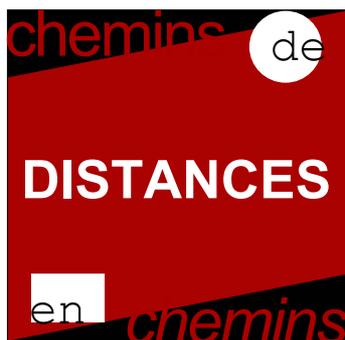


CHRONIQUES ENTRETIENS

première triennale 2002-2004

La formation à distance

Jacques Rodet



CHRONIQUES ENTRETIENS

première triennale 2002-2004

La formation à distance

Jacques Rodet

Première édition - 2005

L'ensemble des textes de cet ouvrage est la propriété de Jacques Rodet. La reproduction de ces textes est autorisée sous réserve de ne pas en faire commerce et d'indiquer la mention suivante :

Texte tiré de Rodet, Jacques (2005). *Chroniques et Entretiens. La formation à distance*.

jip éditions <http://jacques.rodet.free.fr>

jip éditions et la collection **chemins (de) distances [en] chemins** sont les propriétés de Jacques Rodet.

CHRONIQUES ENTRETIENS

première triennale 2002-2004

La formation à distance

Les chroniques

Généralités

Formations à distance asynchrones ou synchrones ?	5
Les représentations graphiques, outils du concepteur de formations à distance	14

Encadrement, tutorat et support à l'apprentissage

L'encadrement à distance	24
Autonomie et métacognition des apprenants à distance	36
L'effet-tuteur en formation à distance. L'exemple des pairs anciens à la Télunq.....	47
L'encadrement par les pairs est-il concurrent de l'encadrement-cours à la Télunq ?	53

Outils

L'apprentissage par les médias en formation à distance.....	67
La conférence électronique (forum), média et situation de communication pédagogique	74
Professionalisation et autobiographie. Le blogue, média d'écriture autobiographique	83

Formateur à distance

Le Pouvoir et la légitimité du formateur à distance.....	89
Pratiquer l'écoute active en formation à distance	98

t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance

Naissance de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance.....	108
Les six premiers mois de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance	111

Prise de distance

Sabbatiale, temps de distance	117
-------------------------------------	-----

Les entretiens

André-Jacques Deschênes : le constructivisme	121
Geneviève Jacquinot : le concept de dispositif	125
Anna Vetter : formation de tuteurs	130
Pierre Gagné : Programme formation à distance de la Télunq.....	138

Avant-propos

À Pola

Produire des traces me semble essentiel.

Si pour moi, l'écriture constitue avant tout une stratégie constructive de connaissances, ma pratique ne se satisfait pas toujours des cadres admis et trop peu souvent réinterrogés de la publication scientifique.

Aussi, à côté de l'exercice de style et de méthode que constitue l'article scientifique, j'apprécie d'investir des formes d'écriture moins formalisantes, plus spontanées, moins élaborées, plus immédiatement utilisables, visant moins la reconnaissance que le témoignage distancié.

Jacques Rodet
Les e-cri(t)s de Charlie n°27

Mes chaleureux remerciements pour leur inspiration, leur concours et leur soutien à Pascal Cheval, André-Jacques Deschênes, Pierre Gagné, Geneviève Jacquinot, Danielle Paquette, Michel Richer, Nicole Charlebois Refae, Anna Vetter.

Ma gratitude va à aux auteurs et acteurs de la formation à distance qui m'ont inspiré. Je remercie également tous ceux, lectrices et lecteurs des *chroniques* et des *entretiens*, qui m'ont manifesté leurs encouragements et fait profiter de leurs commentaires.

Enfin, un grand merci à mon épouse, pour sa présence de tous les jours et ses conseils de rédaction.

Les chroniques

septembre 2002

*Marcheur, ce sont tes traces
ce chemin, et rien de plus ;
Marcheur, il n'y a pas de chemin,
Le chemin se construit en marchant.
En marchant se construit le chemin,
Et en regardant en arrière
On voit la sente que jamais
On ne foulera à nouveau.
Marcheur, il n'y a pas de chemin,
Seulement des sillages sur la mer.*

Antonio Machado

décembre 2004

Formations à distance asynchrones ou synchrones ?

Asynchrone ou synchrone ?

Les représentants des entreprises conceptrices de solutions de formation à distance vantant les mérites de leurs produits dans le cadre des " jeudis du Préau " (1) ont souvent été interpellés par cette question initiale de Serge Ravet (2) : asynchrone ou synchrone ? Il est vrai que la réponse à celle-ci permet de mieux cerner la réalité d'un dispositif de formation à distance et d'en déduire de nombreuses informations tant sur le plan de la fabrication du matériel pédagogique, sur les modes d'encadrement ou la structure des coûts.

Par ailleurs, nous avons constaté que l'un et l'autre mode ont leurs farouches partisans. Ceux de la non synchronisation de l'enseignement et de l'apprentissage se revendiquent pédagogues pragmatiques et suspicieux envers la technologie quand ceux de la synchronisation ne jurent que par les promesses des nouvelles technologies et la largeur de la bande passante. Laissons les [se] disputer...

Alors, asynchrone ou synchrone ? Comme vous l'avez compris, nous ne formulerons pas ici, LA réponse unique et définitive. Plus modestement, et nous osons l'affirmer, plus judicieusement, après avoir présenté la typologie des formations à distance d'Alain Meyer et en avoir proposé quelques prolongements, nous soulèverons d'autres questions, telles que la nature de la distance dans les dispositifs asynchrones et synchrones, la place des différents acteurs et, en particulier, celles de l'enseignant et de l'apprenant dans l'un et l'autre mode, les solutions d'encadrement autorisées et leur pertinence.

Nous suggérerons alors que le choix entre asynchrone ou synchrone n'est pas forcément exclusif, que la solution de formation à distance retenue devrait toujours être celle qui permet aux publics concernés, en fonction de leurs profils d'apprenants et de leurs contextes d'apprentissage, d'atteindre les objectifs pédagogiques visés.

La typologie d'Alain Meyer

Nous présentons ici, succinctement, quelques idées qu'Alain Meyer a exposées dans un article d'ouvrage collectif. (3) Il organise sa classification des formations à distance autour du choix binaire : asynchrone ou synchrone.

Formations à distance asynchrones

Une des caractéristiques principales de la formation à distance en mode asynchrone réside dans le fait que l'apprenant devient l'acteur essentiel de son apprentissage. Face au matériel pédagogique, incarnation de l'enseignement, l'apprenant à distance se trouve relativement isolé et doit, quelles que soient les différentes formes de support dont il bénéficie, développer sa capacité à l'autonomie. En ce sens, il est possible de rapprocher formation à distance et auto-formation ou auto-apprentissage.

À partir de ce constat, Meyer distingue quatre situations d'auto-apprentissage : i) auto-apprentissage individuel intégral ; ii) auto-formation individuelle en centre de ressources ; iii) auto-formation collective en centre de ressources, iv) auto-formation collective à distance.

Sans entrer dans le détail de ces distinctions, nous constatons qu'elles s'organisent autour de deux alternatives : individuel/collectif et unicité géographique/pluralité géographique.

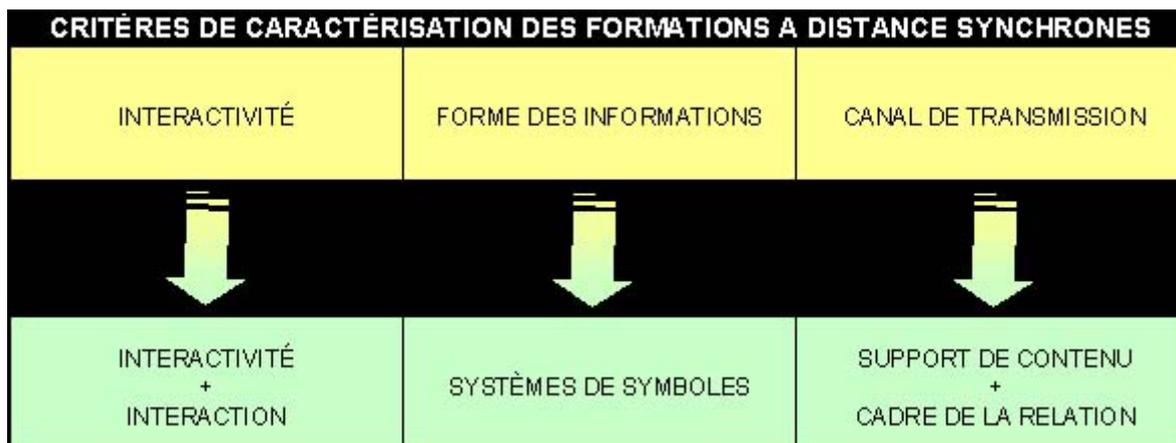
	INDIVIDUEL	COLLECTIF
UNICITÉ GÉOGRAPHIQUE	ii) APP	iii) Centre de ressources en entreprise
PLURALITÉ GÉOGRAPHIQUE	i) CNED, TELUQ, Open University	iv) ECS de la CCI de Paris

2.2 Formations à distance synchrones

Meyer relève, qu'en situation synchrone, l'enseignant et l'apprenant sont en prise directe. La distance est abolie par le média utilisé, mais la présence temporelle est obligatoire. Le cours est à proprement parler médiatisé. Les médias utilisés sont très variés et peuvent être "...caractérisés à l'aide de trois paramètres : le niveau d'interactivité entre les acteurs, la forme des informations transmises et le canal de transmission utilisé".

Pour notre part, il nous semble nécessaire, comme Geneviève Jacquinet (4) le préconise, de faire la distinction entre "interaction" et "interactivité".(5) L'interactivité comprenant l'ensemble des modalités d'échanges entre l'utilisateur et le média et l'interaction qualifiant les influences réciproques des participants à une même situation de communication. Par ailleurs, il nous semble opportun de caractériser les médias en fonction de ce que R.B. Kozma (6) nomme "les systèmes de symboles", et qui correspondent aux grandes catégories de signes que nous utilisons pour communiquer : langage, texte, images, illustrations, musique...(7) Enfin, si le média doit être envisagé sous son aspect "canal de transmission", c'est à dire comme support de contenu, il est primordial de ne pas omettre qu'il structure également le cadre dans lequel la relation entre les acteurs s'établira ou non.

Dans le tableau ci-dessous, nous proposons, à partir des postulats d'Alain Meyer, de nouveaux critères permettant de typer une action de formation à distance en mode synchrone.



Les natures de la distance

Avant de nous intéresser plus précisément aux caractéristiques de la distance en formation, il apparaît utile de préciser les différents sens courants de ce terme. Pour cela nous nous appuyerons sur les définitions du dictionnaire " Le Petit Larousse " :

Distance

- 1.a. Intervalle séparant deux points dans l'espace ; longueur à parcourir pour aller d'un point à un autre.
- 1.b. Espace à parcourir dans une course.
2. Intervalle de temps entre deux instants, deux époques.
3. Différence qui résulte d'une inégalité de niveau social, d'âge, de culture, etc.
4. Géométrie. Distance de deux points, longueur du segment qui les joint.
5. À distance : à une certaine distance dans l'espace ; en prenant un certain recul dans le temps.

À la lecture de ces quelques définitions, nous constatons que la distance revêt trois dimensions : géographique, temporelle et socio-culturelle. Ainsi, la distance dans une formation à distance est à repérer sur trois continuums : proche à éloigné ; simultané à différé ; égalité à inégalité.

Nous remarquons également que la synchronisation ou la non-synchronisation de l'enseignement et de l'apprentissage n'implique pas un positionnement identique sur ces trois continuums. Par exemple, un cours retransmis par visioconférence peut se situer sur la borne " éloigné " du continuum géographique alors qu'elle impose une simultanéité temporelle.

La distance en mode asynchrone

La distance en mode asynchrone qui est en premier lieu temporelle, peut également être géographique. Elle s'impose entièrement aux différents acteurs qui ne peuvent s'y soustraire. Il faut faire avec. C'est pour cette raison que les institutions pionnières de FAD (CNED, Open University, TELUQ) ont développé de nouvelles approches pédagogiques où l'apprenant est beaucoup plus responsabilisé qu'en situation " présentielle ".

La communication nécessitant un délai, il est nécessaire que chacun pense précisément à ce qu'il souhaite exprimer ou demander, le " bavardage " devient inopérant. La distance n'est plus réellement une contrainte mais une composante

consubstantielle de la relation pédagogique. Dès lors, les acteurs ont la possibilité d'investir cette opportunité que leur offre la distance : individualisation du propos, développement de l'autonomie, apprentissage à son rythme etc.

La palette des médias utilisés en mode asynchrone est large (de l'imprimé à la messagerie électronique). Si ces médias ne sont pas les plus à la pointe sur le plan technologique, ceci tient plus à la poursuite de l'utopie de démultiplication virtuelle de la réalité poursuivie par les développeurs de médias synchrones, qu'à une véritable prise en compte des besoins des utilisateurs des médias asynchrones.(8)

La distance en mode synchrone

En situation d'apprentissage synchrone à distance, le but recherché est de pallier la distance géographique, vécue comme une contrainte. Les médias utilisés doivent reproduire le plus possible la situation d'apprentissage en " présentiel ". Ils sont donc choisis davantage pour le cadre relationnel qu'ils définissent que pour leur qualité de support/transmetteur/distributeur de contenu et que pour les possibilités d'appropriation de ce contenu par l'apprenant. Nous remarquons que la plupart des évolutions technologiques de ces dernières années s'inscrivent dans cette démarche puisqu'elles visent à atteindre une " virtualité " qui se veut la copie la plus conforme possible des situations " présentiels ".

L'abolition de la distance géographique s'accompagne d'une impossibilité de prise de distance temporelle. Ainsi, l'abandon d'une des promesses de la formation à distance, l'apprentissage autonome, à son rythme et selon sa disponibilité, est le tribut à payer au mode synchrone.

La place et le rôle des acteurs

Si certains acteurs tels que le personnel administratif (service des inscriptions, bibliothécaires...) ou les commerciaux contribuent à la réalité d'une action de formation à distance, nous nous intéresserons ici, principalement à la place des enseignants et des apprenants dans les situations asynchrones et synchrones. Il est à noter qu'en fonction des modèles pédagogiques auxquels les concepteurs de formation se réfèrent, la place des acteurs et leurs rôles varient.(9) Ne pouvant, dans le présent texte, aborder l'ensemble des cas en détail, nous situons notre propos sur un registre plus général.

L'enseignant en mode asynchrone

L'enseignant, comme en formation " présentielle ", est en charge du cours. Toutefois, les nécessités de la production du matériel pédagogique sur un mode industriel influent de manière importante sur les formes de son intervention. Médiatiser, ou plus exactement adapter ou créer un cours en tirant partie des fonctionnalités technologiques d'un média, impose à l'enseignant de posséder des connaissances minimales sur ce média. Pour autant, ces dernières ne lui servent, le plus souvent, qu'à dialoguer avec les spécialistes qui seront en charge de la mise en forme du matériel. De même, des experts de l'ingénierie pédagogique ou encore des gestionnaires participent à l'équipe conceptrice du cours. On constate donc, que l'enseignant perd la " toute-puissance " qu'il possède dans le secret de sa classe ou de l'amphi. Il est sollicité principalement comme spécialiste de contenu. Au mieux, il aura la responsabilité de l'équipe conceptrice et devra alors posséder les habiletés d'un animateur et coordonnateur, le plus souvent ce rôle sera dévolu à un chef de projet recruté pour ses qualités organisationnelles et relationnelles.

Le changement fondamental pour l'enseignant réside dans le fait qu'il ne construit plus son cours au fur et à mesure de sa dispense et en interaction avec les apprenants mais qu'il doit rassembler, modulariser, trier, ordonner le contenu de son cours, anticiper les rétroactions des apprenants, négocier avec les autres membres de l'équipe conceptrice et... disparaître derrière le matériel pédagogique

produit. Il est extrêmement rare qu'il puisse entrer en contact direct avec les futurs apprenants qui lui seront distants géographiquement et temporellement. Il est donc certain, pour des raisons de compétences ou d'intérêt, que chaque enseignant " présentiel " ne peut se transformer en concepteur de matériel pédagogique médiatisé.

L'enseignant en mode synchrone

La place de l'enseignant dans un dispositif de formation à distance synchrone ne subit pas de profondes modifications par rapport à celle qu'il occupe en situation " présenteielle ". Comme nous l'avons vu, les technologies et médias synchrones (le " chat ", la visioconférence, le " tableau blanc " etc.) tentent de reproduire virtuellement une situation analogique. Seule une familiarisation de niveau utilisateur avec le média se révèle nécessaire. Il est à noter que les possibilités d'interaction avec les apprenants qui sont alors offertes à l'enseignant sont plus formelles qu'en face à face.

L'apprenant en mode asynchrone

L'apprenant en mode asynchrone accède au matériel pédagogique après que celui-ci a été entièrement conçu, formaté et, enfin, distribué. Une de ses premières tâches est de repérer l'ensemble des ressources à sa disposition et d'identifier les stratégies qu'il doit mettre en œuvre pour en tirer le meilleur parti.

Il apparaît donc que les premières habiletés dont il doit faire preuve sont d'ordre méthodologique. En effet, après avoir inventorié les différents éléments constitutifs du matériel pédagogique, l'apprenant doit planifier son apprentissage, c'est à dire, ajuster ses objectifs, dimensionner ses moyens, définir ses stratégies, gérer son apprentissage sur les plans cognitif, " motivationnel " et affectif, s'autoréguler et mettre en œuvre des activités métacognitives, s'auto-évaluer, bref, exercer et développer son autonomie.

Un apprenant à distance en mode asynchrone ne semble pouvoir le rester et obtenir la réussite dans son apprentissage qu'en s'inscrivant dans un véritable processus d'autonomie.(10) Aussi, il n'est pas très surprenant que l'accès à l'autonomie soit défini comme objectif à part entière de nombreuses formations asynchrones.(11)

L'apprenant en mode synchrone

La place de l'apprenant en mode synchrone est comparable à celle d'un étudiant " présentiel ". Son sentiment d'isolement est réduit car la distance temporelle est abolie. Il peut faire le lien avec les situations d'apprentissage " présentesielles " qu'il a précédemment vécues. Toutefois, les interactions de l'apprenant avec ses pairs ou l'enseignant sont plus formalisées, car dépendantes des fonctions du média.

L'apprenant accède à l'objet de son apprentissage à un instant défini et transitoire. L'enseignement de type linéaire a tendance à stéréotyper les apprentissages et ne permet pas, ou peu, l'individualisation des parcours. De même, la non permanence du propos ne permet pas à l'apprenant de procéder aisément à des retours en arrière.

