

●●● Colloque ENTA le 8 décembre 2006

Sommaire :

- [Former l'accompagnement à distance et le dispositif Net-Trainers ?](#)
- [Comment évaluer en FOAD ? \(suite\)](#)
- [Interview : Michel Damay](#)
- [Brèves](#)
- [Sondage autour de la Newsletter ENTA](#)

PROCHAINE FORMATION

5 Mars 2007

Inscrivez-vous

dès maintenant !

nettrainers@univ-tlse1.fr

Dans ce numéro :

- | | |
|---|----|
| Former l'accompagnement à distance (I) | 2 |
| Clin d'œil d'une Net-Trainer sur l'accompagnement | 6 |
| Evaluation des connaissances en FOAD (suite) | 7 |
| Interview | 10 |
| Brèves | 12 |
| Sondage : Newsletter ENTA | 13 |



L'accompagnement des apprenants-tes en Formation Ouverte et à Distance (FOAD), de par sa complexité, questionne les professionnels-les de la formation sur leur conduite dans la relation singulière qu'ils ou qu'elles nouent avec les apprenants-tes.

Le 8 décembre prochain, l'*European Net-Trainers Association (ENTA)* organise sa quatrième table ronde de conférence des pratiques sur le thème de « **L'éthique et l'accompagnement en FOAD : une articulation en voie de construction ?** »

Cet après-midi s'adresse à ceux et celles qui dans le monde de l'éducation et de la formation conçoivent, mettent en œuvre et développent les dispositifs de FOAD (responsables formation des entreprises, responsables institutionnels, chercheurs-euses et praticiens-nes en technologies, systèmes et usages des TICE).

Alors n'hésitez pas à vous inscrire (de plus, c'est gratuit).

Programme

Université des Sciences Sociales
Manufacture des tabacs - Amphi Isaac
21 Allées de Brienne - 31000 Toulouse

14h00 Accueil des participants

14h30 Ouverture du colloque

Alain TACHÉ, Docteur en Sociologie, Co-responsable du Diplôme d'Université Net-Trainers.

Patrice BOUYSSIÈRES, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, Université Toulouse le Mirail, "*Accompagnement en FOAD et représentations professionnelles des formateurs : éléments pour une éthique de "reliance" des fonctions formatives*".

D. TUETÉY-SOUCASSE, Docteur ès-Lettres, Net-Trainers, Conceptrice de FOAD, "*Du principe éthique... à la pratique éthique ou comment le postulat éthique devient une compétence déclinable et évolutive en FOAD ?*"

Pierre DÉJEAN, Maître de Conférences en Droit de la formation, Université Sciences Sociales Toulouse, "*Emergence d'un droit à l'accompagnement*".

Pierre BRICAGE, Sophie CHASSAIGNE, Chargée-ée de Mission Validation des Acquis de l'Expérience, Université de Pau et des Pays de l'Adour, "*L'accompagnement en Validation des Acquis de l'Expérience*".

Gilles SEMAILLE, Net-trainers, Formateur Consultant, Concepteur e-learning, Agora Formation, "*Un outil pour conduire du tutorat en FOAD, Le scénario d'accompagnement*".

17h30 Clôture des travaux

Merci de bien vouloir confirmer votre venue en nous envoyant un courriel à l'adresse ci-dessous : alain.tache@univ-tlse1.fr

Formier l'accompagnement à distance (1^{ère} partie) *

L'expérience développée dans le dispositif de formation de formateurs Net-Trainers.

* Cet article a fait l'objet d'une première diffusion dans le cadre du « 7^e Colloque sur l'autoformation, Faciliter les apprentissages autonomes », ENFA, Auzeville, Mai 2006. La version actuelle a fait l'objet de légères mises à jour.

L Introduction

Le titre de cet exposé contient un double sens. Pour être tout à fait précis, le témoignage que nous présentons concerne un dispositif où l'on apprend à former à distance au moyen de la formation à distance. Les enseignants et formateurs qui y participent viennent chercher une qualification pour exercer leur activité pédagogique avec des apprenants distants et mettre en place des projets de *e-learning*, ou de FOAD, selon les termes utilisés dans leur contexte.

Nous proposons ici la description et l'analyse d'une pratique de formation, en réponse à la question générale : « Quelle formation à l'accompagnement ? »

Le Diplôme d'Université de Formateur en réseau, branche francophone du dispositif européen **N e t - T r a i n e r** (www.nettrainers.org/fr), est réalisé totalement à distance, avec des ressources (contenus didactiques et activités d'apprentissage) disponibles en ligne, téléchargeables à partir d'un site Web. La communication entre les acteurs est la plupart du temps asynchrone, elle s'appuie sur le forum, la messagerie électronique mais aussi, pour une moindre part, sur le clavardage (*chat*) et le téléphone. Dans ce parcours, d'une durée moyenne de 160 heures, un tiers environ est consacré au thème de l'accompagnement. Ce thème constitue donc un contenu de la formation de formateurs, mais l'apport de ce contenu est-il le plus important générateur de compétences à l'ac-

compagnement ? Telle est la question centrale de notre problématique car, selon nous, les compétences des participants à l'accompagnement se développent aussi :

- à partir de l'expérience pratique d'apprentissage collaboratif à distance ;
- grâce des activités d'apprentissage qui proposent d'analyser cette pratique ;
- en référence au « modèle » d'accompagnement fourni dans le dispositif.

Ces deux derniers points seront développés dans une deuxième partie, à paraître dans notre prochain numéro. Cette prochaine parution sera précédée d'une communication au sujet du « modèle » d'accompagnement, Dans le cadre de notre rencontre 2006 de l'ENTA, sur le thème général de « l'éthique et l'accompagnement en FOAD ».

La conception de l'accompagnement dans les contenus de la formation

Quels contenus didactiques proposons-nous pour former à l'accompagnement ? Et quelle conception de l'accompagnement privilégions-nous pour soutenir des apprentissages autonomes à distance ?

La sémantique de l'accompagnement dans le programme et les objectifs de formation

Nous proposons d'abord de délimiter un champ sémantique de l'accompagnement, à partir de définitions usuelles, afin de déterminer les termes qui se trouve-

Par **Jean-Claude Maurin**

raient ou non dans ce champ. Bien évidemment, il ne s'agit pas d'un champ fermé, tant le concept même d'accompagnement est large et flou dans le domaine qui nous intéresse.

