

**LA PERTE DE PRISE : UN MODÈLE POUR ÉVALUER
LA DÉSORIENTATION EN FORMATION**

Lydie René
Université Paul Cézanne
Laboratoire des Sciences
de l'Information et des Systèmes
lydie.rene-inv@univ-cezanne.fr

Résumé : Le thème de l'abandon dans la formation à distance (FAD) intéresse de nombreux chercheurs. Pour prendre du recul sur mes pratiques de coordinatrice pédagogique d'une FAD, j'ai effectué un travail de recherche dans le cadre d'un DEA à l'Université de Technologie de Compiègne. Le concept de Prise que Bessy et Chateauraynaud développent dans leur ouvrage *Experts et faussaires* a été un révélateur pour adapter et tester un modèle d'analyse pour les formations. Ce modèle complet, construit et reproductible a permis de construire une topologie des tensions existantes pouvant mener à l'abandon

Abstract : Abandonment from distance trainings is a subject of interest for a number of researchers. I am a distance learning pedagogical coordinator and had the opportunity to do some research for a/my Masters at the Technological University of Compiègne at a period when I needed to take a step back from the intricacies of my job. Bessy and Chateauraynaud's concept on 'coming to grips' which was developed in their book *"Experts and Forgers"* was an eye opener, and enabled to both adapt and assess a Training Program analysis model. This constructed, reproductible and complete model was the foundation for a topology on existing stress (tensions) leading to abandonment.

Mot-clés : Formation, abandon, tensions, prise, perte de prise

Keywords : training program, abandonment, stress, coming to grips with, losing grip on

1 L'ABANDON DANS LA FAD

La recherche de solutions pour lutter contre l'abandon dans les formations à distance est un problème concret. Des équipes de chercheurs français et étrangers travaillent sur des hypothèses différentes.

Viviane Glikman (2003) explique que certains types d'étudiants ont besoin d'un certain type de tuteur et que s'ils ne le rencontrent pas, les étudiants se découragent, restent avec leurs besoins incompris et le plus souvent abandonnent.

Richard Faerber (2000), de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg, pense que l'isolement est un facteur d'abandon important, mais aussi « l'accoutumance à des processus jamais explorés, l'obstacle technique à surmonter pour manipuler les logiciels, la difficulté de se rendre disponible alors qu'il y a des obligations familiales ou professionnelles urgentes ».

Lise Desmarais (2000) rend compte d'une étude où le plus fort corrige le plus faible avant d'envoyer le travail à l'enseignant. Ce travail collaboratif stigmatisé, aboutit à un découragement qui génère un taux d'abandon important, sans amélioration de la performance individuelle.

Paul-Armand Bernatchez (1998) s'appuie sur des recherches menées de 1985 à 1998 qui relient le taux d'abandon au sentiment d'isolement. Elles préconisent la mise en place, par l'institution, de contacts personnalisés dès le début des cours et l'organisation d'un tutorat rapide et réactif pour diminuer les taux d'abandon de moitié.

2 LE CONCEPT DE PRISE

Si ces différents travaux confirment tous que la formation à distance est souvent source de désorientations. Ils ne proposent pas une analyse globale de ces désorientations dans la formation. En revanche, dans leur ouvrage *Experts et faussaires*, la notion de « Prise », chez Bessy et Chateauraynaud (1995), met en évidence une multiplicité de moyens d'avoir prise sur « son » monde.

Ces deux chercheurs proposent un modèle de compétence de l'expertise qui fait émerger des Prises et ne réduit pas le travail des experts au jeu des relations professionnelles, ni aux épreuves sur les matériaux et les corps : « Ce modèle de compétence décrit la capacité à trouver les bonnes médiations, à rassembler par et pour l'acte d'expertise, des matériaux, des modes de perception, des réseaux de personnes et d'objets, plus ou moins organisés sous forme d'institutions et de collectifs, et des conventions descriptives assurant la cohérence des désignations et des raisonnements. » (Bessy et Chateauraynaud, 1995).

La désorientation paraît directement liée à ce champ de la « Prise ». Ne dit-on pas avoir « prise » sur son monde quand on est en harmonie, quand on trouve ses repères pour avancer ? Il me semble que la désorientation, puis l'abandon, résultent de la perte de Prise sur son monde, c'est pourquoi il est important de cerner ce concept afin de pouvoir l'exploiter au mieux.