De manière générale, il est dans une situation de passivité relative qui, au fil de la séance, est renforcée par sa difficulté croissante à mobiliser son attention auditive et/ou visuelle.

L'encadrement

Nous n'évoquerons pas l'ensemble des solutions et des modalités d'encadrement dont peut bénéficier un apprenant à distance.(12) Nous nous limiterons à déterminer les caractéristiques générales des systèmes d'encadrement en mode asynchrone et synchrone.

L'encadrement en mode asynchrone

L'encadrement asynchrone est caractérisé, en premier lieu, par le délai auquel est soumis le dialogue entre l'apprenant et la personne-ressource qui l'encadre (nous la dénommerons, par généralisation et facilité, " tuteur "). De cette temporisation découlent plusieurs autres signes distinctifs de ce type d'encadrement, tels que : l'incertitude sur la durée du délai, la non assurance que les réponses aux questions soient complètes, l'effet de cumul des délais en cas de demandes de précisions.

La communication entre l'apprenant et le tuteur en perdant de sa spontanéité, c'est l'échange d'informations qui se trouve favorisé par rapport au développement de la relation. Or, si l'encadrement semble indispensable, c'est bien pour sa capacité à recréer du lien social et faire toute sa place à la médiation humaine au côté de la médiatisation technologique.

Pour autant, la distance temporelle peut se révéler être un précieux incitateur, pour l'apprenant, à chercher et à trouver les solutions par lui-même. La formulation d'un message auquel nulle rétroaction immédiate n'est possible, oblige l'émetteur à mieux identifier et structurer son propos.

Par ailleurs, certaines expériences (13) tendent à établir que les interlocuteurs asynchrones, notamment lorsqu'ils utilisent la messagerie électronique, peuvent se sentir désinhibés par le média et montrer une certaine facilité à s'investir affectivement. S'il est vrai que le média par ses rôles de lien, mais aussi de filtre, met plus en communication les avatars des interlocuteurs que les interlocuteurs eux-mêmes, il n'en reste pas moins que relation il y a et que celle-ci se développe de manière originale et individuelle.

En effet, l'autre grande caractéristique de l'encadrement asynchrone est sa capacité d'individualisation. Le tuteur, à part dans quelques situations comme les forums sur Internet, ne s'adresse pas à un groupe d'apprenants, mais à chaque individu de manière distincte. Il peut ainsi tenir compte de la personnalité de chacun. Parmi les qualités qui lui sont demandées, celle d'éprouver de l'empathie pour l'apprenant n'est pas la moins importante.

Enfin, l'encadrement asynchrone est souvent plus facile à organiser, dans la mesure où les médias utilisés sont plus répandus, moins onéreux et de mise en œuvre plus simple que les médias synchrones.

L'encadrement en mode synchrone

L'intérêt pour l'encadrement en mode synchrone est ancien. Très vite les institutions de formation à distance ont repéré tous les avantages qu'elles pouvaient tirer d'un encadrement, le plus souvent individuel et en temps réel. À titre d'exemple, le tutorat téléphonique a été jusqu'à très récemment le mode d'encadrement préféré des apprenants de la TELUQ.

L'une des constantes regrettables de la formation à distance est le taux particulièrement élevé d'abandon (de 40 à 60%). Or, un apprenant qui abandonne est aussi un client qui, dans la plupart des cas, ne passera plus commande. Dès lors, la possibilité d'un contact " en direct " avec l'apprenant est apparue comme une réponse " pédago-commerciale " intéressante. Le premier média synchrone utilisé pour encadrer les apprenants à distance a été, et reste encore aujourd'hui, le téléphone. Bien évidemment, d'autres médias sont à ce jour utilisés tels que le " chat ", la visioconférence ou encore le " tableau blanc ".

On ne peut limiter les avantages d'un encadrement synchrone à l'aspect commercial. Le fait qu'un apprenant puisse échanger en temps réel avec un tuteur est également pertinent sur les plans cognitif, métacognitif ou affectif : l'apprenant obtient rapidement les informations qui lui font défaut pour poursuivre efficacement son apprentissage ; il peut engager une véritable négociation sur le sens des résultats de son apprentissage ; la communication établie renforce son

sentiment d'appartenance à une communauté pédagogique ; sa motivation et sa persévérance sont affirmées.

Toutefois, l'encadrement synchrone entraîne un certain nombre de contraintes liées aux conditions de sa réalisation. Les différents interlocuteurs doivent être disponibles au même moment et développer leurs habiletés à dialoguer à travers le média, c'est à dire à maîtriser ses fonctionnalités.

Pour des formations à distance " bi-chrones "

En examinant de manière séparée les modes asynchrone et synchrone, nous avons pu identifier leurs points forts et leurs faiblesses. Aussi, plutôt que de les opposer, nous sommes enclins à souligner leur complémentarité.

Avant cela, il nous semble nécessaire de rappeler que les moyens techniques au service d'une action de formation à distance devraient toujours être dimensionnés en fonction des apprenants concernés. Quelles sont leurs connaissances techniques ? Quels types de médias leurs connaissances préalables leur permettent-elles d'utiliser ? Peut-on leur imposer un rythme de travail ? Si oui, est-ce à leur profit ? À celui de l'institution ? Quels besoins d'encadrement peuvent être les leurs ?

Ces questions et bien d'autres appellent des réponses avant même que les concepteurs de la formation à distance procèdent au choix des médias. Bien plus, c'est en fonction des réponses formulées que les options technologiques devront être prises. En effet, quelle serait la pertinence du recours à un matériel imprimé dans une formation à la navigation sur Internet ? Ou bien celle de l'utilisation de la visioconférence pour des apprenants qui ne peuvent être disponibles à l'heure de diffusion. A cet égard, il est également important de valider le choix d'un média en fonction des stratégies d'apprentissages qu'il autorise.

En second lieu, ce sont les connaissances à enseigner qui doivent guider les concepteurs. Certains contenus se prêteront mieux que d'autres à l'emploi de tel ou tel média. Dans l'enseignement des langues, le son est à privilégier, dans celui de la typographie, le support imprimé est le média naturel.

Nous en concluons qu'en formation à distance, la technologie doit être considérée comme une boîte à outils dont on se sert pour atteindre des buts pédagogiques. De ce fait, elle ne doit pas avoir la primauté sur les acteurs et le contenu, mais être à leur service telle la charte graphique d'une revue qui sert l'accessibilité et la lisibilité des textes.

Alors, asynchrone ou synchrone ? La réponse à cette question est encore trop souvent exclusive et simplificatrice. Il nous semble, au contraire, qu'elle mériterait une réponse inclusive et complète, donc complexe. Aussi, nous n'avons pas la prétention de donner ici une recette qui serait applicable dans tous les contextes et pour tous les publics.

Nous souhaitons simplement exprimer l'idée que les différences de temporalité entre les deux modes que nous avons examinés peuvent se combiner harmonieusement au sein d'une même action de formation à distance. Par là, nous exprimons nos préférences, naturellement subjectives, qui reflètent notre expérience concrète d'apprenant à distance.

Il nous semble qu'à chaque fois que l'apprenant est confronté à des contenus importants quantitativement et qualitativement, il est souhaitable que le matériel pédagogique soit diffusé en mode asynchrone, ce qui implique sa permanence et accroît son accessibilité. L'inconvénient de sa préparation initiale et de sa mise à jour plus ou moins aisée est largement compensé par le fait que l'apprenant ne peut se contenter d'une attitude passive mais, bien au contraire, doit s'engager dans un processus d'autonomie. Des contenus complémentaires ou illustratifs peuvent être diffusés ponctuellement en mode synchrone sous réserve qu'ils ne

dédouant pas les concepteurs du matériel asynchrone de rendre celui-ci réellement autoportant. En ce qui concerne l'encadrement, il nous semble que le mode synchrone est à privilégier tant que l'apprenant n'a pas acquis suffisamment d'autonomie, mais qu'ensuite le mode asynchrone se révèle parfaitement satisfaisant. Néanmoins, l'apprenant doit se voir offrir régulièrement la possibilité d'un encadrement synchrone, afin que son appartenance à la communauté pédagogique ne soit pas qu'un sentiment mais une réalité plus palpable qu'en mode asynchrone.

Faciliter le passage d'une situation asynchrone à synchrone et vice-versa pour servir l'enseignement et l'apprentissage c'est penser la distance dans toute sa complexité, c'est envisager une temporalité plurielle pour des formations à distance que nous qualifierons alors de " bi-chrones ".

Notes

(1) Le Préau : <http://www.preau.asso.fr>

(2) Serge Ravet. Directeur de EIFEL (European Institute for E-Learning). Animateur du Préau jusqu'en décembre 2000.

(3) Alain MEYER, *Une typologie des formations à distance* dans *Guide du multimédia en formation*, Paris, Retz, 1999.

(4) Entretien de G. Jacquinot à la TELUQ (cassette audio), matériel pédagogique du cours Communication et formation à distance du DESS " Formation à distance ".

(5) Sur ce point voir également F. Demaizière et C. Dubuisson (1992). *À propos d'interactivité*.

(6) R.B. KOZMA (1991). *Apprendre à l'aide médias*.

(7) Voir notre texte L'apprentissage par les médias en formation à distance (chroniques de janvier et février 2003 - p.67).

(8) Sur les insuffisances fonctionnelles constatées d'une conférence électronique en situation d'apprentissage, voir notre texte La conférence électronique, média et situation de communication pédagogique (chronique de décembre 2002 – p.74).

(9) Voir présentation de notre texte Les modèles pédagogiques en formation à distance (1999).

(10) Sur l'autonomie, voir A.-J. DESCHÊNES (1991). Autonomie et enseignement à distance et présentation de notre texte Définitions et enjeux de l'autonomie (2000).

(11) C'est notamment le cas à la TELUQ.

(12) À ce sujet, voir notre texte L'encadrement des apprenants en formation à distance (chroniques de septembre, octobre et novembre 2002 – p.24).

(13) Voir les travaux de Mario Poirier à la TELUQ.

Les représentations graphiques, outils du concepteur de formations à distance

Introduction

Prendre des décisions, faire des choix, sur les orientations pédagogiques, sur les contenus, sur les médias utilisés, sur le dimensionnement des médiations, tel est le travail du concepteur de dispositifs médiatisés de formation. Les options définies peuvent alors être soigneusement consignées sous forme de plans et devis qui serviront de fil rouge aux différents acteurs intervenant dans la mise en place de la formation ainsi décrite.

Choisir c'est dans un premier temps collationner les possibles, puis les trier, les organiser, en ignorer certains, en valoriser d'autres. Lors de cet exercice, le concepteur joue de, et est joué par, sa subjectivité autant que par ses représentations du contexte. Convaincu des avantages de la pédagogie par projet, il pourra minorer la mise à disposition de ressources de type générique, préférant les outils synchrones, il en viendra à négliger le rôle d'un forum, gardant comme idéal pédagogique la situation présentielle, il multipliera les échanges synchrones au risque de rendre la formation moins accessible.

La subjectivité, comme pour la plupart d'entre nous, est la compagne fidèle du concepteur. Et bien acceptons-la, mais n'en soyons pas les dupes, tant il est vrai que la plus grande des subjectivités serait de se croire objectif. Faire le point sur ses influences, sur ses dettes n'est certes pas aisé et s'accommode mal des délais à tenir, mais est le plus sûr chemin vers la gratitude. " La gratitude, c'est reconnaître ce que l'on vous a donné et c'est en même temps ce qui vous permet de définir et de trouver vos différences. Et vous êtes toujours différents. On n'a jamais fini de faire ce tri là, entre ce que vont m'apporter mes maîtres, mes collègues, mes élèves, mes patients et ce que je suis, moi, et ce que je pense. " (Weber, Max, *Pratiques de formation - Analyses*, n°36, p. 46).

Ainsi, découvrir avec bienveillance, même si c'est par surprise, les biais de nos regards, de nos échafaudages, se familiariser avec eux pour les éclairer, puis les mettre en pleine lumière, les revendiquer aux yeux de tous, chaque œil, alors, les examinant, tel est le choix à faire mais aussi le courage à manifester.

Si la prise de décision est au cœur du métier de concepteur, il n'en est pas moins exact que celle-ci nécessite le recours à certains outils. Plus exactement, les alternatives doivent pouvoir être représentées de manière synthétique et la plus immédiatement perceptible. A cet égard, les représentations graphiques sont très utiles.

C'est bien volontiers que je reconnais ma dette envers Gilbert Paquette et, au-delà, envers tous les membres du LICEF de la Télunq (Laboratoire en Informatique Cognitive et Environnements de Formation, <http://www.licef.telunq.quebec.ca/fr/>), en ce qui concerne les représentations graphiques et pour la construction de mes connaissances sur le langage graphique MOT, qu'ils ont mis au point (Paquette, 2002b).

Mais parce que la gratitude, si l'on en croit Max Weber, ne peut se réduire à faire éloge, parce que mes réflexes d'autodidacte persistent et m'encouragent à passer pour mieux tenir, et peut-être aussi à cause d'un certain goût pour le prosélytisme, le militantisme, tous deux le disputant à ma pratique de formateur, j'ai choisi de consacrer cette chronique à la présentation de différents types de représentations graphiques qui me sont précieuses dans mes activités de concepteur.

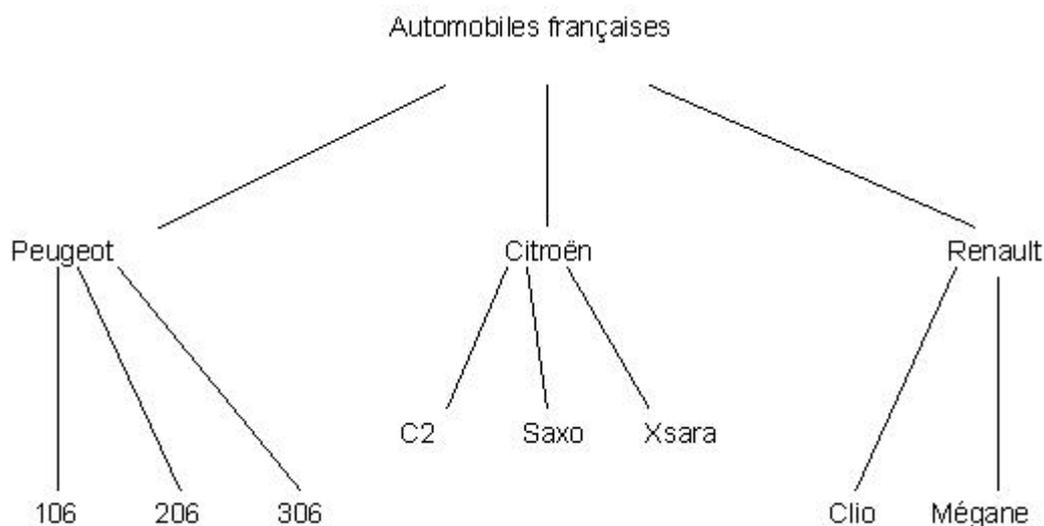
Quelques représentations graphiques

L'arbre sémantique

Les arbres sémantiques sont les représentations graphiques d'une arborescence classique. Les liens sont hiérarchiques et il est de convention de les interpréter comme indiquant soit une spécialisation de B par rapport à A ou d'appartenance de B à A. Le plan d'un texte par exemple est un arbre sémantique. Ses formes textuelles sont la table des matières ou le sommaire. Certains outils tels que MindManager (<http://www.mmdfrance.fr>) permettent de générer la représentation graphique de l'arbre sémantique à partir d'un plan créé sur Word.

Utiles pour mieux comprendre les " armées mexicaines " ou pour ordonner de manière linéaire ses idées, j'utilise néanmoins assez peu les arbres sémantiques dans leur forme graphique, leur préférant la belle ordonnance des arborescences textuelles.

Figure 1 : arbre sémantique d'automobiles françaises



La carte conceptuelle

Les liens entre les éléments d'une carte conceptuelle ne sont pas forcément de nature hiérarchique. Ce qui caractérise d'ailleurs une carte conceptuelle c'est la polysémie des liens. En effet, ceux-ci ne sont pas spécifiés et la plupart du temps ne sont même pas orientés. C'est le créateur de la carte qui donne du sens aux liens. En cela, la carte conceptuelle demande à son auteur-lecteur une réinterprétation continue et c'est peut-être bien pour cela que les constructivistes en sont de fervents adeptes.

