

ENQUETE SUR LES USAGES ORGANISATIONNELS ET COMMUNICATIONNELS DANS UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT EN LIGNE. LE CAS D'UN MASTER PREPARANT AUX METIERS DE LA FORMATION

*Clarisse FARIA-FORTECOËF,
docteure et membre associée de l'équipe Trigone du laboratoire
Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, Cired (EA 4354)*

RESUME

Cet article questionne dans une démarche compréhensive et à titre exploratoire, les usages organisationnels et communicationnels des pratiques d'accompagnement dans un dispositif d'enseignement en ligne. Il s'agit d'une première année de master préparant à l'ingénierie de formation. En faisant appel aux travaux de différents chercheurs nous commencerons par définir ce que nous entendons par dispositif. Cela nous permettra de nous situer vis-à-vis de l'activité d'accompagnement (Faria-Fortecoëf, 2010) et de l'associer fermement au développement de l'initiative individuelle. Dans un troisième temps, en prenant appui sur les données recueillies dans le dispositif mentionné ci-dessus, nous nous demanderons comment les usagers de ce dispositif, enseignants et étudiants, ont participé à sa conception.

MOTS-CLES

Accompagnement / dispositif d'enseignement en ligne / contextualisation / initiative individuelle en formation

■ Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons, à titre exploratoire, à la première année d'un Master à distance "Sciences Humaines et Sociale, mention Sciences de l'Education et de la Formation" proposé par un institut de l'université de Lille 1, le Centre Université-Economie d'Education Permanente (Cueep). Au-delà de l'aspect didactique, du contexte socio-économique et culturel, nous avons cherché à savoir comment les différents acteurs (enseignants et apprenants) se sont saisis de ce dispositif, comment ils se le sont appropriés, quel(s) usage(s), compréhension(s), représentation(s) ils en ont eu, comment ils ont interagi et quelle place a eu l'initiative individuelle dans le processus de formation ?

Après une description de ce dispositif, notre approche se centrera d'abord sur le volet "accompagnement". Qu'entendons-nous par accompagnement ? Quelles notions, concepts, cela convoque-t-il ? Comment les uns et des autres se sont-ils impliqués ? Une fois la problématique posée, nous présenterons ensuite le modèle de rationalité que nous avons construit en adoptant une posture dialectique et multiréférentielle. Il restera à nous intéresser, dans une démarche qualitative et compréhensive, à l'analyse et à l'interprétation des premières données recueillies sur le terrain.

UN EXEMPLE DE DISPOSITIF EN LIGNE

UN MASTER SPECIALISE DANS LES METIERS DE LA FORMATION

Ce Master, qui existe depuis une vingtaine d'année et accueille dans des groupes différents une centaine d'étudiants, forme aux métiers de l'ingénierie de formation. A la rentrée 2009/2010, une modalité de formation à distance a été expérimentée dans un groupe spécifique d'étudiants inscrits en première année. Elle est pilotée par une équipe composée d'enseignants-chercheurs (membres de l'équipe Trigone du laboratoire Cirel¹) et de personnel ITRF². Ce dispositif, en partenariat avec l'agence universitaire de la francophonie, accueille des étudiants issus de différents pays, horizons et cultures.

C'est une formation en alternance dans laquelle les étudiants réalisent une "mission" qui donne sens aux enseignements académiques. Pour permettre les échanges entre usagers du dispositif, celui-ci est couplé à un espace de travail collaboratif numérique

¹ Centre Interuniversitaire de Recherches en Education de Lille (EA 4354)

² ITRF signifie Ingénieurs et personnels Techniques de Recherche et Formation. Parmi ceux-ci des ingénieurs d'études et/ou de recherches se sont spécialisés dans la conception de dispositifs de formation.

(Accel³) créé en 1999 par Jean-Philippe et Stéphane Réthoré et utilisé à l'Université de Lille 1 pour animer des formations hybrides ou entièrement à distance. En regard des "usages contraints" (institutionnels) (Gremmo, Massoup, 2010, p. 123) et du scénario pédagogique prévu d'une part et d'autre part, de la possibilité pour chaque responsable d'unité d'enseignement d'organiser et de gérer ses activités en faisant appel à différentes modalités de communication synchrone et asynchrone, nous allons nous interroger sur la place des usages anticipés, mais aussi "spontanés" et "imprévus" (Linard, 2002, p. 144-145). En regard des prescriptions et des modèles d'usages, quel est le degré d'ouverture à l'action de chacun et d'initiative individuelle des différents acteurs ? Ces questions nous situent au cœur de la problématique de ce numéro de *TransFormations* : "Comment la conception d'un dispositif de formation se poursuit-elle dans l'usage qui en est fait ?".

