

# Étude des retombés d'un dispositif hybride de formation sur l'activité professionnelle de tuteurs de terrain

Hervé Tribet & Sébastien Chaliès

« Education, Formation, Travail, Savoirs » (MA 122), Université Jean Jaurès, Toulouse 2

herve.tribet@univ-tlse3.fr – sebastien.chalies@univ-tlse2.fr

Formation hybride ; théorie de la formation ; activité de formation ; apprentissage à distance ; professionnalisation

---

## Résumé

Les modèles de formation professionnelle en présentiel, bien qu'encore majoritaires, se voient « bousculés » par d'autres modèles exploitant des outils d'enseignement en ligne (Karsenti, Garry & Benziane, 2012). L'association de ces modèles aboutit de plus en plus fréquemment à des dispositifs de formation caractérisés « d'hybrides » (Jézégou, 2014).

Cette recherche à visée transformative cherche à apprécier si la scénarisation d'un dispositif de formation professionnelle (DHFP), conçu et pensé à partir de postulats issus d'une théorie de la formation (Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013 ; Chaliès, Gaudin & Tribet, 2015), peut avoir un impact sur l'activité professionnelle de tuteurs de stage novices (TN) auprès de leurs stagiaires. Le postulat est fait qu'en aménageant des situations de formation lors desquelles des activités sont menées alternativement à distance sur une plateforme et en présentiel avec un formateur, des apprentissages professionnels sont alors permis dans le contexte hybride de formation.

L'étude s'inscrit dans un programme de recherche sur la formation professionnelle des enseignants (Chaliès & Bertone, 2017) dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une théorie générale de l'apprentissage et de l'action collective (Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013). L'engagement des formés dans toute activité professionnelle nécessite un apprentissage préalable d'expériences par nature holistiques, situées et normatives. Cet apprentissage engage préalablement les formateurs dans une activité « d'enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) par laquelle ils fondent la signification de chacune de ces expériences. Théoriquement, ils doivent ensuite s'engager dans une activité dite « d'accompagnement » des premiers usages par les formés des expériences qui leur ont été préalablement enseignées. Cet accompagnement s'effectue à l'occasion de l'engagement des formés dans de nouvelles situations de formation et/ou de travail aménagé. Lors de ces situations, les formateurs cherchent alors à faire en sorte que les formés s'appuient sur les expériences enseignées pour engager, de façon progressive et cumulative, différentes capacités normatives assimilables à des techniques singulières (De Lara, 2005). En usant des liens de signification initialement enseignée par les formateurs comme d'expériences « mètre étalon » (Williams, 2002), les formés peuvent alors déployer successivement leurs capacités normatives (Cometti, 2004) à (i) signifier (au sens de reconnaître) l'expérience de formation ou de travail qui leur est proposée ou donnée à vivre, (ii) analyser l'expérience en cours par comparaison avec l'expérience enseignée, (iii) « simuler » l'expérience enseignée en la réalisant dans un contexte de formation et/ou de travail aménagé et, enfin, la réaliser en contexte ordinaire et non aménagé de travail. Lors de ces différentes situations de premiers usages, les formateurs accompagnent les formés et s'engagent, si nécessaire, dans une activité d'« explications ostensives » (Davis, 2009) afin de lever leurs éventuelles mésinterprétations et leur permettre, au final, d'agir seul et de façon acceptable dans la communauté professionnelle considérée.

La recherche a été menée sur l'année 2014-2015 dans l'académie de Toulouse avec un formateur universitaire (FU) de l'ESPE, deux enseignants d'EPS ayant une fonction de TN et leurs deux enseignants stagiaires. L'aménagement du dispositif retenu a consisté à engager les acteurs dans une formation hybride, en six étapes successives. Toutes ces étapes ont donné lieu à l'enregistrement de traces d'activités qui progressivement ont été déposées par les acteurs sur une plateforme et des entretiens d'autoconfrontation visant à reconstruire les règles apprises et/ou suivies par ces acteurs.

Les résultats de l'étude montrent que la conception et la structuration du DHFP constituent un moyen singulier d'alimenter certaines activités en plusieurs étapes successives, à distance sur une plateforme de formation, en présentiel accompagné d'un formateur, voir en situation aménagée en contexte ordinaire de pratique. A distance, les conditions d'aménagement et l'accompagnement des situations de formation ont d'abord permis de concevoir une trajectoire d'activités nécessaires aux formés pour apprendre de nouvelles expériences professionnelles puis de se développer à partir d'elles. Dans le détail le DHFP a permis aux formés d'engager leur capacité à signifier, à analyser et à faire un conseil pédagogique dans des circonstances de formation variables et évolutives. La succession des situations de formation, conçues et agencées de moins en moins proximale avec la situation d'enseignement initiale, a permis aux formés de progressivement comprendre comment structurer l'activité de conseil pédagogique. Elle a permis complémentirement d'accompagner les principales étapes attendues et leur agencement visant à agir rapidement et efficacement auprès de leur ES. En présentiel, les étapes d'accompagnement des formés menées par le FU, a permis l'engagement d'activités singulières et hiérarchisées visant à enseigner, accompagner, expliquer et donner son accord pour fonder l'apprentissage ou aider au développement des formés. Nos résultats montrent que ces traces ont nourri l'activité d'accompagnement du FU en lui permettant de confronter l'activité filmée des TN, de lever les principales mésinterprétations et d'engager une activité d'interprétation des règles enseignées. Lors de ces interventions, le FU accompagne et corrige l'activité des formés après avoir simulé le conseil pédagogique et/ou après avoir réalisé le conseil pédagogique. Nos résultats montrent que l'accompagnement change de nature en fonction des capacités engagées par les formés. Les formés n'agissent pas uniquement en fonction de la règle enseignée, mais en fonction de composantes plus complexes issues du flux expérientielle vécue au sein du DHFP.

- Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76(3), 309–334.
- Chaliès, S., Bertone, S. (in press 2017). And if L. Wittgenstein helped us to think differently about teacher education? In Michael A. Peters & Jeff Stickney (Eds.), *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations*. Springer, Editors.
- Chaliès, S., Gaudin, C., & Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie*, 193, 5-24.
- Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche « dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup) : avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Education & Formation*, e301, 140–147.
- Karsenti, T., Garry, R., & Benziane, A. (2012). *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à*

*l'enseignement à distance*. Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs.