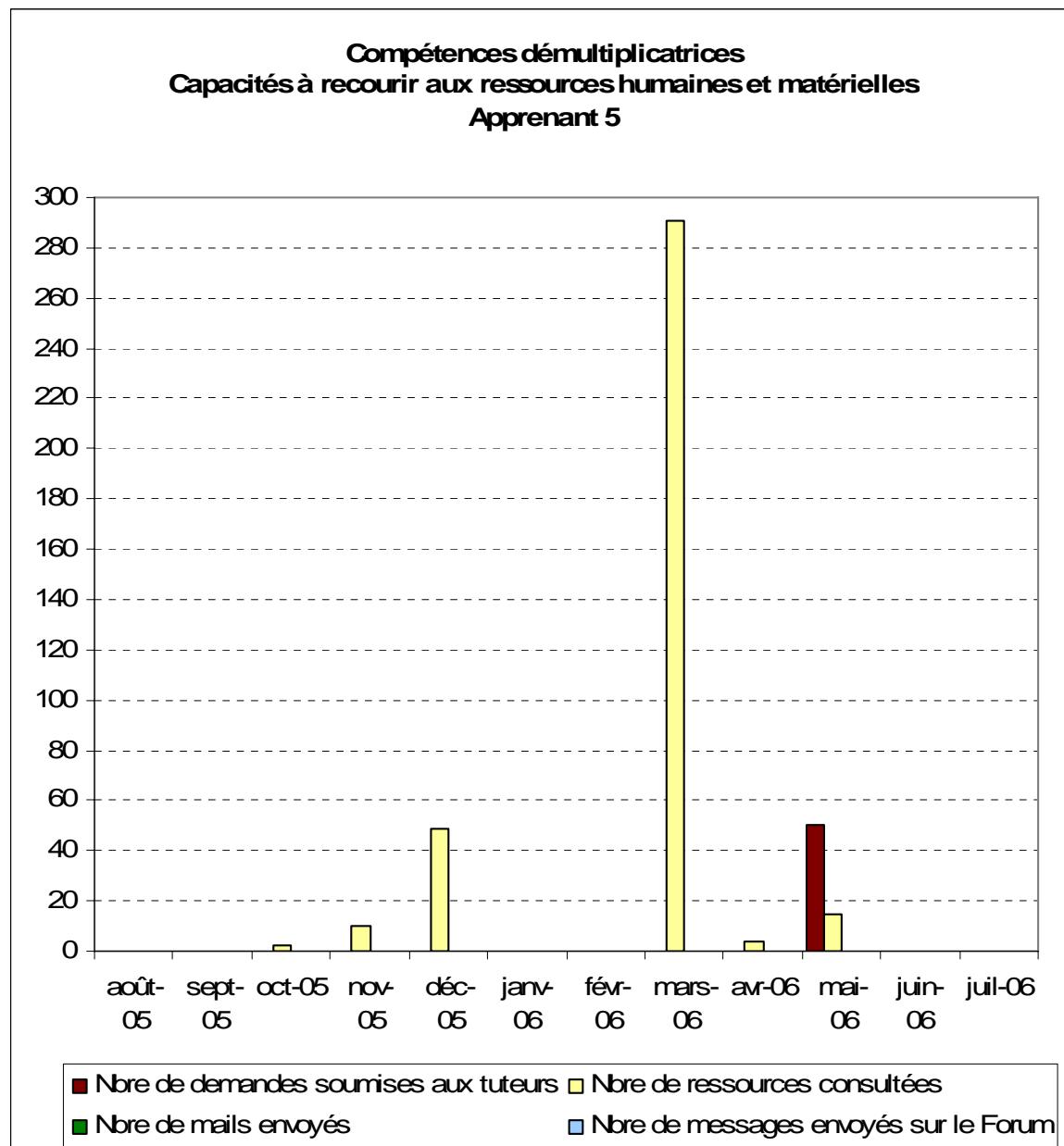


Figure 17 : Gérer et utiliser (apprenant 5)

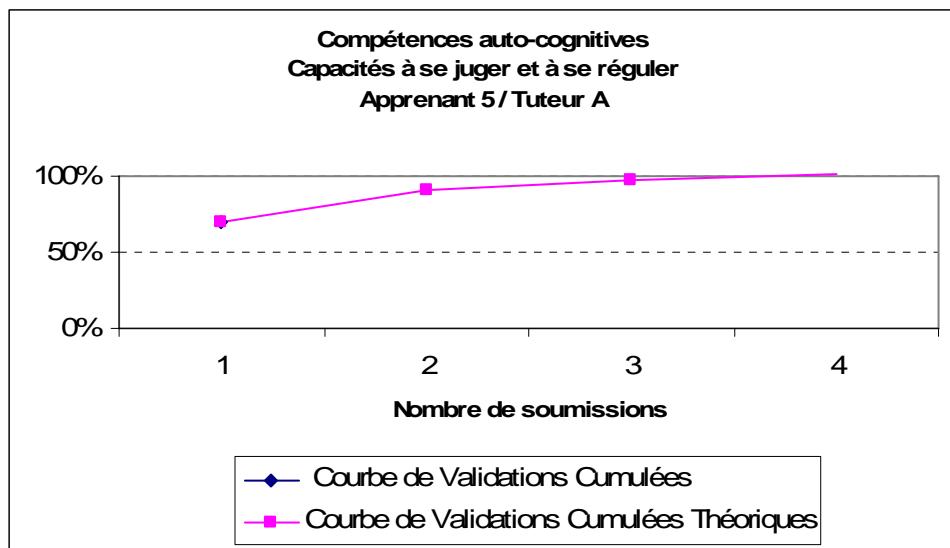


Figure 18 : Juger et réguler (apprenant 5/tuteur A)

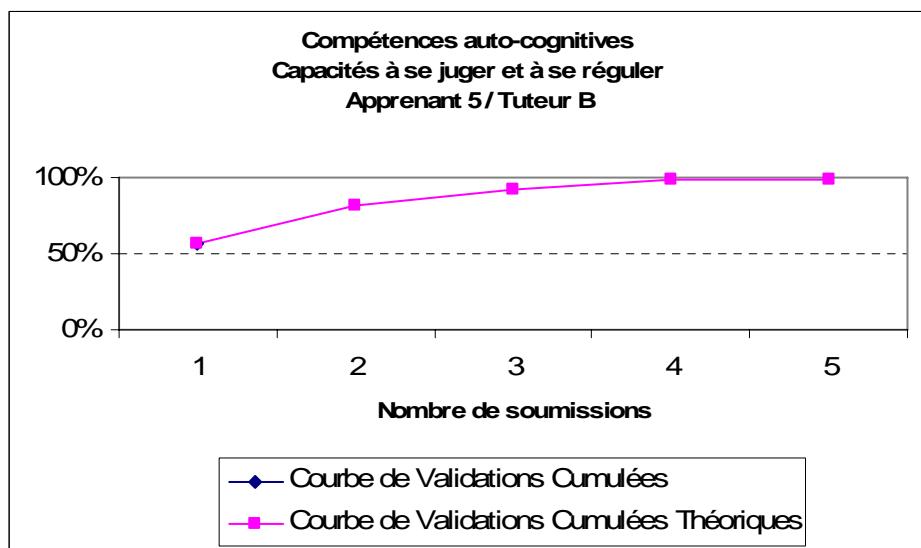


Figure 19 Juger et réguler (apprenant 5/tuteur B)

Apprenant 6

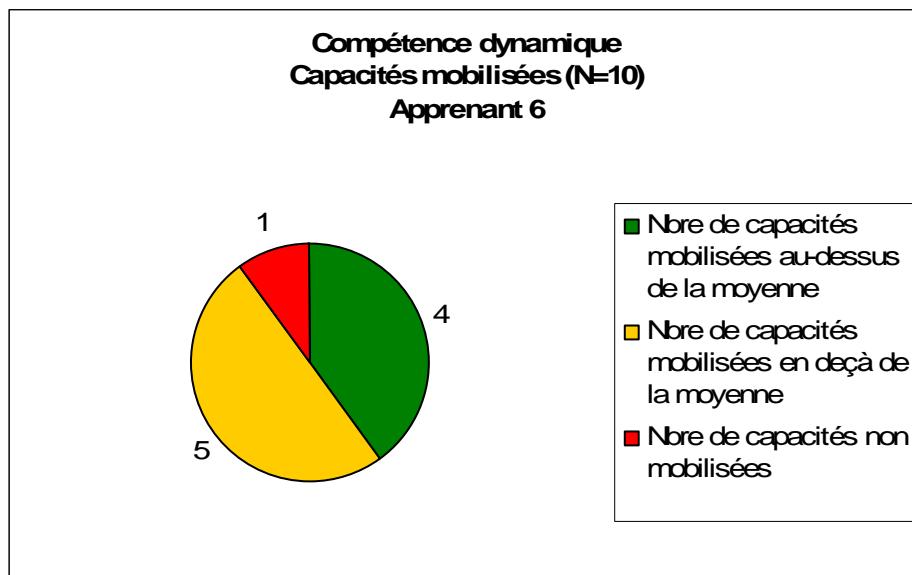


Figure 20 : S'engager (apprenant 6)

Sur les 10 capacités proposées, l'apprenant en a mobilisé 9 dont 4 au-delà de la moyenne de fréquentation (consulter les ressources, soumettre ses demandes de validation, échanger sur le forum et dans le mail) (Cf. Fig. 1 et Tab. 5).

Les concepts pédagogiques ne semblent pas maîtrisés. Les contenus à justifier, à utiliser et à évaluer n'ont pas été validés par les deux tuteurs. Aucun document n'a été référencé.

Les ressources matérielles sont utilisées (Cf. Tab. 5).

Les échanges avec le tuteur se font dans la GIC, dans le Forum et par mail (Cf. Fig. 2).

Seule l'échéance de décembre a été respectée. Les capacités ont été mobilisées d'octobre à juin. C'est au mois de mai que le plus grand nombre de demandes de validation a été soumis au tuteur (Cf. Fig. 2).

La capacité à juger est en deçà des 50 %. La capacité à réguler s'amenuise au cours des soumissions et tend à s'écartier dangereusement de la courbe de validations cumulées théorique. (Cf. Fig. 3 et 4).

Tableau 10 : Apprenant 6

Compétences spécifiques			Compétences démultiplicatrices					Compétences	
Maîtriser les contenus			Utiliser les ressources matérielles et humaines					Gérer son temps	
Activité 3	Activité 1	Activité 2	Activité 1	Mail	Activité 4	Activité 1	Activité 1		
Ressources proposées	Contenus justifiés	Contenus tracés et/ou évalués	Ressources consultées	Contenus soumis à la validation	Mails échangés	Messages échangés	Respect du calendrier	Juger	Réguler
apprenant 6	r	o	o	v	v	v	v	o	o o

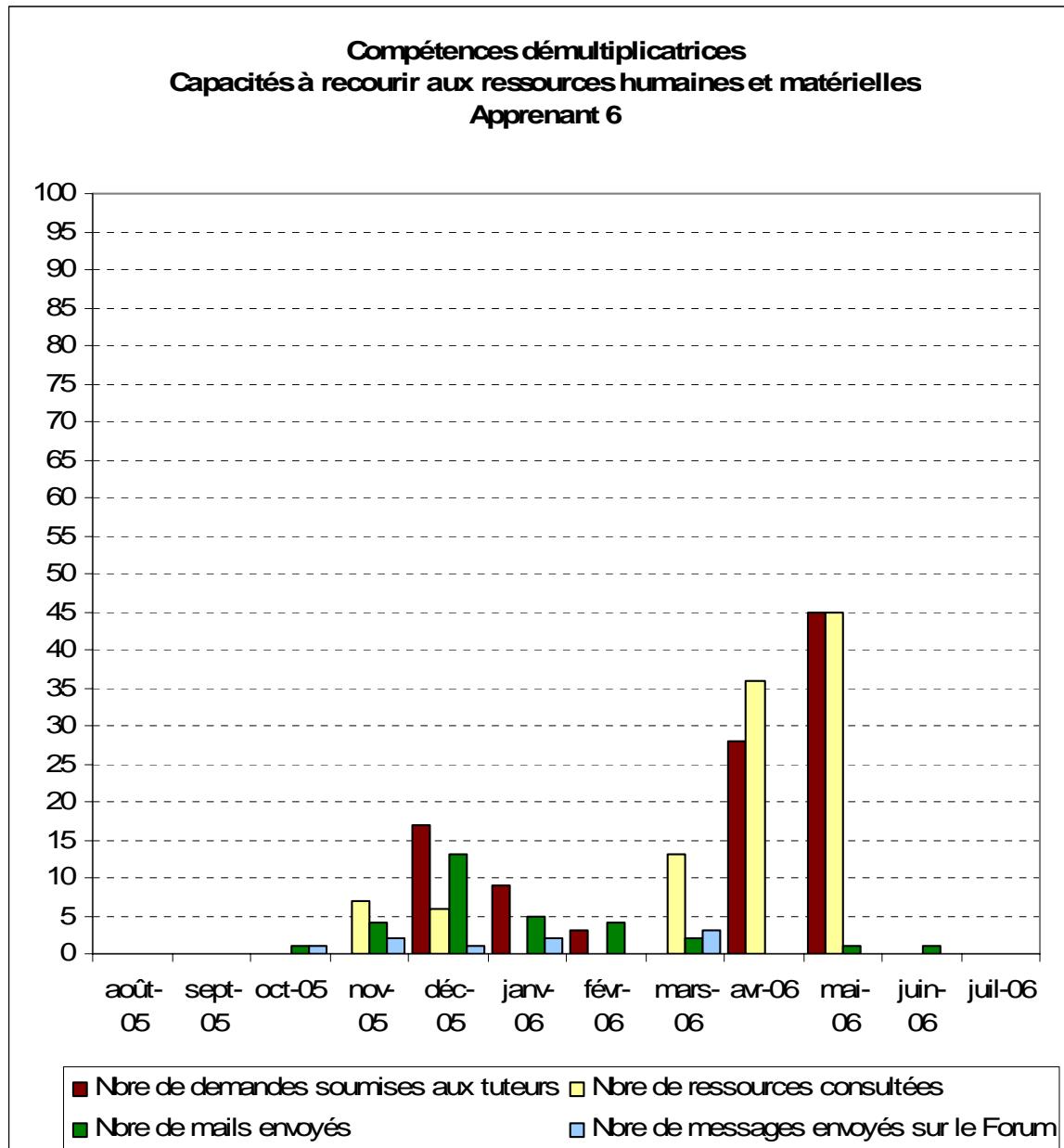
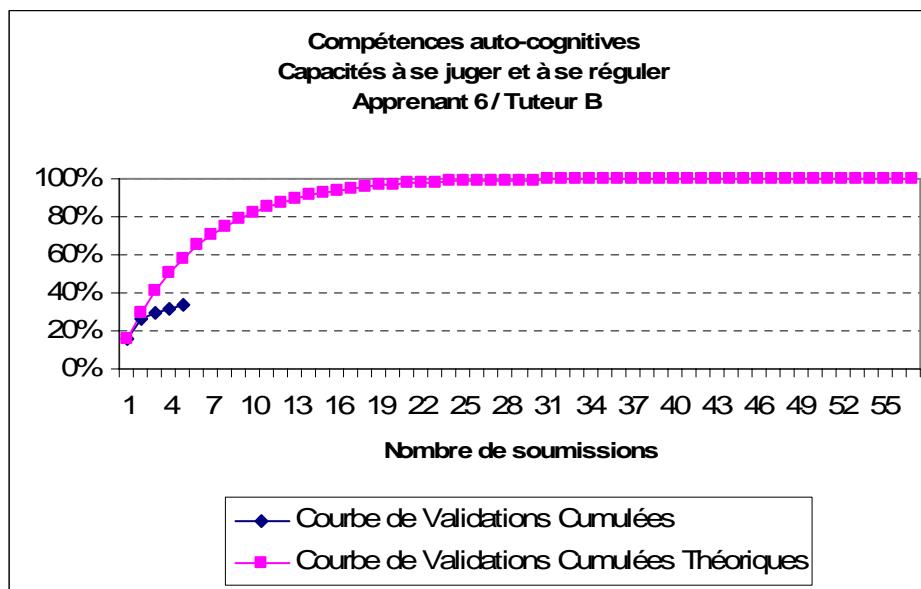
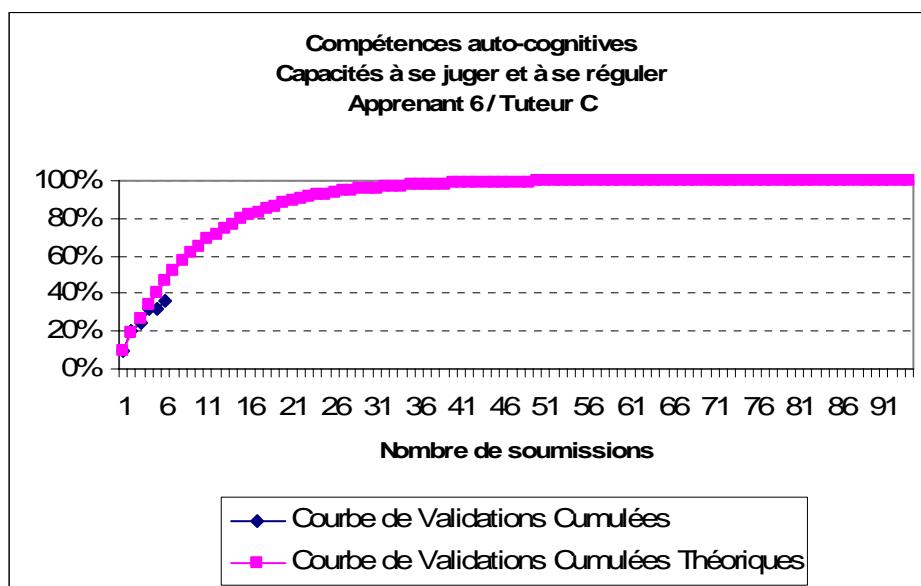


Figure 21 : Gérer et utiliser (apprenant 6)



Apprenant 7

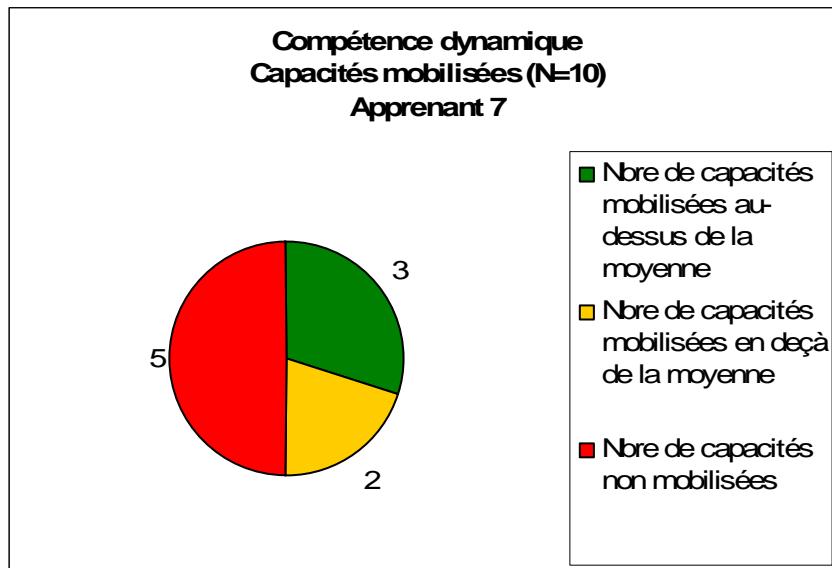


Figure 22 : S'engager (apprenant 7)

Sur les 10 capacités proposées, l'apprenant en a mobilisé 5 dont 1 au-delà de la moyenne de fréquentation (échanger sur le forum) et 2 autres au-delà de la moyenne des résultats (juger et réguler) (Cf. Fig. 22 et Tab. 11).

