



UNIVERSITÉ DE GENÈVE



TECFA -
Technologies de
Formation et
Apprentissage
<http://tecfa.unige.ch>

FORMATION F3MITIC : Evaluation intermédiaire

E. Sierra, assistante de recherche
Sous la responsabilité de D. Peraya
TECFA, mars 2002

DRAFT 2, version provisoire

Table des matières

Introduction.....	1
1. Deux ou trois choses que j'ai apprises dans F3-MITIC.....	2
1.1. Domaines MI et TIC.....	2
1.1.1. Apprentissages autocentrés.....	3
1.1.2. Apprentissages hétérocentrés.....	3
1.2. Domaine de la formation d'adultes.....	5
1.2.1. Degré de satisfaction.....	5
1.2.2. Les apprentissages F3.....	5
2. Travail entre pairs.....	6
2.1. Le travail « en présence », lors des différentes journées de formation.....	6
2.1.1. Degré de satisfaction.....	6
2.1.2. Apport du travail en présence.....	7
2.2. Les contributions des « pairs » lors de ces journées.....	7
2.2.1. Degré de satisfaction.....	8
2.2.2. Arguments des réponses.....	8
2.3. L'élaboration des scénarios pédagogiques.....	9
2.3.1. Degré de satisfaction.....	10
2.3.2. Les apports de l'élaboration des scénarios pédagogiques.....	10
3. Compétences.....	14
3.1. Quelles compétences estimez-vous avoir acquises... ..	14
3.1.1. Degré de satisfaction.....	14
3.1.2. Les compétences acquises.....	15
3.2. Quelles connaissances pensez-vous avoir acquises, mais que n'êtes pas encore prêt à utiliser dans votre activité de formateur ?.....	16
3.2.1. Types de réponses.....	16
3.2.2. Connaissances non utilisables.....	17
3.3. Que faudrait-il pour vous permettre de franchir le pas ?.....	17
4. Collaboration à distance.....	19
4.1. Avez-vous interagi par e-mail pour F3-MITIC depuis la rentrée scolaire ?.....	19
4.2. Avez-vous consulté les forums ?.....	19
4.3. Avez-vous contribué personnellement aux forums ?.....	19
4.4. Avez-vous consulté le site devedu ?.....	20
4.5. Evaluation de la part de travail en présence et de la part de travail à distance.....	20
5. Temps de travail.....	21
Conclusion.....	22
Remarques et suggestions des participants.....	23

Introduction

A environ mi-parcours de la formation F3MITIC 2001-2002 les participants de la formation ont été invités à répondre à un questionnaire créé par les membres du groupe Go. Ce questionnaire devait permettre de « récolter des indications utiles à la mise en place d'une seconde volée F3 en 2002-2003 et de corriger le dispositif 2001-2002 ». Les points sur lesquels porte le questionnaire sont les suivants : les apprentissages, le travail entre pairs, les compétences, la collaboration à distance et temps de travail.

Ce document présente l'analyse des réponses des participants au questionnaire. Pour assurer une meilleure lisibilité et une meilleure compréhension de l'analyse, chaque question est présentée dans un encadré qui précède l'analyse des réponses. Celle-ci se présente généralement en deux temps : nous donnons dans un premier temps le degré de satisfaction des participants à propos de l'aspect précis de la question puis dans un second temps nous analysons les principaux arguments avancés par les répondants.

Vingt participants sur vingt-quatre ont répondu au questionnaire. Il semble que les participants ont pu lire les réponses des pairs avant de soumettre leurs propres réponses. Il est évident que dans ce cas, les conditions d'administration du questionnaire peuvent être à l'origine de nombreux biais : ne pas donner d'arguments car ils ont déjà été donnés par un collègue, mentionner des arguments déjà mentionnés avec l'intention d'insister sur ceux-ci, se faire influencer par des arguments déjà présentés par les collègues, etc.

1. Deux ou trois choses que j'ai apprises dans F3-MITIC

1. Deux ou trois choses que j'ai apprises dans F3-MITIC
- 1.1 Dans le domaine TIC
- 1.2 Dans le domaine MI
- 1.3 Dans le domaine de la formation d'adultes

Dans cette question il s'agit pour les participants de citer les contenus appris lors de la première période de la formation (de septembre à janvier).

Regardons dans un premier temps les réponses concernant les domaines MI et TIC, puis dans un deuxième temps celles concernant le domaine de la formation d'adultes.

1.1. Domaines MI et TIC

Pour procéder à une analyse fine, il est nécessaire de regarder séparément les réponses des participants issus de chacun des deux univers (MI et TIC).

Remarquons tout d'abord que les participants issus des MI sont très minoritaires : sur 20 participants ayant répondu au questionnaire, 4 sont issus des MI et 16 des TIC.

Ceci pourrait refléter une tendance générale qui veut que l'intérêt pour les technologies de l'éducation se centre sur l'aspect «Technologies de l'Information et de la Communication» en oubliant l'aspect «Média»...

De façon générale, on peut constater la tendance suivante :

- Chacun estime avoir appris chez l'autre (3 MI sur 4 et 12 TIC sur 16).
- Chacun regrette de ne rien avoir appris chez soi et les TIC sont plus véhéments à ce sujet (3 MI sur 4 et 13 TIC sur 16).

Ce constat est conforme aux objectifs de la formation. Cependant les participants ne semblent pas voir ce fait comme un fait positif. Il semble que la communication sur ce sujet n'ait pas bien fonctionné. Les objectifs des participants étaient aussi de s'améliorer dans leur domaine de compétences : les remarques formulées à la dernière question ouverte de cette évaluation vont dans ce sens.

On peut regarder d'une part les apprentissages autocentrés et d'autre part les apprentissages hétérocentrés. Les apprentissages autocentrés sont les apprentissages de chacun dans son domaine d'origine : bien que ça ne soit pas l'objectif de la formation les participants ont appris malgré tout dans leur domaine d'origine. Les apprentissages hétérocentrés sont les apprentissages de chacun dans le domaine qui n'est pas son domaine d'origine.

1.1.1. Apprentissages autocentrés

Les figures 1 et 2 suivantes présentent l'avis des participants sur leur apprentissage dans leur domaine d'origine (apprentissage « autocentré »).

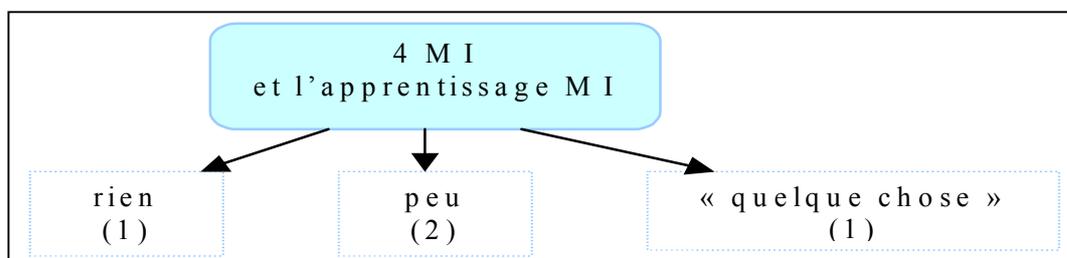


Figure 1 : Evaluation de l'apprentissage autocentré (MI versus MI)

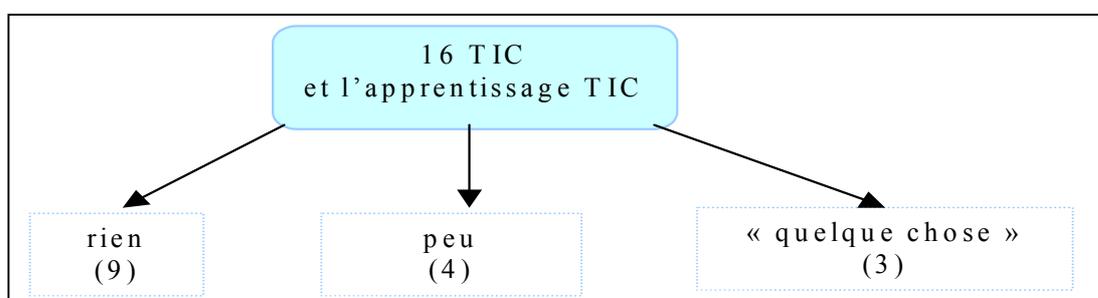


Figure 2 : Evaluation de l'apprentissage autocentré (TIC versus TIC)

Retenons les apprentissages « autocentrés » suivants :

-dans le domaine MI : Consolidation des connaissances MI et apport de la collaboration avec les participants issus des TIC.

-dans le domaine des TIC : Approche des forums (2 participants), modélisation (1 participant), apport de la collaboration (1), et approche des TIC dans leur dimension humaine et non exclusivement technique (1).

Notons qu'un participant issu des TIC cite le roman photo et la typographie comme apprentissages dans le domaine des TIC... ?

1.1.2. Apprentissages hétérocentrés

Ce que les MI ont appris des TIC :

Trois Mi (sur quatre) estiment avoir appris quelques contenus dans le domaine des TIC.

Ces contenus sont les suivants :

- *Contenu de base* : Prise en main de l'ordinateur et utilisation d'Internet (1).
- *Production* : Edition et mise en ligne de pages web (dont l'allègement des images)(1).
- *Modélisation* : «Efficacité heuristique du concept de modélisation» (1).

Concernant l'utilisation d'Internet un(e) participant(e) exprime le besoin de pratiquer immédiatement et régulièrement.

Le seul MI qui ne donne pas de contenus explicites donne la réponse suivante :
« Dans la mesure où j'ai été appelé à participer plutôt aux ateliers MI, je n'ai guère approfondi mes connaissances dans le domaine TIC ».

Ce que les TIC ont appris des MI :

Douze participants issus des TIC sur seize expriment de façon positive ce qu'ils ont appris des MI (voir figure 3 et explications ci-après).

Les quatre autres participants se répartissent ainsi :

- 3 participants répondent qu'ils n'ont appris qu'un contenu de surface (vocabulaire) non réutilisable.
- 1 participante est très insatisfaite : « Malheur à celui ou à celle qui a suivi régulièrement les formations FIM, Education aux Médias, Histoire de l'Art. Il va revivre les mêmes présentations, sans même un accent F3 différent ».

Les contenus cités dans les douze réponses positives peuvent être regroupés en quatre catégories :

- *Vocabulaire* : Terminologie.
- *Analyse et compréhension de l'image* : Acquisition de méthodes et d'outils (grille, boîte à outils), savoir lire une image.
- *Image et pédagogie* : Apprentissage des participants autour de deux aspects : d'une part l'aspect « enseignement de l'image » (importance de l'éducation aux médias et découverte d'activités pédagogiques pour l'enseignement des MI, notamment activités ludiques), d'autre part l'aspect « utilisation de l'image pour la créations de situations d'apprentissage » (importance de l'aspect MI dans les TIC, utilisation pédagogique de l'image).
- *Point de vue critique* : Le point de vue critique vis-à-vis de l'image est un apprentissage transversal et s'affirme avec l'acquisition des contenus cités ci-dessus.

La figure 3 présente ces catégories et mentionne la fréquence respective des éléments de réponses pour chaque catégorie (N=31).

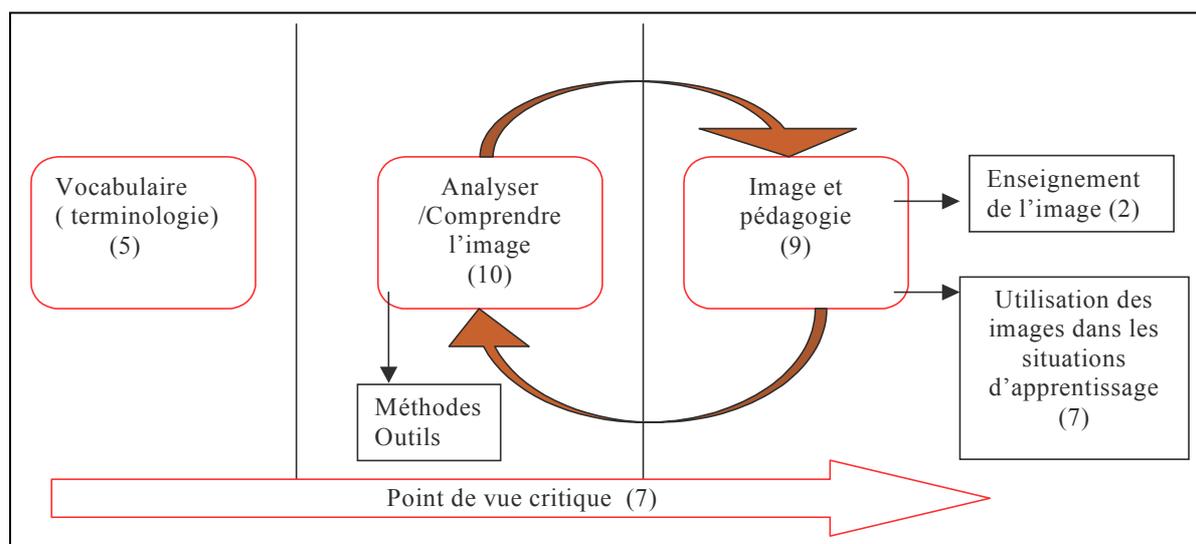


Figure 3 : Apprentissage hétérocentré (TIC versus MI)

1.2. Domaine de la formation d'adultes

Dans le cadre de cette question, nous ne considérons plus séparément les réponses des «MI» et des «TIC».

1.2.1. Degré de satisfaction

Quel est le degré de satisfaction des participants concernant leur apprentissage dans le domaine F3 ?

Le bilan est mitigé concernant les apprentissages spécifiquement F3.

En effet, les 20 participants répondent de la façon suivante :

- 9 participants estiment n' avoir «rien appris ou pas grand chose» et/ou formulent des critiques.
- 2 participants citent des contenus appris mais expriment des critiques.
- 9 participants citent des contenus appris sans critiques.

Les critiques concernent, d'une part, la pédagogie de la formation (2), «limite de la formation entre pairs» et d'autre part, le manque d'approfondissement (3) «trop superficiel pour avoir des retombées dans une pratique de formateur» « Je le sais déjà ».

1.2.2. Les apprentissages F3

Les apprentissages cités peuvent se classer en deux catégories selon leur domaine :

- *Contenu* : Modalités d'organisation d'un cours (gestion d'un cours, modèles d'animation, évaluation, rythme et alternances d'un cours, objectifs d'apprentissages)
- *Pédagogie de la formation* : La mise en situation, la collaboration, l'observation des pairs entraînent d'une part un regard réflexif sur les pratiques, l'opportunité de formuler et de se remettre en question et d'autre part elles permettent d'appréhender les spécificités de la formation d'adultes.

Notons que ces deux catégories ne sont pas indépendantes et se nourrissent l'une l'autre.

La figure 4 présente les apprentissages analysés ci-dessus et mentionne la fréquence des réponses pour chaque catégorie.

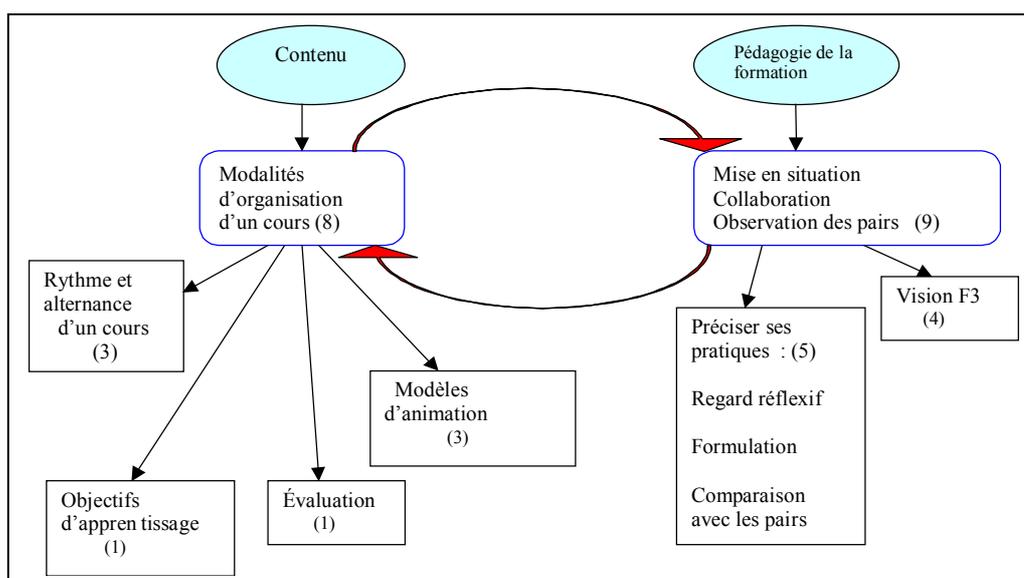


Figure 4 : Apprentissages dans le domaine de la formation d'adultes

2. Travail entre pairs

2. Travail entre pairs

Que vous ont apporté:

- 2.1 Le travail « en présence », lors des différentes journées de formation ?
- 2.2 Les contributions des « pairs » lors de ces journées ?
- 2.3 L'élaboration des scénarios pédagogiques

Cette deuxième question porte sur les choix pédagogiques de la formation : organisation du travail présentiel, intervention des pairs, élaboration de scénarios (pédagogie constructiviste), les points transversaux étant la mise en situation et la collaboration dans un cadre interdisciplinaire.

