

MASTER 2 PROFESSIONNEL

Sciences de l'éducation spécialité Métiers de la formation

Parcours « Ingénierie et Conseil en Formation »

Présentiel

MEMOIRE

L'analyse de besoin au cœur du processus de recherche:

L'e-formation à l'officine ; quel accompagnement ?

Céline DENIZE

Sous la direction de Jacques WALLET

Septembre 2011

SOMMAIRE

Remerciements	2
Introduction	3
Chapitre 1 : Présentation du contexte et de la question de départ	5
1. Notre histoire, notre motivation... ..	5
2. L'e-formation au sein de notre terrain d'investigation.....	6
3. Présentation de la question de départ	13
Chapitre 2 : Le cadre théorique et les axes de recherche.....	14
1. L'évolution des formations ouvertes à distance	14
2. La formation des adultes	20
3. L'accompagnement en formation	27
4. L'ingénierie de formation des adultes à distance	40
Chapitre 3 : La construction d'une méthodologie de recherche	44
1. Première approche du terrain ; une phase exploratoire	44
2. Le choix de la méthodologie de recherche	50
Chapitre 4 : Lecture des résultats	54
1. Une analyse globale des résultats.....	54
2. Une analyse des besoins en cohérence avec la mission	60
3. Résultats au regard de nos hypothèses de recherche	68
Chapitre 5 : Préconisations et limites de notre recherche	76
1. Des préconisations sous deux angles	76
2. L'intérêt et les limites de cette recherche.....	80
Conclusion	84
Bibliographie	86
Sitographie	87
Table des matières	91
Table des illustrations.....	94
Annexes	96

REMERCIEMENTS

Arrivée au terme de la rédaction de ce mémoire, il m'est particulièrement agréable d'exprimer ma gratitude et mes remerciements à tous ceux qui, par leur enseignement, leur soutien et leurs conseils, m'ont aidée à sa réalisation.

J'adresse d'abord toute ma gratitude à mon directeur de mémoire, Jacques WALLET, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses conseils avisés, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens à témoigner toute ma gratitude à toute l'équipe d'Atoopharm pour leur confiance et leur support inestimable. Merci également à tous les apprenants d'Atoopharm sans qui cette recherche n'aurait pas été possible.

Je désire aussi remercier l'ensemble des professeurs de l'université de Rouen, en Sciences de l'éducation, qui m'ont fourni les outils nécessaires à la réussite de mes études universitaires.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes amis et ma famille qui m'ont apporté leur support moral et intellectuel tout au long de ma démarche. Et particulièrement à Julien, Sophie, Marine, Pierre, Amélie, Laura et Clotilde pour avoir partagé cette année pleine de rebondissements.

Un grand merci à ma sœur, Laura pour son soutien incommensurable tout au long de mes études.

Enfin, mes remerciements vont à l'ensemble de la promotion 2010-2011 qui m'a apporté des « post-it positifs » dans les moments de doutes. Cette année de formation a été très enrichissante professionnellement et personnellement grâce à une promotion soudée, un esprit d'équipe incomparable dans le cadre d'étude universitaire. Un grand merci à tous ces étudiants de la « génération Y » ainsi qu'à tous « les dinosaures » pour leur appui et leur confiance.

INTRODUCTION

L'intégration des technologies dans les pratiques professionnelles a trouvé sa place et tend à se stabiliser. En revanche, dans le champ de la formation nous ne pouvons pas en dire autant, et pour cause : « *Les technologies représentent des enjeux forts d'évolution vers des dispositifs de formation plus flexibles et ouverts et vers des situations d'apprentissages favorisant l'autonomie* ». ¹ Nous ne pouvons pas faire abstraction de ces enjeux d'autant plus que les NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) ne cessent d'évoluer.

Nous les retrouvons relativement partout (Réseaux sans fil, appareils de communication mobiles avec accès à internet par exemple). L'accessibilité aux outils de communication par internet permet facilement une communication à distance et des interactions entre acteurs médiatisées par un outil. « *Habitués à développer une interactivité soutenue et presque permanente, les individus évoluent dans des systèmes collectifs tant pour se distraire, pour travailler que pour apprendre* ». ² C'est sur cette vague que les formations à distance évoluent.

Notre recherche et notre chantier de stage s'effectuent avec les apprenants d'Atoopharm. Cet organisme de formation créé en 2008 propose des formations pour les pharmaciens. Les formations proposées présentent différentes modalités ; nous retrouvons des formations en présentiel, en e-learning (entièrement à distance) ou en blended-learning, c'est à dire qu'il y a une complémentarité entre des moments de formation en présentiel et des apprentissages à distance.

Nous sommes donc dans un contexte de formation ouverte à distance pour des adultes en situation de travail. Notre mission consistera à bâtir une offre d'accompagnement avec des outils de communication synchrone. Pour mener à bien notre mission nous allons instaurer une démarche d'ingénierie de formation. Cette spécificité nous mènera à notre problématique de recherche.

Nous soulignons que les dispositifs d'accompagnement n'échappent pas non plus à l'évolution des outils de communication médiatisée. En effet, pour mettre en place un

¹ BARBOT José-Marie et all., logiques pédagogiques et enjeux du numériques : quelques questions vives, éducation permanente n°169, p.13-25, version PDF, consultée le 3/3/11.

http://lllearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/logique%20ped%20et%20enjeux%20du%20numerique_article.pdf

² Mémoire de Catherine ROUPIE, « tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride », version PDF, version PDF consultée le 20/02/11

http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_master/ICF/textes/T_ANDREO-ROUPIE.pdf

dispositif de tutorat, les concepteurs peuvent « *faire appel à la multitude des nouveaux outils de communication numérique, (Forum de discussion, chat, blogue, wiki, vidéoconférence et téléphone sous IP...), qui ouvriront la voie à des formes de tutorats diversifiées à travers lesquelles l'information parviendra à l'apprenant là où il se trouve, sous la forme la plus adaptée et au moment le plus opportun* ³ ». Au vu de ces multiples possibilités, nous nous questionnons sur la pertinence de développer un dispositif de tutorat à distance, particulièrement en synchrone.

Nous consacrerons notre premier chapitre à la mise en contexte de notre mission de stage. Puis, tout au long de notre apport conceptuel nous définirons les notions clés utiles à notre recherche et les situerons par rapport à notre contexte de travail.

Nous verrons dans un premier temps l'émergence de la FOAD. Ensuite, nous aborderons la formation des adultes à travers la formation à distance. Dans ce même chapitre nous verrons la singularité de l'apprenant adulte à distance. Ensuite nous verrons les facettes de l'accompagnement présenté dans « la nébuleuse de Maela PAUL ⁴ », puis nous approcherons la notion de tutorat notamment à travers les interventions tutorales. Nous clôturerons notre cadrage conceptuel en abordant le concept d'ingénierie de formation dans le cadre des FOAD. Notre problématique et nos hypothèses de recherche seront présentées à l'issue de cette ingénierie.

Dans un troisième temps nous mettrons en lumière notre chemin réflexif par la présentation de notre phase exploratoire et le choix de notre méthodologie de recherche.

Dans le quatrième chapitre nous présenterons l'analyse de nos résultats. C'est par notre expérimentation que nous pourrions confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Enfin, c'est au regard de nos résultats que nous exposerons nos recommandations sous deux axes ; notre commande de stage et notre recherche. Dans ce dernier chapitre, nous avons choisi d'aborder les intérêts et les limites que nous avons rencontrés tout au long de ce travail.

³ Christian DEPOYER, all. (2011), Le tutorat en formation à distance, paris, de boeck, p24.

⁴ MAELA Paul, l'accompagnement une nébuleuse, éducation permanente n°153, 2002, version PDF, consultée le 22/02/11. www.education-permanente.fr/public/.../153%20PAUL.pdf

CHAPITRE 1 : PRESENTATION DU CONTEXTE ET DE LA QUESTION DE DEPART

1. NOTRE HISTOIRE, NOTRE MOTIVATION...

Ce terrain de stage et notre sujet de mémoire sont loin d'être choisis au hasard. En effet, après quatre ans d'étude à distance par le biais du CNED, nous sommes particulièrement intéressée par l'évolution des pratiques et des dispositifs de FOAD⁵.

De nombreux organismes de formation spécialisés dans les formations en ligne voient le jour et se déploient dans des domaines très différents. L'opportunité de faire un stage dans un organisme de formation pour les pharmaciens nous a tout de suite séduite car le domaine de l'officine est un milieu que nous ne connaissons pas particulièrement et nous trouvons très intéressant de découvrir un marché particulier. Nous pensons aussi que cela peut être un avantage afin de pouvoir porter un regard extérieur dans la réalisation du projet qui nous est dédié.

Au vu de notre parcours, ce stage est pour nous une première expérience significative dans une démarche d'ingénierie de formation. Cette structure nous a intéressée par sa taille et son organisation. En effet, étant une petite entreprise avec moins de 4 salariés et 2 ans d'ancienneté, Atoopharm⁶ se situe dans une pépinière et se regroupe dans un seul bureau. Atoopharm propose des formations en blended learning, en e-learning et en présentiel. Cette distinction par rapport à d'autres entreprises nous a séduite, car curieuse d'appréhender les problématiques et l'organisation d'une jeune structure, cette configuration nous permettrait de voir un organisme de formation sous tous ses angles. Notre posture de stagiaire a tout de suite pris une importance considérable car pour une entreprise de cette taille, tout investissement est judicieusement réfléchi. Se sentir dès l'entrée en stage comme un investissement influe incontestablement sur notre position professionnelle chez Atoopharm.

Lors de nos différentes activités professionnelles chez Atoopharm, nous avons eu contact avec des intervenants internes et externes comme par exemple les prestataires de classe virtuelle, les gestionnaires de la plateforme de formation, le concepteur des formations e-

⁵ FOAD : Formation Ouverte A Distance

⁶ Site internet de l'organisme de formation : <http://www.atoopharm.fr>

learning ou encore le responsable formation de l'entreprise. Ces multiples contacts nous ont amenée à répondre positivement à chaque mission et ont abouti à des livrables construits et pérennes pour l'organisme de formation.

Lors de nos études, en tant qu'apprenant à distance, nous avons choisi de ne pas être suivie par un tuteur ; du moins nous n'avons pas ressenti la nécessité d'être accompagnée de manière régulière par un professeur désigné comme étant tuteur. Nous pensions que la possibilité d'être tutorée de manière asynchrone ne correspondait pas à nos attentes et à nos besoins lors de notre formation. A ce jour certaines FOAD proposent un accompagnement à la fois en synchrone et en asynchrone. Nous nous interrogeons sur les enjeux et les avantages que peut apporter une offre de tutorat synchrone dans le cadre d'une formation à distance.

2. L'E-FORMATION AU SEIN DE NOTRE TERRAIN D'INVESTIGATION

Notre chantier de stage et notre recherche ont lieu au sein de l'organisme de formation Atoopharm. Dans ce chapitre nous présentons la société Atoopharm, ainsi que le public auquel elle s'adresse, puis nous nous intéresserons aux différentes modalités de formation qu'elle propose. Enfin, nous finirons ce chapitre en abordant la nature de la commande pour nous concentrer sur le public et les formations concernés par notre mission.

2.1. PRESENTATION DE L'ORGANISME DE FORMATION

L'organisme de formation Atoopharm est spécialisé dans le e-Learning pour les pharmaciens. Actuellement Atoopharm se positionne nationalement. Cette société est arrivée sur le marché en 2008 en offrant un nouveau service : la formation en ligne dédiée à l'officine. A ce moment, elle est pionnière sur ce marché. Sur la même période un autre organisme de formation a pris place sur ce secteur d'activité mais celui-ci n'apparaît pas comme un concurrent direct car il ne se positionne pas sur les mêmes formations.

Atoopharm souhaite rester un organisme de formation innovateur. L'offre de formation propose régulièrement des évolutions. Que cela soit sur le contenu des modules de formation ou encore sur la scénarisation des cours, son but est de rester fidèle à ses objectifs en améliorant toujours plus la qualité de service auprès de ses clients.

Cette société regroupe une équipe de quatre personnes sur trois grands pôles ;

- Le pôle commerce / marketing / communication.
- Le pôle formation regroupant l'ingénierie de formation le développement et la production ainsi que l'administration des plateformes de formation.

- Le pôle administratif/ finance et ressources humaines.

Nous sommes donc dans une petite entreprise regroupée dans un bureau, ce qui permet une cohésion d'équipe et un partage des compétences nécessaires pour aboutir aux différents projets de la structure.

Atoopharm est une start-up qui a vu le jour il y a deux ans. Elle a donc peu d'ancienneté et par conséquent peu de recul sur ses pratiques. Une contrainte que nous devons prendre en compte tout au long de notre travail.

2.2. UN PUBLIC SPECIFIQUE

Nous allons décrire les caractéristiques des publics concernés afin de déterminer précisément notre contexte de travail.

Dans un premier temps il est important de préciser que l'ensemble des apprenants sont des adultes en situation professionnelle. Nous ne manquerons pas d'aborder cette particularité dans notre apport théorique.

Les clients d'Atoopham peuvent être distingués en deux grandes catégories. Nous retrouvons d'un côté les pharmacies et de l'autre « les grands comptes » :

- Les clients « pharma » regroupent le titulaire de la pharmacie et son équipe qui se compose d'un adjoint ou d'un assistant et des préparateurs en pharmacie.
- Les clients « grands comptes » regroupent les distributeurs et les laboratoires.

Notre étude se concentrera sur les clients « pharma ». La deuxième catégorie de clients pourra faire l'objet d'enquêtes ultérieures. Nous ne nous attarderons pas sur ce deuxième point dans le cadre de notre recherche.

Pour notre étude, les clients sont donc en formation sur leur lieu de travail c'est-à-dire en pharmacie. Nous porterons une attention particulière face aux contraintes liées à ce contexte que cela soit pour le choix des outils comme pour la temporalité.

Après avoir présenté succinctement le public sujet à notre étude, nous allons exposer l'offre de formation d'Atoopharm et décrire ce qui est proposé en termes d'accompagnement pour chacune de ces modalités de formation.

2.3. DES MODALITES DE FORMATION MULTIPLES

Cet organisme de formation propose trois types de parcours :

2.3.1. Le parcours e-Learning (100% à distance)

Il propose des modules exclusivement en e-learning établis sur une pédagogie basée sur l'entraînement.

Illustration 1 : exemple de module e-learning



Les clients qui ont souscrit un abonnement à l'année ont un suivi proactif par téléphone trois fois par an. De plus, l'organisme s'engage à répondre à un problème dans les vingt quatre heures. Nous sommes plus sur une offre de « service après vente » en cas de problème technique.

2.3.2. Le parcours mixte (blended-learning)

Il propose quatre modules en e-Learning, puis un suivi individuel en face à face avec un consultant formateur d'une durée d'une heure par apprenant.

2.3.3. Les formations en présentiels

Ce sont des stages de formation animés par un consultant formateur, centrés sur les échanges et les séances d'entraînements pratiques. Ces stages sont proposés exclusivement en présentiel par groupe de huit apprenants.

Ces modalités de formation se retrouvent à travers cinq formules que nous déclinons ci- dessous:

- **L’Atoo stage** : c’est un stage de formation en présentiel.
L’objectif est de développer un savoir-faire opérationnel, basé sur l’échange et le transfert de compétences, grâce à une démarche active et encadrée.
- **L’Atoo coach** : c’est une intervention d’un consultant formateur à l’officine. L’objectif est d’apporter des solutions adaptées aux problématiques des clients et de garantir leurs mises en œuvre au sein de leur officine.
- **L’Atoo pratique** : c’est une offre en e-learning.
L’objectif est de se former à l’officine sans perturber le service clients. Atoopharm s’engage à accompagner ses clients en répondant à leurs questions dans les 24h. Pour les clients abonnés, Atoopharm accompagne ses clients sur l’élaboration de leurs plans de formation lors de 3 points téléphoniques annuels.
- **L’Atoo plus** : c’est une offre en blended-learning qui propose quatre modules en e-learning et une formation individuelle à l’officine d’environ une heure par apprenant. L’objectif est de renforcer les compétences commerciales de l’équipe et d’améliorer la relation clients au comptoir.
- **L’Atoo cycles** : c’est une offre en blended-learning qui propose un stage de formation en présentiel, ainsi que quatre à six modules e-Learning et un suivi téléphonique avec un consultant formateur.
L’objectif est d’accroître la performance de l’officine et optimiser ses résultats grâce au conseil et à l’accompagnement, tout au long de l’apprentissage.

Les formations proposées en e-learning chez Atoopharm se distinguent en 3 pôles⁷ :

- Pathologies et cas d’ordonnance
- Développement commercial de l’officine
- Management de l’équipe et gestion de l’officine

Nous ne nous étendrons pas plus sur les différentes formations proposées par cette entreprise, néanmoins ces quelques précisions nous semblaient nécessaires car notre mission et notre recherche interviennent sur l’ensemble de ces modalités.

2.4. NATURE DE LA COMMANDE

A ce stade nous connaissons de manière générale l’activité d’Atoopharm et ses modalités de formation. Nous allons voir maintenant le lien entre le chantier et notre commande.

⁷ Liste des formations détaillées en annexes 1

Dans le cadre de ce mémoire nous retiendrons les points clés des objectifs préétablis dans notre lettre de mission⁸ :

« La direction souhaite mettre en place un accompagnement par tutorat synchrone par le biais de classe virtuelle. L'objectif du stage est d'apporter une nouvelle dimension pédagogique sur l'ensemble des formations existantes ».

Notre problématique de stage peut donc s'exprimer ainsi : Comment bâtir et organiser une offre de tutorat en prenant en compte les contraintes techniques et pédagogiques liées au déploiement de classe virtuelle?

Notre lettre de mission souligne aussi certains enjeux :

- Optimiser l'utilisation des fonctionnalités de la plateforme e-Learning
- Bâtir et organiser une offre d'accompagnement en synchrone.

Et voici les objectifs opérationnels qui y sont développés:

- Analyser les besoins en formation auprès des clients et auprès des formateurs.
 - Développer un outil pédagogique répondant à un accompagnement en synchrone.
 - Hiérarchiser les actions de formation et améliorer la plateforme de formation.
- Créer un outil d'évaluation afin de pouvoir évaluer les actions de formation menées depuis la création de l'entreprise.
- Améliorer le certificat délivré en fin de formation : à la fois sur le contenu, sur le graphisme mais aussi sur la diffusion.

La lettre de mission définie en amont du stage a été suivie d'une note de cadrage⁹ après avoir pris connaissance du contexte de la structure, des possibilités et surtout des priorités. Le travail réalisé pendant la durée de ce stage découle bien de la lettre de mission, mais les livrables ont été réajustés tout au long de la mission.

Plus concrètement, il nous a été demandé de faire un état des lieux de la situation actuelle en terme d'accompagnement chez Atoopharm et de mener une enquête de besoin auprès des apprenants. L'objectif de ces études est de proposer une offre de tutorat adaptée aux différentes modalités de formation en fonction des besoins des apprenants.

Notre mission principale est donc une commande interne de la structure d'accueil. Il s'agit pour nous de travailler sur l'amont du projet « tutorat » pour apporter des premiers éléments

⁸ Lettre de mission en annexe 2

⁹ Note de cadrage en annexe 3

pédagogiques et organisationnels et ensuite proposer des préconisations afin de mettre en place une offre de tutorat.

2.5. L'ACCOMPAGNEMENT CHEZ ATOOPHARM

Aujourd'hui, en 2011, Atoopharm souhaite développer une offre d'accompagnement pour l'ensemble de ses clients / apprenants.

Il est important de se questionner pour comprendre pourquoi un organisme de formation récent sur ce marché souhaite développer une offre d'accompagnement auprès de ses apprenants ?

La réponse émise par la directrice d'Atoopharm est dans un premier temps : « Nous souhaitons proposer de l'accompagnement à nos clients car nous pensons que c'est une attente latente du marché ». En amont de ce projet, il n'y a donc pas eu de demande spécifique de la part des apprenants. C'est précisément sur ce point qu'intervient notre travail. La deuxième raison d'un tel projet est de permettre à Atoopharm de rester leader sur ce marché, et enfin de fidéliser la clientèle.

Pour identifier les besoins d'aides des apprenants, il faut au préalable connaître la nature des objectifs de la formation ainsi que les tâches d'apprentissage qui la constituent. La première étape est de récolter et d'analyser l'existant, principalement issu du catalogue des offres de formations et des « fiches produits » d'Atoopharm.

L'offre de tutorat est à élaborer pour l'ensemble des formations d'Atoopharm. Les objectifs des formations sont définis en fonction de chaque thème, l'objectif général étant « d'adapter, faire évoluer, faire grandir les compétences ».

La concentration sur d'autres informations existantes est utile pour le projet, notamment les enquêtes de satisfaction des apprenants. Elles ont été réalisées par Atoopharm. Elles indiquent que 90% des apprenants sont satisfaits par la formation sur 3 grands axes : la formation répond à leurs besoins, la pédagogie est adaptée et le graphisme est plaisant. En revanche il n'y a aucune question concernant la satisfaction en termes de suivi ou d'accompagnement des apprenants.

Cet axe n'est donc pas encore inclus dans la stratégie globale de l'entreprise. C'est donc de manière globale que nous devons mener notre mission et proposer les préconisations.

Nous illustrons l'ensemble des modalités de formation décrites précédemment et le degré d'accompagnement mis en place avant notre arrivée dans la structure d'accueil dans un tableau récapitulatif :

Tableau 1 : Récapitulatif des différentes modalités de formation

	Atoo stages	Atoo coach	Atoo pratiques	Atoo plus	Atoo cycles
E-learning	non	non	Oui	~70%	~50%
Présentiel	Oui	Oui	non	~30%	~50%
Blended-learning	non	non	non	Oui	Oui
Accompagnement actuel	Lors de la formation en présentiel	À l'officine et téléphonique	3 suivis téléphoniques annuels si abonnement	10 minutes téléphoniques avant formation et à l'officine	Suivi téléphonique

[Céline Denize- Atoopharm Mars 2011]

Nous voyons que l'accompagnement, lorsqu'il est présent, s'effectue de manière synchrone par téléphone. Ce niveau de médiatisation est donc déjà ancré dans l'organisme de formation. De plus le suivi actuel est individualisé, il n'y a pas d'accompagnement collectif. Actuellement le suivi s'effectue de manière proactive, c'est-à-dire que l'organisme de formation intervient et prend contact avec les apprenants sans demande spécifique de leur part. Les éléments que nous avons à disposition à ce moment nous permettent de voir que l'accompagnement tend à s'établir en plusieurs temps ; « 3 suivis téléphoniques », « 10 minutes téléphoniques avant la formation puis un suivi en face à face individuel à l'officine d'une heure ». Nous retrouvons donc au moins deux temps de formation : un accompagnement en amont, des formations et un accompagnement en aval. Le nombre de clients est plus important lorsqu'il y a un suivi. Il semblerait donc qu'il puisse y avoir un manque réel d'un dispositif d'accompagnement digne de ce nom. Nous verrons à travers notre cadre théorique le concept d'accompagnement et aborderons un dispositif souvent désigné en France comme une réponse à l'accompagnement en formation : « le tutorat ».

Face à notre commande et à la spécificité d'une demande d'accompagnement par classe virtuelle, plusieurs interrogations émergent :

Quelle plus value y-a-t-il à privilégier un accompagnement synchrone ? Le synchrone peut-il être ou devenir une modalité dominante dans le tutorat en ligne ? Quels sont les enjeux d'un accompagnement en synchrone pour un organisme de formation ? Ces interrogations nous amènent progressivement vers notre question de recherche.

3. PRESENTATION DE LA QUESTION DE DEPART

3.1. UN QUESTIONNEMENT DE DEPART SUR L'ACCOMPAGNEMENT A DISTANCE

Le questionnement de départ est le suivant : Quelle pratique, pour quel accompagnement en formation à distance ?

En effet, nous cherchons à comprendre les spécificités des différentes modalités d'accompagnement qui influent sur la pratique des tuteurs et des tutorés.

Nous nous situons bien dans une recherche action puisque notre problématique de stage « Comment bâtir et organiser une offre de tutorat en prenant en compte les contraintes liées au déploiement de classe virtuelle ? » soulève de nombreuses interrogations qui influenceront sur la détermination de notre problématique de recherche.

Pourquoi Atoopharm souhaite intégrer un accompagnement synchrone par classe virtuelle avec les apprenants ? Autrement dit, plus généralement, quel est l'intérêt d'un accompagnement synchrone alors que la spécificité d'Atoopharm est la formation à distance ?

3.2. UNE QUESTION DE RECHERCHE PORTANT SUR L'INTERET DU SYNCHRONE

Au regard de ces éléments, notre question de recherche peut être formulée de la manière suivante : Dans quelle mesure les outils en synchrone peuvent-ils être une réponse appropriée pour l'accompagnement de type tutoral ?

Cette question est vaste et les références bibliographiques et sitographiques traitant le thème de tutorat à distance sont nombreuses. Nous devons donc maintenant approfondir le sujet au regard de notre contexte professionnel avec nos lectures. Ces recherches nous permettront de choisir l'approche sous laquelle la question de recherche sera abordée. Notre problématique sera la résultante de ce chemin réflexif.

3.3. UNE APPROCHE PAR L'INGENIERIE DE FORMATION

Notre recherche comprend une visée professionnelle, puisque pour répondre à notre commande nous proposerons une modélisation d'une offre d'accompagnement en nous positionnant au cœur de l'ingénierie de formation, et plus précisément sur l'ingénierie de formation à distance.

Nous choisirons d'aborder notre recherche sous l'angle de l'ingénierie de formation. Cette distinction sera le dernier point de notre cadre théorique.

CHAPITRE 2 : LE CADRE THEORIQUE ET LES AXES DE RECHERCHE

Nous appréhendons en deuxième lieu le cadre théorique, élément fondamental de notre travail, car nos constats et notre question de départ évoluent avec nos lectures. Dans cette partie nous retrouverons donc un état des lieux des concepts utiles pour notre recherche. Nous verrons dans un premier temps l'évolution des formations à distance, puis nous nous concentrerons sur la formation des adultes. Dans un troisième temps c'est avec le concept d'accompagnement que nous distinguerons différents axes de recherches. Enfin, nous terminerons notre cadrage conceptuel en abordant l'ingénierie de formation des adultes à distance.

1. L'EVOLUTION DES FORMATIONS OUVERTES A DISTANCE

A travers ce premier point nous souhaitons voir l'évolution de la formation à distance, comprendre les enjeux issus des différents termes comme l'e-formation ou encore le e-learning. Cette partie nous permettra aussi de voir l'évolution des outils de communication utilisés dans le cadre des formations à distance ; Un axe qui nous semble incontournable pour tenter de comprendre l'essor des outils de communication synchrone en formation à distance. Enfin nous verrons les différentes modalités de formation offertes aujourd'hui aux apprenants à distance.

1.1. L'EMERGENCE DE LA FOAD

La FAD (Formation A Distance) est issue des cours par correspondance, basée sur des supports écrits. Nous ne pouvons pas passer à côté d'institutions comme celle du CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) ou encore le CNAM (Centre National des Arts et Métiers) qui « *ont été considérés comme des moyens de formation extrêmement efficaces, tous employant à l'origine uniquement des supports écrits* ». ¹⁰ En guise d'exemple, le CNED a été créé en 1939. L'efficacité de la formation à distance est donc reconnue depuis de nombreuses années.

Nous retrouvons aussi la notion de FOAD (Formation Ouverte A Distance), alors doit-on parler de formation à distance ou de formation ouverte à distance ?

¹⁰ RAYNAL (Françoise), RIEUNIER (Alain), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF, 2009, page 203.