Nous ne savons pas si les concepts pédagogiques sont maîtrisés. Les contenus à justifier, à utiliser et à évaluer n'ont pas été soumis à l'évaluation et aucun document n'a été référencé.

Les ressources matérielles sont peu utilisées (Cf. Tab. 11).

Les échanges avec le tuteur se font sur le Forum et peu dans la GIC. Le mail n'est pas utilisé (Cf. Fig. 23).

Les échéances ne sont pas respectées. Les capacités sont mobilisées de novembre à juillet. C'est au mois de décembre que le plus grand nombre de demandes de validation a été soumis au tuteur (Cf. Fig. 2).

Les capacités à juger et à réguler sont au-delà des 50 %. La capacité à réguler tend à s'améliorer avec le tuteur B. La courbe de Validations Cumulées dépasse la projection théorique (Cf. Fig. 3 et 4).

Tableau 11 : S'engager (apprenant 7)

Compétences spécifiques			Compétences démultiplicatrices					Compétences	
Maîtriser les contenus			Utiliser les ressources matérielles et humaines				Gérer son temps		
Activité 3	Activité 1	Activité 2	Activité 1	Mail	Activité 4	Activité 1	Activité 1		
Ressources proposées	Contenus justifiés	Contenus tracés et/ou évalués	Ressources consultées	Contenus soumis à la validation	Mails échangés	Messages échangés	Respect du calendrier	Juger	Réguler
apprenant 7	r	r	r	o	o	r	v	r	v

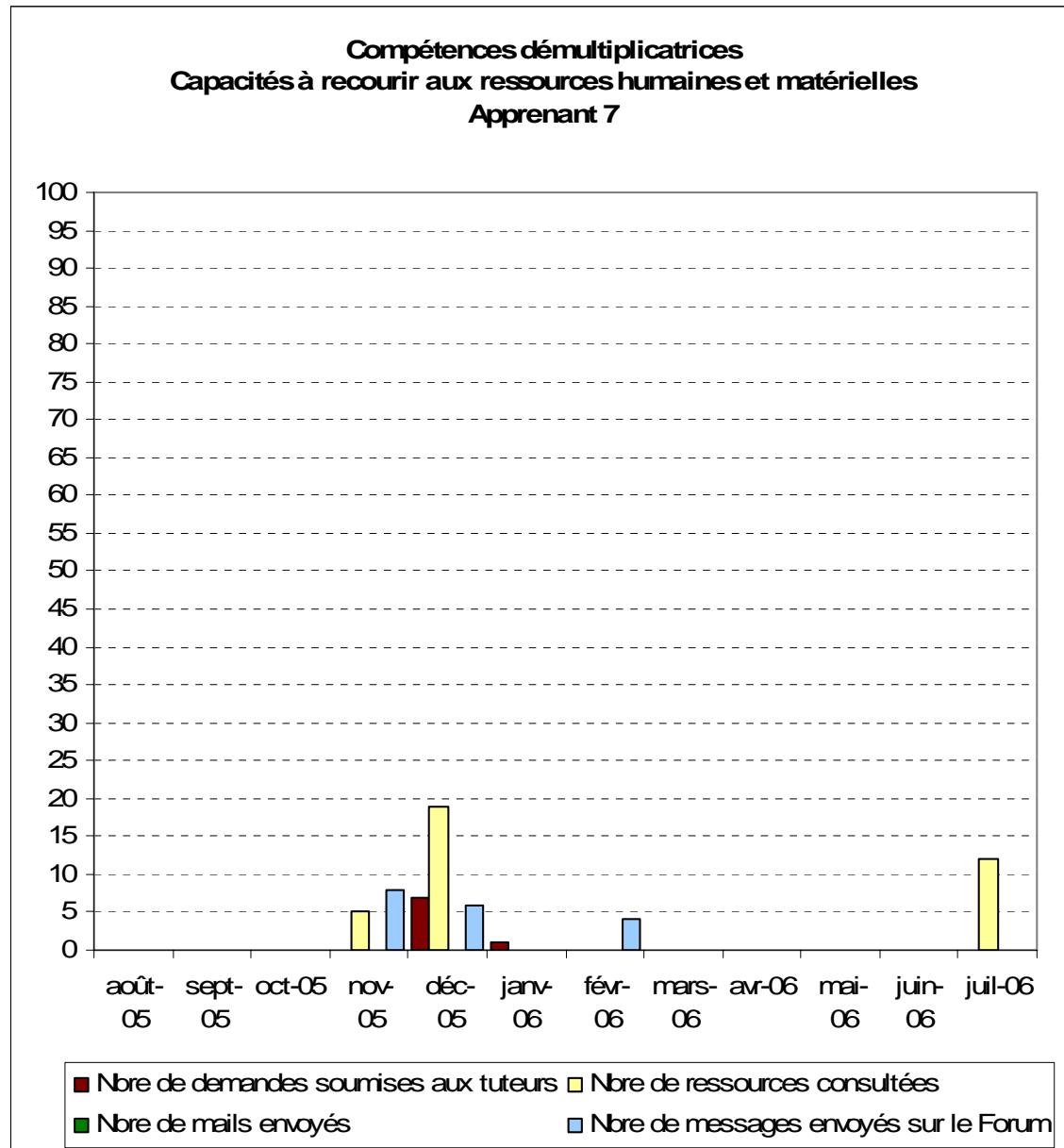


Figure 23: Gérer et utiliser (apprenant 7)

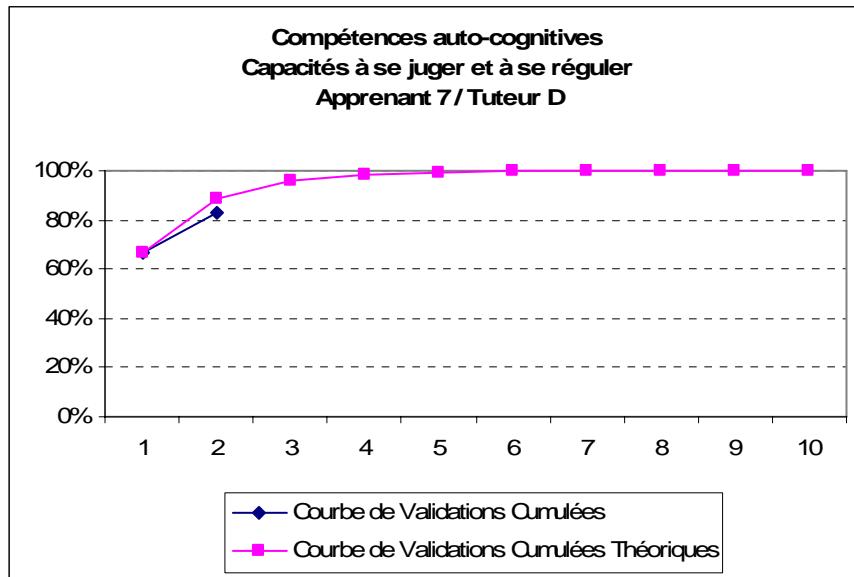


Figure 24 : Juger et réguler (apprenant 7 / tuteur D)

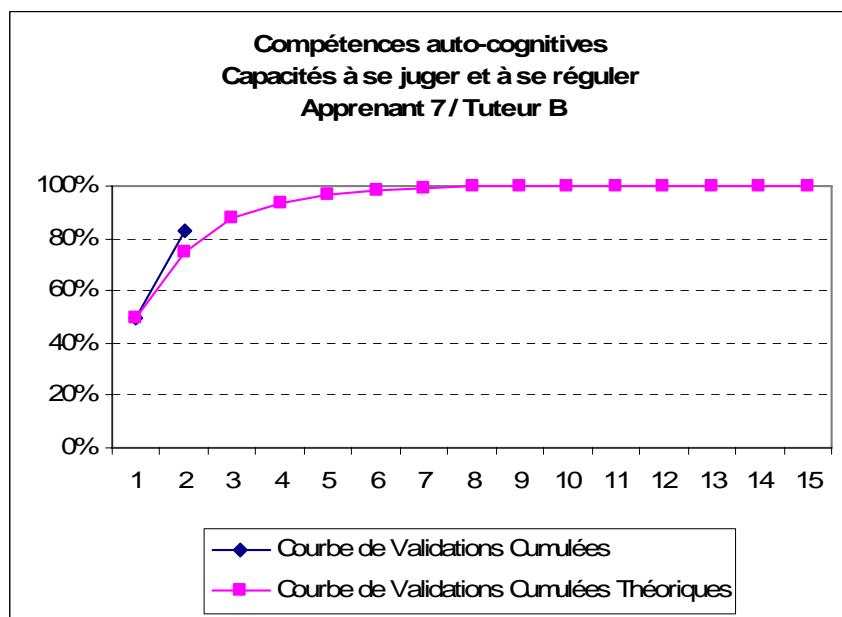


Figure 25 : Juger et réguler (apprenant 7 / tuteur B)

Apprenant 8

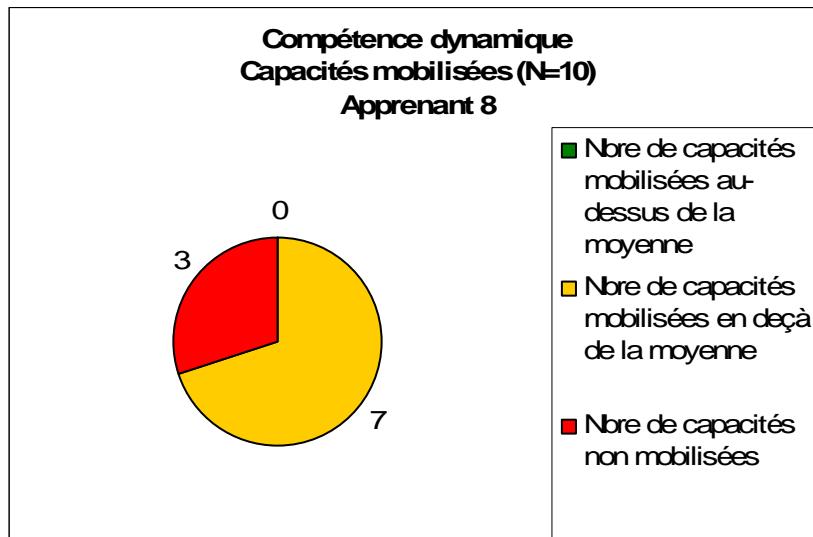


Figure 26 : S'engager (apprenant 8)

Sur les 10 capacités proposées, l'apprenant en a mobilisé 7, mais toutes en deçà de la moyenne de fréquentation et de la moyenne des résultats. (Cf. Fig. 26).

Les concepts pédagogiques ne semblent pas maîtrisés. Les contenus à justifier n'ont pas été validés par les deux tuteurs. Nous n'avons aucune information sur l'utilisation des contenus dans le cadre professionnel de l'apprenant. Aucun document n'a été référencé. (Cf. Tab. 12).

Les ressources matérielles sont peu utilisées. Les rares échanges avec le tuteur se font sur le forum et dans la GIC. Le mail n'est pas utilisé (Cf. Fig. 27).

Les échéances n'ont pas été respectées en avril et en mai. Les capacités sont mobilisées de novembre à juillet. C'est au mois de juillet que le plus grand nombre de demandes de validation a été soumis au tuteur (Cf. Fig. 27).

Les capacités de juger et de réguler sont en deçà des 50 % (Cf. Fig. 28 et 29).

Tableau 12: S'engager (apprenant 8)

Compétences spécifiques			Compétences démultiplicatrices					Compétences	
Maîtriser les contenus			Utiliser les ressources matérielles et humaines					Gérer son temps	
Activité 3	Activité 1	Activité 2	Activité 1	Mail	Activité 4	Activité 1	Activité 1		
Ressources proposées	Contenus justifiés	Contenus tracés et/ou évalués	Ressources consultées	Contenus soumis à la validation	Mails échangés	Messages échangés	Respect du calendrier	Juger	Réguler
apprenant 8	r	o	r	o	o	r	o	o	o o

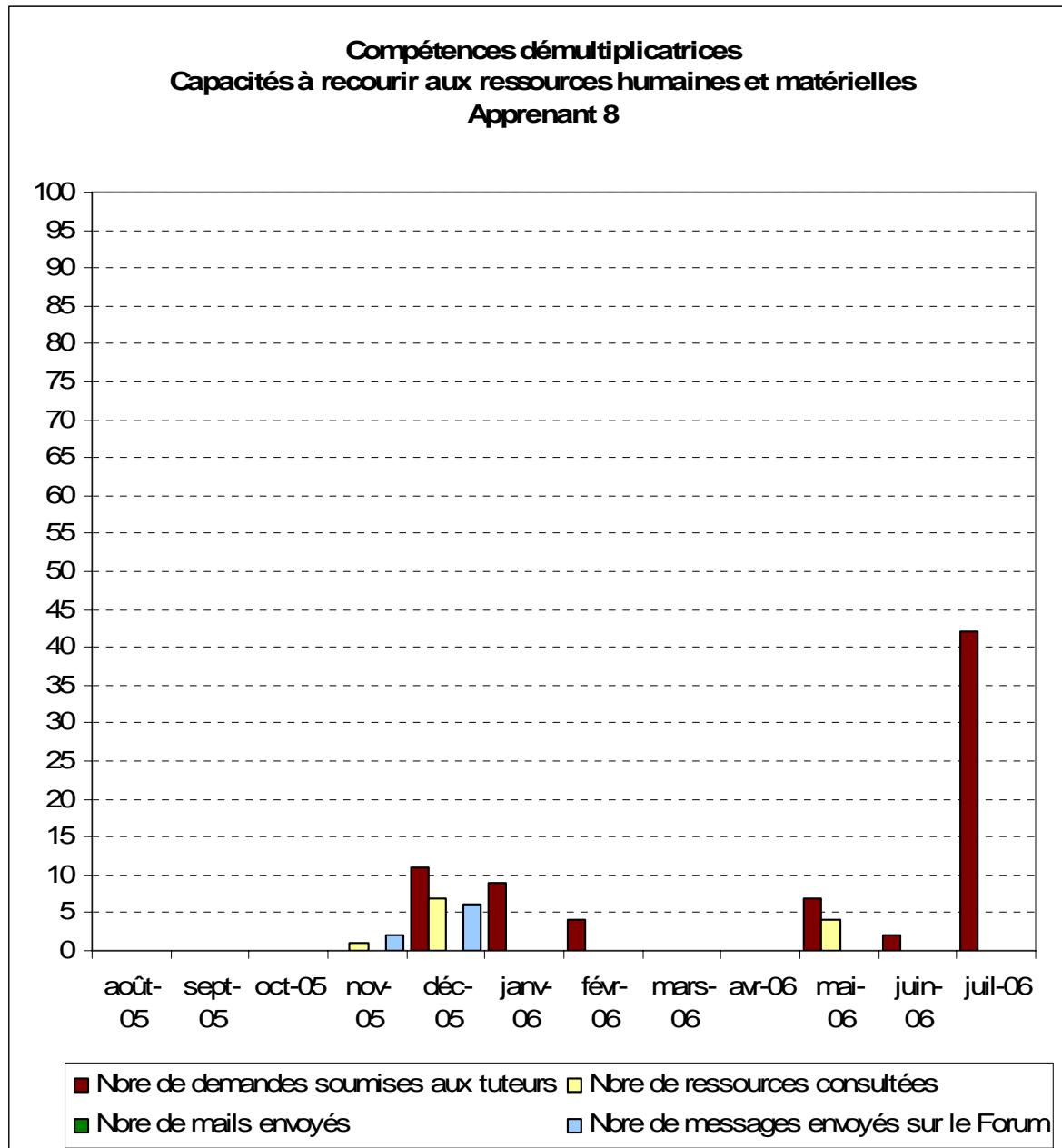


Figure 27: Gérer et utiliser (apprenant 8)

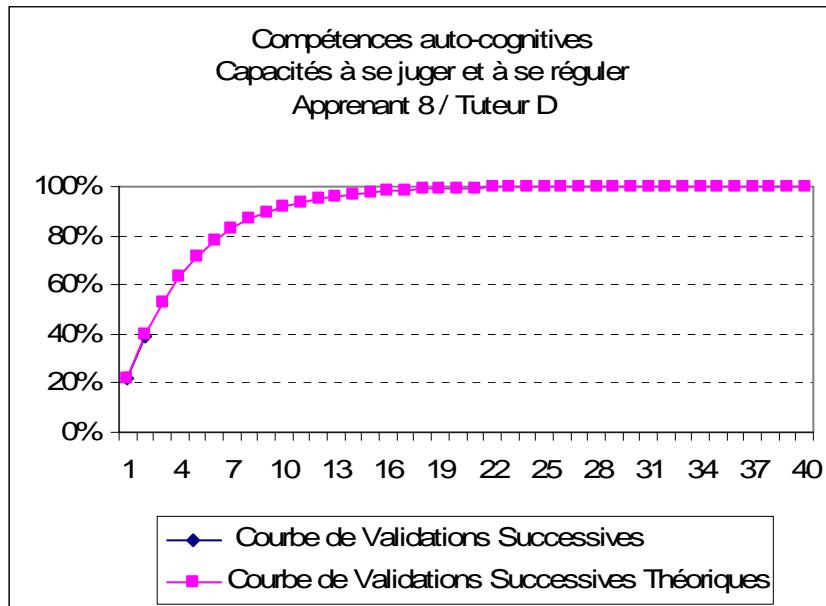


Figure 28 : Juger et réguler (apprenant 8 / tuteur D)