2.1. Le travail « en présence », lors des différentes journées de formation

Il s'agit d'évaluer l'apport du travail en présence de façon générale. On pourra regarder dans un premier temps le degré de satisfaction des participants vis-à-vis du travail présentiel et dans un deuxième temps ce qui se dégage des réponses en terme d'apprentissage lors du travail en présence.

2.1.1. Degré de satisfaction

Quel est le degré de satisfaction des participants vis-à-vis du travail présentiel ?

On peut distinguer quatre catégories de réponses :

- *Faible* : Les participants estiment que le travail en présence apporte peu de choses.
- *Un premier état* : Le travail en présence est apprécié comme une introduction, un premier brainstorming.
- *Bien* : le travail en présence est apprécié et les participants estiment en retirer des connaissances.
- *Moment fort* : le travail en présence est estimé comme un des moments forts de la formation.

La Figure 5 présente les catégories citées ci-dessus et mentionne la fréquence des réponses pour chaque catégorie.

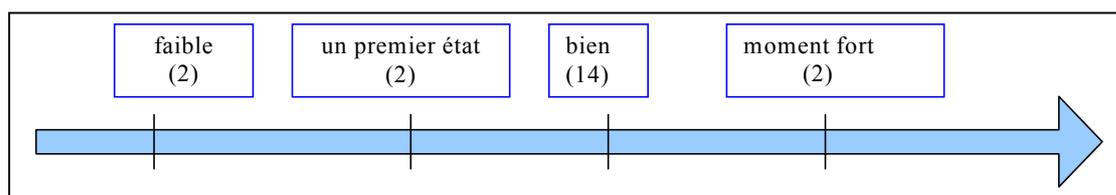


Figure 5: Degré de satisfaction des participants face au travail « en présence »

Ainsi, les participants sont positifs concernant le travail « en présence ».

Les quelques critiques (3) concernent le manque d'approfondissement : « travail en présence trop inachevé, peu de temps, peu de retour, peu d'échanges ».

2.1.2. Apport du travail en présence

Les méthodes pédagogiques employées pour l'organisation du travail en présence ont été très appréciées. L'apport central est l'apport du travail de groupe .

Les apports du travail de groupe cités peuvent se grouper en deux catégories :

- *Collaboration et méthode* : Cette catégorie se rapporte d'une part à l'apprentissage de la collaboration (savoir expliciter ses pratiques et ses méthodes, négocier les connaissances) et d'autre part à la mise en situation qui permet d'observer ses collègues et de voir ainsi des adultes en situation de travail collaboratif.
- *Communauté de travail et de pratique* : Cette catégorie rassemble les arguments relatifs aux échanges des participants (dans un cadre interdisciplinaire) qui permet : la découverte de points de vues différents, l'échange d'expériences, l'évolution des idées, la stimulation et la connaissance des pairs.

La figure 6 propose une représentation graphique des apports du travail en présence et mentionne la fréquence des réponses de chaque catégorie.

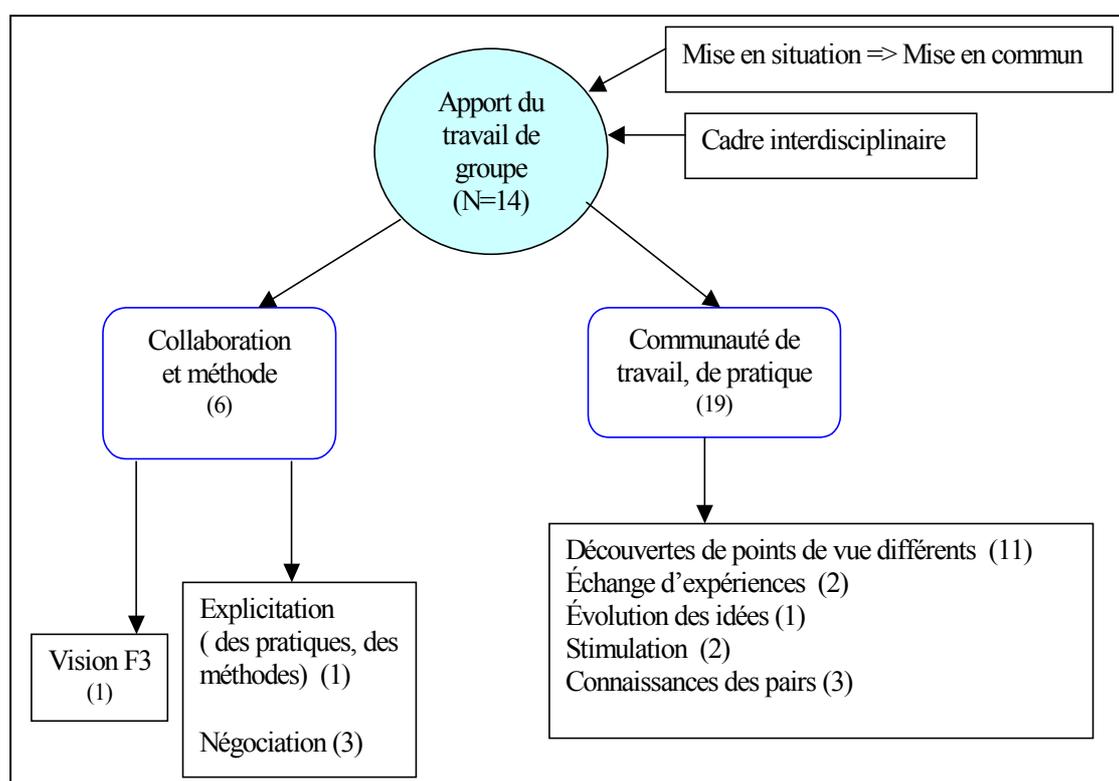


Figure 6 : Apport du travail en « présence »

2.2. Les contributions des « pairs » lors de ces journées

Lors des journées présentiels, certains participants de la formation ont aussi assuré un cours en tant que formateur. Il s'agit d'évaluer ici d'une part la réaction des participants à la contribution des pairs et d'autre part les apports concrets de ces interventions.

2.2.1. Degré de satisfaction

Le degré d'intérêt des participants se distribue selon l'échelle suivante :

- *Faible* : Les participants pensent que la contribution des pairs n'a rien apporté et/ou qu'elle a été seulement « sympathique » et ils expriment des critiques négatives.
- *Intéressant mais* : Les participants expriment un intérêt global (parfois/souvent intéressant) mais expriment aussi une critique négative.
- *Intéressant* : Les participants expriment un intérêt global (parfois/souvent intéressant) sans critique négative.
- *Indispensable* : L'apport de la contribution des pairs est fondamental.

La figure 7 ci-dessous présente les catégories décrites ci-dessus et mentionne la fréquence respective des réponses de chaque catégorie.

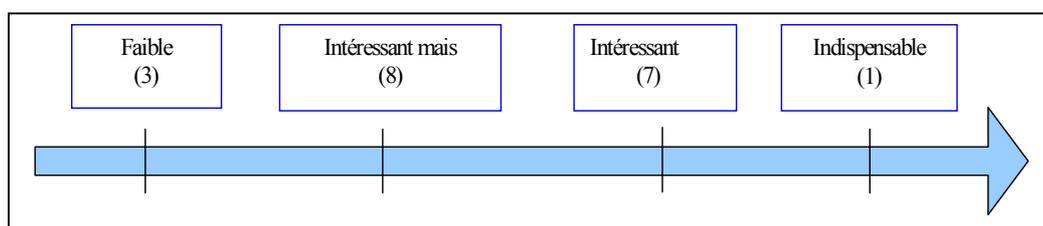


Figure 7 : Degré d'intérêt des participants pour la contribution des pairs

Cette première analyse met en évidence l'avis des participants quant à l'apport de la contribution des pairs : celle-ci a été accueillie avec intérêt (« parfois bienvenue » « bonne qualité dans l'ensemble ») (16) mais sans trop d'entrain pour la majorité (11 participants formulent des critiques négatives

2.2.2. Arguments des réponses

Nous pouvons regarder maintenant plus précisément le contenu des critiques positives ou négatives.

Les arguments positifs peuvent se répartir dans les sous catégories suivantes :

- *Relationnel et socio-affectif* : Les arguments soulignent d'une part l'engagement fort des pairs (*Engagement*) et d'autre part les échanges constructifs qui favorisent la négociation, la découverte de pratiques différentes, l'émergence de nouvelles idées, l'ouverture (*Communauté d'apprentissage*).
- *Contenus spécifiques* : Les participants donnent des contenus appris (par exemple : « La présentation de la palette 'd'activités élèves' susceptibles d'être organisée autour de l'image »).
- *Fréquence* : Les participants regrettent le fait que les interventions des pairs ne soient pas assez nombreuses.