Dans la définition générale du verbe accompagner, le dictionnaire¹ associe les verbes « se joindre », « aller avec », « conduire », « escorter », « guider », « mener », « chaperonner », « entourer », « soutenir », mais aussi « s'ajouter à », « se joindre à », « garnir » (en cuisine), « jouer avec » (en musique), « survenir en même temps que ». La même définition mentionne les termes de « quitter », « précéder », « suivre », comme les contraires d'accompagner. L'étymologie du mot renvoie à *compain* qui, en ancien français (XII^e s.), signifie compagnon et copain, et qui est associé au mot pain. Le terme accompagner suggère bien l'idée du partage (du pain), de faire ou d'aller avec et, dans une signification plus récente, d'entourer et de soutenir dans la perspective d'apporter du réconfort (accompagnement des malades, par exemple). Précéder ou suivre sont le contraire d'accompagner ; il s'agit donc bien de se placer à côté. Dans le domaine de la formation, cela suggérerait que « faire du suivi » ou pratiquer un « tutorat proactif » ne font pas partie de l'accompagnement, alors que le soutien se situerait bien dans cet esprit. L'idée qui ressort de ces usages est que, pour Guy Le Bouëdec, « l'accompagnement concerne des situations où il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il ne peut être

(Suite page 3)

(Suite de la page 2)

question de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, ou la direction des événements, ou tout simplement en prenant l'initiative ».²

Sans restituer la totalité des phrases et expressions employées dans le programme détaillé de la formation Net-Trainers, nous avons retenu ici les verbes utilisés, avec pour certains leur compléments, dans les titres et les objectifs de douze unités d'apprentissage qui se rapportent à cette thématique. On trouve : « accueillir », « informer », « analyser leurs besoins », « évaluer les besoins », « recueillir les attentes », « analyser la demande », « négocier », « établir un contrat pédagogique », « soutenir la motivation des apprenants », « favoriser les échanges », « impulser et favoriser des comportements », « détecter les problèmes », « y remédier », « gérer les processus de communication », « réguler », « favoriser une attitude réflexive », « pratiquer l'écoute », « se centrer sur l'apprenant », « détecter les difficultés », « apporter un soutien », « remédier aux difficultés ».

Notons d'abord que ni le terme « accompagnement », ni le verbe « accompagner » lui-même ne sont employés dans le texte de ce programme. Une partie des actions évoquées ici pourraient être incluses dans le champ de l'accompagnement, mais elles se rapportent aussi, de manière générale, à la conduite des actions de formation. Il s'agit d'« accueillir », de « recueillir les attentes », de « analyser la demande », par exemple. Une deuxième partie nous semble assez typique de l'accompagnement, notamment par l'utilisation du verbe soutenir. Une troisième partie des actions, enfin, évoque des techniques plus précises, comme par exemple « pratiquer l'écoute », qui vont concourir à la pratique de l'ac-

compagnement et à son outillage.

Les contenus didactiques sur l'accompagnement

Dans l'unité intitulée « Développer des attitudes réflexives », les objectifs d'apprentissage sont : « Être capable de laisser les apprenants construire leurs compétences sans être pressé d'apporter des solutions. Être capable de favoriser une attitude réflexive chez les apprenants. » Ici, le contenu didactique mis à la disposition des participants a pour ti-

« médiateur » et « facilitateur » : deux termes considérés comme se rapprochant le mieux de la notion d'accompagnement.

tre : « La relation d'accompagnement » (9 pages). Le texte proposé³ décline différentes « postures psychologiques de l'accompagnant » telles que le conseil, le compagnonnage, la guidance, le tutorat et le portage. Ces postures sont présentées comme plus ou moins propices à l'autonomie de l'apprenant ; le conseil et le compagnonnage permettront plus d'autonomie, alors que la guidance, le tutorat et le portage⁴ induiraient de la dépendance. Mais deux termes sont considérés comme se rapprochant mieux la notion d'accompagnement : « tout d'abord le terme de « médiation », « médiateur » très présent par exemple chez Feuerstein, ensuite celui de « facilitateur » très utilisé par Carl Rogers. » Ce texte précise ensuite qu'« il semble possible de distinguer, dans l'accompagnement en formation ouverte, deux domaines bien distincts mais complémentaires : le domaine de l'apprentissage cognitif et le domaine existentiel de la personne faisant référence à ses projets, ses finalités de formation et intégrant également la dimension socio affective de la formation. » Dans le

domaine cognitif de l'accompagnement, on retrouve bien le concept de médiation dont on souligne qu'il n'est en rien contradictoire avec l'autonomie de l'apprentissage. Une large place (3 pages) est réservée au domaine existentiel de l'accompagnement, précisé et outillé par le concept rogerien de facilitation. L'accompagnateur est présenté comme un facilitateur qui doit faire preuve des trois qualités – congruence, considération et empathie – préconisées par Rogers. Ce contenu didactique évoque enfin une éthique de l'accompagnement qui invite à la lucidité sur le pouvoir des formateurs et qui est basée sur le contrat. « La puissance du contrat, de par sa nature, est d'établir l'apprenant comme partenaire, comme véritable pair [...] Il s'agit bien d'un engagement moral. Il fournit un cadre éthique à l'intérieur duquel chaque partenaire peut assumer ses responsabilités, tout en reconnaissant la différence des statuts, la dissymétrie entre le formateur et l'apprenant. »

Dans l'unité suivante, « L'écoute active à distance », l'objectif proposé est : « Être capable de pratiquer l'écoute active à travers les outils de communication à distance. » Les participants disposent ici d'un contenu (8 pages, du même auteur⁵) qui explore encore la thématique de l'accompagnement sous un autre angle, sous le titre « Distance géographique et proximité pédagogique ». Ce texte propose aux participants d'aborder « la complexité à laquelle nous ouvre les dimensions de la relation d'accompagnement [...] : l'influence, l'angoisse de la séparation, la présence à soi, la pression du transfert, la distanciation nécessaire. » La question de la distance est abordée sur un mode paradoxal et amène le formateur à

(Suite page 4)