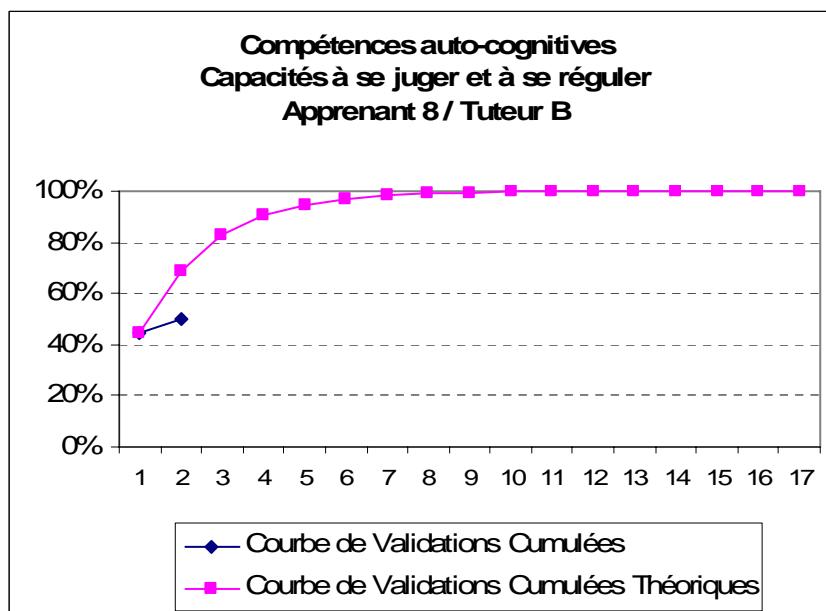


Figure 29 : Juger et réguler (apprenant 8 / tuteur B)

Apprenant 9

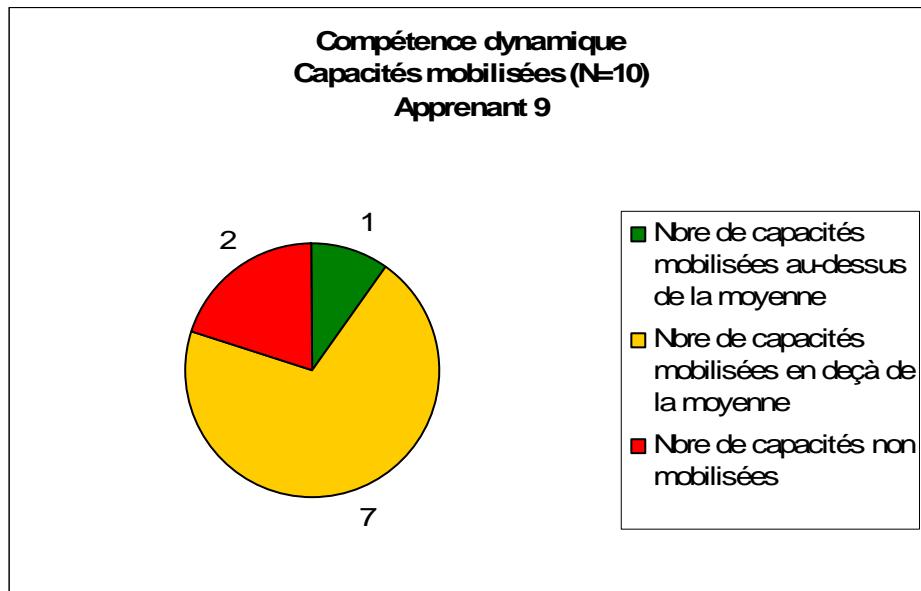


Figure 30 : S'engager (apprenant 9)

Sur les 10 capacités proposées, l'apprenant en a mobilisé 8 dont 1 au-delà de la moyenne de fréquentation (proposer des ressources) (Cf. Fig.30).

Les concepts pédagogiques ne semblent pas maîtrisés. Les contenus à justifier n'ont pas été validés par les deux tuteurs. Nous n'avons aucune information sur l'utilisation des contenus dans le cadre professionnel de l'apprenant, mais des documents ont été référencés (Cf. Tab. 13).

Les ressources matérielles sont peu utilisées. Les rares échanges avec le tuteur se font sur le forum et dans la GIC. Le mail n'est pas utilisé (Cf. Fig. 31).

Seule l'échéance de décembre a été respectée. Les capacités sont mobilisées de novembre à juin. C'est au mois de mars que le plus grand nombre de demandes de validation a été soumis au tuteur (Cf. Fig. 31).

La capacité de juger est en deçà des 50 % (Cf. Fig. 32 et 33). IL en est de même pour la capacité à réguler qui tend à stagner dans les échanges avec le tuteur B.

Tableau 13: S'engager (apprenant 9)

Compétences spécifiques			Compétences démultiplicatrices					Compétences	
Maîtriser les contenus			Utiliser les ressources matérielles et humaines					Gérer son temps	
Activité 3	Activité 1	Activité 2	Activité 1	Mail	Activité 4	Activité 1	Activité 1		
Ressources proposées	Contenus justifiés	Contenus tracés et/ou évalués	Ressources consultées	Contenus soumis à la validation	Mails échangés	Messages échangés	Respect du calendrier	Juger	Réguler
apprenant 9	v	o	r	o	o	r	o	o	o o

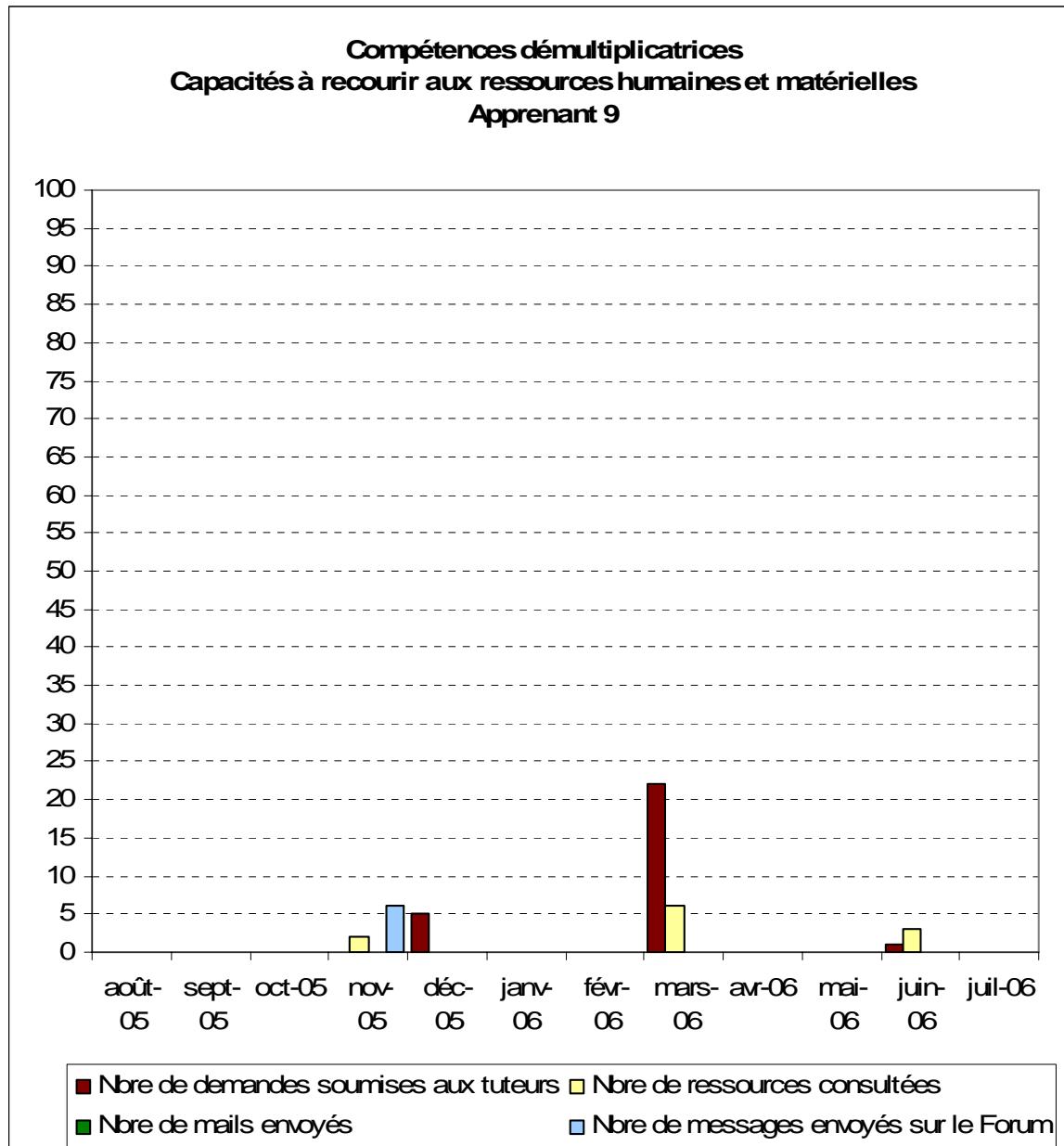


Figure 31 : Gérer et utiliser (apprenant 9)

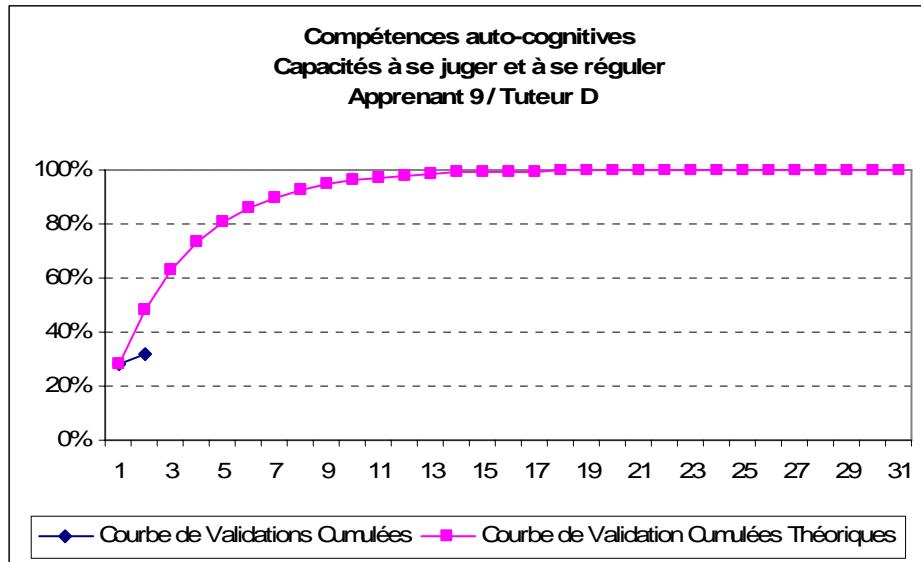


Figure 32 : Juger et réguler (apprenant 9 / tuteur D)

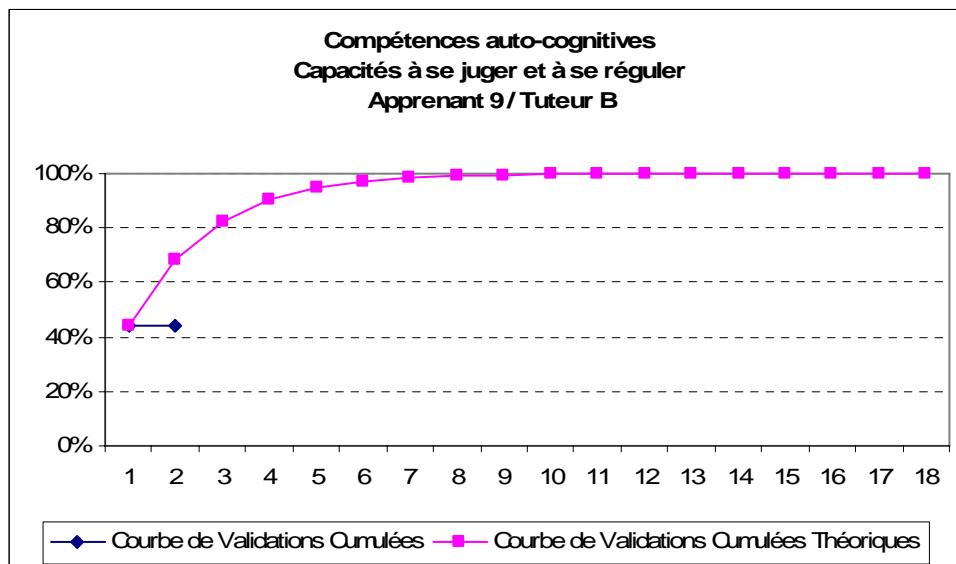


Figure 33 : Juger et réguler (apprenant 9 / tuteur B)

Apprenant 10

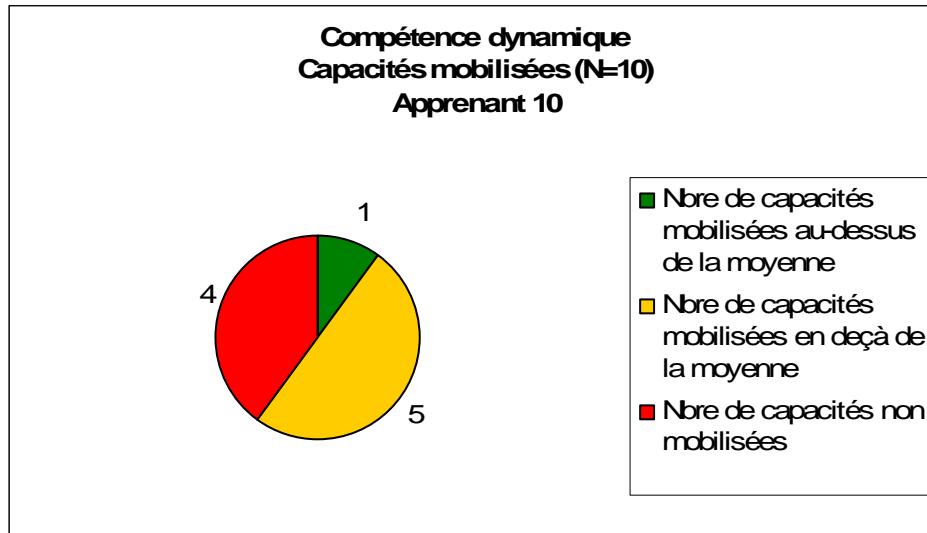


Figure 34 : S'engager (apprenant 10)

Sur les 10 capacités proposées, l'apprenant en a mobilisé 6 dont 1 au-delà de la moyenne de fréquentation (échanger sur le forum) (Cf. Fig.34).

Les concepts pédagogiques ne semblent pas maîtrisés. Les contenus à justifier n'ont pas été validés par les deux tuteurs. Nous n'avons aucune information sur l'utilisation des contenus dans le cadre professionnel de l'apprenant. Aucune ressource n'a été référencée (Cf. Tab. 14).

Les ressources matérielles ne sont pas consultées. Les échanges avec le tuteur se font sur le forum et un peu dans la GIC. Le mail n'est pas utilisé (Cf. Fig. 35).

Seule l'échéance de décembre a été respectée. Les capacités sont mobilisées de novembre à avril. C'est au mois de décembre que le plus grand nombre de demandes de validation a été soumis au tuteur (Cf. Fig. 35).

Les capacités de juger et de réguler sont en deçà des 50 % (Cf. Fig. 36 et 37).

Tableau 14 : S'engager (apprenant 10)

Compétences spécifiques			Compétences démultiplicatrices					Compétences	
Maîtriser les contenus			Utiliser les ressources matérielles et humaines					Gérer son temps	
Activité 3	Activité 1	Activité 2	Activité 1	Mail	Activité 4	Activité 1	Activité 1	Activité 1	
Ressources proposées	Contenus justifiés	Contenus tracés et/ou évalués	Ressources consultées	Contenus soumis à la validation	Mails échangés	Messages échangés	Respect du calendrier	Juger	Réguler
apprenant 10 r	o	r	r	o	r	v	o	o	o

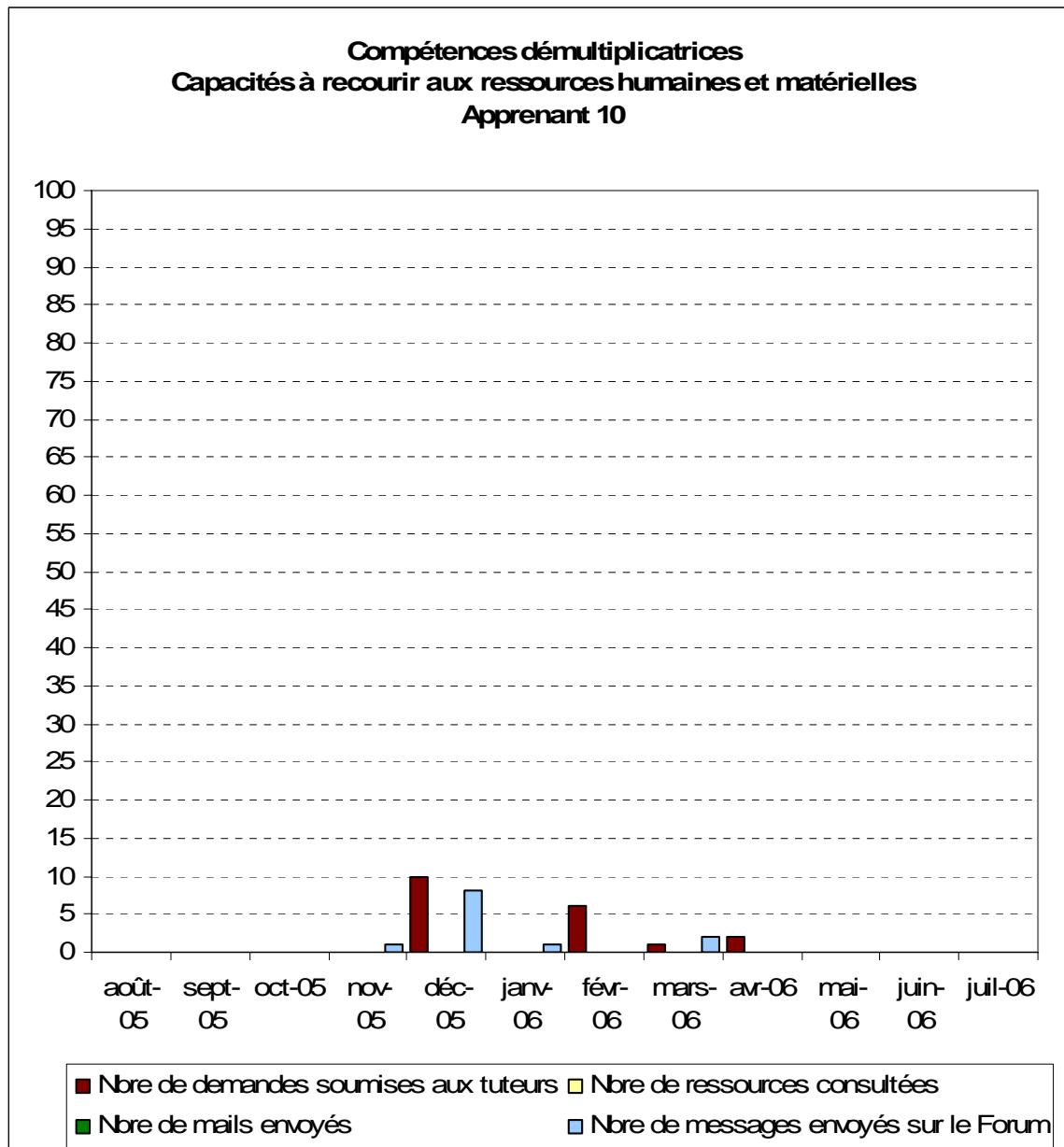


Figure 35: Gérer et utiliser (apprenant 10)