Un premier détour par le concept de dispositif, auquel un colloque important a été consacré en 1998 à Louvain-la-Neuve (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999), est à notre sens nécessaire.

Dispositif et accompagnement

Des conclusions de ce colloque, nous retenons que le dispositif est une notion mixte, un objet intermédiaire entre usage et concept ; que c'est un "entre-deux", s'articulant autour d'un pôle objectif et d'un pôle subjectif. Si nous suivons Linard, (2002, p. 144), c'est une occasion pour les "concepteurs de matérialiser leur vision de l'activité humaine et pour ses utilisateurs de s'exercer aux relations entre action et pensée. Quand on veut bien s'intéresser à la réalité des usages spontanés [poursuit-elle], le dispositif agit comme un révélateur qui met en évidence toutes les conditions humaines non strictement rationnelles de l'action efficace : en particulier les tensions entre intention et réalisation, objectif et stratégie, pratique et théorie, contraintes sociales et autonomie individuelle".

A la lumière de ces propos, nous avons l'occasion d'enquêter sur l'activité d'accompagnement dans des circonstances particulières, le développement des dispositifs à distance étant (fortement) encouragé à l'université.

Dans le dispositif étudié, l'enseignant qui accompagne les étudiants, est conduit à adopter une posture sur laquelle insiste une charte qualité. L'accompagnement est dit personnalisé. Il combine des relations à la fois asynchrones et synchrones (rendez-vous individuels réguliers...). La communication entre étudiants est vivement encouragée et favorisée (témoignages personnels, conseils, etc.) à travers la mise à

³ Accel est un environnement numérique. L'acronyme signifie : ACCompagnement En Ligne.

disposition de différents outils comme le *chat* ou le *forum*. Parmi les tâches assurées par l'équipe pédagogique, chaque intervenant s'engage, conformément à la charte de l'intervenant, à susciter l'auto-questionnement et l'analyse des processus d'apprentissage pour faciliter l'auto-formation et l'auto-évaluation, à susciter les débats entre étudiants et les recherches personnelles en insistant sur l'intérêt de communiquer dans l'espace numérique, à favoriser le questionnement des uns qui enrichit la réflexion des autres...

Au-delà de la réalisation de travaux de validation demandés dans les différentes unités d'enseignement et de l'acquisition des compétences utiles à la pratique du métier visé, les étudiants aux parcours et origines divers, sont encouragés à participer et à s'impliquer dans un travail collaboratif et dans des projets collectifs, permettant le partage des différents savoirs et savoir-faire dans un contexte professionnel, international et interculturel. S'agissant des règles de communication, l'attention est attirée sur l'utilisation de la plate-forme pour les échanges entre intervenants et étudiants mais aussi entre pairs.

Dans ces conditions, il ne s'agit pas pour l'intervenant de transmettre simplement des savoir(s). Il lui faut s'inscrire dans une perspective relevant du tutorat, à savoir escorter, guider et/ou conduire (Raucent, Verzat, Villeneuve, 2010, p. 18) ?

Cette situation permet de questionner une activité d'accompagnement effective. Les postures adoptées transforment-elles ou ne transforment-elles pas "l'idéologie normative de la rationalisation technique" en "idéologie émancipatrice" (Linard, 2002, p. 145), donnent-elles à l'apprenant la possibilité de devenir acteur/auteur de son parcours de formation ? Permettent-elles d'adopter ou mettent-elles en mesure d'adopter une démarche réflexive et critique ?

Si nous considérons que l'accompagnement évoque l'idée de marcher aux côtés de quelqu'un ou de manger son pain avec lui et s'inscrit dans une dialectique entre une posture institutionnelle et une posture personnelle (Le Bouëdec, 2002, p. 18), notre étude devrait contribuer à une meilleure compréhension d'une démarche visant à favoriser, en tant qu'intervenant, l'initiative individuelle en formation. Quelles perspectives envisager, ou privilégier, sachant toute la complexité que représente, comme le souligne Linard (2002, p. 148), "l'apprendre humain " et toute la difficulté (impossibilité ?) de prévoir avec précision l'éventail des actions, réponses et interactions possibles tout au long d'un parcours cognitif ?

Avant de nous interroger sur les interactions entre usagers du dispositif, nous allons opérer un deuxième détour théorique pour expliquer comment accompagnement et initiative individuelle sont associés.