La Prise (Fig 1) s'ancre à la fois sur des repères conventionnels partagés (la moitié haute du schéma) et sur les plis du corps à corps ((la moitié basse), en prenant socle sur quatre bases (les catégorisations, les réseaux, les sensations et les matériaux) :

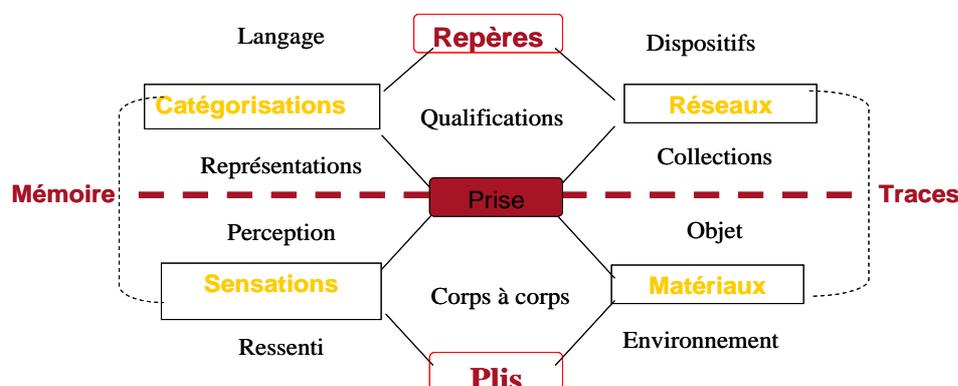


Figure 1 : Schéma de la Prise selon Bessy et Chateauraynaud (1995)

Pour les repères conventionnels partagés :

- Les espaces de calculs relient un espace de langage conventionnel autour de l'objet (Règles taxinomiques, codes, répertoires...), et le langage de description stabilisé, par l'accord des représentations conventionnelles partagées.
- Le réseau tracé par l'objet : quand l'objet peut être rapporté à un collectif, cela permet de retracer sa genèse. L'accès au réseau crée des économies cognitives. Mais le réseau n'est pas seulement constitué des personnes, il est aussi constitué d'inscriptions, de traces, de dispositifs dans lesquels l'objet a été engagé.

Pour les plis du corps à corps :

- Les matériaux : l'objet peut être classifié grâce à l'instrumentation mais il fournit aussi des saillances propres à son histoire, et les relations de l'objet à l'environnement permettent de le situer, de le caractériser.
- Les sens : la perception de l'objet par le corps propre est souvent déclassée car l'engagement des sens ne serait pas assez stable... Or les objets résistent parfois à l'instrumentation... et le corps à corps peut travailler sur des traces, signes et empreintes qui n'entrent pas dans le champ de mesure des appareils. De plus, les instruments ne suppriment pas toujours l'épreuve perceptuelle mais la redéfinissent.

Les Prises ne sont jamais données a priori : on dispose de repères, de points d'appui conventionnels mais il faut aussi suivre les plis de la matière. Or de pli en pli, on peut perdre ses repères... C'est la Prise qui permet de maintenir la relation entre les repères et les plis.

3 LA PERTE DE PRISE

Le propre d'une Prise réussie, c'est d'être pratiquement invisible au moment de l'action. La relation entre les repères collectifs et les plis n'est visible que lorsqu'il y a décrochage, tension ou désaccord entre les représentations attendues et les situations réelles. Il est judicieux d'analyser ces périodes de crises, de tension, ces situations où de nouvelles Prises s'élaborent : car ce sont les instants où la désorientation est visible. C'est ainsi que Bessy et Chateauraynaud l'expriment : « *les moments où la Prise est la plus visible sont les moments où elle s'échappe et où les tensions montent* ». Mais pour être plus précise et quasiment en désaccord avec les auteurs, ce n'est pas la Prise qui est visible.

En effet, entre la Prise qui existait et celle qui va se reconstruire, il existe un moment où la Prise est perdue ; il faut la réinventer, trouver de nouveaux points d'accroche. Ce n'est donc plus la Prise qui est visible mais bien la Perte de Prise. Il y a un rapprochement certain entre l'orientation et la Prise, la désorientation et la « Perte » de Prise.