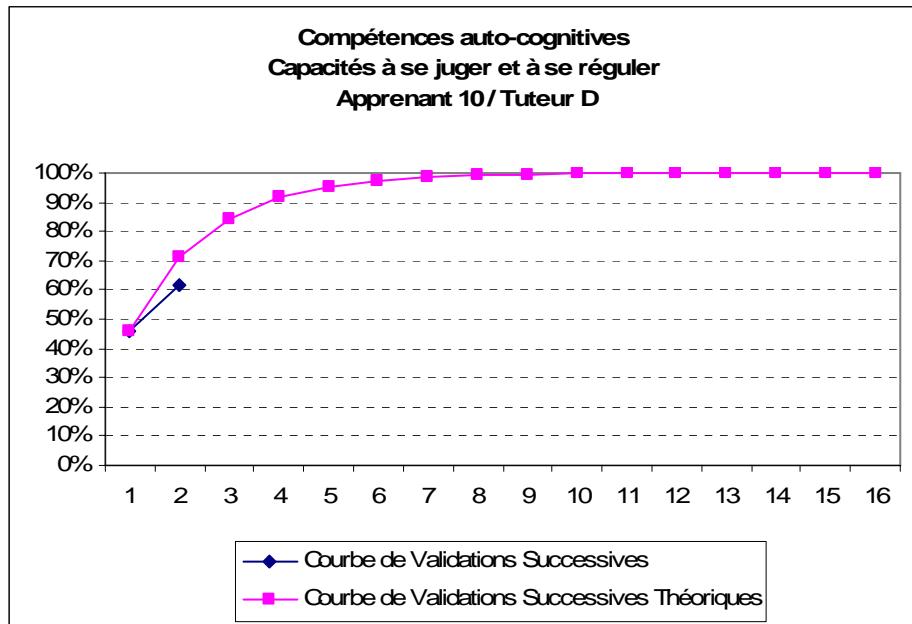


Figure 36 : Juger et réguler (apprenant 10 / tuteur D)

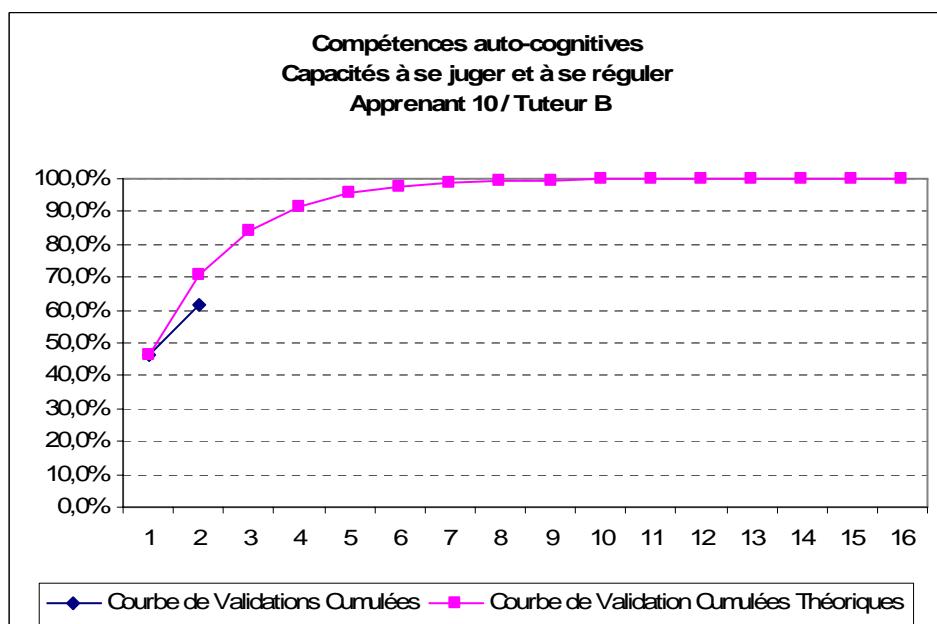


Figure 37 : Juger et réguler (apprenant 10 / tuteur B)

Apprenant 11

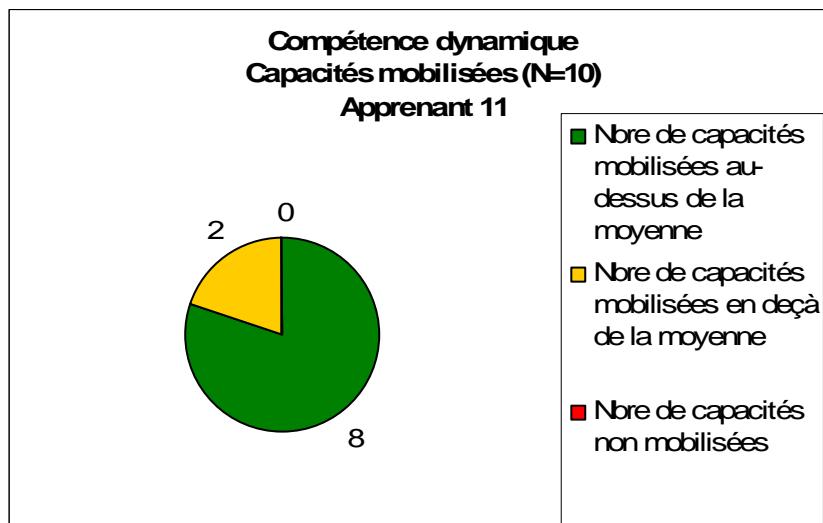


Figure 38 : S'engager (apprenant 11)

Les 10 capacités proposées ont été mobilisées dont 4 au-delà de la moyenne de fréquentation (proposer des ressources, consulter les ressources, soumettre ses demandes de validation et échanger sur le mail) et 4 autres au-delà de la moyenne des résultats (justifier, utiliser, juger et gérer son temps) (Cf. Fig. 38 et Tab. 15).

Les concepts pédagogiques sont maîtrisés. Les contenus à justifier, à utiliser et à évaluer ont été validés par les deux tuteurs. Des ressources ont été référencées.

Les ressources matérielles sont abondamment utilisées en décembre et mars (Cf. Tab. 15). Les échanges avec le tuteur se font dans la GIC et dans le Forum. Le mail est peu utilisé (Cf. Fig. 39).

Les échéances sont respectées. Les capacités sont mobilisées de décembre à juin. C'est au mois de juin que le plus grand nombre de demandes de validation a été soumis au tuteur (Cf. Fig. 39).

Les capacités de juger et de réguler sont en deçà des 50 % (Cf. Fig. 40 et 41).

Tableau 15 : S'engager (apprenant 11)

Compétences spécifiques			Compétences démultiplicatrices					Compétences	
Maîtriser les contenus			Utiliser les ressources matérielles et humaines					Gérer son temps	
Activité 3	Activité 1	Activité 2	Activité 1	Mail	Activité 4	Activité 1	Activité 1		
Ressources proposées	Contenus justifiés	Contenus tracés et/ou évalués	Ressources consultées	Contenus soumis à la validation	Mails échangés	Messages échangés	Respect du calendrier	Juger	Réguler
apprenant 11 v	v	v	v	v	v	o	v	v	o

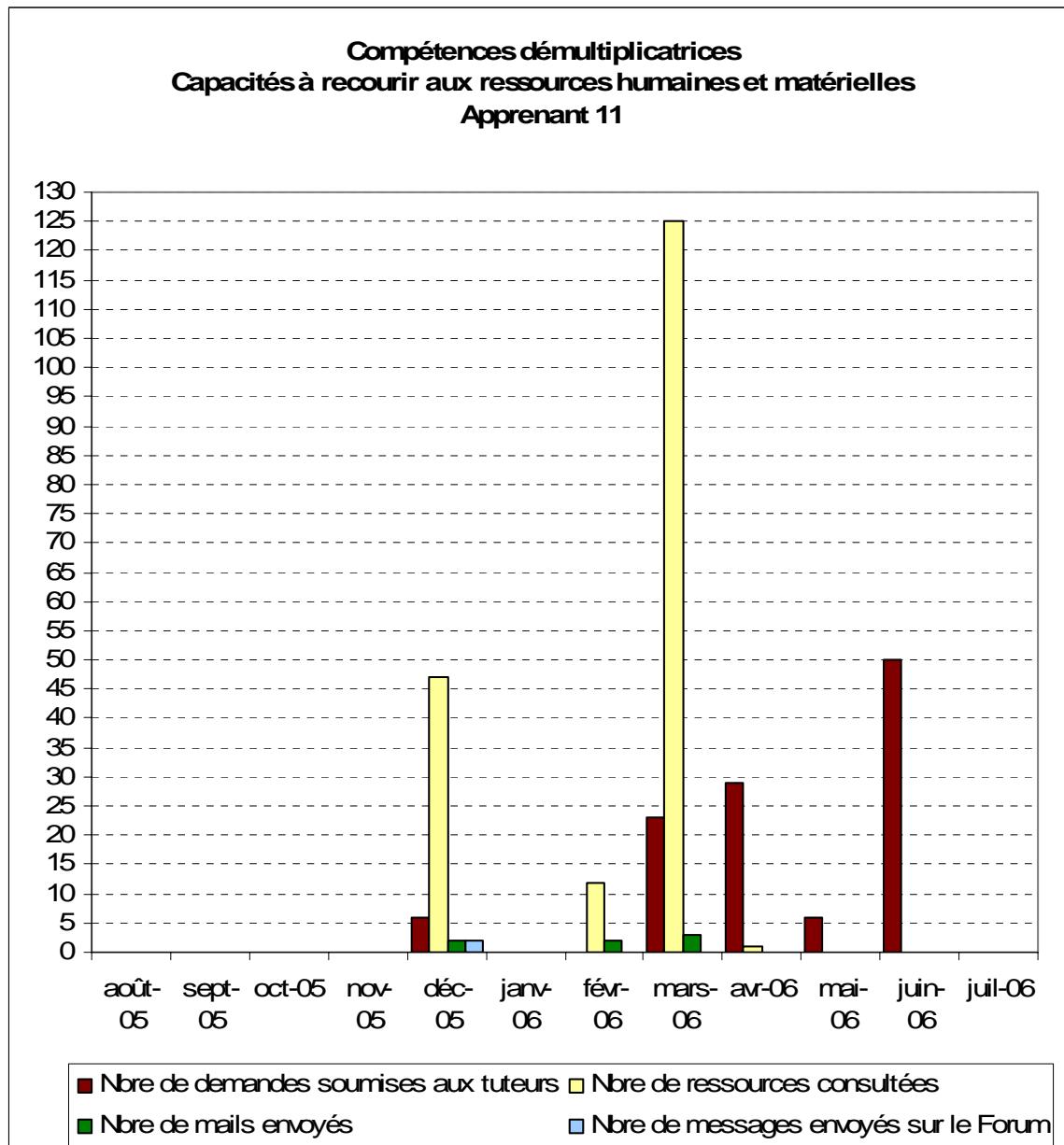


Figure 39: Gérer et utiliser (apprenant 11)

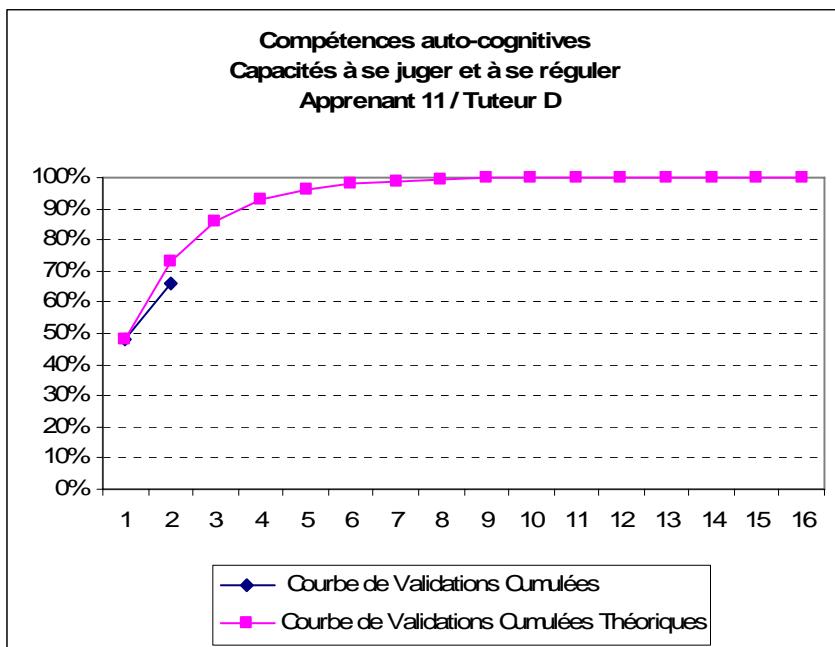


Figure 40 : Juger et réguler (apprenant 11 / tuteur D)

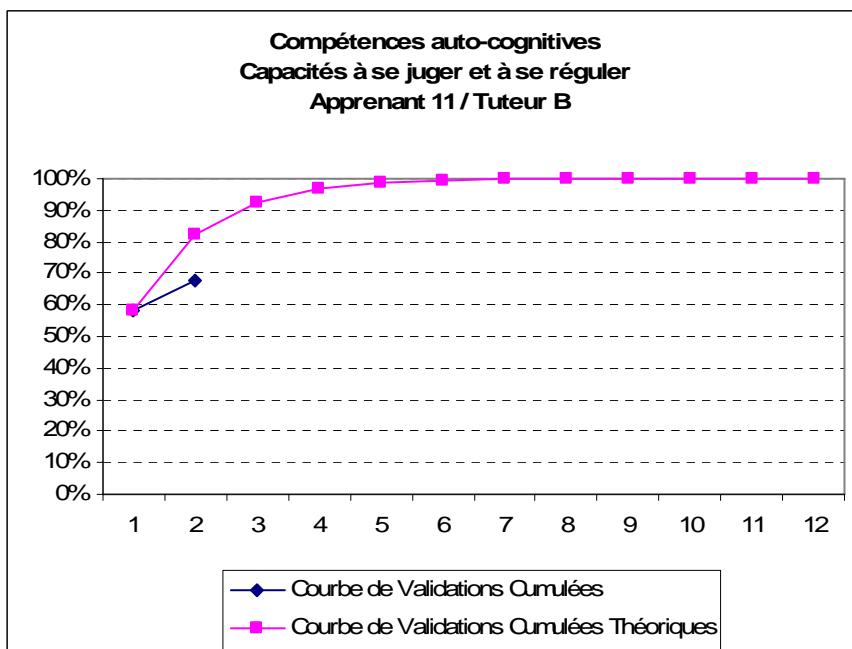


Figure 41 : Juger et réguler (apprenant 11/ tuteur B)

4. Conclusion

Un des objectifs poursuivis dans notre DES est de permettre aux personnes qui y sont inscrites d'acquérir les capacités nécessaires non seulement pour concevoir un dispositif de formation en ligne, mais également l'exploiter, l'évaluer et le réguler. Ces capacités participent à leur autonomisation dans le domaine de l'enseignement à distance.

L'accompagnement des apprenants repose sur un outil de gestion informatisé des capacités (GIC). Les apprenants y ont toute liberté. Ils y consultent les ressources qu'ils estiment utiles à la construction de leurs projets et y demandent la validation de capacités qu'ils jugent acquises.

L'outil a l'avantage d'offrir un cadre rassurant sans pour autant être trop contraignant. Son exploitation exige de l'apprenant une série de capacités inhérentes à l'autonomie. C'est en étant responsabilisé que l'apprenant acquiert davantage d'autonomie.

Nous ne savons pas si l'usage de la GIC participe à l'autonomisation des apprenants. Par contre, ce que nous savons, c'est que les apprenants mobilisent, chacun à leur façon, les capacités inhérentes à l'autonomie. Le modèle utilisé pour analyser leurs traces a l'avantage de rendre compte de la diversité de leurs actions et permet, ainsi, d'éviter de sombrer dans des jugements hâtifs. Un apprenant qui n'a pas soumis de demande de validation n'a pas pour autant rien fait. Peut-être a-t-il consulté des ressources? Un apprenant qui essaie de nombreux refus de validation n'est pas pour autant de mauvaise volonté. Peut-être a-t-il tenté de tirer profit des ressources matérielles et humaines mises à sa disposition ?