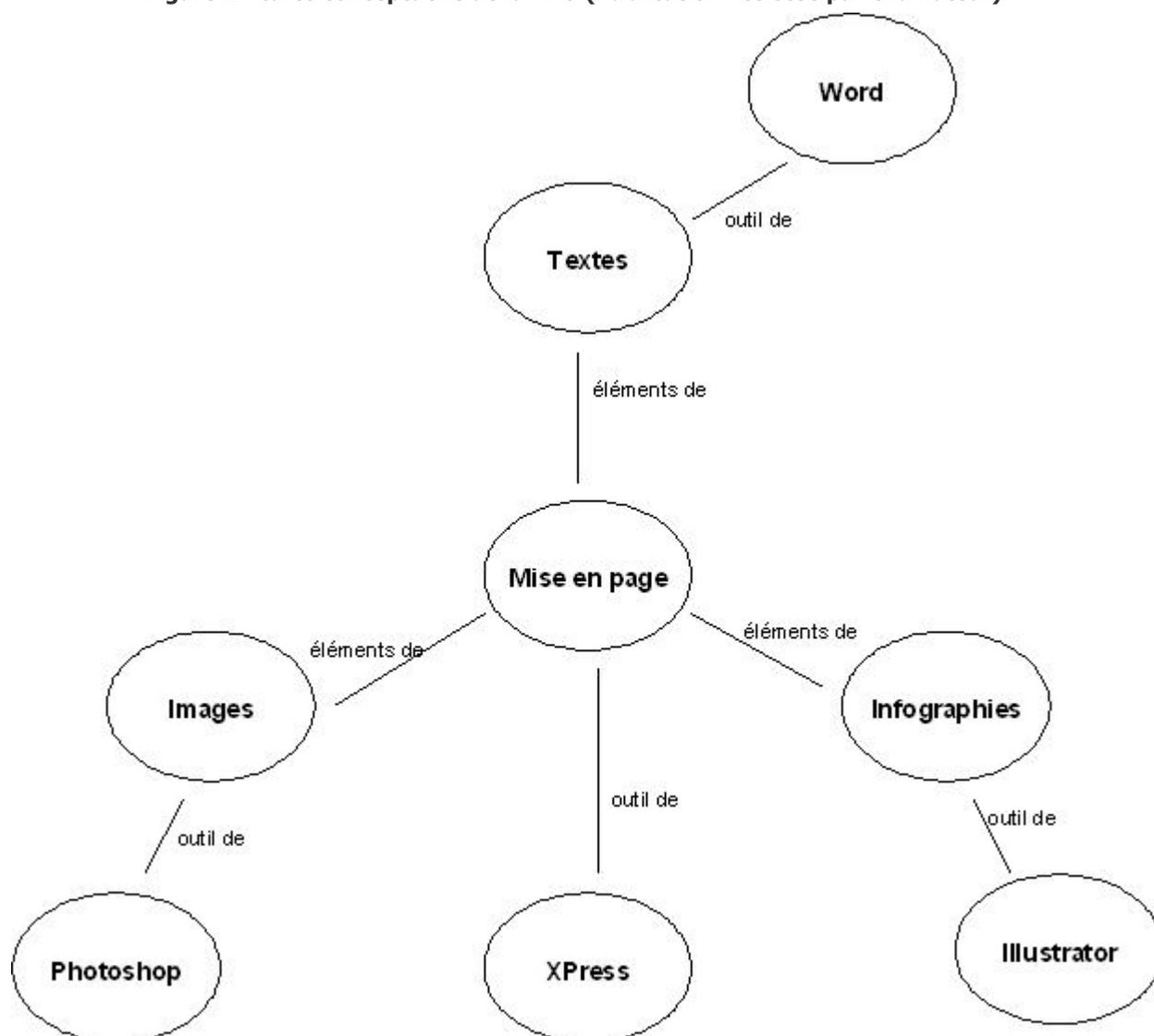
J'utilise les cartes conceptuelles dans deux cas principaux :

- face à un nouveau champ de connaissances, je commence à cartographier mes connaissances préalables puis au fur et à mesure des lectures, des rencontres, j'enrichi cette carte. L'intérêt est de faciliter l'identification de mes connaissances à partir desquelles les prochaines viendront se construire et s'agencer. L'inconvénient dans cette utilisation est que la carte subit de nombreuses modifications de structure et que sa création en

devient un peu laborieuse. Néanmoins, elle me permet, en quelque sorte, de visualiser mes conflits cognitifs ;

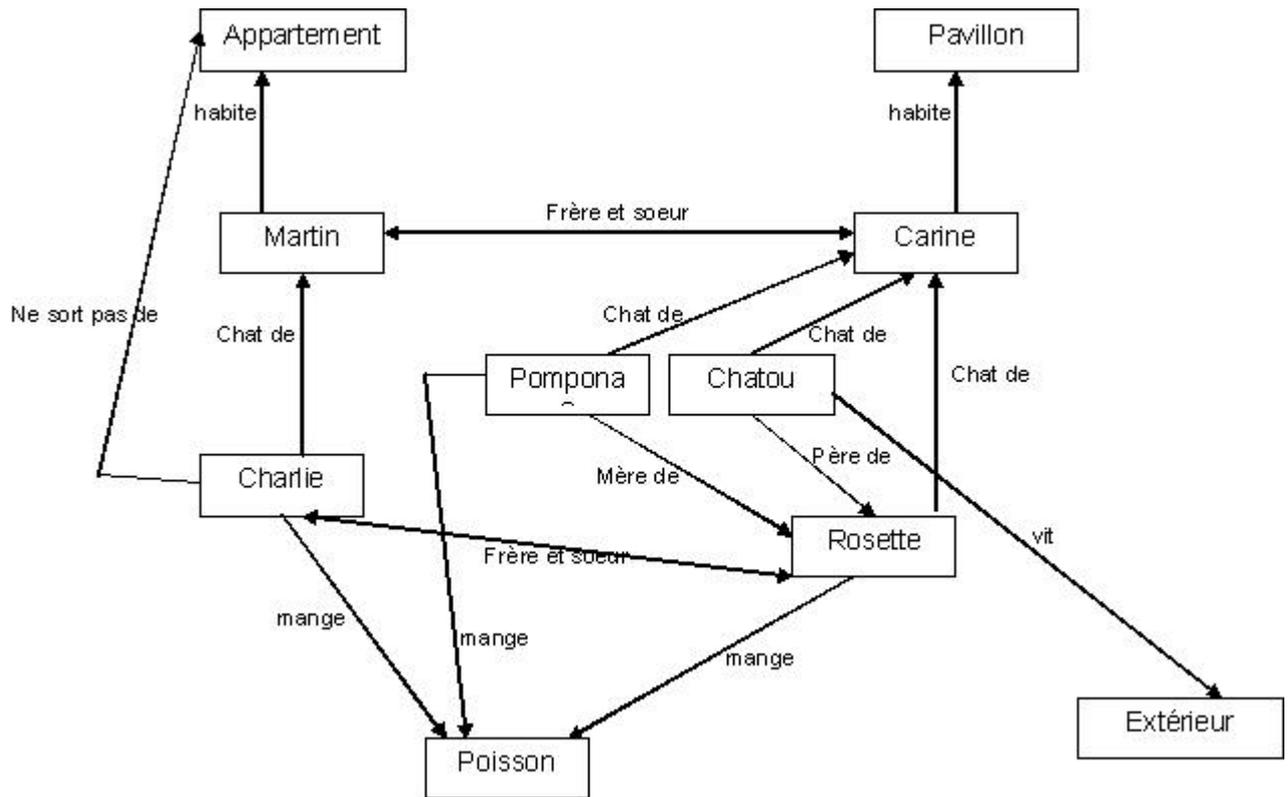
- lors de séances de brainstorming, que ce soit individuellement mais plus souvent avec un groupe, je trouve l'utilisation des cartes conceptuelles adaptée car elle permet de se rendre compte rapidement des différentes idées et des termes qui leurs sont liés.

Figure 2 : carte conceptuelle de la PAO (Publication Assistée par Ordinateur)



Les cartes conceptuelles, encore appelées dans ce cas précis "réseau sémantique", sont très utiles pour représenter un ensemble quantitativement important de propositions textuelles. Ces dernières peuvent être très simples pris une à une (ex. le chat de Martin s'appelle Charlie) mais c'est l'accumulation de ces propositions qui rend très utile le réseau sémantique (ex. Charlie est né de Pompona et de Chatou ; Carine est propriétaire de Pompona et de Chatou ; Carine, a donné Charlie à son frère ; Carine a conservé la soeur de Charlie qu'elle a appelé Rosette ; Pompona ne se nourrit que de poisson tout comme les petits qu'elle a eu ; Chatou ne vient jamais demandé de la nourriture, il se débrouille tout seul et il est tout le temps dehors, même la nuit ; Martin ne veut pas que Charlie sorte de son appartement ; Carine vit dans une pavillon à la campagne).

Figure 3 : Martin, Carine et leurs chats

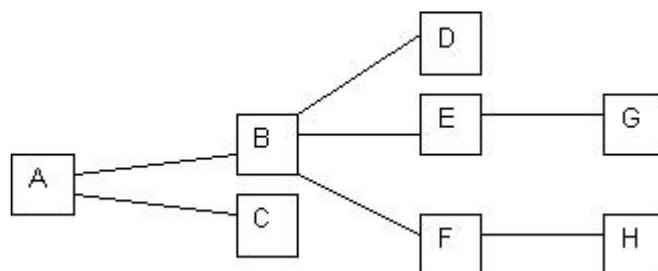


Le diagramme causal

Le diagramme causal permet de représenter des procédures mais les liens entre les opérations sont de type "cause à effet". A peut avoir comme cause B ou C. B peut avoir comme cause D ou E ou F. E peut avoir comme cause G. F peut avoir pour cause H. Chaque lien peut être qualifié par un mot. Chaque fin de branche identifie les premiers problèmes potentiels qui sont à résoudre (ci-dessous, C, D, G et H).

Je trouve ce genre de diagramme très utile pour établir des diagnostics. Si mon ordinateur ne démarre pas c'est peut-être que la batterie est déchargée, il peut également ne pas être branché sur le secteur, s'il est branché c'est peut-être qu'il y a une panne générale d'électricité ou que le câble d'alimentation ou la prise murale ou la prise de l'ordinateur sont défectueux, etc.

Figure 4 : arborescence d'un diagramme causal

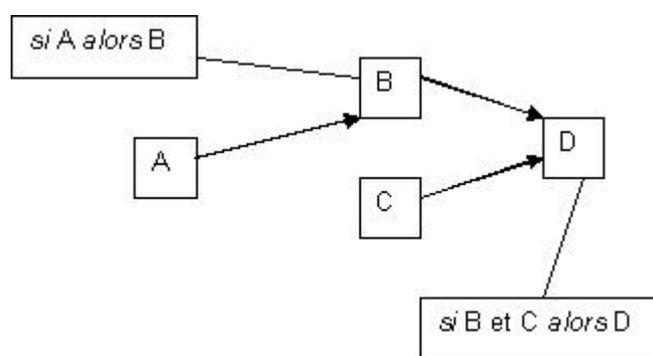


L'arbre de déduction

L'arbre de déduction permet comme son appellation l'indique de représenter graphiquement un processus de déduction. Les opérateurs "si" et "alors" structurent les relations entre les éléments : si A alors B.

Toutefois, à la différence du diagramme causal où il s'agit d'isoler chaque cause possible à travers une arborescence classique, l'arbre de déduction autorise l'introduction de nouveaux éléments au cours du processus. Dans le schéma ci-dessous, C n'était pas forcément connu lorsque A l'était. La réalité de C peut d'ailleurs n'être que supposée. Ainsi pour obtenir D dont on connaît la nature, il nous faut B dont la nature est également connue et C qui nous est inconnu. Ainsi on déduit que $C = D - B$.

Figure 5 : arbre de déduction



L'ordinogramme

Les ordinogrammes, bien connus des développeurs informatiques, sont des représentations graphiques qui servent à se représenter non plus des concepts mais des procédures. Un algorithme est un ensemble de procédures. Les ordinogrammes servent donc à décrire des cheminements mécaniques pouvant être réalisés par un ordinateur. Les ordinogrammes peuvent aussi servir à une personne qui doit respecter des étapes procédurales pour réaliser une tâche ou un ensemble de tâches.

Trois formes de base sont employées pour créer des ordinogrammes :

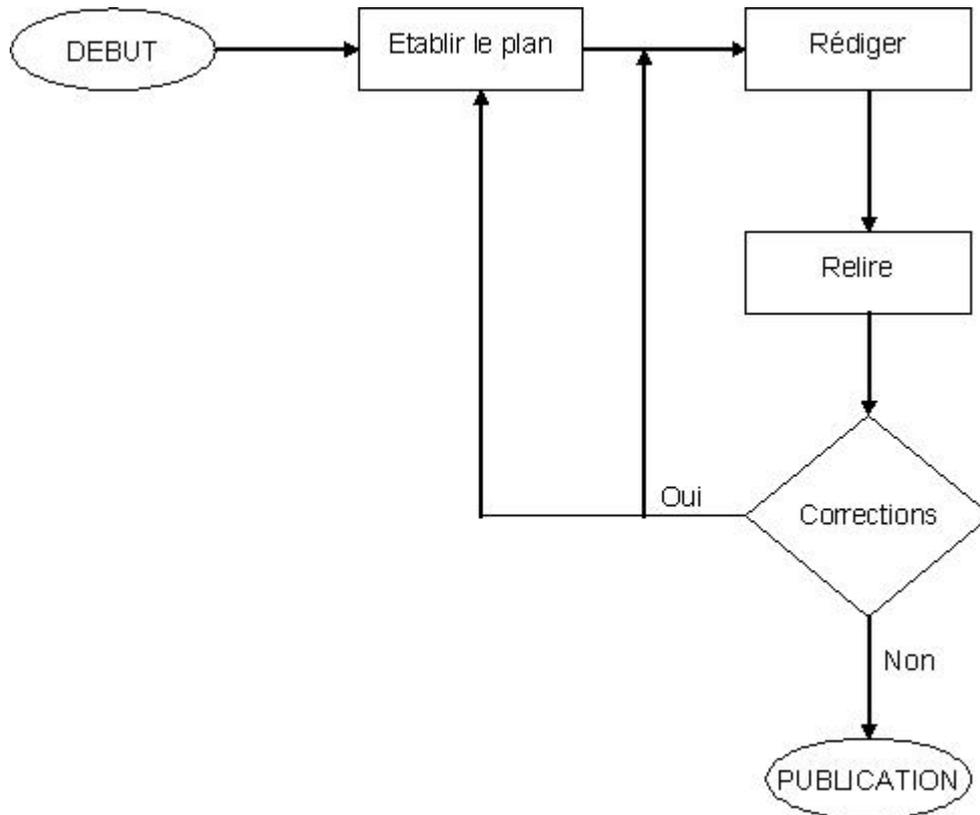
L'ovale qui représente le point de départ et le point d'arrivée de la procédure

Le rectangle qui représente une opération de la procédure

Le losange qui représente un choix

N'étant pas informaticien, je n'utilise les ordinogrammes que pour mettre au clair les procédures qu'il me semble devoir suivre pour atteindre un objectif particulier. L'apparition d'un losange m'indique infailliblement le moment où je dois mettre en place une étape d'évaluation du travail précédemment accompli. La détermination des critères d'évaluation est facilitée par la nature de l'opération qui suit. Dans l'exemple ci-dessous, c'est si je juge mon texte bon à publier que je ne recommencerai pas le cycle. Ceci implique qu'au-delà de la qualité rédactionnelle et orthographique, je sois également satisfait de la mise en forme typographique par exemple.

Figure 6 : procédure d'écriture d'un texte



La modélisation par objets typés - MOT

Je ne présente ici que les principes de base de ce langage graphique proposé par le LICEF et je renvoie, ceux qui souhaitent approfondir, à la lecture de l'ouvrage de Gilbert Paquette. Les concepteurs peuvent avoir une vision précise de l'utilisation de ce langage dans une démarche d'ingénierie pédagogique dans un autre ouvrage de Gilbert Paquette (2002a).

Le logiciel MOT est téléchargeable en version d'évaluation sur le site du LICEF.

J'utilise cet outil pour conceptualiser et décrire les systèmes d'apprentissage médiatisés que je suis amené à mettre au point. S'il est plus difficile à mettre en oeuvre que les précédents, il est également plus précis. Il permet notamment de mieux identifier avec les experts en contenu, ce qu'ils entendent par "connaissances" et ce qui devra au final se trouver dans le dispositif de formation. Si les concepts renvoient à la présence de documents permettant de mieux cerner l'objet étudié, les procédures indiquent comment faire et sous-tendent des documentations méthodologiques, les principes pointent les consensus à établir.

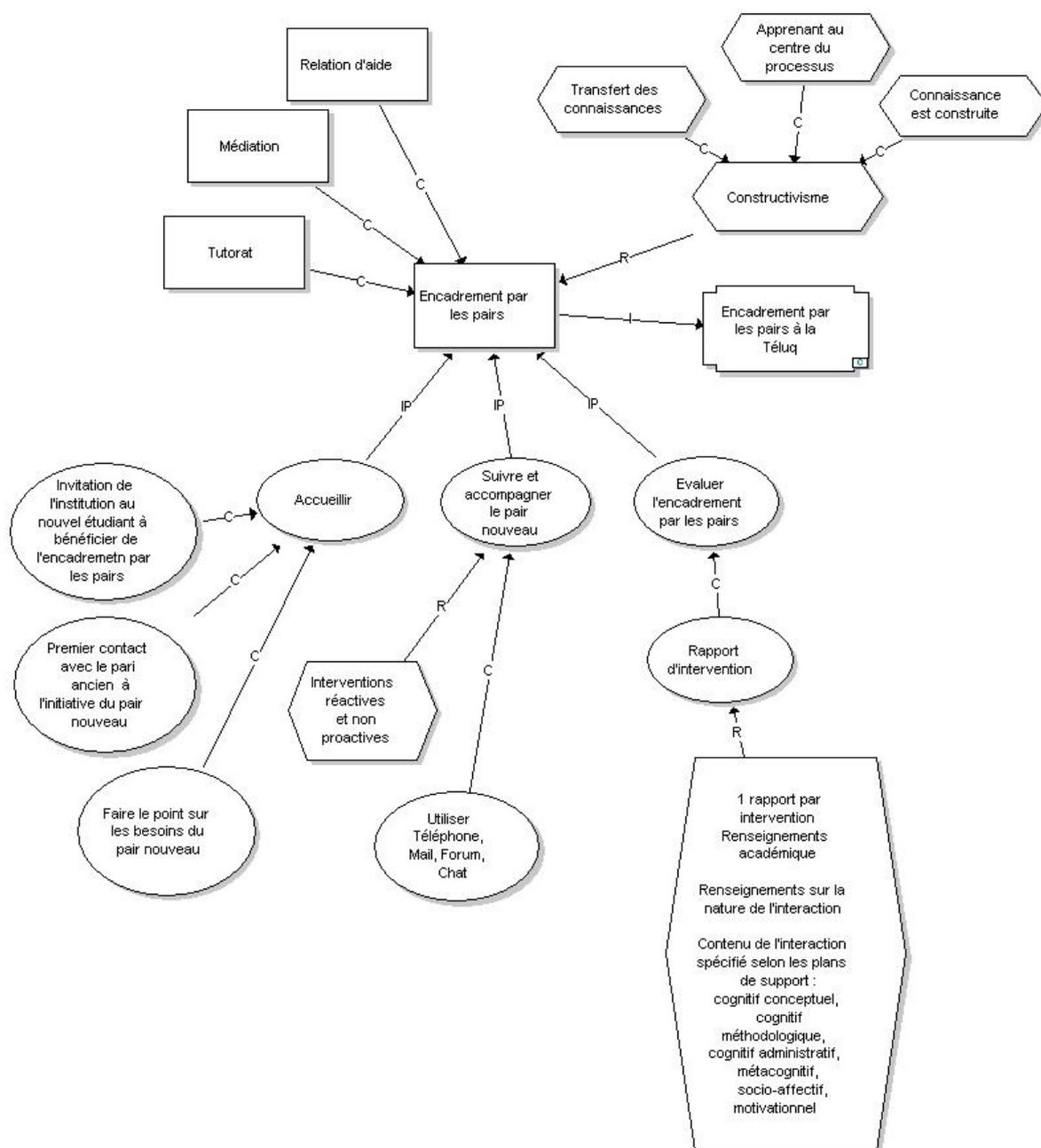
Le langage MOT classe les connaissances en six catégories ou types et spécifie sept liens ou type de relations entre les connaissances.

