

***L’EVALUATION « INSTRUMENTEE » EN FOAD :***  
***UNE APPROCHE COMMUNICATIONNELLE DE CETTE ACTIVITE TUTORALE ENTRE***  
***DIAGNOSTIC DU DISPOSITIF ET SUIVI DE L’APPRENANT***

---

**Caroline Rizza\***,

Maître de Conférences en Sciences de l’information - communication

[caroline.rizza@enst.fr](mailto:caroline.rizza@enst.fr), + 33 1 45 81 78 65

**Sigolène Morin\***,

Coordinatrice de la mission « Expérimentation »

[sigolene.morin@enst.fr](mailto:sigolene.morin@enst.fr), + 33 1 45 81 78 22

**Sarah Lemarchand\***,

Coordinatrice de la mission « Formation-accompagnement »

[sarah.lemarchand@enst.fr](mailto:sarah.lemarchand@enst.fr), + 33 1 45 81 81 84

**\* Département Innovation Pédagogique**

Télécoms Paris ★37/ 39 rue Dareau★ 75014 Paris

**Résumé** : A partir de la notion de dispositif innovant de formation, cet article présente une approche communicationnelle de l’évaluation comme activité humaine « instrumentée » (en FOAD) pour la réalisation d’un objectif pédagogique. Il articule :

- Le « cadrage » de la notion d’évaluation en tant que diagnostic du dispositif et suivi de l’apprenant : évaluer c’est localiser le positionnement de l’apprenant au sein du dispositif ;
- L’analyse-terrain (observations, entretiens) de FOAD mises en œuvre au moyen de la plateforme AMARANTE afin d’illustrer la thèse d’ « instrumentation » de l’évaluation.

**Summary** : This article takes a systemic approach of innovating devices. It aims to present evaluation as a human activity using technological means in the field of open and remote training. Two ideas are proposed:

- First, “evaluate” consists with diagnose the device and follow the student: teacher has to locate the positioning of student within the device.
- Secondly, an experimentation of the training platform AMARANTE in order to demonstrate that evaluation is a human activity “instrumented”.

**Mots clés** : Evaluation, FOAD, dispositif innovant de formation, médiation, médiatisation, instrumentation.



**L'ÉVALUATION « INSTRUMENTÉE » EN FOAD :**  
**UNE APPROCHE COMMUNICATIONNELLE DE CETTE ACTIVITÉ TUTORALE ENTRE**  
**DIAGNOSTIC DU DISPOSITIF ET SUIVI DE L'APPRENANT**

Dans le contexte renouvelé de l'industrialisation de la formation, celle-ci est aujourd'hui essentiellement mise en œuvre au moyen des technologies de l'information et de la communication (TIC) et suscite de nombreuses réflexions en termes d'organisation, d'usages et de médiations pédagogiques.

Dans ce cadre, les travaux de recherche-expérimentation du département innovation pédagogique (IP) de Télécom Paris s'intéressent aux dispositifs innovants de formation et s'articulent autour de trois axes : l'accompagnement au changement des acteurs de la formation, l'ingénierie de la FOAD et une approche systémique de ces dispositifs.

Cette communication propose une focalisation sur la chaîne d'outils OASIF-AMARANTE<sup>1</sup> conçue, développée et expérimentée à partir des hypothèses théoriques du département. Plus précisément, à partir de l'activité tutorale que constitue l'évaluation, nous présenterons une approche communicationnelle et systémique des dispositifs de formation. Nous souhaitons ainsi mettre en évidence, à travers la présentation de la chaîne d'outils OASIF-AMARANTE et ses premiers retours d'usages, le nécessaire maintien des médiations humaines en FOAD pour mener à bien l'évaluation malgré une instrumentation *de facto*.

Après avoir présenté cette approche communicationnelle des dispositifs innovants de formation et la chaîne d'outils OASIF-AMARANTE qui lui est associée en termes d'ingénierie de la FOAD, nous définirons et situerons l'activité tutorale d'évaluation entre diagnostic du dispositif et suivi de l'apprenant.

**1 – L'APPROCHE DES DISPOSITIFS INNOVANTS DE FORMATION (DIF) DU DEPARTEMENT IP : ENTRE INDUSTRIALISATION ET**

---

<sup>1</sup> <https://foad.enst.fr/>, <http://amarante.org>,  
<http://isdm.univ-tln.fr>

**PROFESSIONNALISATION DES ACTEURS DE LA FORMATION**

Le processus d'industrialisation de la formation fortement corrélé à l'informatisation de la société et l'utilisation massive des technologies de l'information et de la communication (phénomène de « *technologisation* » (Mœglin, 1998) touche de manière plus significative la formation à distance (FAD).