« L'appellation « formation à distance » s'applique à tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances ou d'apprentissages se situe hors de la relation directe, face-à-face ou « présentiel » entre enseignant et enseigné ».¹¹ Notons que ce qui distingue la formation à distance d'une formation en présentiel est la séparation de l'apprenant et du professeur dans le temps et dans l'espace, et la FAD offre un contrôle volontaire de l'apprentissage par l'apprenant et non par le professeur.

Lorsque les besoins individuels de formation sont devenus de plus en plus importants, la formation à distance s'est sophistiquée et s'est appelée formation ouverte à distance dans le but de permettre à tous, même aux personnes isolées, d'entreprendre et de suivre des cours dans l'enseignement supérieur. La notion de formation ouverte à distance est apparue en 1991 à l'initiative de la Commission Européenne. En France, le terme de FOAD a été reconnu officiellement en 2001 lors de l'adoption de la DGFEF (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle). Selon le collectif de Chassereuil 2001¹², « une FOAD est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs ; qui prend en compte la singularité des personnes dans leur singularité individuelle et collective ; et repose sur des situations d'apprentissages complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques, humaines et technologiques, et de ressources ».¹³ Cette définition nous semble complète car elle prend en compte à la fois la dimension humaine et la dimension pédagogique et technologique.

Plus récemment, nous retrouvons aussi l'appellation « formation ouverte ». Elle « renvoie à des modalités pédagogiques offrant à l'apprenant de larges possibilités d'autonomie dans son apprentissage en s'appuyant sur l'autoformation à domicile, dans l'entreprise ou au centre de formation ».¹⁴ La notion de formation ouverte n'est donc pas nécessairement liée à la distance. Ces dernières années, avec le développement des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) nous voyons apparaître d'autres termes, comme l'e-formation. « L'e-formation est à l'origine un sous-ensemble de la FOAD, qui s'appuie sur les

¹¹ GLIKMAN (Viviane), *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Paris, PUF, 2002, page 19.

¹² RASSENEUR Dorothée, all. (2003), Acte de la conférence EIAH, « Visualisation multipoints de vue d'une FOAD », Strasbourg, INRP, page 559.

¹³ Collectif de Chasseneuil (2001), « accompagner des formations ouvertes », conférence de consensus, Paris, l'Harmattan, page 117.

¹⁴ DEPOVER Christian, MARCHAND Louise (2002), *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck, page 52.

réseaux électroniques. Aujourd'hui le concept d'e-learning est de plus en plus employé, attestant de l'évolution fondamentale de ce domaine de formation.¹⁵»

En France l'e-formation, « désigne un dispositif de formation qui s'appuie sur un réseau local, étendu ou internet pour diffuser, interagir ou communiquer. Cette définition inclut aussi bien les dispositifs d'enseignement à distance en temps réel via un réseau électronique que les dispositifs en temps différé faisant une place plus ou moins grande à l'autoformation ».¹⁶

La formation en ligne ou le e-Learning se rapproche de cette définition; « c'est une technique de formation reposant sur la mise à disposition de contenus pédagogiques via un support électronique : Cd-rom, Internet, intranet, extranet...Le E-Learning désigne les outils, les applications et l'ensemble des contenus mis à disposition d'un stagiaire dans le but d'une formation pédagogique»¹⁷.

Nous voyons à travers ces définitions que les outils de communication disponibles dans les dispositifs de formation sont multiples et prennent une place prépondérante dans les formations à distance d'une manière générale. La formation, n'est pas seulement à distance ou en présentiel. Il existe différentes modalités de formation.

1.2. DES MODALITES DE FORMATION DIFFERENTES

Nous avons déjà abordé la notion de e-learning dans le chapitre précédent. Nous allons maintenant décrire succinctement les différentes modalités de formation.

1.2.1. La formation en présentiel

La formation « classique » appelée formation en présentiel « est un terme utilisé pour désigner le moment où les personnes qui suivent une formation sont réunies dans un même lieu avec un formateur. La formation en présentiel correspond au mode de formation traditionnel ».¹⁸

1.2.2. La formation hybride

La FOAD recourt à des modalités de formation pouvant s'agencer. C'est la combinaison de modalités pédagogiques à distance et en présence qu'on nomme la formation hybride, mixte

¹⁵ Définition tirée de : <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/e-formation-e-learning> consultée le 3/08/11

¹⁶ Dir. CARRE Philippe, CASPAR Pierre(2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, DUNOD, page 450.

¹⁷ Définition tirée de http://www.elearning-actu.org/e-learning_definition consultée le 1/03/11

¹⁸ Définition tirée de : <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/notions-distance-mobilite> consultée le 3/08/11

ou blended-learning (du verbe anglais to blend : mélanger). Il n'existe pas à ce jour de définition conceptuelle de cette terminologie. En revanche, nous retiendrons que ce système de formation propose des modalités pédagogiques diversifiées en alternant formation à distance et formation en présentiel. Ce partage entre présentiel et distance prend différentes formes. Comme le confirme Christian DEPOYER « *on parle de présentiel enrichi pour caractériser les dispositifs ou quelques activités à distance viendront d'ajouter aux activités sur campus*¹⁹ ». Le blended learning est considéré lorsque qu'il y a une réelle intégration entre les activités en présence et à distance en vue d'objectifs pédagogiques définis. On comprend donc que l'hybridation prend des formes différentes selon que le mélange prenne place dans un cours spécifique ou au niveau de l'ensemble d'un dispositif de formation.

Nous allons maintenant porter un regard particulier sur les outils de communication car les situations d'apprentissages, et les temporalités d'apprentissage proposées en FOAD sont possibles entre autre grâce à eux.

1.3. LES OUTILS DE COMMUNICATION AU SERVICE DE LA FORMATION

Nous portons une attention particulière à l'évolution des technologies dans l'éducation afin de mettre en lumière le développement des outils de communication et la pratique de ces outils en formation et plus particulièrement dans un dispositif d'accompagnement. Nous souhaitons saisir les avantages et les inconvénients des outils ainsi que leurs particularités aux regards des apprenants et des tuteurs.

1.3.1. De quoi parlons-nous ?

Pour aborder les outils de communication mis au service de la formation, nous devons nous concentrer sur les TICE, l'abréviation qui désigne les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education. Depuis les années 1970, la technologie éducative est entrée dans l'enseignement. Viviane Glikman va plus loin, et nous indique que la technologie éducative « *désigne par extension, toute approche visant une certaine rationalisation de l'acte d'enseigner grâce à l'introduction de divers moyens techniques (on parlerait plus volontiers aujourd'hui, en ce sens d'ingénierie de la formation)* ²⁰ »

¹⁹ DEPOYER (Christian), all.(2011), Le tutorat en formation à distance, Paris, de boeck, p46.

²⁰ GLIKMAN (Viviane), *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Paris, PUF, 2002, page 19.

Les outils de communication sont destinés à soutenir les échanges entre l'apprenant et l'enseignant, ou entre plusieurs apprenants, dans un objectif d'encadrement ou de collaboration.

BERGE et COLLINS (1995) nous renvoie vers une expression : « *communication médiatisée par ordinateur* ». Celle-ci fait référence « à l'utilisation d'outils de traitement de l'information et des réseaux de télécommunication pour composer, stocker, délivrer et traiter la communication ». ²¹

Les outils médiatisés par ordinateur peuvent donc contribuer à aider l'apprenant dans la construction de sa connaissance.

De plus comme le souligne Elise Garrot LAVOUE « *En formation à distance ou hybride, l'utilisation d'outils de communication est nécessaire pour supporter les interactions entre tuteur et apprenants et entre apprenant.* » ²² Il en va donc que les interactions entre acteurs, médiatisés par un outil de communication peuvent-être écrites, orales ou visuelles, synchrones ou asynchrones.

Précisons que les deux modes de communication synchrone et asynchrone existaient avant le développement d'internet et du web. Mais la diffusion des technologies numériques a eu un impact déterminant sur les interactions des participants. Leur usage s'est banalisé tant pour les apprenants que pour les tuteurs.

1.3.2. Les modes de communication synchrones et asynchrones

Le synchrone est une modalité d'échange d'informations en direct ²³ (exemples : téléphone, vidéoconférence, visioconférence, visiophonie, audiophonie, chat , etc.). Contextualisées, les formations en mode synchrone permettent de partager des applications et d'interagir sur celles-ci au moment où le tuteur donne la main aux apprenants sur le document partagé.

Les formations en mode asynchrone permettent des échanges entre apprenants et tuteurs et/ou formateurs via des modes de communication ne nécessitant pas une communication simultanée. Certains systèmes permettent la constitution de groupes d'apprenants comme par exemple les forums de discussion ou par courriels (e-mail).

Nous préférons ne pas reprendre point par point chaque outil de communication mais d'apporter quelques éléments clés sur les outils d'échanges les plus cités dans notre

²¹ Berge et Collin cité dans l'ouvrage : DEPOYER (Christian), all.(2011), Le tutorat en formation à distance, Paris, de boeck, p46.

²² Elise Garrot-Lavoué, all.,(2009) Roles du tuteur, EIAH, le mans.p2.

²³ Définition tirée de : <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/notion-de-temps> consultée le 4/08/11

recherche. Nous reprenons donc de manière synthétique un descriptif de quelques outils synchrones et asynchrones à travers deux tableaux²⁴. Puis nous nous penchons plus spécifiquement sur la classe virtuelle dans ce cadre théorique puisqu'elle fait l'objet de notre commande et a fait émerger notre question de recherche.

1.3.3. Focalisation sur un outil : la classe virtuelle

Michel BERNARD nous apporte une définition de la classe virtuelle ; « Elle désigne la simulation du modèle d'une classe réelle. La diffusion du cours se fait à l'aide d'un satellite (vidéoconférence) ou d'une solution réseau (visioconférence), à une date et une heure précises (synchrone) auprès des apprenants éloignés géographiquement. Cet environnement peut intégrer des outils reproduisant les interactions d'une salle de classe. En formation, la situation en face-à-face est une transposition de la salle de classe, situation d'enseignement par excellence. »²⁵

La classe virtuelle trouve de nombreux points communs avec la description de la visioconférence. En effet cet outil permet une communication synchrone intégrant le son et l'image, entre deux ordinateurs communiquant via un réseau. La visioconférence propose aussi des fonctions de partage, d'application, de prise en main à distance, d'échange de fichiers, etc. Malgré ces multiples possibilités, contre toute attente, Christian DEPOYER émet des réserves sur le tutorat par visioconférence : *« la visioconférence telle qu'elle est généralement pratiquée n'est pas favorable au tutorat »*.²⁶ Et pour cause de manière générale lorsque le tuteur intervient *« il concerne le groupe en considérant que les réponses fournies aux questions posées par quelques apprenants permettront d'éclairer l'ensemble des participants. »*²⁷ Il semble que l'outil technique ne séduise pas dans toutes les situations d'apprentissage.

Pour revenir à la classe virtuelle, c'est donc principalement par la spécificité d'une transposition de la salle de classe que la classe virtuelle se différencie de la visioconférence. Elle intègre *« l'importance de la métaphore spéciale dans les environnements virtuels »*.²⁸ Cet outil est conçu et organisé à partir d'une métaphore connue par l'utilisateur : la classe de cours à proprement parler. Cette particularité permet à l'apprenant *« de comprendre cet espace nouveau à partir de son expérience et de sa*

²⁴ Tableaux sur des outils synchrones et asynchrones en annexe 4

²⁵ BERNARD Michel (2005), *Le e-learning, la distance en question dans la formation*, Paris, l'Harmattan, p55.

²⁶ DEPOYER (Christian), all.(2011), *Le tutorat en formation à distance*, Paris, de boeck, p23.

²⁷ DEPOYER (Christian), all.(2011), *Le tutorat en formation à distance*, Paris, de boeck, p23.

²⁸ PERAYA Daniel, DUMONT Patricia (2003), *Intéragir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone*, Revue française de pédagogie. P52

connaissance du campus universitaire réel ».²⁹ Ici, c'est le cadre universitaire qui est donné comme exemple mais nous comprenons bien que c'est l'expérience de la classe dans sa généralité qui peut être représentée pour chaque apprenant.

Daniel PERAYA et Patricia DUMONT soulèvent une caractéristique due à l'utilisation de la classe virtuelle. « La similitude de comportement des acteurs qu'ils agissent en face à face ou à distance, dans un dispositif de communication synchrone médiatisés ». ³⁰ Weissberg (1999) parle de dispositif de présence à distance. Il est donc nécessaire de porter une attention particulière aux attentes et à la représentation des rôles de chacun dans ce type d'environnement.

Malgré l'ensemble des outils et des caractéristiques que nous avons évoqués, soulignons que la technologie n'est pas en soi porteuse d'innovation pédagogique. Elle s'inscrit dans un dispositif de formation globale. Il ne suffit donc pas de proposer un nouvel outil pour répondre aux besoins des adultes en formation.

2. LA FORMATION DES ADULTES

A ce jour, la plupart des formations d'adultes sont inévitablement liées à l'usage des technologies. Autrement dit les TIC (Technologie de l'Information et de la Communication) sont indissociables de la formation des adultes. Nous allons aborder la notion de formation professionnelle continue puis nous aborderons les principales caractéristiques du public adulte en formation.

2.3. QU'ENTEND-ON PAR FORMATION DES ADULTES

Le champ de la formation des adultes n'est pas simple à définir. En effet le vocabulaire utilisé pour aborder cette notion est large ; éducation permanente, formation professionnelle des adultes, formation tout au long de la vie, formation continue...

Ces multiples distinctions s'expliquent entre autre par le fait que la formation des adultes « est ancrée dans le champ de compétences du ministère du travail sans que les autres

²⁹DEPOYER (Christian), all.(2011), Le tutorat en formation à distance, Paris, de boeck, p23.

³⁰DEPOYER (Christian), all.(2011), Le tutorat en formation à distance, Paris, de boeck, p23.

*ministères ne soient totalement dessaisis du sujet (et notamment l'Education nationale »).*³¹

De plus la formation des adultes est un champ de compétences distribuées entre trois acteurs : l'Etat, les partenaires sociaux et les collectivités territoriales. La combinaison de ces trois acteurs rend confuse l'appréhension d'une politique publique dans le domaine.

Nous favoriserons donc la notion de formation professionnelle continue pour recadrer la formation des adultes.

Depuis la loi de 1971, la formation professionnelle s'est développée qualitativement et quantitativement. Ces deux dimensions « *se sont trouvées renforcées par la loi du 4 mai 2004 avec les différents dispositifs de formation qui la composent* ». ³² Cette loi suscite l'engagement en formation car elle clarifie les droits et les devoirs de chacun en matière de formation. Dernièrement, c'est la loi du 24 novembre 2009 relative à « *l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie* » qui régit la formation des adultes.

La formation professionnelle continue s'adresse à toute personne, jeune ou adulte déjà engagée dans la vie active. Elle « *s'inscrit aujourd'hui dans la dimension "formation tout au long de la vie" qui inclut, à tous les niveaux d'enseignement, l'ensemble des services qui concourent à la professionnalisation : orientation, bilan, accompagnement, formations générales et professionnelles, validation des acquis...* ». ³³ Nous relevons ici l'importance d'intégrer la formation professionnelle continue à travers la formation tout au long de la vie. Nous sommes dans une période de mutation des formations d'adultes ; en effet c'est toute une culture de la formation qui évolue ces dernières années.

Les types de formations proposées à ce public doivent prendre en compte la nécessité de professionnaliser la formation et pour tous les niveaux. De plus, la formation professionnelle continue doit s'adapter à l'évolution rapide des savoirs. Les formations proposées aux adultes « *exige des démarches d'apprentissage nouvelles, souples, adaptables et moins formelles* ». ³⁴ Les démarches de l'ingénierie de formation doivent être exploitées pour répondre à ces exigences. T.ARDOUIN nous précise qu' « *être responsable de la formation en entreprise nécessite des connaissances particulières, des méthodologies appropriées à*

³¹ Dir. BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Etienne, all. (2009), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, page 182.

³² ARDOUIN Thierry (2010), *Ingénierie de formation pour l'entreprise, Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*, Paris, DUNOD, page 1.

³³ Définition tirée de : <http://www.education.gouv.fr/cid1163/formation-pour-adultes.html>, consultée le 2/12/2010.

³⁴ DEPOVER Christian, MARCHAND Louise (2002), *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck, page 19.

*une appréhension pédagogique de l'adulte »*³⁵, nous retrouvons donc cette dimension aussi à travers l'entreprise.

Notons que l'ingénierie de la formation, même dans le cadre d'un dispositif de FOAD (Formation Ouverte A Distance) relève de cette mise en dynamique professionnelle.

2.4. PARLONS D'ANDRAGOGIE

L'andragogie peut se définir comme l'art et la science de concevoir du matériel pédagogique pour aider les adultes à apprendre. Il nous paraît important de faire un aparté sur l'individu adulte, afin de pouvoir porter un regard sur l'andragogie et définir ses caractéristiques dominantes en situation d'apprentissage.

Le public adulte est un public à part entière, que cela soit pour la formation à distance ou en présentiel. Former des adultes nécessite des connaissances sur la psychologie des adultes. *« C'est un art qui s'appuie sur une vision imprégnée d'humanisme dans laquelle le climat relationnel qui se crée entre l'apprenant, l'intervenant et le groupe joue un rôle déterminant »*.³⁶ Il y a quatre postulats relatifs à l'apprenant adulte :

- *« Le concept de soi amène l'adulte à prendre sa vie en main : il prend ses décisions, fait des choix éclairés et se prend en charge.*
- *L'adulte possède des expériences qui constituent une ressource importante aux apprentissages : il se réfère à son expérience quand il veut apprendre.*
- *La capacité et la motivation de l'adulte à apprendre augmentent lorsque son apprentissage s'oriente vers des tâches développementales, des situations réelles et des rôles sociaux.*
- *L'adulte a des besoins qui lui sont propres ; il doit percevoir l'utilité de l'apprentissage à la satisfaction de ses besoins »*.³⁷

Ces quatre principes nous montrent que l'andragogie est raisonnée par un apprentissage qui repose sur l'expérience de l'apprenant adulte. Il est aussi essentiel de respecter le

³⁵ ARDOUIN Thierry (2010), *Ingénierie de formation pur l'entreprise, Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*, Paris, DUNOD, page 2.

³⁶ ARDOUIN Thierry (2010), *Ingénierie de formation pur l'entreprise, Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*, Paris, DUNOD, page17.

³⁷ ARDOUIN Thierry (2010), *Ingénierie de formation pur l'entreprise, Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*, Paris, DUNOD, page 19.

cheminement de son rapport au savoir en autonomie. Cette parenthèse sur la dimension psychologique nous semble appropriée dans le cadre de notre étude, car l'apprentissage avec les TIC repose sur *« les mêmes caractéristiques de prise en compte de l'individu en tant qu'apprenant et d'autonomie personnelle dans son cheminement »*.³⁸

Comme les formations professionnelles offertes en formations traditionnelles, les formations ouvertes à distance sont proposées pour répondre à une demande croissante de formations professionnelles continues et prennent en considération les modalités d'apprentissage de ce public spécifique.

2.5. LES ADULTES DANS LEUR CONTEXTE PROFESSIONNEL

Quel est l'intérêt de réaliser une formation sur son lieu de travail, ou plus précisément comment les formations en e-learning dans les contextes professionnels répondent-elles aux besoins des adultes ?

« Le rapprochement du lieu d'apprentissage d'une compétence de celui où la performance professionnelle devra être mise en œuvre présente de nombreux avantages. »

- *« il permet l'implication directe de l'apprenant dans une tâche significative*
- *De développer chez lui un savoir-faire et un savoir-être qu'il pourra investir directement dans son activité professionnelle. »*³⁹

Le recours au TIC est plus ou moins important et la prise en charge des difficultés rencontrées par les apprenants est elle aussi inégale en fonction des dispositifs mis en place. C. Depoyer souligne que l'apport des TIC peut être déterminant, notamment pour contribuer à réduire la distance entre l'apprenant et les ressources d'apprentissage qui lui sont proposées.

Un des défis majeur de la formation des adultes est de maîtriser les différentes formes de distance *« pour accroître les opportunités de formation tout au long de la vie. »*⁴⁰

C. Depoyer présente trois types de dispositifs distincts en fonction des formes de distance pris en compte :

³⁸ ARDOUIN Thierry (2010), *Ingénierie de formation par l'entreprise, Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*, Paris, DUNOD, page 25.

³⁹ DEPOYER (Christian), MARCHAND (Louise), (2002), *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Belgique, de boeck, page 54.

⁴⁰ DEPOYER (Christian), MARCHAND (Louise), (2002), *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Belgique, de boeck, page 54.

* « *Les dispositifs centrés sur la prise en compte de la distance de transfert qui privilégient l'apprentissage sur le lieu de travail.*

* *Les dispositifs centrés sur la prise en compte de la distance physique et transactionnelle impliquant l'utilisation des réseaux de télécommunication.*

* *Les dispositifs centrés sur la prise en compte de la distance temporelle et le décloisonnement de la formation. »*

Nous voyons donc que la distance ne se réduit pas seulement à l'éloignement géographique entre l'apprenant et les formateurs ou ses pairs. La distance n'est pas réduite uniquement au décalage temporel existant entre l'acte pédagogique et l'acte d'apprentissage. Il y a aussi une distance transactionnelle, décrite par Moore (1993) « *la distance transactionnelle désigne l'ensemble des facteurs pouvant contribuer à l'écart perceptuel / communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant.*⁴¹ »

La formation tout au long de la vie peut donc évoluer si les formations d'adultes intègrent et maîtrisent les différentes formes de distance. Les adultes en formation à distance comme tout apprenant ont des besoins et des attentes différents. Les modalités de formation flexibles comme le blended-learning ou les outils de communication conçus pour réduire la distance comme la classe virtuelle, que nous aborderons plus loin, semblent séduire les adultes en formation.

A travers les dispositifs de formation à distance, les apprenants « *se retrouvent désormais dans des postures d'apprentissage particulières, autoformation plus ou moins « assistée » par un tuteur, prenant appui sur des ressources pédagogiques à partir desquelles ils doivent eux-mêmes, construire leurs savoirs*⁴² ».

Nous allons voir que les apprenants intégrant ces dispositifs peuvent être inventoriés sous différents points de vue.

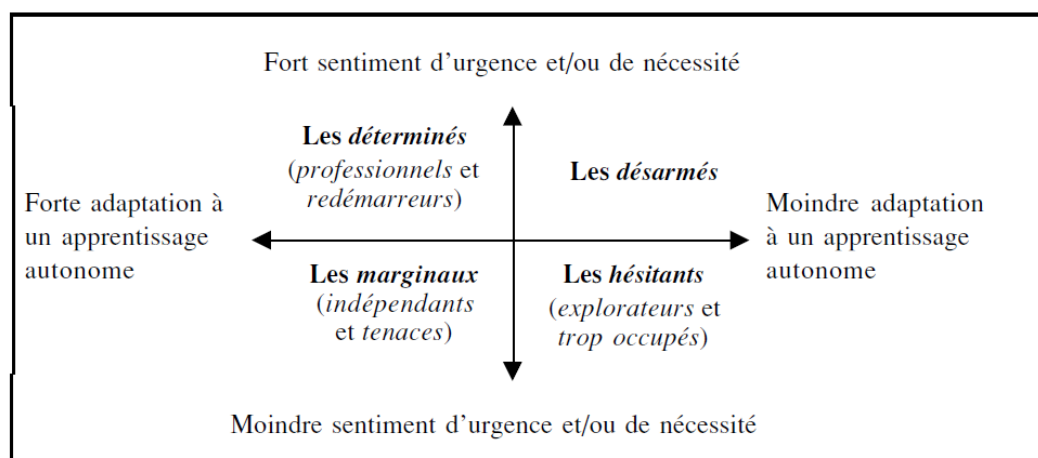
⁴¹ Définition tirée de : <http://doe.concordia.ca/girat/DistancePB.pdf> consultée le 4/08/11

⁴² GLIKMAN (Vivianne), (2006) logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives. Education permanents n°169 p 13-25 page 6.

2.6. LES ADULTES EN FORMATION : UNE TYPOLOGIE DES APPRENANTS

Dans notre travail de recherche nous serons confrontée à un public adulte d'apprenants en formation à distance. Afin de nous familiariser avec les grands axes qui déterminent la spécificité de ces apprenants nous reprenons le schéma de Viviane GLIKMAN⁴³. Elle nous propose une typologie des apprenants que nous résumerons en reprenant ses termes.

Schéma 1 : Typologie des apprenants présentée par Vivianne GLIKMAN



Typologie des apprenants

« Les *déterminés* sont caractérisés par leur ferme intention d'atteindre les objectifs précis qu'ils se sont fixés. »

Les *désarmés* éprouvent un fort sentiment d'urgence. « Il est lié à l'impératif économique auquel ils sont confrontés, qui est de trouver un emploi ou un emploi plus stable que celui qu'ils occupent ou ont précédemment occupé ».

« Les *marginaux*, ainsi nommés parce qu'ils étudient « en marge » du cadre institutionnel proposé, s'en distinguent par un moindre sentiment d'urgence, au moins dans l'échantillon étudié, et, surtout, par une absence quasi totale de recours au tutorat. Ils trouvent des modalités personnelles pour organiser leurs activités d'apprentissage et accéder à diverses ressources éducatives. »

« Les *hésitants* ne souhaitent pas véritablement s'impliquer dans leurs études. Ils ressemblent aux *désarmés* par leurs faibles compétences d'autoformation. »

⁴³ GLIKMAN Viviane, Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines, Education permanente n°152,3trim, 2002. Version PDF, consultée le 3/3/11
http://ute3.umh.ac.be/esprit/formation/f29/activ_218/articles/tut07.pdf

Nous prendrons en compte ces distinctions afin de proposer un accompagnement en cohérence avec les attentes de chacun. Une autre classification retient notre attention.

Sur un tout autre point de vue, l'étude sur les styles d'apprenants et les médias de NISHIKANT SONWALKAR nous confronte à cinq styles d'apprenants. Il nous apporte une classification émise en lien avec l'apprentissage en ligne asynchrone. Néanmoins, nous pensons que cette classification peut aussi être appropriée à un apprentissage en ligne synchrone.

Voici une présentation synthétique issue de son tableau : « *les cinq styles fondamentaux d'apprenants pour l'apprentissage en ligne asynchrone* »⁴⁴.

- les « Apprenticeship » : les apprenants ont besoin que les concepts soient présentés de manière claire et bien définie, étape par étape.
- Les « incidental » : les apprenants ont besoin d'un événement qui introduit un concept. C'est cet événement qui déclenche leur questionnement.
- Les « Inductive » : les apprenants sont sensibilisés à un concept. Ils utilisent des exemples qui leur permettent d'élargir le sujet à l'étude.
- Les « Deductive » : les apprenants sont stimulés et apprennent grâce à des graphiques ou tableaux ou autres données.
- Les « Discovery » : les apprenants apprennent par l'expérience en testant les limites de leurs connaissances.

Nous avons vu que les apprenants peuvent se distinguer tant par leur autonomie d'apprentissage et sur leur style d'apprentissage à travers les outils de communication, que sur leur sentiment d'urgence ou de nécessité. Certains, comme les « marginaux » ne recourent pas au tutorat, d'autres comme les « apprenticeship » vont avoir besoin d'un accompagnement structuré et en lien direct avec leur contenu de formation et les outils devront s'adapter à des styles d'apprentissage qui diffèrent.