ACCOMPAGNEMENT ET INITIATIVE INDIVIDUELLE

L'INITIATIVE INDIVIDUELLE EN FORMATION

A partir de la schématisation exploratoire de l'initiative individuelle en formation que nous avons développée lors de notre recherche de doctorat⁴ (Faria-Fortecoëf, 2010) nous dirons, en nous appuyant sur Ricoeur (1986, p. 301), qu'étymologiquement, l'initiative se définit par l'*agir* (du latin *agere* ou du grec *archein*, ce qui signifie : mettre en mouvement, déclencher, un processus). Celle-ci peut être appréhendée à travers quatre phases d'analyse : "je peux (potentialité, puissance, pouvoir) ; je fais (mon être, c'est mon acte) ; je tiens ma promesse (je continue de faire, je persévère, je dure) ; j'interviens (j'inscris mon acte dans le cursus du monde...)".

L'initiative individuelle implique, comme nous aurons l'occasion d'en rendre compte dans la partie de cet article consacrée à l'exploitation des données empiriques recueillies, d'une part, une certaine réflexivité de l'individu sur son parcours (passé, présent, futur), un rapport à soi, et d'autre part, un rapport/relation à son environnement social, professionnel, familial. Elle traduit la capacité de l'individu à s'appropriier ou à se ré-appropriier les ressources qui l'entourent, ainsi qu'à créer les conditions favorables au développement et à la réalisation de son projet.

Nous la définissons tout d'abord, comme la production créative d'un contexte. L'individu qui se forme est en mesure de créer son propre contexte (contexte individuel) au sein du contexte national, institutionnel, organisationnel, dans lequel il travaille et vit. Ceci demande d'adopter une posture de négociation, de savoir se saisir des dispositifs existants en les adaptant, s'il le faut, à son propre cas ; de savoir gérer les éventuelles tensions et/ou conflits ; d'aménager un espace pour la critique, etc. C'est ensuite un processus, à savoir que l'action s'inscrit dans la durée en intégrant vie professionnelle et personnelle et en inscrivant le parcours et le projet de formation dans le "contexte individuel". Enfin, l'initiative individuelle est une notion multiréférentielle⁵ dont un des concepts, ou dimensions, convoqués nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de notre réflexion actuelle : l'apprendre ou plus exactement, l'étape du "savoir comprendre" en référence aux travaux de Trocmé-Fabre (1999) sur l' "Apprenance" et l' "Arbre du Savoir Apprendre".

⁴ Cette recherche s'est intéressée à l'analyse dans deux pays européens – la France et le Portugal – de quatre trajectoires individuelles de formation, soit quatre personnes ayant suivi un Master à l'université tout en travaillant.

⁵ Les autres concepts sont : l'individualisation dans sa dimension autonomisante, l'autoformation, les histoires de vie, l'approche du journal et la théorie des moments.

Parmi les dix actes cognitifs de base de l'"Arbre du Savoir Apprendre"⁶, le "savoir comprendre" ou "comment construire son propre monde" (contexte individuel), se situe dans la "phase d'autonomie" de l'apprenant et implique que celui-ci soit en mesure ou bénéficie des conditions favorables au développement de son esprit critique, capacité qui va ensuite lui permettre d'intégrer les nouvelles connaissances pour mieux les communiquer, à savoir passer à la phase "j'interviens" et à celle de "je tiens mes promesses" (Ricoeur, 1996).

Cette capacité et cette posture qui sont à travailler avant, pendant et après une formation telle que le Master dont il est question ici, peuvent être favorisées par un questionnement à trois niveaux : quelles sont mes ressources ?, quelles sont mes habitudes ?, quelles conditions me permettraient d'améliorer...? ; Le tout s'articulant autour de trois types de relation : relation entre Moi et l'environnement, entre Moi et les autres, entre Moi et moi. Plus que de questionnement, il s'agit d'un auto-questionnement laissant la place à l'auto-évaluation et à l'auto-positionnement.

Parallèlement, il s'agit de savoir écouter (apprenant et accompagnant). C'est une perspective permettant de travailler la relation pédagogique, de s'interroger sur les modalités de communication et la qualité de cette dernière, pour une meilleure compréhension de l'Autre et de ses motivations. Que dire par exemple à un étudiant qui a eu pour réplique lors de sa soutenance en 2011 (à distance) : "*vous ne m'avez pas compris*". Quelles conclusions pouvons-nous en tirer ? Toute la difficulté d'un accompagnement personnalisé et impliqué réside dans la capacité des différents acteurs à comprendre la vision du monde, l'imaginaire de chacun. D'où l'intérêt de nous placer dans le registre d'une épistémologie dialectique, comment aboutir à ce que "celui qui forme se forme et re-forme en formant et celui qui est formé se forme et forme en étant formé" (Freire, 2004, p. 23) ?