Le mode de fonctionnement de la FAD correspond en effet au modèle industriel décrit par Fichez (2004) : une division du travail entre la base arrière (les ateliers de production) et la base avant (la gestion du service pédagogique et administratif rendu aux apprenants), le traitement d'un public de masse par l'utilisation de technologies de masse telles que la radio ou la télévision, puis l'audio et la visioconférence et enfin internet.

Par ailleurs, la FOAD a été définie comme « *un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et qui repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources* » (Collectif de Chasseneuil, 2001, p. 177).

Le passage de la FAD à la FOAD marque ainsi précisément celui d'un traitement de la masse à un traitement « sur mesure » du public apprenant, du fait du caractère ouvert de cette FAD. Ce traitement « sur mesure » (Fichez, 2004) se veut plus qualitatif et vise à répondre à une demande des apprenants eux-mêmes qui souhaitent, par exemple :

- Une plus grande réactivité et adaptabilité de la base avant s'appuyant en particulier sur des activités de régulation (Paquelin, Choplin, 2003) ;

- Une flexibilité des dispositifs quant à leurs situations géographiques, personnelles, professionnelles, etc. ;
- Une plus grande inventivité quant aux nouvelles formes de médiations proposées (expertise quant aux savoirs, compétences quant aux technologies mises en œuvre, etc.).

C'est dans ce contexte et pour répondre à ces nouvelles contraintes que le Département IP propose une approche méthodologique systémique des dispositifs de formation qu'il qualifie d'« innovants » et dont les dispositifs de FOAD (DFOAD) font partie. Il développe ainsi une démarche globale de l'ingénierie de la FOAD au sein de laquelle l'activité et les médiations humaines bien qu'instrumentées ont une place centrale.

### **1.1 – Une approche méthodologique systémique des dispositifs innovants de formation**

En prenant pour référence la définition de la FOAD proposée par le Collectif de Chasseneuil (2001) nous appréhendons les dispositifs innovants de formation (DIF) comme l'organisation d'activités d'apprentissage articulant contenu d'enseignement, technologies, différents « espaces temps » et modes de relations pédagogiques en vue de la réalisation d'un objectif pédagogique global.

C'est précisément à travers l'activité d'apprentissage qui constitue l'élément référent des DIF, que les médiations humaines sont mises en avant au détriment des médiations techniques.

Nous considérons en effet que les médiations pédagogiques relèvent à la fois de l'humain (pour les aspects relationnels) et du non-humain (pour tout ce qui concerne le dispositif matériel, les supports techniques d'apprentissage). Nous rejoignons ainsi Fichez (1998) qui prend comme point de départ pour sa réflexion cette fonction de médiation « *devenue centrale au XX<sup>e</sup> siècle dans la représentation du processus de formation* » (p. 133). Elle s'interroge sur « *les modifications à l'œuvre dans le domaine de la formation au moment où se transforme la structure même de ses possibilités techniques et symboliques de fonctionnement* » (pp. 133-134) et privilégie l'analyse de « *micro-situations de l'apprentissage, des acteurs et*

*des objets qui s'y trouvent confrontés, et en étudiant leur devenir* » (p. 134).

Pour cela, elle préconise de recadrer ces médiations selon la méthodologie des théoriciens de l'École de Palo Alto qui font précisément du recadrage le concept-clé de leur approche théorique du changement : « *Recadrer signifie donc modifier le contexte conceptuel ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en le plaçant dans un autre cadre* » (Watzlawick et al., 1975, p. 116).

C'est ainsi qu'à l'instar de Fichez (1998) nous pouvons mettre en évidence deux sortes de médiations :

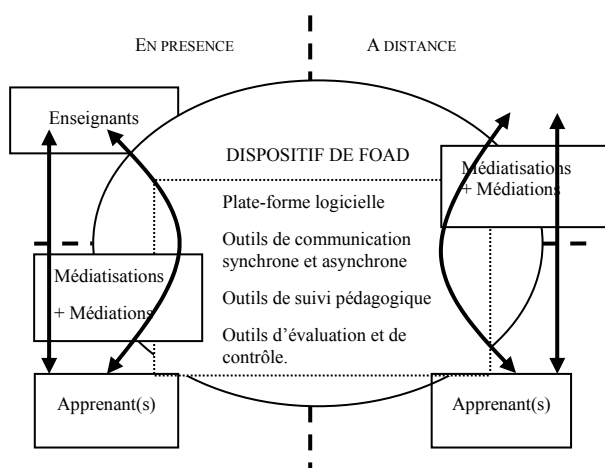
- La médiation orientée vers le sujet, que nous qualifions de médiation humaine et qui renvoie au rôle de l'enseignant, de l'accompagnateur, du tuteur, quand « *il cherche à améliorer les performances en intervenant sur la motivation du sujet ou quand il s'attache aux significations que ce même apprenant attribue à son activité* » (p. 137)
- La médiation orientée vers le « pôle objet », que nous qualifions de médiation technique et qui renvoie « *aux dispositifs matériels et aux supports mis à la disposition des apprenants et sur lesquels il lui est possible d'agir* » (p. 137).