Symbole graphique	Type de connaissances abstraites
	<p>Un concept décrit la nature des objets.</p> <p>Il représente une classe d'objets, c'est-à-dire les propriétés communes des objets.</p> <p>C'EST LE QUOI</p>
	<p>Une procédure décrit les opérations permettant d'agir sur les objets</p> <p>C'EST LE COMMENT</p>
	<p>Un principe est un énoncé qui décrit les propriétés d'un objet</p> <p>Il établit les liens de cause à effet entre les objets C'EST LE POURQUOI</p> <p>Il détermine les conditions d'application d'une procédure C'EST LE QUAND</p>
Symbole graphique	Type de faits
	<p>Un exemple illustre un attribut d'un concept</p>
	<p>Une trace rend compte des actions d'une procédure</p>
	<p>Un énoncé présente les termes du lien entre des objets</p>

Les liens

Type de lien	Symboles	Propriétés
Instanciation	I	Relie un connaissance abstraite à un fait. Une connaissance abstraite (concept, procédure, principe) s'instancie à des faits (exemple, trace, énoncé). Ex. [Les chats] a pour instance [Charlie, le chat de Martin].
Composition	C	Relie un connaissance à une de ses parties constitutives Les attributs d'un objet sont les composantes de la connaissance représentant l'objet. Ex. [l'unité centrale] est constitutive de [l'ordinateur]
Spécialisation	S	Relie deux connaissances abstraites de même type. L'une étant un cas particulier de l'autre. Ex. [Un portable] est une sorte [d'ordinateur].
Précédence	P	Relie deux procédures ou deux principes Le second ne peut commencer que lorsque le premier a été effectué Ex. [Rédiger] précède [Relire].
Intrant/Produit	I/P	Relie un connaissance et une procédure. Du concept vers la procédure, le concept est un <i>intrant</i> de la procédure Ex. [Relire] est un intrant de [Rédiger] De la procédure vers le concept, Le concept est le <i>produit</i> de la procédure Ex. [Rédiger] a pour produit [le texte].
Régulation	R	Relie un principe à une autre connaissance abstraite (concept, procédure, principe). Principe --- concept : le principe définit le concept par des contraintes, le principe établit une loi ou relation entre des concepts. Ex. [la constitution] régit [la liberté du citoyen] Principe --- procédure : le principe contrôle l'exécution d'une procédure Ex. [le code électoral] régit [le déroulement des élections] Principe --- principe : le principe contrôle la sélection d'autres principes. Ex. [la constitution] régit [le code électoral]
Application	A	Relie un fait à une autre connaissance Le fait est déterminé par une connaissance transversale à plusieurs domaines (métaconnaissance). Ex. L'habileté [S'autoévaluer] s'applique à la procédure [Evaluer son savoir faire de rédacteur]. Le concept générique [la théorie est suffisamment démontrée] s'applique à [la théorie de l'évolution].

Figure 7 : représentation graphique de l'encadrement par les pairs



Pour aller plus loin

Sur les représentations graphiques liées aux méthodes de management de projet AMDEC, IDEFO, QFD et sur celles relatives aux méthodes de planification PERT, GANTT, De nombreux exemples dans :

Cabauzon, C. Gramacia, G. Massard, G. (1997). Management de projet technique, Ellipses.

Sur le langage MOT et la méthode MISA,

Paquette, Gilbert (2002a). L'ingénierie pédagogique. Pour construire l'apprentissage en réseau, PUQ <http://www.puq.quebec.ca/puq/data/D-1162.html>

Paquette, Gilbert (2002b). Modélisation des connaissances et des compétences. Un langage graphique pour concevoir et apprendre, PUQ <http://www.puq.quebec.ca/puq/data/D-1163.html>

Présentation de MISA par Gilbert Paquette et al. >>>(pdf) <http://jacques.rodet.free.fr/misa%5B1%5D.pdf>

L'encadrement à distance

L'encadrement est souvent présenté comme une des clés de la réussite d'une action de formation à distance. Si la nécessité d'un dispositif d'encadrement ne fait pas question, il n'en reste pas moins, que celui-ci peut revêtir des formes extrêmement variées. Les choix pédagogiques, l'organisation administrative, les médias utilisés par un organisme de formation à distance sont autant de facteurs qui influencent le cadre théorique et la forme de l'encadrement.

Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur la signification du terme même - encadrement - et essayerons de dégager les traits caractéristiques de ses acceptations courantes. Puis, nous examinerons les différentes facettes de l'encadrement en formation à distance. Ainsi, de sa raison d'être, des plans sur lesquels il s'exerce, des différents modèles, des modalités et des stratégies possibles. A partir de ces constats nous établirons une grille d'analyse susceptible de faciliter le travail des concepteurs de systèmes d'encadrement en formation à distance.

Définitions courantes (Petit Larousse illustré, 2000)

Encadrement

- 1° Ce qui encadre : l'encadrement d'un tableau.
- 2° Ornement en saillie de certains membres d'architecture.
- 3° Ensemble des cadres d'une troupe ou d'une entreprise : l'encadrement d'un régiment.
- 4° Action d'encadrer un groupe, ensemble des personnes qui ont la responsabilité d'un groupe : procéder à l'encadrement des recrues.

Encadrer

- 1° Mettre dans un cadre.
- 2° Entourer et faire ressortir : cheveux noirs encadrant le visage.
- 3° Se tenir de part et d'autre de quelqu'un pour le garder, maintenir un groupe dans certaines limites : " le service d'ordre encadrait la manifestation.
- 4° Faire entrer dans le cadre d'une formation : encadrer de jeunes recrues.
- 5° Assurer auprès des personnes, un rôle de direction, de formation.
- 6° Pouvoir de cadres : troupes bien encadrées.
- 7° Mettre sous une autorité en constituant un ensemble hiérarchique.

De ces quelques définitions, nous pouvons tirer le constat que l'encadrement et l'action d'encadrer délimitent un espace, que le cadre a parfois une fonction esthétique, qu'il est donc là pour faire ressortir l'espace encadré. Il apparaît que le cadre, c'est notamment le cas pour un tableau, a pour objet de circonscrire et de

mettre en valeur. Par son existence même, il modifie la perception de l'espace encadré qu'il isole de l'environnement.

Dans son acception anthropomorphique, l'encadrement est un ensemble de personnes qui ont la responsabilité de celles qu'elles dirigent. Il s'agit d'un corps constitué qui détient un pouvoir hiérarchique, en charge de l'organisation et du contrôle du travail des subordonnés.

Ainsi, le cadre exerce ses fonctions sur un continuum allant de la réduction de la liberté de l'encadré par l'exercice de son pouvoir à une démarche plus pédagogique, qui consiste à accueillir et guider le " nouveau " au sein d'une organisation constituée.

Enfin, encadrer, c'est renforcer, par l'affirmation de règles internes et de signes de reconnaissances, l'identité d'un groupe et le sentiment d'appartenance du nouvel arrivant.

Nous retiendrons principalement :

- i) que le cadre n'est pas neutre par rapport à l'objet ou la personne qu'il encadre ;
- ii) que le cadre détient un pouvoir hiérarchique et organisationnel ;
- iii) que le cadre par son action interfère sur la liberté de l'encadré ;
- iv) que le cadre peut avoir des objectifs pédagogiques, notamment faciliter la venue et l'intégration de l'encadré au sein d'un groupe.

Les raisons d'être de l'encadrement

La formation à distance implique une distinction forte entre l'enseignement et l'apprentissage. Les concepteurs d'un cours à distance ont comme objectif de produire un matériel pédagogique qui se suffise à lui-même et que l'ont peut qualifier d'autoportant dans la mesure où il contient, outre la présentation des concepts à acquérir, des activités d'apprentissage permettant à l'apprenant de maîtriser de nouvelles stratégies méthodologiques et d'engager une réflexion métacognitive.

En complément du matériel pédagogique, l'encadrement tutoré, sans préjuger de la forme qu'il peut prendre, est reconnu comme un élément indispensable à une action de formation à distance.

Les principales raisons d'être d'un dispositif d'encadrement sont donc de répondre à des attentes, des besoins, exprimés ou non, par l'apprenant et de lui permettre de surmonter ses difficultés sur les plans administratif et pédagogique. Enfin, l'encadrement devrait également soutenir la motivation de l'apprenant et l'accompagner dans son exercice de l'autonomie.

Rompre l'isolement

Le premier besoin, auquel doit répondre l'encadrement, est de lutter contre l'isolement auquel doit faire face l'apprenant. Cette solitude, directement liée à la distance (géographique, temporelle, sociale etc.), peut être combattue par l'établissement de contacts avec un intermédiaire de l'institution pédagogique (le tuteur). L'objectif de l'encadrement est, ici, de développer un sentiment d'appartenance à une collectivité.

Accompagner

Un des rôles importants du tuteur est d'accompagner l'apprenant lors de son parcours d'apprentissage. Ses interventions qui portent sur différents plans (cognitif, méthodologique, métacognitif, affectif...) constituent une part importante du support à l'apprentissage dont doit bénéficier chaque apprenant. La disponibilité du tuteur et sa capacité d'empathie pour l'apprenant qu'il encadre sont des critères intéressants pour l'évaluation de la qualité de son accompagnement.

Motiver et favoriser la persévérance

Les taux d'abandon d'études en formation à distance sont importants (de 40% à 50% dans les organismes des pays occidentaux). Outre les raisons communes à celles repérées en enseignement en face à face, plusieurs auteurs identifient d'autres causes plus spécifiques à la formation à distance. Parmi elles, certaines relèvent directement de la responsabilité de l'institution pédagogique et de l'encadrement des apprenants. Louise Bourdages (1994) indique que " Kember mentionne... les aspects académiques, [qui] comprennent... le matériel pédagogique, l'interaction entre les membres de l'université et l'étudiant, l'interaction entre le tuteur et l'étudiant, etc. " et que " Tinto conçoit la persistance aux études universitaires comme un processus longitudinal d'interactions entre le système de l'étudiant et les systèmes académiques et social de l'établissement ". Il apparaît donc, que le système d'encadrement adopté pour une formation à distance a un rôle important à jouer pour renforcer la motivation et la persévérance de l'apprenant.

Rendre autonome

De nombreux auteurs et parmi eux, A.-J. Deschênes, précisent le concept d'autonomie et les différents plans sur lesquels elle peut s'exercer. Pour notre part, il nous semble également que " ...l'autonomie ...est caractérisée par le rapport à autrui sur les plans de la distance et de la dépendance ". Ainsi, c'est de la nature et de la qualité de l'interaction entre le tuteur et l'apprenant que peuvent être dégagés les éléments à partir desquels la capacité d'autonomie de l'apprenant pourra se développer. Le tuteur joue, donc, un rôle majeur dans le développement de l'autonomie de l'apprenant. Trop directif, il ne permettra pas à celui-ci de gagner l'indépendance nécessaire, trop imprécis dans ses réponses, il générera incompréhension et frustration de l'apprenant.

Les différents plans sur lesquels s'exercent l'encadrement

Plan administratif

Lorsqu'un apprenant s'inscrit à une formation à distance, il a, de manière naturelle, de nombreuses interrogations sur le plan administratif : modalités d'inscription (exigence de diplôme, validation des acquis professionnels, dates des sessions, coût...) ; forme de l'enseignement (organisation du cursus, médias utilisés, formes et nature des validations...) ; disponibilité de ressources (nature des contacts avec le responsable du cours et les tuteurs, dialogue avec les pairs, bibliothèque...). Si les institutions pédagogiques offrant des formations à distance produisent des documents répondant aux questions les plus fréquentes des apprenants (comme par exemple la Télé-université avec les fascicules du " Guide " et les cahiers d'études), des études, et l'examen de notre propre expérience, nous montrent que les apprenants adultes réclament des précisions ou un rappel des réponses tout au long de leur parcours d'apprentissage. Il nous semble que cet état de fait est lié à ce que les adultes accordent moins facilement leur confiance que les scolaires à une institution, que leurs objectifs pédagogiques sont plus déterminés et porteurs d'enjeux forts, qu'ils sont conscients que les principes administratifs sont susceptibles d'évolution, qu'ils peuvent soulever par leur questionnement des situations inédites. Sur ce dernier point, nous nous souvenons d'avoir provoqué un débat entre les pôles administratif et pédagogique de la Télé-université à propos de notre participation à une audioconférence d'encadrement programme et de sa prise en charge financière. L'encadrement administratif dans lequel, à notre avis, le tuteur doit jouer, à côté des services administratifs, un rôle circonstancié, est important sur le plan affectif. En effet, l'apprenant qui obtient des réponses rapides et précises est rassuré et mis dans des conditions confortables qui lui permettent de mobiliser son énergie pour la réalisation de ses apprentissages.

Plan pédagogique

Le rôle de l'encadrement pédagogique est de faciliter l'apprentissage des connaissances contenues dans le matériel pédagogique. Il intervient sur les plans cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif. C'est le tuteur qui est principalement en charge de cet encadrement même si certaines institutions comme la Télé-université propose également un encadrement programme. Ses objectifs sont d'aider l'apprenant en difficulté, d'enrichir sa démarche d'auto-apprentissage, de procéder aux rétroactions des évaluations. Afin d'encourager l'autonomie de l'apprenant, cet encadrement, hormis les rétroactions, doit être facultatif. Ainsi, si l'institution et le tuteur sont dans leurs rôles lorsqu'ils proposent ou suggèrent des activités d'encadrement, l'initiative de leur réalisation doit rester à l'apprenant.

A titre d'exemples nous évoquerons quelques situations d'encadrement types. Sur le plan cognitif, l'apprenant demande fréquemment de nombreuses précisions ou compléments d'information sur les connaissances abordées par le cours. Le support dont il bénéficie prend généralement la forme d'un dialogue asynchrone où le tuteur doit prendre soin de contextualiser et d'individualiser ses contributions et de proposer d'accéder à des ressources complémentaires. Sur le plan méthodologique, le tuteur donne des indications qui permettent à l'apprenant de mieux maîtriser certaines stratégies d'apprentissage. En particulier, sur la manière d'aborder la rédaction d'un travail noté mais également pour améliorer ses stratégies de lecture et d'étude à partir de différents médias (par exemple, le rôle des vidéocassettes ou bien encore la manière de préparer sa participation à une audioconférence). Sur le plan métacognitif, le tuteur doit encourager l'apprenant à prendre du recul et à procéder à des auto-évaluations. De plus, les échanges par messagerie électronique, de par leur caractère asynchrone, sont l'occasion d'approfondir sa réflexion sur les façons de vivre et d'intervenir sur son processus d'apprentissage. Sur le plan affectif, la capacité d'empathie du tuteur est primordiale. Elle se traduit par l'emploi de mots justes, au bon moment, notamment lorsque l'apprenant rencontre des difficultés d'ordre plus personnel sans lien direct avec la formation mais qui influent sur son déroulement.

Les différents modèles d'encadrement en formation à distance

Définition d'un modèle

Un modèle est une représentation simplifiée, sous forme de schéma par exemple, où sont identifiés les différents éléments qui le constituent, précisées les interactions entre ces éléments et décrits les résultats obtenus.

Un modèle est dit " descriptif " lorsqu'il décrit une situation existante et " prescriptif " lorsqu'il représente " une solution idéale ".

Les modèles d'encadrement dépendent directement des modèles pédagogiques eux mêmes influencés par les théories pédagogiques et en amont les théories psychologiques.

Nous évoquerons ci-après deux modèles d'encadrement inspirés des théories académiques et psychocognitive.

Le modèle académique

Le modèle pédagogique inspiré par les théories académiques est très répandu y compris en formation à distance. Ceci est principalement la résultante de facteurs culturels privilégiant les démarches de type behavioristes et de la nature même de la formation à distance qui a recours à la technologie.

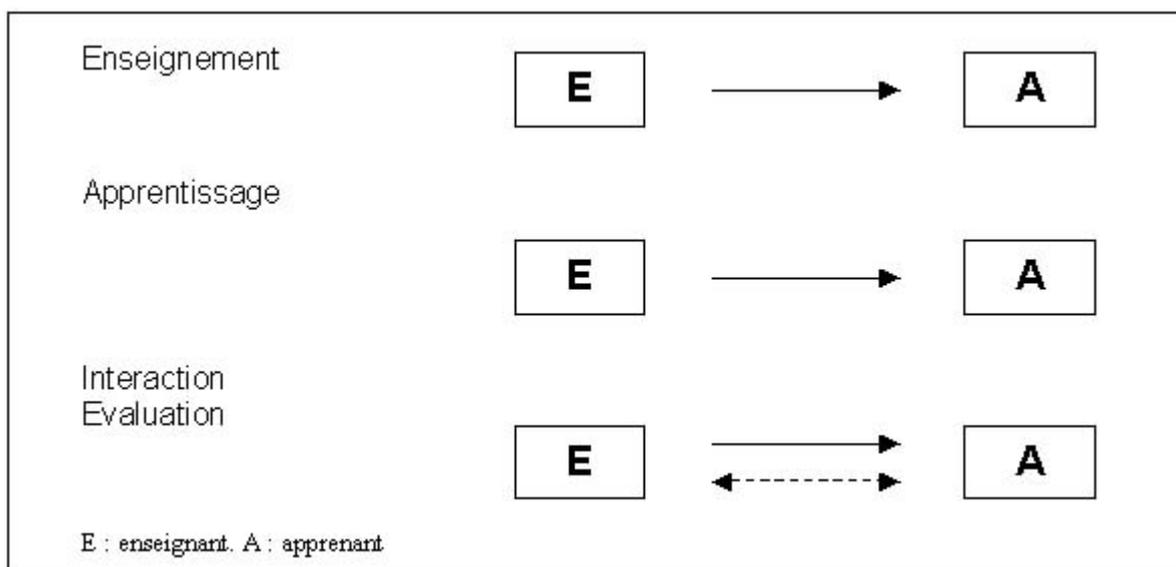
C'est l'enseignant qui organise l'apprentissage dans un ordre logique où la mémorisation par l'apprenant joue un rôle essentiel sans négliger le

développement du sens critique de ce dernier. En formation à distance le matériel pédagogique mis à disposition de l'apprenant est l'incarnation de l'enseignant.

L'exposé magistral des connaissances qui exclue l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant doit être particulièrement convaincant et efficace en formation à distance. La maïeutique socratique éminemment interactive ne porte que sur les connaissances et non sur les processus cognitifs. Les évaluations sont très largement sommatives et portent sur le produit de la performance de l'apprenant.