A la lumière des positions conceptuelles qui précèdent et de notre expérience d'accompagnatrice, nous allons nous attarder sur la manière dont des usagers utilisent, s'approprient un dispositif de formation.

⁶ Les neuf autres sont : savoir-découvrir, savoir-reconnaître les lois de la vie, savoir-organiser, savoir-crée du sens, savoir-choisir/sélectionner, savoir innover/s'adapter, savoir échanger, savoir-comprendre, savoir intégrer/accueillir et savoir-communiquer. Les sept premiers actes correspondent à la phase d'adaptation et de régulation, les trois derniers à la phase d'évolution et d'autonomie.

LES USAGES DU DISPOSITIF DE FORMATION

Partant :

- de notre propre implication (être impliqué, c'est "être mis à l'intérieur d'un trajet personnel d'apprentissage, le vivre de l'intérieur et se décentrer de son statut et de ses savoirs..." (Bourdet, 2010, p. 44) ;
- des bilans de la formation 2009/2010, 2010/2011 ;
- des questionnaires d'auto-évaluation de fin d'année universitaire ;
- des données sur deux trajectoires individuelles extraites des présentations synthétiques postées sur la plate-forme en début d'année et de la partie "autobiographique" extraite des mémoires de ces étudiants,

nous allons rendre compte, partiellement, des utilisations qui ont été faites du dispositif.

IMPLICATION ET METHODE

Nous avons rejoint l'équipe pédagogique du Master en 2010-2011 après être intervenue pendant plusieurs années à l'institut d'enseignement à distance de Paris 8. C'est donc, avec un certain nombre de représentations que nous avons appréhendé le Master et la démarche d'accompagnement des étudiants.

Partant de notre propre implication (accompagnement à l'écriture du mémoire) et tout en nous centrant sur l'activité d'accompagnement de l'initiative individuelle durant la formation, nous avons choisi d'adopter une démarche d'analyse qualitative (en partant d'informations relativement génériques pour nous focaliser progressivement sur des données plus spécifiques et singulières) et compréhensive. Notre démarche prend appui sur "la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important" (Kaufmann, 1996, p. 23)

Au-delà de la dimension ingénieriale, nous allons nous inscrire dans une perspective qui nous permet de "prendre en compte la variété des trajets individuels en termes de rythme, de questionnement, voir de détournement des données et des usages prévus" (Bourdet, 2010, p. 36).

CE QUE NOUS APPRENNENT LES BILANS DE FORMATION DE FIN D'ANNEE

Nous allons nous intéresser d'abord à l'usage organisationnel, puis à l'usage communicationnel.

De l'usage organisationnel

S'adressant à un public d'adultes actifs, la durée du Master (9 mois ou une année universitaire) est jugée trop courte. Dans les bilans de fin d'année, les étudiants notent une inadéquation entre la durée de la formation, la charge de travail à gérer et sa répartition entre les deux semestres. Comme dans d'autres groupes inscrits dans le même master, le temps de formation ne gagnerait-il pas à être allongé ? En faisant cette proposition, certains étudiants disent la difficulté à s'approprier le parcours de formation et les différentes informations disponibles sur la plate-forme. Côté enseignants, l'accompagnement à la production du pré-mémoire qui clôture le premier semestre a effectivement été assez laborieux et une réflexion a été proposée pour procéder à des aménagements.

Ces propositions posent très explicitement la question de l'usage du dispositif et de sa compréhension, mais aussi celle de la représentation que chacun s'en fait ? Si on souhaite qu'il soit innovateur et impliqué, cela n'implique-t-il pas "indubitablement un surcroît de travail pour l'enseignant" ? (Verrier, 2009, p. 28) ; le nombre d'heures investi allant alors bien au-delà de ce qu'exige une pratique plus commune. Mais que peut alors en attendre un enseignant-chercheur, s'il a pour principal enjeu son activité de recherche ? Quelle est alors la place envisageable pour l'innovation pédagogique (Verzat, Garant, 2010, p. 511) ? Tout comme à Paris 8, certains enseignants soulignent le caractère "chronophage" du travail à distance lors des échanges sur *Skype* par exemple. Comment mettre en place de nouvelles habitudes et imaginer individuellement et collectivement des procédures de régulation ?