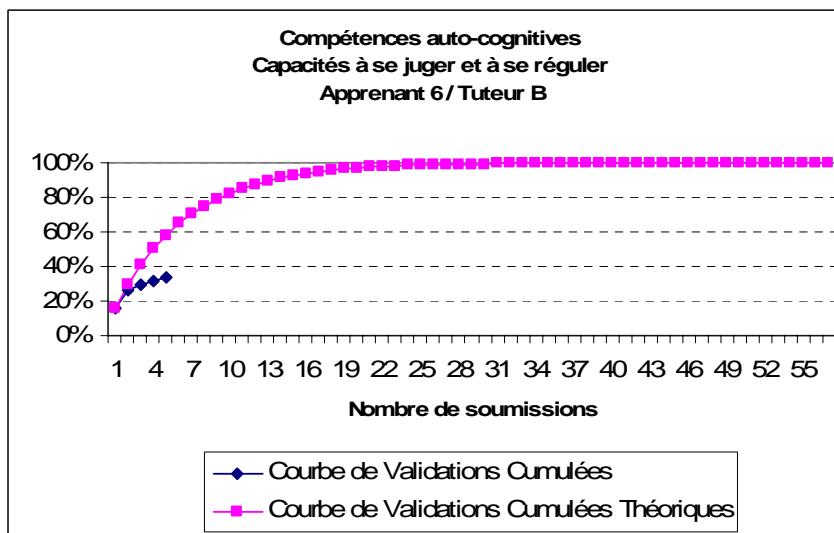
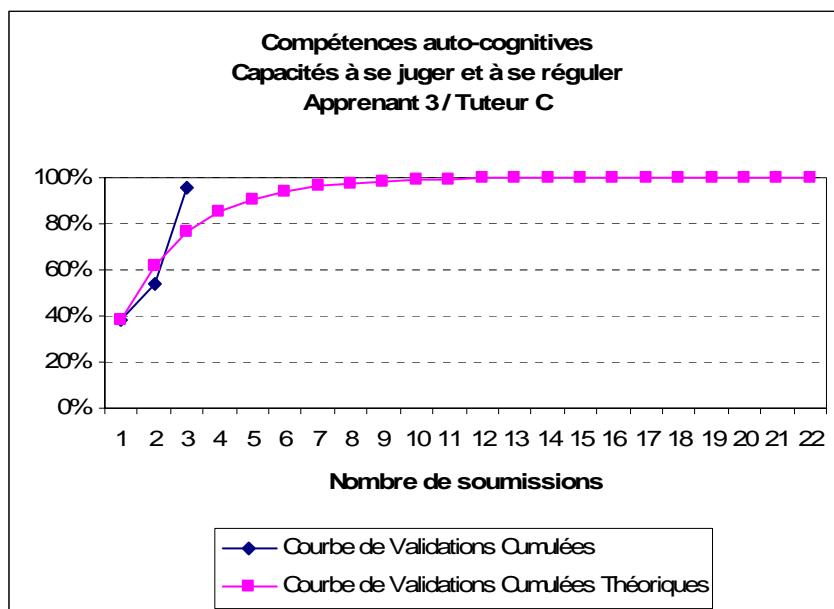
Certaines données récoltées gagneraient à être observées de plus près. En effet, plusieurs d'entre elles nous renseignent une fréquence, mais ne nous donnent aucune information qualitative. Nous devrions ainsi prêter attention au type de ressources proposées par les apprenants, à la qualité de leurs échanges sur le forum, au temps de consultation des ressources en ligne, etc.

Nous gagnerions enfin à confronter les résultats de notre analyse à l'avis des apprenants. Nous éviterions de mauvaises interprétations et ces derniers y trouveraient peut-être des informations utiles pour comprendre leur processus d'apprentissage et le réguler.

5. Evaluation qualitative

Nous avons basé l'amorce de l'évaluation qualitative de notre dispositif de formation sur les outils d'analyse utilisés pour représenter la mobilisation par les apprenants des capacités inhérentes à l'autonomie et sur le document reprenant les devoirs des tuteurs qui œuvrent dans la GIC.

Le type de graphique repris ci-dessous qui trace le nombre de validations cumulées d'un apprenant nous semble offrir une preuve que notre enseignement prend en compte l'apprentissage, le soutien et se base sur des données objectives. En effet, la courbe représente la somme des succès d'apprentissage de l'apprenant et le nombre de points évoque le nombre de fois que l'apprenant soumet à la discussion une partie de son travail. Ce sont également les données objectives qui nous permettent de donner corps à des concepts pédagogiques : les graphiques repris ci-dessous représentent les capacités de deux apprenants à juger la qualité de leur travail et à le réguler.



La charte qui suit repose sur les conseils que promulgue l'association australienne HERDSA aux enseignants du supérieur qui souhaitent améliorer leur pratique (Développement professionnel en enseignement supérieur : Analyse des Besoins, 2005). Sa structure se fonde sur les 4 compétences à maîtriser pour construire un dispositif de formation en ligne. Pour chacune de ces compétences, nous reprenons les engagements des tuteurs, le numéro des questions HERDSA auxquels ils correspondent et les activités dans lesquelles les tuteurs les mettent en œuvre. Pour plusieurs de ces engagements, nous avons inséré une preuve objective qu'ils ont été tenus.

Compétences spécifiques

Pour vous aider à maîtriser les savoirs spécifiques à la pédagogie de l'enseignement supérieur, les tuteurs s'engagent :	HERDSA	Activité			
		Act1	Act2	Act3	Act4
<ul style="list-style-type: none"> À mettre à votre disposition des ressources spécialisées en pédagogie de l'enseignement supérieur ; 	Question 41		X		
62 ressources théoriques ont été mises à disposition des apprenants					
<ul style="list-style-type: none"> À vous inciter à les consulter ; À vous inviter à partager vos propres ressources. 	Question 6	X	X		
	Question 10			X	X
23 ressources ont été proposées par les apprenants					

Compétences démultiplicatrices

Pour vous aider à choisir les outils techniques appropriés à vos objectifs, les tuteurs s'engagent :	HERDSA	Activité			
		Act1	Act2	Act3	Act4
<ul style="list-style-type: none"> À vous donner les moyens de recueillir les informations utiles à l'évaluation de vos produits et de leurs usages. 	Question 29	X			
A titre d'exemple, l'apprenant 1 a reçu 165 réponses de ses tuteurs					

Compétences auto-cognitives

Pour vous aider à réguler votre travail, les tuteurs s'engagent :	HERDSA	Activité			
		Act1	Act2	Act3	Act4
<ul style="list-style-type: none"> À vous inciter à réfléchir à vos pratiques d'apprentissages ; 	Question 17	X	X	X	X
A titre d'exemple, l'apprenant 1 a dû soumettre trois fois sa demande de validation concernant la justification pédagogique de la pondération utilisée dans son activité.					
<ul style="list-style-type: none"> À vous encourager à évaluer votre travail ; 	Question 25	X			

• À commenter vos demandes de validation.	Questions 26 et 27	X			
---	--------------------	---	--	--	--

Compétences dynamiques

Pour vous aider à vous investir dans ce processus de formation, les tuteurs s'engagent :	HERDSA	Activité			
		Act1	Act2	Act3	Act4
• À mettre à profit votre expérience d'enseignant ;	Question 3	X		X	X
• À vous donner la liberté de choisir certains aspects de votre travail qui sont en rapport avec vos intérêts ;	Question 5	X	X	X	X
• À vous permettre de choisir parmi différents procédés d'apprentissage celui ou ceux qui conviennent selon le contexte ;	Question 16	X	X	X	X
L'apprenant 5 a consulté un nombre conséquent de ressources avant de soumettre en une fois ses demandes de validation. L'apprenant 1 n'a consulté qu'une ressource et étalé dans le temps ses demandes de validation.					
• À vous apporter une aide personnelle ;	Question 11	X			
• À vous ouvrir un <i>potentiel d'apprentissage mutuel</i> .	Question 10		X	X	X

C.Perspectives

À court terme, je compte rencontrer les apprenants qui ont participé à cette expérience pour échanger à propos des traces qui ont été récoltées et connaître leurs interprétations de ces données. Je profiterai de ces rencontres pour engranger leurs remarques relatives à l'usage de la GIC. Je compte également rencontrer les tuteurs pour entendre leurs avis, leurs souhaits et leurs propositions relatives à ce type d'accompagnement.

À moyen terme, je désire prendre du temps pour récolter et analyser les traces significatives de l'usage que les tuteurs ont eu de la GIC. La charte présentée dans le point précédent pourrait servir de base à ce travail. Il en est de même des graphiques de courbe de validations cumulées.

À plus long terme, je compte compléter ma base de cas en analysant l'usage que d'autres apprenants dans d'autres contextes ont de la GIC.

Parallèlement à ces tâches, je désire investiguer la littérature relative à la recherche en sciences humaines afin d'être mieux à même de choisir les outils adéquats pour observer ce type d'expérience.

Bibliographie

Note à propos des ouvrages précédés d'un astérisque :

Pour expliquer un concept ou illustrer un courant théorique, quantité d'auteurs proposent des extraits d'ouvrages qu'ils estiment particulièrement éclairant. Faute de temps ou faute de moyens, nous n'avons pas toujours eu l'occasion de consulter ces extraits dans leur contexte original. Ces ouvrages ne peuvent donc pas figurer dans notre bibliographie au même titre que les documents lus et utilisés pour concevoir notre outil. Soucieux de ne pas tromper le lecteur tout en lui permettant de retrouver ces documents originaux, nous les avons intégrés dans nos références en les précédant d'un astérisque.

Albero, B. (2002). *Autodidaxie, autoformation et formation ouverte et à distance : quelques résultats significatifs de la recherche sur les usages.*

Consulté le 23 février 2006

dans <http://www.epathie.com/Albero2002ENSLyon.pdf>

Bandura, A. (2006). *Apprendre par soi-même : autoformation et agentivité humaine.* Communication présentée au 7^{ème} colloque européen sur l'autoformation, Toulouse, France.

Barbot, M.J. (2002). *En amont de l'auto-formation, autonomie du sujet-apprenant et système éducatif.* Communication présentée au symposium GRAF. Bordeaux, France.

Consulté le 23 février 2006

dans <http://membres.lycos.fr/autograf/BarbotBdx.htm>

Carré, P. (mai 2006). *Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance.* Communication présentée au 7^{ème} colloque européen sur l'autoformation, Toulouse, France.

Debry, M., Leclercq, D. & Boxus, E. (1998). *De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire.* Dans D. Leclercq (Eds.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (pp. 207-241). Sprimont, Belgique : Mardaga.

De Ketele, J.M. & Maroy, C. (2006). *Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ?* dans L. Paquay, M. Crahay, J.M De Ketele (Ed.). *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité.* (pp.219-249). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Demaizière, F. (2003). *Autonomie : Objectif ou prérequis ?*

Consulté le 23 février 2006

dans http://didatic.net/article.php3?id_article=15

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

*Fournier, M. (1996). Le projet en éducation. *Sciences humaines*, 12, 36.

HERDSA, (1992). *Challenging conceptions of teaching : Some prompts for good practice.* Consulté le 21/04/2005 dans <http://www.herdsa.org.au/CCT.php>

Jans, V., Leclercq, D., Denis, B. & Poumay, M. (1998). *Projets d'Animations Réciproques Multimédias (PARM)*. Dans D. Leclercq (Eds.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (pp. 55-80). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Leclercq, D., Boxus, E., Jans, V., & Gilles, J-L. (1997). *Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur*. Communication présentée au 15^{ème} colloque de l'AIPU (pp. 81-105). Liège, Belgique.

Leclercq, D. & Denis, B. (1998). *Objectifs et paradigmes d'enseignement / apprentissage*. Dans D. Leclercq (Eds.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (pp. 207-241). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Leclercq, D. (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont, Belgique : Mardaga.

Leclercq, D., Georges, F., & Poumay, M. (mai 2002). *Méthodes basée sur des cas et enseignement distance visant le transfert des apprentissages : Un exemple d'application*. Communication présentée au 19^{ème} colloque de l'AIPU, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Leclercq, D. (2003). *BEC-OME-RER : Le fil rouge d'un projet de formation*. Consulté le 4 octobre 2004 dans http://www.webct.ulg.ac.be/SCRIPT/formation_labset/scripts/serve_home

Leclercq, D. (2005a). *Méthodes de Formation et Théories de l'Apprentissage*. Liège, Belgique : Les Editions de l'Université de Liège.

Linard, M. (2000). *L'autonomie de l'apprenant et les TIC*. Consulté le 15 mai 2004 dans http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2000/table_ronde_3.htm

Marbeau, V., & Cénat, M.F. (2001). Les technologies de l'information et de la communication, leur rôle dans l'acquisition d'une démarche autonome par l'élève : Le cas particulier des travaux personnels encadrés. *Revue de l'EPI*, 102. Consulté le 23 février 2006 dans <http://www.epi.asso.fr/revue/102/ba2p065.htm>

Meirieu, P. (1991). *Individualisation, différenciation, personnalisation : De l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation*. Communication présentée au colloque de l'AECSE. Lyon, France. Consulté le 23 février 2006 dans <http://www.meirieu.com/ARTICLES/individualisation.pdf>

Meirieu, P. (s.d.). *Autonomie*. Consulté le 23 février 2006 dans <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

Meloche, M. (2000). *Evaluation des multimédias pédagogiques*. *DistanceS*, 4, 7-44.

Pantanella, R. (2002). *Itinéraires de découverte et travail transversal : Pour une pédagogie de l'autonomie*.

Consulté le 23 février 2006
dans <http://www.ac-poitiers.fr/tpi/idd/documents/rapata.rtf>

*Renaud, G., Jacquinot, G., Soriano, V., Gueneau, M. & Paquelin, D. (1996). Ressources éducatives et systèmes de formation. Dijon : éditions Enesad-Cnerta - Grep.

Roegiers, X. (2003). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Buxelles, Belgique : de Boeck.

*Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vassileff, J. (2004). *Former à l'autonomie*.

Consulté en mai 2004

dans http://www.ymca-cepiere.org/f2f/documents/former_a_l%20autonomie.htm

Annexes

Aide Technique

Vous trouverez dans ce document les informations techniques utiles pour utiliser l'outil de gestion informatisée des compétences. L'aide comprend trois parties : la première est consacrée à la connexion, la seconde à la demande de validation d'un item et la troisième à la consultation des ressources utiles à l'implémentation, à la justification, à l'utilisation et à l'évaluation d'un des items constitutifs de la grille.

Connexion

- [Se connecter](#) (p.1)

Validation d'un item

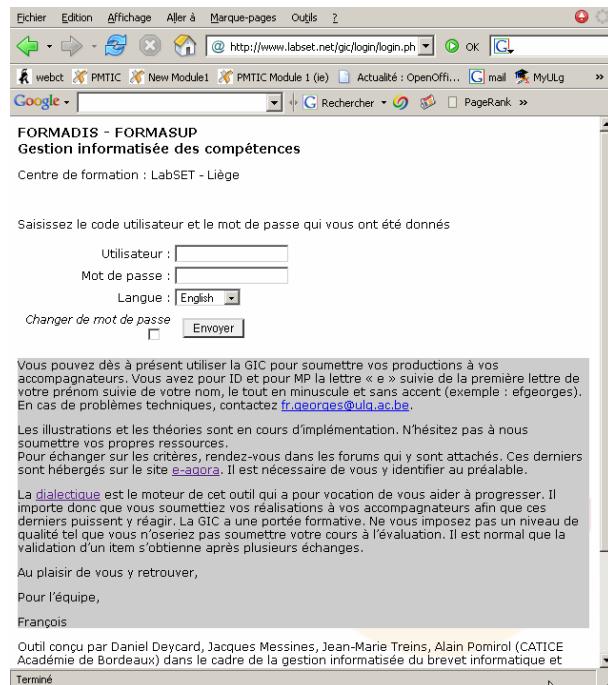
- [Demander la validation d'un item implémenté, justifié, utilisé ou évalué](#) (p. 4)
- [Consulter son état d'avancement](#) (p. 6)
- [Consulter son état d'avancement – Item validé par un des évaluateurs](#) (p. 7)
- [Consulter son état d'avancement – Item obtenu](#) (p. 8)
- [Consulter son état d'avancement – Item refusé](#) (p. 9)
- [Consulter son état d'avancement – Item demandé](#) (p. 10)
- [Demander la validation d'un item refusé](#) (p. 11)

Ressources

- [Consulter les ressources proposées par les tuteurs et les pairs](#) (p. 13)
- [Proposer à vos tuteurs et à vos pairs une ressource \(argumentation, illustration, théorie et sujet de discussion\) utile à l'implémentation, à la justification, à l'utilisation et à l'évaluation d'un des items constitutifs de la grille](#) (p. 14)
- [Supprimer une ressource](#) (p. 15)
- [Consulter l'usage des ressources](#) (p. 16)

Se connecter (1/2)

[[accueil](#)]



FORMADIS - FORMASUP
Gestion informatisée des compétences
Centre de formation : LabSET - Liège

Saisissez le code utilisateur et le mot de passe qui vous ont été donnés

Utilisateur :
Mot de passe :
Langue : English

Changer de mot de passe Envoyer

Vous pouvez dès à présent utiliser la GIC pour soumettre vos productions à vos accompagnateurs. Vous avez pour ID et pour MP la lettre « e » suivie de la première lettre de votre prénom suivie de votre nom, le tout en minuscule et sans accent (exemple : egeorges). En cas de problèmes techniques, contactez fr.georges@ulg.ac.be.

Les illustrations et les théories sont en cours d'implémentation. N'hésitez pas à nous soumettre vos propres ressources. Pour échanger sur les critères, rendez-vous dans les forums qui y sont attachés. Ces derniers sont hébergés sur le site [e-agora](#). Il est nécessaire de vous y identifier au préalable.

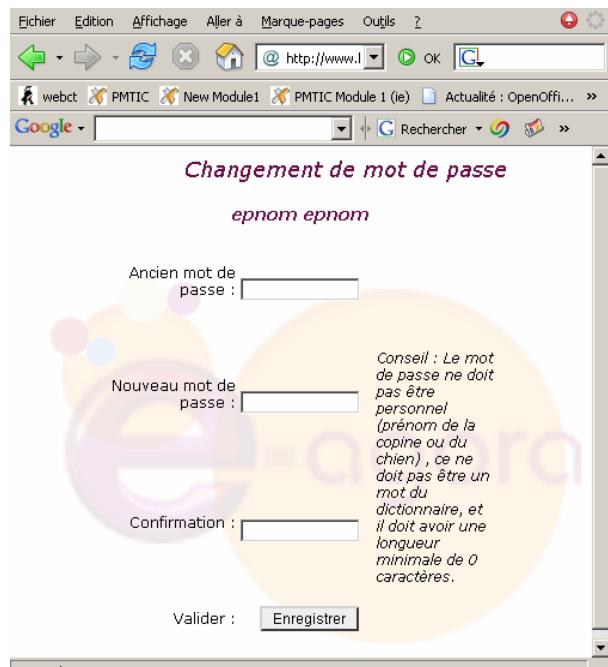
La **dialectique** est le moteur de cet outil qui a pour vocation de vous aider à progresser. Il importe donc que vous soumettiez vos réalisations à vos accompagnateurs afin que ces derniers puissent y réagir. La GIC a une portée formative. Ne vous imposez pas un niveau de qualité tel que vous n'oseriez pas soumettre votre cours à l'évaluation. Il est normal que la validation d'un item s'obtienne après plusieurs échanges.