D'autre part les arguments négatifs peuvent se répartir dans les sous-catégories suivantes :

- *Organisation* : Les réponses peuvent être à nouveau regroupées en trois sous-catégories :
 - *Pair versus apport extérieur* : Les participants auraient préféré des intervenants extérieurs plutôt que l'intervention des pairs qui n'apporte pas assez d'ouverture.

- *Pédagogie* : Les arguments négatifs concernent la pédagogie des pairs (par exemple : « Certaines présentations fort intéressantes, d'autres trop informatives, avec beaucoup de doc. à lire mais sans TP »).
- *Contenu* : On peut regrouper ces réponses en deux sous-catégories :
 - *Approfondissement (F3)* : Les contenus ne sont pas assez approfondis et en particuliers ils ne sont pas assez orientés F3.
 - *Connu* : Cette catégorie rejoint la catégorie « pair versus apport extérieur » ; ici les participants expriment une lassitude face au contenu qu'ils estiment déjà connaître (mais ils ne demandent pas explicitement un intervenant extérieur)

La figure 8 ci-dessous présente les catégories décrites ci-dessus et mentionne la fréquence des réponses de chaque catégorie.

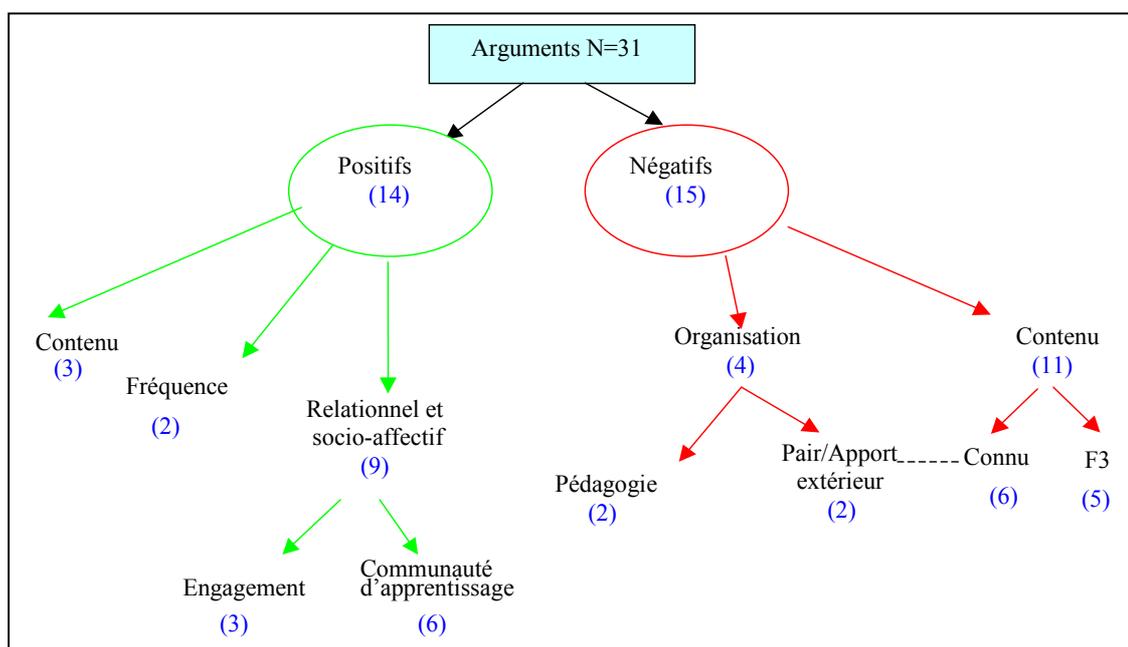


Figure 8 : Arguments positifs et négatifs des participants pour la contribution des pairs

On peut remarquer que les arguments négatifs sont centrés sur le contenu (lassitude et besoin d'approfondissement dans une perspective F3) et que les arguments positifs sont centrés sur les apports d'une pédagogie basée sur la collaboration. C'est encore une fois relativement conforme aux objectifs de la formation : la priorité est la mise en place d'une communauté de pratique (avec une culture commune) à travers un engagement fort des participants.

2.3. L'élaboration des scénarios pédagogiques

L'élaboration des scénarios pédagogiques est l'activité principale du travail à distance et c'est un point central de la formation F3MITIC.

Toujours de la même manière, il s'agit d'évaluer, d'une part l'état d'esprit des participants face à cette activité, et d'autre part les apports de la mise en œuvre de cette activité.

2.3.1. Degré de satisfaction

On peut dire que l'état d'esprit des participants vis-à-vis de l'apport des scénarios est positif. En effet seuls trois participants répondent de façon négative et les dix-sept autres participants répondent de façon positive. On peut détailler les réponses de la façon suivante :

- *Moments faibles* : Les participants n'ont pas apprécié l'élaboration des scénarios. Ils ne mentionnent aucun apport dû à cette activité.
- *Bien* : Les participants répondent de façon positive et/ou mentionnent des apports.
- *Moment fort* : L'élaboration des scénarios est une des activités les plus importantes pour la formation, une des plus appréciées.

La figure 9 ci-dessous présente les catégories décrites et mentionne la fréquence des questions de chaque catégorie.

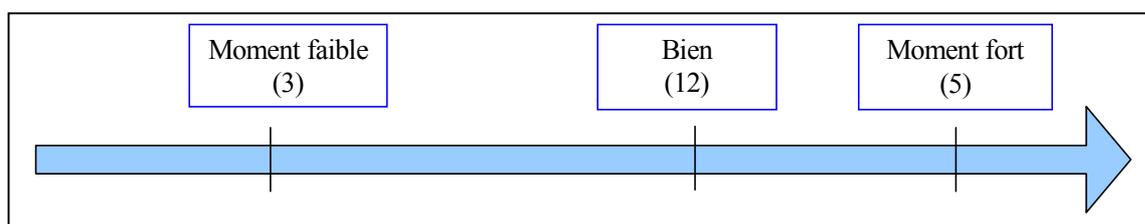


Figure 9 : Degré de satisfaction des pairs face à l'élaboration de scénarios pédagogiques

Deux réponses renvoyaient à la dernière question du questionnaire (question ouverte « remarques, suggestions »). On peut noter qu'une dizaine de participants revient sur le sujet des scénarios à cette dernière question. Neuf participants y font des remarques négatives (dont 5 qui ne faisaient pas de remarques à la question de l'apport des scénarios).

Ceci diminue l'impression d'état d'esprit positif des participants vis à vis de l'élaboration des scénarios.

Cependant, ne serait-ce qu'en comparant les réponses concernant l'élaboration des scénarios avec les réponses concernant la contribution des pairs, on peut conclure que les participants ont apprécié cette activité.

2.3.2. Les apports de l'élaboration des scénarios pédagogiques

Nous classerons les arguments des réponses en catégories et sous-catégories en commençant par séparer les arguments positifs et les arguments négatifs.

Les arguments positifs

L'apport des scénarios pédagogiques vient d'une part du bienfait de la mise en situation et d'autre part du bienfait du travail collaboratif.

- *la mise en situation* : Cette catégorie peut se diviser en plusieurs sous-catégories :
 - *Pratique \Leftrightarrow Théorie* : D'une part les participants soulignent l'effort bénéfique de la formulation que demande l'écriture des scénarios (*De la pratique à la théorie*), d'autre part les participants apprécient de pouvoir concrétiser des concepts en élaborant des scénarios (*De la théorie à la pratique*).
 - *Acteur* : Les participants apprécient d'être véritablement acteurs au cours de cette activité.
 - *Gestion du temps* : Les arguments concernent l'apprentissage de la gestion du temps ; faire le mieux possible dans un temps limité.
 - *Vision F3* : La mise en situation a permis de vivre une situation F3 (raisonner en tant que formateurs de formateurs).
- *le travail collaboratif* : Les apports du travail collaboratif constituent une seule catégorie qui est la mise en œuvre d'une communauté de travail et de pratique dans un cadre interdisciplinaire. Les échanges et les négociations favorisent l'émergence d'une culture commune et l'évolution des idées.

Notons que la mise en situation et le travail collaboratif ne sont pas deux composantes indépendantes de l'activité d'élaboration des scénarios pédagogiques. En effet d'une part le travail collaboratif est une forme de mise en situation et d'autre part la mise en situation stimule le travail collaboratif.

La figure 10 ci-dessous représente les catégories décrites ci-dessus ainsi que la fréquence des réponses de chaque catégorie.