Côté étudiants, le temps consacré à la formation durant une semaine se situe d'après eux entre 10 et 25 heures, et ils estiment que la charge de travail académique demanderait plus. Ne faut-il pas proposer un outil de gestion du temps comme le suggère le bilan du deuxième groupe ou encore Lesourd (2009, p. 97) quand il insiste sur la nécessité d'orchestration des temps et des rythmes de formation. Travailler la communication et les interactions entre les différents acteurs pour apprendre à s'organiser ne permettrait-il pas de dépasser les obstacles organisationnels ?

De l'usage communicationnel

En termes de communication et d'interaction(s), le *forum* occupe une place centrale et commune dans le dispositif de Paris 8. Dans la formation étudiée, les modalités d'utilisation de l'environnement numérique varient d'un enseignant à l'autre. Certains programment des rendez-vous synchrones réguliers, d'autres ne communiquent qu'en asynchrone. Toutefois, l'ensemble des étudiants disent avoir beaucoup apprécié de pouvoir communiquer avec les enseignants et ces échanges ont permis de "*débloquer des situations*", "*de motiver certains étudiants...*". Par contre, rien n'est dit sur les interactions entre étudiants. D'après les traces laissées sur la plate-forme, il

semble que les échanges entre pairs aient été plus nombreux et plus dynamiques dans le groupe précédent. Mais comment expliquer qu'on ne soit pas parvenu à encourager et à favoriser les interactions entre les étudiants sachant que les dispositifs technique et pédagogique sont restés sensiblement les mêmes ? Parmi les revendications des étudiants, on note aussi le souhait d'un retour sur les notes obtenues et sur le contenu des travaux. Cela traduit sans doute un désir et un besoin de comprendre mais c'est probablement une requête qui a d'autres ressorts que le simple souhait d'un retour d'information.

Malgré le temps investi et l'"ingéniosité pédagogique" développée par chacun, le dispositif ne parvient pas toujours à soutenir la prise d'initiative des étudiants ? A favoriser le questionnement et l'auto-questionnement ?

CE QUE NOUS APPRENNENT LES QUESTIONNAIRES D'AUTO-EVALUATION

Les auto-évaluations des étudiants, constitue une autre source ou ressource de questionnement. Nous avons choisi de prendre appui sur les auto-évaluations de deux étudiants dont nous avons accompagné le travail d'écriture. Nous les nommerons : Corinne et Habib.

De l'usage organisationnel

Corinne et Habib déclarent avoir consacré le même nombre d'heures par semaine, à la formation, soit 20 heures. A la fin du deuxième semestre, c'est entre 95 et 120 heures que Corinne a dédié à la rédaction de son mémoire, après une "*pause d'environ trois semaines après les examens du premier semestre*", "pause" sur laquelle, nous ne manquerons pas de revenir.

Par ailleurs, si Habib trouve les différents supports des enseignants adaptés à la formation, Corinne aurait souhaité pouvoir "*accéder aux autres supports de l'université (mémoires, textes référencés, autres écrits des professeurs...)*". Cela traduit probablement un désir d'aller au-delà de ce qui est demandé, un besoin de comprendre, d'inscrire la formation dans un contexte propre à soi ?

Dans le cas de Corinne, deux éléments semblent avoir été facilitateurs :

- l'initiative d'une autre étudiante (nous la nommerons Maria, un des "éléments moteurs" de la formation et du groupe) dans la tenue à jour du calendrier des travaux à rendre ;
- l'intervention et la disponibilité "même le week-end", de la responsable pédagogique intervenant dans l'unité d'enseignement "Culture numérique et l'accompagnement des mémoires".

Corinne aurait souhaité plus de rendez-vous sur *Skype*, car ces "entretiens humanisent les unités d'enseignement" et constituent le "seul moyen de faire connaissance avec les enseignants". Assurément, une relation particulière à l'autre ou aux autres via *Skype*, compense la distance géographique et c'est sans doute une des conditions qui permet d'améliorer la capacité de compréhension et de prise d'initiative ?

De l'usage communicationnel

En relation avec les moyens de communication disponibles (messagerie personnelle, dernières contributions dans les ateliers...), la qualité du questionnement est intéressante à étudier. Corinne semble plus impliquée que son camarade dans sa formation. Elle s'exprime avec plus de volubilité, elle regrette de ne pas avoir eu accès à d'autres supports que ceux de la formation suivie. Habib est plus discret et ses réponses sont généralement très brèves.