Ainsi, dans un modèle académique, c'est l'enseignant qui joue le rôle principal car considéré comme possesseur de la connaissance qu'il doit transmettre à l'apprenant. C'est la relation entre l'enseignant et l'apprenant qui est au cœur et détermine le processus d'apprentissage. Le plus souvent, le matériel pédagogique est conçu de manière à reproduire les situations d'apprentissage d'un enseignement en face à face. Enfin, c'est l'enseignant qui contrôle le processus d'apprentissage et évalue les acquisitions de l'apprenant à travers les activités d'apprentissage.

Figure 1 : Les relations entre l'enseignant et l'apprenant dans le modèle académique



Le modèle psychocognitif

Le modèle psychocognitif dont les éléments sont suggérés par les théories psychocognitives a pour préoccupation majeure le développement chez l'apprenant des habiletés et savoir-faire cognitifs.

En effet, l'acquisition de connaissances ne peut se réduire à l'enregistrement d'informations nouvelles par l'apprenant. La manière dont ce dernier va structurer ces nouvelles données est un facteur déterminant dans le processus d'apprentissage. Apprendre, c'est aussi savoir repérer ses erreurs conceptuelles et accepter de nouvelles définitions. Bachelard dit "... l'esprit scientifique ne peut se constituer qu'en détruisant l'esprit non scientifique... ". Il est important de noter que les connaissances préalables de l'apprenant ne constituent pas son point de départ mais sont les outils dont il dispose afin d'intégrer de nouvelles informations.

En formation à distance le questionnement de l'apprenant par l'encadrement peut se faire à travers différents médias. L'exemple de la Télé-université est instructif à cet égard. Au début du cours, le tuteur organise un dialogue téléphonique avec

l'apprenant afin d'évaluer les stratégies d'apprentissage que ce dernier a choisi. Avant l'étude d'un nouveau concept l'apprenant est invité, par la réalisation d'une activité, à identifier ses connaissances préalables. L'utilisation d'un répertoire tout au long de sa formation permet à l'apprenant de préciser progressivement ses propres définitions et représentation des concepts abordés.

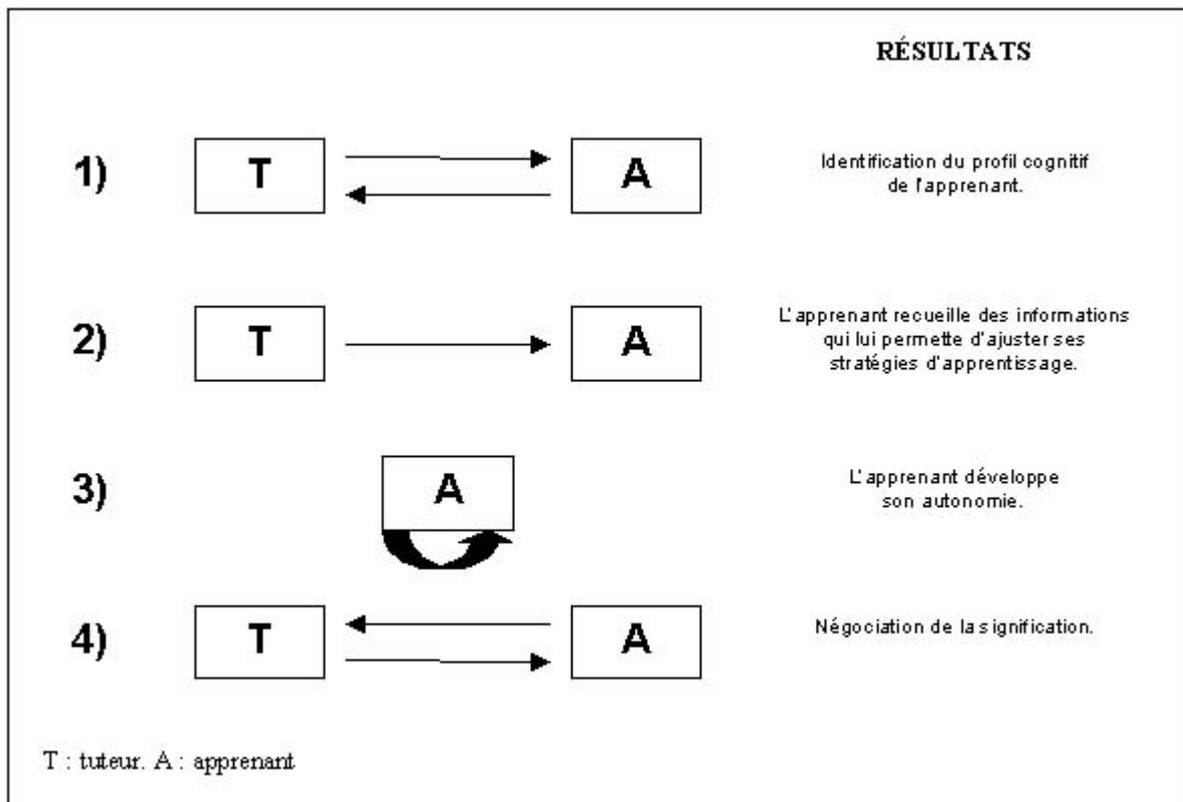
Ces pratiques permettent à l'apprenant de prendre conscience de son bagage préalable de connaissances, de prendre du recul et d'effectuer les ajustements nécessaires. Ce dernier point peut se révéler conflictuel tant il est vrai que les obstacles de nature culturelle ou sociologique nécessitent parfois une véritable " conversion " de l'apprenant.

Ainsi c'est tout au long du processus d'apprentissage que l'apprenant, guidé par le tuteur, doit progressivement modifier ses structures conceptuelles. En formation à distance l'utilisation de médias diversifiés et de manière synergique doit permettre à chaque apprenant de repérer son univers cognitif. L'apprentissage mise sur l'autonomie de l'apprenant. Le tuteur a le rôle d'un facilitateur.

L'interaction est la nature même de l'approche psychocognitive. Le suivi personnalisé de l'apprenant par l'encadrement est impératif. En formation à distance, où l'apprenant et l'enseignant ne sont pas en contact direct, c'est le tuteur qui assure cette interaction avec l'apprenant.

Ainsi, dans une démarche psychocognitive, l'encadrement de l'apprenant est conçu de manière à permettre à l'apprenant d'exercer lui-même le contrôle de son apprentissage sur les plans cognitif, méthodologique, affectif et métacognitif.

Figure 2 : Les étapes de l'approche psychocognitive en formation à distance



Les différents acteurs dans un système d'encadrement

L'institution pédagogique

On utilise le terme d'institution pédagogique pour désigner l'organisme dispensateur d'actions de formation à distance. L'institution pédagogique est elle-même constituée de différents éléments.

Le premier d'entre eux est le professeur responsable du cours et l'équipe qu'il s'adjoit pour réaliser le matériel pédagogique. Son objectif est de définir le design pédagogique du cours, de concevoir et de fabriquer l'ensemble des documents médiatisés qui seront à disposition de l'apprenant.

Le deuxième est le tuteur qui va encadrer l'apprenant durant son parcours d'apprentissage. Ses interventions de support sont principalement de type pédagogique mais peuvent également être de type administratif.

Le dernier rassemble les services administratifs auquel l'apprenant s'adresse pour régler les questions d'ordre réglementaire et organisationnel.

Le matériel pédagogique

Le matériel pédagogique, véritable incarnation de l'enseignant en formation à distance, rassemble les documents qui présentent les connaissances à acquérir mais également des activités d'apprentissage où sont illustrées diverses stratégies cognitives et métacognitives. Il doit se suffire à lui-même et être d'un abord en rapport avec les ressources techniques et environnementales de l'apprenant. Il intervient dans l'encadrement de l'apprenant comme support d'apprentissage ; ses fonctions interactives sont limitées à la richesse de son contenu.

L'apprenant

L'apprenant est le bénéficiaire de l'encadrement. Toutefois, il peut par l'accroissement de son autonomie devenir son premier support en mettant en œuvre diverses stratégies qui lui permettront de devenir le véritable acteur de son apprentissage.

Les pairs

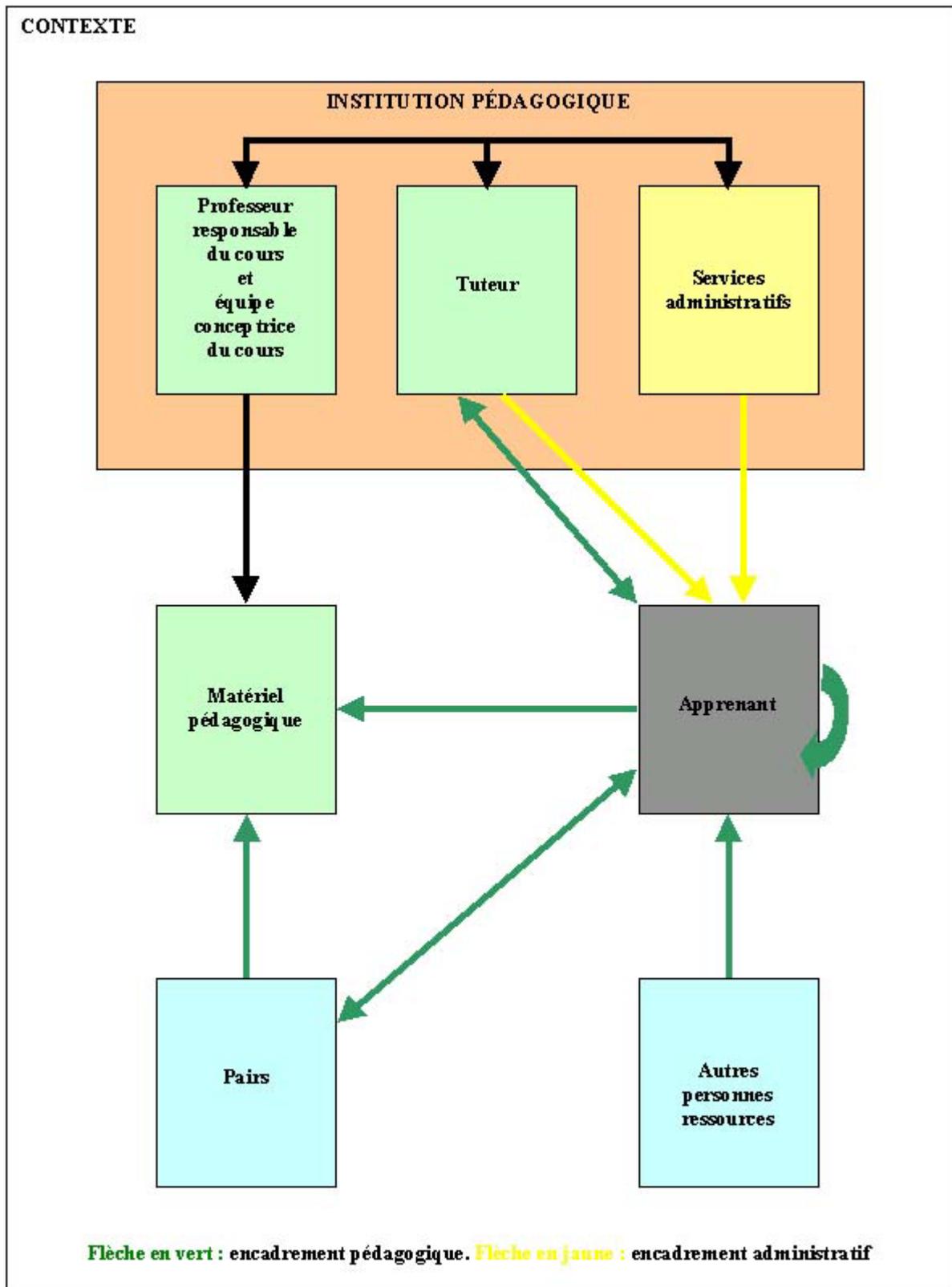
Les pairs de l'apprenant peuvent jouer un rôle important dans son encadrement. Au-delà des stratégies liées au travail collaboratif, les pairs en échangeant leurs expériences d'apprentissage permettent une prise de recul et le développement de l'esprit critique. Toutefois, les modalités de ce support peuvent être en contradiction avec les objectifs particuliers de l'apprenant à distance privilégiant ce type d'enseignement pour sa souplesse et sa capacité à individualiser les apprentissages.

Autres acteurs

L'apprenant peut également mettre à contribution d'autres personnes ressources de son entourage. Celles-ci interviennent plus comme support sur différents plans et jouent un rôle particulier sur celui de l'affectif.

Comme nous avons pu le constater, l'apprenant à distance n'est pas seul, et le sentiment d'isolement que certains peuvent ressentir tient plus souvent à une mauvaise identification des ressources à leur disposition et à l'empreinte socio-culturelle que leur a laissée leurs expériences d'apprentissage en face à face. Les formes d'encadrement sont diverses et c'est à chaque apprenant de se les approprier en fonction de ses objectifs et de ses préférences.

Figure 3 : Les différents acteurs et leurs relations dans un système d'encadrement



Les différents éléments d'un modèle d'encadrement pédagogique

L'encadrement-programme

Dans " LE GUIDE " de la Télé-université, l'encadrement programme est défini ainsi : " L'encadrement programme constitue une forme de support à l'étudiant où des ressources de la Télé-université sont mises à sa disposition pour lui assurer un cheminement harmonieux dans l'ensemble du programme tant au plan administratif que pédagogique ". L'apprenant peut solliciter les ressources de l'encadrement-programme dans un but d'orientation et de définition des grandes lignes de son projet de formation.

L'encadrement-cours

" La fonction d'encadrement-cours comprend des interventions pédagogiques pratiquées par une personne ressource en vue d'assurer à l'étudiant une démarche d'apprentissage lui permettant d'atteindre les objectifs d'un cours ". C'est le tuteur qui assure l'encadrement-cours. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les interventions du tuteur porte sur de nombreux plans. Il est à remarquer que c'est la personne, membre de l'institution pédagogique, qui est le plus souvent en contact avec l'apprenant. Son rôle est donc essentiel au bon déroulement du parcours d'apprentissage de l'apprenant.

Les activités d'apprentissage

A.-J. Deschênes et C. Lebel insistent sur la qualité des activités d'apprentissage proposées aux étudiants comme condition nécessaire à une bonne intégration des connaissances abordées dans les textes à étudier. Ces activités interviennent sur les plans cognitif, socio-affectif motivationnel et métacognitif. Présentes dans le matériel pédagogique, les activités d'apprentissage apportent une aide méthodologique appréciable à l'apprenant. Elles sont suggérées et non obligatoires. Lors de la planification de son parcours d'apprentissage, l'apprenant choisit les activités qu'il souhaite réaliser.

L'encadrement-pairs

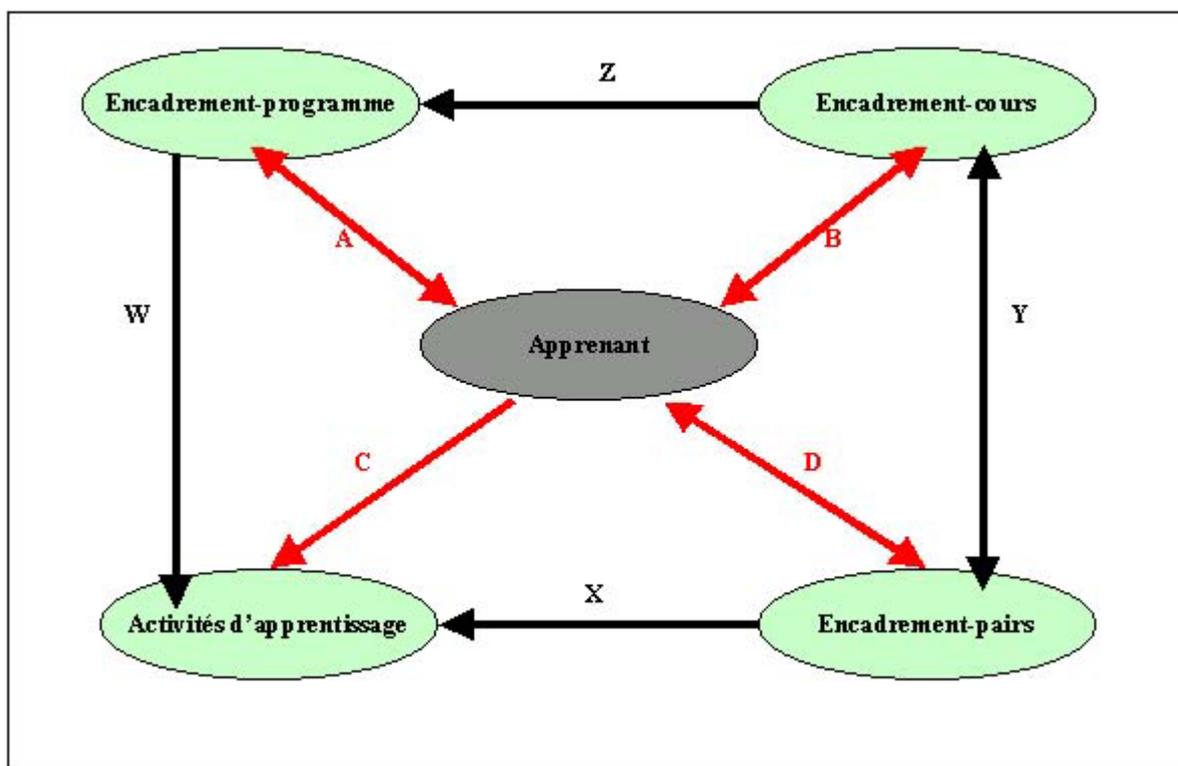
Les contacts entre les pairs peuvent être organisés par l'institution pédagogique ou bien laissés à leurs initiatives, on parlera de coopération ou de collaboration. Ce type d'encadrement est souvent dévoreur de temps et ses objectifs cognitifs sont parfois difficiles à identifier. En effet, chaque apprenant poursuit des objectifs qui lui sont propres et qui peuvent ne pas trouver d'écho auprès de ses pairs. Toutefois, l'encadrement-pairs intervient positivement sur les plans affectif et motivationnel par la mise en commun des expériences d'apprentissage vécues par les uns et les autres.

L'apprenant

En formation à distance, l'isolement de l'apprenant le prédestine à jouer un rôle actif sur l'ensemble des éléments constitutifs de son apprentissage et donc de son encadrement. C'est en développant sa réflexion et ses activités métacognitives qu'il sera en capacité de solliciter, juste à temps et juste ce qu'il faut, les ressources d'encadrement qui sont à sa disposition mais aussi de créer ses propres activités d'encadrement. Là encore, le processus d'autonomie dans lequel s'engage l'apprenant est déterminant. Plus celui-ci est dépendant des ressources externes, moins il sera en capacité de s'encadrer, mais aussi, moins il s'encadrera plus il ressentira le besoin de faire appel à des tiers.