(Suite de la page 3)

s'interroger sur la véritable nature de cette distance. Ainsi, les participants à la formation seront invités, dans une activité d'apprentissage, à réfléchir sur un fragment de ce texte suggérant que « le lien peut survivre à la rencontre dans la distance physique ». Au fond, la quête de proximité physique pose le problème de « la nature du lien affectif dans la relation » et c'est cette dimension affective de la relation d'accompagnement que l'on propose d'explorer. Le problème se révèle alors être bien moins celui de l'éloignement physique que celui de la distanciation : processus de prise de recul pour être en mesure d'observer et de comprendre. Observer et comprendre l'autre, certes, mais avant tout s'observer et se comprendre soi-même. « C. Rogers revient souvent sur la nécessité pour le facilitateur de se connaître, de porter un regard sur soi-même. » La réflexion amorcée ici indique qu'à trop rechercher la proximité, le formateur pourrait ne pas se trouver lui-même et donc rester éloigné de cette relation d'accompagnement. Cette relation implique une existence séparée de l'autre ; elle ne peut survenir dans un

rapport fusionnel et exige de l'accompagnateur qu'il surmonte son « angoisse de la séparation ». Ainsi est-il amené sur le terrain du transfert, au sens psychologique. « Le formateur ne peut pas ignorer le jeu des désirs, des sentiments, des émotions qui affectent sa relation à l'apprenant. » Le contenu didactique explique ce caractère à la fois inéluctable et risqué du déplacement des expériences affectives personnelles (transfert) sur le terrain de la formation, qui se voudrait neutre, dénué d'affectivité. Ce point obscur de la pratique pédagogique sera questionné en référence à l'expérience personnelle des participants. La relation d'accompagnement est finalement conçue dans un double processus paradoxal de distanciation (à soi, à l'autre) et de « présenciation », processus permettant d'exercer sa présence avec les qualités du facilitateur.

L'expérimentation de l'accompagnement

Quelles situations d'apprentissage avons-nous mises en place pour générer une expérience de l'accompagnement ? Comment aménageons-nous des apprentissages

expérientiels pour constituer une pratique d'accompagnement, à l'intérieur de la formation elle-même ?

Dans cette formation, tout apprentissage donne lieu à une activité productive de la part des participants ; ces activités ont été conçues dans un esprit constructiviste ou socio-constructiviste : il s'agit la plupart du temps de constituer des connaissances en expérimentant des situations, en résolvant des problèmes, individuellement ou collectivement⁶. La compétence à l'accompagnement est visée, pour une part significative, à travers cet apprentissage expérientiel. Les participants vont trouver un nombre important d'activités collectives (une dizaine) au cours desquelles ils exerceront à tour de rôle des fonctions de coordination. Toutes ces activités, rappelons-le, s'effectuent à distance, via les outils de communication usuels (messagerie, forum, chat, téléphone) ; les membres des groupes ne se rencontrent pas physiquement. Nous avons rassemblé dans le tableau ci-après les catégories d'activités proposées avec des exemples correspondant à chacune.

CATÉGORIES D'ACTIVITÉS COLLECTIVES	EXEMPLES DE CONSIGNES
Echanger des réflexions et des arguments sur un forum	« Choisissez en groupe une objection et collectez vos arguments sur le forum (demandez l'ouverture d'un nouveau sujet à votre formateur). Chacun apportera une contribution personnelle à cette discussion. »
Délibérer et synthétiser une proposition commune sur un forum	« Elaborez collectivement au travers du forum et avec l'aide d'un coordonnateur que vous aurez désigné, les réponses aux questions suivantes (le coordonnateur reportera ci-dessous la synthèse de vos délibérations) » « Sur le forum, chaque membre du groupe apportera des arguments relatifs aux questions ci-dessous. Le coordonnateur reprendra ici la synthèse de vos délibérations. »
Intégrer des solutions collectives à sa production personnelle	« Pouvez-vous établir personnellement une liste de 10 activités (avec des verbes d'action) qui décrivent [...] ? Envoyez ensuite cette première production à tous les membres de votre sous-groupe. Complétez ensuite votre liste avec d'autres verbes trouvés par les autres membres de votre groupe. »

(Suite de la page 4)

CATÉGORIES D'ACTIVITÉS COLLECTIVES	EXEMPLES DE CONSIGNES
Mettre en commun des réflexions dans un tableau	« Précisez ensemble, au sein de votre sous-groupe, quelles sont les exigences de gestion du temps générées par chaque type de situation dans le tableau ci-dessous (réflexions individuelles, puis mise en commun). » « Complétez éventuellement cette liste, puis classez ces rubriques dans le tableau suivant. »
Comparer et analyser des résultats/solutions trouvés individuellement	« Effectuez individuellement les calculs suivants, en projetant les données quantitatives en fonction de votre projet. Comparez ensuite vos résultats sur le forum et discutez vos conclusions. En cas de différence significative, quelles conséquences faut-il envisager pour la faisabilité de ... ? »
Elaborer collectivement des critères et/ou des recommandations	« Définissez les critères qui peuvent déterminer le choix... » « Etablissez en groupe, par forum, des préconisations sur les meilleures pratiques de [...] Chacun présentera ses options d'organisation et les argumentera, notamment par rapport à la question de ...»
Produire collectivement un document/outil finalisé et communicable	« Vous allez créer ensemble (au sein de votre sous-groupe) un Guide des bonnes pratiques... * Le coordonnateur de l'activité est chargé d'organiser la communication au sein de son sous-groupe ; il est garant de l'engagement de production en temps et en contenu. * Après avoir établi collectivement un plan de travail, la production peut être partagée entre les membres du sous-groupe. * Un autre membre du sous-groupe sera chargé de la mise en forme finale et de sa transmission aux participants et aux formateurs. »

Ces activités sont génératrices, de manière plus ou moins complète et intensive, d'expériences pratiques en rapport avec l'accompagnement. Nous avons tenté un inventaire de ces expériences :

- Se charger de la coordination d'une activité ; les participants doivent décider eux-mêmes de qui va coordonner quoi au sein de leur petit groupe, ce qui les amène à moduler leur comportement en fonction des représentations qu'ils se font de la pertinence dans la prise d'initiative, de décisions, dans la cooptation, etc.
- Initier une planification ; suggérer, proposer des échéances de production ;
- Mobiliser ses pairs ; les encourager à produire dans les délais ;
- Inciter ses pairs à s'exprimer, à argumenter ;
- Travailler la clarté de sa formulation (éviter les équivoques, les

complications, etc.)

- Travailler sa réceptivité face aux idées/solutions des pairs ;
- Contrôler un planning ; adopter des réactions adaptées face à des retards ;
- Suggérer et négocier une organisation de production ;
- Suggérer et argumenter des choix d'outils de communication ;
- Déterminer sa posture (retrait, engagement...) en tant que coordonnateur dans un débat ;
- Intervenir pour réguler/apaiser des conflits entre membres d'un groupe de pairs ;
- Restituer des données collectées ;
- Initier et négocier des modalités de présentation d'une production ;
- Collecter des productions individuelles ;
- Synthétiser (trier, reformuler, sélectionner...) des productions

individuelles.