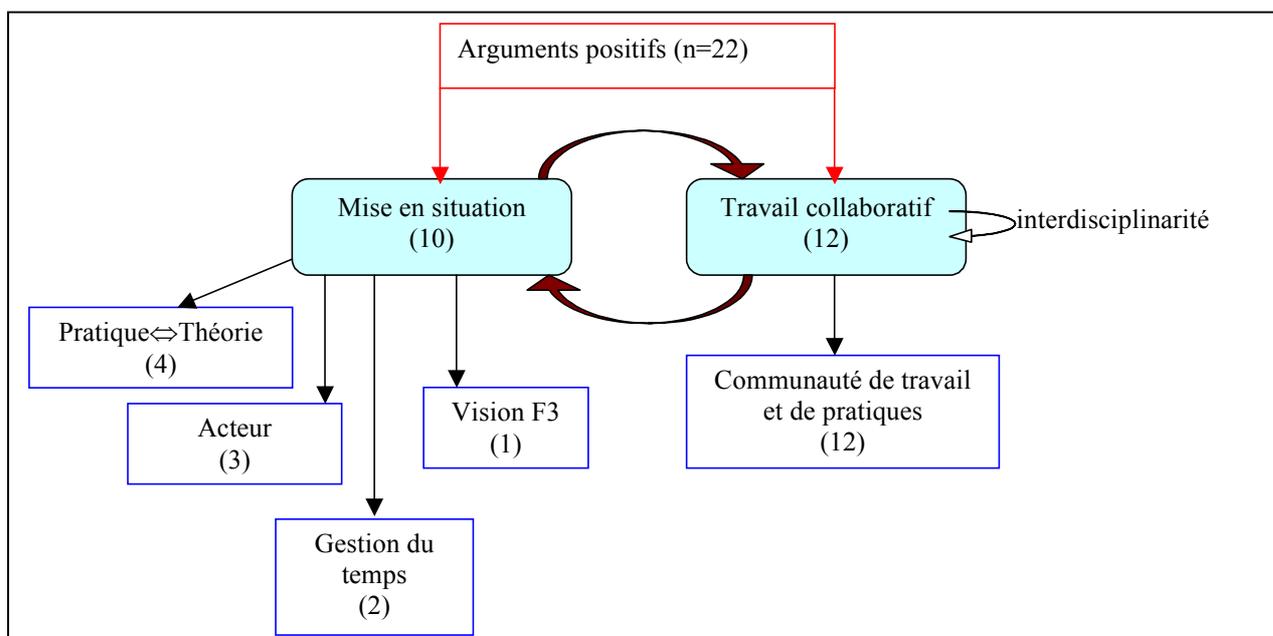


Figure 10 : Arguments positifs développés par les participants concernant l'élaboration des scénarios

Les arguments négatifs

Les arguments négatifs sont donnés par les participants qui n'ont pas apprécié l'activité d'élaboration des scénarios et par les participants qui ont donné une réponse globalement positive (l'argument négatif est ponctuel et n'efface pas l'aspect positif de la réponse).

Les arguments négatifs concernent de façon générale l'organisation de la formation .

On peut diviser en trois sous-catégories les arguments relatifs à cet aspect.

- *Choix pédagogiques* : on distingue quatre sous-catégories :
 - *Pédagogie constructiviste* : Les participants remettent en cause le fait d'apprendre en élaborant des scénarios. Ils pensent que c'est une perte de temps et que c'est souvent artificiel.
 - *Implémentation* : Les participants disent leur souhait de tester les scénarios et d'en discuter ensuite avec les pairs.
 - *Travail à distance* : Un participant estime que l'élaboration de scénarios à plusieurs n'est pas un travail qui peut se faire à distance ou alors la collaboration tend vers la coopération.
- *Organisation de la formation* : Les arguments de cette catégorie sont relatifs à l'organisation concrète de la formation (choix des dates de retour, durée des périodes d'élaboration, nombre de scénarios à rendre) :

On peut distinguer deux sous-catégories :

 - *Planning* : Les participants voudraient plus de souplesse pour le nombre de scénarios à rendre et les dates de remise. Deux participants voudraient plus de temps en présence pour pouvoir commencer à discuter des scénarios. De plus ils regrettent le manque de temps pour élaborer un scénario: ils en ressentent de la frustration mais ils ne font pas partie des participants de la catégorie discutée ci-dessous.
 - *Quantité/Qualité* : les participants regrettent d'avoir à faire trop de scénarios dans un temps limité. Ils pensent que l'on privilégie la production par rapport à la réflexion (l'approfondissement).
- *Objectifs* : Un participant regrette le flou autour de cette activité : « D'abord, tout était très flou, apparemment également pour les "accompagnant" ».

Enfin un participant souligne sa difficulté à formuler et sa préférence pour la pratique (Intuition/formulation).

La figure 11 ci-dessous présente les catégories décrites ci-dessus et mentionne la fréquence des réponses de chaque catégorie.

Notons que nous avons pris en compte les arguments donnés à dernière question de l'évaluation. La fréquence des arguments donnés lors de la dernière question est écrite en rouge (c'est le deuxième chiffre) tandis que la fréquence des arguments donnés lors de la question sur l'apport de l'élaboration des scénarios pédagogiques est écrite en noir.

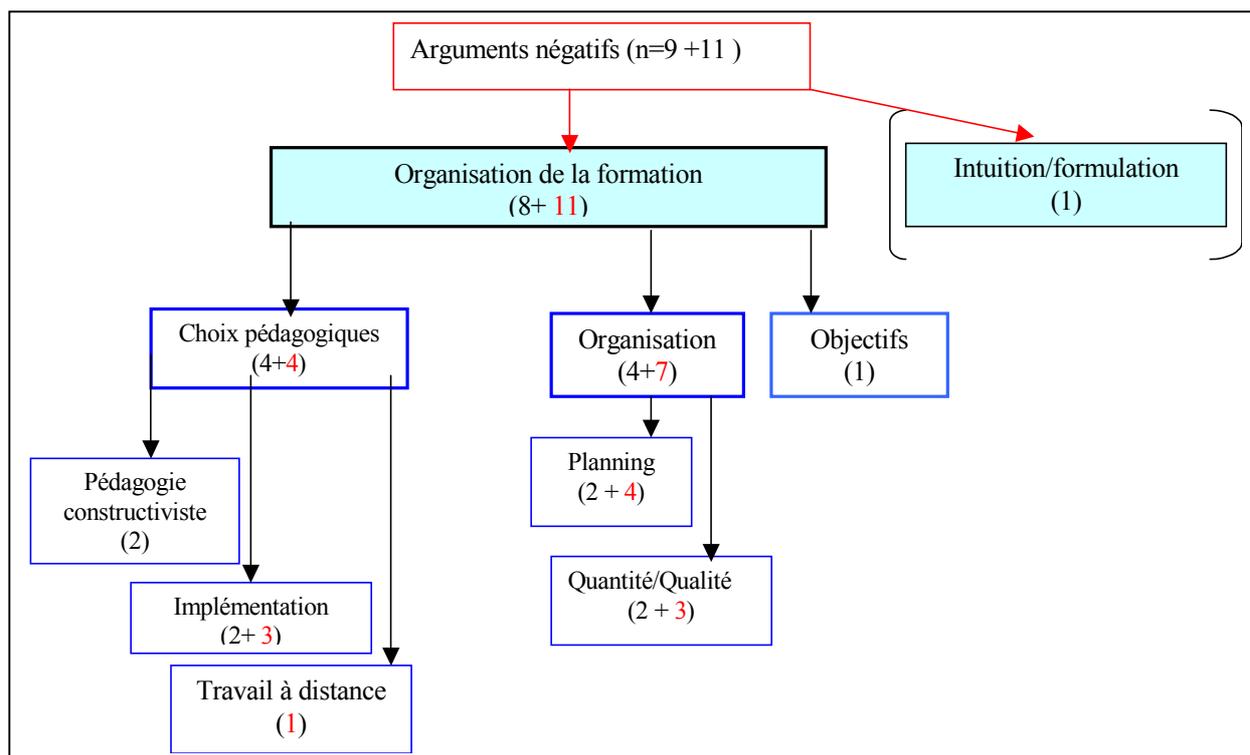


Figure 11 : Arguments négatifs concernant l'élaboration des scénarios

3. Compétences

3.1 Quelles compétences estimez-vous avoir acquises, que vous vous sentez prêt à utiliser (ou que vous avez déjà utilisées) dans votre activité de formateur d'enseignant ?

3.2 Quelles connaissances pensez-vous avoir acquises, mais que n'êtes pas encore prêt à utiliser dans votre activité de formateur ?

3.3 Que faudrait-il pour vous permettre de franchir le pas ?

Il s'agit de savoir comment les participants pensent investir les connaissances nouvelles apprises lors de la formation. Ces connaissances sont-elles devenues des compétences conscientes et utilisables ?