Pour aller plus loin dans la définition et l'appréhension des DIF, nous nous appuyons également sur le cadre général d'analyse développé par Peraya (2000). Il appréhende les dispositifs technologiques et leurs usages éducatifs comme des « *dispositifs de communication et de formation médiatisés* » (Peraya, 2000, p. 3) en soulignant leur nature double communicationnelle et formative. Sur la base de ses travaux, nous distinguons ainsi la communication pédagogique médiatisée en tant que « *relation éducative visant à la transmission et à la compréhension des connaissances à l'aide de différents médias* » (Thibault, 2003, p.2) de la médiatisation comme « *processus de scénarisation de contenus à travers, un artefact technique, dispositif médiatique* » (Peraya, 2000, pp. 3-4).

C'est ainsi que la médiatisation s'oppose à la médiation tout en en constituant l'indispensable complément : tandis que la médiatisation concerne la scénarisation de contenus et leur agencement, la médiation de la relation qui s'instaure entre enseignants et apprenants ne peut être réalisée sans elle.

De fait, toutes les formes de télé-présence, toutes les représentations des acteurs impliqués dans la communication pédagogique médiatisée et les outils de communication qui donnent des indications aux différents acteurs de ce que chacun voit, sait, etc. relèvent de la médiation (Peraya, 2000) : c'est en ce sens que nous présenterons l'évaluation comme une activité pédagogique humaine mais instrumentée...

Nous pouvons donc schématiser et cadrer les DIF et plus précisément les DFOAD de la manière suivante :



Le processus de transmission/ acquisition des connaissances et les médiations qui l'accompagnent s'effectuent essentiellement au moyen et à travers ces dispositifs. Ils constituent ainsi des situations de communication au sens défini par la systémique : ils mettent en jeu les deux niveaux constitutifs de ces situations, d'une part l'information qui passe et, d'autre part, les relations qui existent entre les différents éléments du système et qui se caractérisent par l'ensemble des interactions et interdépendances.

## 1.2 – La chaîne d'outils OASIF – AMARANTE : d'une démarche globale d'ingénierie de la FOAD à la focalisation du dispositif autour de l'activité humaine

L'appréhension des DIF telle que nous venons de la présenter est enrichie d'une démarche globale d'ingénierie de la FOAD qui, d'une part, prend pour principal postulat la nécessaire professionnalisation des acteurs de la FOAD et, d'autre part, cherche à faciliter cette professionnalisation au moyen de la chaîne d'outils OASIF-AMARANTE.

La mise en place de FAD désormais ouvertes se traduit par une montée en compétences et une spécialisation des acteurs impliqués (les praticiens) dans leur conception et mise en œuvre. Elle tend à instaurer une rationalisation et une recherche de cohérence organisationnelle (Duveau-Patureau, 2004) qui passe par une professionnalisation de ces acteurs.

Cette professionnalisation recouvre deux types de compétences, relatives à la conception de DFOAD à leurs mises en œuvre.

Nous prenons habituellement comme exemple le rapport COMPETICE (2002) qui propose cinq scénarii possibles d'intégration des TICE : les présentiels « enrichi », « amélioré », « allégé », « réduit » et « quasi-inexistant » (la FOAD) auxquels sont respectivement associées des compétences pour l'enseignant.

Ainsi, les plus significatives relèvent de :

- La formalisation, la capitalisation et la mutualisation des supports de cours des enseignants ;
- L'usage d'outils de communication synchrone et asynchrone pour l'instauration d'une communication avec les apprenants en dehors des heures de cours ;
- L'usage d'outil de pilotage pour le suivi des apprenants ;
- La mise en place d'un tutorat pédagogique.

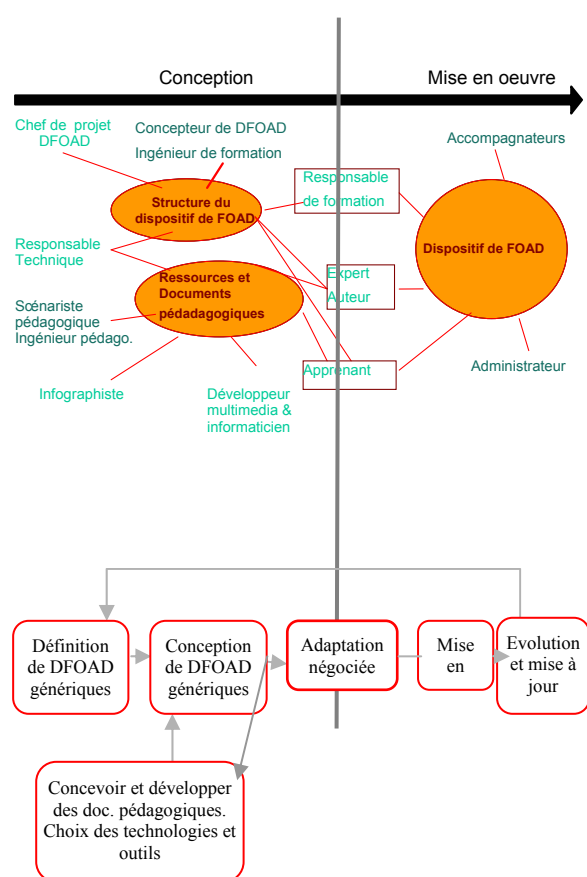
La démarche d'ingénierie du Département IP se veut une approche globale de l'ingénierie de la FOAD. Comme le montre le schéma suivant, elle s'appuie sur la différenciation des phases de conception et de mise en œuvre des

FOAD (pour identifier les acteurs spécifiques et les compétences à mobiliser) tout en mettant l'accent sur « *l'adaptation négociée* » entre les différents acteurs et contextes. Galisson, Choplin, Lemarchand (2004) positionnent en effet l'adaptation négociée des DFOAD dès leur phase de conception entre les « *trois pôles* » que constituent « *les apprenants, les enseignants formateurs et les contextes (ou les organisations), lesquels sont susceptibles de tirailler le dispositif et la négociation dans des sens parfois divergents* » (p. 306). Ils mettent ainsi en avant non pas le dispositif en tant que technologie mais bien les médiations humaines, les interactions, qu'il va permettre...

- Selon le processus global allant de la définition du DFOAF à sa mise à jour ;
- Sur la base de la différenciation des fonctions et compétences des acteurs relatives aux phases de conception ou de mise en œuvre ;
- Pour faciliter la mobilisation de ces nouvelles compétences requises.

Elle se veut un instrument au service des acteurs de la FOAD et vise à favoriser les transformations relatives à leur professionnalisation qui passe précisément par les trois processus corrélés suivants :

- Une diversification et une spécification des compétences des acteurs en fonction des phases de conception et de mise en œuvre ;
- Une nécessaire autonomisation des acteurs pour répondre à cette spécification ;
- Une indispensable collaboration des acteurs pour modérer cette « *division* » des tâches : l'« *adaptation négociée* » en tant que « *co-définition (...), à partir d'un ou plusieurs dispositifs génériques, [des] choix pédagogiques, technologiques, financiers et juridiques d'un dispositif de formation spécifique dédié à des apprenants, un contexte et des enseignants formateurs spécifiques* » (Galisson, Choplin, Lemarchand, 2004, p. 308).



C'est ainsi que la chaîne d'outils OASIF AMARANTE a été conçue sur la base de cette formalisation et expérimentée avec d'autres partenaires<sup>2</sup> :

Plus précisément, la chaîne d'outils OASIF AMARANTE repose sur la différenciation des phases de conceptions et de mise en œuvre de DFOAD.

En phase de conception, l'outil d'aide à la scénarisation pour l'ingénierie de formation (OASIF) va contribuer à la valorisation de l'apport pédagogique des différents acteurs en rendant concret et manipulable le travail pédagogique nécessaire pour l'élaboration du dispositif de FOAD. Il prend comme élément référent l'activité d'apprentissage proposée à l'apprenant à laquelle est associée accompagnements, technologies, ressources pédagogiques et espaces-temps multiples. Il

<sup>2</sup> Le CNERTA, l'INT et l'ENST ont développé la version 2 de l'application OASIF ; l'Eof a participé au développement de la plate-forme Amarante et à <http://isdm.univ-tln.fr>

l'expérimentation de la chaîne d'outils dans son ensemble.



permet ainsi à chaque acteur impliqué dans la conception du DFOAD de manipuler voire de modifier ce dispositif en lui offrant une visualisation globale de ce dernier. Ainsi, OASIF facilite l'« *adaptation négociée* » du dispositif entre les différents acteurs qui travaillent à sa conception.

Par ailleurs, il favorise l'ouverture du dispositif par le choix d'activités proposées à l'apprenant et la possibilité d'intégrer de la régulation.

En phase de mise en œuvre du dispositif de FOAD, la plate-forme AMARANTE vise à faciliter le diagnostic et la mise en place d'un suivi à distance des apprenants par les accompagnateurs.