Plus qu'Habib, Corinne questionne quand elle le juge nécessaire, mais Maria, dit-elle, "était souvent la plus rapide". Faut-il comprendre que Maria posait les questions que Corinne avait en tête et/ou qu'elle apportait les réponses avant qu'un des membres de l'équipe pédagogique ait eu le temps de réagir ? Cela rejoint ce que nous avons pu observer dans le dispositif de Paris 8. Régulièrement, lorsqu'une question était posée ou un débat lancé sur le *forum* et avant que nous n'ayons eu le temps d'agir, un, voire plusieurs étudiants, avaient déjà réagi. Il est probable que dans cette situation, comme le suggère Bourdet (2010, p. 46), on n'apprend "plus avec d'autres étudiants qu'avec l'enseignant" ? Il y a là un usage de ce que permettent les échanges entre pairs.

Parmi les outils disponibles, Corinne préfère *Skype* au *chat* de la plate-forme, mais elle ne nous en dit pas plus. Pour ce qui est des freins à la communication, le *décalage horaire* représente un des principaux obstacles, ce qui nous renvoie à la nécessité d'une "orchestration temporelle" dans un dispositif où cela s'impose. Corinne aurait aimé "avoir plus d'accompagnement et de contacts au cours du 2^e semestre", pour Habib "il faudrait une écoute plus grande de certains enseignants". Cette dernière réplique nous renvoie à celle d'un l'étudiant qui disait lors de sa soutenance ne pas avoir été compris. C'est aussi, un des conseils qu'Habib donne à la fin de son auto-évaluation : "demander plus d'échanges avec les enseignants pour une réelle compréhension des consignes". D'autres conseils sont donnés par nos deux étudiants à la promotion à venir. Outre ce qui concerne les questions d'organisation, de contexte personnel et professionnel, ils portent sur l'importance des échanges. Corinne recommande de "ne pas hésiter à poser des questions par mail" et Habib, de "communiquer avec les autres étudiants" et de "discuter le plus possible" avec eux.

Pour compléter cette investigation nous allons chercher des éléments de compréhension complémentaires dans les trajectoires individuelles de nos deux étudiants ?

CE QUE NOUS APPRENNENT LES TRAJECTOIRES INDIVIDUELLES

Les trajectoires de Corinne et Habib sont appréhendées, comme nous l'avons indiqué précédemment, sur la base des textes et propos qu'ils ont déposés dans l'environnement numérique et du travail d'écriture que restitue leur mémoire.

Contexte individuel et construction du parcours

Originnaire de la métropole, Corinne vit en Polynésie française. C'est une professionnelle confirmée de la formation. Après une VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) et avec pour projet professionnel la mise en place d'un CFA (Centre de Formation d'Apprentis) dans un territoire où ce type de dispositif n'existe pas, elle a pu s'inscrire en Master. Sa principale motivation, tout au moins au départ, a pour visée une promotion professionnelle.

D'origine africaine, Habib vit et travaille en France depuis plusieurs années enchaînant des emplois précaires dans le secteur de l'animation et du social. Contrairement à Corinne, il a déjà un certain bagage universitaire, mais pour lui, le Master représente avant tout, un moyen de s'insérer professionnellement, d'accéder "*à un véritable emploi plutôt que de passer d'un contrat aidé à un autre contrat aidé*".

Issue d'un milieu rural, Corinne a alterné "*se former et agir dans la vie*". Elle nous dit que le fait de travailler très tôt dans l'exploitation familiale lui a donné "*le sens de l'implication, de l'effort et de la contribution à un projet collectif*". Changer de contexte géographique, ne lui a pas posé de problèmes particuliers, sa volonté et sa capacité à s'adapter à tous les environnements professionnels et personnels lui ayant "*permis d'évoluer et d'accéder à de nouvelles connaissances...*", et nous pouvons ajouter, de créer son propre contexte. Après quelques tentatives "*d'incursion dans le monde de l'Université*" qui se sont soldées par un échec, elle a abandonné ce projet ("*J'ai compris à ce moment-là que je n'étais pas faite pour les études universitaires*") et est entrée dans la vie active. Cependant, il est probable, au regard de son engagement dans le Master, que ce projet avait été mis en veille, dans l'attente d'une opportunité à saisir.

Dans les récits que nous propose Corinne, nous pouvons repérer son besoin de comprendre, "de chercher la cause non seulement de ses échecs mais aussi de ses réussites" (Reboul, 1999, p. 83). Elle nous dit, dès le départ, que son "*expérience professionnelle est forte*", que sa "*relation à l'écrit est faible*" et que pour elle, la "*rédaction d'un document long, de type universitaire*" est une "*réelle épreuve*". Face à cet "obstacle", il y a la représentation ou l'image du métier d'ingénieur (fût-il de formation) qui la renvoie à un oncle, Ingénieur des Mines, considéré comme un "*grand notable*" et à "*mille lieues de l'esprit rural*".