Toutes ces expériences ont été couramment observées dans notre dispositif ; il nous semble qu'elles constituent une référence pratique de base et souvent même un premier entraînement pour des formateurs qui s'apprennent à exercer l'accompagnement d'apprenants à distance.

A travers leur participation à ces situations d'apprentissage, les participants peuvent vivre leur expérience en tant qu'apprenants et, dans ce cas ils acquerront la capacité à se décentrer de leur position de formateur et à se « centrer sur l'apprenant ». Ils peuvent aussi être amenés ou invités à se distancier de leur vécu d'apprenant, en projetant les conséquences de leurs observations pour l'exercice de la fonction de formateur.

(Suite de la page 5)

Notes

¹ J Rey-Debove, A. Rey (sous la direction de), *Le petit Robert de la langue française 2006*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2004.

² Guy Le Bouëdec et al., *L'accompagnement en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 24.

³ Tous les contenus cités dans ce chapitre sont extraits des travaux de Louis-Marie Bougès, *Accompagnement et autoformation (Proximité - distance du formateur dans une Formation Ouverte en Réseau)*. Mémoire de DESS de Formateur consultant en Sciences et Techniques. Université de Pau. 2002. Les contenus proposés dans la formation sont issus de ce mémoire.

⁴ Dans le document étudié, cette modalité est définie comme : « Proche de l'attitude du tuteur, mais encore plus directive est « l'accompagnement de portage » que Jean-Pierre Boutinet attribue à un passage difficile, une situation précaire de l'acteur. L'accompagnateur prend en main provisoirement les opérations en attendant de pouvoir redonner la main à l'acteur. »

⁵ Louis-Marie Bougès, *Op. Cit.*

⁶ Pour France Henri et Karin Lundgren-Cayrol, « les situations d'apprentissage constructivistes ont un caractère réflexif [...] C'est une démarche introspective de découverte du sens à donner aux apprentissages ». *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 13.

« Orienté, cadré, forcé, aidé, valorisé, projeté, encouragé, secoué, guidé, jugé, mené, noyé, infantilisé, soutenu, abandonné, poussé, flatté, dépouillé, ignoré, suivi, aimé, jaugé, surveillée, regardé, cadré, isolé, incompris, scruté, bousculé, guidé, écouté, sollicité, protégé, oublié, réconforté, secoué, coté, « boosté », encadré, rejeté, tirillé, estampillé, moulé, escorté, sollicité, contrôlé, déshabillé, façonné, formé, estimé, soupesé, cuisiné, évalué, rassuré, soutenu, pressé, estampillé, plagié, reconnu, malmené, perdu, recadré, muté, mesuré, trompé, enjolivé, récompensé, lassé, pompé, décoré, apprécié, pressuré, soumis, épié... »

Ces termes caractérisent, selon vous, les impressions changeantes d'un

- . Jeune comédien en formation à l'Actor's Studio ?*
- . Nouvel embauché dans une multinationale ?*
- . Net-Trainer pendant sa « formation accompagnée » ?*

Dominique Tuetey-Soucasse

Net-Trainer 5th session

20 Octobre 2006

Annnonce de l'équipe de communication

Chose promise, chose due ! Nous vous avons annoncé que le 27 septembre un premier point serait fait sur la communication au sein du forum.

En 10 jours 17 membres se sont inscrits. En dehors des membres du comité de communication, deux personnes se sont présentées et ont déposé des sujets ou donner leur avis sur un proposé.

Deux thèmes de communication ont été soumis :

- Dans quelle mesure et comment, les styles d'apprentissage peuvent-ils être pris en compte dans l'élaboration et la présentation du matériel didactique en e-learning ?
- Partage sur retour d'expérience FOAD.

Nous espérons lire très prochainement les présentations des inscrits et leurs suggestions - avis.

Vous êtes bien plus nombreux encore à pouvoir bénéficier de ce forum.

Prenez seulement quelques minutes pour vous inscrire. Vous serez comptabilisés dans les membres favorables à l'émergence d'un forum de communication pour l'ENTA.

Vous avez perdu l'adresse ?... Voici ce lien direct sur la page d'accès au forum des membres :

<http://www.nettrainers.org/fr/index.asp?p=6-25>

Merci pour vos encouragements.

Patricia Olivier, pour l'équipe de communication

●●● Evaluation des connaissances en FOAD (suite)

En continuum du N° 6 de la revue ENTA où je présentais une étude des pratiques d'évaluation des connaissances des apprenants dans un système de FOAD, je vous présente ici les différentes étapes de cette recherche et une version expurgée des résultats enregistrés.

Par **Jean Frayssinhes**

* Hypothèses de Recherche

Le but de cette recherche est d'essayer de déterminer si *la conception en ligne* influence le **type d'évaluation** mis en place par les concepteurs de formation en ligne, ou si au contraire, la conception en ligne d'une formation *n'a aucune influence* quant au type d'évaluation mis en place effectivement

par les concepteurs, et de ce fait, ne confère aucune spécificité autre que technique à la FOAD, au regard de l'évaluation.

* Méthodologie de Recherche

Le Questionnaire : Nous avons d'abord utilisé un questionnaire afin de rendre lisible un certain nombre de points pour lesquels un questionnaire paraît plus adap-

té, et pour disposer d'éléments quantitatifs à finalité statistique. Ce questionnaire fut mis en ligne sur deux sites spécialisés dans la FOAD, Thot et Algora. Il s'adresse exclusivement à des concepteurs de formation en ligne qui ont une pratique avérée de la formation ouverte et à distance. Parmi les réponses nous avons eu des concepteurs au sein des structures suivantes :

NOMBRE DE STRUCTURES AYANT REPONDU	CONCEPTEUR DEPUIS NOMBRE D'ANNEES	NOMBRE DE FORMATIONS CONCERNEES	TYPE DE FORMATIONS	NIVEAUX DE FORMATION
UNIVERSITES : 12	Mini : 3 ans	Mini : 2	DIPLOMANTE à 90 %	Licence à Master 18/30 soit 60 %
CENTRES PRIVES : 9				2 ^{ème} cycle 6/30 soit 20%
IUFM : 3	Maxi : 18 ans	Maxi : 12	NON DIPLOMANTE à 10 %	DU 2 ^{ème} cycle 3/30 soit 10%
ESC : 3				Niveau IV et III: 3/30 soit 10 %
ECOLES				
TOTAL : 30	Moyenne : 7,4	TOTAL : 213 – Moyenne : 7,1		