Dans le champ de la formation des adultes on voit se développer une activité formative ; l'accompagnement en formation. On parle même de formation-accompagnement. « *il s'agit de dynamiser de nouveaux rapports entre sujets, organisation et espace-temps en suscitant*

⁴⁴ Tableau tiré de www.captiv.ulaval.ca/captiv2004/resume/Forgues.ppt consultée le 1/03/11

de nouveau l'espace d'autonomie ».⁴⁵ Cet angle fera partie intégrante de notre travail de recherche.

3. L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

Pour nous recentrer sur notre recherche nous allons aborder le concept d'accompagnement. Nous tenterons ici de définir si nous traitons notre problématique à travers l'accompagnement de manière globale ou plus précisément à travers une pratique d'accompagnement spécifique.

3.1. QU'EST CE QUE L'ACCOMPAGNEMENT ?

Nous retenons une précision de Patricia GOUNON⁴⁶ « Définir une activité d'accompagnement implique une description précise des rôles et tâches du tuteur, souvent peu ou mal définis dans les environnements d'apprentissages. Ceci revient à guider et à assister le concepteur dans la description de l'activité d'accompagnement et la spécification des outils supports. »

Nous voyons que l'accompagnement implique un tuteur et une situation d'apprentissage et sous-entendu bien sûr un apprenant.

L'accompagnement dans la formation à distance implique aussi la spécification des outils supports. Nous nous questionnons pour savoir si les outils supports à l'activité du tuteur influencent son rôle et ses interventions? Quelle identité professionnelle pour les tuteurs, formateurs à distance ? En quoi un dispositif de communication synchrone médiatisé peut-il bouleverser la fonction tutorale ? Comment former les tuteurs à cette spécificité ? L'autoformation peut-elle être une réponse pour former les tuteurs à ce niveau de médiatisation ? Nous trouvons des éléments de réponses à ces questions dans l'étude de Besma Ben Salah Jemli⁴⁷. « Le métier de tuteur est en plein essor, il s'impose dans presque tous les dispositifs de FAD qui misent sur la qualité de l'accompagnement, néanmoins ces conditions ne s'améliorent que par une véritable professionnalisation des tuteurs complétée par une prise en compte de la dimension tutorale par les concepteurs qui ne doivent pas se

⁴⁵ ROQUET (Pascal), (2009) L'émergence de l'accompagnement, une nouvelle dimension de la formation, recherche et formation, page 62.

⁴⁶ GOUNON Patricia et al, proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2004, version PDF, consultée le 25/02/11. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/05/56/05/PDF/art2.pdf>

⁴⁷ BESMA BEN Salah Jemli, « étude comparative sur les modalités de formation au tutorat à distance », frantice.net, numéro 1, juillet 2011, consultée le 21/02/11 <http://www.frantice.net/docannexe.php?id=168>

contenter de créer les conditions des interactions mais décrire ces interactions avec précision par la scénarisation du tutorat et de l'encadrement. »

Notons que pour mener à bien notre mission de stage nous tenterons de modéliser une offre d'accompagnement en fonction des besoins des clients et des formateurs. Cet apport permettra à l'ensemble de l'équipe d'Atoopharm de prendre en compte la dimension tutorale.

Dans ce travail, il nous semble indispensable de reprendre « La nébuleuse de Maela paul⁴⁸ » afin de ne pas réduire l'accompagnement à la pratique du tutorat mais de l'appréhender sous plusieurs formes

3.1.1. La nébuleuse de l'accompagnement de Maela PAUL

Nous présentons le schéma de Maela Paul⁴⁹ qui permet d'aborder les pratiques de l'accompagnement et de voir quels seront les types d'accompagnements à exploiter pour notre recherche.

Shéma 2 : La nébuleuse de l'accompagnement présentée par Maela PAUL



⁴⁸ MAELA Paul, l'accompagnement une nébuleuse, éducation permanente n°153, 2002, version PDF, consultée le 22/02/11. www.education-permanente.fr/public/.../153%20PAUL.pdf

⁴⁹ MAELA Paul, l'accompagnement une nébuleuse, éducation permanente n°153, 2002, version PDF, consultée le 22/02/11. www.education-permanente.fr/public/.../153%20PAUL.pdf

- le coaching : *« c'est un type d'accompagnement s'adressant à des professionnels à l'occasion d'un problème à résoudre ou d'un défi à relever »*.⁵⁰ (Sur notre terrain de stage une offre de coaching est proposée pour les entreprises. Celle-ci se détache entièrement de notre projet d'accompagnement. Pour Atoopharm la pratique du coaching se fait sans forcément être dans le cadre d'une formation qu'elle soit à distance ou non. Le coaching est proposé comme un service à part entière)
- le sponsoring : renvoie majoritairement à un soutien financier plus que moral. Pour notre projet, nous ne sommes pas dans ce type de pratique d'accompagnement.
- le parrainage : c'est un type d'accompagnement généralement utilisé pour aider les jeunes dépourvus de réseau professionnel. La mission locale propose régulièrement aux entreprises de parrainer les jeunes. Dans le cadre de notre projet nous ne nous référerons pas à ce type d'accompagnement.
- le mentoring : *« le mentor fait partie de ces figures d'accompagnement qui se justifient par le fait qu'un individu a besoin d'être en contact avec des aînés. Son art consiste à développer le rôle et la fonction appropriés à chaque moment de son parcours d'accompagnement. »*
- Le conseil : cette pratique de l'accompagnement est basée sur la relation, sur le développement des personnes dans une situation-problème. Elle allie l'intégration et l'interaction des personnes dans leur environnement.
- le compagnonnage : cette pratique rassemble des personnes d'un même métier et a pour vocation la transmission du métier et de l'entraide sociale.
- le tutorat : c'est la mutation des rapports entre formation et travail. Il y a deux fonctions de tutorat : socialisation et formation. *« les composantes de la pratique sont : une dimension praxéologique c'est à dire l'expérience sur le terrain, une dimension relationnelle et une unité temporelle »*.⁵¹

Ces différentes pratiques dites d'accompagnement nous montre que ce concept est utilisé dans des cadres variés. Nous apportons une précision avec la définition proposée par

⁵⁰ MAELA Paul, l'accompagnement une nébuleuse, éducation permanente n°153, 2002, version PDF, consultée le 22/02/11. www.education-permanente.fr/public/.../153%20PAUL.pdf

⁵¹ MAELA Paul, l'accompagnement une nébuleuse, éducation permanente n°153, 2002, version PDF, consultée le 22/02/11. www.education-permanente.fr/public/.../153%20PAUL.pdf

Patricia GOUNON et Pascal LEROUX⁵² qui intègrent cette dimension d'accompagnement en partant de la définition de tutorat. « *Lorsque l'on parle de tutorat, les notions de tuteur, d'accompagnement, d'encadrement et de support à l'apprentissage sont évoquées. Le tutorat est défini comme étant la fonction du tuteur* ». Généralement, le tuteur conseille, guide, assiste un apprenant ou un groupe d'apprenants. Ils nous précisent « *qu' on parle d'accompagnement ou d'activité d'encadrement dont le but est de faciliter l'apprentissage de l'étudiant au moyen d'interventions humaines ou bien informatiques comme dans un système tutoriel intelligent* ».

Nous allons maintenant appréhender les fonctions et la typologie des tuteurs, un axe clé de notre mémoire de recherche.

3.2. UNE MODALITE D'ACCOMPAGNEMENT : LE TUTORAT A DISTANCE

A ce jour la fonction de tuteur à distance ne possède pas encore de statut juridique. Être tuteur n'est donc pas un métier mais une fonction. De nombreux auteurs débattent autour de ce sujet mais aussi intéressant soit-il, nous n'aborderons pas plus longuement ce point puisque ce n'est pas l'objet de notre recherche.

Le rôle du tuteur est très varié et peut être tenu par différents acteurs selon le modèle de formation à distance dans lequel il intervient. Le tuteur recouvre différentes appellations selon le rôle qui lui est assigné : modérateur, facilitateur, tuteur en ligne, coach, mentor pédagogique, e-tuteur, accompagnateur...

Pour Viviane Glikman, le tuteur en formation d'adultes « *est chargé d'intervenir pour faciliter la démarche d'apprentissage et assurer un suivi pédagogique. Il a un rôle d'accompagnateur, de guide, de personne ressource. Il doit faciliter le transfert des connaissances et aider l'apprenant dans son processus personnel d'apprentissage et d'assimilation de ces connaissances.*⁵³ »

Elle met en évidence neuf dimensions de la fonction tutorale qui se retrouvent dans les formations présentielles et dans les formations ouvertes et à distance. Nous choisissons de mettre en parallèle la classification des rôles des tuteurs proposée par B. DENIS en 2003, en partant de différentes fonctions tutorales.

⁵² GOUNON Patricia et LEROUX Pascal, modéliser l'organisation du tutorat pour assister la description de scénarios d'encadrement, sticef.org, volume 16, 2009, consultée le 26/02/11. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2009/07-gounon/sticef_2009_gounon_07.htm

⁵³ GLIKMAN Viviane (2002), *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Paris, PUF, page 226.

3.2.1. Regard croisé sur les interventions tutorales

Les types d'interventions tutorales sont présentés en fonction des compétences associées. Le tableau ci-dessous⁵⁴ reprend les axes clés permettant d'identifier le profil du tuteur.

Tableau 2 : Compétences associées aux fonctions tutorales présenté par Brigitte DENIS

Types d'interventions	Compétences associées
Accueil, mise en route	Compétences pédagogiques, relationnelles, disciplinaires et techniques
Accompagnement technique	Compétences techniques
Accompagnement disciplinaire	Compétences disciplinaires
Accompagnement méthodologique	Compétences pédagogiques et relationnelles
Autorégulation et métacognition	Compétences pédagogiques, relationnelles et disciplinaires
Évaluation	Compétences pédagogiques et disciplinaires
Personne-ressource attitrée	Compétences relationnelles et disciplinaires

Nous déclinons les différents types d'interventions proposés pour décrire le profil d'un tuteur. Et nous aborderons de manière synthétique les compétences prescrites pour être tuteur. En confrontant le travail de B. DENIS et de V. GLIKMAN nous nous attacherons particulièrement à mettre en lien les outils de communication adaptés pour chaque type d'intervention et nous tenterons de voir si les interventions peuvent s'appliquer à un accompagnement individuel et collectif.

Tableau 3 : Regard croisé sur les interventions tutorales

Les types d'interventions définis par B. DENIS	Les dimensions de la fonction tutorale définies par V. Glikman
Accueil, mise en route des actions de formation. Comme son nom l'indique, nous sommes dans la prise de contact. C'est dans ce type d'intervention que le tuteur se présente, définit les objectifs de la formation... Pour ce type d'intervention ce sont les pages personnelles ou encore le chat qui sont proposés comme exemples. D'autres supports comme un calendrier sont aussi évoqués.	<u>L'orientation</u> peut se rapprocher de ce type d'intervention tutorale. Présent en amont, pendant et en aval des formations, le tuteur apporte une aide pour choisir des cours adaptés aux besoins des apprenants et aussi un apport d'informations sur les métiers.

⁵⁴ DENIS, (Brigitte), (2003). *Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? Distances et savoirs*. Volume 1 - n° 1/2003, page 28.

	<u>L'aide structurelle</u> : Elle « concerne les réponses apportées par l'institution éducative aux besoins des apprenants en termes d'accès à la formation ou aux ressources pédagogiques. ⁵⁵ »
L'accompagnement technique ; il s'agit de répondre à des questions concernant des problèmes techniques, de conseiller dans le choix des outils de communication selon les types d'activités. Les outils de communication abordés ici sont mail, chat, forum. Le tuteur peut renvoyer vers un technicien pour répondre à des problèmes techniques complexes.	<u>L'aide technique</u> : le tuteur apporte une aide relative à la prise en main du matériel, de la plateforme de formation, ainsi que les outils mis à sa disposition.
L'accompagnement disciplinaire ; le tuteur intervient pour fournir des ressources sur le contenu de la discipline concernées, il sollicite la communication et le partage de ressources entre apprenants.	<u>L'aide didactique</u> : le tuteur aide l'apprenant sur le contenu du cours dans sa globalité ou sur un point particulier.
L'accompagnement méthodologique ; cet axe prend en compte les méthodes de travail et d'organisation (exemple : décomposer les étapes de travail, planifier les tâches, rappeler les échéances...) le tuteur doit pouvoir proposer des méthodes de travail appropriées en fonction des questions des apprenants. Il doit aussi solliciter la négociation et la répartition des tâches lors du travail collaboratif. Il doit contribuer à l'organisation des échanges synchrones et asynchrones (horaires, rappel des règles de communication)	<u>L'aide méthodologique</u> : c'est sous cette dimension que sont regroupés les méthodes d'apprentissage et les problèmes d'ordre métacognitif par le tuteur. On retrouve ici l'idée de conseiller les apprenants sur comment apprendre et comment s'organiser c'est-à-dire l'« apprendre à apprendre ». <u>L'aide par l'organisation d'un travail collectif</u> : le tuteur encourage les échanges et le partage entre les apprenants.
L'autorégulation et métacognition ; le tuteur peut discuter avec l'apprenant sur l'évolution de ses apprentissages, ils peuvent tout deux, tuteur et tutoré, tenir un carnet de bord. L'analyse de celui-ci permettra de prendre conscience des interventions et pour le tuteur d'autoréguler sa pratique en fonction des objectifs.	<u>L'aide psychologique</u> : le tuteur intervient sur la motivation des apprenants, autrement dit il va « permettre de revaloriser des apprenants qui doutent d'eux-mêmes, de leur travail, des résultats qu'ils peuvent obtenir. ⁵⁶ » La dimension affective se retrouve sous ce titre. <u>L'aide sociale et personnelle</u> : sous cette dimension le tuteur tient une fonction parallèle aux apprentissages, relevant plus des besoins matériels, notamment des informations sur le financement des formations.
L'évaluation ; « communiquer/ rappeler les critères d'évaluation de l'activité, solliciter l'autoévaluation, fournir des feed-back, collaborer avec le titulaire de la formation pour évaluer les travaux des apprenants, fournir des indicateurs susceptibles de réguler le dispositif de formation, etc. » Notons que la notion de feed backs apparaît à travers la dimension d'évaluation.	V. Glikman ne prend pas cette dimension en compte dans sa présentation des dimensions de la fonction tutorale.

⁵⁵ GLIKMAN Viviane (2002), *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Paris, PUF, page 226.

⁵⁶ GLIKMAN Viviane (2002), *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Paris, PUF, page 227.

La personne ressource attitrée ; il s'agit de conseiller l'apprenant dans le choix des cours et d'apporter au titulaire du cours des informations nécessaires entre autre, pour réguler son cours et la participation des apprenants.	<u>L'aide spécialisée</u> : cette dimension est spécifique, elle concerne un public particulier comme par exemple la remédiation à l'illettrisme.
---	--

Nous voyons que de nombreux points concordent entre les apports de ces deux auteurs sur la fonction tutorale. De plus, nous voyons que le travail collaboratif apparaît. La notion d'apprenant et de groupe d'apprenants est aussi intégrée au regard des dimensions décrites dans ce tableau. Les fonctions tutorales intègrent donc à la fois l'apprenant individuellement mais aussi collectivement. Les outils de communication cités sont de natures synchrones et asynchrones.

Les interventions tutorales sont donc plurielles et relèvent de compétences spécifiques ; comme le montre le tableau sur les compétences associées aux fonctions tutorales. Le rôle du tuteur implique de posséder de multiples compétences. La combinaison de ces compétences – pédagogiques, relationnelles, disciplinaires et techniques- fait la qualité de l'intervenant.

Viviane GLIKMAN confirme cette idée. Nous reprenons ces propos tirés d'un extrait d'une vidéo⁵⁷ où elle nous dit : « *qu'être tuteur à distance demande des compétences différentes de celles d'un enseignement vivant [...] un tuteur à distance doit surtout être à l'écoute des apprenants. [...] c'est beaucoup plus du savoir-être finalement que du savoir-faire* ». Les savoir-faire sont en quelque sorte les moyens qui viennent aider le tuteur à mieux fonctionner. Elle insiste sur le fait qu'être tuteur à distance c'est une posture.

Nous reviendrons sur cette notion de posture un peu plus loin en abordant la typologie des tuteurs.

3.2.2. Les rôles du tuteur

Nous tentons en deuxième lieu d'apporter des précisions sur le rôle du tuteur à travers les écrits récents d'Elise Garrot-Lavoué. Son étude distingue des facteurs qui impliquent des rôles spécifiques pour le tuteur. Le tableau⁵⁸ ci-dessous illustre ces différents facteurs.

⁵⁷ GLIKMAN (Viviviane), (2010), Extrait de vidéo, réalisé par la direction de l'innovation pédagogique de l'Agence universitaire de la Francophonie et la direction des usages du numérique de l'Université de Strasbourg, à l'Institut des sciences de la communication du CNRS (ISCC Paris). <http://certificationtutorat.refer.org/node/71> consultée le 15/08/2011.

⁵⁸ Elise Garrot-Lavoué, all.,(2009) Roles du tuteur, EIAH, le mans.p6.

Tableau 4 : Rôles prédominants du tuteur suivant les facteurs de la situation d'apprentissage
présenté par Elise GARROT-LAVOUE

A	{	Facteurs de la situation d'apprentissage	Rôles
		Communications médiatisées	(1) Organisateur des sessions (2) Catalyseur social (3) Catalyseur intellectuel (4) Accompagnateur technique
B	{	Apprentissage individuel ou collectif	(5) Pédagogue (6) Expert du contenu (7) Architecte pédagogue (8) Qualimètreur (9) Évaluateur
		Apprentissage collectif	(10) Coordinateur du groupe de travail (11) Coach relationnel (12) Méta-catalyseur
C	{	FOAD (formation longue)	(13) Individualisateur (14) Autonomisateur
		Suivi pédagogique synchrone (session ponctuelle)	(15) Superviseur (16) Intervenant

Nous déclinons l'ensemble des rôles issus de son travail car il nous semble adapté à notre recherche et relativement complet aux vues des seize rôles décrits.

A Les rôles du tuteur liés à la médiation des communications :

Il est organisateur de sessions, c'est-à-dire qu'il procède à l'accueil et à la mise en route des formations. Il définit les objectifs, le contenu et le but de la formation. Il encourage les étudiants, indique les règles et les procédures. Il contrôle le déroulement des sessions tant sur la forme que sur le fond. Le tuteur est aussi catalyseur social, autrement dit il crée l'environnement de travail, le but étant d'être dans un environnement convivial d'apprentissage. Il intervient aussi en tant que catalyseur intellectuel. Le tuteur pose les questions et incite les étudiants à participer. Il doit rendre la séance productive par le biais d'échanges. Le tuteur est aussi un accompagnateur technique. Dans la mesure du possible, il intervient pour résoudre les problèmes techniques ponctuels. Il doit donc connaître les outils de communication et être à l'aise de manière générale avec les TIC et les logiciels.

B Les rôles du tuteur liés à la nature de la tâche

Le tuteur tient un rôle de pédagogue car il dirige ou redirige les apprenants individuellement ou en groupe. Il clarifie des points méthodologiques, répond aux questions relatives aux contenus et fournit des ressources en fonction de la discipline concernée. En ce sens il est donc aussi expert de contenu et doit pouvoir s'adapter suivant la progression du cours. Le terme Architecte pédagogue renvoie au fait que le tuteur doit savoir construire une session de formation en répondant au mieux aux besoins des apprenants. Il peut tenir un rôle de qualimètreur ; cet axe renvoie à l'amélioration du dispositif et à sa démarche qualité de manière globale.

L'angle (9) issu du tableau ci-dessous montre que le tuteur remplit le rôle d'évaluateur formatif et/ou sommatif, autrement dit il évalue et certifie les connaissances acquises et les compétences développées par les apprenants.

Le point suivant, coordinateur du groupe de travail, nous indique que le tuteur aide le groupe, notamment à organiser les échanges synchrones et à réguler les échanges entre les membres du groupe.

Il est aussi un soutien à l'apprenant. Il le motive, le stimule, le soutient, on dit qu'il tient un rôle de coach relationnel. Le dernier rôle dépendant de la nature de la tâche est méta-catalyseur, c'est-à-dire que le tuteur aide l'apprenant à réfléchir sur son projet professionnel et sur ses démarches d'apprentissage.

C Les rôles du tuteur liés à la temporalité de la formation

Elise Garrot-Lavoué précise que « *les rôles du tuteur ne sont pas les mêmes s'il s'agit d'un encadrement durable sur une longue période ou de l'encadrement ponctuel d'une session synchrone* » néanmoins elle propose quatre rôles liés à la temporalité de la formation.

Le tuteur est à l'écoute de chaque apprenant, il est donc en ce sens personnalisateur. Il s'agit ici d'un accompagnement individualisé en fonction du parcours, des besoins, du rythme, des préférences de chaque apprenant.

Lorsqu'un tuteur guide l'apprenant vers la mise en œuvre de ses compétences, on dit qu'il tient un rôle d'autonomisateur. Pour se faire il peut par exemple mettre à disposition des outils d'aide à l'organisation. D'une manière plus générale il apporte une aide méthodologique concrète pour l'apprenant.

Les deux derniers points nous interpellent particulièrement puisqu'ils font référence spécifiquement à un suivi pédagogique synchrone.

Il est nommé superviseur lorsque « *le tuteur supervise de près le déroulement des activités des apprenants pendant la session synchrone, en se focalisant sur un apprenant, sur un groupe d'apprenants ou sur la classe entière* ». ⁵⁹ On dit qu'il est intervenant lorsqu'il juge utile d'intervenir de façon adaptée à l'apprenant. Il peut intervenir suite à un appel d'un apprenant, dans ce cas il aura une posture réactive. Si il constate une situation de blocage et qu'il n'y a pas de demande de la part de l'apprenant il peut intervenir et tiendra alors une posture proactive.

L'ensemble de ces rôles nous permet de mieux comprendre toute la complexité et la multitude des tâches tenues par un tuteur. Dans ce travail nous avons relevé que la situation d'apprentissage influe sur les rôles prédominants du tuteur. Soulignons que l'apprenant est à tout moment au cœur du dispositif et que le tuteur doit jongler entre les différents rôles qui lui sont attribués pour s'adapter aux apprenants individuellement et collectivement.

Plus haut dans ce chapitre nous avons tenté de définir une typologie des apprenants. Afin de prendre en considération le tutoré mais aussi le tuteur nous allons maintenant aborder une typologie du tuteur pour mettre en avant les différentes postures qu'il peut tenir.

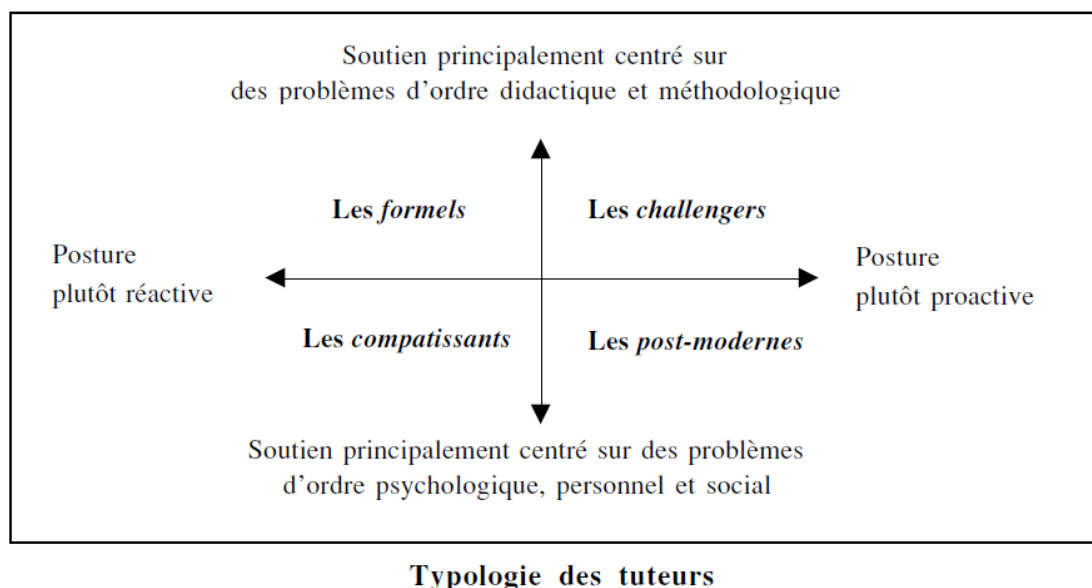
3.3. TYPOLOGIES DU TUTEUR ET POSTURES TUTORALES

Sous une même forme que la typologie des apprenants, V. Glikman⁶⁰ nous propose une typologie des tuteurs qui nous intéresse particulièrement car elle aborde les postures réactives et proactives des tuteurs à travers son schéma.

⁵⁹ Elise Garrot-Lavoué, all.,(2009) Roles du tuteur, EIAH, le mans.p6.

⁶⁰ GLIKMAN Viviane, Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines, Education permanente n°152,3trim, 2002. Version PDF, consultée le 3/3/11
[.http://ute3.umh.ac.be/esprit/formation/f29/activ_218/articles/tut07.pdf](http://ute3.umh.ac.be/esprit/formation/f29/activ_218/articles/tut07.pdf)

Schéma 3 : Typologie des tuteurs présentée par Viviane GLIKMAN



Les formels tendent à être plutôt réactifs et traitent majoritairement des problèmes d'ordre didactiques et méthodologiques.

Les compatissants sont réactifs et répondent à toutes les demandes des apprenants.

Les challengers sont proactifs, exclusivement sur des questions d'ordre didactique et méthodologique. *« Ils travaillent dans les dispositifs qui privilégient les contenus d'apprentissage et sont de formation académique, mais ils ont choisi d'intervenir dans la formation des adultes et c'est dans ce domaine que se situent, d'une manière ou d'une autre, les enjeux professionnels ou idéologiques ».*⁶¹

Les post-modernes sont proactifs et abordent l'ensemble des problèmes avec les apprenants.

Cette typologie des tuteurs a été possible grâce à une recherche sur les pratiques tutorales et notamment par l'analyse de leurs discours et de leurs stratégies en matière de soutien aux apprenants. Nous soulignons de cette enquête que les tuteurs adoptent une posture tutorale plutôt réactive ou plutôt proactive. *« Les tuteurs réactifs ayant une tendance à se contenter de répondre aux demandes explicites des apprenants, sans anticiper sur ces demandes et*

⁶¹ GLIKMAN Viviane, Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines, Education permanente n°152,3trim, 2002. Version PDF, consultée le 3/3/11
http://ute3.umh.ac.be/esprit/formation/f29/activ_218/articles/tut07.pdf

*sans chercher au-delà, tandis que les tuteurs plutôt proactifs prennent l'initiative de proposer une aide et s'appliquent à faire émerger des demandes ».*⁶²

De Lièvre donne une définition de la modalité d'intervention proactive et réactive qui reprend les axes clés que nous avons développés à travers ce chapitre. *« L'intervention proactive consiste à proposer à l'apprenant certaines manières de procéder, à lui dispenser des conseils, à lui proposer des questions... en intervenant dans son travail sans attendre une sollicitation de sa part ».*⁶³

« La modalité d'intervention qualifiée de réactive consiste en l'attente d'une sollicitation de l'apprenant pour lui fournir l'information dont il a besoin. Les actions mises en œuvre dans le cadre de cette modalité réactive ne sont déclenchées qu'à partir du moment où l'apprenant les sollicite. »

En 2002, dans son ouvrage, V. GLIKAMN intègre déjà la notion de posture réactive et proactive. Un paragraphe issu de « la fonction tutorale dans la formation à distance » retient toute notre attention.