Ces quelques données, nous permettent d'avoir une idée sur le travail réflexif réalisé

par l'étudiante, sur son parcours et sur le rapport/relation qu'elle entretient avec son environnement social, professionnel et familial.

D'un milieu familial et social modeste, Habib a commencé à travailler très jeune et se former semble avoir été, dans son cas, un moyen de dépasser les obstacles rencontrés tout au long de son parcours ("*Suite aux difficultés rencontrées en tant qu'apprenti "manoeuvre", j'ai décidé de reprendre des cours comme auditeur libre*"), non seulement dans sa vie professionnelle, mais peut-être aussi (nous en faisons tout au moins, l'hypothèse), dans sa vie personnelle. Suivant son épouse en France, il s'inscrit, un an après son arrivée, dans une formation d'agent technique. Par la suite, la découverte du monde de l'éducation populaire va lui permettre de travailler la relation qu'il entretient avec son parcours et avec son environnement d'origine. Ce sera pour lui l'occasion d'œuvrer dans le domaine associatif et d'établir un pont entre son pays d'origine et son pays d'accueil. Si à travers les éléments dont nous disposons, nous pouvons avoir une idée du travail réflexif que Corinne a conduit sur son parcours, il en va autrement (sauf pour ce qui est relatif à ses différents emplois et formations), d'Habib. Dans son mémoire, dans ces échanges et dans son auto-évaluation, il reste relativement, réservé. Est-ce un choix ou un problème d'autorisation à raconter, à se raconter ?

A l'issue du Master, Corinne a décidé de poursuivre en s'inscrivant en deuxième année de master. Habib est, quant à lui, préoccupé par la recherche d'une stabilité professionnelle. Mais tous les deux ont tenu leur promesse (troisième phase d'analyse de l'initiative identifiée par Ricoeur [1986]), celle d'aller jusqu'au bout de leur formation.

Initiative individuelle et accompagnement

Au-delà de la singularité des deux trajectoires et de leurs différences (origine, situation professionnelle...), des traits communs réunissent Corinne et Habib. Tous deux se sont formés à leur initiative et se sont impliqués dans la construction de leur parcours.

Dans le cadre de l'accompagnement de l'écriture du mémoire, il existe un point commun entre nos deux étudiants : ils se sont trouvés à un moment donné et sensiblement à la même période de l'année universitaire, bloqués dans leur activité d'écriture. C'est l'usage de *Skype* qui a permis, en grande partie, de mieux comprendre ce qui se passait et de débloquent la situation.

Un retour sur la pause de trois semaines que s'est octroyée Corinne invite à souligner l'importance qu'il y a, à prendre en compte dans l'acte éducatif, la "durée" nécessaire à la compréhension et à l'intégration du processus de formation (Trocqmé-Fabre, 1999, p. 90). C'est après cette "pause" et à l'initiative de l'étudiante, que nous avons

pris rendez-vous sur *Skype*. L'obstacle que représentait pour elle l'écriture a alors pris corps. Cet échange a permis de comprendre que le problème de Corinne ne résidait pas dans une mauvaise compréhension du travail à réaliser, mais plutôt dans une difficulté à se positionner dans le processus d'écriture. Il s'est agi pour elle de passer progressivement, d'une démarche que nous pouvons qualifier de professionnelle, à une perspective de recherche. Cela s'est confirmé à l'issue de sa soutenance, lorsqu'elle nous a demandé des conseils sur des lectures dans des domaines qu'elle voulait davantage explorer.

Quant à Habib, son engagement dans la formation nous inquiétait. D'une version à l'autre de ce qu'il nous envoyait, des éléments incohérents, des "copiés-collés" de travaux réalisés dans d'autres unités d'enseignement et sans liens apparents avec sa problématique, étaient intégrés dans son écrit. Malgré nos efforts de compréhension, les échanges avec d'autres collègues, les commentaires détaillés et les conseils que nous lui donnions, la situation n'évoluait pas vraiment. De sa part, aucune sollicitation ne venait, ne serait-ce que par mail, aucune question n'était posée à notre intention il n'y avait pas d'interaction, repérables sur *Accel*, avec les autres étudiants.