Type d'évaluation utilisé

TAXONOMIE UTILISEE	TYPE DE CONTRÔLE UTILISE	TYPE DE CONTRÔLE "IDEAL"
HAINAULT : 10 %	QCM EN LIGNE : 80 %	MIX DE TOUS : 40 %
BLOOM : 10 %	TRAVAUX PERSO EN LIGNE : 86,66%	REALISATION DE PROJETS : 30 %
ECTS : 10 %		QCM AVEC CONTRAINTE DE TEMPS : 10 %
AUCUNE : 30 %	TRAVAUX DE GROUPE EN LIGNE : 70 %	DEPEND DES ENSEIGNEMENTS : 10 %
NE SAIT PAS: 40 %	REGROUPEMENT PRESENTIEL : 60 %	PEER TO PEER : 10 %

(Suite page 8)

(Suite de la page 7)

La majorité (70 %) des personnes interrogées semble *ne pas connaître la taxonomie* qu'elle utilise (40 %) ou bien *n'en utilise aucune* (30 %). Certaines réponses donnent à penser que le terme même n'est pas connu ou maîtrisé. Bloom ou Hainaut ne font pas recette, et la grille européenne ECTS (European Credit Transfert System) semble être inconnue pour le plus grand nombre. A l'ère du LMD cela paraît surprenant. A n'en pas douter la problématique de l'évaluation révèle une certaine méconnaissance du sujet pour certains acteurs, ce qui pose un réel questionnement quant à l'utilisation qui en est faite, d'autant que nous sommes à 90% dans des formations diplômantes, essentiellement de niveau licence à master II.

Les Entretiens

Après réception et analyse des questionnaires, nous avons interrogés en face à face des concepteurs de formations qui furent choisis selon des éléments qualitatifs. Afin de rester cohérent avec mon objet de recherche et congruent avec ma posture, j'ai souhaité réaliser ces entretiens sur les réseaux informatiques en utilisant le son et l'image comme je le fais en FOAD.

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse manuelle des contenus et d'une analyse lexicale avec le logiciel Alceste. L'analyse finale représentant la synthèse d'une péréquation entre les résultats des questionnaires et des entretiens.

Choix des Cibles Interrogées

Pour les entretiens, j'ai choisi des professionnels ayant l'expérience de la formation ouverte et à distance. Il s'agit d'enseignants concepteurs de programmes de formation, qui sont tous par ailleurs chercheurs renommés et (ou) directeurs de laboratoires

dans le domaine de l'enseignement à distance. Il s'agit donc de théoriciens et praticiens/acteurs de la FOAD, reconnus pour leurs compétences. Un certain nombre d'entre eux sont issus des Sciences de l'Éducation. La sélection des interviewés a été faite à partir de leurs écrits qui furent jugés pertinents d'une part, et des programmes d'enseignement qu'ils ont conçu d'autre part.

Analyse des Entretiens

Les entretiens, au nombre de sept, se sont déroulés à distance à l'aide du logiciel de téléphonie SKYPE sur les réseaux informatiques. Parmi les interviewés, seul l'enseignement supérieur est représenté. Nous avons des enseignants français et suisses :

- d'universités,
- d'école d'ingénieurs,

La perception qui transparaît au travers de ces entretiens, est que l'évaluation ne représente pas vraiment un problème que les enseignants doivent résoudre

- d'école de commerce.

Synthèse des Entretiens

La réflexion concernant l'évaluation des connaissances des apprenants est relativement peu approfondie par les personnes interviewées. Spécifiquement à un système d'apprentissage ouvert et à distance, il ne ressort pas des entretiens qu'il y ait une différence de pratique évaluative par rapport à ce qui est opéré dans un enseignement en présentiel. La perception qui transparaît au travers de ces entretiens, est que l'évaluation ne représente pas vraiment un problème que les enseignants doivent résoudre. Seul, un participant a des interrogations réflexives quasi existentielles, dans tous les champs investigués par Lecointe, ce qui traduit dans son cas une réelle prise de conscience de la

difficulté que revêt l'évaluation et la recherche d'un ensemble de systèmes ou de techniques qui lui permettraient de résoudre le problème que lui pose l'évaluation. A l'opposé, nous avons un point de vue qui n'exprime aucun état d'âme sur l'évaluation. Il prône un discours normatif, catégorique et directif, se cachant peut-être derrière l'obligation institutionnelle de l'évaluation pour éviter de mener une réflexion critique sur ses pratiques, et de prendre une posture moins exclusive et plus nuancée. Aucun type d'évaluation ne domine les autres et donc aucune hiérarchie ne peut véritablement se dessiner.

Synthèse de l'analyse lexicale Alceste

Ces résultats ne prétendent à aucune valeur scientifique au vu du nombre restreint d'entretiens analysés. Ils ne représentent que quelques points de vue, exprimés toutefois par des individus sinon experts, du moins reconnus dans leur fonction, pour leurs travaux, et sont ainsi supposés être compétents dans leur domaine.

Comme on pouvait s'y attendre, l'opposition entre écoles et universités est forte. Ceci étant précisé, au contraire de ce que l'on aurait pu penser initialement, l'interrogation sociale n'est posée que par les écoles d'ingénieur et de commerce, mais aussi par les universités "suisses", et pas du tout par les universités "françaises". C'est le seul véritable questionnement des écoles sur les huit points de vue de Lecointe. Ce sont donc les acteurs de ces écoles, issus eux-mêmes des "sciences dures", qui développent ce point particulier avec beaucoup de force, et à un niveau moindre les universitaires suisses. Cela nous change du discours commun que l'on peut entendre depuis des décennies où, l'enseignement privé (les écoles), par opposition à l'enseignement public (les universités), se préoc-

(Suite page 9)

(Suite de la page 8)

cuperait peu de questions sociales. A l'inverse, ce sont les universitaires français, issus des sciences humaines/sociales, qui développent une forte interrogation idéologique et axiologique sur leurs pratiques évaluatives. Hormis les universitaires suisses qui font un peu le lien entre les deux camps, les interrogations sont bien tranchées entre universités et écoles.

Au sein du monde universitaire, nous avons deux grands axes: téléologique pour des acteurs (issus de la même université), puis éthiques et techniques pour les autres. Là aussi, deux conceptions s'opposent. Le nombre restreint des entretiens ne permet pas d'envisager une explication.