Le mot Perte peut paraître fort et total, il faut le prendre dans le sens de « décrochage, défaillance, scission, tension ou désaccord » utilisés par les auteurs : sans chercher à éprouver la valeur de cette perte, car partielle ou totale, elle engendre de la désorientation.

Les auteurs prennent soin de souligner que ce modèle peut servir à tout le monde, il est « démocratique » mais il ne sera pas toujours concrétisé de la même façon suivant le degré d'expertise des acteurs. « *Nous sommes tous experts dans les univers que nous avons investis.* »

Et ils ajoutent : « *En soumettant nos analyses aux lecteurs, nous les convions à les confronter aux exemples qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne et à développer de nouvelles hypothèses* » (Bessy & Chateauraynaud, 1995). Cette incitation est doublement fondée pour la formation, qui est à la fois un lieu de vie quotidienne et un lieu d'apprentissage.

D'ailleurs, ils l'attestent : « *L'apprentissage ou, ce qui revient au même, l'art de la Prise repose sur un régime de compréhension. (...) être en compréhension, c'est accepter que toutes les Prises ne soient pas données a priori.* » Et au cours d'un apprentissage, nombreux sont les moments où les Prises se dérobent. « *Les moments de suspension de l'action, de défaillance ou d'amorce de dispute sont primordiaux puisque*

les acteurs eux-mêmes doivent ré-élaborer les Prises, surmonter la brutale scission entre représentation d'un côté et les plis de l'autre » (Bessy & Chateauraynaud, 1995).

4 LA PRISE COMME MODÈLE GLOBAL EN FORMATION

Ce schéma de la Prise peut s'adapter au monde de la formation et il permet alors de tenir compte à la fois des personnes (étudiants, enseignants, administratifs), des objets (locaux, matériel informatique, devoirs, exercices...), des réseaux (les autres pairs, les anciennes formations, le réseau Internet, le dispositif de formation...) des langages utilisés (langage pédagogique ou professionnel, UTP, UV, ...) et des représentations partagées (de ce que doit sous-entendre telle ou telle fonction comme droits et devoirs, ce que doit être tel ou tel objet pour être en accord avec le monde de la formation...). Il est possible d'y inscrire les acteurs de la formation et leurs relations afin de discerner les tensions qui existent.

Car à distance comme en présentiel, les étudiants s'engagent et engagent leur corps dans une formation qui a ses codes, ses réseaux, son langage, mais aussi, des locaux, des moyens techniques : autant d'objets capables de faire générer des prises.

Voici des exemples de Prises, dans la formation, où les représentations et la situation ne concordent plus et où de nouvelles Prises doivent être réinventées.

4.1 Les documents (thème des supports)

Le cadre d'une formation est donné dans des documents qui sont généralement fournis aux étudiants à la rentrée : le règlement de l'établissement, le programme de la formation, le contenu des différentes Unités de Valeur, les listes des enseignants, s'y ajoute le planning des cours. Ces documents sont donnés par l'institution, ils sont des repères (ordre des généralités), mais chaque établissement et chaque étudiant en aura un usage particulier (ordre des spécificités donc des plis).

Prenons l'exemple des plannings : chaque formation a son planning particulier (sur un mois, sur une semaine), et va le transmettre différemment aux étudiants (affichage, remise en main propre, envoi par mail, d'un jour à l'autre, un mois avant, pour le lendemain...) et chaque étudiant va avoir sa façon de s'en servir (l'accrocher dans sa chambre, dans le hall d'entrée, sur son fond d'écran, le regarder tous les jours, de temps en temps, l'annoter, le recopier sur son carnet... l'oublier !). Nous sommes ici dans l'ordre des plis.

Si les étudiants ont l'habitude d'avoir le planning un mois à l'avance, ils s'organisent en fonction de cela, mais si le planning n'est pas donné à temps, ils doivent s'organiser autrement : téléphoner au secrétariat, aller voir la responsable, cela nécessite d'autres façons de faire, d'autres appuis ... Ils passent donc d'une Prise à l'autre.

4.2 Les relations humaines (thème de l'accompagnement)

Les représentations des fonctions (le statut de l'enseignant, de l'étudiant) et des rapports entre les personnes de différents statuts (la politesse, le respect), sont construites conventionnellement dans chaque établissement (les rapports entre les enseignants et les élèves ne sont pas les mêmes en maternelle, dans le primaire et dans le secondaire, ou en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) et au Lycée Louis Le Grand). Ces représentations sont acquises par expériences personnelles et transmises et perpétuées par des réseaux, les rencontres avec les anciens, les enseignants, le personnel, ou lors des journées de rencontre, ou des temps d'accueil...

Les problèmes surgissent quand les personnes ne réagissent pas comme elles sont censées le faire, par convention. En effet, si un enseignant ne sait pas s'expliquer sur un point particulier de son cours, ou pire s'il refuse de le faire pour des raisons commerciales (ceci fait partie de ma fonction de conseil) alors les étudiants sont déstabilisés. Ils perdent leurs repères car la situation ne correspond pas à leur attente. Pour eux, un enseignant doit, de par son statut, connaître son sujet, être une personne ressource et délivrer de la connaissance... Ils se retournent alors vers de nouvelles Prises : certains vers d'autres enseignants, certains font des recherches eux-mêmes, les autres baissent les bras et les plus résolus, enfin, se plaignent en hauts lieux.

5 DU CONSTAT D'ABANDON AU SCHEMA DE PRISE COMME OUTIL

5.1 Le constat : les chiffres de l'abandon posent des questions

En se basant sur le constat d'Annie Jézégou, (1998) : « Cette formule (la formation à distance) ne présente pas que des avantages. Les principaux inconvénients connus à ce jour sont : un taux d'abandon relativement élevé et qui peut atteindre 40 à 60 % des inscrits, selon une étude québécoise... », les taux d'abandon paraissent très élevés dans la formation à distance au Canada.

Et en France, le constat n'est pas meilleur, selon Jean-Claude Marot et Anne Darnige, (1996) : « L'abandon des études par les inscrits est un problème crucial de la formation des adultes car il entraîne à la fois des gaspillages de temps, d'énergie et d'argent. Variant de 10 à 80 % selon les établissements, le taux d'abandon est particulièrement élevé dans les établissements offrant une formation à distance. L'isolement est souvent avancé comme l'une des causes principales d'abandon des études à distance (Person & Cathpole, 1987). Mais Sauve et Fawcett, de la Télé-Université du Québec, montrent que ...les causes d'abandon dépendent surtout des contraintes imposées par la vie privée (Sauve & Fawcett, 1992) ».

À mon sens, les chiffres avancés doivent être vécus comme un échec de la part de tous les participants : l'institution, les enseignants, les tuteurs, le concepteur de la plate-forme, l'accompagnateur, et même les pairs ... Et je suis intimement persuadée qu'en comprenant mieux les raisons de l'abandon, en interrogeant les étudiants sur leur ressenti et leur expérience, on pourrait trouver des solutions pour le diminuer. C'est là qu'intervient le concept de Prise qui pourrait permettre de modéliser les différentes raisons de l'abandon.

Pour ma part, ces chiffres m'ont amenée à me poser une question : **Quelles sont les Pertes de Prise les plus fréquentes ?**

Mais au-delà de la formation à distance, des élèves de collèges, de lycée, des étudiants, abandonnent aussi chaque année leurs études. Les raisons de leur abandon peuvent aussi s'inscrire dans le schéma de la Prise. Il serait alors possible de vérifier si les modèles de Pertes de prise obtenus seraient différents selon le cadre. D'où ma seconde question : **Les Pertes de Prise sont-elles les mêmes en Formation sur Site et en Formation à Distance ?**

5.2 L'hypothèse : plusieurs pertes de prise multiplient les risques

Mon hypothèse est que les étudiants, lorsqu'ils ne rencontrent pas de problème, s'accrochent sur des Prises multiples, qui forment comme autant de fils d'une corde.

Suivant les situations, lors de tensions fortes, les fils cassent ; les Prises s'échappent. Si un ou deux fils cassent, la corde tient encore le temps de la réparation : le temps pour les étudiants de retrouver d'autres Prises grâce aux compromis ou tout simplement à d'autres connexions de réseaux...

Mais si plusieurs fils cassent à la fois, ou sur très peu de temps, la corde est fragilisée, et elle rompt. Si les étudiants se trouvent devant plusieurs difficultés en même temps, sans avoir le temps de retrouver de nouvelles Prises : les petites désorientations s'ajoutent et l'abandon est proche.

Entre les deux grandes catégories de repères collectifs et les deux grandes catégories des plis du corps, quatre types de tensions dans les Prises peuvent voir le jour (Fig 2). Des tensions peuvent exister entre les catégorisations et les matériaux, les catégorisations et les sensations, mais aussi entre les réseaux et les sensations, les réseaux et les matériaux.

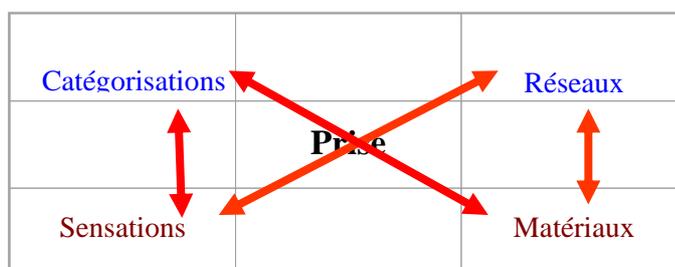


Figure 2 : les quatre types de tensions

Ces différentes tensions peuvent être répertoriées et étudiées à travers les différents thèmes de la formation, qu'elle soit réalisée sur site ou à distance. Le schéma de la Prise devient alors un simple support, un outil, un modèle permettant de visualiser et d'expliquer les types de tensions qui créent la Perte de Prise. Suivant les thèmes, les types de tension qui ressortent ne sont pas les mêmes.

L'objectif de mon travail de terrain a été de réaliser une topologie des tensions qui génèrent les Pertes de Prise. Cette topologie permettra de repérer les tensions les plus fréquentes afin de prévenir les Pertes de Prise puis de comparer les tensions fragiles dans la Formation sur Site et dans celle à distance. Bien sûr, il sera possible ensuite d'envisager un travail de préconisation pour l'ingénierie de formation afin de réduire les Pertes de Prise.

6 TRAVAIL D'ENQUÊTES

Les enquêtes de terrain ont été réalisées à l'intérieur de deux formations sur les interactions entre « individus » et « individus et institutions ». Il s'agissait à partir des modalités des interactions des acteurs sociaux de comprendre « Comment et pourquoi ils arrivent à un moment à se sentir désorientés dans une situation précise », la rationalité de l'action s'établissant dans la situation, donc dans l'action située.

Tous les acteurs de la formation ont été interrogés (formateurs, secrétaires, tuteurs et avant tout, les étudiants) et des documents ont été recueillis (mails, documents pédagogiques et administratifs).

6.1 Les différents types d'objets :

À partir des interviews, des données ont été récoltées sur plusieurs types d'objets :

- les perceptions et les sentiments (solitude, incompréhension),
- les représentations (de la formation, du rôle des enseignants...) et le langage (répertoire commun),
- les réseaux (les groupes, les amitiés, les travaux collectifs) et l'environnement (salle de classe, bâtiments, outils techniques),
- les matériaux (documents de cours, administratifs, mails).

6.2 Préparation des matériaux

Neuf thèmes récurrents sont apparus à la lecture des interviews :

La gestion du temps, les supports (documents de cours ou administratifs), le matériel informatique, les locaux et l'espace, l'organisation personnelle, l'accompagnement (les relations humaines entre tuteurs et étudiants), La pédagogie (la préparation des cours, l'organisation...), le cours (en face-à-face), le travail de groupe.

Par manque de temps, seuls trois des principaux thèmes, très distincts les uns des autres, ont été analysés :

- La gestion du temps, qui présente un problème central pour les étudiants et une contrainte forte,
- L'accompagnement, qui cible les problèmes de relations humaines avec l'encadrement et les tuteurs,
- Le travail de groupe, pour expliquer les problèmes avec les pairs.

L'analyse de chaque thème a demandé un nouveau travail de documentation et de lecture d'ouvrages spécifiques, afin de mieux cerner les enjeux des problèmes liés au thème.