Elle leur offre toute une série d'outils (sur les quels nous reviendrons) tels que :

- La présentation graphique de l'état d'avancement du travail de chaque apprenant au sein de son groupe (la déclaration d'avancement étant réalisée par l'apprenant lui-même) ;
- La personnalisation d'un tableau de suivi individuel et collectif des apprenants construit à partir de données statistiques remontées de la plate-forme (rendus de devoirs, intervention dans les forums et méls, dépôts de documents, dernière activité travaillée, etc.) et d'informations liées à l'organisation du travail de suivi de l'accompagnateur lui-même (date de prochain RDV, commentaires, etc.) ;
- La possibilité d'échanger entre accompagnateurs.

Ainsi, la plate-forme AMARANTE vise l'instrumentation des fonctions de l'accompagnateur afin de faciliter ses nouvelles tâches relative à l'activité d'évaluation.

Nous allons dans une seconde partie proposer une définition de l'évaluation en FOAD et présenter un retour d'usages de la plate-forme AMARANTE afin de mettre en évidence que l'activité d'évaluation, bien que nécessairement instrumentée en FOAD, est avant tout une activité tutorale humaine.

## 2 – L'EVALUATION : ENTRE DIAGNOSTIC DU DISPOSITIF ET SUIVI DE L'APPRENANT

A partir de la définition des DIF et de l'approche globale d'ingénierie développées par le Département IP, et présentées précédemment, nous appréhendons l'évaluation comme une activité tutorale avant tout « humaine », c'est-à-dire reposant essentiellement sur les médiations humaines accompagnateurs-apprenants bien que ces dernières soient mises en œuvre au moyen des TIC. C'est en ce sens que nous préférons parler d'« instrumentation » de cette activité.

### 2.1 – D'une approche « communicationnelle » de cette activité...

Le cadrage communicationnel des DFOAD présenté en première partie nous permet de situer l'évaluation entre le diagnostic du dispositif et le suivi de l'apprenant.

Diagnostiquer le dispositif c'est s'assurer de l'adéquation des grandes lignes du DFOAD définies lors de sa conception avec son déroulement effectif, sa mise en œuvre. A partir du diagnostic, il s'agit pour le ou les accompagnateurs de modifier le DFOAD en fonction des événements et aléas survenus de manière à favoriser le bon déroulement de la formation.

Par exemple, il peut s'agir pour un accompagnateur-tuteur pédagogique de vérifier le respect de l'échéancier proposé à/ aux apprenant(s) ainsi que la réalisation des activités qui lui/ leurs sont proposées afin d'ajuster/ réguler ce scénario pédagogique en fonction de son déroulement réel.

Par ailleurs, évaluer c'est suivre de manière plus « individuelle » l'apprenant en le positionnant au sein du DFOAD.

Si nous reprenons la définition des DIF (appréhendés nous le rappelons comme l'organisation d'activités d'apprentissage articulant contenu d'enseignement, technologies, différents « espaces temps » et modes de relations pédagogiques en vue de la réalisation d'un objectif pédagogique global) il s'agit alors de vérifier que chaque apprenant a réalisé les activités d'apprentissage qui lui sont proposées et, que pour chacune d'entre elles il a :

- Atteint les objectifs pédagogiques ;
- Su ou appris à utiliser les outils mis à sa disposition ;
- Pu se construire un ou des « espaces-temps » de travail à distance ;
- Bénéficié des relations pédagogiques envisagées (avec les autres apprenants, accompagnateurs, etc.) pour la réussite de son apprentissage (lors d'activités collectives par exemple).

Ainsi, le croisement de ces différentes dimensions constitutives du DFOAD permet de positionner l'apprenant au sein de dispositif en évaluant à la fois sa production, son apprentissage et son évolution en interaction avec l'ensemble des éléments et des acteurs. En fonction de ce positionnement, il s'agit alors de jouer sur les médiations pédagogiques pour atteindre l'objectif pédagogique global.

La chaîne d'outils OASIF AMARANTE<sup>3</sup> a été formalisée et développée pour répondre précisément à la complexité de cette tâche d'évaluation, comme nous allons le voir.

## 2.2 - ... A son « instrumentation »

Si nous reprenons les éléments descriptifs de la plate-forme tels que présentés dans son cahier des charges (Télécom Paris & l'Éof, 2005), AMARANTE doit pouvoir accueillir des DFOAD orientés activités de l'apprenant sur la base de la démarche du Département IP que nous venons de présenter.

Plus précisément, elle vise la mise en œuvre de formations centrées sur l'activité pédagogique de l'apprenant (ou activité d'apprentissage) et organisées en dispositifs (scénarisées).