L'analyse Alceste a permis avec la création des classes, de donner aux entretiens un sens commun avec des éléments rationnels. D'autre part, elle met l'accent sur les différences majeures entre les entretiens. *Au final, Alceste confirme et entérine les résultats obtenus par l'analyse thématique.*

SYNTHESE FINALE

L'évaluation est un sujet délicat qui peut facilement devenir un motif d'irritation, car elle peut remettre en cause la question de la réussite des apprenants et les pratiques pédagogiques des enseignants.

En faisant la synthèse des questionnaires et des entretiens, on constate que l'évaluation n'est pas un sujet prégnant pour les enseignants ou les concepteurs pédagogiques.

Quantitativement, ce sont les évaluations sommatives et formatives qui sont les plus utilisées. Ensuite, nous avons l'auto-évaluation, la co-évaluation et l'évaluation cognitive qui, avec des fréquences comparables, semblent être de plus en plus plébiscités par les évaluateurs. Il est vrai que ces derniers modes sont particulièrement adaptés à l'enseignement à

distance.

La réflexion concernant l'évaluation des connaissances des apprenants est assez peu approfondie par les participants à cette étude.

Il ne ressort, ni des questionnaires, ni des entretiens, une quelconque différence de pratique évaluative par rapport à ce qui est opéré dans un enseignement de type présentiel.

A l'évidence, pour tous c'est l'évaluation-mesure qui est privilégiée, tout comme dans une formation en face à face. Les apprenants sont considérés comme des produits dont on va contrôler, avec une note, la qualité des apprentissages, et le fait qu'ils réalisent leur apprentissage sur les réseaux ne change rien à la chose.

Au-delà des discours théoriques parfois séduisants, c'est le côté classiquement normatif qui prédomine dans les praxis, et si certains se posent des questions de fond sur l'évaluation, cela ne change en rien les méthodes évaluatives utilisées qui sont avant tout quantitativistes. Le reste n'est que de la sémantique, on joue sur les mots et en fait, point d'évaluation mais du contrôle. Or, nous savons tous que les chiffres ne parlent pas d'eux-mêmes et que les résultats n'ont du sens que dans un cadre interprétatif limité, alors ? Les participants à l'étude ne semblent pas être dupes de l'illusion de l'objectivité, de la justesse des notes qu'ils donnent. Certains l'expriment, d'autres le passent sous silence. Si l'échelle de mesure n'est pas confondue à une échelle de valeurs, elle l'indique toutefois implicitement, et est souvent vécu par l'étudiant ou l'élève, comme un jugement porté sur sa valeur personnelle.

Bien que ce mémoire de recherche traite **uniquement de l'évaluation à distance**, on a pu percevoir qu'il y avait juxtaposition et (ou) confusion des avis avec l'évaluation en présentiel. D'autant que, dans la plupart des cas, l'évaluation dans les dispositifs à distance s'effectuent en présentiel

pour des raisons institutionnelles et par peur d'une tricherie éventuelle. Nous n'avons pas noté de différence notable entre les modalités d'évaluation dans un dispositif à distance par rapport à ce qui se pratique dans un système en présentiel.

A n'en pas douter, les enseignants n'ont pas suffisamment la "culture de l'évaluation", très peu sont formés à cet exercice, alors qu'elle seule permet de se distancier de ses pratiques, de réfléchir au sens des procédures que l'on pourrait mettre en place. Le fait que très peu d'acteurs utilisent une taxonomie rigoureuse, et qu'un certain nombre ne connaisse même pas le terme, en est la parfaite illustration.

Les théorisations permettent de donner du sens et d'organiser la réflexion de l'enseignant sur la problématique de l'évaluation. Elles permettent de faire le point sur ses connaissances du sujet et son expérience pratique en ayant une pratique réflexive. Le questionnement sur l'évaluation doit permettre de comprendre et d'expliquer, en les clarifiant, les pratiques des uns et des autres pour interpréter la valeur de ce qui est fait, et mesurer l'impact de l'évaluation sur l'apprentissage des étudiants, et les conséquences sur son avenir.

Quelques points de vue, pour l'heure peu significatifs, donnent à penser qu'un frémissement est en train de se produire sur des réflexions d'ordre axiologique et éthique pour l'évaluation dans un dispositif de FOAD. Ce n'est qu'un début; le e-learning se développe très rapidement en France et on peut souhaiter qu'une prise de conscience générale des acteurs institutionnels de la formation ouverte et à distance permettra de mettre en place une réflexion approfondie sur les modalités d'évaluations spécifiques qui pourraient être développées dans un dispositif ouvert et à distance.

●●● Interview : Michel Damay

Michel Damay est maître assistant à la Haute Ecole Charleroi Europe et personne-ressource à Form@HETICE.

La formation, en Belgique en général, est-elle totalement à l'heure européenne ? Système LMD, ECTS, échanges internationaux ...

Depuis les directives de Bologne, nous réalisons les mises à jour demandées. Depuis trois ans les cursus ont été adaptés : baccalauréat de trois ans professionnalisant (exemple Diplôme de bachelier Instituteur Institutrice primaire) et baccalauréat permettant d'accéder aux masters universitaires (durée des études : 3 + 2 ans = 5 ans). Nous avons ajouté dans un premier temps un supplément au diplôme qui décrit tous les cours suivis par l'étudiant (contenu, objectifs, évaluation) et adopté le système ECTS (chaque cours correspond à un nombre de crédits ; une formation de trois ans comporte 180 crédits, 3 X 60).

Pour ce qui est des échanges internationaux, il y a dans les hautes écoles des échanges Erasmus. Dans notre haute école, c'est principalement des étudiants en langues qui partent faire une partie de leur cursus.

Existe-t-il des particularismes nationaux, - comme nous avons en France des écoles préparatoires aux grandes écoles, elles même différentes des universités ?

Nous avons dans ma région une école qui propose à la sortie des études secondaires une année préparatoire aux études d'ingénieur civil (une année « spéciale math »). Il existe aussi à l'UCL (Université Catholique de Louvain) une formation qui délivre un certificat d'aptitudes à entrer en 1^{ère} année à l'université, cette formation étant destinée aux élèves qui n'ont pas réussi leurs études secondaires.

Quelles sont les grandes filières – droit, commerce, sciences, médecine, littérature, langues ?

Si je prends l'exemple de ma haute école, nous proposons des baccalauréats dans 6 catégories d'enseignement supérieur : agronomique, économique, technique, pédagogique, paramédical et social. Nous n'avons pas l'architecture. Au niveau universitaire, à l'UCL se trouvent les facultés de théologie, de philosophie, de philologie, de sciences économiques, de sciences l'éducation, de sciences exactes et de médecine. Il y a d'autres universités à Gand, Anvers, Leuven, Bruxelles, Namur et Liège.