Par exemple, pour l'accompagnement, il a été nécessaire de se servir de la typologie des apprenants et des tuteurs construite à partir de la recherche-développement, intitulée « ATLASS » (Supporting Adults Learners To Achieve Success), dans le cadre du programme Européen Socrates – (Glikman, 2003).

Pour le thème du travail collectif, il a été essentiel de prendre en compte les travaux sur l'ergonomie cognitive et le travail coopératif de Jacques Leplat (1993) et ceux de Jacques Lonchamp (2003).

Chaque thème a été découpé en deux ou trois axes regroupant ainsi les mêmes types de problèmes. Ainsi, le thème de l'accompagnement (qui concernent surtout les relations humaines) se décompose en deux axes (voir fig 3) : Le premier axe regroupe les problèmes liés au mode de **demande** des étudiants et le second regroupe les problèmes liés à la **réponse** des enseignants.

	LA DEMANDE	LA RÉPONSE
FSS	Problème : demander un rendez-vous ou un soutien	Problème : obtenir un rendez-vous ou un soutien direct
FORMATION SUR SITE	Certains étudiants considèrent qu'il faut trouver une solution par eux-mêmes, faire preuve de force de caractère. Catégorisations/Sensations	Les enseignants n'ont pas la même écoute pour nous que pour les ingénieurs. Réseaux/Sensations
	Il est important de se démarquer des profiteurs et des scolaires que l'on voit demander de l'aide de façon trop appuyée. Réseaux/Matériaux	Les rendez-vous arrivent trop tard (un mois après). Réseaux/Sensations
FAD	Problème : demander un rendez-vous ou un soutien	Problème : obtenir un rendez-vous ou un soutien direct
FORMATION À DISTANCE	Les désarmés n'osent pas demander de l'aide, les outils sont complexes et ils ont peur de déranger. Catégorisations/Sensations	Les enseignants intègrent pas l'insuffisance des corrections. Catégorisations/Matériaux
	Les marginiaux ne demandent pas d'aide de la fonction tutorale mais... Catégorisations/Matériaux	La qualité des relations humaines est capitale. ³ Catégorisations/Sensations

Figure 3 (extrait) : les deux axes (demande et réponse) du thème ACCOMPAGNEMENT

Mais, avant de pouvoir inscrire les problèmes liés à la formation dans le schéma de la Prise, et visualiser les résultats, il fallait repérer le vocabulaire adéquat pour chacun des thèmes.

6.3 Un travail de terminologie

Ainsi pour chacun des trois thèmes étudiés, le Schéma de la Prise a été préparé, afin de repérer le vocabulaire utilisé et de mettre en évidence les indicateurs sur les quatre éléments de la Prise (Fig 4) :

	Repères	
Catégorisations		Réseaux
Langage : Style d'accompagnement (Les fonctions tutorales et la typologie des apprenants), personnalisé ou non, pro-actif ou réactif Représentation : Représentation de ses compétences, de son autonomie, du travail des tuteurs,....	Qualifications	Collection : Les personnes ressources du dispositif (tuteurs, coordinateurs, hot line...), les pairs... Dispositif : Réseau informatique, réunions informelles, réunions téléphoniques... dispositif de formation
Mémoire	PRISE	Traces
Sensoriel		Matériaux
Fréquence des échanges, personnalisation, compréhension, réticences dues à la timidité, à l'outil, au manque d'expérience, respect...	Corps à corps	Téléphone, mails des enseignants, des pairs, chat, forum, (PC) thèmes (personnels ou non), corrections...
	Plus	

Figure 4 : indicateurs du thème ACCOMPAGNEMENT

6.4 Le tri

À partir de ces indicateurs, les matériaux de la formation sur site (**FSS**) et de celle à distance (**FAD**) ont été triés en fonction des thèmes et des axes de discussions (gris), puis les différentes tensions rencontrées ont été repérées (rouge) (Fig 3) :

6.5 Les tensions repérées

Cette analyse des interviews a ainsi permis de dessiner, une topologie des tensions qui génèrent les Pertes de Prise pour chacun des thèmes, (Fig 5, celui de l'accompagnement) puis pour l'ensemble des trois thèmes étudiés (Fig 9).