Dans un modèle les différents éléments qui le composent interagissent les uns sur les autres. C'est l'ensemble de ces relations entre les éléments d'encadrement pédagogique que nous nous proposons d'identifier et de décrire maintenant.

Figure 4 : Les relations entre les différents éléments d'un modèle d'encadrement pédagogique



Les relations entre les éléments

Les relations de type " A "

Elles concernent les échanges qui s'effectuent entre les membres de l'institution pédagogique en charge de l'encadrement-programme et l'apprenant. Si ces relations sont bidirectionnelles, le flux d'informations transmises est plus important dans le sens de l'encadrement-programme vers l'apprenant.

Il est possible de modéliser ces relations de la manière suivante : i) suite aux contacts avec les services administratifs que l'apprenant a eu au moment de son inscription, celui-ci est dirigé vers une personne-ressource qui est le plus souvent le responsable du programme de formation et l'acteur principal de l'encadrement-programme ; ii) ce dernier, à partir des éléments d'informations qu'il possède et recueille sur l'apprenant, le conseille et l'oriente dans le programme de formation (explication des méthodes pédagogiques utilisées, présentation et précisions sur le contenu du programme, suggestion de parcours à travers les différents modules etc.) ; iii) Tout au long du parcours d'apprentissage la séquence " ii) " peut être reproduite à la demande de l'apprenant ; iv) des activités d'apprentissages souvent liées à l'approche méthodologique sont animées ou proposées à l'apprenant par le responsable du programme (communications de résultats de recherche en lien avec le domaine d'étude, présentation de stratégies méthodologiques etc.) ; v) des échanges de nature métacognitive sur le parcours d'apprentissage et l'atteinte des objectifs.

Les relations de type " B "

Ces relations s'établissent entre le responsable de l'encadrement-cours, le tuteur, et l'apprenant. Le tuteur est en charge d'accompagner et de faciliter l'atteinte des objectifs pédagogiques de l'apprenant. Il intervient sur différents plans (cognitif, méthodologique, affectif, métacognitif, administratif). Principale personne

ressource de l'apprenant, le tuteur doit veiller à développer la capacité d'autonomie de celui-ci. S'il doit, le plus souvent, apporter tout d'abord, un soutien important à l'apprenant, dans un second temps, il doit inciter l'apprenant à identifier ses propres ressources personnelles et l'aider à les développer.

L'efficacité des interventions du tuteur est liée à sa connaissance du rôle de l'encadrement, savoir quand, combien et comment intervenir. De plus, le tuteur, par sa capacité d'empathie pour l'apprenant, est le principal acteur de l'institution pédagogique sur le plan affectif.

Les relations de l'encadrement-cours devraient s'organiser de la manière suivante : i) prise de contact à l'initiative du tuteur (informations individuelle, définition des méthodes de contacts, identification des objectifs pédagogiques à atteindre) ; ii) Tout au long du parcours d'apprentissage et à l'initiative de l'apprenant, séquences de questions/réponses et établissement d'un dialogue sur différents sujets relevant des plans d'intervention du tuteur ; iii) en cas de besoin et à l'initiative du tuteur, contacts destinés à renforcer la motivation et la persévérance de l'apprenant ; iv) en cas de besoin et à l'initiative du tuteur, propositions d'activités destinées à améliorer les stratégies d'apprentissage et l'autonomie de l'apprenant ; v) rétroactions du tuteur sur les travaux effectués par l'apprenant ; vi) négociation de la signification des résultats.

Les relations de type " C "

Les activités d'apprentissage présentes dans le matériel pédagogique sont destinées à permettre un traitement approfondi des matières étudiées par l'apprenant. Il faut comprendre le terme " relations ", dans ce cas de figure, comme la somme des attitudes de l'apprenant vis à vis des activités proposées. C'est bien l'apprenant qui est, ici, le principal acteur dans la mesure où il peut exercer sa liberté de choix. S'il est difficile de proposer une modélisation de ces " relations ", on peut identifier plusieurs types d'attitudes de l'apprenant : i) refus de réaliser les activités (parce qu'elles ne sont pas comprises; mauvaise identification de leurs objectifs, parce qu'elles ne sont pas adaptées à l'apprenant et à ses objectifs etc.) ; ii) réalisation exhaustive des activités proposées (ceci traduit souvent une attitude plus passive et moins autonome de la part de l'apprenant) ; iii) choix et réalisation sélectives parmi les activités proposées (prédilection de l'apprenant pour tel type d'activités, bon exercice de son autonomie etc.) ; iv) création, par l'apprenant, de ses propres activités d'apprentissage (ce qui démontre une bonne capacité méthodologique et une maîtrise raisonnée de son apprentissage).

Les relations de type " D "

Les relations entre pairs peuvent être organisées par l'institution pédagogique ou bien laisser à leur appréciation. Dans ce dernier cas, qui à notre sens relève plus spécifiquement de l'encadrement-pairs, les résultats ne sont signifiants que dans la mesure où ces relations sont planifiées. Nous entendons par là, que leurs objectifs et leurs modalités soient identifiés au préalable, et qu'un système de supervision et d'évaluation soit mis en place. En effet, souvent riche sur le plan affectif, de manière moindre sur les plans méthodologique et métacognitif, ce type d'encadrement est parfois en deçà des promesses formulées sur le plan cognitif.

Les relations de type " W "

L'encadrement-programme et plus particulièrement le responsable du programme entourée d'une équipe d'experts de contenus et de spécialistes des médias conçoit le matériel pédagogique. Comme nous l'avons déjà évoqué, des activités d'apprentissage portant sur les plans cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif sont incluses dans ce matériel.

Les objectifs visés par les activités d'apprentissage sont de permettre à l'apprenant de procéder au traitement approfondi d'un sujet, d'améliorer sa méthodologie et d'accroître son autonomie. Selon Lebel et Deschênes, les activités d'apprentissage doivent aussi " favoriser un apprentissage contextualisé... tenir compte des connaissances et des expériences des apprenants... stimuler la motivation des apprenants ".

Les relations de type " X "

Ces relations sont identiques à celles du type " C ". Toutefois la somme de " D " et " X " est concrétisée par des actions d'apprentissage collaboratif. Celles-ci permettent notamment le développement de l'esprit critique des apprenants.

Les relations de type " Y "

Similaires à " B ", ces relations sont également l'occasion de faciliter le travail de groupe. Le tuteur joue alors, un rôle de facilitateur et de superviseur du travail des pairs.

Les relations de type " Z "

Les tuteurs ont un rôle d'interface entre les apprenants et l'équipe conceptrice du cours dont ils peuvent être membres. Ils sont donc en capacité de faire remonter des informations sur les difficultés, les besoins, les souhaits, les propositions des apprenants et influencer les orientations ou la forme du cours lors de sa mise à jour.

Références

BOURDAGES, Louise (1994). La persistance aux études universitaires en formation à distance, le défi de la distance ou celui du sens ?

DESCHENES, André-Jacques (1991). Autonomie et enseignement à distance.

Autonomie et métacognition des apprenants à distance

Depuis les années 90, l'autonomie est une valeur à la hausse. Pour certains managers qui font la publicité de l'autonomie, il s'agit souvent de rendre moins visible le pouvoir hiérarchique tout en faisant peser de nouvelles contraintes sur l'individu promu autonome. Mais de quoi parle-t-on lorsque l'on évoque l'autonomie ? Peut-on décréter à renfort de mots d'ordre l'individu autonome ? Il est fréquent d'entendre dire que l'apprenant à distance non autonome est voué à l'échec. Dès lors, il est légitime de se demander qu'est-ce qu'un apprenant autonome ? Existe-t-il des moyens de rendre autonome un apprenant ? Certains auteurs relient la capacité d'autonomie à celle de la métacognition définie rapidement comme l'art d'apprendre à apprendre. Ainsi, la métacognition serait une stratégie privilégiée pour exercer son autonomie. A l'inverse, il est possible de se demander s'il ne faut pas déjà être autonome pour mener des activités métacognitives ?

Afin de répondre à quelques unes de ces interrogations, nous tenterons, tout d'abord de cerner au plus près le concept d'autonomie, de son acceptation la plus large à celle plus déterminée dans le secteur des sciences de l'éducation et plus particulièrement en formation à distance. Puis, nous préciserons le concept de métacognition en procédant à une recension de définitions et en présentant quelques types d'interventions métacognitives. Enfin, nous indiquerons, sur quels aspects et à quelles conditions, selon André-Jacques Deschênes, professeur à la Télé-université du Québec, l'apprenant peut exercer son autonomie sur un cours à distance.

Définitions générales

Autonomie

1° " Possibilité de décider, pour un organisme, un individu sans en référer à un pouvoir central, à une hiérarchie, une autorité. "

2° " Droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet. "

3° " Droit de se gouverner par ses propres lois. "

4° " Distance que peut franchir un véhicule à moteur sans nouvel apport de carburant. Temps pendant lequel un appareil peut fonctionner sans nouvel apport de carburant, d'énergie ou sans intervention extérieure. "

De ces quelques définitions de l'autonomie, nous pouvons tirer le constat qu'elle a un certain rapport avec la liberté. En effet, c'est la possibilité, la capacité du particulier de créer, de mettre de la distance entre lui et l'autorité globalisante. Cette distance permet l'exercice de sa liberté dans un domaine ou dans un espace sur lesquels le contrôle de l'autorité de tutelle est affaibli. L'autonomie a donc une connotation politique que nous retrouvons dans plusieurs de ses synonymes : indépendance, liberté, émancipation, franchise, affranchissement etc. L'exemple

des mouvements autonomistes et indépendantistes, de par le monde, nous confirment que l'autonomie est une chose à gagner.

Cet exemple nous confirme que l'autonomie n'est pas seulement définie comme une liberté mais également comme un droit, donc à revendiquer et à conquérir ; un droit à se gouverner soi-même, c'est à dire à fixer librement ses propres règles. Dès lors, on comprend que l'autonomie, n'est pas seulement un but à atteindre, mais aussi, un processus où la mise en place progressive de ses moyens participe à sa définition. Nous pouvons dire que gagner son autonomie, c'est l'exercer, mais encore que " la fin est dans les moyens, comme l'arbre est dans la graine ".

Enfin, nous parlons d'autonomie pour qualifier la distance ou le temps durant lesquels un appareil peut fonctionner sans apport extérieur. L'autonomie est ainsi définie comme une capacité, capacité à fonctionner seul, à ne pas avoir besoin d'autrui. En tant que capacité, l'autonomie a forcément des limites (ex. : la durée de vie d'une pile de montre). Or, nous savons, par l'observation des progrès techniques, que ces limites ne sont pas immuables, qu'elles sont dépassées régulièrement et même parfois de manière prévisible (doublement de la puissance de calcul des microprocesseurs tous les dix-huit mois). L'autonomie est ici une capacité que l'on peut développer.

Liberté, droit, capacité sont les trois caractéristiques que nous avons pu dégager des définitions les plus courantes de l'autonomie. Nous devons donc examiner comment ces éléments interviennent dans la définition du concept d'autonomie en sciences de l'éducation et en formation à distance. Nous devons également nous souvenir que l'autonomie est caractérisée par le rapport à autrui sur les plans de la distance et de la dépendance.

Définitions dans le domaine de l'éducation

Autonomie

1° " Capacité d'une personne à obéir à sa propre loi. "

2° " Dans l'enseignement, elle signifie l'indépendance relative, la liberté partielle de décision accordée à tel établissement (école, lycée, université etc.) au sein d'une institution globale. ", l'Éducation Nationale.

3° " En pédagogie, l'importance accordée...[à l'autonomie] départage les méthodes et les processus d'apprentissage... "

4° " En matière d'éducation, l'autonomie consiste pour l'élève à se donner ses propres fins, ses propres méthodes et apprendre à s'auto-évaluer. "

Dès la première définition, nous retrouvons les idées de capacité et de liberté. En effet, l'individu, après avoir défini librement ses propres règles doit exercer sa capacité à les suivre. La détermination des règles les dote d'une identité propre que l'individu doit alors respecter. De fait, l'attitude de ce dernier à l'égard des règles est l'expression de son autonomie ou plus exactement de sa capacité à être autonome. Nous pouvons également constater que l'autonomie est comprise, au sein d'une collectivité éducative, comme l'exercice d'une liberté relative, fondatrice des droits du " local " par rapport au " global ". Plus précise, la troisième définition nous indique que l'autonomie est un des éléments qui permet de reconnaître les méthodes ou les modèles pédagogiques auxquels se réfèrent une action éducative.

Ainsi, dans les modèles inspirés par une démarche de type académique, l'autonomie de l'apprenant est fortement limitée par le fait que l'initiateur et le superviseur du processus d'apprentissage soit l'enseignant. Dans les modèles pédagogiques cognitivistes, la place centrale est accordée à l'apprenant qui est considéré comme le principal acteur de son processus d'apprentissage. Le respect, par l'enseignant, de l'identité de l'apprenant est à la source de la reconnaissance

de son droit à l'autonomie. Puis, de droit reconnu, l'autonomie est devenue, pour certains pédagogues, un moyen éducatif ou même une méthode.

La dernière définition de N. Leselbaum permet de dégager trois aspects caractéristiques de l'autonomie de l'apprenant : a) l'apprenant détermine ses objectifs de formation, b) l'apprenant choisit ses méthodes ou stratégies d'apprentissage, c) l'apprenant met en place des stratégies d'auto-évaluation.

Ainsi, l'apprenant exerce bien sa liberté dans le cadre d'un droit qui lui est reconnu par l'organisation éducative. Il s'inscrit dans un processus puisque les stratégies d'auto-évaluation qu'il met en œuvre lui donne des informations de type métacognitif susceptibles d'entraîner la modification ou l'ajustement de ses méthodes d'apprentissage. Il développe sa capacité à l'autonomie en l'exerçant. Celle-ci est appréciable à travers l'examen des rapports entre l'apprenant et l'institution pédagogique. Dans quelle mesure cette dernière offre la possibilité à l'apprenant de choisir ses buts et ses stratégies d'apprentissage ? Quelles interventions initie-t-elle pour permettre à l'apprenant de s'auto-évaluer ? Ainsi, si la place de l'apprenant est centrale, les types de support d'apprentissage dont il bénéficie conditionnent le développement de son autonomie.

L'autonomie, dans le domaine de l'éducation, ne se construit pas de manière unilatérale ; elle a perdu le caractère revendicatif que nous avons repéré dans sa définition générale ; si elle conserve son statut de droit à l'exercice d'une liberté, elle est davantage le résultat d'une interaction entre l'enseignant et l'apprenant ; si elle est toujours définie comme une capacité celle-ci n'est plus matérielle mais humaine et on parle donc de capacité à l'autonomie, du développement de cette capacité et du processus de ce développement.

Pour sa part Moore (1977, p.22) donne la définition suivante de l'apprenant autonome : " ... c'est une personne qui identifie un besoin d'apprentissage lorsqu'elle se trouve face à un problème, une habileté à acquérir ou une information qu'elle ne possède pas. Elle est capable de formuler son besoin d'apprentissage en terme de but et d'objectifs spécifiques et de fixer de façon plus ou moins explicite, des critères de réalisation. Dans la démarche qu'il entreprend, l'apprenant autonome recueille l'information qu'il désire, pratique les habiletés, travaille à résoudre son problème et parvient à atteindre les objectifs visés. En évaluant, il vérifie la validité des nouvelles habiletés, l'adéquacité des solutions trouvées et la qualité des connaissances acquises. Il dégage des conclusions, retient ou rejette certains éléments et juge si les objectifs sont atteints ou les abandonne. "

Définition en formation à distance

Afin de définir le concept d'autonomie en formation à distance, nous nous appuyons essentiellement sur les travaux de A.-J. Deschênes (1991). Celui-ci insiste sur le rôle central de l'autonomie de l'apprenant à distance qui doit non seulement acquérir des connaissances, mais également accroître progressivement son autonomie afin de pouvoir gérer sa motivation et son temps ainsi qu'aménager son environnement d'apprentissage.

Un apprenant autonome, est donc, une personne qui prend la main sur son activité d'apprentissage en intervenant dans sa gestion. Il doit mettre en place des stratégies métacognitives impliquant sa connaissance : de soi, des tâches et des stratégies ; mais aussi la maîtrise d'outils de planification, de régulation et d'évaluation.

La connaissance de soi en tant qu'apprenant c'est s'interroger sur son attitude, son intérêt, sa motivation, ses forces et ses faiblesses.

La connaissance des tâches est liée à la nature de l'apprentissage, mémorisation, compréhension, résolution de problèmes. Celle des stratégies permet de répondre au quand, comment et pourquoi les utiliser.

La planification, qui nécessite des capacités de projection dans le temps, de sélection et d'organisation, sert à préparer son apprentissage en analysant les buts à atteindre, les conditions contraignantes de la tâche, les modalités, les stratégies disponibles, les étapes de réalisation, les caractéristiques de l'environnement.

La régulation permet à l'apprenant par la mise en œuvre d'outils d'identification, d'interprétation et de traitement des expériences métacognitives de repérer les problèmes auxquels il est confronté au cours de son apprentissage et de procéder aux ajustements nécessaires.

L'évaluation permet de valider si l'objectif est atteint mais porte également sur les méthodes retenues pour atteindre cet objectif. Elle permet ainsi d'enrichir ses connaissances métacognitives.

En formation à distance, l'éloignement (géographique et temporel) entre l'institution éducative et l'apprenant transforme la perception de l'autonomie : d'un droit, qui n'est plus à obtenir (la distance comme opportunité d'exercice de l'autonomie est préexistante), l'autonomie devient nécessité, à mettre en œuvre. Un apprenant à distance non autonome ou ne le devenant pas, possède peu de chance, pour ne pas dire aucune, d'arriver au terme de son programme de formation.

Par ailleurs, l'autonomie de l'apprenant à distance reste une capacité et devient presque un préalable que l'apprenant doit développer sur plusieurs plans afin d'atteindre ses objectifs d'apprentissage.

Enfin, un apprenant autonome en formation à distance est une personne qui loin de souffrir de la distance, s'en sert afin de ne pas être dépendant de l'institution pédagogique, qu'il considère, avant tout, comme une entité " facilitatrice " de son apprentissage.