Quelle est la place de la FOAD ?

C'est un domaine où les initiatives prennent forme ; voici quelques exemples :

* TechnofuturTIC : c'est un centre de compétences en technologie de l'information et de la communication créé par la région wallonne en 1998. Ce centre propose toute une série de formation dans le domaine des TIC ; il existe aussi des formations accessibles via Internet.

* En 2000 a vu le jour le projet Form@Hetice qui propose à des enseignants du supérieur de mener des projets intégrant les TIC en collaboration avec l'Université de Liège. Actuellement ce projet est à la recherche de fonds car le cofinancement européen se termine en décembre 2006.

* Depuis 4 ans l'Enseignement à Distance de la Communauté française de Belgique développe des cours en ligne ; ils sont en phase expérimentale actuellement avant de nouveaux développements. Nous testons également une plate-forme à distance (Ganesha).

* En parlant de plate-forme, la haute école HEMES, par l'intermédiaire d'Hubert Javaux utilise Acolad et est relation fréquente avec l'université de Strasbourg.

* Depuis 2005, il existe un projet cofinancé par le fonds social européen qui a pour objet la création d'un portail LOL (learning on line). Dans ce projet, le Forem et l'PEAD sont partenaires. Il y a eu un travail en interne l'année passée ; trois ateliers sur le tutorat, le wiki et la motivation. Ceux-ci seront proposés tout public cette année.

* Ma haute école a retenu un projet de formation en ingénierie pédagogique intégrant les TIC ; il sera lancé en février 2007.

Quels sont les domaines de pointe touchés par la FOAD ?

Les initiatives se concrétisent :

HE Hemès : utilisation de la plate-forme Acolad pour favoriser le travail collaboratif entre étudiants et l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Il en est de même dans ma HE en utilisant Ganesha. A l'UCL, une équipe s'est créée pour aider les enseignants à intégrer les TIC dans l'enseignement (Claroline et Dokeos sont utilisés comme système à distance).

Il y aura au printemps 2007 à l'initiative de la ministre Arena un premier colloque sur les applications pédagogiques des TIC ; les enseignants du fondamental, du secondaire et de la promotion sociale y sont invités voire à y faire part de leurs travaux, projets...

(Suite page 11)

(Suite de la page 10)

Existe-t-il une demande lisible de la part de quel public ?

Nos directions sont intéressées par les projets intégrant les TIC y voyant d'une part un relais de la communication auprès des étudiants ainsi que d'autre part une visibilité accrue pour la HE.

L'EAD y voit une manière de développer son offre de formation en utilisant les TIC.

Il faut reconnaître que cependant les opérations du type « Internet pour tous » (possibilité pour les familles d'acquérir matériel, adsl et formation à coût réduit) n'a pas donné les effets escomptés. Au niveau des écoles, le projet « Cyberécoles » est en renouvellement ; tous les enfants sont concernés, cela doit aussi inciter les enseignants mais ce n'est pas évident.

Quels sont les niveaux (primaire, secondaire, universitaire I, II ou III) où s'exerce surtout la FOAD ?

Pour l'instant, principalement au niveau du supérieur (Hautes Ecoles et Universités).

Quels sont ses sources de financement ? Individuel, collectif, privé, d'Etat ?

Les sources de financement : sur fonds propres mais il y a aussi des projets cofinancés (Fonds social européen).

Votre pays est-il bien équipé pour la FOAD : en moyens informatiques – postes individuels ou collectifs, ADSL, professeurs, formation des enseignants/formateurs ... ?

Les écoles ont bénéficié du projet « Cyberécoles » et ont reçu du matériel. Dans le supérieur et l'universitaire, c'est de l'investissement sur fonds propres.

Les formateurs/professeurs ont-ils compris l'importance du réseau offert par la FOAD et son ouverture sur le monde ?

Je pense qu'il y a beaucoup de professeurs qui sont

convaincus de l'intérêt de la FOAD. Son intégration dans la formation constitue une valeur ajoutée. Chaque HE a développé des projets (exemple : base de données de stage, groupes de travail collaboratif, ressources en ligne...).

Le projet Form@Hetice soutient les initiatives des HE et propose des rencontres de personnes-ressources qui travaillent dans les HE. Il y a trois ou quatre réunions plénières par année académique. Il y a aussi différentes formations qui se mettent en place.

Les grandes entreprises peuvent/souhaitent elles jouer un rôle moteur plus important dans la formation professionnelle, et dans la FOAD ?

C'est un domaine que je connais peu. Il y a des développements de programmes informatiques spécialisés. Il doit y avoir également des formations proposées – il y a chez nous le congé éducation – qui permet à un travailleur de se former dans ou en dehors de l'entreprise. Pour ce qui est des formations en interne, tout dépend de la taille de l'entreprise et de son domaine d'action. Je ne sais pas si des entreprises utilisent des plate-forme de formation à distance. Je suppose puisqu'il y a quelques années des formateurs d'une agence bancaire nous ont présenté Formator (Cegos), cd-rom de formation de formateurs ; l'Université de Mons-Hainaut avait également réalisé un DVD-Rom sur l'utilisation du zinc en anti-corrosion.

Quelles sont les personnes ressources/leaders qui auraient les capacités à développer la FOAD et à la promouvoir ?

Selon moi, la FOAD de qualité sera le fruit d'un travail d'équipe. A l'EAD, nous formons des équipes de réalisation où collaborent au moins un psychopédagogue, un informaticien, un expert-matière et un graphiste. Le tout est de parler le même langage pour se comprendre et regarder dans la même direction de manière à offrir des formations de qualité centrées sur la personne qui apprend.

Veille : thèse sur la relation pédagogique en ligne

Thèse en Sciences de l'éducation de l'Université du Maine soutenue le 7 octobre 2006 à Bagnaux.

Emmanuel Duplào

La relation pédagogique en ligne - Étude, conception, mise en place et expérimentations de nouveaux dispositifs de formation utilisant les technologies de l'information et de la communication dans différents contextes institutionnels.

L'auteur nous a gentiment transmis sa thèse au format pdf à la condition de recevoir une critique en retour. Son [email](#). Toute personne désirant obtenir le document peut adresser sa demande [ici](#).

P. dos Santos

Quelques brèves...