A ce titre, elle reprend la structure du DFOAD définie par le Département IP dans le cadre du projet FIPFOD<sup>4</sup> selon quatre couches :

- La formation définie par un objectif de formation, des pré-requis et qui comprend différents modules ;

- Le module défini par un objectif de formation, des pré-requis, une durée et qui comprend un ensemble de séquences et/ou d'activités pédagogiques indépendantes.
- La séquence définie par un objectif pédagogique, une durée et qui comprend un ensemble d'activités pédagogiques répondant à cet objectif.
- L'activité pédagogique définie par un contexte (objectif pédagogique, descriptif, durée etc.) et des moyens (documents, accompagnements, moyen de communication, technologies et ressources pédagogiques ou non) donnés à l'apprenant et qui constitue l'« unité élémentaire » d'un module (par exemple d'activité : étude de documents, TP, conférence, projet, exercice, etc.).

L'accès à la plate-forme est orienté en fonction de l'utilisateur qui s'y connecte. Dans cet esprit, l'accès à l'espace d'apprentissage de la plate-forme s'effectue selon une logique de « session » auquel l'utilisateur (apprenant, accompagnateur etc.) est inscrit et qui se définit par une date de début et une date de fin.

On distingue deux principaux profils (accompagnateur et apprenant) utilisateurs de la plate-forme.

Le profil accompagnateur peut recouvrir plusieurs types d'actions d'accompagnement (tutorat pédagogique, expertise, animation de groupe etc.).

La plate-forme est conçue afin de favoriser le travail de l'accompagnateur de formation à distance dans sa dimension accompagnement de la réalisation des activités d'apprentissage par l'apprenant.

Elle vise ainsi à avoir une approche bien définie quant au suivi de l'accompagnateur. Ce suivi est réalisé à partir d'informations en partie utilisées dans les plates-formes (dernière connexion, nombre de connexions, etc.), mais aussi d'autres informations (en particulier concernant le groupe) afin de fournir à l'accompagnateur des éléments d'aide au diagnostic, lui laissant tout contrôle quant à

<sup>3</sup> Positionnant l'évaluation en phase de mise en œuvre du DFOAD, nous développerons principalement ici les aspects relatifs à la plate-forme AMARANTE.

<sup>4</sup> Formation à l'Ingénierie Pédagogique de Formation Ouverte et à Distance (Campus Numériques 2001-2003).



l'action à mettre en œuvre ensuite comme nous l'avons vu précédemment.

Il ne s'agit pas d'automatiser le suivi de l'apprenant dans une approche « intelligence artificielle », ni de développer au maximum les informations sur les comportements de l'apprenant (développement d'indices de tracking), mais de fournir des informations relevant des espaces publics de la plate-forme afin d'assister l'activité de l'accompagnateur, de l'instrumenter.

Ce suivi peut être réalisé pour un groupe. L'accompagnateur n'a pas des apprenants attirés, mais il a des activités attribuées. Il aura en charge les apprenants ou les groupes d'apprenants participants à l'activité dont il a la charge.

La plate-forme AMARANTE vise en effet à rendre l'apprenant acteur de sa formation. Pour cela, elle lui propose une vision globale de la session regroupant temps et tâches afin de favoriser son organisation, des éléments pour la faire évoluer et visualiser son évolution ; des outils pour réaliser les travaux demandés.

Par ailleurs, la plate-forme a été conçue pour favoriser la collaboration entre les utilisateurs intervenant dans une session, qu'il s'agisse des accompagnateurs de la formation (par exemple, présence d'un espace spécifique pour l'accompagnement et le suivi) ou des apprenants (par exemple, présence d'une notion d'équipe de travail au sein d'un groupe d'apprenants suivant une même session).

L'accès aux outils intégrés dans la plate-forme se fait prioritairement en fonction du contexte d'usage de ces outils (par exemple, accès au forum associé à une activité pédagogique particulière).

C'est ainsi qu'AMARANTE met également à la disposition des accompagnateurs différents outils pour le suivi pédagogique des apprenants et des équipes de travail d'apprenants (dans le cadre d'activités pédagogiques collectives ou collaboratives) :

En ce qui concerne le suivi pédagogique des apprenants, les accompagnateurs disposent :

- D'informations statistiques de suivi présentées sous la forme de champs et de valeurs : nombre de connexions, date et lieu de la dernière connexion, nombre d'interventions sur le forum et dates de la dernière intervention, nombre d'interventions dans l'espace public de documentation (documents et commentaires), date et nom de l'activité de la dernière production rendue, dernière activité visitée (dont l'apprenant a modifié l'état d'avancement) ;
- D'un planning de l'apprenant : c'est le planning d'avancement de l'apprenant tel que l'apprenant lui-même le perçoit, appelé « avancement individuel » (il s'agit d'afficher avec un code couleur dans les activités l'avancement personnel de l'apprenant pour chaque activité) ;
- Des commentaires sous forme de fil de discussion ; il s'agit de l'affichage, sous la même forme que le forum global, d'un seul fil de discussion relatif à l'apprenant.