*« dans la formation à distance comme dans la formation en présentielle, alors que seule une forte proactivité à un soutien de type holistique peut favoriser la persévérance des moins armés, l'institution et ses tuteurs négligent trop souvent, volontairement ou involontairement, les dimensions du soutien qui ne relèvent pas directement d'apports didactiques ou méthodologiques et beaucoup de formateurs ou tuteurs adoptent une posture réactive, se contentant de répondre aux questions formulées par les apprenants ».*⁶⁴

Nous voyons que la proactivité peut être favorisée pour certains apprenants, néanmoins c'est la posture réactive qui est généralement adoptée par les tuteurs.

La posture tutorale est déjà mise en évidence au début des années 2000. Depuis les outils de communication ont évolués. Les tuteurs ont un plus large panel de possibilités pour mener leurs interventions, et ils peuvent proposer différentes temporalités. Nous pouvons donc penser que les postures tutorales ont évoluées dans le même temps.

⁶² GLIKMAN Viviane, Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines, Education permanente n°152,3trim, 2002. Version PDF, consultée le 3/3/11

http://ute3.umh.ac.be/esprit/formation/f29/activ_218/articles/tut07.pdf

⁶³ DE LIEVRE (Bruno), All. (2005), Quelle place accorder au tuteur système et au tuteur humain dans un processus d'industrialisation ?, Distances et Savoirs, vol 3, n°2, p. 157-181.

⁶⁴ GLIKMAN (Viviane), Des cours par correspondance au « e-learning », Paris, PUF, 2002, page 229.

Or, encore aujourd'hui, une étude présentée par DEPOYER (2011) rejoint les constats de GLIKMAN.

Elle « *consiste à différencier les interventions du tuteur selon qu'elles sont réalisées à la demande de l'apprenant (tutorat réactif) ou à l'initiative du tuteur (tutorat proactif).*⁶⁵ » Les résultats montrent que le tutorat proactif favoriserait les conditions du tutorat dont ont bénéficiés les apprenants. Or, beaucoup de dispositifs de formation se limitent à un type d'intervention réactif en considérant que les apprenants « *s'adresseront spontanément au tuteur lorsqu'ils en ressentiront le besoin* ». ⁶⁶ Ce point de vue n'est pas généralisé et tend même à être inversé. En effet, de manière générale les apprenants qui ont besoin de soutien sont ceux qui s'adressent le moins au tuteur.

Nous nous demandons si une des spécificités d'un accompagnement synchrone pourrait être une réponse pour ces apprenants. Autrement dit, les apprenants qui choisissent un accompagnement synchrone préfèrent-ils une modalité d'intervention tutorale proactive ?

D'autres auteurs, comme LITTLE JOHN et PEGLER, 2007, précisent qu'en pratique le tutorat doit être à la fois proactif et réactif.

Nous voyons donc que les interventions tutorales font l'objet de controverses. Mais qu'en est-il des attentes des apprenants ? Les apprenants souhaitent-ils un tuteur proactif ou réactif ? Le synchrone peut-il influencer une posture tutorale plutôt qu'une autre ? Les interventions proactives sont-elles favorisées lors des interventions synchrones ?

La posture tutorale aura un impact sur le mode d'apprentissage apporté aux apprenants. Pour notre recherche nous nous attacherons à savoir si les apprenants en officine souhaitent un tuteur plutôt réactif ou plutôt proactif et nous tenterons de déterminer si des variables influent sur un choix plutôt qu'un autre.

Notre recherche s'effectue sous l'angle de l'ingénierie de formation. Nous allons donc l'aborder sous un angle théorique avant de pratiquer cette ingénierie à travers notre commande de stage et notre terrain de recherche.

⁶⁵ DEPOYER (Christian), all. (2011), Le tutorat en formation à distance, paris, de boeck, p40.

⁶⁶ DEPOYER (Christian), all. (2011), Le tutorat en formation à distance, paris, de boeck, p40.

4. L'INGENIERIE DE FORMATION DES ADULTES A DISTANCE

4.1. QUELLES INGENIERIES ? POUR QUELLES PRATIQUES ?

G. Le BOTERF définit l'ingénierie de formation à partir de l'ingénierie de manière générale. A son sens, l'ingénierie de formation « *est un ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage en vue d'optimiser l'investissement qu'il contient et d'assurer les conditions de sa viabilité.* ⁶⁷ »

Le terme d'ingénierie comme l'entend Thierry ARDOUIN « *est une démarche en quatre temps : analyser, concevoir, réaliser et évaluer* ». ⁶⁸ Pour le restituer dans notre travail nous pouvons donc déterminer quatre temps relevant d'une démarche d'ingénierie de formation :

- *analyser* les besoins des formateurs et des clients,
- *concevoir* le dispositif de tutorat
- *réaliser* : mettre en place l'ensemble des ressources nécessaires
- *évaluer* le dispositif d'accompagnement dans sa globalité.

Mais nous nous demandons dans quelle mesure l'ingénierie de formation peut permettre de modéliser une offre d'accompagnement dans un environnement d'apprentissage médiatisé ? En quoi l'ingénierie de formation peut être une plus value pour bâtir une offre d'accompagnement dans un système de formation en ligne ? L'ensemble des étapes d'une ingénierie de formation permet elle de structurer une offre d'accompagnement ?

Pour tenter de répondre à nos interrogations nous nous sommes rapprochée de l'ingénierie tutorale proposée par Jacques RODET. Il définit cette ingénierie « *comme la somme des actions qui sont à mener lors de la phase de conception d'une formation à distance ou d'une formation hybride pour penser et dimensionner les services tutoraux qui seront offerts aux apprenants* ⁶⁹ » .

L'ingénierie tutorale n'est pas un modèle car elle ne consiste pas à présenter des préconisations qui seraient à mettre en œuvre dans un dispositif de formation à distance. Jacques Rodet a établi l'ingénierie tutorale pour qu'elle soit réalisée en amont de la diffusion

⁶⁷ Le BOTERF(1990) l'ingénierie et l'évaluation de la formation, paris, editions d'organisation, page 31.

⁶⁸ ARDOUIN Thierry (2010), *Ingénierie de formation pur l'entreprise, Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*, Paris, DUNOD, page 52.

⁶⁹RODET (Jacques), (2010), Propotisions pour l'ingénierie tutorales page 6 consulée en PDF sur <http://jacques.rodet.free.fr/tutoral7.pdf>, consultée le 10 /07/11.

de la formation. Notre recherche ne rentre donc pas dans ce cadre puisque le dispositif de formation est déjà existant.

Nous avons donc choisi d'appréhender notre recherche avec une ingénierie de formation spécifique pour les formations ouvertes à distance.

Chaque dispositif de FOAD a un impact sur les systèmes d'organisation traditionnels de la formation et implique tous les acteurs de l'organisation. Il est nécessaire *« d'accompagner le passage de la formation traditionnelle aux FOAD par une démarche d'accompagnement de changement prenant en compte tous les aspects : pédagogique, technique, organisationnel, économique et règlementaire. L'ingénierie devra prendre en compte tous ces aspects »*.⁷⁰

La FOAD intègre une pluralité des situations d'apprentissage, elle induit donc une ingénierie pédagogique particulière. L'ingénierie de FOAD *« détermine à la fois un contenu de formation répondant à des besoins individuels, et en même temps propose une forme complexe permettant un choix de situations en fonction des contraintes de chacun »*.⁷¹ L'ingénierie de la formation ouverte à distance relève donc d'une ingénierie de la forme et du contenu.

Afin d'aborder les étapes de l'ingénierie spécifique à la FOAD, nous reprenons le tableau 20.2⁷² « l'ingénierie du contenu et l'ingénierie de la forme ». ⁷³

Nous pouvons voir que par rapport à une ingénierie de formation traditionnelle, deux étapes intermédiaires semblent indispensables : l'étape « Design » et la « vérification de l'adéquation entre la forme et le contenu ». De plus, les six étapes répondent à la fois à l'ingénierie de contenu, qui revient à concevoir le programme de formation, et à l'ingénierie de la forme qui s'attache à concevoir le dispositif de formation. À la suite de l'étape diagnostic et du design nous retrouvons un temps important qui vise à vérifier l'adéquation entre la forme et le contenu. Cette étape se retrouve aussi à la fin de la démarche d'ingénierie, après les trois autres étapes : le développement, la mise en œuvre et l'évaluation. Nous choisissons de reprendre plus précisément les différents paramètres introduits dans cette ingénierie spécifique.

⁷⁰ BRUGVIN Marielle (2005), *Formation ouvertes et à distance, développer les compétences à l'autoformation*, Paris, l'Harmattan, page 43.

⁷¹ Dir. CARRE Philippe, CASPAR Pierre (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, DUNOD, page 452.

⁷² Tableau « l'ingénierie du contenu et l'ingénierie de la forme » en annexe 5.

⁷³ Dir. CARRE Philippe, CASPAR Pierre (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, DUNOD, page 455.

- « Les paramètres relevant de la forme : approches pédagogiques, modalités de travail, modalités de communication, architecture/espace pédagogiques, lieux, rythme, durée, système technique, outils/supports pédagogiques ;
- Les paramètres relevant du contenu : référentiel de compétences, objectifs pédagogiques et modalités d'évaluation, parcours/ programme didactique, contenu des séquences, motivation, représentation, croyances... des acteurs ». ⁷⁴

La particularité du public adulte dans la formation ouverte à distance peut entièrement intégrer les étapes de l'ingénierie de contenu et de la forme. La spécificité qui domine la formation à distance se retrouve particulièrement dans les multiples supports proposés. Nous retrouvons à travers cette démarche d'ingénierie certaines conditions pour bâtir une offre de formation à distance.

Tout au long de ce travail notre réflexion a évolué et notre questionnement s'est affiné. A ce stade, nous pouvons retenir notre problématique de recherche et émettre nos hypothèses.

4.2. UNE RECHERCHE AU CŒUR DE L'INGENIERIE DE FORMATION

Afin de répondre à notre recherche nous nous intéresserons particulièrement à la première étape de l'ingénierie de formation décrite par T. ARDOUIN : L'analyse de besoin. Cette étape est essentielle. « *Elle différencie notamment la démarche d'ingénierie d'une démarche seulement basée sur l'offre de formation et la déclinaison de l'action* ». ⁷⁵ Par cette étape nous allons apporter une compréhension de l'environnement socioprofessionnel dans lequel nous nous situons. « *Les besoins de formation n'existent pas en soi. Ils sont constitués par l'écart existant entre un profil professionnel requis, ou souhaité et un profil réel* ». ⁷⁶ T. ARDOUIN nous affirme qu'il est nécessaire de chercher à faire l'analyse de l'environnement, des spécificités du personnel et des apprenants, par une réflexion et un travail sur les besoins en formation. C'est pourquoi pour mener à bien notre projet et notre recherche, nous analyserons la capacité de l'organisme de formation à déployer une offre de tutorat et nous confronterons ensuite les besoins des apprenants.

⁷⁴ Dir. CARRE Philippe, CASPAR Pierre (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, DUNOD, page 454.

⁷⁵ ARDOUIN Thierry (2010), *Ingénierie de formation pur l'entreprise, Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*, Paris, DUNOD, page 37.

⁷⁶ ARDOUIN Thierry (2010), *Ingénierie de formation pur l'entreprise, Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*, Paris, DUNOD, page 37.

4.2.1. La formulation de la problématique

Notre problématique tend à se questionner sur les spécificités qui induisent de proposer un accompagnement synchrone. Nous pouvons donc l'exprimer ainsi :

En e-formation de quelle spécificité le tutorat synchrone résulte-t-il ?

Cette problématique sera contextualisée dans le milieu de l'officine et plus précisément avec les apprenants d'Atoopharm. Afin de répondre à cette problématique nous allons cadrer la recherche autour de trois hypothèses.

4.2.2. Présentation des hypothèses de recherche

Nous l'avons vu, certains outils comme le chat ou encore le forum sont généralement utilisés par les apprenants. Nous pensons que les apprenants choisissent prioritairement des outils dont ils ont déjà une expérience. Cette spécificité peut donc impacter sur le choix de la temporalité des interventions tutorales. Nous émettons l'hypothèse suivante : **Les apprenants favorisent un accompagnement synchrone selon leurs expériences avec les outils de communication en formation.**

Dans notre cadre théorique nous avons appréhendé les postures tutorales. Nous pensons qu'un accompagnement synchrone peut induire une posture tutorale réactive. Cette distinction peut être significative d'un besoin des apprenants. Une des spécificités du synchrone peut se rapprocher des postures tutorales attendues. Nous émettons donc notre deuxième hypothèse ; **Les outils de communication synchrones sont favorisés par les apprenants lorsqu'ils souhaitent une posture tutorale réactive.**

Notre deuxième hypothèse de recherche prend en considération deux effets principaux, à savoir ceux liés à la modalité de tutorat (proactif ou réactif) et ceux liés à l'accès ou non à un tuteur synchrone. Pour affirmer cette hypothèse nous analyserons s'il y a une corrélation entre ces deux variables.

Une troisième hypothèse peut être exprimée selon les fonctions tutorales priorisées par les apprenants. En effet la spécificité d'un accompagnement synchrone peut s'expliquer lorsque les apprenants souhaitent prioritairement un accompagnement collectif. Notre hypothèse s'exprime donc ainsi : **La modalité de suivi synchrone est privilégiée par les apprenants pour répondre à un accompagnement collectif.**

CHAPITRE 3 : LA CONSTRUCTION D'UNE METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Un tâtonnement expérimental a été nécessaire avant de nous lancer dans notre méthodologie de recherche. En effet nous avons eu besoin de nous approcher de notre public cible et des réelles faisabilités de l'entreprise. Cette phase exploratoire nous a permis de valider une méthodologie de recherche appropriée à notre population.

1. PREMIERE APPROCHE DU TERRAIN ; UNE PHASE EXPLORATOIRE

Nous allons maintenant aborder la méthodologie de recherche que nous avons choisie pour tenter de répondre à notre problématique. A travers ce chapitre nous mettrons en lumière l'articulation entre notre question de recherche et notre mission de stage.

Pour résumer l'objet de notre commande, nous pouvons dire qu'elle consiste à analyser les besoins des apprenants en accompagnement et de proposer une offre de tutorat adaptée aux besoins, tout en prenant en compte la capacité de l'organisme de formation à mettre en place un tel dispositif.

Pour répondre à notre commande nous avons établi un état des lieux grâce à trois grands axes d'analyses :

- Analyse des dispositifs de formations actuels et du suivi existant
- Analyse des possibilités et représentations de l'organisme de formation
- Analyse des besoins des apprenants

Nous nous sommes appuyée sur notre mission afin de recueillir des éléments qui permettront de définir le champ de notre recherche sur le thème du tutorat à distance. Voici notre démarche d'investigation.

1.1. DES OBSERVATIONS LIBRES ET DES INTERVIEWS INFORMELLES

Dans un premier temps nous avons observé des apprenants dans leur contexte professionnel. Une observation libre d'une journée en officine nous a permis de comprendre les enjeux des e-formations pour les équipes officinales. Cette observation nous a amené à réaliser un premier entretien informel avec une Titulaire de pharmacie sous la forme d'un jeu de questions-réponses qui nous a permis de dégager des éléments clés pour la suite de notre travail. En voici quelques uns :

En termes de méthodologie nous devons :

- Faire un questionnaire court avec des réponses simples
- Envoyer le questionnaire par courrier car ils reçoivent beaucoup d'enquêtes par mail et ils ont peu de temps.
- Vérifier si les pharmacies sont équipées en outils informatiques
- Souligner l'importance d'une pièce isolée pour faire les formations

Nous avons abordé le projet d'un dispositif de tutorat prochainement déployé par Atoopharm. La titulaire a partagé son avis avec nous.

- Il faudra accompagner l'équipe à la mise en œuvre des compétences.
- Elle est intéressée par un travail en groupe mais pas de collaboration avec les autres pharmacies. *« ce que les autres pharmacies font ça ne m'intéresse pas ».*
- Le synchrone pour réduire les coûts. *« si c'est pour écouter un discours sur l'ordinateur comme dans certaines formations avec les laboratoires ce n'est pas intéressant. Mais si c'est pour nous accompagner comme quand nous avons la formatrice qui vient à l'officine et du coup réduire les frais, là ça peut être bien. »*

Nous avons réalisé une observation participante avec une préparatrice en pharmacie qui effectuait une formation sur la plateforme de formation d'Atoopharm : L'e-formation « accueil des clients ». Spontanément elle a souhaité nous faire partager son ressenti sur cette formation. Ces apports nous ont permis de dégager des axes d'entrées pour notre travail de recherche.

- Les formations ne sont pas assez interactives. *« il y a trop de lecture, et les textes sont longs ».*
- Difficultés pour se concentrer dans une pièce non isolée. *« ce n'est pas facile de réaliser la formation dans le couloir où tout le monde passe ».*
- Rapport à l'informatique, un frein pour l'e-formation. *« je n'aime déjà pas l'ordinateur à la base, alors le e-learning ce n'est pas mon truc ».*
- Un accompagnement avant de commencer les formations semble intéressant *« On ne sait pas par quoi commencer ».*
- Souhaite un tuteur plutôt réactif *« j'aimerais pouvoir contacter quelqu'un quand je veux si j'ai des questions, parce que par exemple là je ne comprends pas le « PIFPAF » et j'aimerais plus de détails ».*

- Comparaison avec les formations en présentiel « je préfère les formations normales, parce qu'on peut partager avec les autres et demander quand on ne comprend pas. En plus ça change et on n'est pas à l'officine. »

Ces quelques points clés nous permettent de prendre en compte les premières attentes des apprenants. Le terrain nous a aidée à comprendre leur contexte de travail. Le questionnaire que nous allons construire ne manquera pas de prendre en compte les conseils apportés par ces professionnelles.

1.2. DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS EXPLORATOIRES

L'objectif de notre démarche est de connaître les intentions et les possibilités des responsables de l'organisme de formation. Afin d'être au plus près de la réalité et des possibilités de l'entreprise, nous avons mené des entretiens semi-directifs⁷⁷ auprès des responsables d'Atoopharm. L'analyse de ces entretiens nous a permis d'établir une enquête de besoin appropriée à la société.

Notre guide d'entretien semi-directif est établi en sept parties ;

- La présentation de l'interviewé
- La représentation du tutorat
- Les contraintes connues pour l'organisme de formation
- Le suivi actuel
- Les outils de communication
- La pédagogie à mettre en œuvre
- Ouverture

L'ensemble des informations, récupérées de manière informelle avec la Directrice sur l'émergence de cette commande, apporte quelques points clés pour la construction de l'offre. Une offre de tutorat semble être une demande latente des clients. Cet apport n'étant pas assez précis, nous menons un entretien semi-directif avec la directrice, de façon formelle, afin d'obtenir des données plus précises. Ses réponses émanent de sa posture de formateur, futur tuteur. De plus, une interview avec l'ingénieur de formation a aussi été pertinente. Son arrivée récente dans l'entreprise a apporté une vision extérieure au projet.

⁷⁷ Entretien semi-directif en annexe 6

Nous déclinons de manière synthétique les éléments clés issus de notre analyse. Dans un premier temps nous avons mené une analyse longitudinale puis une analyse transversale afin de confronter les discours de nos interviewés.

1.3. LE POSITIONNEMENT DE L'ORGANISME DE FORMATION

Les entretiens ont fait ressortir certains avantages à effectuer des e-formations : L'accessibilité, la possibilité de rythmer les formations, la possibilité de feed-back. Les modules de formation sont adaptés pour l'acquisition de savoirs. Les formations en ligne lèvent les contraintes de temps.

Nous avons relevé quelques inconvénients évoqués par nos interviewés. Ils précisent que le savoir-être nécessite une intervention en face à face. De plus, l'e-formation semble rester marquée par l'absence d'interaction avec un agent humain.

Sur un tout autre registre nous avons regroupé les différentes activités tutorales abordées lors des entretiens et nous les avons réparties sur trois temps de formation ; avant, pendant, après.

- Avant la formation nous retrouvons la présentation des programmes et les objectifs. Ils soulignent que les objectifs d'apprentissage donnent un sens à la formation. Ensuite le tuteur devra vérifier que les objectifs de formation sont bien définis. Le tuteur devra aussi expliquer l'organisation de la formation en fonction de chaque modalité.
- Pendant la formation, le tuteur permettra de faire un point intermédiaire. Ce sera l'occasion aussi de réviser le savoir. Il interviendra pour travailler sur le savoir-faire et le savoir-être c'est-à-dire la mise en situation.
Ce moment de formation pourra intégrer des évaluations. Actuellement les évaluations se réalisent en « face à face » ce qui permet de « faire-faire », de revoir les contenus et la méthodologie à appliquer.
Les entretiens ont permis de prendre en compte les projets parallèles pouvant s'intégrer dans une offre de tutorat, notamment la possibilité de revoir des thématiques inter-officines par classes virtuelles. L'objectif de l'accompagnement est aussi de répondre aux problématiques intra-officines.
- Après la formation, les activités tutorales sont là aussi multiples. Aider à la mise en œuvre opérationnelle, accompagner les apprenants sur de la méthode, faire un bilan avec les apprenants, analyser la mise en place, donner des pistes,

résoudre des problèmes, nous sommes bien ici sous un angle méthodologique après la formation. Un autre point est évoqué sur la mesure de l'efficacité des formations grâce à des indicateurs quantitatifs et qualitatifs.

Afin d'appréhender l'idée générale que les responsables d'Atoopharm se font d'une prochaine offre de tutorat, nous avons évoqué avec eux leurs premières représentations à ce sujet. Il ressort que l'offre de tutorat aurait un intérêt à pouvoir s'effectuer par groupe de deux ou trois apprenants. Le tuteur ne devra pas manquer de mettre en place un plan d'action avec ces apprenants. Le tuteur est évoqué pour conseiller, notamment sur la mise en place opérationnelle. Il est un complément des formations en e-Learning. Dans une autre modalité, en présentiel, l'offre de tutorat est indiquée pour le suivi des plans d'actions suite à des phases en présentiel. Nous sommes ici majoritairement dans le troisième temps de la formation. Nous devons donc proposer une offre adaptée aux différentes modalités de formation.

La dimension budgétaire a inévitablement été abordée. L'accompagnement à distance chez Atoopharm coïncide avec les premiers éléments retenus lors de l'entretien avec la titulaire de pharmacie. L'intérêt réside aussi dans la réduction des coûts pour les apprenants. Mais aussi et surtout dans la proposition d'une nouvelle offre pour être plus proche des apprenants et les accompagner vers la réussite de leur formation et la mise en place de leurs compétences sur le terrain.

Notre recherche se concentre particulièrement sur les outils de communication et notamment sur la temporalité qu'ils engendrent. Cette phase exploratoire nous a permis de faire ressortir les avantages et les inconvénients de certains outils au regard des professionnels de la formation en ligne. Des points clés que nous ne manquons pas de souligner. L'ultime avantage ressorti des outils de communication asynchrone est la flexibilité. Un avantage non négligeable en ce qui concerne les formations en ligne puisqu'elles tendent à s'adapter à leur public. En revanche, dans le cas d'Atoopharm, l'exemple du forum n'est pas perçu comme un outil à privilégier même si celui-ci est facile à administrer et globalement connu de tous.

Atoopharm a inclus dans notre commande de prendre en compte les contraintes liées au déploiement de classes virtuelles, outils que nous abordons lors des entretiens, mais nous avons souhaité un éventail plus large de leur représentation sur les médias synchrones. Il en ressort que le synchrone permet des situations de formation plus naturelles, autrement dit en face à face avec un formateur. Pour nos interviewés le synchrone permet d'adapter des actions de tutorat proactives. Sur d'autres outils, les entretiens nous permettent d'établir par exemple que les mails sont plus particulièrement réservés pour les actions plus larges de la

formation. Nous précisons qu'à ce jour la demande des apprenants par mail est faible. Actuellement le suivi est effectué par téléphone. Le wiki est aussi abordé mais ne semble pas être intéressant pour Atoopharm. Nous comprenons que le travail collaboratif n'est pas la priorité de l'organisme de formation. Nous verrons au travers de notre recherche si ce point ressort aussi avec les apprenants.

Nous essayons maintenant de comprendre pourquoi Atoopharm souhaite mettre en place un accompagnement par classe virtuelle. Les entretiens nous apportent quelques précisions à travers les possibilités de cet outil. Nous retiendrons un axe déterminant : la classe virtuelle demande de l'organisation. En effet il faut prédéfinir une date, prévoir des temps de réponses pour les QCM. Les QCM sont un avantage indéniable pour faire participer les apprenants lors de la session de formation ou d'accompagnement. Le temps pour d'éventuelles questions est aussi à planifier. Nous notons qu'Atoopharm souhaite avoir un taux de participants ne dépassant pas 4 personnes. Les classes virtuelles permettent de donner la parole aux apprenants. A travers un accompagnement par cet outil, Atoopharm souhaite aborder le positionnement des tutorés, le ressenti dans leurs parcours, les difficultés et les avancements de chaque apprenant. Nous voyons ici la dimension socio-affective que nous avons abordée au regard des fonctions tutorales. Les classes virtuelles, comme toutes « bonnes classes », doivent être conçues pour appréhender la séance suivante, autrement dit le tuteur doit établir un fil conducteur entre ces séances. Il y a donc une préparation en amont considérable. Nous appuyons certains points issus des interviews ; il faut préparer les supports de cours, réunir les éventuelles questions des apprenants, aborder les difficultés et trouver des solutions adaptées à chacun. Le tuteur doit encourager les apprenants à aborder leurs expériences afin de faire des retours sur l'expérience pour faire évoluer les apprenants. Nous percevons qu'à travers cet outil, c'est toute une organisation et un travail en amont des séances qui est à prévoir. Nous retrouvons l'idée d'une classe et de la préparation d'une « classe classique ». Les apprenants ayant choisi de réaliser leur formation à distance souhaitent-ils retrouver ce schéma ? Quel peut être l'intérêt d'accompagner les apprenants à distance en synchrone ? Inclure de la présence à distance, est-ce une attente des apprenants ? Le synchrone est-il une solution pour inclure un accompagnement proactif vers les tutorés ? Les attentes et possibilités de l'organisme de formation concordent-elles avec leurs apprenants ?

A long terme la société souhaite se structurer et proposer un service client par mail. Idéalement l'accompagnement chez Atoopharm souhaite se faire de manière proactive et réactive. De plus, c'est de manière synchrone et asynchrone que les responsables formation de la société illustrent leur projet d'offre de tutorat. La stratégie générale est de proposer une offre thématique ciblée et un accompagnement sur mesure. Nous soulignons que

l'organisme de formation est donc dans un objectif de complémentarité entre les outils, la temporalité et la manière d'accompagner ces apprenants. Notre enquête s'attachera à savoir si cette complémentarité est aussi une attente des apprenants ou si au contraire des différences fortes émergent de l'enquête de besoin.

2. LE CHOIX DE LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

2.1. LA CONSTRUCTION D'UNE ENQUETE DE BESOIN A L'AIDE D'UN QUESTIONNAIRE

Afin de répondre à notre question de recherche et d'affirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons choisi une approche quantitative basée sur une enquête de besoin par questionnaire⁷⁸. Celle-ci est menée auprès des apprenants et anciens apprenants d'Atoopharm ayant suivi une formation en e-learning et en blended learning.

Un même questionnaire sera utilisé dans le cadre de notre mission de stage et celui de notre recherche. Notre questionnaire permettra d'observer des indicateurs utiles à travers ces tâches distinctes. Nous extrairons des indicateurs des réponses à nos hypothèses.

L'ensemble des variables présentes dans le questionnaire sont décrites en annexes⁷⁹. L'enquête de besoin est composée de dix parties :

- 1ere partie : **Identité** ; pour notre recherche nous prenons en compte le nombre de salariés dans l'officine ainsi que la fonction tenue dans l'officine. En revanche, pour des raisons de déontologie, les résultats resteront anonymes.
- 2eme partie : **Choisir le e-learning** ; cette partie nous permet d'appréhender l'expérience de l'interviewé vers les formations en e-learning et en formations hybrides. De plus, des questions ouvertes permettront de connaître leur motivation à suivre une formation en e-learning. Ces données seront analysées qualitativement et apporteront une complémentarité à nos résultats.
- 3eme partie : **Vous et votre titulaire ou vous et votre équipe** ; nous ne traitons pas l'analyse de cette partie car elle ne fait pas partie intégrante de notre recherche. En revanche elle est utile dans le cadre de mon chantier de stage.

⁷⁸ Enquête de besoin (questionnaire) en annexe 7

⁷⁹ Variables de l'enquête de besoin en annexe 8

- 4^{ème} partie : **Vos attentes en accompagnement** ; nous analyserons ces résultats et tenterons d'apporter des indicateurs significatifs pour traiter nos hypothèses.
- 5^{ème} partie : **Votre équipement** ; les questions fermées proposées dans cette partie nous aideront à déterminer les faisabilités en terme de média à utiliser à l'officine. De plus nous verrons si la situation d'apprentissage se réalise dans de bonnes conditions ou non.
- 6^{ème} partie : **les outils de communication** ; par cet axe nous tenterons de déterminer si les apprenants choisissent une temporalité synchrone en fonction de leurs expériences avec les différents outils de communication.
- 7^{ème} partie : **Modalité de tutorat** ; Une question fermée portant sur la manière dont les apprenants souhaitent être accompagnés. Nous verrons s'il y a une corrélation entre une temporalité synchrone et une posture tutorale plutôt qu'une autre. Nous utiliserons le test du chi-deux pour aborder cette hypothèse.
- 8^{ème} partie : **Activité d'accompagnement privilégié** ; une question pour renforcer les résultats de la 4^{ème} partie. C'est seulement si les deux parties indiquent que l'accompagnement collectif est privilégié que nous validerons notre hypothèse.
- 9^{ème} partie : **Votre avis** : un axe de travail essentiel pour mesurer la satisfaction des apprenants en termes d'accompagnement et surtout évaluer si un dispositif d'accompagnement est judicieux à mettre en place. Les résultats seront intéressants dans le cadre de notre mission de stage et dans le cadre de notre recherche. Pour notre recherche nous nous attacherons particulièrement aux réponses émises sur les questions ouvertes dans cette partie.
- 10^{ème} partie : **Remarques et recommandations** : une question ouverte afin de laisser les apprenants s'exprimer. Pour le cadre de notre recherche nous ne prendrons pas en compte cette partie sauf si celle-ci permet d'établir des constats pertinents.

Une étude qualitative complètera nos résultats. En effet les apports issus de l'ensemble du questionnaire peuvent être intéressants pour notre étude. Il ne s'agit donc pas d'une analyse de résultats distincte en fonction du cadre de travail mais bien d'un travail complémentaire si celui-ci se révèle pertinent dans le cadre de la recherche.

Pourquoi réaliser un questionnaire unique et pourquoi aborder notre recherche grâce à une approche quantitative ?

L'ensemble des apprenants se situant aux quatre coins de l'hexagone, c'est en prenant en compte la faisabilité de notre travail que cette méthodologie nous a semblé la plus adaptée. Pour des raisons de temps, de coût et d'organisation, l'enquête par questionnaire est donc apparue comme la solution la plus appropriée.

2.2. LES CRITERES DE SELECTIONS DES INTERVIEWES

Dans le cadre de notre mission nous devons prendre en compte l'ensemble des apprenants d'Atoopharm. Autrement dit nous devons interroger des apprenants issus de 51 pharmacies, apprenants ou anciens apprenants, puisque cette base de données prend en compte les apprenants depuis 2008.

En revanche, pour notre recherche nous traiterons les réponses issues des apprenants en e-learning et en blended-learning car ceux en présentiel ne sont pas suffisamment représentatifs en terme de taux de réponses pour être traités.

Il faut maintenant déterminer précisément le public que nous allons interroger dans notre enquête dans le but de nous rapprocher de la réalité.

Plusieurs choix s'offrent à nous ; nous pouvons n'interroger que les titulaires des pharmacies ou bien prendre en compte l'équipe officinale. C'est cette deuxième possibilité que nous choisirons afin de toucher une population plus large.

En effet en ne prenant en compte que les titulaires apprenants chez Atoopharm depuis sa création, nous arrivons à 51 apprenants. Mais les équipes officinales elles aussi réalisent pour la plupart les formations. Nous choisissons donc de faire parvenir par courrier un questionnaire destiné au titulaire et un questionnaire pour un apprenant de l'équipe officinale. Ce choix permet à chaque personne de l'équipe de répondre à ce questionnaire s'il le souhaite. Mais il nous permet surtout d'espérer atteindre un taux de réponses plus important. Nous avons donc fait parvenir 102 questionnaires, soit 2 questionnaires par pharmacie, clients chez Atoopharm.

2.3. UNE METHODE COMPLEMENTAIRE DE RECUEIL DE DONNEES

Pour atteindre un taux de réponses significatif, nous avons effectué deux relances pendant la période de notre stage. Nous précisons que pour mettre toutes les chances de notre côté, un module de formation est offert à chaque apprenant répondant à l'enquête. Cette pratique est régulièrement utilisée afin d'encourager les interviewés à répondre. De plus, pour l'organisme de formation c'est aussi une stratégie de communication commerciale puisqu'ils

font découvrir leur nouvelle offre de formation. Dans le cadre de notre recherche nous avons défini que notre base de données serait représentative à partir de 60% de réponses en nous basant sur les 102 questionnaires envoyés.

La première relance s'est effectuée par téléphone la semaine suivant l'envoi de l'enquête, avec un argumentaire prédéfini. Dans cette démarche nous nous positionnons en tant que chargée d'études chez Atoopharm.

Cette première relance a permis de prendre contact avec l'ensemble des titulaires des officines. Nous avons parfois renvoyé le questionnaire par fax ou par mail lorsque ceux-ci n'avaient pas porté d'attention particulière à notre courrier.

Nous avons ensuite relancé une dernière fois par mail en repoussant la date de retour d'une semaine, car nous n'avions pas assez de réponses dans les délais impartis. Grâce à un délai plus important, notre recueil de données a atteint un taux relativement significatif, 40% pour répondre à notre mission de stage.

Nous avons donc été confrontée à des difficultés pour atteindre un taux de réponse pertinent pour notre recherche. Pour contrer cette limite, avec l'accord de notre structure d'accueil nous avons relancé les apprenants en nous présentant sous une autre posture, notre posture d'étudiante, en présentant notre recherche. Pour certaines officines, la responsable de l'organisme de formation nous a soutenu et a contacté à son tour certains clients pour répondre à l'enquête de besoin. Ces choix ont été judicieux puisque nous avons obtenu plus de 60% de réponses. Un délai plus important – un mois de plus - explique aussi ce renversement de situation.

C'est par l'ensemble de ce long travail que nous pouvons dès à présent présenter les résultats de l'enquête et analyser les résultats au regard de nos hypothèses.

CHAPITRE 4 : LECTURE DES RESULTATS

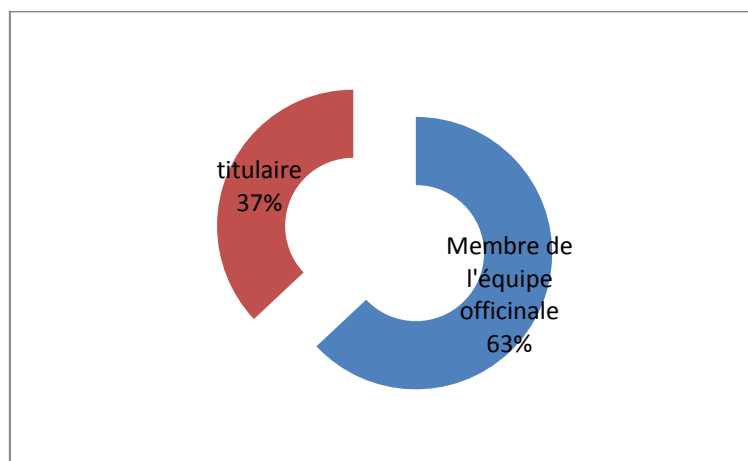
1. UNE ANALYSE GLOBALE DES RESULTATS

1.1. QUI SONT LES INTERVIEWES ?

Pour l'analyse de nos données, nous avons regroupé les titulaires et les salariés des officines car pour notre enquête ils sont avant tout « apprenants » et leur posture professionnelle n'engendre pas de différences significatives dans les réponses.

Graphique 1 : La posture professionnelle du public ayant participé à l'enquête

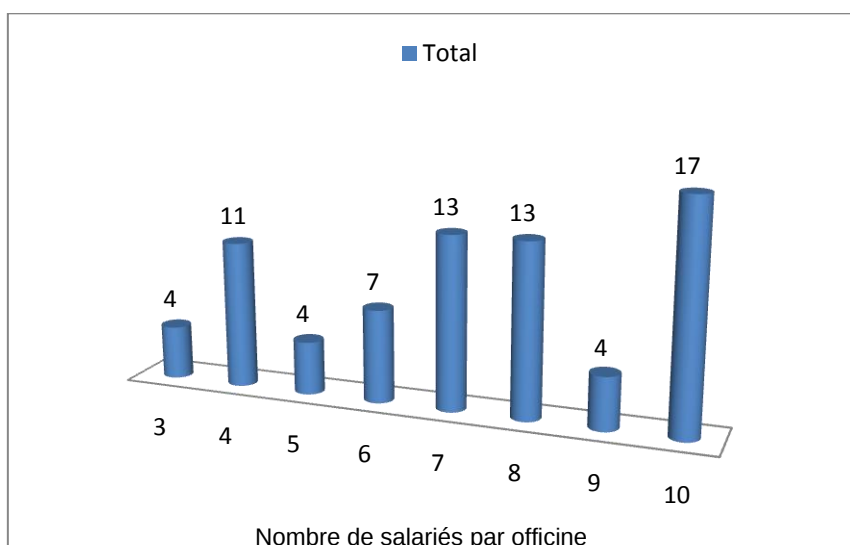
(Atoopharm Avril - Juin 2011)



Sur l'ensemble des questionnaires envoyés, 27 titulaires ont répondu à l'enquête contre 46 membres des équipes officinales (préparateur en pharmacie, adjoint, pharmacien). En effet, les réponses des membres officinales ne sont pas forcément issues des mêmes officines que les titulaires. Sur les 51 pharmacies interrogées, 44 d'entre elles composent nos résultats, soit 7 pharmacies clientes d'Atoopharm n'ayant pas souhaité répondre à notre enquête. Sur les 73 questionnaires exploités, nous appréhendons donc 86% des officines, clientes chez Atoopharm. Ce résultat peut sembler correct mais est relativement faible au vu du nombre d'apprenants dans chaque équipe officinale.

En effet les résultats de l'enquête montrent qu'en moyenne il y a 10 salariés par officine.

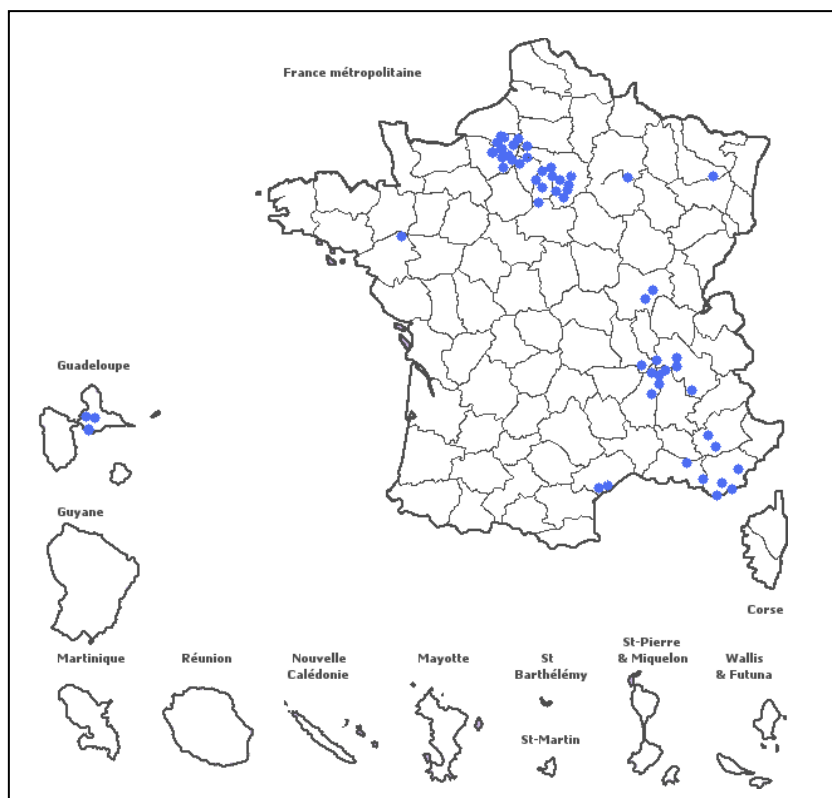
Graphique 2 : Nombre de salariés par officine



La représentativité de nos résultats est donc limitée à un maximum de deux salariés par officines. Néanmoins ils comprennent un panel significatif sur l'ensemble des apprenants d'Atoopharm car ils permettent d'obtenir des réponses pour la majorité des officines opérant des formations avec Atoopharm.

La répartition géographique n'engendre, là encore, pas de distinctions significatives dans les résultats. Les apprenants sont répartis nationalement, principalement en Seine Maritime et en région parisienne. Nous retrouvons des officines sur Lyon ainsi que Marseille. La Guadeloupe est le seul Dom tom concerné par notre échantillon.

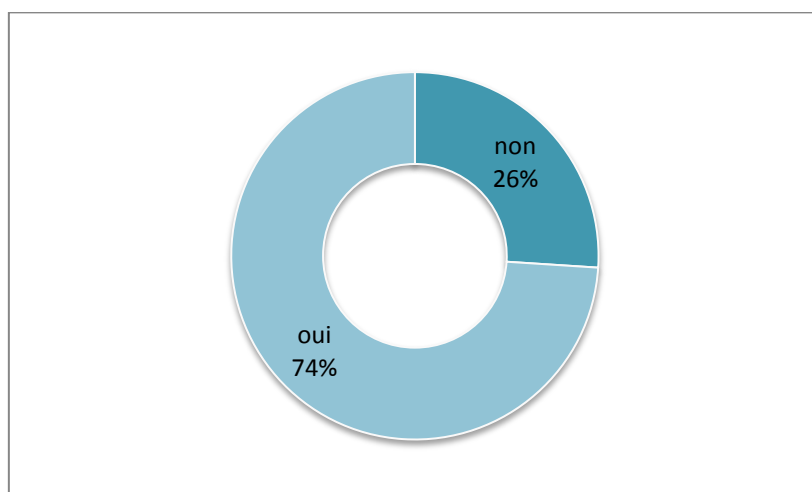
Carte 1 : représentation géographique des interviewés



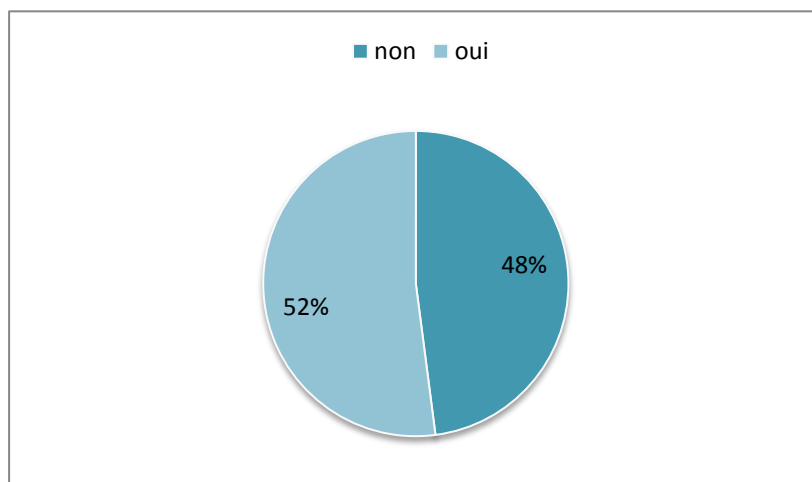
1.2. L'EXPERIENCE DES APPRENANTS

Comme nous l'avons déjà fait remarquer dans notre démarche méthodologique, nous avons interrogé l'ensemble des apprenants qui ont effectué une formation en blended-learning et en e-learning. Grâce à notre base de données nous pouvons voir que 54 apprenants ont déjà suivi une formation en e-learning contre 19 n'ayant jamais réalisé de formation entièrement à distance. En revanche 38 apprenants ont déjà effectué une formation en blended-learning. Sur l'ensemble des apprenants 19 expriment avoir déjà réalisé une formation sous ces deux modalités. Précisons que les formations n'ont pas toujours été effectuées avec l'organisme de formation Atoopharm. Les interviewés précisent que certaines ont été effectuées avec d'autres prestataires de formation notamment issus de laboratoires pharmaceutiques.

Graphique 3 : les apprenants ayant déjà suivi une formation en ligne



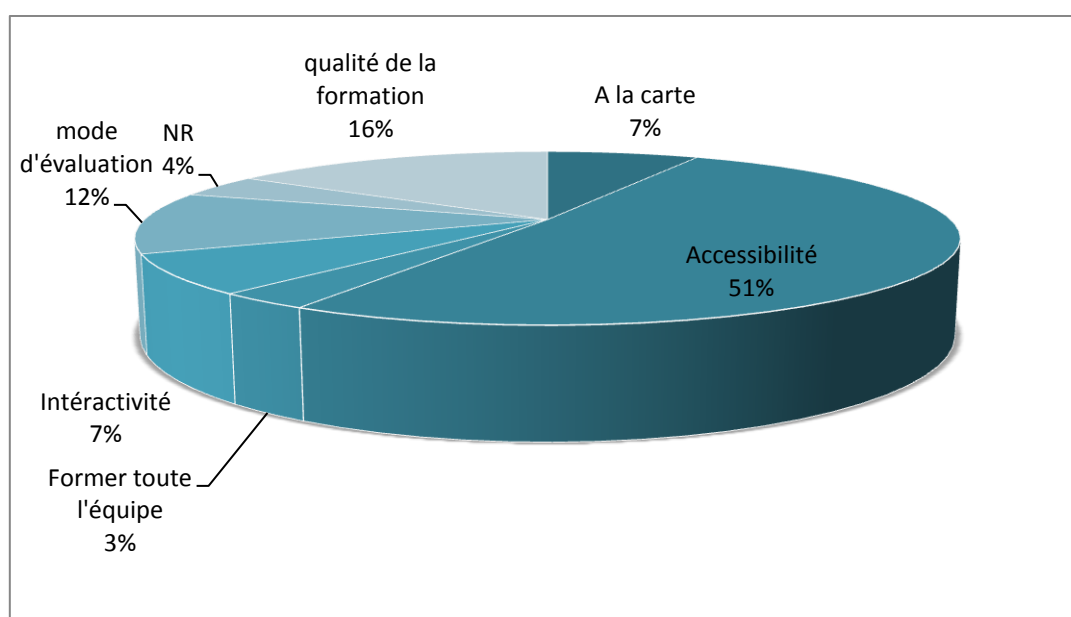
Graphique 4 : les apprenants ayant déjà suivi une formation en blended-learning



Ce qui nous intéresse particulièrement c'est l'analyse qualitative que nous pouvons faire ressortir grâce aux réponses concernant les avantages et les inconvénients du e-learning. Nous avons pu regrouper l'ensemble des réponses afin de faire ressortir les axes clés exprimés par les apprenants.

1.3. LES AVANTAGES ET LES INCONVENIENTS DU E-LEARNING

Graphique 5 : les avantages du e-learning



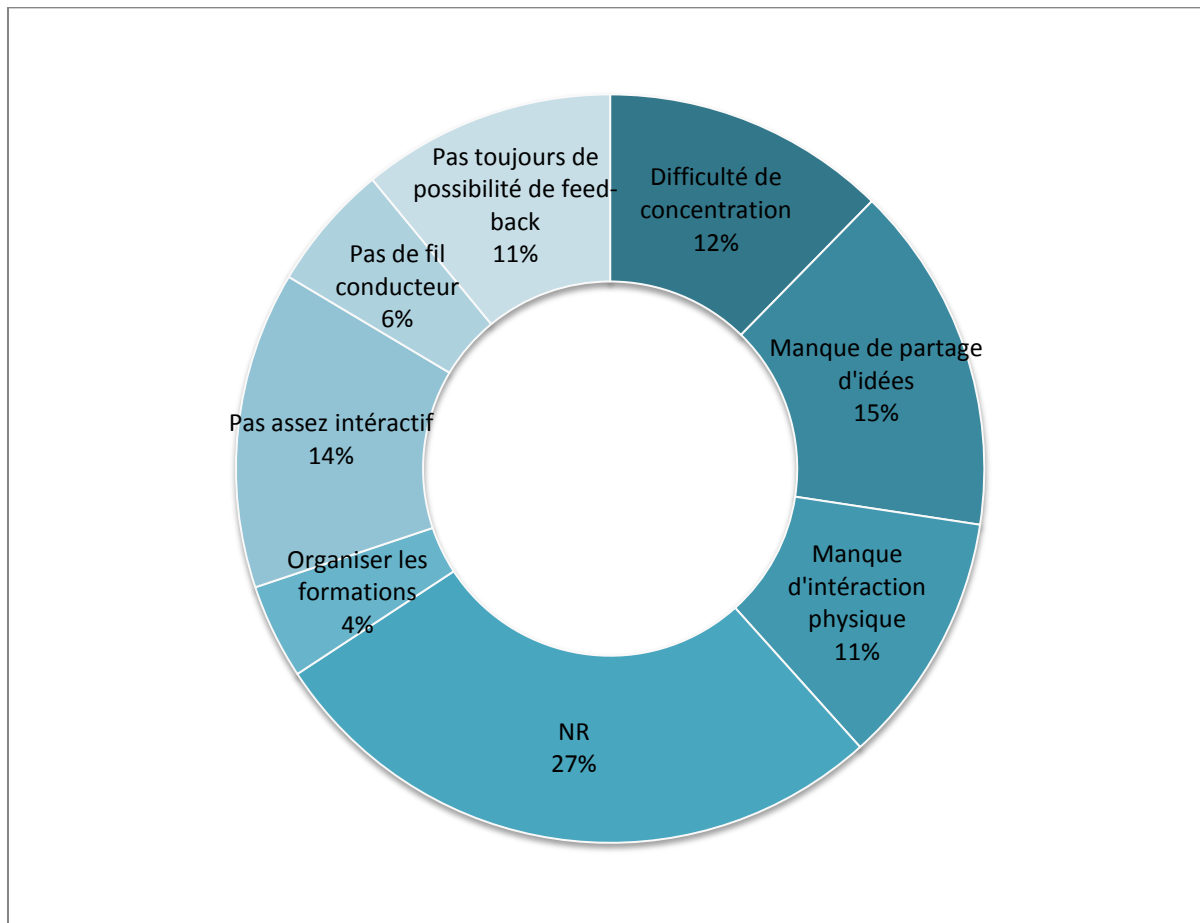
Le taux de non réponses (NR) est relativement faible. L'ensemble des réponses apportées par les apprenants peut être regroupé en 6 points ; le premier avantage exprimé est l'accessibilité, sous ce point se retrouve par exemple : « *la possibilité de le faire quand on veut* », ou encore « *pouvoir faire la formation à l'officine* ». ⁸⁰ Plus de 50% des avantages exprimés concernent l'accessibilité. Notons que ce point a aussi été souligné lors des entretiens exploratoires.

Nous retrouvons ensuite la qualité de la formation, qui renvoie plus spécifiquement aux formations proposées par Atoopharm. Pour 12% des réponses c'est le mode d'évaluation qui est perçu comme un avantage. L'interactivité des formations arrive en quatrième position, comme l'idée d'une « formation à la carte » ; cette expression revient pour 7% des réponses.

⁸⁰ Réponses issues des questionnaires

Pour les apprenants l'avantage du e-learning c'est aussi de pouvoir former toute l'équipe. Les formations en ligne permettent aux équipes de se former sur leur lieu de travail.

Graphique 6 : Les inconvénients du e-learning



Premièrement, avant d'aborder les inconvénients des formations en ligne, précisons que le taux de non réponses est beaucoup plus important que précédemment. Ceci s'explique éventuellement par des difficultés à l'exprimer ou parce qu'ils ne trouvent pas d'inconvénients au e-learning.

Les inconvénients exprimés sont plutôt répartis de manière homogène. Les résultats nous paraissent intéressants. Ils reprennent des idées souvent exprimées dans les recherches sur la FOAD.

Le manque de partage d'idées renvoie particulièrement aux manques d'interactions et d'échanges. C'est aussi le manque d'interactions physiques qui est régulièrement repris comme un point négatif des formations en ligne.

L'idée de feed-back est reprise par 11% des apprenants. Cet aspect renvoie particulièrement à la technique et aux déploiements des outils choisis par l'organisme de formation. Cet inconvénient peut être levé grâce à une meilleure exploitation des outils et de la plateforme de formation par les concepteurs.

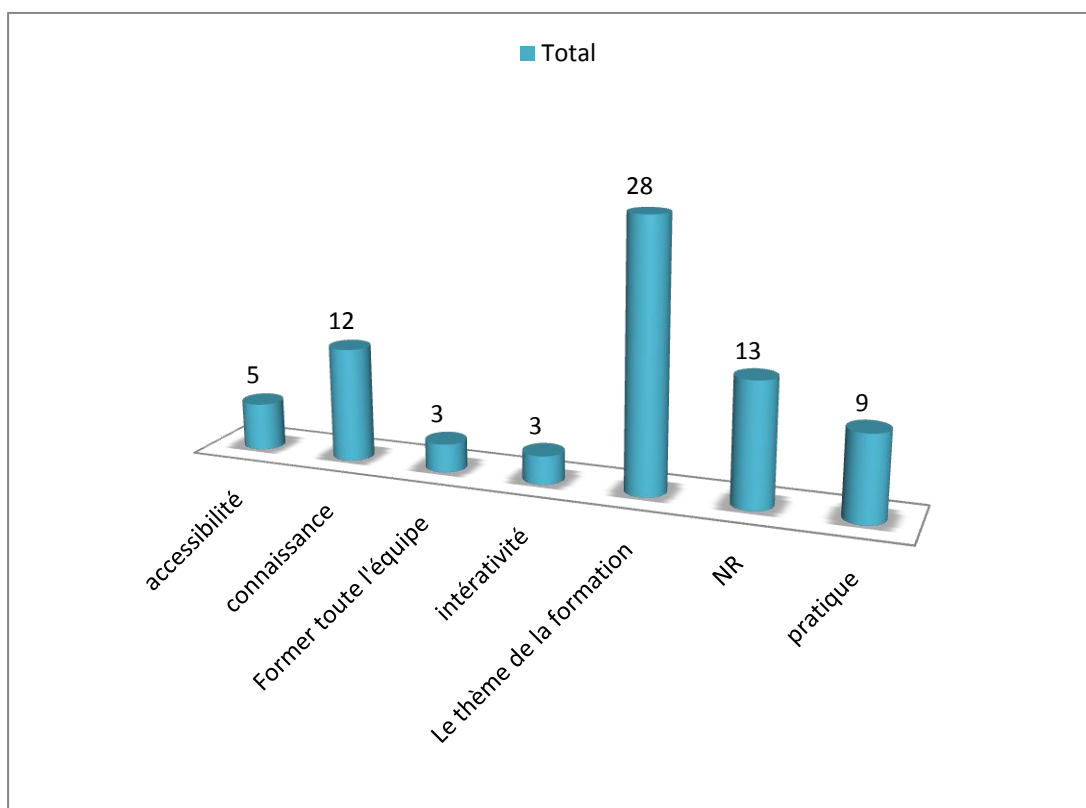
Le manque d'interactivité est lié selon nous à la qualité de la formation, comme le fait qu'il n'y ait pas de fil conducteur.