Au plaisir de vous y retrouver,
Pour l'équipe,
François

Outil conçu par Daniel Deycard, Jacques Messines, Jean-Marie Treins, Alain Pomiro (CATICE Académie de Bordeaux) dans le cadre de la gestion informatisée du brevet informatique et

Terminé

Fig. 1



Changement de mot de passe

epnom epnom

Ancien mot de passe :

Nouveau mot de passe :

Confirmation :

Conseil : Le mot de passe ne doit pas être personnel (prénom de la copine ou du chien), ce ne doit pas être un mot du dictionnaire, et il doit avoir une longueur minimale de 0 caractères.

Valider :

Fig. 2

- Rendez-vous sur le site : <http://www.labset.net/gic>.
 - La page d'accueil de l'outil de gestion informatisée des compétences apparaît. Cette page comporte deux champs à remplir, une liste déroulante, une case à cocher, un bouton d'action et une brève introduction (Cf. Fig. 1).
 - Introduisez votre id. dans le champ intitulé « utilisateur ».
 - Introduisez votre mot de passe dans le champ intitulé « Mot de passe ».
- RMQ :** Votre *identifiant* et votre *mot de passe* sont composés la lettre « e » suivie de la première lettre de votre prénom suivie de votre nom, le tout en minuscule et sans accent (exemple : egeorges).
- Choisissez la langue de l'interface (français ou anglais).
 - Cliquez sur le bouton « Envoyer ».

- La page « Changement de mot de passe » s'ouvre. Cette page comporte trois champs à compléter et un bouton d'action (Cf. Fig. 2).
- Introduisez dans le champ en marge de l'intitulé « Ancien mot de passe », le mot de passe composé de la lettre « e » suivie de la première lettre de votre prénom suivie de votre nom, le tout en minuscule et sans accent.
- Introduisez votre nouveau mot de passe dans le champ intitulé « Nouveau mot de passe ».
- Introduisez votre nouveau mot de passe dans le champ intitulé « confirmation ».
- Cliquez sur le bouton « Enregistrer ».

[[accueil](#)]

Se connecter (2/2)

[\[accueil\]](#)

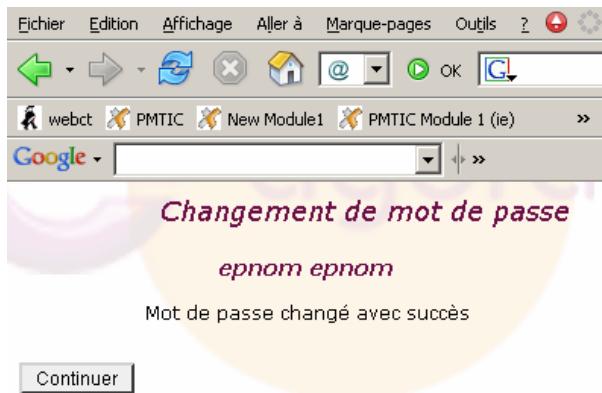


Fig. 3



Fig. 4

- La page de confirmation de changement de mot de passe s'ouvre. (Cf. Fig. 3).
- Cliquez sur le bouton « Continuer ».

- La page GIC s'ouvre. Vous trouverez sur cette page, deux boutons (déconnexion et envoyer) et un tableau composé de 9 colonnes et de 26 lignes. La première colonne reprend les items ou contenus essentiels au bon fonctionnement d'un cours, les 4 suivantes les capacités ou les aptitudes à exploiter les contenus et les 4 dernières les ressources proposées par vos tuteurs et vos pairs (cf. Fig. 4).

[\[accueil\]](#)

Demander la validation d'un item implémenté, justifié, utilisé ou évalué (1/2)

[accueil]

	Implémenter	Justifier	Utiliser	Evaluer
Aide pédagogique	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aide technique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personne à contacter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseil pour entrer dans le cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Droits et devoirs des encadrants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objectif général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incontournables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fig. 4

- Identifiez-vous sur le site <http://www.labset.net/gic> (cf. se connecter).
- La page GIC s'ouvre. Vous trouverez sur cette page, deux boutons (déconnexion et envoyer) et un tableau composé de 9 colonnes et de 26 lignes. La première colonne reprend les items ou contenus essentiels au bon fonctionnement d'un cours, les 4 suivantes les capacités ou les aptitudes à exploiter les contenus et les 4 dernières les ressources proposées par vos tuteurs et vos pairs (cf. Fig. 4).
- Pour demander la validation d'un item, cliquez sur la case à cocher située sur la même ligne et qui correspond à la capacité mise en œuvre.
- Cliquez sur le bouton « envoyer ».

Session précédente : n°5
lundi 07 novembre 2005 à
11:35:49
217.136.113.244 (244)

Indique ici pourquoi tu penses avoir acquis cet item :

L'aide pédagogique est disponible via

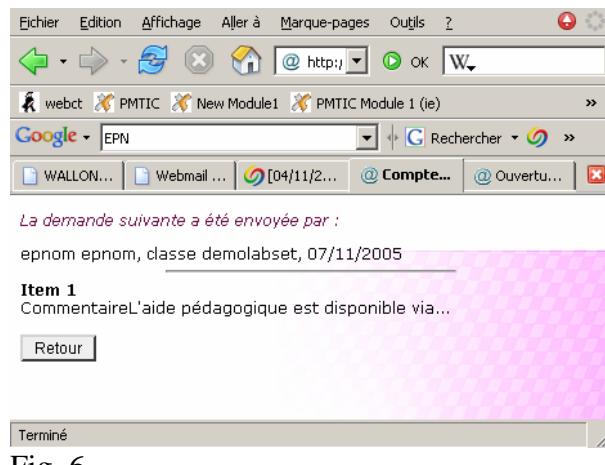
Fig. 5

- Cliquez sur le bouton « Envoyer ».
- La page de demande s'ouvre. Elle comprend deux boutons (« déconnexion » et « envoyer ») et un champ à compléter (cf. Fig. 5).
- Introduisez dans le champ texte votre justification de l'acquisition de l'item demandé.
- Cliquez sur le bouton « Envoyer ».

[accueil]

Demander la validation d'un item implémenté, justifié, utilisé ou évalué (2/2)

[\[accueil\]](#)



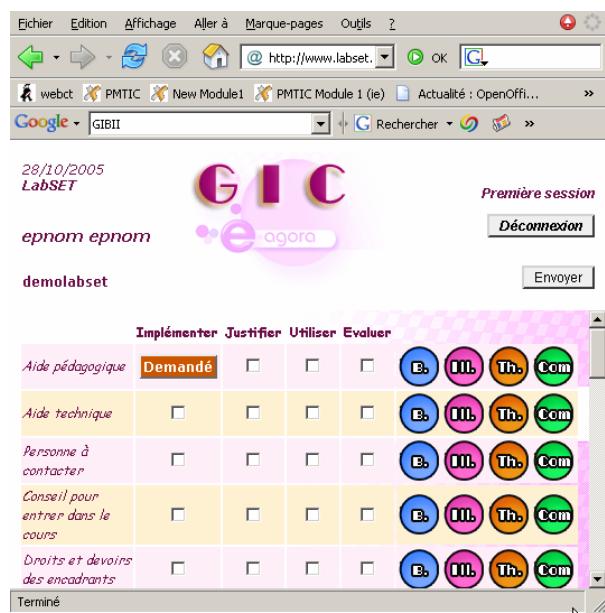
La demande suivante a été envoyée par :
epnom epnom, classe demolabset, 07/11/2005

Item 1
CommentaireL'aide pédagogique est disponible via...

[Retour](#)

Fig. 6

- La page de confirmation de demande s'ouvre. Elle affiche la justification que vous avez introduite (cf. Fig. 6).
- Cliquez sur le bouton « Retour ».



28/10/2005
LabSET

epnom epnom

demolabset

Première session

Déconnexion

Envoyer

	Implémenter	Justifier	Utiliser	Évaluer
Aide pédagogique	Demandé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aide technique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personne à contacter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseil pour entrer dans le cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Droits et devoirs des encadrants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fig. 7

- La page GIC s'ouvre. En place de la case à cocher apparaît un bouton intitulé « Demandé » (cf. Fig. 7).

[\[accueil\]](#)

Consulter son état d'avancement (1/5)

[[accueil](#)]

Fig. 8

- Identifiez-vous sur le site <http://www.labset.net/gic> (cf. se connecter).
- La page GIC s'ouvre. Dans l'exemple ci-joint, 4 items ont été demandés (cf. Fig. 8). Le premier a été validé par un des évaluateurs, le second a été validé par tous les évaluateurs, le troisième a été refusé par au moins un des évaluateurs et le quatrième n'a pas été validé.
- Pour prendre connaissance des commentaires des évaluateurs, cliquez sur le bouton en marge de l'item validé, refusé ou en cours de validation.

Professeurs	Accord	Date	Commentaire
demoprofesseur1	Oui	2005-11-07 12:00:00	Très bien. Pourriez-vous justifier ce type d'aide pédagogique tant sur le fond que sur la forme ?
demoprofesseur1			
demoprofesseur2			
demoprofesseur2			

 The interface includes a 'Retour' button and a 'Terminé' button."/>

Fig. 9

- La page de suivi de validation de l'item demandé s'ouvre (cf. Fig. 9). Elle reprend l'intitulé de l'item, votre justification et le tableau dédié aux commentaires des évaluateurs. La première colonne liste le nom des évaluateurs, la seconde reprend leur évaluation (''oui'' pour accordé, ''non'' pour refusé), la troisième affiche la date à laquelle les évaluateurs ont évalué votre demande et la dernière affiche leurs commentaires.
- Cliquez sur le bouton ''Retour''. La page GIC s'ouvre.

[[accueil](#)]

Consulter son état d'avancement – Item validé par un des évaluateurs (2/5)

[\[accueil\]](#)

Fig. 8

- Identifiez-vous sur le site <http://www.labset.net/gic> (cf. se connecter).
- La page GIC s'ouvre.
- Cliquez sur le bouton « oui : 1 Non : 0 ».

Fig. 9

- La page de suivi de validation de l'item demandé s'ouvre (cf. Fig. 9). Elle reprend l'intitulé de l'item, votre justification et les commentaires des évaluateurs. Dans l'exemple ci-joint, l'item demandé concerne l'implémentation de l'aide pédagogique. Le professeur « demoprofesseur1 » a validé la demande et invite l'apprenant à s'atteler à la justification de ses choix. Le second professeur n'a pas encore réagi à la demande. La demande ne peut être validée sans son accord.
- Cliquez sur le bouton « Retour ». La page GIC s'ouvre.

[\[accueil\]](#)

Consulter son état d'avancement – Item obtenu (3/5)

[accueil]

Fig. 8

- Identifiez-vous sur le site <http://www.labset.net/gic> (cf. se connecter).
- La page GIC s'ouvre.
- Cliquez sur le bouton «Item obtenu».

Fig. 10

- La page de suivi de validation de l'item demandé s'ouvre (cf. Fig. 10). Elle reprend l'intitulé de l'item, votre justification et les commentaires des évaluateurs. Dans l'exemple ci-joint, l'item demandé concerne l'implémentation de l'aide technique. Les deux évaluateurs ont validé la demande.
- Cliquez sur le bouton « Retour ». La page GIC s'ouvre.

[accueil]

Consulter son état d'avancement – Item refusé (4/5)

[\[accueil\]](#)

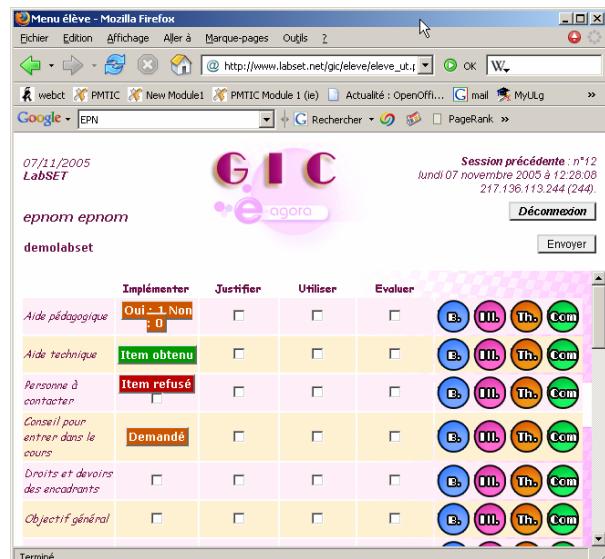


Fig. 8

- Identifiez-vous sur le site <http://www.labset.net/gic> (cf. se connecter).
- La page GIC s'ouvre.
- Cliquez sur le bouton «Item refusé».

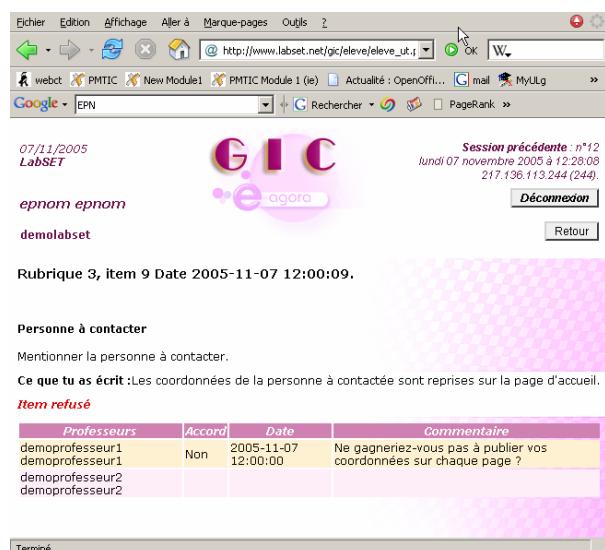


Fig. 11

- La page de suivi de validation de l'item demandé s'ouvre (cf. Fig. 11). Dans l'exemple ci-joint, l'item demandé concerne l'implémentation des coordonnées de la personne à contacter. Le premier évaluateur a refusé de valider la demande. Il justifie son refus dans la colonne « commentaire ». Le second évaluateur n'a pas encore émis d'avis.
- Cliquez sur le bouton « Retour ». La page GIC s'ouvre.

[\[accueil\]](#)

Consulter son état d'avancement – Item demandé (5/5)

[\[accueil\]](#)



Fig. 8

- Identifiez-vous sur le site <http://www.labset.net/gic> (cf. se connecter).
- La page GIC s'ouvre.
- Cliquez sur le bouton «Demandé».

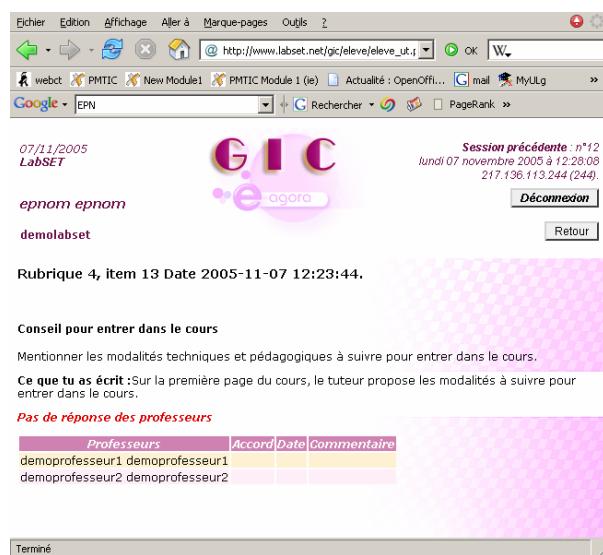


Fig. 12

- La page de suivi de validation de l'item demandé s'ouvre (cf. Fig. 11). Dans l'exemple ci-joint, l'item demandé concerne l'implémentation des conseils pour entrer dans le cours. Les évaluateurs n'ont pas encore émis d'avis.
- Cliquez sur le bouton « Retour ». La page GIC s'ouvre.

[\[accueil\]](#)

Demander la validation d'un item refusé (1/2)

[[accueil](#)]

Fig. 8

- Identifiez-vous sur le site <http://www.labset.net/gic> (cf. se connecter).
- La page GIC s'ouvre (cf. Fig. 8).
- Pour demander à nouveau la validation d'un item, cliquez sur la case à cocher située sous le bouton « Item refusé ».
- Cliquez sur le bouton « envoyer ».

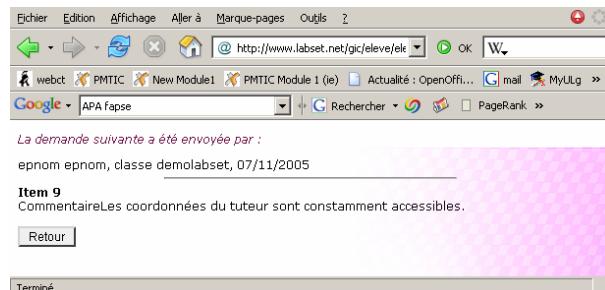
Fig. 13

- La page de demande s'ouvre. Elle comprend deux boutons (« déconnexion » et « envoyer ») et un champ à compléter (cf. Fig. 13).
- Introduisez dans le champ texte votre justification de l'acquisition de l'item demandé.
- Cliquez sur le bouton « Envoyer ».

[[accueil](#)]

Demander la validation d'un item refusé (2/2)

[\[accueil\]](#)



The screenshot shows a web browser window with the following content:

La demande suivante a été envoyée par :
epnom epnom, classe demolabset, 07/11/2005

Item 9
CommentaireLes coordonnées du tuteur sont constamment accessibles.

[Retour](#)

Terminé

Fig. 14

- La page de confirmation de demande s'ouvre. Elle affiche la justification que vous avez introduite (cf. Fig. 6).
- Cliquez sur le bouton « Retour »



The screenshot shows the GIC interface with the following details:

07/11/2005
LabSET

epnom epnom

demolabset

Session précédente : n°13
lundi 07 novembre 2005 à 13:35:25
217.196.113.244 (244)

Déconnexion

Envoyer

	Implémenter	Justifier	Utiliser	Évaluer	
Aide pédagogique	Oui : 1 Non : 0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eb III Th. Com
Aide technique	Item obtenu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eb III Th. Com
Personne à contacter	Demandé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eb III Th. Com
Conseil pour entrer dans le cours	Demandé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eb III Th. Com
Droits et devoirs des encadrants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eb III Th. Com

Terminé

Fig. 15

- La page GIC s'ouvre. En place de la case à cocher et du bouton « Item refusé » apparaît un bouton intitulé « Demandé » (cf. Fig. 15).

[\[accueil\]](#)

Consulter les ressources proposées par les tuteurs et les pairs (1/1)

[\[accueil\]](#)



Fig. 8

- Identifiez-vous sur le site <http://www.labset.net/gic> (cf. se connecter).
- La page GIC s'ouvre. Les 4 dernières colonnes permettent d'accéder aux ressources proposées par les tuteurs et les pairs. Ses ressources sont de 4 types : 1) les **Bases théoriques** qui ont présidé aux choix des items à implémenter dans un cours à distance ; 2) les **Illustrations** issues pour la plupart des cours accompagnés par le LabSET ; 3) les ressources **Théoriques** utiles à l'implémentation des items ; 4) les forum dédiés aux **Communications** et aux échanges relatifs à l'implémentation, à la justification, à l'usage et à l'évaluation des items.
- Cliquez sur l'un de ces quatre boutons « ressources ».