3.1. Quelles compétences estimez-vous avoir acquises...

La première question rend compte de ce que les participants pensent avoir déjà acquis pour l'action. Sur quels points pensent-ils que leur pratique va être changée (améliorée) ?

3.1.1. Degré de satisfaction

On peut analyser dans un premier temps le degré de satisfaction qui se dégage des réponses et classer ainsi les réponses en deux grandes catégories :

- *Les réponses négatives* : Les participants ne croient pas avoir acquis de compétences nouvelles utilisables. Il y a d'une part ceux qui répondent « aucune compétence acquise » et ceux dont la réponse permet d'inférer un état d'esprit négatif (pas de compétences citées, critique négative).
- *Les réponses positives* : Dans cette catégorie, on distingue d'une part les réponses qui donnent une ou plusieurs compétences sans critique et d'autre part les réponses dont on infère un état d'esprit positif.

La figure 12 présente les catégories décrites ci-dessus et mentionne la fréquence des réponses de chaque catégorie.

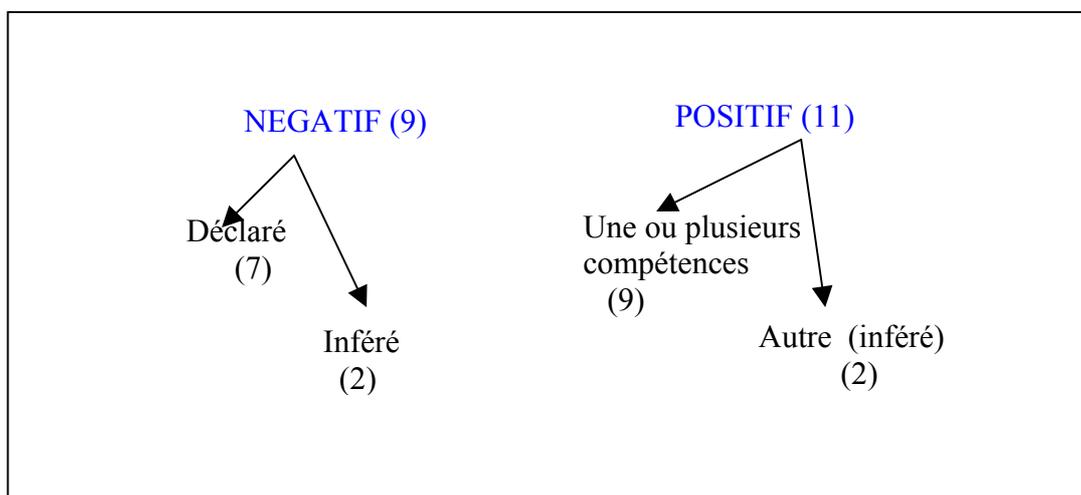


Figure 12 : Etat d'esprit des participants concernant leurs compétences nouvelles

3.1.2. Les compétences acquises

Les compétences citées, prêtes à être réutilisées, peuvent être classées dans les trois catégories suivantes :

- *MI* : En reprenant les catégories créées pour la question des apprentissages dans le domaine MI (apprentissage hétérocentrés MI versus TIC), les compétences se classent d'une part dans l'analyse et la compréhension de l'image (et simultanément renforcement de l'esprit critique) et d'autre part dans l'utilisation de l'image pour la création de situations d'apprentissage.
- *Préparation d'un cours* : Les compétences classées dans cette catégorie sont celles qui permettent de bien mener un cours. Il y a d'une part l'organisation d'un cours et d'autre part la gestion de groupe (gestion, animation d'un groupe), plus spécifiquement dans le cadre F3 (formation d'adultes).
- *Communauté de pratique interdisciplinaire* : Acquérir des pratiques pédagogiques générales (permettant d'animer un cours sans être expert du domaine présenté), connaissance du travail des collègues dans les différentes disciplines.

La figure 13 ci-dessous représente les catégories décrites ci-dessus ainsi que la fréquence des réponses de chaque catégorie.

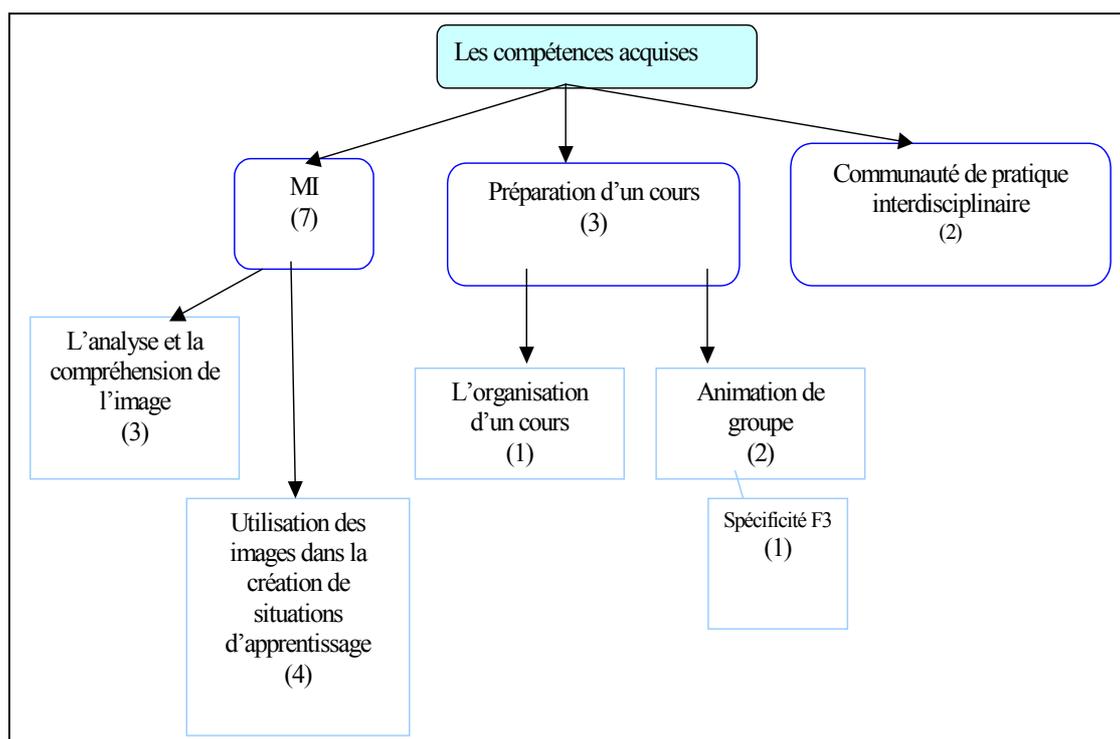


Figure 13 : Les compétences acquises par les participants

3.2. Quelles connaissances pensez-vous avoir acquises, mais que n'êtes pas encore prêt à utiliser dans votre activité de formateur ?

Il s'agit cette fois-ci de citer les connaissances qui ne sont pas encore des compétences utilisables dans les pratiques de formation.

3.2.1. Types de réponses

Il se dégage quatre types de réponse à cette question :

- *Pas de réponse* : Pas de réponse (à l'exception d'un participant qui répond « l'avenir nous le dira »...).
- *Des connaissances non utilisables* : Ce type de réponse est caractérisé par la citation d'une ou plusieurs connaissances non utilisables (*certaines*) ou par le fait que l'ensemble des connaissances n'est pas encore utilisable (*l'ensemble*).
- *Pas de connaissances apprises* : Les réponses sont de ce type : « il n'y a aucune connaissances que je ne suis pas prêt à utiliser puisque je n'ai acquis aucune connaissance. ».
- *Optimiste* : L'unique réponse de cette catégorie est la suivante : « aucune, je n'hésite pas à tester les nouveautés ! ».

La figure 14 suivante présente les catégories décrites ci-dessus et mentionne la fréquence des réponses de chaque catégorie.