Nous avons donc, avec la responsable pédagogique, décidé de prendre un rendez-vous sur *Skype* avec lui. Après qu'il nous ait fait part de problèmes personnels (santé, décès, etc.), nous avons orienté notre discussion sur le mémoire. Cela nous a permis d'entrevoir une situation peu favorable à l'émergence de l'écriture. Il y avait, d'une part, un questionnement sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur qui concernait la propre situation et le propre vécu d'Habib ; et il y avait d'autre part son terrain de stage, une association s'adressant à un public ayant un faible niveau de qualification. Au fil de la conversation, nous avons compris que certains diplômés ne pouvant exercer dans leur domaine, étaient amenés à intervenir comme animateurs dans cette même association. Ces personnes ne souhaitaient pas se soumettre à des entretiens que leur proposait Habib. Elles n'avaient pas envie de parler de leur expérience actuelle qui n'était pas, selon elles, valorisante. Était-ce également, le point de vue d'Habib sur sa propre situation ?

Dans les deux cas, les rendez-vous *Skype* ont été un élément favorable à la compréhension des situations. Par la suite, le dîner du 16 juin 2011, organisé à l'occasion des soutenances a apporté d'autres enseignements. Les étudiants ne s'étaient jamais vu, et pourtant, ils étaient très proches les uns des autres. C'est simplement qu'ils avaient pris l'habitude de se rencontrer sur *Skype* pour se soutenir mutuellement, s'entraider et se motiver indépendamment de l'environnement numérique proposé par l'université. Cette "découverte" a beaucoup surpris l'équipe enseignante.

CONCLUSION

Cette contribution montre sans équivoque que les usagers d'un dispositif de formation, qu'ils soient enseignants ou étudiants, poursuivent sa conception dans l'usage qu'ils en font. Ils ne le font pas dans un sens qui serait sans relations avec ce que les concepteurs initiaux ont envisagé mais ils semblent le faire de manière subsidiaire et régulatrice en créant par exemple une dynamique de groupe que le point de vue académique n'a pas perçu. Nous pouvons définir le dispositif de formation que nous avons étudié comme un "outil limité d'apprentissage" qui se corrige et se complète constamment grâce à un accompagnement humain et social qui fonde et organise l'élaboration individuelle et collective de la connaissance, enseignants comme apprenants contribuant à son évolution. Il convient d'ajouter, au vu des données recueillies qu'un travail d'investigation approfondi devrait être poursuivi en confrontant les résultats de cette enquête aux travaux d'autres chercheurs, notamment de l'équipe Cirel-Trigone, mais aussi à l'avis des membres de l'équipe enseignante et à celle des étudiants qui suivent ce cursus de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Bourdet, J.F. (2010). Acteurs des dispositifs de formation à distance, représentations, outils, questions. In Paquelin D. (ed.). *L'université à l'ère numérique*. (p. 35-49). Pessac, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Faria-Fortecoëf, C. (2010). *Formation tout au long de la vie en Europe. Approche comparée exploratoire centrée sur l'initiative individuelle : Le cas de la France et du Portugal*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris, France : Université Paris 8.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil : Paz e Terra.
- Gremmo, M.J. & Massoup, L. (2010). Tice et métiers de l'enseignement supérieur : transformations, émergences. In Paquelin D. (dir.) *L'université à l'ère numérique* (p. 119-124). Pessac, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jacquinet-Delaunay, G. & Monnoyer, L. (eds.) (1999). Le dispositif. Entre usage et concept. *Hermès*, 25. [en ligne] consulté 2011 <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/14700>
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*, Paris, France : Nathan.
- Le Bouëdec, G. (2002-4). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Education Permanente*, 153, 13-19.
- Lesourd, F. (2009). Construire et habiter le temps de l'enseignement en ligne. In

- Kim S.M., Verrier C. (dir.) *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, implication et pédagogie* (p. 91-101). Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Linard, M. (2002-3). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, 152, 143-153.
- Raucent, B. ; Verzat C. ; Villeneuve L. (eds.) (2010). *Accompagner des étudiants, Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Reboul, O. (1999). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, France : Puf.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris, France : Editions du Seuil.
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le Métier d'Apprendre*. Paris, France : Editions d'Organisation.
- Verzat, C. & Garant, M. (2010). L'accompagnement dans les institutions d'enseignement supérieur. In Raucent B., Villeneuve L. (eds.) *Accompagner des étudiants, Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 503-540). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Verrier, C. (2009). La licence (L3) de Sciences de l'éducation en ligne de l'Université de Paris 8 : historique et implication pédagogique. In Kim S.M., Verrier C. (eds.) *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, implication et pédagogie*. (p. 17-34). Bruxelles, Belgique : De Boeck.