Fig. 16

- La page de ressources s'ouvre. Elle se subdivise en deux parties. La partie supérieure est occupée par un tableau composé de 6 colonnes. La première indique le groupe auquel appartient la personne qui a proposé la ressource (super administrateur, professeur, apprenant) ; la seconde précise la date et l'heure auxquelles la ressource a été enregistrée ; la troisième indique l'identifiant de son auteur, la quatrième un mot clé, la cinquième l'url de la ressource (si cette dernière est disponible sur le Web) et la sixième un commentaire explicitant ce que l'on peut trouver dans cette ressource.
- Cliquez sur l'url reprise dans la colonne « lien » pour accéder à la ressource proposée.
- Le contenu s'affiche dans une nouvelle fenêtre de votre navigateur.
- Pour retourner à la page de ressources, fermez ou réduisez cette nouvelle fenêtre.
- Pour retourner à la page GIC, cliquez sur l'icône « GIC e-agora ».

[\[accueil\]](#)

Proposer à vos tuteurs et à vos pairs une ressource (argumentation, illustration, théorie et sujet de discussion) utile à l'implémentation, à la justification, à l'utilisation et à l'évaluation d'un des items constitutifs de la grille (1/1)

accueil



Fig. 8

- Identifiez-vous sur le site <http://www.labset.net/gic> (cf. se connecter).
 - La page GIC s'ouvre. Les 4 dernières colonnes permettent d'accéder aux ressources proposées par les tuteurs et les pairs. Ses ressources sont de 4 types : 1) les **Bases théoriques** qui ont présidé aux choix des items à implémenter dans un cours à distance ; 2) les **Illustrations** issues pour la plupart des cours accompagnés par le LabSET ; 3) les ressources **Théoriques** utiles à l'implémentation des items ; 4) les forums dédiés aux **Communications** et aux échanges relatifs à l'implémentation, à la justification, à l'usage et à l'évaluation des items.
 - Cliquez sur l'un de ces quatre boutons « ressources ».

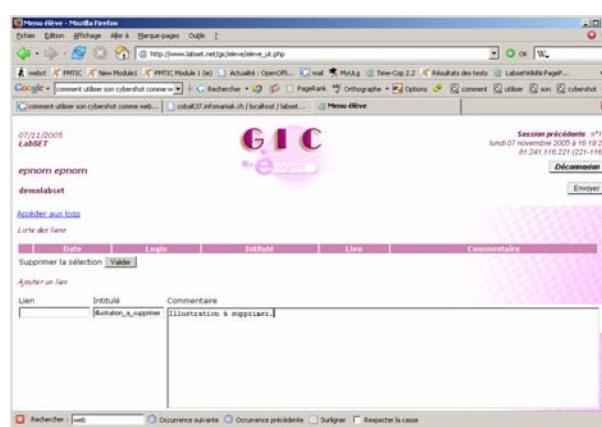


Fig. 17

- La page de ressources s'ouvre. Elle se subdivise en deux parties. La partie inférieure est occupée par un tableau composé de 3 champs à compléter. Dans le premier, vous êtes invités à introduire l'url de la ressource proposée (Attention, n'encodez pas « http:// », mais copiez directement l'adresse à partie de www). Ce champ est libre. Vous pouvez ne pas le compléter. Le second champ est dédié au mot clé utile à l'identification de votre ressource. Le dernier champ est réservé à vos commentaires.
 - Complétez les différents champs.
 - Cliquez sur le bouton « ajouter ».

[\[accueil\]](#)

Supprimer une ressource (1/1)

[[accueil](#)]



Fig. 8

- Identifiez-vous sur le site <http://www.labset.net/gic> (cf. se connecter).
- La page GIC s'ouvre. Les 4 dernières colonnes permettent d'accéder aux ressources proposées par les tuteurs et les pairs. Ses ressources sont de 4 types : 1) les **Bases théoriques** qui ont présidé aux choix des items à implémenter dans un cours à distance ; 2) les **Illustrations** issues pour la plupart des cours accompagnés par le LabSET ; 3) les ressources **Théoriques** utiles à l'implémentation des items ; 4) les forums dédiés aux **Communications** et aux échanges relatifs à l'implémentation, à la justification, à l'usage et à l'évaluation des items.
- Cliquez sur l'un de ces quatre boutons « ressources ».

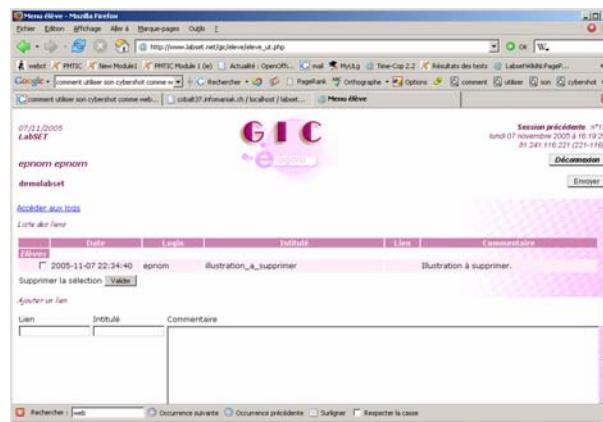


Fig. 18

- La page « ressources » s'affiche (cf. Fig. 18).
- Cliquez sur la case à cocher en marge de la ressource à supprimer (vous êtes habilité à supprimer uniquement vos propres ressources).
- Cliquez sur le bouton « Valider ».
- Votre ressource est effacée.

[[accueil](#)]

Afficher la consultation des ressources (1/1)

[[accueil](#)]



Fig. 8

- Identifiez-vous sur le site <http://www.labset.net/gic> (cf. se connecter).
- La page GIC s'ouvre. Les 4 dernières colonnes permettent d'accéder aux ressources proposées par les tuteurs et les pairs. Ses ressources sont de 4 types : 1) les **Bases théoriques** qui ont présidé aux choix des items à implémenter dans un cours à distance ; 2) les **Illustrations** issues pour la plupart des cours accompagnés par le LabSET ; 3) les ressources **Théoriques** utiles à l'implémentation des items ; 4) les forum dédiés aux **Communications** et aux échanges relatifs à l'implémentation, à la justification, à l'usage et à l'évaluation des items.
- Cliquez sur l'un de ces quatre boutons « ressources ».

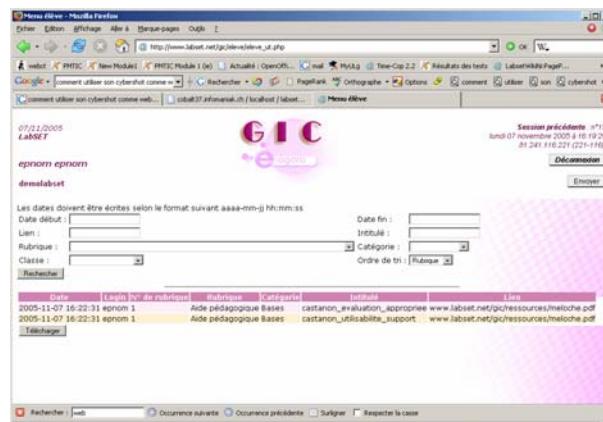


Fig. 19

- La page « ressources » s'ouvre.
- Cliquez sur l'hyperlien « accéder aux logs ».
- Un formulaire de requête s'affiche.
- Cliquez sur le bouton « Rechercher ».
- Un tableau s'affiche reprenant la liste des ressources consultées.

[[accueil](#)]

Questionnaire à quelques Sherpas : La formation de 2003 et le transfert Formation/accompagnement

Introduction

En 2003 a débuté ce que nous avons appelé une « coformation ». Elle continue aujourd’hui, un peu différemment. Pour ma thèse, j’en ai étudié une tranche d’une année, la première tranche, de 13 séances.

Le **but** de cette coformation n’était pas d’organiser une formation par plaisir de se former, pas non plus pour me permettre d’avoir quelque chose à observer pour ma thèse. Elle répondait à un double souhait exprimé par les Sherpas :

- avoir des outils qui leur permettraient de s’améliorer en tant qu’accompagnateur de portage de cours en ligne (être plus performant pour les profs accompagnés : pouvoir citer des cas similaires, des auteurs, avoir des référents théoriques)
- réduire la charge de « compagnonnage » des nouveaux collègues engagés, qui reposait jusqu’alors essentiellement sur quelques anciens. Sans résoudre le problème à elle seule, la coformation allait donner à ces « nouveaux » une occasion d’apprendre qui ne reposait pas exclusivement sur quelques anciens, elle allait donc faciliter la formation des nouveaux, tant par leur possible participation à des séances que par la disponibilité de documents intégrateurs.

Dans cette première tranche d’une année, les **thèmes** (pré-testés) ont été les suivants :

- les méthodes de formation basées sur l’usage de cas
- le tutorat / l’animation de communautés
- l’évaluation formative
- la simulation
- la métacognition

Le **déroulement** était celui-ci : les 5 thèmes ont chacun fait l’objet d’un pré-test et d’un post-test. Ensuite, en coformation, pour chaque thème, nous avions (ordre non significatif) :

- un ppt reprenant les réponses collectives au pré-test, anonymisées. Ce ppt reprenait essentiellement les difficultés que vous aviez mentionnées dans votre pré-test, avec les noms des cours associés à ces difficultés, pour voir si la coformation avait pu (ou non) apporter des éléments de réponses à ces problèmes ;
- des témoignages de personnes parfois extérieures à l’ULg (Mr Swinnen pour la simulation) ;
- un document intégrateur, parfois lui aussi présenté en ppt en plus du texte ;
- des discussions d’équipe lors des séances présentes (généralement 2 séances par thème) ;
- (un forum, mais qui n’a pas du tout été utilisé).

Mes constats

Le pré-test et le post-test m'ont permis de constater de nets progrès dans vos connaissances sur ces 5 thèmes, je ne vous re-demande donc pas ce que vous pensez avoir appris en termes de connaissances (Kirkpatrick niveau 2). J'en parlerai lors d'une prochaine formation, en commentant mes analyses de données.

Aujourd'hui

Plus d'une année après la fin de la tranche de coformation que j'étudie, j'aimerais savoir si vous avez l'impression que cette coformation sur les 5 thèmes cités ci-dessus a été efficace pour vous en matière de transfert (Kirkpatrick niveau 3). D'où ce questionnaire, adressé uniquement aux quelques Sherpas qui ont vécu ET le pré-test ET le post-test. C'est le cas (par ordre alphabétique de noms de famille) de Catherine, Chantal, François, Anne, Valérie-Anne, Béatrice, Robert, Thérèse et Ingrid, soit 9 personnes⁶.

Remarques importantes

1. Tous n'ont peut-être pas eu l'occasion de transférer ces acquis vers l'accompagnement, puisque tous n'ont pas accompagné de portage de cours en ligne l'année suivante. Dans ce cas, peut-être cela a-t-il été utile à d'autres de vos projets ou activités ?
2. Je précise que si vous ne voyez pas (ou peu) d'efficacité à cette coformation en termes de transfert et que d'ailleurs, vous n'en êtes pas du tout satisfaits, ma thèse n'est pas pour autant en danger. L'important pour moi est de recueillir des traces et des indices avec méthode et de les traiter scientifiquement, quels que soient les résultats. Donc, soyez vrais, c'est ainsi que vous m'aiderez le mieux.
3. Répondre à ce questionnaire devrait vous prendre entre 1h et 2h de travail (difficile à estimer), à planifier dans « réunions/coformations » (quel que soit le temps pris).
4. N'hésitez pas à venir me trouver si l'une ou l'autre question ne vous paraît pas claire. Vous pouvez aussi en parler à vos collègues, par exemple pour vous souvenir de ce qui s'est passé, pour autant que vous conserviez votre avis personnel sur votre vécu.
5. Pourriez-vous me rendre ce questionnaire complété pour le 13 février ? Si cela pose vraiment problème à certains, ça pourrait encore être le 20, mais j'aimerais en avoir quelques-uns le 13 pour pouvoir commencer mes analyses et, peut-être, vous rencontrer individuellement après.

Grand merci d'avance pour votre participation !

Marianne.

⁶ C'est aussi le cas de Marie-France, mais je préfère ne pas la déranger pour l'instant.

Questionnaire

1. Intro : petite description

En 2004 et en 2005, avez-vous fait des accompagnements ? Si oui, dans quel cadre (Formadis, Formasup, autre projet) ? Etais-ce en ligne ou par d'autres modalités (réunions au LabSET) ?

Pour accompagner...

	DES	PMTIC
Rôle pédagogique	<ul style="list-style-type: none">Préparation, animation évaluation formative et certificative du SV1 à distance.Accompagnement de Fred, Cédric et Philippe à distance et en présentiel.Évaluation formative et certificative des cours à l'aide d'un fichier Excel échangé par email.	<ul style="list-style-type: none">Animation des journées de formation des formateurs en présentiel.Mise à disposition des formateurs et des apprenants d'un outil de gestion informatisée des compétences.Animation à distance d'une activité collaborative menée par des apprenants dans le cadre de la fête de l'internet.
Rôle social	<ul style="list-style-type: none">Régulation (respect de la nétiquette, partage du temps de parole) des échanges synchrones consacrés au SV1.Soutien des accompagnés (Fred, Cédric et Philippe) sur le forum.	<ul style="list-style-type: none">Visite de terrainOrganisation des formations par province (groupe de 15 à 30 personnes) chez un des opérateurs.
Rôle managérial	<ul style="list-style-type: none">Annonce des étapes constitutives du SV1 via une fiche d'activités, les news et le chat.Information des	<ul style="list-style-type: none">Information des opérateurs via l'outil news du site public du PMTIC

	accompagnés (Fred, Cédric et Philippe) sur le forum.	
Rôle technique	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien technique des accompagnés sur le forum. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien technique des opérateurs via l'outil « nous contacter » du PMTIC.

1. Savoir-faire et savoir-être

Dans la coformation, vous avez appris des contenus (ou « savoirs »), mais peut-être aussi des « savoir faire » (ex. légitimité de citer ces sources) et des « savoir-être » (ex. prendre sa place dans un débat ouvert), tout aussi utiles. Si c'est le cas, pouvez-vous me dire lesquels ? Si vous vous souvenez du contexte, merci de l'indiquer aussi (ex. lors des discussions sur tel ou tel thème).

...j'ai utilisé les ressources suivantes :

Contenu	Savoir	Aptitude	Attitude
Animation de forums	Connaître le modèle de Berges	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Donner aux étudiants les informations utiles pour exploiter le cours (news, fiches d'activités, message sur chat pour réaliser le SV1). ◦ Conseiller les concepteurs de cours en matière de tutorat (accompagnement des apprenants DES dans la construction de leur cours). 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Soutenir et renforcer les étudiants à l'aide de messages de bienvenue, de bonne réception, d'encouragement (cf. messages dans forum dédié à l'accompagnement de Fred, Philippe et Cédric).
Évaluation formative	Connaître les différentes dimensions de l'évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Analyser sa pratique d'évaluation (analyse et régulation de la procédure d'évaluation des cours). ◦ Enseigner ce modèle (formation des formateurs PMTIC). ◦ Concevoir une évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Sensibiliser les apprenants et les enseignants aux dimensions diagnostiques, formatives, répétées, améliorables et négociées de l'évaluation (cf. procédures d'évaluation développées dans l'outil diagnostic ; possibilité donnée aux apprenants du DES de soumettre leur cours à une évaluation formative).
Méthodes basées sur des cas concrets	Connaître les dimensions d'un cas.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Analyser un cas. Différentes dimensions de l'analyse de cas ont été abordées dans la 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ S'ouvrir à la pratique. Donner autant d'importance à la pratique qu'à la théorie.

		construction des outils diagnostics, mais jamais en se référant explicitement au modèle des crayons.	
Métacognition	Connaître la définition de la métacognition proposée par Leclercq et Poumay	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Développer des outils utiles à l'analyse des processus et des produits (tableau de bord webct ; Gestion informatisée des compétences PMTIC). ◦ Enseigner ce modèle (formation des formateurs PMTIC) 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interroger les apprenants sur leurs productions et processus (cf. message dans le forum dédié aux types d'accompagnement : pro actif, réactif)
Simulations	Je n'ai rien retenu		

L'expérience même de la coformation a probablement contribué à ma capacité ou en tout cas à mon envie de communiquer et de partager ma pratique.

2. Subsomptions

Dans la coformation, vous avez appris des contenus, peut-être aussi des savoir-faire et des savoir-être. Peut-être les avez-vous acquis et utilisés (application-transfert lors de vos accompagnements – voir plus bas). Peut-être vous rendez-vous compte qu'en plus, ils ont enrichi votre réseau conceptuel et qu'ils vous ont aidé à « accrocher » des nouveaux concepts⁷. Pensez-vous avoir ainsi « accroché » de nouveaux concepts à vos structures mentales existantes ?

Pouvez-vous en donner des exemples concrets ? (si non, passez simplement à la question 3)

...je me suis intéressé aux concepts suivants :

À la formation dédiée à l'animation de communautés, j'ai rattaché

- les théories de Rheingold et de l'université de Laval consacrées aux communautés virtuelles (exploitées 1. pour analyser la construction de la communauté de formateurs PMTIC (cf. rapport 2005); 2. pour concevoir les activités proposées en ligne dans le cadre du DES 2004-2005).
- la théorie de Wenger sur les communautés de pratique (exploitée pour analyser les échanges effectués par les différents protagonistes du DES dans le SE et dans le Forum).
- la théorie de Vygotsky sur le socioconstructivisme (découverte seulement en 2005, mais non encore exploitée).

À la formation dédiée à l'usage des cas, j'ai rattaché

- La notion de transfert : l'usage des cas permet à l'apprenant de vivre le rapport théorie/pratique, de voir comment le tuteur établit un lien entre la théorie et la pratique (exploitation de la théorie J. Tardif pour expliciter les raisons d'être de la capacité d'implémenter abordée dans la GIC).
- La notion de compétence : l'approche par situations complexes est une façon de développer l'acquisition de compétences (exploitation de la théorie abordée par J. Beckers, entre autres, pour expliciter la méthode d'accompagnement développée dans la GIC EAD)
- la théorie constructiviste : les hypothèses énoncées par J. Beckers sur les mécanismes de développement des compétences reposent sur les modèles constructivistes pour qui l'apprentissage commence par l'action (exploitation de la théorie de Piaget présentée par J. Beckers pour expliciter la méthode d'accompagnement développée dans la GIC EAD).
- L'apprentissage vicariant : l'usage de cas permet à l'étudiant d'apprendre par l'observation d'expériences menées par ses pairs (théorie sur l'auto-efficacité développée par Bandura sur base de laquelle reposent les échanges de pratiques développées dans les journées de formateurs PMTIC).