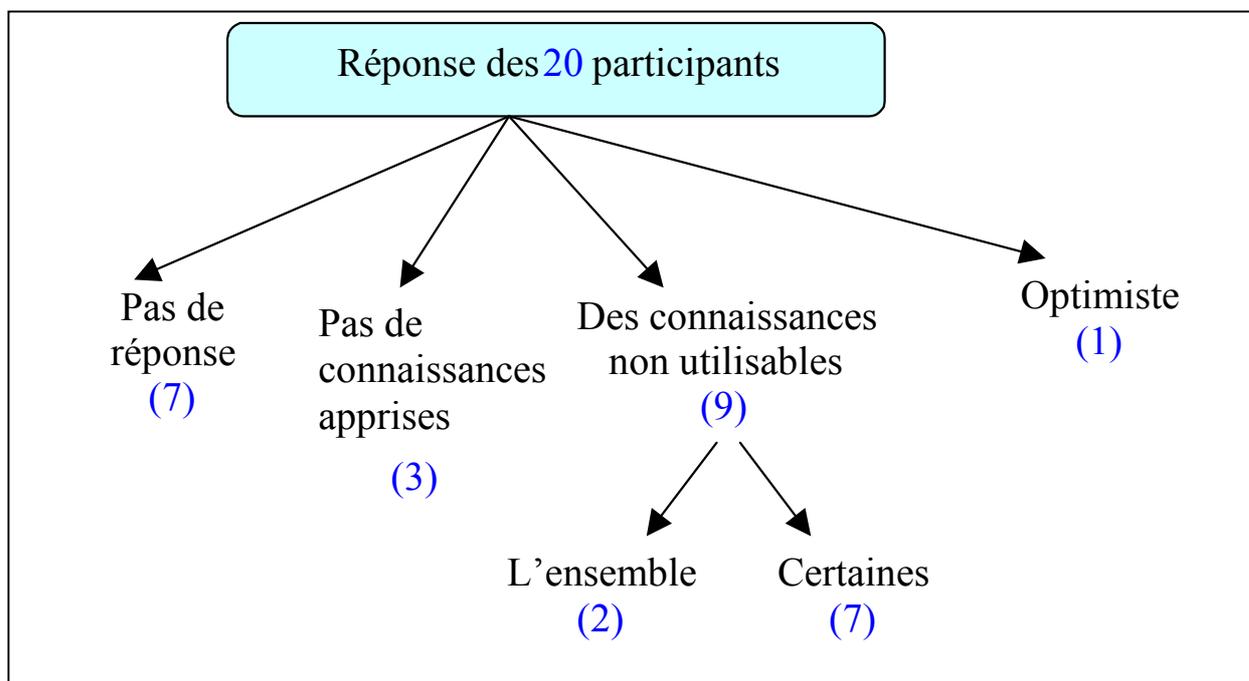


Figure 14 : Réponses des participants à la question 3.2

3.2.2. Connaissances non utilisables

Les connaissances non utilisables citées sont les suivantes :

- Domaine MI : (6)
 - image filmique (1)
 - analyse de l'image (3)
 - utilisation de l'image pour des situations d'apprentissage (1)
 - « tout ce qui concerne l'image » (1)
- Domaine TIC : des techniques (1)

On ne peut pas identifier une connaissance particulière qui serait plus difficile à utiliser. C'est le domaine MI qui est cité le plus fréquemment : c'est le domaine qui a été le plus riche en apport de connaissances nouvelles (d'après les réponses aux questions précédentes) il est donc naturel qu'il soit souvent cité. (De plus les participants issus des TIC sont majoritaire) Pour expliquer le fait que les connaissances ne soient pas utilisables les participants avancent deux types d'argument :

- *Approfondissement* : Les connaissances doivent être approfondies pour être utilisables (3 participants).
- *Connaissances théoriques* : Les connaissances sont trop théoriques et ne sont pas assez tournées vers la pratique (1 participant).

Le besoin d'approfondissement ressort plus nettement dans la question suivante.

3.3. Que faudrait-il pour vous permettre de franchir le pas ?

Que faudrait-il pour transformer les connaissances non utilisables précédemment citées en compétences utilisables ?

D'après les réponses, pour franchir le pas, il faudrait pouvoir approfondir ses connaissances (surtout dans le domaine où l'on n'est pas spécialiste) ; pour cela il faut du temps pour l'apprentissage et la pratique. Concernant la pratique on peut distinguer les besoins de pratiques « réelles » et les besoins de pratiques « techniques ». Les besoins de pratiques réelles sont l'implémentation des scénarios, la concrétisation des savoirs dans un « vrai » cours. Les pratiques techniques concernent le besoin de faire des exercices pratiques pour fixer les apprentissages techniques.

Pour avoir du temps et pouvoir pratiquer, il faut des moyens (matériels, financiers). Enfin, naturellement, il faut de la motivation.

La figure 15 ci-dessous reprend ce qui vient d'être dit et les chiffres représentent la fréquence des arguments des réponses

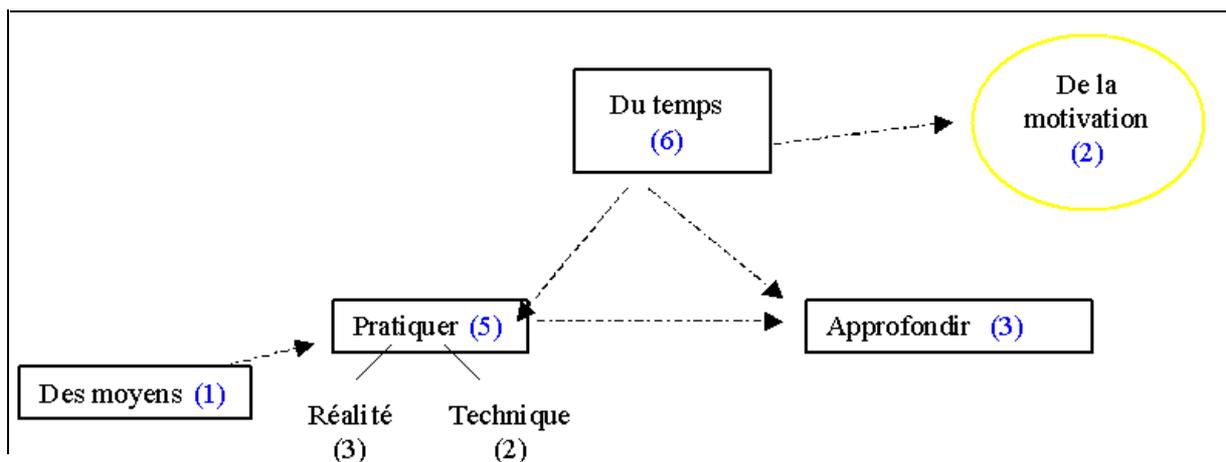


Figure 15 : Que faudrait-il pour franchir le pas ?

Certains apprentissages ne s’instaurent que dans la durée et la pratique : c’est bien ce qui ressort des réponses à la question « Que faudrait-il pour franchir le pas ? »...

4. Collaboration à distance

Faites le bilan des interactions en présence et à distance.

4.1 Avez-vous interagi par e-mail pour F3-MITIC depuis la rentrée scolaire ?

4.2 Avez-vous consulté les forums ?

4.3 Avez-vous contribué personnellement aux forums ?

4.4 Avez-vous consulté le site devedu ?

4.5 Temps de travail à distance et en présence

4.1. Avez-vous interagi par e-mail pour F3-MITIC depuis la rentrée scolaire ?

Oui, beaucoup	oui	un peu	très peu ou pas du tout
8	5	5	2

Les réponses sont qualitatives... ainsi, on peut seulement dire que la majorité des participants estiment avoir utilisé l'é-mail de façon régulière.

4.2. Avez-vous consulté les forums ?

Tous les participants (sauf un participant) ont consulté le forum mais surtout pour y déposer les scénarios et en lire quelques-uns.

Le manque de temps est souvent évoqué comme raison à un manque d'investissement dans le forum (5).

Deux personnes estiment avoir souvent (régulièrement) consulté le forum.

4.3. Avez-vous contribué personnellement aux forums ?

oui	oui, pour déposer les scénarios (les participants le disent explicitement)	peu/ non
2	11	7

Comme constaté ci-dessus, la contribution au forum est pauvre en dehors du dépôt de scénario.

Un(e) participant(e) écrit : « actuellement, j'appréhende davantage le forum comme un témoin utile de la formation F3MITIC (archivage de documents) que comme un lieu d'échanges ».

4.4. Avez-vous consulté le site devedu ?

Oui	Non ou de façon anecdotique*
8	12

* De façon anecdotique signifie que les participants ont consulté le site Devedu mais pas dans le cadre de la formation F3MITIC.

D'après les réponses, on peut constater que le site Devedu n'est pas un outil de travail pour les participants de F3MITIC.

4.5. Evaluation de la part de travail en présence et de la part de travail à distance

Pour moi, F3-MITIC, c'est ---% "en présence" et ---% "à distance".

Cette question évalue la part de travail à distance et la part de travail en présence des participants.

Les réponses peuvent être regroupées en quatre catégories :

- Travail majoritairement à distance : 40% / 60%
- Travail moitié à distance, moitié en présence : 50% / 50%
- Travail majoritairement en présence : 60% / 40% et 70% / 30%
- Travail essentiellement en présence : 80% / 20% (ou 80% / 30% !) et 90% / 10%

La figure 16 ci-dessous présente les catégories citées ci-dessus ainsi que la fréquence des réponses de chaque question.