- **Coproduction de ressources pédagogiques : où placer le curseur ?**
Le 6 décembre à Paris. Après-midi d'étude FFFOD. (*via THOT*)
- **Jeu du Préau sur le thème "TICE et santé"** le 7 décembre 2006 à Paris.
La formation dans le monde de la santé précurseur de la formation du deuxième millénaire ? Illustration d'une synthèse réussie entre la pédagogie classique et la pédagogie numérique. Entrée gratuite sur [réservation](#). (*via THOT*)
- **L'évaluation en ligne : bientôt une norme internationale** le 19 décembre à Paris
Le FFFOD vous invite à son petit déjeuner thématique. [Bulletin d'inscription](#). (*via THOT*)
- **iLearn Paris Forum 2007** - Les 30 et 31 janvier au Palais des Congrès de Paris.
L'événement francophone et européen sur l'usage des technologies dans l'apprentissage sur le thème «Apprendre au 21ème siècle». [Contact](#) (*via THOT*)
- **"L'enseignement supérieur et la recherche face aux enjeux de la société du savoir"**
4ème Congrès International de Management de la Qualité dans les Systèmes d'éducation et de Formation. - CIMQUSEF'2007 - Dépôt des propositions: 29 décembre 2006. (*via THOT*)
- **Enseignement à distance : appel conjoint à contributions de 8 revues scientifiques**
A l'initiative de Distances et Savoirs sur le thème "**Quel rôle joue l'enseignement à distance dans la mise en œuvre du droit à l'éducation ?**"
31 Janvier 2007 : date ultime pour la réception des propositions résumées soumises à sélection (textes de 500 à 1000 mots maximum). (*via THOT*)
- **Thèse sur la veille informationnelle en éducation pour répondre au défi de la société de la connaissance**. Jean-Paul Pinte, professeur permanent à l'Université Catholique de Lille, soutiendra le **18 décembre** prochain à 10h sa thèse de docteur en sciences de l'information et de la communication de l'université de Marne-la-Vallée.
Intitulé : "*La veille informationnelle en éducation pour répondre au défi de la société de la connaissance au XXIème siècle : application à la conception d'une plate-forme de veille et de partage de connaissances en éducation : Commun@utice*". (*via Algora en Ligne*)
- **Formation et technologies numériques, des outils au service des territoires**. L'Etat et la Région Basse-Normandie ont confié au Centre des Technologies Nouvelles (Caen) l'organisation d'une rencontre sur les problématiques de développement des formations ouvertes et à distance et la mise en place des Points d'Accès à la Téléformation (P@T) le **12 décembre** 2006 .

Ce sera l'occasion de faire le point sur les acquis régionaux dans ce domaine mais aussi d'entamer une réflexion prospective sur la formation, l'impact des technologies sur sa transformation, les effets sur les apprenants et le développement des connaissances.

[Programme et inscription](#). (*via Algora en Ligne*)

PROCHAINE FORMATION

5 Mars 2007

**Inscrivez-vous
dès maintenant !**

nettrainers@univ-tlse1.fr

COLLOQUE ENTA

8 décembre à 14H

**Univ. Toulouse 1
Amphi Isaac**

ENTA
votre atout
européen
pour
la formation
de demain

ENTA Newsletter

15 rue Roudoulénque,
31120 Portet-sur-Garonne,
France
Tél. : 05 62 20 01 99

**Directeur de la
publication**

Alain Taché, président de
l'ENTA

**Directrice de la
rédaction**

Brigitte Carré de Lusançay,
responsable du comité de
Publication

**Comité de publication et
rédaction**

Brigitte Carré de Lusançay
Paulo dos Santos,
Jean Frayssinhes,
Gilles Godet,
Eleni Mitsika,
Benoît Tostain.

ENTA Newsletter

ISSN 1778-4328



www.nettrainers.org/fr

Sondage concernant la newsletter d'ENTA

Il y a eu **37 réponses** au sondage sur 69 questionnaires envoyés - soit 53 % de votants. Aurions-nous dû le traduire en anglais, pour ceux qui ne maîtrisent pas bien le français et auraient pu répondre néanmoins ?

Toutes les promos sont représentées, avec un petite note parfumée pour **2004/2005**, en tête et la palme à un d'jeun's, un dénommé J.C MAURIN, qui quadruple au minimum et s'en vante en disant qu'il ne peut plus s'en passer !

La news globalement vous plaît à 100 % (Merci !)

La news trimestrielle est un bon rythme – **oui à 95 %**

La news trimestrielle n'est pas un bon rythme et serait mieux mensuelle (5%)

La news doit poursuivre les interviews ouverts aux autres pays : **Oui à 100 %**

La news doit promouvoir les formations Net-Trainers des autres pays : **Oui à 89 %**

Dont Oui mais celles qui sont en français à (2 réponses)

Non à 11 %

La news doit donner plus d'infos sur notre formation Net-Trainers à 30 %

La news doit continuer sur le **rythme actuel à 70 %**

La news doit conserver le **rythme actuel des articles de fond à 79 %** voire augmenter ceux ci à 21%

La news doit **promouvoir les actualités de la FOAD en général à 100 %**

La news doit-elle donner plus de nouvelles des anciens ? alors là, c'est très partagé :

Oui à 60 %

Non à 40 % le plus souvent pour la garder de qualité très professionnelle

Sondage effectué par **Brigitte Carré de Lusançay**

ADHESION

- Les '*membres prestataires de formation*' sont des organismes (universités ou établissements d'enseignement/de formation) accrédités et habilités par l'ENTA à conduire une formation 'Net-Trainers' diplômante. La formation de formateur en ligne Net-Trainers de ces institutions est conforme aux référentiels et standards qualité du consortium, ainsi qu'au modèle pédagogique Net-Trainers.

- Les '*membres associés*' sont des institutions opérant dans divers domaines d'expertise appliqués à la formation en ligne : évaluation, assurance qualité, etc.

- L'*adhésion à titre de membre individuel* est proposée à tous les certifiés/diplômés NT ainsi qu'aux participants des sessions en cours. Elle peut aussi être demandée par les personnes d'accord avec NT et désirant bénéficier des services.

- C'est **20 € en individuel et 100 € pour les institutionnels pour l'année 2006 – Offert pour les net-trainers en cours.**

Pour les modalités, se rapprocher d'Alain TACHE par mail

Alain.Tache@univ-tlse1.fr

ENTA Head Office

15 rue Roudoulénque, 31120 Portet-sur-Garonne, France.

Site : <http://www.nettrainers.org/fr/index.asp?p=6-25>