7 UN EXEMPLE : L'ANALYSE DU THÈME ACCOMPAGNEMENT

D'une façon générale, les tensions qui entrent en jeu sont le plus souvent installées dans l'axe Réponse. Elles sont dues aux problèmes de relations avec les enseignants (14 insatisfactions recensées dont 8 sur l'axe réponse).

Pour la **Formation sur Site (FSS)**, les tensions les plus souvent rencontrées existent entre les Réseaux et les Matériaux : (3 tensions de ce type sur les 7 recensées).

- La première, sur l'axe des demandes d'aide, est une tension entre les pairs. Ils sont désignés comme différents par une comparaison de Collections et ils sont jugés non adaptés à l'Environnement « *on se croirait à l'école* ».
- Les deux dernières se situent sur l'axe des réponses. Elles sont dues aux problèmes pour obtenir un rendez-vous ou un conseil face à un certain type d'enseignants : les étudiants du DESS ne sont pas (ou ne se sentent pas) considérés comme les autres étudiants ingénieurs ou les rendez-vous arrivent trop tard. C'est donc le réseau enseignants du Dispositif qui dysfonctionne, puisque les Objets de l'accompagnement (réponse à la demande d'aide) ne sont pas à la hauteur.

Pour la **Formation à Distance (FAD)**, les tensions les plus souvent rencontrées existent entre les Catégories et les Matériaux : (3 tensions de ce type sur les 7 recensées)

- La première est située sur l'axe des demandes. C'est une tension personnelle qui n'implique que les étudiants. Ce sont « leurs » Représentations de leurs compétences, de leurs attentes et de leurs besoins, mais aussi de l'aide qu'ils peuvent demander (tutorat) et de celle qu'il est difficile d'exiger (hot line 24h/24h) qui créent des tensions avec les Objets à fournir et à recevoir.
- Les deux dernières se situent sur l'axe des réponses. Ces tensions sont dues aux Représentations non partagées entre les étudiants et les enseignants correcteurs : les attentes des étudiants sont plus fortes au niveau des objets à recevoir uniquement car ils s'attendent à la qualité exprimée dans la charte commune : or les corrections ne sont pas à la hauteur et la hot-line n'est pas assez réactive. Il y a donc une tension entre les Représentations (celles des enseignants y compris) et les Objets.

Type de formation	Catégorisations Sensations	Réseaux Sensations	Catégorisations Matériaux	Réseaux Matériaux	Total
FSS + FAD	3	2	4	5	14
FSS	1	2	1	3	7
FAD	2	0	3	2	7

Figure 6 : Type de tensions par type de formations pour le thème ACCOMPAGNEMENT

Ainsi, on obtient une visualisation (Fig 7) des tensions les plus souvent en action pour ce thème.

Catégorisations		Réseaux
	Prise	
Sensations		Matériaux

Figure 7 : les tensions repérées pour le thème ACCOMPAGNEMENT

8 L'ANALYSE GLOBALE DES 3 THÈMES

Comme les thèmes n'ont pas tous été étudiés, les résultats seraient peut-être différents une fois le travail entièrement accompli. Cette réalité doit être prise en compte car les chiffres, dans les tableaux qui suivent, correspondent au nombre de tensions repérées uniquement sur les trois thèmes développés.

Ces tensions, qui fragilisent les Prises, peuvent conduire à la **Perte de Prise**. Quand les tensions sont du même type, elles s'appuient sur les mêmes éléments pour toutes les Prises, qui risquent alors de casser plus facilement en série. Ainsi, la Perte de Prise est encore plus prévisible et il devrait donc être plus facile de la prévenir ; les prescriptions proposées à partir des résultats n'ont pas été reproduites dans cet article.

Type de formation	Catégorisations Sensations	Réseaux Sensations	Catégorisations Matériaux	Réseaux Matériaux	Total
FSS	3	8	3	5	19
FAD	6	3	9	5	23

Figure 8 : Type de tensions par type de formations pour les 3 thèmes étudiés

Pour l'analyse de l'ensemble des 3 thèmes, les tensions, les plus souvent rencontrées, ne sont pas les mêmes pour les étudiants de Formation sur Site (FSS en vert) et pour ceux de Formation à Distance (FAD en rouge). On peut même remarquer qu'elles se croisent au niveau des éléments de la Prise :

Catégorisations		Réseaux
	Prise	
Sensations		Matériaux

Figure 9 : les tensions repérées pour les 3 thèmes étudiés

Pour la **Formation sur Site**, la moitié des tensions rencontrées existent entre les Réseaux et les Sensations, c'est donc là, que sont à craindre les Pertes de Prise les plus fréquentes. Comme si la présence sur site favorisait l'expression des perceptions et des ressentis à l'encontre du dispositif, vécu comme un système imposant des contraintes.

Par contre, pour la **Formation à Distance**, les tensions les plus souvent rencontrées existent entre les Catégorisations et les Matériaux. Ce sera plutôt entre ces deux éléments que les Pertes de Prise pourront apparaître, comme si la distance et l'isolement consolidaient l'intériorisation et encourageaient le jugement, sur les matériaux concrets mis à disposition, par le truchement des représentations des étudiants.

9 CONCLUSION

La première analyse réalisée ici dans le cadre d'un DEA Sciences humaines et Technologies de la Cognition et de la Coopération n'a permis que de construire l'outil.

Bien sûr, à ce stade de la recherche sur 3 thèmes seulement, et sur 2 formations, il est important de raison garder et de reconnaître le poids de l'incertitude qui pèse sur ce type de travail. Mais le modèle d'analyse construit est reproductible et il a servi l'hypothèse présentée.

Le concept de Perte de Prise est un ajout profitable à l'analyse. Il se base sur un modèle d'analyse complet, construit et reproductible qui permet de construire une topologie des tensions existantes. Il répond ainsi à l'invitation des concepteurs de la Prise.

« En soumettant nos analyses aux lecteurs, nous les convions à les confronter aux exemples qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne et à développer de nouvelles hypothèses » (Bessy & Chateauraynaud, 1995).

Afin d'élargir ce travail, de le conforter et de lui donner plus de valeur, il serait intéressant de pouvoir le reprendre avec le même modèle sur une plus grande échelle. Il pourrait alors servir de modèle pour les préconisations en ingénierie de formation.

10 BIBLIOGRAPHIE

- BESSY, C, & CHATEAURAYNAUD, F, (1995), *Experts et Faussaires - Pour une sociologie de la perception*, Paris : Édition Métaillié.
- BERNATCHEZ, P-A, (1998), L'encadrement des apprenants par la télématique, 2, 2, pp. 67-80. Récupéré le 15 mars 2007 sur le site : http://cqfd.telug.quebec.ca/IN_Auteurs/in_auteurs.html
- BOLTANSKI, L, & THEVENOT, L, (1991), *De la justification - Les économies de la grandeur*, Paris : Éditions Gallimard.
- DESMARAIS, L, (2000), La persévérance dans l'enseignement à distance, Récupéré le 15 mars 2007 sur le site : <http://www.google.fr/search?hl=fr&q=La+pers%C3%A9v%C3%A9rance+dans+l%E2%80%99enseignement+%C3%A0+distance&btnG=Recherche+Google&meta=>
- FAEBER, R, (2000), Apprentissage collaboratif à distance : outils, méthodes, et comportements sociaux, http://faerber.u-strasbg.fr/publi/biennale2000/faerber_biennale.htm
- GLIKMAN, V, ((2001) Accompagner des formations ouvertes, Conférence de consensus Collectif de Chasseneuil, Récupéré le 15 mars 2007 sur le site : <http://www.harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=1020>,
- GLIKMAN Viviane, (2003), Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines in H, Choplin (Eds.), *les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, (pp 55-69), Arcueil : Éducation Permanente
- JÉZÉGOU, A, (1998), *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris : Éditions L'Harmattan.
- LEPLAT, J, (1993), Ergonomie et activités collectives. In Six, F, & Vaxevanoglou, X, (Eds.), *Les aspects collectifs du travail – Actes du XXVIIè congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française*, (pp 7-27), Toulouse : Éditions Octares
- LONCHAMP, J, (2003), *Le travail coopératif et ses technologies*, Paris : Éditions Hermès- Lavoisier.
- MAROT, J-C, & DARNIGE, A, (1996), *La Téléformation*, Paris : Presses Universitaires de France. P 95.