D'autres points comme la difficulté pour se concentrer dans les formations en e-learning peuvent s'appréhender par une meilleure organisation des formations à l'officine. C'est d'ailleurs l'organisation qui fait défaut aux e-learning pour 4% des interviewés.

Malgré ces inconvénients nos interviewés sont entrés en formation, que ce soit en blended-learning ou en e-learning. Alors quelles sont leurs motivations d'entrée en formation ?

1.4. LES MOTIVATIONS D'ENTREE EN FORMATION

Graphique 7 : les motivations d'entrée en formation



Les réponses sont de deux ordres. Avant de les distinguer il est utile de faire un aparté sur les différents motifs et dynamiques d'engagements en formation proposés par P. Carré⁸¹. Il établit un clivage entre les motifs d'entrée en formation. D'une part on perçoit ceux qui trouvent leur réponse dans le fait même d'être en formation (motifs « intrinsèque), c'est-à-dire que le résultat attendu par les apprenants est confondu avec l'activité de formation. Et d'autre part ceux qui trouveront leur satisfaction en dehors de la formation elle-même (motifs « extrinsèques ») ; la formation a pour fonction de permettre d'atteindre des objectifs qui lui sont extérieurs.

Nous retrouvons donc des motivations intrinsèques, avec notamment 28 réponses concernant le thème de la formation, 9 réponses indiquent qu'ils sont entrés en formation pour le côté pratique du e-learning, 5 pour l'accessibilité et 3 pour l'interactivité proposée par les formations. Notons aussi que 3 apprenants ont été motivés par les formations afin de pouvoir former l'ensemble de l'équipe.

Nous sommes étonnée de voir que 12 apprenants ont choisi ces formations par le biais d'une connaissance. Cet aspect renvoie à un motif d'engagements extrinsèques.

Sur l'ensemble des réponses, 18% n'ont pas répondu à cette question. 65% des réponses s'intègrent dans des motifs d'engagement confondus avec l'activité de formation, contre 17% qui expriment s'être engagés en formation pour des motifs extérieurs à la formation.

2. UNE ANALYSE DES BESOINS EN COHERENCE AVEC LA MISSION

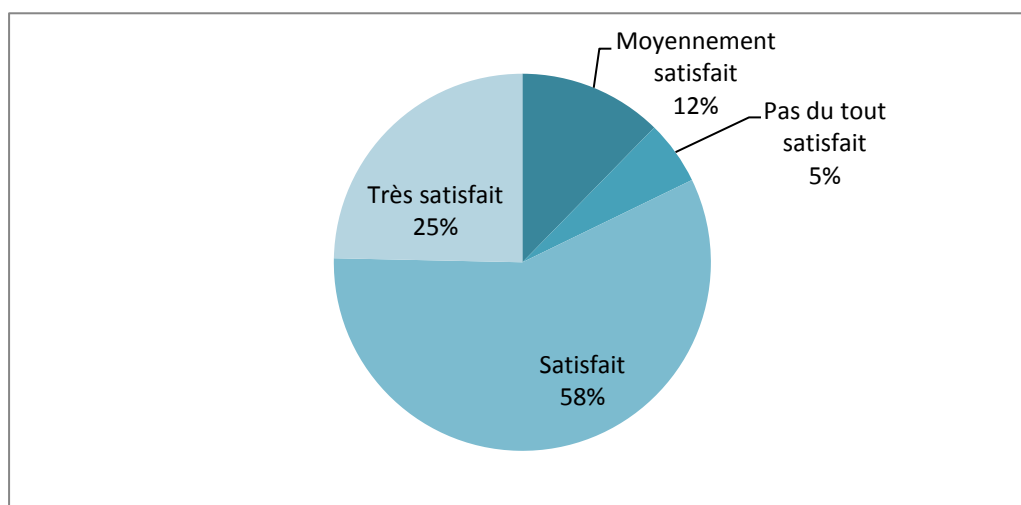
Nous arrivons aux résultats issus de notre commande de stage. L'analyse de besoin a pour but de déterminer les attentes des apprenants en termes d'accompagnement. Nous allons donc analyser l'ensemble des résultats permettant d'appréhender leurs attentes et leurs représentations.

⁸¹ CARRE (Philippe), (1998), motifs et dynamiques d'engagement en formation, éducation permanente, n°126, Page 124.

2.1. UN DISPOSITIF APPRECIÉ PAR LES APPRENANTS

A la question : « Quel est votre niveau de satisfaction concernant votre suivi de formation ? »

Graphique 8 : Niveau de satisfaction des apprenants sur le suivi des formations



Nous notons que 83% des interviewés sont satisfaits ou très satisfaits du suivi actuel de leur formation. Au vu de ces résultats nous nous interrogeons sur la pertinence de mettre en place un dispositif de tutorat. Les résultats suivants permettent de répondre à ce questionnement.

2.2. DES OBJECTIFS A ATTEINDRE DÉTERMINÉS

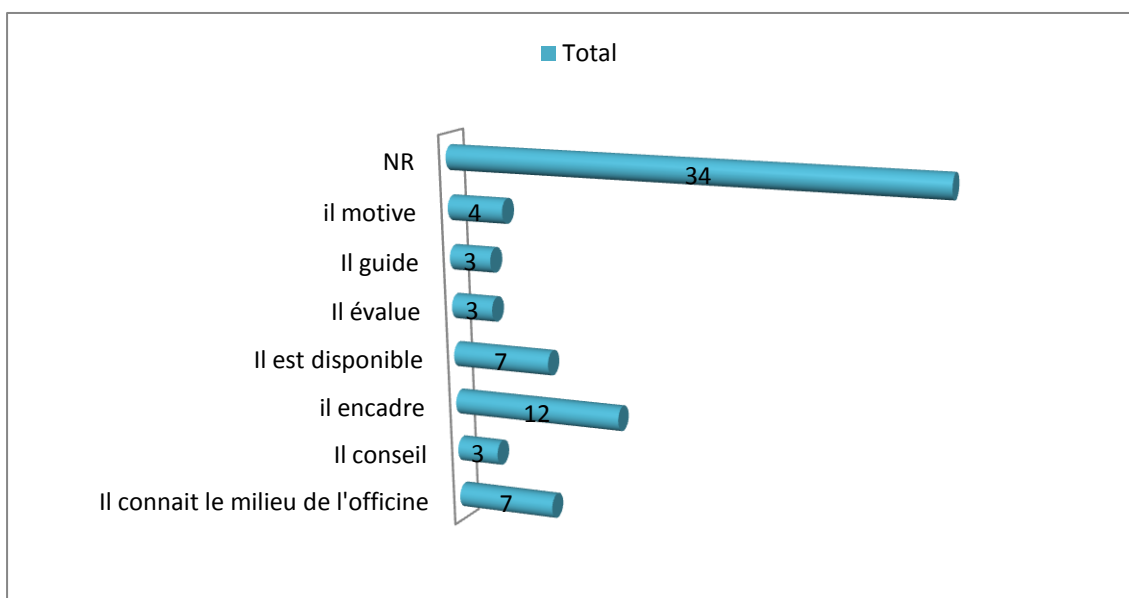
L'enquête montre que 81% des apprenants atteignent leurs objectifs. Les apprenants ayant atteints leurs objectifs nous apportent quelques précisions ; « il y a une amélioration de l'écoute des clients », « il y a une hausse du panier moyen », « tout le monde est intéressé et joue le jeu », « nous travaillons toujours ensemble ». Ces apports nous indiquent que les objectifs sont de différents ordres, et parmi eux nous retrouvons l'idée de travailler en équipe.

Lorsque les objectifs n'ont pas été atteints c'est majoritairement parce que « tout le monde n'a pas fait sa formation », une autre réponse revient ; « il y a toujours à apprendre et à mémoriser ».

Nous avons ensuite demandé à travers notre questionnaire : « Pensez-vous qu'un tuteur puisse vous aider à atteindre vos objectifs ? Et pourquoi ? »

Pour 75% d'entre eux la réponse est positive, 4% pensent que non et 21% donnent un avis mitigé.

Graphique 9 : Un tuteur peut aider à atteindre les objectifs pour différentes raisons



La représentation graphique ci-dessus montre que le taux de non réponses est important. Nous tentons d'expliquer ce résultat. Les interviewés, ayant déjà répondu à une question sur les objectifs dans la première partie du questionnaire, n'ont pas précisé celle-ci. Néanmoins les précisions obtenues permettent de distinguer que le tuteur peut aider les apprenants à atteindre leurs objectifs car il les encadre. Pour analyser ce résultat nous reprenons la définition d'encadrer, issue du dictionnaire Larousse « *Assurer auprès de personnes un rôle de direction, de formation ; Action d'encadrer un groupe ; ensemble des personnes qui ont la responsabilité d'un groupe.*⁸² » Nous soulignons que le terme « il encadre », utilisé par les apprenants pour décrire une aide du tuteur, n'est pas choisi au hasard. Il renvoie à l'idée de responsabilités sur le rôle du tuteur et intègre l'idée de groupe, autrement dit ici l'équipe officinale. Il semblerait que certains apprenants raisonnent sous un accompagnement collectif.

Pour eux leur futur tuteur connaîtra le milieu de l'officine et sera disponible, un point essentiel qui devra entrer pleinement dans le dispositif de tutorat. D'autres similitudes apparaissent comme le fait que le tuteur motive, guide, évalue et conseille. Ces termes ont été utilisés dans la construction du questionnaire à travers l'ensemble des questions. Ceci peut avoir influé sur les réponses.

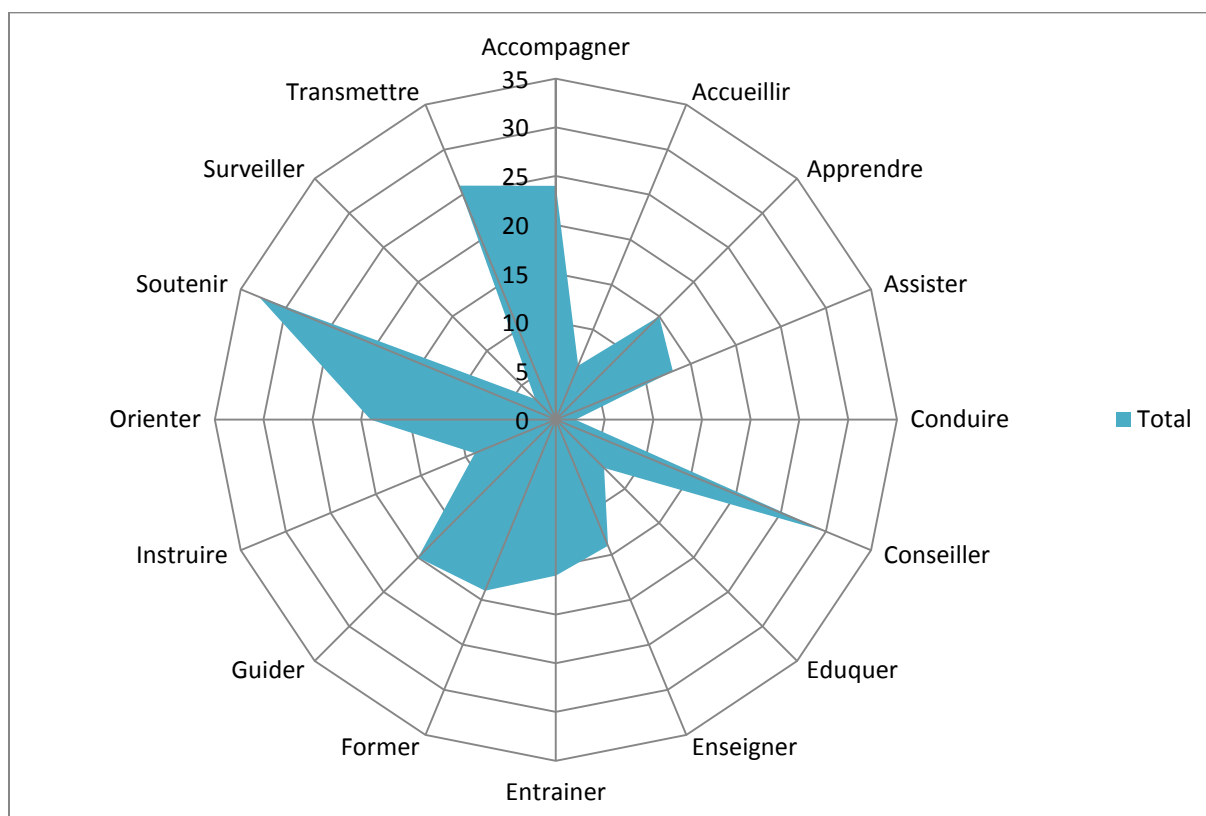
Ces différents termes renvoient à la représentation des apprenants de ce qu'est un tuteur.

⁸² Définition tirée de : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/encadrer/29067> consultée le 10/08/11.

2.3. UNE REPRESENTATION DU TUTORAT COHERENTE

La question 9 de notre enquête permet d'appréhender de plus près cet aspect à travers des verbes d'actions. En effet nous avons proposé une liste de verbes d'actions évoqués dans le schéma de Maela PAUL « la nébuleuse de l'accompagnement » lorsqu'elle aborde les pratiques de l'accompagnement. Les apprenants ont donc entouré les verbes d'actions qui selon eux répondent aux interventions de leur tuteur idéal.

Graphique 10 : les verbes utilisés pour représenter les interventions d'un tuteur.



Ce graphique en toile permet d'illustrer les résultats abordant la représentation des interventions d'un tuteur. Pour les apprenants en officine, le tuteur est un conseiller. Idéalement il accompagne et soutient l'apprenant dans sa formation. Le verbe transmettre apparaît aussi significativement. Pour aller plus loin, nous tentons de rapprocher ces résultats aux travaux de Maela paul. Nous sommes consciente que les verbes utilisés ne sont pas exhaustifs. De plus certains verbes apparaissent pour plusieurs catégories. Néanmoins nous souhaitons observer si une tendance se détache d'une autre à travers les verbes d'actions. Nous n'avons pas repris la nomenclature du sponsoring car elle nous paraissait éloignée de notre contexte.

Précisons que sur la totalité des questionnaires, 256 verbes ont été entourés, soit une moyenne de 3 à 4 verbes par interviewés. Nous considérons qu'un verbe entouré 20 fois ou

plus est significatif. Nous retrouvons donc : Transmettre / Accompagner / Soutenir / Conseiller.

Tableau 5 : Nomenclatures issues de la Nébuleuse de l'accompagnement

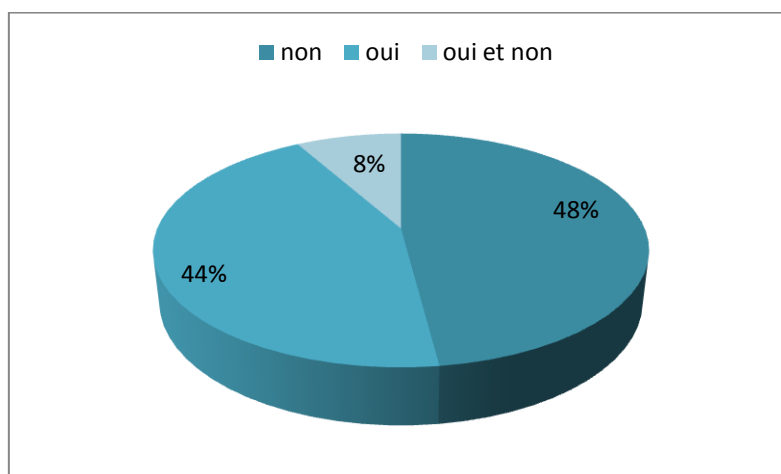
Pratiques d'accompagnement	Verbes d'actions utilisé sur le schéma de Maela PAUL <i>Les verbes soulignés ont été entourés au minimum 20 fois par les interviewés.</i>
Mentoring	Guider, <u>conseiller</u> , éduquer, enseigner, instruire, apprendre à vivre (repris sous le verbe apprendre)
Compagnonnage	<u>Accompagner</u> , <u>Transmettre</u> .
Counselling, conseil, consultance	<u>Conseiller</u> , délibérer, assister, guider, orienter, <u>soutenir</u> .
Parrainage	Accueillir, admettre, introduire, veiller sur
Tutorat	<u>Soutenir</u> , surveiller, assister
Coaching	Entraîner, conduire

Le verbe surveiller, pourtant descriptif du tutorat, est entouré moins de 5 fois. Selon la sémantique reprise dans la nébuleuse de Maela PAUL, nos apprenants ont une représentation de leur « tuteur idéal » se rapprochant d'une pratique de conseil et de compagnonnage. Lors de notre cadre théorique, nous avons décrit le conseil comme une pratique de l'accompagnement basée sur la relation, sur le développement des personnes dans une situation-problème. Elle allie l'intégration et l'interaction des personnes dans leur environnement. Nous retrouvons ici le contexte de travail auquel les équipes officinales se réfèrent. Ils réalisent les formations à l'officine et mettent en place leurs compétences aux comptoirs. Ils sont confrontés à des situations problèmes notamment par la résolution de cas d'ordonnance. Autre pratique soulignée par les résultats : le compagnonnage. Cette pratique rassemble des personnes d'un même métier et a pour vocation la transmission du métier et de l'entraide sociale. Nous retrouvons ici l'importance que le tuteur connaisse bien le milieu officinal et le métier des apprenants. Ce public est exigeant et souhaite être accompagné par des personnes professionnellement proches de leur contexte.

2.4. UN DISPOSITIF VIABLE ET QUI REpond A UN BESOIN

Ensuite nous demandons aux apprenants s'ils ressentent le besoin d'être accompagnés dans leur parcours de formation, et pourquoi ?

Graphique 11 : Besoin d'être accompagné



Comme nous l'avons précisé dans le cadre théorique « ce sont souvent les apprenants qui ont le plus besoin d'être accompagnés qui s'adressent le moins au tuteur. » A travers ce questionnaire, nous avons tenté d'avoir l'avis des apprenants sur ce point. Il n'apparaît pas significativement qu'ils ressentent le besoin d'être accompagnés dans leur parcours de formation. En effet pour 44% d'entre eux la réponse est négative. 48% des apprenants émettent tout de même une réponse positive et 8% sont mitigés. Il est donc intéressant de porter un regard sur les réponses d'ordre qualitatives pour comprendre ces résultats.

Les apprenants qui expriment ne pas ressentir le besoin d'être accompagnés expliquent de manière générale qu'ils ne le ressentent pas systématiquement. Cette précision nous permet de nuancer les résultats négatifs obtenus, puisque pour la majorité d'entre eux, ils ressentent tout de même le besoin d'un soutien à certains moments. Il est important de prendre en compte cette nuance afin de proposer la possibilité aux apprenants d'être accompagnés aux moments où ils en ressentent le besoin.

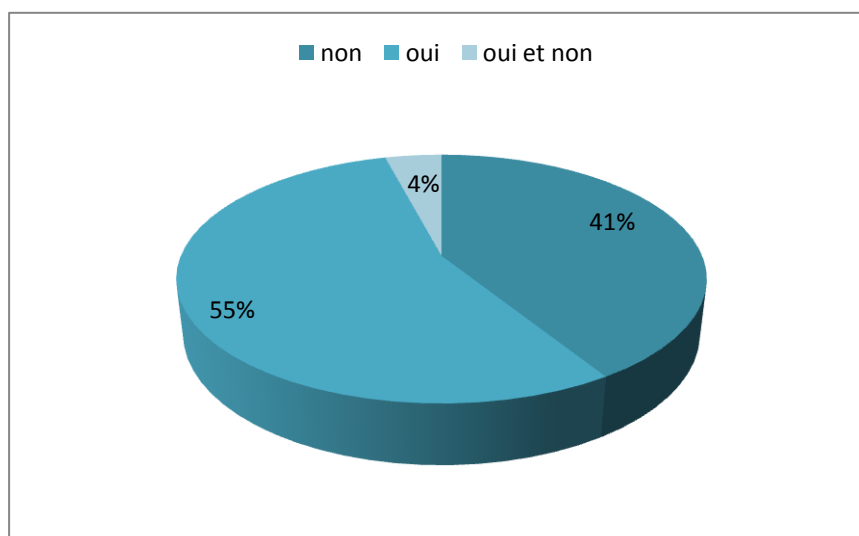
Sur l'ensemble des apprenants, 4 explicitent qu'ils ne ressentent pas le besoin d'être accompagnés. Ils vont plus loin en soulignant qu'ils auraient le sentiment d'être assistés. Ce sentiment fait écho avec l'apport de Vivianne GLIKMAN lorsqu'elle dit que les apprenants « *se retrouvent désormais dans des postures d'apprentissages particulières, autoformation*

plus ou moins « assistée » par un tuteur⁸³» Cela n'est pas l'essentiel de son propos, néanmoins c'est bien le terme « assisté » qui revient et qui manifeste le désir d'autonomie de ces 4 apprenants.

Sur les 48% qui ont répondu positivement, la moitié nous apporte des précisions. En catégorisant les réponses nous pouvons distinguer 4 raisons pour lesquelles ils ressentent le besoin d'être accompagnés ; Pour s'organiser, pour mieux faire la formation, pour motiver l'ensemble de l'équipe, pour partager. Nous notons que les besoins sont d'ordre méthodologique, cognitif, organisationnel et social. Comme nous l'avons vu notamment avec la typologie des interventions de B. DENIS, le tuteur devra avoir des compétences relationnelles, pédagogiques et disciplinaires pour répondre aux besoins des apprenants.

La dernière question soumise à notre échantillon pour appréhender leur avis est directement liée à notre commande. En effet, notre commanditaire a exprimé qu'une offre de tutorat est une demande latente des apprenants. Cette dernière tend à confirmer ou non cette affirmation.

Graphique 12 : Intéressé(e) par une offre de tutorat à distance



A la question « êtes-vous intéressé(e) par une offre de tutorat à distance ? 55% des répondants confirment être intéressés contre 41% répondant négativement. Sur l'ensemble des réponses négatives représentant 30 interviewés, une vingtaine précise ne pas être intéressée pour le moment. 4% ont un avis mitigé.

⁸³ GLIKMAN (Vivianne),(2006) logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives. Education permanents n°169 p 13-25 page 6.

Sur l'ensemble des résultats nous pouvons dire que, globalement, les apprenants souhaitent avoir la possibilité de faire appel à un tuteur à distance. Il est donc judicieux pour Atoopharm de développer un dispositif d'accompagnement adapté aux besoins de ses apprenants.

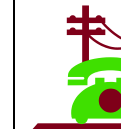
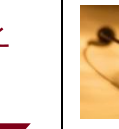
Nous allons maintenant voir dans quelle mesure ce dispositif peut se mettre en place en prenant en compte les résultats de l'enquête de besoin.

2.5. UN CONTEXTE DE TRAVAIL APPROPRIE

Afin de proposer un dispositif de tutorat à distance prenant en considération les possibilités et les attentes des apprenants, il est important de connaître les équipements disponibles sur leur lieu de travail.

Premièrement cette enquête montre que tous les interviewés disposent d'un ordinateur dans une pièce isolée, c'est-à-dire qu'ils ont la possibilité de faire leur formation en dehors des postes aux comptoirs. Cette situation semble adaptée. Néanmoins, même si leurs conditions d'apprentissage peuvent sembler adéquates, il n'en reste pas moins qu'ils peuvent être interrompus à tout moment si l'affluence des clients nécessite de reprendre leur poste de travail. De plus, la totalité des officines dispose d'une ligne téléphonique et d'un téléphone ainsi qu'un accès à internet. En revanche, seulement 44% des officines issues de notre panel affirment avoir accès à des hauts parleurs et uniquement 19% ont un micro sur leur lieu de travail. La webcam ne fait pas partie des outils disponibles dans les pharmacies et plus étonnant aucun de nos interviewés n'a de casque à l'offline.

Tableau 6 : les équipements disponibles dans les pharmacies

						
Ordinateur et pièce isolée	Casque	Accès à Internet	Haut-parleur	Webcam	Ligne téléphonique et téléphone	Microphone
Toutes les officines sont équipées	Aucune officine n'est équipée	Toutes les officines sont équipées	44% des officines sont équipées	Aucune officine n'est équipée	Toutes les officines sont équipées	19% des officines sont équipées

Ces précisions montrent des freins pour le déploiement d'outils comme la classe virtuelle, car outre le fait de ne pas pouvoir être vu par webcam, ce qui est réellement contraignant est le son. Si un outil comme la classe virtuelle est mis en place, il faudra passer par le

téléphone ce qui inclut des frais supplémentaires. Une autre solution reste possible, l'équipement des officines d'un micro casque. Là encore cette solution engendre un coût. Nos préconisations s'adapteront prenant en compte ces contraintes.

En revanche de nombreux outils de communication médiatisée peuvent être proposés par le biais d'internet. L'équipement des officines explique en partie le suivi actuel par téléphone avec l'organisme de formation.

Les interviewés ne pratiquent pas forcément leur formation seulement à l'officine. Ils ont certainement eu la possibilité d'utiliser d'autres outils dans leur parcours de formation. Nous cherchons à connaître leurs expériences vis-à-vis de certains outils et nous leur avons demandé de les classer par ordre de préférence.

3. RESULTATS AU REGARD DE NOS HYPOTHESES DE RECHERCHE

3.1. LES EXPERIENCES AVEC LES OUTILS DE COMMUNICATION

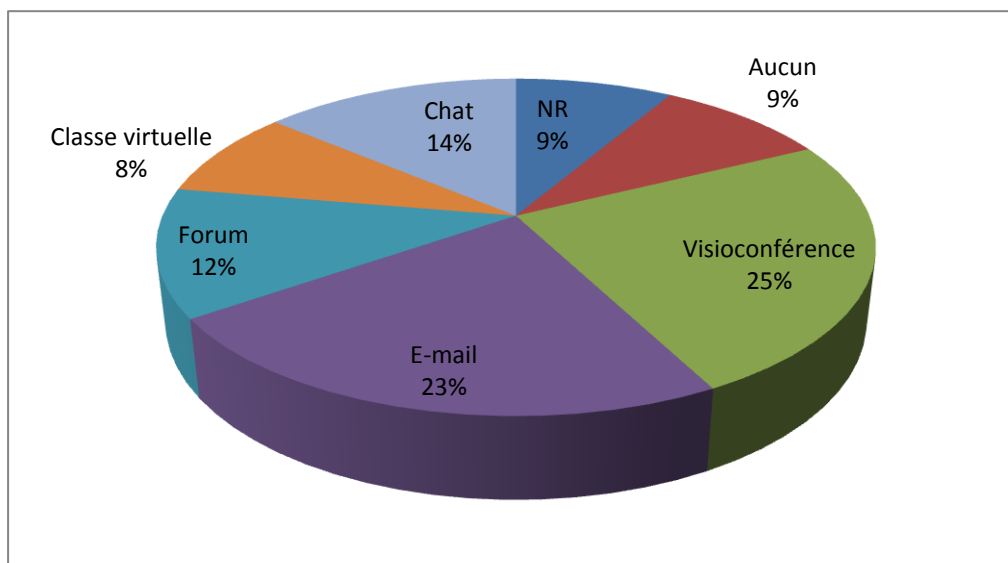
Sur la totalité des apprenants 11 n'ont pas renseigné cette question. Néanmoins ils ont renseigné l'ordre de préférence.