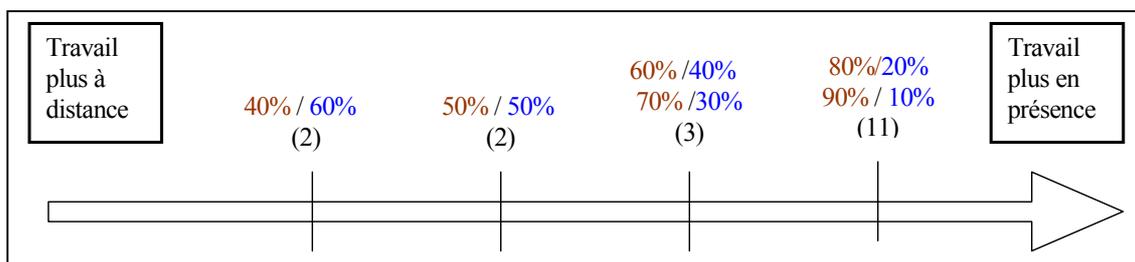


Figure 16 : réponses des participants concernant la part de travail en présence et la part de travail à distance.

Un participant ne répond pas à la question.

Pour la majorité des participants le travail se fait essentiellement en présence.

Un participant estimait à la question concernant les scénarios pédagogiques que la collaboration à distance pour ce genre d'activité n'est pas pertinente. On peut supposer que les participants n'avaient peut-être pas assez de vrais outils de collaboration à distance pour essayer de les utiliser et de travailler à distance.

5. Temps de travail

Les participants à F3-MITIC disposent d'une décharge ou d'un dégrèvement pour cette formation.
Est-ce que cette décharge correspond au travail fourni jusqu'à ce jour?

Oui	non	Non !!
8	8	8

Un exemple de réponse à cette question :

« Non, elle est très nettement insuffisante au vu du travail produit pour les scénarios (élaboration, ajouts, corrections, réadaptation pour le web). La communication par email pour s'échanger les versions successives des travaux est, contrairement à ce qu'on pourrait penser au départ, un gouffre à temps et cette manière de travailler ne remplace pas une collaboration en « live » toutes aussi vorace en temps. »

Conclusion

De façon globale, la pédagogie de la formation a été appréciée : les participants sont satisfaits des apports des mises en situation, de la collaboration dans un cadre interdisciplinaire.

L'apport le plus important est la mise en place d'une communauté de travail et de pratique perçue comme bénéfique... Les réponses évoquant la formation d'une communauté de travail et de pratique sont nombreuses et reviennent à chacune des différentes questions : apprentissages dans le domaine de la formation adulte, apport du travail de groupe lors du travail présentiel, côté positif de l'intervention des pairs, apport important de l'activité d'élaboration des scénarios pédagogiques. Cet état de fait est positif puisqu'il est conforme aux objectifs de la formation.

Il faut remarquer cependant que peu de participants considère que ce genre d'acquis est une compétence utilisable, transférable, dans leur activité de formateur. C'est finalement assez naturel car il leur est sans doute difficile, au stade d'appropriation qui est le leur, de formuler ce genre d'apport en terme de compétences et même d'être tout de suite conscient du bénéfice de la collaboration, de l'évolution de leurs propres idées et pratiques.

Ainsi, les compétences transférables citées avec la plus grande fréquence sont-elles les connaissances acquises dans le domaine MI (analyse de l'image et utilisation des images pour la création de situations d'apprentissage).

Si les participants sont satisfaits de la pédagogie de la formation, il ressort de cette évaluation qu'ils sont déçus par son contenu.

- On le constate dès la première question où l'on voit que les participants regrettent de ne rien avoir appris dans leur domaine d'origine.
- Ils auraient aimé s'améliorer dans leur domaine de compétences, approfondir les contenus dans une perspective de formation d'adultes, acquérir des compétences plus concrètes.
- Ils sont également nombreux à réclamer l'intervention de personnalités extérieures : les participants réclament des ouvertures, l'élargissement de leurs connaissances et la formation vise à leur faire préciser leurs pratiques, à travailler en profondeur de façon réflexive grâce à la mise en place d'une communauté de travail et de pratiques dans un cadre interdisciplinaire.
- Concernant l'élaboration des scénarios pédagogiques, il faudrait amener les participants à une dialectique entre conception et terrain. Ce prolongement permettrait d'enrichir l'activité et de motiver les participants. C'est ce qu'ils réclament principalement à ce sujet. Ils souhaitent aussi avoir plus de temps pour élaborer leur scénario... Ceci amène à se (re)poser la question sur la finalité de l'élaboration des scénarios. Est-ce leur qualité et leur possible implémentation ? Si on se centre trop sur la finalité de créer des scénarios de qualité (de référence) à mettre ensuite en ligne, on peut facilement être frustré par le manque de temps pour approfondir.

Remarques et suggestions des participants

Après avoir présenté nos propres conclusions tirées de l'analyse de détail, nous présentons les remarques et suggestions des participants.

Les remarques et suggestions sont homogènes. Les thèmes récurrents sont les suivants :

- *Quelle est l'issue de la formation ? (12) :*
 « Vers quoi allons-nous ? Quelle évaluation, par qui, pour quoi faire ensuite ? »
 « Il est relativement inconfortable de participer à une formation alors que la certification de ladite formation n'est pas en place. Déplus, pour des formateurs de formateurs cela ne manque pas de sel : essayer donc de faire travailler des élèves sans leur expliquer comment ou sur quoi ils seront évalués tout en leur précisant que la nature de la certification qu'ils pourraient éventuellement obtenir n'est pas encore définie ! »
- *Besoin d'apports extérieurs (10)*
 (pour une expertise qui serait une aide pour critiquer et faire évoluer les scénarios, pour des éclairages différents, pour l'écho de pratiques nouvelles)
- *Remise en cause de l'efficacité du double cursus MI/TIC (9)*
 Les participants issus des TIC pensent ne pas avoir assez assimilé la théorie MI pour pouvoir l'utiliser professionnellement (enseignement, personne ressource) et avoir ainsi perdu de l'énergie pour s'améliorer dans le domaine où ils seront ensuite sollicités.
 « Le pôle MI m'est imposé pour plus de la moitié du temps (déjà 56 heures en ne comptant que les heures de présence !) et, s'il m'a apporté quelques informations, est complètement insuffisant pour devenir formateur de formateurs MI; il m'est donc professionnellement inutile. Alors que j'ai encore de nombreuses lacunes en TIC, domaine dans lequel je vais certainement être mis le plus à contribution en tant que formateur de formateurs, je n'ai pas (encore ?) eu l'occasion de pouvoir les combler, ni même de pouvoir y travailler. »
- *Il y a trop de scénarios à élaborer dans un temps limité (7)*
- *La formation n'est pas assez orientée F3 (6)*
 « La formation n'est pas pensée en terme de perfectionnement » « Le côté formateur de formateur reste le parent pauvre dans le programme actuel de F3MITIC » ...
- *Dans la formation par les pairs, les rôles ne sont pas clairement définis (5)*
 « Qui participe ? Qui anime ? Qui évalue ? Qui sont les experts ? »
- *La formation est trop théorique (culturelle) (4)*
 « plus de travaux pratiques » « formation trop détachée de la réalité de nos enseignements »

En complément des remarques voici quelles suggestions proposées :

- « Une plus grande différenciation des cours en fonction des besoins de formation des participants serait également vivement souhaitable: mettre en relation des compétences existantes dans le groupe pour créer des petits groupes offres-besoins sur des thèmes

précis, d'ordre techniques: par exemple dans le domaine des TIC, cela pourrait être la fabrication d'une page web, la capacité de compiler des fichiers, la connaissance des formats de dessin, des feuilles de style, etc. »

- « Une formation d'adultes se destinant à former d'autres adultes devrait faire appel à des intervenants extérieurs d'envergure, pas forcément pédagogues (informaticiens, journalistes, sociologues, sémiologues, historiens de l'art, psychologues, etc.) de sorte que le futur 'spécialiste' en MITIC bénéficie de l'outillage conceptuel, de la culture et des compétences nécessaires à sa légitimité. »
- « Le travail à distance manque d'efficacité et consomme trop de temps. Dans le cadre d'une formation F3 il serait bon de connaître, d'expérimenter et de pratiquer des outils de groupware (ou autre ???)! »
- « Maintenant que, justement, nous avons, ce me semble, une culture de base commune, il me paraîtrait souhaitable que nos activités futures soient beaucoup plus orientées F3 et pas uniquement au niveau théorique. Il faudrait que nous puissions élaborer ,affiner les outils et compétences dont nous auront besoin sur le terrain » (2)
- « Il faudrait pouvoir tester les scénarii ; ceci impliquerait de mettre au point les documents de travail. De tels scénarii seraient plus motivants à réaliser. Un scénario destiné aux élèves devrait pouvoir être rédigé et testé en collaboration avec des collègues titulaires de classe » (4)
- « Il faudrait en tant que F3 évaluer la réalité de l'intégration des TIC »