⁷ Ce mécanisme est appelé la subsomption (assimilation de matériel nouveau et particulier par des structures mentales préexistantes et plus générales, selon l'expression d'Ausubel)

À la formation dédiée à la métacognition, j'ai rattaché

- Les notions de traces : Quelles informations communiquer à l'étudiant pour l'informer sur son processus et lui permettre de se réguler ? (Mis à part quelques ressources sur l'usage éthique des données de consultation récoltées dans un outil semblable au tableau de bord, je n'ai aucune référence théorique).

À la formation dédiée à l'évaluation formative

- Le rôle de l'accompagnateur (exploitation de la théorie de Knowles relative à la formation des adultes et des articles de wikipédia consacrés à l'andragogie et au coaching. J'ai l'impression qu'à une forme d'évaluation correspond un type d'accompagnement. Peut-être à tort, j'aurais tendance à associer le mentorat à l'évaluation certificative et le coaching à l'évaluation formative. Cela se traduirait concrètement par la nature des FB. Les uns donneraient à l'étudiant les informations utiles pour améliorer sa production, les autres lui offriraient les outils pour analyser sa production et son processus afin de les améliorer).

3. Isomorphisme coformation / accompagnement

D'après vous, quels sont les éléments qui étaient communs entre la coformation et l'accompagnement ? Qu'est-ce qui était différent (ex. le lieu de l'action était différent, etc.) ?

Pour chaque ressemblance ou différence, pouvez-vous indiquer si, d'après vous, cet élément a oui ou non posé problème ?

Pouvez-vous illustrer vos réponses d'exemples concrets ?

Je vous propose d'y répondre dans le tableau ci-dessous. Vous pouvez y ajouter autant de lignes que nécessaire.

... je me suis parfois référé à la pratique exercée en coformation

Élément ou activités réalisées dans le cadre de la coformation	Semblable/different des activités d'accompagnement	Problématique ?	Illustration
Analyse des rôles du tuteur dans le cours de PAV.	Assez semblable de la sensibilisation des apprenants DES à leurs rôles de tuteur.	Oui	La difficulté n'est pas liée au modèle (bien que les questions proposées par Berge ne servent pas toujours le rôle auquel elles sont associées), mais à la résistance au changement des accompagnés, à leur incapacité de réaliser que le travail en ligne recouvre de nouveaux rôles, de nouvelles contraintes.
Analyse d'une activité PAV à la lumière des dimensions de l'évaluation.	Assez semblable à l'analyse effectuée par le tuteur pour évaluer les évaluations proposées par les apprenants DES dans leur cours.	Non	La difficulté rencontrée en coformation et dans le cadre de l'accompagnement réside dans la définition du champ ou du niveau à analyser. Il faut s'entendre sur quoi porte l'analyse : le curriculum ou une activité.
Analyse d'une activité PAV à la lumière des dimensions de l'évaluation.	Assez différent de la présentation des dimensions de l'évaluation faite dans le cadre de la formation des formateurs PMTIC.	Oui	Isolées les unes des autres, les dimensions sont facilement abordables. Vues ensemble, il est parfois difficile de les dissocier, de les discriminer. Autrement dit, plusieurs dimensions se recouvrent. Dans le cadre

			de la formation PMTIC, nous avons simplifié le modèle.
Présentation de l'analyse des cas réalisés dans PAV	Assez différent de l'encadrement de Philippe et Fred dans la conception des outils diagnostics.	Non	<p>Dans le cadre de la coformation, j'ai éclairé les cas à la lumière de la théorie.</p> <p>Dans le cadre de mes accompagnements, Fred, Philippe et moi, nous nous sommes interrogés à propos d'une série de dimensions abordées dans le modèle des crayons sans pour autant nous y référer explicitement.</p>
Réception de la théorie et des outils relatifs à la métacognition	Assez semblable aux informations communiquées aux apprenants DES à propos des activités exploitables au cours pour exercer le jugement.	Oui	<p>Sauf erreur de ma part, en coformation, nous avons, entre autres, abordé la façon de récolter les certitudes des étudiants, de les interpréter, mais pas de les exploiter pour réguler notre enseignement ou permettre aux apprenants de modifier leur comportement pour s'améliorer. La critique est également transposable à l'exploitation du tableau de bord ou à la récolte d'autres traces. Concrètement, dans l'outil diagnostic développé par Fred, l'enseignant récolte la certitude avec laquelle l'apprenant a émis son diagnostic final ainsi que les traces de consultation des différents examens, mais aucune analyse n'est effectuée.</p>
Analyse du petit logiciel de simulation réalisé dans le cadre du cours de Propulsion	Assez semblable des outils diagnostics.	Non	<p>L'outil développé pour le cours de propulsion permettait à l'apprenant de jouer sur des paramètres et d'en observer les conséquences. L'outil diagnostic permet de simuler la démarche clinique et</p>

			d'émettre un diagnostic. À terme l'étudiant confronte ses résultats et son processus à celui du clinicien expert. (RMQ : Les deux outils ont été développés sans se référer à la théorie relative à la simulation).
--	--	--	---

4. Application / transfert de la coformation vers l'accompagnement

Pensez-vous avoir utilisé en accompagnement (ou dans d'autres situations professionnelles – si c'est le cas, dites-moi lesquelles) certaines des connaissances acquises lors de la coformation de 2003 (5 thèmes) ? Pour pouvoir répondre plus facilement à cette question, il faut se demander si votre accompagnement aurait été différent (ou si le cours résultant aurait été différent) si la coformation n'avait pas eu lieu.

ATTENTION. C'est peut-être un peu compliqué mais pour chacune des connaissances ou idées que vous citez, j'aimerais savoir si, d'après vous, la démarche que vous avez faite était plutôt de l'application ou plutôt du transfert.

- Il s'agit plus tôt d'application si cette idée vous est venue à l'esprit immédiatement lors de votre accompagnement, sans que vous ayez aucun effort à faire pour la raccrocher à cet accompagnement.
- Il s'agit plutôt de transfert si vous avez l'impression d'avoir « étendu un concept ou un principe au-delà de son acception ou champ d'application originel » (avec une sorte de démarche de résolution de problème, puisque la situation était nouvelle).

Je ne suis pas certaine d'utiliser cette distinction mais il se pourrait qu'elle soit intéressante. Si vous y parvenez, je vous demande donc d'essayer de distinguer application et transfert. Sinon, vous mettez tout dans la même colonne et ce sera déjà bien.

Si vous estimatez avoir appliqué ou transféré, pouvez-vous répondre dans le tableau suivant et me dire en quoi, dans les 5 thématiques abordées ?

... j'ai appliqué ou adapté certains modèles vus en coformation

Tutorat / animation de communautés	<p>Transfert</p> <p>Ajout d'une dimension temporelle au modèle de Berge. Concrètement, dans le cadre du SV1 du DES,</p> <p>Avant l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none">• Publication des contenus nécessaires pour réaliser l'activité dédiée à l'analyse des besoins.• répartition des rôles pour animer les séances de Chat (1 animateur responsable du contenu et de l'organisation de l'activité en ligne, un responsable technique, un garant de la nétiquette).• Rédaction des phrases types à poster sur le chat. <p>Pendant l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none">• Présentation de l'activité et échanges à propos des contenus.• Observation et régulation des échanges (attribution égalitaire du temps de parole, rappel à l'ordre en cas de débordement).• Soutien technique si nécessaire.
------------------------------------	--

	<p>Après l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation de l'activité • Communication des résultats • Échange à propos des résultats obtenus à la demande des apprenants 	
Évaluation formative	<p>Transfert</p> <p>Le modèle proposé présentait les dimensions par opposition. La pratique résiste à ces oppositions. Non seulement quand on désire présenter un dispositif reprenant plusieurs types d'évaluation, mais aussi quand on analyse une activité (ex : une évaluation peut être sommative et diagnostique). Concrètement dans mes accompagnements, je reprends les dimensions une à une sans les opposer.</p>	
Méth. basées sur l'usage de cas	Pas d'application	Pas de transfert
Métacognition	<p>Application</p> <p>Jugement : les degrés de certitude ont été intégrés dans l'outil diagnostic sans y apporter aucune modification.</p>	<p>Transfert (à travers l'application d'un outil préexistant)</p> <p>Jugement : les apprenants demandent la validation d'une capacité quand ils l'estiment acquise.</p> <p>Analyse : l'accompagnateur propose à l'apprenant une série d'indices utiles pour analyser ses résultats.</p> <p>Régulation : l'apprenant régule son travail en fonction des échanges effectués avec les accompagnateurs.</p>
Simulation	Pas d'application	Pas de transfert

Considérez vous avoir beaucoup appliqué/transféré, par rapport au temps consacré à la coformation (rapport temps/efficacité) ? Le bilan de ce transfert/application est-il pour vous :

plutôt positif,

Veuillez expliquer pourquoi :

La présentation de l'analyse de ma pratique à la lumière des modèles vus en coformation a probablement contribué à ma perception positive de cette expérience.

L'intégration dans la formation Labset des contenus consacrés à l'évaluation formative et au tutorat explique également le besoin de maîtriser ses modèles.

Je lierais la prégnance de la métacognition à l'histoire de la pédagogie, à l'expérience de Dieudo dans ce domaine et à la découverte de la GIBII adapté au PMTIC et ensuite au DES.

Je ne m'explique pas l'absence de référence au modèle des crayons (cas) et aux théories attachées à la simulation.

5. La « vitrine » de cas, ou base de données de cas

Vous savez que nous avons conçu et développé ensemble une base de données (ou tout au moins un recueil) de cas. Elle est actuellement accessible sur eAgora, même si c'est en 2 parties pas encore fusionnées. J'aurais aimé que nous puissions l'utiliser en coformation pour stocker au fur et à mesure les exemples mentionnés, aller y écrire en temps réel, ou au moins pour régulièrement traiter un thème sur base de cette base de cas, en s'y promenant ensemble.

Nous ne l'avons pas encore fait, peut-être faute de temps. Et pourtant, ce serait possible.

Pensez-vous que ce serait utile au transfert ? Utile au développement d'autres compétences au sein de l'équipe ?

Je pense que c'est surtout en remplissant la base de données, en concevant les cas, en analysant notre pratique ou celle d'un accompagné que nous mesurons au mieux la portée d'un modèle, ses points forts, ses faiblesses et la nécessité de l'adapter face à la résistance de pratiques.

La consultation d'un cas, de la façon dont une personne a élaboré des ponts entre sa pratique et la théorie devrait faciliter ce fameux transfert à condition que ces liens ne soient simplement énoncés. Il importe qu'ils soient expliqués, que le concepteur puisse exposer les raisons de ses choix, les succès qui en résultent, les éventuelles difficultés rencontrées et les adaptations apportées. Il convient également d'éviter une forme de « saucissonnage ». Il faut à tous pris éviter que les personnes ne remplissent ces champs sans avoir un souci intégrateur. Ca n'a pas de sens de décrire les dimensions de l'évaluation sans avoir en tête le public à qui s'adresse la formation, les objectifs qui y sont développés...

6. L'impact sur les profs accompagnés

Pensez-vous que votre participation à la coformation de 2003 a eu un quelconque impact sur les profs que vous avez accompagnés par la suite ? Ou même sur leurs étudiants ? Cet impact, qui représente le niveau 4 de Kirkpatrick, est rarement étudié car très difficile à approcher. Auriez-vous des indices ? Bien sûr, ce sera certainement subjectif mais votre avis m'intéresse fortement.

J'ai l'impression qu'il n'y a pas eu de transfert lié à la coformation. Les personnes accompagnées viennent avec un projet défini. Elles appliquent éventuellement les modèles proposés si elles y voient du sens.

Tutorat : Certains enseignants ne réalisent pas que l'enseignement à distance exige la mise en place de structures qu'ils jugent inutiles en présentiel.

Métacognition : Plusieurs enseignants (Fred et Philippe) semblent convaincus par la pertinence de la réflexivité. Ils sont nombreux à insérer dans leurs cours un outil ou une activité utile au jugement, à l'analyse et à la régulation, mais rares sont ceux qui les exploitent au profit de leurs étudiants.

Cas : C'est parce qu'ils étaient convaincus par la plus-value d'une approche basée sur les cas, que deux enseignants (Fred et Philippe) se sont inscrits au DES.

Évaluation formative : Ce type d'évaluation est bien reçu à condition qu'il n'engendre pas un surplus de travail.

7. Un entretien sur base de traces

Je pensais tenter de retrouver les traces des accompagnements qui ont eu lieu en ligne en 2004. Peut-être pourrais-je en obtenir un listing reprenant, par exemple, tous les messages envoyés pour chaque accompagnement. Je pourrais y voir des indicateurs de traitements de certains thèmes, ce qui serait une marque objective à commenter par la suite subjectivement lors d'un entretien individuel.

Qu'en pensez-vous ?

Si ce retour aux traces de 2004 s'avère techniquement faisable, seriez-vous disponible pour observer avec moi les traces de vos accompagnements en ligne, si vous en avez mené ?

Je suis bien entendu ouvert à l'exploitation de mes traces sur WEBCT.

A posteriori, je pense que j'aurai dû débuter ce travail par l'analyse de mes échanges dans le forum dédié à l'encadrement de Fred, Cédric et Philippe.

Je n'ai pas pu résister à l'envie d'entamer ce travail d'analyse. Les paragraphes qui suivent y sont consacrés. J'y reprends quelques données chiffrées et j'y croise le contenu des messages avec les thèmes abordés en coformation.

Voici quelques données issues de mon accompagnement DES 2004/2005 du groupe formé par Cédric, Fred et Philippe.

Sur 56 messages, 36 ont été postés par 3 tuteurs.

Auteur	Total
Etudiant 1	4
Equipe LabSET	1
Equipe (demolabset)	1
Tuteur A	31
Etudiant 2	11
Tuteur B	3
Etudiant 3	5
Tuteur C	1
Total	56

Sur ces 36 messages, j'en ai envoyé 31. Selon les intitulés, je classerais les messages de la façon suivante :

- 19 concernent mon rôle pédagogique (code couleur rouge) ;
- 8 concernent mon rôle managérial (code couleur jaune) ;
- 3 concernent mon rôle social (code couleur vert) ;
- 1 concernent mon rôle technique (code couleur blanc).

Nombre de Objet	Auteur
-----------------	--------

Objet	François (efgeorges)	Georges
Répondre accompagnemen...		1
Répondre Re: Réunion accompagnemen...		1
Répondre Re: Accompagnement 2005		1
Répondre Re: Réunion du 03/02		1
Accompagnement 2005		1
Analyse de l'existant		1
Bienvenue		1
Bonnes fÃªtes		1
Création de vos cours Web...		1
Dossier réflexif		1
Noé quitte le bateau		1
RépondreRe: Banque cas cliniques ...		3
RépondreRe: Objectifs		1
RépondreRe: Réunion accompagnemen...		2
RépondreRe: SE3		2
RépondreRe: SE4		1
RépondreRe: Séminaire virutel 1 -...		1
RépondreRe: SV01, enfin fait...		2
Réunion accompagnement en...		1
Réunion du 03/02		1
SE3		1
SE4		1
Séminaire virtuel 1 - Ana...		1
Séminaire virtuel 2 - Déf...		1
Séminaire virutel 1 - Tes...		1
SV2 - Etat des lieux		1
Total		31

Après une rapide lecture des messages listés ci-dessus, je constate que

- les références explicites aux théories relatives à la métacognition et à l'évaluation sont rares. Seuls deux messages y renvoient.
- Les références à ces théories sont davantage implicites. La nécessité d'analyser sa pratique pour la réguler transparaît dans les multiples invitations à entrer rapidement dans une phase de production. Les dimensions diagnostiques, formatives, répétées, améliorables et négociées de l'évaluation apparaissent dans les multiples invitations à déposer leurs productions liées aux SV afin qu'ils puissent les améliorer en fonction des remarques ou questions formulées par leurs tuteurs.
- L'usage des théories relatives aux rôles du tuteur est également implicite. Il apparaît dans le type de message envoyé par l'accompagnateur et dans les invitations répétées à introduire dans leur cours en ligne les informations utiles aux apprenants pour l'utiliser.
- Le développement des outils diagnostics s'est fait en dehors de toute référence aux théories relatives à l'approche par cas ou par simulation. Il faut toutefois reconnaître que les multiples conceptions de l'apprentissage de la « démarche diagnostique » ont permis d'aborder quelques dimensions descriptives d'un cas :
 - Évidence de la question : faut-il donner à l'étudiant l'anamnèse ou la lui laisser construire ?

- Authenticité des contenus : faut-il créer les cas ou partir des données récoltées par le service ?
- Exhaustivité des données : faut-il permettre à l'étudiant d'accéder à un grand nombre d'examens spécialisés ?
- Contribution originale de l'apprenant : l'apprenant doit-il simplement consulter des données ou les rechercher sur base d'un protocole établi ou à construire ?
- Complexité d'utilisation : les FB doivent être automatisés ou personnalisés. Quelle est la part d'intervention du tuteur ?

Au terme de cette brève analyse des messages échangés sur le forum l'année dernière, je constate que j'y retrouve mes préoccupations actuelles : invitation à produire, à agir, à traduire dans sa pratique les concepts vus au cours et à oser soumettre ses productions à la critique afin de les réguler. Je ne sais pas dire ce qui aiguise mon intérêt pour ces approches focalisées sur le développement de stratégies et d'outils au service d'un apprentissage axé sur l'action de l'apprenant, sur son évaluation continue et sa régulation. Il est probable que mon expérience d'étudiant, que ma pratique de sherpa et que les théories abordées en coformation y ont ensemble contribué sans pour autant sous-estimer la prégnance des courants pédagogiques dominants.

8. Tout ce que vous auriez toujours voulu dire... mais quand-même un peu en rapport avec le thème de ce questionnaire ☺

Je me suis intéressé à l'analyse de mes messages sur le forum. J'ai vu le questionnaire comme une méthodologie utile pour nous interroger sur notre compétence à accompagner des enseignants dans la mise à distance de leur cours. Concrètement pour accompagner (question 0), je mobilise une série de ressources (question 1), de concepts (question 2), de pratiques (question 3) que j'applique ou adapte en fonction du terrain (question 4).

Grand merci pour votre participation !

Marianne.