Tableau 7 : Les outils déjà utilisés par les apprenants dans le cadre d'une formation

Les outils déjà utilisés par les apprenants :	Nombre D'interviewés
Ne renseigne pas cette question	11
Déclare n'avoir utilisé aucun des outils	12
Déclare avoir utilisé l'email	12
Déclare avoir utilisé l'e-mail et le chat	3
Déclare avoir utilisé l'e-mail et la classe virtuelle	3
Déclare avoir utilisé seulement la visioconférence	8
Déclare avoir utilisé l'e-mail et la visioconférence	4
Déclare avoir utilisé l'e-mail, la visioconférence et le chat	4
Déclare avoir utilisé l'e-mail, la visioconférence et le forum de discussion	5
Déclare avoir utilisé l'e-mail, la visioconférence et le forum de discussion et le chat	3
Déclare avoir utilisé tous les outils proposés.	8
	Total : 73

Afin d'apporter une représentation graphique lisible de ces résultats nous choisissons de les présenter séparément.

Graphique 13 : utilisation des outils de communication médiatisé
dans le cadre d'une formation



Nous voyons que les outils les plus utilisés dans le cadre de formation sont la visioconférence (outil synchrone) et l'e-mail (outil asynchrone). Arrivent ensuite le chat puis le forum de discussion et pour 8% la classe virtuelle. Sur 73 apprenants, il y a tout de même 11 apprenants qui déclarent n'avoir jamais utilisé aucun de ces outils dans le cadre d'une formation. Il est intéressant de voir si les outils classés par ordre de préférence correspondent globalement aux outils utilisés par les apprenants ou non.

Tableau 8 : Les outils par ordre de préférences des apprenants

Outils Préférence	Visioconférence	E-mail	Forum	Classe virtuelle	Chat
1	34	7	0	17	0
2	11	4	9	17	10
3	20	33	32	21	27
4	3	7	20	13	4
5	0	17	7	0	27

Petit point méthodologique : Pour aboutir à ces résultats nous avons pris notre base de données construite à partir des réponses des interviewés et nous avons obtenu ces chiffres en répondant à cette question : ex : « Combien de personnes ont répondu que la visioconférence est en 1 dans l'ordre de priorité ? »

Les résultats sont tout à fait pertinents. Les deux outils qui apparaissent en premier et en deuxième sélection sont la visioconférence puis la classe virtuelle. Nous avons vu que les interviewés sont pour beaucoup déjà familiarisés avec la visioconférence. Or la classe virtuelle ne fait pas l'objet de nombreuses expériences auprès de notre effectif. Il s'avère donc que les outils de communication synchrone soient privilégiés. En dernier choix nous retrouvons le chat pour 27 apprenants. L'e-mail et le forum se retrouvent donc en troisième et quatrième position. Réaliser un classement n'est pas l'objet de notre travail. Néanmoins c'est grâce à cette méthodologie que nous pouvons faire ressortir les outils favorisés par les apprenants.

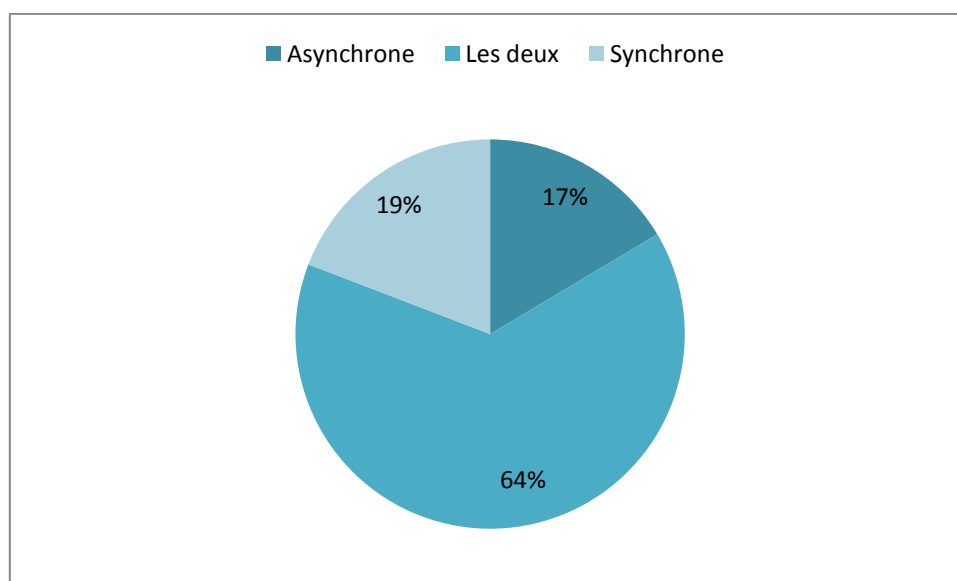
Rappelons notre hypothèse en lien avec les outils de communication : Les apprenants favorisent un accompagnement synchrone selon leurs expériences avec les outils de communication.

Selon notre hypothèse, vu que la classe virtuelle et le forum sont les outils avec lesquels les interviewés ont le moins d'expérience, les choix des apprenants devrait se tourner prioritairement vers les autres outils, notamment la visioconférence puis l'e-mail. Or, cette particularité n'apparaît pas. Les interviewés n'ont pas classé les outils par ordre de préférence en fonction de leurs expériences. En revanche ce sont bien les outils de communication médiatisés synchrones qui apparaissent clairement être privilégiés.

3.2. LE SYNCHRONE PRESENT COMME UNE COMPLEMENTARITE

Nous souhaitons maintenant voir si ces résultats sont en cohérence avec leurs choix sur la temporalité de l'échange avec le formateur/ tuteur.

Graphique 14 : la temporalité des interventions tutorales



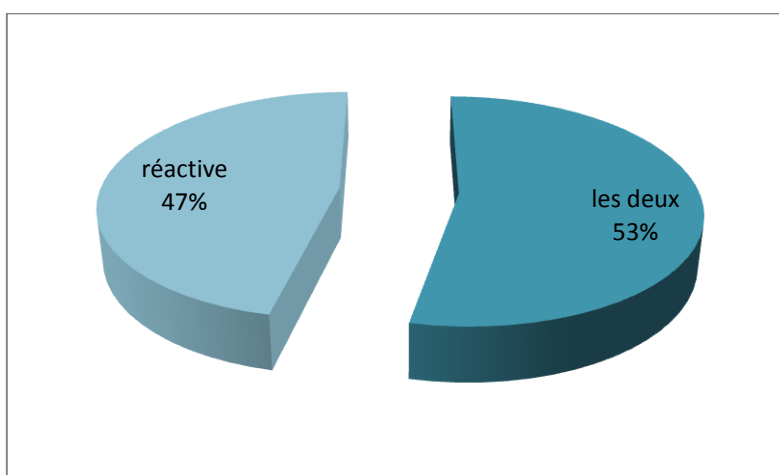
Nous pouvons observer que le synchrone n'est pas la temporalité sélectionnée pour la plupart des apprenants. Au contraire, elle arrive en troisième position pour seulement 17% des interviewés contre 19% qui préfèrent un accompagnement asynchrone. Ce qui est particulièrement représentatif, c'est la complémentarité entre ces deux temporalités. Les apprenants confirment, pour 64% d'entre eux, que la temporalité de l'échange avec leur formateur / tuteur devrait être une alternance des deux modalités.

Malgré le précédent classement des outils que nous avons établi avec les réponses des interviewés, nous ne pouvons pas valider entièrement notre hypothèse puisque c'est une complémentarité entre le synchrone et l'asynchrone qui est privilégiée par les apprenants. Néanmoins cette complémentarité intègre une temporalité synchrone et les outils favorisés pour répondre à celle-ci sont la visioconférence et la classe virtuelle. La temporalité asynchrone, présente avec le forum de discussion et l'e-mail, est donc aussi un besoin des apprenants. Contrairement au constat que nous avons souligné lors de la phase exploratoire, le forum de discussion est privilégié à l'e-mail. Néanmoins l'écart entre ces deux outils n'est pas assez significatif. Le dispositif de tutorat à distance devra donc proposer un panel d'outils de communication médiatisée synchrones et asynchrones pour satisfaire le plus grand nombre d'apprenants.

3.3. UN ACCOMPAGNEMENT PLURIEL DOMINANT

Tentons maintenant d'appréhender notre deuxième hypothèse qui intègre la posture du tuteur. Nous avons demandé aux apprenants la manière dont ils préféreraient être suivis.

Graphique 15 : Les modalités d'interventions tutorales



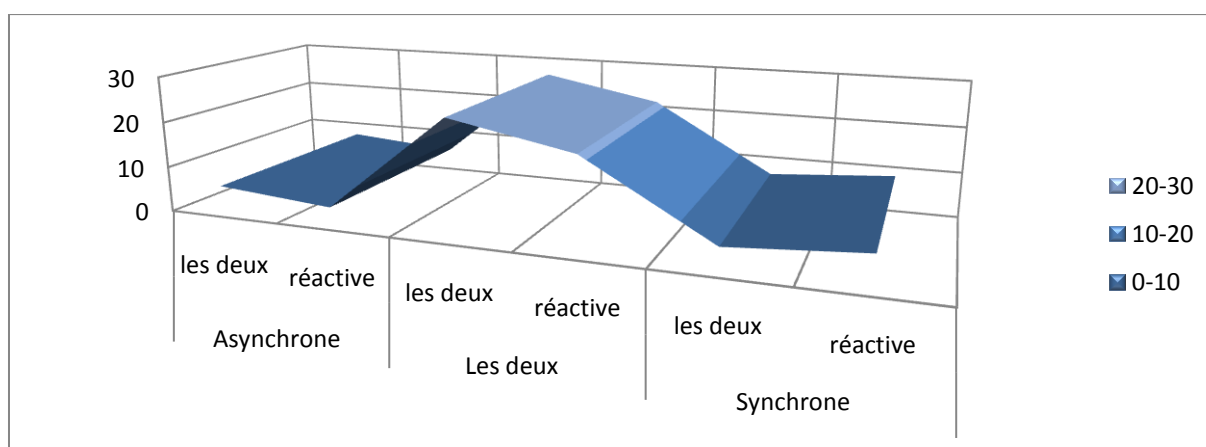
47% des interviewés souhaitent que leur tuteur tienne une posture réactive. Aucun ne souhaite seulement une modalité d'intervention tutorale proactive. Autrement dit, les apprenants ne souhaitent pas uniquement que le tuteur intervienne sans demande préalable

de leur part. Pour 53% d'entre eux ils préféreraient une complémentarité des deux modalités. Les besoins des apprenants concordent avec les constats tenus par Little John et PEGLER, 2007, lorsqu'ils précisent qu'en pratique le tutorat doit être à la fois proactif et réactif.

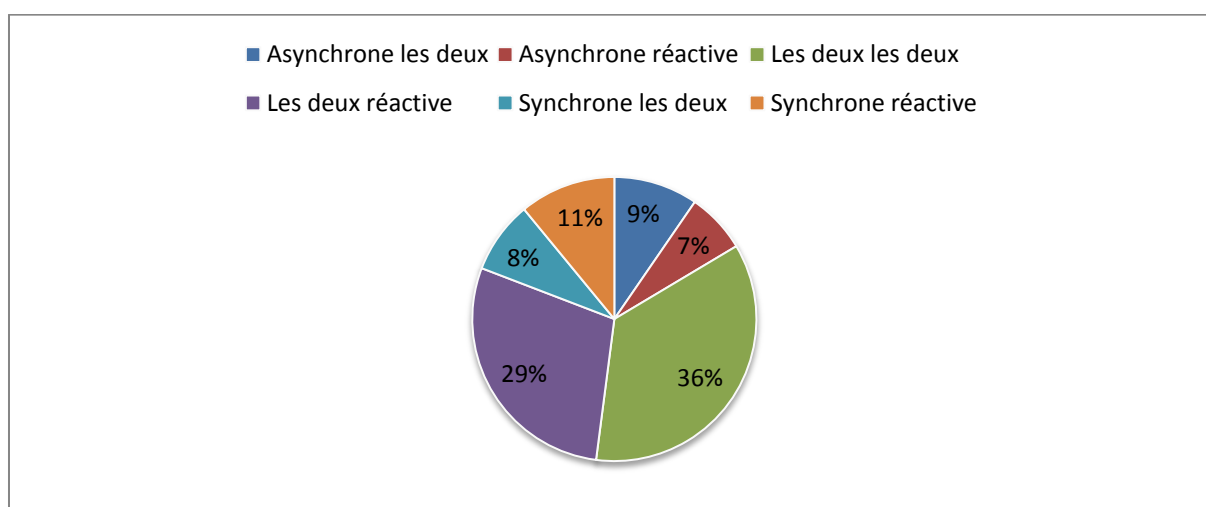
Pour répondre à notre problématique et tenter de saisir les spécificités d'un accompagnement synchrone, nous avons émis l'hypothèse que : L'accompagnement synchrone est prescrit par les apprenants en fonction d'une modalité d'intervention tutorale proactive.

Les premiers résultats montrent d'ors et déjà que la posture proactive n'apparaît pas dans les réponses. En revanche elle apparaît en complémentarité avec une posture réactive. Nous allons donc voir si des tendances émergent en fonction des choix de la temporalité d'accompagnement.

Graphique 16 : Les modalités tutorales



Graphique 17 : Les modalités tutorales en pourcentages



Ces deux graphiques illustrent les résultats issus de l'enquête de besoin. Nous voyons qu'une fois les deux variables croisées, deux tendances ressortent. Pour 36% des apprenants le dispositif de tutorat devra présenter la possibilité d'un accompagnement synchrone et asynchrone et le tuteur devra tenir une posture réactive et proactive. C'est donc la complémentarité des modalités qui est majoritairement approuvée. La deuxième tendance reprend les attentes d'un dispositif complémentaire au niveau de la temporalité - alternance entre synchrone et asynchrone - mais pour 29% des interviewés c'est de manière réactive qu'ils préfèrent être suivis. Afin de ne pas tirer de conclusions hâtives de ces résultats nous choisissons de les analyser au regard du test du Chi deux⁸⁴. Grâce à ce test nous souhaitons déterminer s'il existe une corrélation entre ces deux variables.

Les résultats montrent que les trois répartitions diffèrent entre elles au risque de 50%. Nous devons donc rejeter l'hypothèse selon laquelle la temporalité serait en corrélation avec la modalité de suivi. Les répartitions diffèrent significativement. Il n'y a donc pas de dépendance entre ces modalités.

Dans le cas de notre recherche la posture tutorale n'est pas une spécificité d'un accompagnement synchrone.

Nous allons maintenant aborder notre troisième hypothèse qui implique la spécificité d'un accompagnement synchrone en fonction d'une activité tutorale collective.

3.4. UN SUIVI COLLECTIF PRIORISE MAIS NON CARACTERISTIQUE

Rappelons notre troisième hypothèse : La modalité de suivi synchrone est privilégiée par les apprenants pour répondre à un accompagnement collectif.

Nous avons établi que la visioconférence et la classe virtuelle sont les outils privilégiés par les apprenants. Ce sont donc en soi des outils de communication médiatisée synchrones. En revanche un peu plus loin en analysant l'ensemble des résultats, il ressort que les apprenants souhaitent une complémentarité entre le synchrone et l'asynchrone.

Lors de la passation des questionnaires, les interviewés ont du répondre à deux questions portant sur les activités d'accompagnement. La première est un classement de 1 à 6 par ordre de priorité en fonction des attentes vis-à-vis de leurs futurs tuteurs. Il y a donc six propositions :

⁸⁴ Détail des calculs en annexe 9

I : Vous suivre collectivement, J : Vous apporter une aide méthodologique, K : vous suivre individuellement, L : Vous assister à la connexion, M : Vous aider à comprendre le contenu, N : Vous évaluer.

Nous présentons l'ensemble des résultats sur le tableau ci-dessous.

Tableau 9 : Les attentes en accompagnement des apprenants par ordre de priorité

	I	J	K	L	M	N
1	15	31	12	4	6	9
2	6	17	9	4	15	11
3	27	4	27	11	13	4
4	11	16	11	0	7	17
5	8	0	7	17	19	11
6	6	5	7	37	13	21

Nous encadrons en rouge les réponses concernant le suivi collectif (I) et le suivi individuel (K). Les chiffres montrent qu'il n'y a aucune tendance qui ressort. Ce tableau montre que l'accompagnement collectif et individuel est souhaité par les apprenants. Là encore c'est donc en jonglant avec une complémentarité des deux que le dispositif de tutorat répondra aux besoins des apprenants. Plus précisément, en prenant les résultats entourés en bleu, nous pouvons dire que les attentes des apprenants vis-à-vis de leurs futurs tuteur sont prioritairement d'ordre méthodologique et donc à la fois sur le plan collectif comme sur le plan individuel. La fonction tutorale qui est attendue en seconde priorité porte sur le contenu de la formation.

Une deuxième question issue de l'enquête porte sur les activités d'accompagnement. En effet nous avons demandé aux apprenants de nous indiquer sur une échelle de 1 (très intéressé) à 9 (peu intéressé), leurs intérêts pour 8 activités d'accompagnements : Evaluer les besoins en amont de la formation, Vous guider vers des objectifs précis, Aide à l'élaboration du plan de formation, Apporter un éclairage sur les contenus, Evaluer les acquis, Vous accompagner collectivement, Vous accompagner individuellement, Aide méthodologique après votre formation.

Les résultats indiquent que la majorité des apprenants sont très intéressés par l'évaluation des acquis. Ils sont très intéressés par l'activité d'accompagnement qui consiste à les guider vers des objectifs précis. Nous soulignons qu'ils souhaitent un accompagnement collectif. En moyenne, les apprenants adhèrent aux activités d'accompagnement présentées.

Néanmoins, deux activités semblent peu intéresser les interviewés ; l'aide méthodologique après la formation et l'accompagnement individuel.

Ce constat diffère des résultats issus du tableau présenté précédemment. Néanmoins tout au long de notre travail d'analyse nous avons souligné que les apprenants souhaitent plus d'interaction. Les outils de communication préférés des apprenants sont des outils qui regroupent et permettent des interactions entre eux et avec leur tuteur. Nous pouvons donc déduire que les apprenants privilégient en effet un accompagnement collectif plutôt qu'individuel mais souhaite tout de même pouvoir faire appel à un tuteur individuellement de manière ponctuelle.

Nous pouvons donc valider partiellement notre hypothèse puisque la modalité de suivi privilégiée est la complémentarité du synchrone et de l'asynchrone. L'accompagnement collectif apparaît bien tout au long des résultats comme une attente des apprenants mais aucun élément ne nous permet de dire que la spécificité du synchrone résulte d'un accompagnement collectif.

A ce stade, nous ne validons aucune de nos hypothèses. De nombreux points sont ressortis de nos résultats. Mais notre panel ne permet pas de déduire une spécificité résultant du synchrone.

Cette recherche ne permet pas de valider nos hypothèses mais elles sont une source d'informations importantes. « Elles peuvent faire avancer les connaissances et constituent en soit une source de questionnement ⁸⁵»

Grâce à l'ensemble de notre travail nous pouvons présenter un certain nombre de préconisations.

Nous choisissons de présenter des préconisations au regard de la conception d'un dispositif de tutorat, autrement dit dans un premier temps nous aborderons les recommandations retenues pour notre commande de stage. Et nous appréhenderons ensuite les préconisations sur l'utilisation des outils de communication synchrone en formation à distance et plus spécifiquement pour l'accompagnement des adultes.

⁸⁵ Cours de méthodologie Forse M1

CHAPITRE 5 : PRECONISATION ET LIMITES DE NOTRE RECHERCHE

1. DES PRECONISATIONS SOUS DEUX ANGLES

Nous choisissons de présenter des exemples de préconisations spécifiques à notre chantier de stage, et nous abordons ensuite des recommandations générales révélées par notre recherche.

1.1. LES PRECONISATIONS POUR LA CONCEPTION D'UN DISPOSITIF DE TUTORAT

Voici un tableau regroupant les préconisations. Elles sont proposées suite à une étude globale et systémique. Un planning prévisionnel a été présenté à l'organisme de formation et regroupe l'ensemble des recommandations et les organise à court, moyen et long terme.

Tableau 10 : Les préconisations synthétisées

Préconisations à court terme	Préconisations à moyen terme	Préconisations à long terme
<i>D'ordre organisationnelle</i>		
Choisir un prestataire de classe virtuelle	Communiquer sur les nouvelles offres d'Atoopharm	Analyser l'enquête de satisfaction atootuteur
Améliorer les gestions des droits des apprenants.	Améliorer le certificat de suivi de formation	Mettre les « jeudis d'Atoopharm » sur la plateforme
Exploiter les tracking pour adapter les relances automatiques	Affecter un mail spécifique tutorat.	Exploiter le tracking spécifique aux relations tutorales.
Planifier la scénarisation et le développement du module atootuteur	Mettre en place un FAQ	Gérer le FAQ
	Solliciter les prospects	Embaucher des tuteurs
	Mettre en place un vote sur le site Atoopharm	Former les formateurs/tuteurs
<i>D'ordre pédagogique</i>		
Créer un module e-learning atootuteur (avec l'ensemble des fiche méthodologique)	Mettre en place des tests de connaissances en aval des formations (à froid)	Mettre à jour le guide du tuteur
Créer des outils de suivi pour la relation tutorale	Déterminer les contenus des « jeudis d'Atoopharm »	Créer un module e-learning pour former les tuteurs
	Intégrer des informations sur le DIF / OPCA PL... sur la plateforme.	Concevoir des screencasts

Nos recommandations ont été établies en Juin 2011 et ne sont, bien évidemment pas exhaustives. Les actions peuvent et doivent être mises à jour en fonction de l'évolution de la société. Néanmoins, les étapes sont indispensables pour réaliser le projet et accompagner les clients / apprenants d'Atoopharm dans les meilleures conditions.

Dans ce mémoire, nous choisissons de présenter quelques points clés issus de nos recommandations en lien avec notre chantier de stage.

- **Développer un module sur la plateforme de formation : L'Atootuteur.**

Un module en ligne pour accompagner les apprenants est nécessaire et intéressant car l'étude montre que les clients ne souhaitent pas uniquement de tutorat proactif mais bien un complément entre un accompagnement proactif et réactif. Afin de valoriser l'offre de tutorat et la rendre concrète et accessible à tous, le module en ligne permettra un suivi individualisé et répondra aux éventuels problèmes et questions des apprenants de manière proactive sans prise de contact directe. Autrement dit, les actions tutorales proactives sont « dissimulées » à travers ce module pour ne pas éveiller le sentiment « d'assistanat ». Néanmoins, la demande est forte sur de nombreux points et les activités tutorales en synchrone ne permettront pas de s'attarder rigoureusement sur chaque problème. Les séances de classes virtuelles ne dépasseront pas 30 minutes. Le module « atootuteur » est là comme support pour renforcer le suivi en synchrone. De plus, La complémentarité des deux modes de communication synchrone et asynchrone est un souhait approuvé des clients.

- **Choisir un prestataire de classe virtuelle**

Le choix du prestataire de classe virtuelle devra prendre en compte les outils nécessaires pour mener à bien l'accompagnement des apprenants et les « jeudis d'Atoopharm⁸⁶ ». Il est donc nécessaire de pouvoir faire des QCM et de partager des fichiers. Les jeudis d'atoopharm seront enregistrés et mis à disposition sur la plateforme de formation. Il faut donc un outil permettant des feed-back.

Le formateur tuteur devra avoir un accès facile et simple à la gestion des droits des apprenants. Le prix de la prestation ne doit pas dépasser 90 euros la demi-heure, soit environ 30 euros par personne selon le nombre d'apprenants inscrits.

Les pharmacies ne disposent pas de micro-casque. En revanche il y a bien un ordinateur dans une pièce isolée, un accès internet et un téléphone. Le choix du prestataire doit donc se déterminer en fonction du mode de communication. La « voix IP » prend en compte le prix d'un micro-casque pour chaque apprenant (environ 4 euros). C'est une contrainte inévitable

⁸⁶ Les jeudis d'atoopharm sont des classes virtuelles thématiques, c'est-à-dire une séance sur un cours en particulier.

si ce choix est établi. La deuxième possibilité est la téléphonie, elle engendre elle aussi des coûts supplémentaires. Une visibilité des fonctionnalités de plusieurs prestataires a été proposée à l'issue du stage.

- **Créer des outils de suivi de la relation tutorale**

Certains outils peuvent être construits avant la mise en place de l'offre de tutorat. La relation tutorale regroupe le tuteur et l'apprenant. Il faut donc créer des outils pour le tuteur vers l'apprenant, des outils pour l'apprenant vers le tuteur et des outils organisationnels du tuteur et des apprenants vers l'organisme de formation. Un exemple de « guide ⁸⁷ » pour le tuteur est présenté en annexe. Il reprend des informations générales sur le tutorat et précise le rôle et les missions du tuteur. De plus, quelques outils de suivi pour la relation tutorale sont inclus à la fin de ce guide. Tous les outils ne peuvent pas être construits avant la mise en place réelle du tutorat. Les tuteurs et l'équipe d'atoopharm devront donc réaliser au fur et à mesure les outils nécessaires pour la construction et le suivi de la relation tutorale.

- **Améliorer les fonctionnalités de la plateforme de formation**

Avec la mise en œuvre de l'offre de tutorat, la plateforme doit améliorer quelques fonctionnalités. Certains aspects sont des améliorations pouvant être adoptées indépendamment de l'offre. Il faudra voir les possibilités pour intégrer et gérer une foire aux questions. Les tutoriels animés seront aussi à intégrer sur la plateforme de formation.

Pour le suivi des apprenants, les tuteurs auront un mail spécifique à cette fonction. Cela permettra de garder une trace de tous les contacts pris par mail et de justifier les heures de tutorat.

Il faudra mettre en place les relances automatiques afin de motiver, encourager et relancer les « décrocheurs ». Ces relances automatiques peuvent aussi être des mails prédéfinis s'intégrant dans des actions d'accompagnement. Ces mails prédéfinis et plus ou moins automatiques permettront aux tuteurs de gagner du temps sur des actions ne nécessitant pas d'échange synchrone.

- **Former les tuteurs**

A court terme les tuteurs seront les concepteurs des cours. Pour un organisme de formation récent, cette spécificité n'est pas rare. « *Dans les dispositifs hybrides, il est fréquent que le concepteur du cours prenne en charge tout ou partie du tutorat. Cette forme d'organisation est particulièrement répandue lorsque les effectifs concernés sont relativement réduits.* ⁸⁸ »

⁸⁷ Guide du tuteur en annexe 10

⁸⁸ DEPOYER (Christian), all.(2011), Le tutorat en formation à distance, Paris, de boeck, p28.

Néanmoins, avec l'évolution de la société, un nombre de clients en constante évolution, il sera nécessaire d'engager des tuteurs pour accompagner les clients dans les meilleures conditions. Ces tuteurs devront se former. Un module de formation en ligne dédié à former les tuteurs d'Atoopharm peut-être intéressant. Ils se retrouveront dans une situation d'apprentissage identique aux apprenants d'Atoopharm.

A long terme, il faudra mettre en place une communauté de pratique. Le partage de l'expérience de chaque tuteur permettra une cohésion de groupe, un engagement partagé dans les activités tutorales et une complémentarité de compétences. Cette pratique favorisera un suivi de qualité avec l'ensemble des tutorés.

1.2. LES PRECONISATIONS SUR L'UTILISATION DES OUTILS DE COMMUNICATION SYNCHRONE EN FORMATION.

A la suite de notre recherche, nous pouvons élaborer quelques préconisations, certes non exhaustives, mais pouvant optimiser le déploiement d'outils synchrones notamment dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement à distance.