En ce qui concerne les outils pour le suivi pédagogique d'équipes de travail d'apprenants, elle met à la disposition des accompagnateurs :

- Des informations de suivi : date et nom de l'activité de la dernière production rendue en commun par l'équipe et pour chaque apprenant de l'équipe nombre de connexions, date et lieu de dernière connexion, nombre d'interventions sur le forum et date de dernière intervention, nombre d'interventions dans l'espace public de documentation (documents et commentaires) ;
- Des commentaires sous formes de fil de discussion : Il s'agit de l'affichage, sous la même forme que le forum global, d'un seul fil de discussion, relatif à l'équipe de travail.

Par ailleurs, les accompagnateurs disposent d'outils de communication synchrone et/ ou asynchrone tels que le chat et le forum, l'e-

mail pour échanger entre eux et avec les apprenants.

A titre d'expérimentation, la plate-forme AMARANTE est actuellement utilisée dans le cadre de la mise en place de l'Université Virtuelle des Pays de la Loire (UVPL). L'exemple que nous allons développer concerne une formation de formateurs ayant eu lieu du 26 janvier au 7 avril selon le format deux jours de présentiel puis dix à onze semaines de travail à distance et deux jours de présentiel pour terminer la formation.

Elle comprenait neuf apprenants (personnel IATOS et enseignants-chercheurs des Universités du Mans, d'Angers et de Nantes) et quatre accompagnateurs respectivement responsable de formation, tuteur pédagogique, tuteur technologique et expert.

Le dispositif comprenait six séquences pédagogiques, que nous ne détaillerons pas ici, articulant des activités pédagogiques aux modalités et formats différents.

Comme nous nous sommes efforcées de le souligner en première partie, axer un DFOAD sur les activités d'apprentissage permet de mettre l'accent sur les médiations pédagogiques entre acteurs.

En effet, il est alors possible pour chaque activité de « travailler » les « modalités » de ces médiations entre apprenants et accompagnateurs (activités individuelles, collectives, accompagnées ou non, etc.), sur les modes et les moyens de communications choisis, ainsi que sur les « postures » des accompagnateurs, etc.

Par ailleurs, chaque accompagnateur est libre de s'approprier et d'utiliser les outils de suivi proposés par la plate-forme AMARANTE.

C'est ainsi que dans la formation que nous venons de décrire, les deux principaux accompagnateurs ont choisi et assuré deux rôles et postures différents.

Le responsable de formation a assuré deux rôles auxquels il a associé respectivement une posture particulière :

- En tant que responsable de formation : il s'est efforcé de travailler sur le groupe (et pour cela a, par exemple, refusé d'utiliser l'outil de chat pour minimiser les interactions individuelles

avec les apprenants), il intervenait sur le rythme du dispositif pour motiver le groupe et rappeler d'une manière globale les différentes échéances de la formation, il était proactif afin de maintenir la cohérence du module. Les outils qu'il a principalement utilisés étaient le courriel (pour travailler sur le groupe) et le forum (pour évaluer la motivation, l'avancer du travail, pour faire « remonter des informations ») ;

- En tant que tuteur pédagogique sur une séquence d'activités : il a tenu un rôle d'expert sur le sujet lors d'une visioconférence et est intervenu en tant que modérateur sur le forum avec une attitude à la fois proactive pour lancer les échanges sur le sujet et réactive lorsque des questions lui étaient posées.

Le tuteur pédagogique quant à lui a essentiellement travaillé sur des équipes de deux ou trois apprenants. Le rythme qu'il donnait à ses interventions était lié à l'activité de projet à distance qu'il accompagnait pour chacun des groupes. Il était proactif sur les temps importants de ce projet (à savoir les rendus et les confrontations entre individus d'une équipe constituée d'apprenants) et réactif lorsque des questions individuelles ou collectives lui étaient posées. Les outils utilisés étaient le chat ou le téléphone pour les groupes sur des temps programmés, le courriel pour la relance sur les projets et les rendus et, le téléphone sur des problèmes individuels.

Enfin, en ce qui concerne les outils de suivi d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants, les deux accompagnateurs principaux ont fait des choix différents : tandis que le responsable de module a privilégié les informations de la plate-forme relatives aux connexions et aux activités déclarées par l'apprenant ainsi que le forum, le tuteur pédagogique a, quant à lui, privilégié les activités déclarées (pour l'activité de projet essentiellement) et le tableau de suivi personnalisé.