L'autonomie selon André-Jacques Deschênes

CONNAISSANCES QUE L'APPRENANT DOIT AVOIR	sur sa personne A	A1/ En général. A2/ En tant qu'apprenant : attitude, intérêt, motivation. A3/ Perception de ses capacités : forces, faiblesses. A4/ Identification de ses processus cognitifs.
	sur les tâches B	B1/ Caractéristiques des tâches : — activités de cognition : mémorisation, compréhension, résolutions de problèmes, — situations de réalisation. B2/ Processus cognitifs que les tâches supposent.
	sur les stratégies C	C1/ Deux types de stratégies : — cognitives (pour atteindre le but cognitif), — métacognitives (pour contrôler la tâche cognitive). C2/ Quand, comment et pourquoi utiliser une stratégie : — utilité, efficacité, — combinaison synergique des stratégies
LES HABILETÉS DE L'APPRENANT A	planifier D	D1/ Analyser les buts poursuivis, les exigences de la tâche cognitive, les stratégies disponibles, les étapes de réalisation, les caractéristiques de l'environnement. D2/ A se projeter dans le futur. D3/ A sélectionner ses stratégies. D4/ A mettre en ordre les étapes de réalisation.
	réguler E	E1/ Superviser le déroulement de la tâche cognitive. Ajuster la démarche d'apprentissage. E2/ A identifier, interpréter et traiter les expériences métacognitives. E3/ A mettre en place les ajustements.
	évaluer F	F1/ Vérifier si les buts sont atteints. F2/ Evaluer les processus, les stratégies et la planification. F3/ A structurer mentalement les stratégies et les habiletés

Recension de définitions de la métacognition

Flavell (1979, p. 906-911) définit la métacognition comme " une prise de conscience de l'expérience cognitive " et " une prise de conscience des connaissances acquises ". Il précise que " cette prise de conscience tend à permettre tant la sélection, que la révision ou l'abandon de certaines tâches cognitives, buts ou stratégies lorsque mis en relation entre eux et en relation avec les habiletés de l'apprenant et ses intérêts pour l'entreprise en cours. "

Plus récemment, Bernadette Noël (1997, p. 19) souhaitant dissiper " une certaine confusion parce qu'on ne distingue pas toujours clairement les différents aspects ou les différentes phases du processus de métacognition et aussi parfois parce qu'on ne fait pas bien la distinction entre le processus mental qu'est la métacognition et l'activité cognitive sur laquelle elle porte. " propose la définition de la métacognition suivante " La métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée. "

Michel Desbiens (en ligne) nous indique que " Les chercheurs ont remarqué que les élèves apprenant facilement, prenaient conscience de leurs façons d'apprendre. Ainsi, ces élèves s'observaient en train d'apprendre pour délaier les façons d'apprendre moins efficaces et retenir les meilleures stratégies. Utilisant déjà le mot cognition (qui vient de connaître) pour nommer le processus d'apprentissage, ils ont appelé métacognition (méta signifiant ce qui dépasse) l'activité par laquelle un apprenant contrôle son processus d'apprentissage. "

Le Centre d'Expertise Pédagogique AQUOPS (en ligne) donne la définition suivante de la métacognition : " La métacognition est la connaissance et le contrôle qu'une personne a sur elle-même et, plus spécifiquement, sur ses stratégies cognitives. Cette connaissance implique que l'élève est conscient, notamment, des exigences et de la valeur d'une tâche, des connaissances et des stratégies cognitives requises pour la réaliser, des étapes à franchir et, pendant l'exécution de la tâche, de l'efficacité de sa démarche. Le contrôle réfère à la capacité d'autorégulation de l'élève aux différentes étapes de réalisation d'une tâche soit lors de la planification, soit pendant l'exécution et au moment de l'évaluation. Certains auteurs associent également la métacognition à la motivation puisque les habiletés métacognitives permettent à l'élève d'évaluer les exigences d'une tâche et sa capacité à la réaliser."

Lisette Tremblay (en ligne) considère que la métacognition est " ... une compétence à se poser des questions pour planifier ses interventions, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche et se réajuster au besoin. "

Selon Grangeat (1994) " Apprendre, c'est comprendre, c'est 'prendre avec soi' une connaissance nouvelle pour en faire un savoir personnel ; cela exige un questionnement sur cette connaissance et sur la manière de l'acquérir, nommé métacognition. "

Pour Grangeat et Meirieu (1997), le concept de " métacognition " veut réintroduire la " prise de conscience " au sein même de l'acte d'apprendre comme une dimension essentielle de celui-ci. Il propose d'entraîner systématiquement l'élève à comprendre ce qu'il fait quand il travaille, à stabiliser des procédures efficaces, à prendre le recul nécessaire pour acquérir des connaissances transférables et à améliorer son efficacité cognitive. C'est donc pendant et non après les enseignements que s'inscrit la formation méthodologique. Et c'est là la garantie de son efficacité.

De son côté, André-Jacques DESCHÊNES (1991) utilise " la notion de métacognition pour supporter théoriquement et décrire pratiquement le concept d'autonomie. " Ainsi, " l'apprenant autonome est un apprenant qui dirige son activité d'apprentissage en intervenant dans sa gestion. Pour ce faire, il est amené à mettre en place des stratégies métacognitives impliquant sa connaissance de lui-même en tant qu'apprenant, l'identification des tâches à réaliser et des stratégies pour y parvenir, la maîtrise d'outils de planification, de régulation et d'évaluation. " (Rodet 2000).

Quelques exemples d'interventions métacognitives

Les activités métacognitives, parce qu'elles permettent à l'apprenant de mieux se connaître comme apprenant et que cette réflexivité se révèle être un moyen puissant de progression vers l'autonomie, devraient, selon nous, se dérouler tout au long du processus d'apprentissage. Nous identifions trois étapes remarquables qui tout en étant variables selon les actions de formation sont présentes dans chacune d'elles : le début de la formation, le déroulement de la formation, la fin de formation. Pour chacune d'elles nous suggérons différents types d'activités qui peuvent être proposées par l'enseignant mais dont le contrôle nous semble devoir rester à l'apprenant.

Au début de la formation

- Activer ses connaissances antérieures en rapport avec l'objet d'apprentissage
- Identifier les difficultés déjà ressenties lors d'apprentissages similaires
- Identifier sa motivation et les éléments susceptibles de la maintenir à un haut niveau
- Prendre conscience de son état affectif et des ses émotions par rapport aux tâches à réaliser
- Identifier ses habiletés et ses compétences à la réalisation des tâches demandées
- Evaluer ses compétences à utiliser le dispositif médiatisé
- Evaluer les difficultés prévisibles lors de l'apprentissage
- Se fixer des objectifs d'apprentissage qui peuvent éventuellement être différents de ceux prévus dans le cours
- Planifier son apprentissage de manière réaliste et non volontariste

Pendant le déroulement de la formation

- Contrôler le déroulement de son apprentissage en fonction de sa planification
- Créer ses propres activités métacognitives
- Ajuster ou modifier, si nécessaire, sa planification
- Vérifier son état motivationnel
- Identifier et acquérir les méthodologies qui favoriseraient son apprentissage
- Identifier les difficultés rencontrées
- Identifier ses besoins de support à l'apprentissage
- Identifier les ressources matérielles et humaines qu'il peut solliciter
- Echanger avec son entourage personnel et professionnel
- Echanger avec ses pairs
- Echanger avec l'équipe pédagogique
- Tenir un journal de formation

À la fin de la formation

S'auto-évaluer (connaissances acquises, difficultés rencontrées, ce qu'il a ressenti)

Faire le bilan de sa démarche d'apprentissage (les stratégies employées, ses préférences, ...)

Vérifier si les objectifs visés ont été atteints

Identifier les suites possibles d'apprentissage sur le même thème ou sur de nouveaux thèmes

Identifier les situations dans lesquelles il pourra utiliser les connaissances acquises.

Evaluer sa démarche métacognitive

Les différents aspects d'une formation à distance sur lesquels l'apprenant peut exercer son autonomie

Nous nous basons, ici, sur les écrits d'André-Jacques Deschênes (1991). Selon cet auteur, les trois aspects d'un cours qui peuvent permettre à un apprenant d'exercer son autonomie ou d'acquérir l'autonomie sont le contenu, la structure et l'interaction.

Le contenu du cours

Le contenu, c'est la matière même du cours. Il regroupe les informations d'un domaine de connaissance qui est présenté à l'apprenant. Si, en formation à distance, le contenu est conçu bien avant sa mise à disposition, il est possible de faciliter l'exercice de l'autonomie ou son développement par l'apprenant pour peu que les concepteurs respectent quatre principes : la modularisation des contenus, la mise en place d'un support méthodologique, l'auto-évaluation des connaissances, le développement de l'esprit critique.

La modularisation du contenu est une opération qui vise à construire le cours sous forme d'unités d'information, ou de grains de connaissance. L'objectif de la modularisation est de permettre une meilleure individualisation du parcours d'apprentissage et de donner la possibilité à l'apprenant de construire celui-ci en fonction de ses besoins, de ses attentes et de ses objectifs.

La mise en place d'un support méthodologique a pour but de soutenir l'apprenant dans le repérage et l'acquisition de stratégies d'apprentissage adaptées à son profil cognitif lui permettant de construire ses connaissances. Il s'agit de faciliter l'auto-interrogation sur le " savoir comment ". Ce support peut prendre la forme de fiches méthodologiques où les stratégies (de lecture, de prise de notes, de conception de cartes conceptuelles par exemple) sont décrites de telle manière que l'apprenant puisse à la fois les utiliser au cours de son apprentissage mais également dans d'autres contextes.

L'auto-évaluation des connaissances comprend l'identification par l'apprenant de ses connaissances préalables, de celles qu'il souhaite absolument acquérir et de celles qui représentent des préalables à ces dernières. Au cours de cette évaluation, l'apprenant doit éviter deux écueils que sont les préjugés qui peuvent lui faire rejeter de nouvelles informations et l'illusion de connaître qui le cantonne à une compréhension superficielle.

Le développement de l'esprit critique est favorisé par une présentation multiréférentielle du contenu et par les dispositifs qui permettent à l'apprenant de confronter ses représentations à celles de ses pairs et de la communauté pédagogique en général.

La structure du cours

La structure du cours est l'organisation pédagogique du cours qui est elle-même issue des activités d'ingénierie pédagogique ou encore de design pédagogique. Plus cette structure est forte et fermée, moins l'apprenant peut exercer son autonomie et inversement, plus elle permet des parcours diversifiés, plus l'apprenant peut évoluer de manière autonome.

Il s'agit donc pour les concepteurs d'un cours à distance d'envisager quelle liberté ils accordent à l'apprenant dans les tâches d'enseignement. Il est repéré trois stratégies métacognitives qui permettent à l'apprenant d'intervenir sur la structure du cours : la planification, la régulation, l'évaluation.

En ce qui concerne la planification, l'apprenant peut ou non, selon les choix des concepteurs, intervenir sur les objectifs, les tâches, les stratégies, le temps et lui-même. S'il est rare que l'apprenant puisse influencer les objectifs d'un cours, il peut lui être offert la possibilité d'identifier des objectifs d'apprentissage plus personnels et complémentaires de ceux du cours. Permettre à l'apprenant de devenir plus autonome face aux tâches qui lui sont demandées implique que celles-ci soient décrites précisément sur le plan des exigences et que les ressources utilisables soient identifiées. Il peut également être présenté un éventail de tâches parmi lesquelles l'apprenant doit faire un choix ou éventuellement proposer lui-même la réalisation d'un travail qui répondent aux critères d'évaluation. Favoriser l'autonomie de l'apprenant sur les stratégies d'apprentissage demande en premier lieu de permettre à l'apprenant de connaître le répertoire des stratégies possibles. Dans un second temps, il s'agit de soutenir l'apprenant dans l'identification de ses habiletés sur chacune des stratégies, en lui fournissant, par exemple, des instruments d'évaluation. Planifier le temps de son apprentissage est une activité primordiale pour l'apprenant à distance et peut-être la manière la plus immédiate d'exercer son autonomie. Il est souhaitable que l'apprenant effectue une planification temporelle réaliste et non volontariste. Enfin, l'apprenant autonome est celui qui arrive à faire le point sur ses caractéristiques personnelles et il est donc nécessaire que les concepteurs lui proposent des activités lui permettant de prendre conscience de ses motivations, de ses intérêts et des ses perceptions vis-à-vis de l'apprentissage.

La régulation, c'est l'ensemble des activités qui permettent à l'apprenant de s'engager dans les tâches et de contrôler leur déroulement au regard de la planification établie. Idéalement, la régulation intervient tout au long de l'apprentissage mais il est recommandé de définir auparavant des étapes de régulation correspondant à des moments remarquables du parcours de formation. La régulation est un aspect important qui peut prévenir des abandons provoqués par la difficulté à se mettre en mouvement et la procastination.

L'évaluation, stratégie métacognitive par excellence, renvoie à des habiletés d'appréciation, de vérification et de jugement. Les activités d'évaluation permettent à l'apprenant de se positionner par rapport aux informations notifiées dans les phases de planification et de régulation. Il s'agit alors d'évaluer tant les buts que la manière dont ceux-ci ont été atteints ou pas. Ainsi l'évaluation du processus porte sur les stratégies utilisées, leur efficacité, la réalisation des tâches, les états affectifs et motivationnels, les ressources sollicitées, les nouvelles limites, etc.

L'interaction

L'apprenant autonome est celui qui sait gérer au plus près de ses besoins les interactions qu'il entretient avec les autres. Si l'apprenant autonome se considère d'abord comme sa première ressource pour faire face aux difficultés qu'il rencontre, il faut convenir que la sollicitation fréquente de personnes ressources n'est pas un indicateur d'une autonomie élevée. L'apprenant autonome établit davantage des relations fonctionnelles qu'émotives avec ses interlocuteurs.

Tableau 2 : grille d'analyse de l'exercice de l'autonomie de l'apprenant dans un cours de la Télé-université d'après A.-J. Deschênes

r1	Contenu du cours
r11	<u>Présentation modulaire des contenus</u>
r111	<i>Choix par l'apprenant de l'ordre des modules</i>
r1111	<i>en fonction des objectifs</i>
r1112	<i>en fonction de ses connaissances</i>
r12	<u>Mise en place d'un support méthodologique</u>
r121	<i>Activités de mise en pratique de stratégies cognitives</i>
r122	<i>Activités de mise en pratique de stratégies métacognitives</i>
r13	<u>Autoévaluation des connaissances</u>
r131	<i>Identifier les connaissances déjà présentes</i>
r1311	<i>Activités d'activation</i>
r132	<i>Comprendre les nouvelles informations</i>
r1321	<i>Activités cognitives</i>
r133	<i>Intégrer les nouvelles à celles existantes</i>
r1331	<i>activités de transfert</i>
r14	Développement de l'esprit critique
r141	<i>Informations de différents types</i>
r142	<i>Activités sollicitant l'esprit critique</i>
r2	Structure du cours
r21	<u>Planification</u>
r211	<i>L'enseignant sollicite la participation de l'apprenant sur</i>
r2111	<i>les tâches</i>
r2112	<i>les stratégies</i>
r2113	<i>le temps</i>
r2114	<i>l'apprenant</i>
r22	<u>Régulation</u>
r221	<i>Activités de ... de la tâche cognitive</i>
r2211	<i>mise en marche</i>
r2212	<i>maintien</i>
r2213	<i>supervision</i>
r2214	<i>contrôle</i>
r2215	<i>ajustement</i>
r23	<u>Évaluation</u>
r231	<i>Apprécier, vérifier, juger</i>
r2311	<i>déroulement des actions cognitives</i>
r232	<i>Évaluer les buts</i>
r2321	<i>leur nature</i>
r2322	<i>leur degré d'atteinte</i>
r233	<i>Évaluer les stratégies utilisées</i>
r2331	<i>leur nature</i>
r2332	<i>leur efficacité</i>
r234	<i>Évaluer le niveau de succès</i>
r235	<i>Évaluer son environnement</i>
r236	<i>Évaluer ses ressources</i>
r237	<i>Évaluer ses états affectifs vis à vis des tâches</i>
r238	<i>Évaluer ses limites nouvelles</i>
r3	Interaction
r31	<u>Recours de l'apprenant à une ressource externe</u>
r311	<i>Identifier la situation bloquante</i>
r312	<i>Appel à l'encadrement</i>
r3121	<i>encadrement programme</i>
r3122	<i>encadrement cours</i>
r313	<i>Appel aux pairs</i>
r314	<i>Appel à l'entourage</i>
r32	<u>Indépendance émotionnelle</u>
r321	<i>s'auto-rassurer</i>
r322	<i>s'auto-approuver</i>

Conclusion

Nous avons vu que l'autonomie, loin de pouvoir être décrétée, est une capacité qui est à développer. Dans le contexte de la formation à distance, les concepteurs mais aussi les personnes en charge de l'encadrement de l'apprenant ont à déterminer leurs interventions afin que celles-ci tout en procurant un véritable support à l'apprentissage ménagent des espaces d'autonomie pour l'apprenant. Comme dans toute relation pédagogique, il s'agit pour ces personnes ressources de trouver la bonne distance entre interventionnisme et délaissement.

Une première manière de favoriser l'exercice de l'autonomie et son développement est de considérer l'apprenant comme étant ou devenant sa première ressource de support à l'apprentissage. Ainsi, les concepteurs de formation à distance doivent prendre en compte cet objectif transversal aux cours qu'ils développent et permettre à l'apprenant d'intervenir sur le contenu, la structure et l'interaction de ceux-ci.

Par ailleurs, il est apparu que l'autonomie est indissociable du concept de métacognition qui permet à l'apprenant d'adopter une attitude réflexive à portée ontologique. Il s'agit pour lui d'examiner sa pratique pour en repérer les forces et les faiblesses et planifier les actions qui favoriseront une meilleure adaptation de ses stratégies d'apprentissage aux buts de formation qu'il se fixe.

Enfin, nous ne saurions conclure sans rappeler que nous sommes tous des apprenants éternels en matière d'autonomie et de métacognition et que c'est dans la reconnaissance de nos progrès à réaliser que comme personne-ressource, tuteur, professeur, formateur, nous pouvons tous trouver inspiration et méthode pour accompagner les apprenants dans leur processus d'autonomie.

Références

CEP AQUOPS (en ligne).

http://cep.cyberscol.qc.ca/ressources/guides/pp_metacognition.html

DESBIENS, Michel (en ligne).

<http://www.protic.net/profs/micheldesbiens/eleves/MetacAccu.htm>

DESCHÊNES, André-Jacques (1991). Autonomie et enseignement à distance. Dans *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, mai, vol. V, n°1, p.32-54.

FLAVELL, F. H. (1979). Métacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, vol.34, n°10, 906-911. Traduction de Nicole C. Refae.