Premièrement, tout organisme de formation devrait mener une enquête de besoin avant de déterminer un outil pour la mise en œuvre d'un dispositif. Nous l'avons souligné à plusieurs reprises la technologie n'est pas en soi porteuse d'innovation pédagogique. Les concepteurs devront prendre garde à « l'effet de mode » que peut avoir un outil quel qu'il soit. Ils devraient dans un premier temps déterminer les objectifs, les besoins, et les interventions d'apprentissages ou d'accompagnement désirés avant d'établir un outil pour y répondre.

Dans un second temps, comme le souligne de nombreux auteurs et notre recherche, le tuteur devra idéalement tenir une posture réactive et proactive. Chaque dispositif de tutorat devrait être pensé en prenant en compte cette spécificité. Dans la mesure du possible le tutorat à distance devrait être réfléchi comme une partie intégrante d'un dispositif de formation, et non comme un complément.

Enfin, plus spécifiquement à notre recherche nous pouvons affirmer que l'accompagnement synchrone n'est pas en soi une réponse adéquate. Pour les apprenants à l'officine c'est la complémentarité entre les interventions tutorales synchrones et asynchrones qui permettra de répondre aux besoins des apprenants en accompagnement.

Intégrer de « la présence à distance » ne trouve son intérêt qu'à travers une stratégie globale. L'ingénierie de formation à distance doit être menée rigoureusement et intégralement pour pouvoir prétendre aboutir à un dispositif de formation intégrant un dispositif de tutorat de qualité.

Nous ne prétendons pas aboutir à des recommandations exhaustives et notre recherche a connu de nombreux rebondissements. Avant de conclure notre travail nous abordons les limites et les intérêts de notre recherche.

2. L'INTERET ET LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE

2.1. POUR LE TERRAIN ET LA MISSION

Les préconisations ont été inspirées par notre recherche. Et notre recherche a été inspirée par notre commande. L'ensemble de notre travail n'a cessé de s'entrecroiser et nous avons dû jongler entre nos postures : professionnelles et personnelles.

En effet, sur notre terrain de stage nous avons une posture de chargée d'études. Nous avons donc répondu à notre commande en proposant, entre autre, une modélisation du dispositif de tutorat⁸⁹ et nous avons établi de nombreuses préconisations.

Nous avons aussi une posture d'étudiante, puisque cette recherche a été réalisée dans un cadre universitaire en tant qu'étudiante, chercheuse en Sciences de l'éducation. De plus, nous avons dû prendre du recul, car dans notre parcours personnel nous avons une expérience significative en tant qu'apprenante à distance avec, inévitablement, des représentations qui nous sont propres. Néanmoins, tout en considérant ces limites, nous pensons avoir tenu une objectivité tout au long de notre travail.

La commande intégrait préalablement un outil de communication, la classe virtuelle, comme une solution à déployer pour répondre à un accompagnement. Or, nous l'avons précisé, ce n'est pas l'outil en lui-même qui fonde la qualité de l'apprentissage. Nous avons intégré cet outil dans nos propositions car celui-ci faisait partie intégrante de nos contraintes. Néanmoins, par l'enquête de besoin, nous avons montré que le synchrone n'est pas la seule réponse à un accompagnement à distance à l'officine.

Cette commande nous a amené à notre question de recherche. En effet, la commande nous a surprises. Nous nous sommes donc rapidement questionnée sur l'intérêt de mettre en place un accompagnement par classe virtuelle dans le milieu de la pharmacie. Plus généralement, nous avons donc tenté de répondre à cette question : De quelle spécificité l'accompagnement synchrone résulte ? Au regard de nos hypothèses et de notre commande, nous avons appréhendé les représentations des apprenants sur le tutorat. Nous avons aussi mis en évidence les inconvénients et les avantages du e-learning. Les

⁸⁹ Modélisation du dispositif de tutorat en annexe 11

apprenants sont globalement satisfaits par le dispositif de formation et sont intéressés par le déploiement d'un dispositif d'accompagnement. Les résultats sont issus d'apprenants d'Atoopharm. Nous pouvons donc émettre des limites sur l'objectivité de leurs réponses. Néanmoins, c'est grâce à cette enquête que nous avons pu appréhender nos hypothèses de recherche.

2.2. POUR LE THÈME CHOISI

Nous avons pu constater que nos hypothèses n'ont pas été validées. Néanmoins, le synchrone est plus que jamais ancré dans les dispositifs de formation incluant des dispositifs d'accompagnement. Nous pensions que l'expérience des apprenants avec les outils de communication influait sur les attentes d'un accompagnement synchrone, or nous avons constaté que les outils ne sont pas choisis en fonction de cette spécificité. Ce sont bien la visioconférence et la classe virtuelle qui semblent séduire majoritairement les apprenants. Nous sommes donc amenée incontestablement à déployer ces outils dans un dispositif d'accompagnement qui souhaite répondre aux besoins des apprenants. Mais nous avons constaté que c'est une complémentarité entre un accompagnement synchrone et asynchrone qui est souhaitée avant tout.

Nous avons émis l'hypothèse qu'une posture tutorale pouvait être une spécificité d'un accompagnement synchrone. Or, là encore, nos résultats n'évoluent pas en ce sens. C'est bien là aussi une complémentarité des postures tutorales qui répondra aux besoins des apprenants.

Les outils de communication synchrone médiatisée permettent au tuteur d'accompagner les apprenants collectivement. L'intérêt de celui-ci réside plus particulièrement en termes de réduction de coûts que de réelles attentes d'un accompagnement collectif. Les résultats montrent qu'en effet les équipes officinales ont besoin d'être accompagnées collectivement mais pas spécifiquement en synchrone. D'autres outils, comme le forum de discussion, permettent ce type d'accompagnement. Nos hypothèses ont inévitablement un lien avec un accompagnement synchrone mais elles ne répondent pas à notre problématique. En revanche nous ouvrons des pistes de réflexion.

Il est indéniable que le risque était grand de ne pouvoir recueillir assez d'éléments pour étayer nos hypothèses dans un contexte où il n'existait aucun tutorat à distance. Néanmoins, nous avons pu aborder des questions précises et d'autres plus générales dans notre questionnaire. Peut-être aurions nous dû poser plus de questions ciblées pour déterminer d'avantage les spécificités des attentes en synchrone.

Avec du recul, nous pensons qu'une autre méthodologie aurait pu être envisagée. Des entretiens avec des équipes officinales auraient éventuellement été pertinents. Pour que cette méthodologie puisse être mise en place, nous aurions dû réaliser cette recherche sur un laps de temps plus important. En effet, nous avons rencontré des difficultés à recueillir un taux de réponses exploitable pour notre enquête. Les équipes officinales sont un public difficile à aborder, notamment lorsque nous ne faisons pas partie de leur milieu professionnel. La formation professionnelle continue est loin d'être une priorité pour ce public. Ce point explique certainement en partie nos difficultés à recueillir notre base de données.

Cependant cette première investigation pourrait faire l'objet d'une étude complémentaire, que nous pourrions décliner de cette façon :

- Réaliser une enquête auprès des étudiants en dernières années d'école en pharmacie, afin de cibler leurs expériences avec leur tuteur et leur pratique.
- Rencontrer quelques apprenants pour déterminer leurs attentes vis-à-vis du tuteur et de la plateforme de formation.
- Mener une nouvelle enquête auprès d'un autre public en formation à distance afin de constater si les attentes sont identiques ou si d'autres tendances émergent.

L'objectif étant de faire une synthèse générale de ces éléments afin de déterminer la spécificité du synchrone dans un dispositif de tutorat à distance, c'est aussi en constituant une veille littéraire complémentaire que nous pourrions déterminer si le synchrone dans le tutorat à distance est indispensable, ou s'il résulte d'autres variables que celles que nous avons envisagées.

A travers notre travail nous avons particulièrement mis en lumière la première étape d'une démarche d'ingénierie de formation. Or, les préconisations sont issues de cette ingénierie dans sa globalité. Nous souhaitons donc présenter brièvement les étapes et les points clés de notre travail qui ont permis d'établir des recommandations d'ordre organisationnel et pédagogique. Nous présentons notre démarche globale en reprenant le tableau de l'ingénierie du contenu et de la forme de Philippe Carré⁹⁰.

⁹⁰ Dir. CARRE Philippe, CASPAR Pierre (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, DUNOD, page 455.

Tableau 11 : Notre démarche à travers l'ingénierie du contenu et de la forme

Etape	Ingénierie de contenu	Ingénierie de la forme
Diagnostic Analyse	Analyse des capacités de l'organisme de formation à développer un dispositif de tutorat. Entretien avec les responsables. Analyse des besoins des apprenants grâce à une enquête.	Analyse du contexte des apprenants (observation en officine), analyse du contexte d'Atoopharm en travaillant avec l'équipe sur les fonctionnalités de la plateforme de formation.
Design	Définition des missions et rôle du tuteur	Modélisation d'un dispositif de tutorat
Vérification adéquation possible entre contenu et forme Validation de la mission avec les responsables de l'organisme de formation		
Développement	Proposition d'un guide du tuteur. Nous avons quantifié les interventions tutorales. Trois offres de tutorat ont été proposées en fonction de chaque modalité de formation.	Définition des outils de communication pour le dispositif d'accompagnement. Création d'outils pour la relation tutorale.
Mise en œuvre ou conduite	Mise en place d'un calendrier des préconisations pour les concepteurs.	Exemple : Recommandation pour le choix d'un prestataire de classe virtuelle.
Evaluation	Proposition de fiches méthodologiques pour l'auto évaluation des futurs tuteurs.	L'évaluation a été pensée à travers une enquête de satisfaction.
Validation adéquation entre contenu et forme Les recommandations ont été validées et sont intégrées dans le planning des salariés d'Atoopharm		

Malgré les difficultés que nous avons rencontrées tout au long de ce travail, cette recherche a été très enrichissante d'un point de vue méthodologique. Ce travail nous a passionnée, et nous portons désormais un autre regard sur les dispositifs de formation en général. L'ingénierie de formation, présente au cœur de notre année d'étude et au cœur de cette recherche, nous a apporté une rigueur de travail. Cette démarche nous a guidée à la fois vers la réussite de notre projet et vers la présentation de cette recherche.

CONCLUSION

Comment l'accompagnement synchrone peut-il répondre aux besoins des apprenants en e-formation ? Cette question fut le point de départ de notre travail et le fil conducteur de notre recherche. Voyons alors si, au travers de ce mémoire, nous avons pu répondre à cette question.

L'enquête de besoin que nous avons réalisée auprès des apprenants d'Atoopharm nous a permis de confirmer de réelles attentes en accompagnement. Nous avons rencontré quelques difficultés à faire participer les équipes officinales, apprenantes, à cette enquête. Néanmoins, après des relances et grâce à un délai plus important, nous avons tout de même pu obtenir des résultats significatifs sur les besoins et les désirs des apprenants en termes d'accompagnement.

En portant un regard croisé avec les constats issus de notre recherche et avec notre approche théorique nous avons pu proposer la modélisation d'un dispositif d'accompagnement adapté à la problématique de l'organisme de formation ; Atoopharm. Les recommandations que nous avons soumises prennent en compte la complémentarité à la fois des postures tutorales (réactive / proactive) et la temporalité des interventions du tuteur (synchrone / asynchrone).

Tout au long de notre travail nous avons été dans une démarche d'ingénierie de formation. Il n'a pas été simple d'établir des recommandations en termes d'accompagnement sur un dispositif de formation déjà existant. Selon nous l'accompagnement devrait faire partie intégrante de la formation à sa création. Autrement dit, l'accompagnement peut être, et doit être pensé dès l'entrée dans une démarche d'ingénierie de formation.

Notre travail met en évidence la nécessité de ne pas commencer par idéaliser un outil de communication médiatisée avant de connaître les réels capacités et besoins des acteurs de la formation. Notre recherche a tenté d'approcher des spécificités résultants du synchrone. A la conclusion de notre recherche nous avons écarté l'idée qu'un suivi proactif pouvait être en corrélation avec un accompagnement synchrone. Ensuite nous avons constaté que les outils de communication médiatisée dans le cadre des formations ne sont pas particulièrement choisis par les apprenants en fonction de leurs expériences avec ces outils. Il semblerait que les adultes en formation adhèrent à une complémentarité des interventions tutorales en termes de posture, de temporalité et d'activités. De plus il ressort que l'accompagnement collectif est privilégié, mais notre enquête montre que là encore le synchrone n'est pas la seule réponse à cet accompagnement.

Le sondage Thot Cursus-Formadi⁹¹ sur « les pratiques effectives du e-learning en milieu de travail » confirme cette tendance. Il montre clairement que les salariés apprécient particulièrement ces pratiques de e-learning, à conditions qu'elles soient accompagnées d'échanges avec les collègues, la hiérarchie et les formateurs. Dans notre travail nous avons porté un regard sur la classe virtuelle, objet de notre question de départ. L'enquête Thot cursus précise que les classes virtuelles synchrones sont assez fréquentes mais qu'elles sont moins cotées que d'autres outils.

L'enquête met en évidence que la formation hybride est la plus courante. Plus important, elle souligne que « l'essentiel des répondants ne désirent pas renouveler l'expérience d'une formation 100% en ligne » Il semblerait donc que les adultes en formation n'adhèrent plus au e-learning sans interactions sociales.

Nous savons que le synchrone est fortement présent dans les formations à distance. Nous nous demandons donc si une des spécificités du synchrone n'est pas, en soi, un palliatif à ce manque d'interactions? A terme y aura-t-il encore des formations hybrides ? Le synchrone arrivera t-il à s'introduire dans l'ensemble des dispositifs de formation et être intégré à la place des phases en présentiel dans les formations hybrides ? Autrement dit, sommes nous en train d'atteindre les cloisonnements des modalités de formation ?

Pour le cas des apprenants à l'officine, il semblerait en tout cas que le blended-learning proposé par Atoopharm tend à disparaître pour être réadapté et proposé sous une autre modalité : Le e-learning avec un accompagnement à distance synchrone et asynchrone.

⁹¹ GERARD (Laurent) , (2011), Entreprises et carrières, n°1039, page 23. Consultée en PDF le 10 /07/11. http://www.foad-bourgogne.org/pages/dossier_Entreprise_et_Carrieres_mars_2011.pdf

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOUIN Thierry (2010), *Ingénierie de formation pour l'entreprise, Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*, Paris, DUNOD, 282p.
- Dir. BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Etienne, all. (2009), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, 1203p.
- BERNARD Michel (2005), *Le e-learning, la distance en question dans la formation*, Paris, l'Harmattan, 95p.
- Le BOTERF, (1990), *l'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, éditions d'organisation.
- BOUTHRY Anne, all., (2006), *Construire son projet de formation en ligne*, édition Eyrolles, 283p.
- BRUGVIN Marielle (2005), *Formation ouvertes et à distance, développer les compétences à l'autoformation*, Paris, l'Harmattan, 204p.
- CARRE Philippe, (1998), *motifs et dynamiques d'engagement en formation*, éducation permanente, n°126.
- Dir. CARRE Philippe, CASPAR Pierre (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, DUNOD, 600p.
- DE LIEVRE Bruno, All. (2005), *Quelle place accorder au tuteur système et au tuteur humain dans un processus d'industrialisation ?*, Distances et Savoirs, vol 3, n°2, p. 157-181.
- DENIS Brigitte, (2003). *Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? Distances et savoirs*. Volume 1 - n° 1/2003, page 28.
- DEPOYER Christian, all. (2011), *Le tutorat en formation à distance*, Paris, de boeck, 280p.
- DEPOYER Christian, MARCHAND Louise (2002), *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De boeck, 260p.
- GARROT-LABOUE Elise, all.,(2009), *Rôles du tuteur*, EIAH, le mans.

- GLIKMAN Viviane (2002), *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Paris, PUF, 297p.
- GLIKMAN Vivianne, (2006) logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives. *Education permanents* n°169 p 13-25.
- PERAYA Daniel, DUMONT Patricia (2003), *Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone*, Revue française de pédagogie.
- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain (2009), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF, 508p.
- ROQUET Pascal, (2009), L'émergence de l'accompagnement, une nouvelle dimension de la formation, recherche et formation.

Actes de conférences :

- Collectif de Chasseneuil (2001), accompagner des formations ouvertes, conférence de consensus, Paris, l'Harmattan, page 117.
- RASSENEUR Dorothée, all. (2003), Acte de la conférence EIAH, Visualisation multipoints de vue d'une FOAD, Strasbourg, INRP, page 559.

SITOGRAPHIE

- Formation pour adultes :
<http://www.education.gouv.fr/cid1163/formation-pour-adultes.html>, consulté le 2/12/21010.
- Dossier juridique réalisé pour la journée "TIC, FOAD et Alternance" organisée par le Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance(FFFOD) :
foad.inffolor.org/component/option,com_docman/task,doc.../Itemid,42 , document PDF, consulté le 1/12/2010.

- Circulaire DGEFP n°2001/22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance »FOAD « :
http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/CIRC_2006_35.pdf, document PDF, consulté le 2/12/2010.

- Définition du e-learning tirée de http://www.elearning-actu.org/e-learning_definition consultée le 1/03/11.

- Mémoire de Catherine ROUPIE, « tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride », version PDF, version PDF consultée le 20/02/11
http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_master/ICF/textes/T_ANDREO-ROUPIE.pdf

- BESMA BEN Salah Jemli, « étude comparative sur les modalités de formation au tutorat à distance », frantice.net, numéro 1, juillet 2011, consultée le 21/02/11
<http://www.frantice.net/docannexe.php?id=168>

- BARBOT José-Marie et all., logiques pédagogiques et enjeux du numériques : quelques questions vives, éducation permanente n°169, p.13-25, version PDF, consultée le 3/3/11.
http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/logique%20ped%20et%20enjeux%20du%20numerique_article.pdf

- FORGUES Jean-François, (étude de NISHIKANT Sonwalkar sur les styles d'apprenants et les médias).différents outils pédagogiques pour différents styles d'apprenants en ligne, CAPTIC, université LAVAL , Mars 2007.
www.captic.ulaval.ca/captic2004/resume/Forgues.ppt consultée le 1/03/11, consultée le 1/3/11.

- GLIKMAN Viviane, *Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines*, Education permanente n°152,3trim, 2002. Version PDF Consultée le 21/02/11.
http://ute3.umh.ac.be/esprit/formation/f29/activ_218/articles/tut07.pdf

- GLIKMAN Viviane, (2010), Extrait de vidéo, réalisé par la direction de l'innovation pédagogique de l'Agence universitaire de la Francophonie et la direction des usages du numérique de l'Université de Strasbourg, à l'Institut des sciences de la communication du CNRS (ISCC Paris). <http://certificationtutorat.refer.org/node/71> consultée le 15/08/2011.

- GOUNON Patricia et LEROUX Pascal, *modéliser l'organisation du tutorat pour assister la description de scénarios d'encadrement*, sticef.org, volume 16, 2009, consultée le 26/02/11
http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2009/07-gounon/sticef_2009_gounon_07.htm

- GOUNON Patricia et all, *proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne*, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2004, version PDF, consultée le 25/02/11.
<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/05/56/05/PDF/art2.pdf>

- MAELA Paul, *l'accompagnement une nébuleuse*, éducation permanente n°153, 2002, version PDF, consultée le 22/02/11
www.education-permanente.fr/public/.../153%20PAUL

- GERARD (Laurent) , (2011), *Entreprises et carrières*, n°1039, page 23. Consultée en PDF le 10 /07/11. *Entreprise_et_Carrieres_mars_2011.pdf*
<http://www.foadbourgogne.org/pages/dossier>

- RODET (Jacques), (2010), *Propositions pour l'ingénierie tutorales* page 6 consultée en PDF sur <http://jacques.rodet.free.fr/tutoral7.pdf>, consultée le 10 /07/11.

- Site internet de l'organisme de formation : <http://www.atopharm.fr>

- Notion de distance définition tirée de :
<http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/notions-distance-mobilite>
consultée le 3/08/11

- Encadrer définition tirée de :
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/encadrer/29067> consultée le 10/08/11.

- Distance transactionnelle définition tirée de :
<http://doe.concordia.ca/girat/DistancePB.pdf> consultée le 4/08/11

TABLE DES MATIERES

Remerciements	2
Introduction	3
Chapitre 1 : Présentation du contexte et de la question de départ	5
1. Notre histoire, notre motivation... ..	5
2. L'e-formation au sein de notre terrain d'investigation.....	6
2.1. Présentation de l'organisme de formation	6
2.2. Un public spécifique.....	7
2.3. Des modalités de formation multiples	8
2.3.1. Le parcours e-Learning.....	8
2.3.2. Le parcours mixte	8
2.3.3. Les formations en présentiels	8
2.4. Nature de la commande.....	9
2.5. L'accompagnement chez Atoopharm.....	11
3. Présentation de la question de départ	13
3.1. Un questionnement de départ sur l'accompagnement à distance	13
3.2. Une question de recherche portant sur l'intérêt du synchrone.....	13
3.3. Une approche par l'ingénierie de formation.....	13
Chapitre 2 : Le cadre théorique et les axes de recherche.....	14
1. L'évolution des formations ouvertes à distance	14
1.1. L'émergence de la FOAD	14
1.2. Des modalités de formation différentes	16
1.2.1. La formation en présentiel.....	16
1.2.2. La formation hybride	16
1.3. Les outils de communication au service de la formation	17
1.3.1. De quoi parlons-nous ?.....	17
1.3.2. Les modes de communication synchrones et asynchrones	18
1.3.3. Focalisation sur un outil : la classe virtuelle	19
2. La formation des adultes	20
2.3. Qu'entend-on par formation des adultes	20
2.4. Parlons d'andragogie	22
2.5. Les adultes dans leur contexte professionnel	23
2.6. Les adultes en formation : une typologie des apprenants	25
3. L'accompagnement en formation	27

3.1.	Qu'est ce que l'accompagnement ?	27
3.2.	Une modalité d'accompagnement : le tutorat à distance	30
3.2.1.	Regard croisé sur les interventions tutorales	31
3.2.2.	Les rôles du tuteur	33
3.3.	Typologies du tuteur et postures tutorales	36
4.	L'ingénierie de formation des adultes à distance	40
4.1.	Quelles ingénieries ? Pour quelles pratiques ?	40
4.2.	Une recherche au cœur de l'ingénierie de formation.....	42
4.2.1.	La formulation de la problématique	43
4.2.2.	Présentation des hypothèses de recherche	43
Chapitre 3 : La construction d'une méthodologie de recherche		44
1.	Première approche du terrain ; une phase exploratoire	44
1.1.	Des observations libres et des interviews informelles	44
1.2.	Des entretiens semi-directifs exploratoires.....	46
1.3.	Le positionnement de l'organisme de formation.....	47
2.	Le choix de la méthodologie de recherche	50
2.1.	La construction d'une enquête de besoin à l'aide d'un questionnaire.....	50
2.2.	Les critères de sélections des interviewés	52
2.3.	Une méthode complémentaire de recueil de données	52
Chapitre 4 : Lecture des résultats		54
1.	Une analyse globale des résultats.....	54
1.1.	Qui sont les interviewés ?	54
1.2.	L'expérience des apprenants	56
1.3.	Les avantages et les inconvénients du e-learning.....	57
1.4.	Les motivations d'entrée en formation	59
2.	Une analyse des besoins en cohérence avec la mission.....	60
2.1.	Un dispositif apprécié par les apprenants	61
2.2.	Des objectifs à atteindre déterminés	61
2.3.	Une représentation du tutorat cohérente.....	63
2.4.	Un dispositif viable et qui répond à un besoin	65
2.5.	Un contexte de travail approprié	67
3.	Résultats au regard de nos hypothèses de recherche	68
3.1.	Les expériences avec les outils de communication.....	68
3.2.	Le synchrone présent comme une complémentarité.....	70

3.3. Un accompagnement pluriel dominant.....	71
3.4. Un suivi collectif priorisé mais non caractéristique	73
Chapitre 5 : Préconisation et limites de notre recherche	76
1. Des préconisations sous deux angles	76
1.1. Les préconisations pour la conception d'un dispositif de tutorat.....	76
1.2. Les préconisations sur l'utilisation des outils de communication synchrone en formation.....	79
2. L'intérêt et les limites de cette recherche.....	80
2.1. Pour le terrain et la mission	80
2.2. Pour le thème choisi	81
Conclusion	84
Bibliographie	86
Sitographie	87
Table des matières.....	91
Table des illustrations.....	94
Annexes	96

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Table des illustrations :

Illustration 1 : Exemple de module e-learning

Table des cartes :

Carte 1 : Représentation géographique des interviewés

Table des Tableaux :

Tableau 1 : Récapitulatif des différentes modalités de formation

Tableau 2 : Compétences associées aux fonctions tutorales présenté par Brigitte DENIS

Tableau 3 : Regard croisé sur les interventions tutorales

Tableau 4 : Rôles prédominants du tuteur suivant les facteurs de la situation d'apprentissage présenté par Elise GARROT-LAVOUE

Tableau 5 : Nomenclatures issues de la Nébuleuse de l'accompagnement

Tableau 6 : Les équipements disponibles dans les pharmacies

Tableau 7 : Les outils déjà utilisés par les apprenants dans le cadre d'une formation

Tableau 8 : Les outils par ordre de préférence des apprenants

Tableau 9 : Les attentes en accompagnement des apprenants par ordre de priorité

Tableau 10 : Les préconisations synthétisées

Tableau 11 : Notre démarche à travers l'ingénierie du contenu et de la forme

Table des schémas :

Schéma 1 : Typologie des apprenants présenté par Viviane GLIKMAN

Schéma 2 : La nébuleuse de l'accompagnement présenté par Maela PAUL

Schéma 3 : Typologies du tuteur présenté par Viviane GLIKMAN

Table des graphiques :

Graphique 1 : La posture professionnelle du public ayant participé à l'enquête

(Atoopharm Avril - Juin 2011)

Graphique 2 : Nombre de salarié par officine

Graphique 3 : Les apprenants ayant déjà suivi une formation en ligne

Graphique 4 : Les apprenants ayant déjà suivi une formation en blended-learning

Graphique 5 : Les avantages du e-learning

Graphique 6 : Les inconvénients du e-learning

Graphique 7 : Les motivations d'entrée en formation

Graphique 8 : Niveau de satisfaction des apprenants sur le suivi des formations

Graphique 9 : Un tuteur peut aider à atteindre les objectifs pour différentes raisons

Graphique 10 : Les verbes utilisés pour représenter les interventions d'un tuteur.

Graphique 11 : Besoin d'être accompagné

Graphique 12 : Intéressé par une offre de tutorat à distance

Graphique 13 : Utilisation des outils de communication médiatisé dans le cadre d'une formation

Graphique 14 : La temporalité des interventions tutorales

Graphique 15 : Les modalités d'interventions tutorales

Graphique 16 : Les modalités tutorales A

Graphique 17 : Les modalités tutorales en pourcentages

ANNEXES

Table des annexes :

Annexe 1 : Liste des formations détaillées

Annexe 2 : Lettre de mission

Annexe 3 : Note de cadrage

Annexe 4 : Tableaux sur des outils synchrones et asynchrones

Annexe 5 : Tableau Ingénierie de la forme et du contenu

Annexe 6 : Entretiens semi-directifs

Annexe 7 : Enquête de besoin (questionnaire)

Annexe 8 : Liste des variables de l'enquête

Annexe 9 : Détail des calculs du chi-deux

Annexe 10 : Guide du tuteur

Annexe 11 : Modélisation du dispositif de tutorat