C'est ainsi que la plate-forme AMARANTE offre tout un panel d'outils aux accompagnateurs qui doivent évaluer les apprenants. Elle leur permet à la fois de diagnostiquer le dispositif et de le modifier en

cours de mise œuvre, et de positionner l'apprenant en son sein.

### 3 - CONCLUSION : UNE NECESSAIRE FOCALISATION SUR LA MEDIATION HUMAINE

La démarche globale d'ingénierie du Département innovation pédagogique et ses hypothèses de recherche tendent donc à mettre l'accent sur une approche communicationnelle des dispositifs innovants de formation axés sur les médiations pédagogiques à la fois humaines et techniques.

Que ce soit en phase de conception, lors de l'« adaptation négociée », ou en phase de mise en œuvre des dispositifs de FOAD, au sein de chaque activité pédagogique, ce sont bien les interactions entre acteurs qui sont privilégiées.

La chaîne d'Outil OASIF-AMARANTE se veut ainsi une instrumentation des différentes tâches qui incombent aux acteurs du dispositif et, plus précisément, aux accompagnateurs en charge de son évaluation.

### BIBLIOGRAPHIE

- Badillo, P.Y., Rizza, C., (2004), «Transmission des savoirs : le rôle de catalyseur des technologies», in Metzger, J.P. (2004), dir., *Médiations et représentations des savoirs, Actes du colloque international en SIC « Partage des Savoirs », Lyon, 28 février-1<sup>er</sup> mars 2003*, Paris, L'Harmattan, coll. Communication et civilisation, pp. 61-72.
- Choplin, H. (2002), « Entre innovation et formation ouverte, les nouveaux dispositifs de formation », in Choplin, H. (2004), dir., « Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation », *Education Permanente*, n°152, 3e sem.2002, pp. 7-15.
- Collectif de Chasseneuil, (2001), *Formation ouverte et à distance : l'accompagnement pédagogique et organisationnel*, Paris, L'Harmattan.
- Duveau-Patureau, V., (2004), « Accompagner le changement des organismes de formation par la FOAD : de la professionnalisation des acteurs de la formations à la FOAD », *Distances et savoirs*, volume 2, n°1/2004, pp. 25-38.
- Galisson, A., Choplin, H., Lemarchand, S., (2004), « L'adaptation négociée : moment nécessaire des processus de conception de dispositif de FOAD ? », *Actes du colloque TICE 2004*, 20-22 octobre 2004, Compiègne, pp. 305-312.
- Galisson, A., Lemarchand, S., Choplin, H., (2004), « Concevoir et utiliser les formations ouvertes et à distance : quelles nouvelles compétences pour l'enseignant », *Distances et savoirs*, volume 2, n°1/2004, pp. 77-92.
- Fichez, E., (1998), «Industrialisation contre médiation», in Moeglin P., (1998), *L'industrialisation de la formation, Etat de la question*, Paris, CNDP, pp. 133-150.
- Fichez, E. (2004), « L'industrialisation de la formation », [www.terminal.sgdg.org/no\\_speciaux/83/Fichez.html](http://www.terminal.sgdg.org/no_speciaux/83/Fichez.html).
- Mioche, A., (1991), « L'interaction pédagogique personnalisée, approche systémique : les Ateliers Pédagogiques Personnalisés », in Bardet B., *Individualisation : compte rendu de la rencontre inter-organisme des 23-25 octobre 1991*, Revue du CLP, Paris.
- Moeglin P., (1998), *L'industrialisation de la formation, Etat de la question*, Paris, CNDP.
- Peraya, D. (1999), « Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements ? », *Colloque L'éducation aux médias à l'heure de l'informatique*, Conseil de l'éducation aux médias, Communauté française de Belgique, 8-9 décembre 1999.
- Peraya, D., (2000), « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées », in S.ALAVA (Ed.) *Cyberspace et formations ouvertes, vers une mutation des pratiques de formation*, pp. 17-44.
- Rizza, C., (2005), « Le tutorat « instrumenté » à distance : une solution à l'articulation entre massification de la formation et individualisation des parcours », *Tutorat à distance et logiques*

*industrielles, Distances et Savoirs*,  
vol.3, n°2.

Télécom Paris et l'EOF<sup>5</sup>, 2005, Cahier des charges  
de la plate-forme AMARANTE,  
document interne.

Thibault, F., (2003), « L'Université et les  
technologies de l'information et de la  
communication : Explosions,  
errements et doutes », *Actes du  
Colloque « Médiation et Ingénierie  
des Connaissances »*, Marseille, 14 –  
16 décembre 2003.

Watzlawick P., Baevlin J.H., Jackson D. (1972),  
*Une logique de communication*,  
Paris, Le Seuil.

---

<sup>5</sup> Ecole Ouverte Francophone.

<http://isdm.univ-tln.fr>