GRANGEAT, Michel, (1994). Comprendre pour réussir. Influence de la métacognition sur la réussite. *Cahiers pédagogiques*, n° 320.

GRANGEAT, Michel, MEIRIEU, Philippe, (1997). La métacognition, une aide au travail des élèves. ESF.

MOORE, M. (1977). On a theory of independent study, *Zentrales Institut fur Fernstudienforschung, Femuniversitat, Hagen*.

NOEL, Bernadette (1997). La métacognition. De Boeck université, collection *Pédagogies En Développement*, ISSN 0777-5245b, ISBN 2-8041-2513 0).

RODET, Jacques (2000). Définitions et enjeux de l'autonomie. Non publié.

TREMBLAY, Lisette (en ligne).

<http://primaire.educal.com/scenarios/theorie/metap1.html>

L'effet-tuteur en formation à distance L'exemple des pairs anciens à la Télé

Introduction

Si la reconnaissance de la nécessité du tutorat dans une action de formation à distance ne fait plus guère débat, il n'en est pas de même de la reconnaissance des tuteurs. Alors qu'il est demandé à ces personnes-ressources des connaissances, des savoir-faire, des qualités touchant des aspects aussi variés que ceux de la discipline enseignée, de l'utilisation des médias, de la relation d'aide, etc. nous pouvons constater que leurs recrutements, leurs conditions de travail, leurs places dans l'institution de formation restent trop souvent peu définis. La précarité semble être la règle et l'avènement d'un véritable statut du tuteur ne pas être encore d'actualité (cf. cette récente offre d'emploi pour un tuteur chargé de 6 à 15 heures par mois rémunérées 8 euros de l'heure, autrement dit le sale air du salaire...).

Alors que nombreux sont ceux qui reconnaissent aux tuteurs un engagement réel dans les relations pédagogiques qu'ils entretiennent avec les apprenants, il est possible de se demander ce qui peut bien les motiver à accomplir des tâches aussi variées et pour lesquelles ils ne sont pas toujours formés et/ou rémunérés. Au-delà des réponses qui peuvent être aisément repérées (curiosité personnelle, goût pour les relations pédagogiques, activité professionnelle de complément, etc.), j'aimerais évoquer ce que l'on regroupe sous le terme générique d'effet-tuteur.

Il est vraisemblable que l'effet-tuteur ait été identifié dès les premières expériences de monitorat. Ceci nous fait remonter assez loin dans le temps si l'on considère que Confucius au Ve siècle avant notre ère notait que " l'on apprend mieux de ses pairs que de ses maîtres ", que Quintilien, directeur de la première école officielle de Rome en 70 estimait que " celui qui vient d'apprendre est le meilleur des enseignants et qu'il est l'un des mieux placés pour rendre l'enseignement plus humain, plus moral, plus pratique et plus profond. " (Baudrit 2000a), que Comenius "dans le prolongement du travail de l'enseignant, prône l'enseignement par les élèves comme une manière de mieux apprendre" (Barnier, 2001) et que l'expérience de l'enseignement mutuel au XIXe siècle fournit un autre exemple de tutorat et donc d'effet-tuteur.

Pour autant relativement peu d'écrits nous renseignent directement sur la nature même de l'effet-tuteur et les écrits existants concernent essentiellement des activités de monitorat en primaire ou au collège. L'expression "effet-tuteur" est d'ailleurs très peu usitée (seulement 67 résultats donnés par le moteur de recherche Google pour l'occurrence "effet-tuteur").

Cette rareté tient, tout d'abord, du principe sous jacent aux nombreuses définitions du terme tuteur qui veut que "le mot tuteur suggère ... une relation inégale entre une personne adulte, socialement reconnue pour ses compétences, et une autre personne nécessitant un étayage, une aide" (Cros, 1998). Il semblerait donc, selon une interprétation rapide de ce principe, que le tuteur, parce qu'il vient en soutien au tuteuré puisse donner mais peu recevoir. A moins de tenir pour vérité que les

apprenants ne puissent rien apporter à ceux qui leur enseignent ou les accompagnent dans leur apprentissage, il faut donc convenir qu'un certain désintérêt pour l'identification des bénéfiques que les tuteurs peuvent tirer de l'exercice de leurs fonctions explique également le peu d'écrits sur ce thème. Enfin, il faut admettre que l'expression elle-même, est peu claire. Il est donc utile de mieux la définir.

Définitions de l'effet-tuteur

L'effet n'est pas tant à considérer, ici, comme le résultat d'une cause mais plutôt comme un phénomène particulier apparaissant dans certaines conditions (les deux premiers sens du mot " effet " dans le Petit Robert). Ce serait parce que le tuteur exerce ses fonctions dans certaines conditions, dans un certain état d'esprit, dans une certaine démarche pédagogique, qu'il pourrait constater, en retour, un effet sur lui-même.

P. Legrain et F. d'Arripe-Longueville (2000, en ligne) rappellent que "Mugny, Doise et Perret-Clermont (1975) définissent l'effet-tuteur comme le progrès cognitif consécutif à une interaction au cours de laquelle l'enfant est appelé à enseigner à d'autres." Ils repèrent également dans les travaux consacrés à l'effet-tuteur que les bénéfiques identifiés pour le tuteur sont d'ordre intellectuel, social, émotionnel, motivationnel (amélioration du sentiment d'auto-efficacité, de la motivation intrinsèque, du sentiment de contrôle).

Gérard Barnier (en ligne) donne la définition suivante de l'effet-tuteur : "Cette expression désigne le bénéfice personnel retiré par les élèves qui apportent une aide. Ces relations interactives d'instruction constituent un dispositif médiateur du développement de la capacité à apprendre des tuteurs en sollicitant leur capacité à enseigner, à expliquer... [Le tutorat] permet un apprentissage par la reformulation qui amène les élèves-tuteurs à revisiter des connaissances, à les réorganiser, à mieux voir l'essentiel. Ayant à apporter une aide, le tuteur produit des explications : il est sollicité sur un plan métacognitif, au niveau des fonctions régulatrices de l'action (capacités d'organisation, de contrôle, d'évaluation et de vérification). Il apprend à porter un regard critique sur ce qui est fait, à se distancier par rapport à sa propre manière de faire, à réfléchir afin de mieux agir."

Toutefois, pour Annick Weil-Barais (en ligne), si les tuteurs progressent du fait de leur activité de tutelle, seuls les tuteurs formés bénéficient pleinement de l'effet-tuteur. A l'opposé Baudrit (2000b) considère qu'à trop vouloir former les tuteurs, il y a un risque de professionnalisation qui pourrait faire oublier que ce sont les qualités individuelles qui sont à privilégier dans le choix des tuteurs. Baudrit estime que la congruence cognitive est la principale des compétences à rechercher chez le tuteur. Il définit la congruence cognitive comme la somme d'un niveau d'expertise indéniable et de la congruence sociale. Par congruence sociale, il fait référence à la proximité sociale entre le tuteur et son tuteur. Ainsi, "La congruence cognitive est perçue comme la capacité, ... pour les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des étudiants, de faire usage de notions ou de concepts qu'ils utilisent et d'expliquer en des termes compréhensibles par eux." (Baudrit 2000b).

Les plans sur lesquels les tuteurs peuvent bénéficier de l'effet-tuteur et les éléments de bénéfiques qu'il est possible d'identifier sont donc :

Plans	Éléments de bénéfices
Cognitif - contenu	La reformulation dans un vocabulaire commun aux pairs qui nécessite de revisiter ses connaissances.
Cognitif - méthodologique	Le développement de stratégies pédagogiques.
Socio-affectif	Liés à la congruence sociale. Le renforcement de son sentiment d'auto-efficacité.
Motivationnel	Le renforcement de sa motivation intrinsèque.
Métacognitif	La prise de distance envers les connaissances afin de les organiser différemment. Le renforcement de son contrôle sur son propre apprentissage.

Il est à remarquer que ces critères sont principalement ceux qui peuvent être tirés d'expériences de tutorat par les pairs au niveau de l'école primaire jusqu'au lycée. Ils ne concernent donc que des enfants ou des adolescents, éventuellement de très jeunes adultes. Dès lors, il est légitime de se demander s'il en est de même dans une situation de tutorat entre adultes. N'ayant pas repéré d'études sur l'effet-tuteur auprès de tuteurs professionnels adultes, je me limite à présenter quelques éléments d'une expérience de tutorat par les pairs au niveau universitaire.

Quelques éléments sur l'effet-tuteur dans l'expérience d'encadrement par les pairs à la Télucq

L'encadrement par les pairs a été expérimenté à la Télucq à partir de l'automne 2001.

Cette formule d'encadrement facultative qui vient en complément de l'encadrement-cours (tutorat assuré par un auxiliaire d'enseignement) est une des composantes de l'encadrement-programme (Deschênes, 2001).

" L'encadrement par les pairs propose un jumelage d'un étudiant avancé dans son programme, appelé pair ancien, avec un nouvel étudiant admis, appelé pair nouveau. Ce dernier peut ainsi bénéficier de l'expérience du premier pour mieux comprendre les exigences du programme et des études de deuxième cycle. On espère ainsi assurer un meilleur démarrage dans le programme choisi et faciliter l'intégration du nouvel étudiant. " (Deschênes et al., 2003).

Le pair-ancien intervient bénévolement. Le seul avantage qu'il peut retirer sur le plan administratif de sa participation à l'encadrement par les pairs est de faire valider dans un cours à contenu ouvert (contenu choisi par lui) l'expérience vécue. Il est tenu pour cela de s'acquitter des frais d'inscription habituels à un cours et de répondre aux exigences d'évaluation prévues pour ce type de cours.

Les objectifs de l'encadrement par les pairs à la Télucq sont les suivants :

favoriser l'intégration et la persévérance des étudiants dans les programmes du diplôme d'études supérieures spécialisées et de maîtrise en formation à distance,

soutenir les processus de développement de perspectives multiples, de la négociation et de la contextualisation des connaissances grâce à la collaboration entre pairs,

développer des compétences d'intervention de support à l'apprenant dans un contexte d'apprentissage à distance (Deschênes et al., 2003).

Lors d'une audio-vidéoconférence réunissant la première cohorte de pairs anciens (trois femmes et quatre hommes ayant une moyenne d'âge de 46 ans) à des fins d'évaluation, certains propos font directement référence à l'effet-tuteur :

Pair ancien 1 : " Ce qui est le plus intéressant pour moi, c'est l'apprentissage que ça amène sur soi-même et parfois à revoir nos propres connaissances, à se questionner et parfois, des choses qu'on pense acquises et qu'on doit reformuler nous fait réaliser que ce n'est pas si acquis que ça. "

Pair ancien 2 : " ...ça été pour moi l'occasion de revisiter en fait, parfois avec enrichissement, les cours que j'avais déjà complété pour pouvoir répondre aux questions et aux demandes des pairs nouveaux. "

Pair ancien 3 : " Je trouve moi aussi que pour nous, pairs anciens c'est une excellente expérience de contact avec d'autres pairs, de partage d'engagement etc. "

Pair ancien 4 : " Dans le fond c'est une expérience qui nous rapporte beaucoup plus à nous pairs anciens. "

Pair ancien 5 : " ...[la formation] que l'on reçoit pour devenir pair ancien... peut éviter beaucoup d'insécurité. "

Je relevais par ailleurs (à partir d'autres items du verbatim de l'audioconférence), que les principaux points constatés dans l'expérience d'encadrement par les pairs à la Télunq concernant l'effet-tuteur étaient les suivants :

Faire l'expérience du travail collaboratif ;

Mettre en pratique sa connaissance de l'encadrement à distance ;

Développer des habiletés d'accompagnateur (savoir écouter, reformuler, etc.) ;

Redécouvrir certains cours et revenir sur ses connaissances ;

Se familiariser avec l'audio-vidéoconférence.

Il apparaît que l'effet-tuteur a constitué une source de motivation certaine pour les pairs-anciens tant pour réaliser leurs tâches de soutien que pour poursuivre leur propre parcours d'apprentissage. Les bénéfices retirés par les pairs anciens de leurs interventions auprès des pairs nouveaux sont comparables à ceux des enfants ou des adolescents qui tutoient leurs pairs. C'est la relation entre le tuteur et le tuteuré qui serait donc à l'origine de l'effet-tuteur et non les conditions particulières dans lesquelles est mis en place le tutorat. Il faut néanmoins nuancer en soulignant que le recours au tutorat par les pairs désigne sinon un courant pédagogique, du moins une approche ou le magistère de l'enseignant n'est plus au centre de l'acte pédagogique.

Conclusion

L'effet-tuteur peut être considéré comme un facteur non négligeable pour la motivation des tuteurs-pairs adultes. Parce que le fait de tutorer des pairs, les amène à réinterroger leurs connaissances, à les réélaborer, à développer des stratégies d'encadrement et de support à l'apprentissage, à vivre de nombreux échanges avec leurs pairs qui leur renvoient une image valorisée, à se sentir plus facilement capables et autorisés à faire, à renouveler leur motivation, à développer un regard et des activités sur le plan métacognitif, bref, à bénéficier de l'effet-tuteur, les tuteurs pairs adultes se trouvent en quelque sorte " payés en retour ".

Toutefois, il faut reconnaître que l'effet-tuteur est rarement connu avant d'être expérimenté et qu'il ne peut donc être à lui seul un élément de motivation suffisant pour décider un individu à encadrer ses pairs. Par ailleurs, si j'en juge par ma propre expérience de pair ancien, la formation des tuteurs pairs est un élément central du développement des habiletés à encadrer mais aussi à bénéficier de l'effet-tuteur. A cet égard, une formation de tuteurs devrait également faire une part importante à la collaboration entre les tuteurs pairs qui viserait la mutualisation et le soutien réciproque à l'image des relations qui s'établissent dans les communautés de pratiques. Les pairs anciens de la Télunq ont souvent souligné

cet aspect comme essentiel dans leur engagement durant l'expérience de l'encadrement par les pairs.

Le tutorat par les pairs ne semble pourtant pas être une modalité d'encadrement susceptible de remplacer d'autres formes de support à l'apprentissage et en particulier l'encadrement-cours (tutorat assuré par un tuteur professionnel) (Rodet, à paraître). Il ne devrait pas servir de prétexte au maintien de la précarité statutaire vécue par un grand nombre de tuteurs professionnels. Des recherches dédiées spécifiquement à l'effet-tuteur auprès d'adultes restent à mener afin d'infirmier ou de confirmer les éléments partiels qui ont pu être tirés de l'encadrement par les pairs à la Télunq. Elles devraient, d'une part, s'attacher à mettre en évidence la spécificité, si elle existe, de l'effet-tuteur d'adultes et d'autre part, mesurer l'évolution de l'effet-tuteur auprès des tuteurs professionnels. L'effet-tuteur est-il toujours une réalité palpable pour des tuteurs chevronnés ? Si oui, quels en sont les ressorts les plus permanents ?

Références

BARNIER, Gérard (en ligne). Tutorat entre pairs et effet-tuteur, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/barnier/index.html>

BARNIER, Gérard (2001). Le tutorat dans l'enseignement et la formation. L'Harmattan

BAUDRIT, Alain (2000a). Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue un objet scientifique ? Revue Française de pédagogie, note de synthèse, INRP, n° 132 juillet-août-septembre 2000.

BAUDRIT, Alain (2000b). Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités européennes ? Paris : L'Harmattan.

CROS, Françoise (1998). Article " tuteur " du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan.

DESCHENES, André-Jacques (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université. Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance ISSN: 0830-0445. <http://cade.athabasca.ca/vol16.2/deschenes.html>

DESCHENES, André-Jacques, BEGIN-LANGLOIS, Lise, CHARLEBOIS-REFAE, Nicole, COTE, Rémi et RODET, Jacques. (2003). Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens. Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance. Vol. 18, n°1, printemps 2003 <http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fichiers/tutor28.pdf>

LEGRAIN, P. D'ARRIPE-LONGUEVILLE, F (2000, en ligne). Effet-tuteur et acquisition d'habiletés motrices complexes : conséquences motivationnelles et comportementales de l'exercice d'un tutorat spontané. <http://www.unicaen.fr/unicaen/sfps/pdf/congres2000-comaff29.pdf>

RODET, Jacques (à paraître). L'encadrement par les pairs est-il concurrent de l'encadrement-cours à la Télunq ? Les représentations des auxiliaires d'enseignement, des pair anciens et des pairs nouveaux de la fonction de pair ancien.

WEIL-BARAIS, Annick (en ligne). Questions relatives à l'accompagnement scientifique du point de vue de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation. <http://www.espci.fr/esp/ECOL/Conference%20Weil-Barais.PDF>

Bibliographie sur l'effet-tuteur

- ADAMCZEWSKI G. et PETERFALVI B. (1985). Les possibilités d'entraide pédagogique entre élèves. I.N.R.P., Paris.
- BARNIER, G. (1996). Interactions de guidage entre pairs et effet-tuteur. *Educations*, n°9, pp 44-47.
- BARNIER, G. (1996). Historique et actualité des pratiques de guidage et de tutorat entre pairs. *Skholë*, 5, 67-86.
- BARNIER, G. (1996). Faudrait-il enseigner pour mieux apprendre ? 3^o Biennale de l'Education et de la Formation. Paru dans le CD-Rom de la Biennale.
- BARNIER, G. (1995). Pratiques de tutorat entre élèves pour mieux apprendre à apprendre. *Initiatives* 13, 2, 28-29.
- BARNIER G. (1993). L'impact des interactions de tutelle sur le fonctionnement cognitif de tuteurs et de tutorés d'âge scolaire. Actes du Premier Congrès d'Actualité de la Recherche en Education et Formation, tome 2, 250-255, C.N.A.M., Paris.
- BARNIER G. (1993). Tutorat entre pairs : un atout pour l'enseignement modulaire dans les lycées. *Cahiers Pédagogiques*, 317, 46-47.
- BARNIER G. (1989). L'effet-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interaction dyadique avec des pairs de 6-7 ans. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 385-399.
- BAUDRIT Alain (1997). Apprendre à deux : Etudes psychosociales de situations dyadiques. Paris : PUF, L'Editeur.
- DUMAS CARRE, A. WEIL-BARRAIS, A. (Eds), (1998). Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique. Bern, Ed. Peter Lang.
- FINKELSZTEIN D. (1994). Monitorat : s'entraider pour réussir. Hachette, Paris.
- GARTNER A., CONWAY-KOHLER M. & RIESSMAN F. (1973). Des enfants enseignent aux enfants. Ed. Epi, Paris.
- GUERRIER A. (2001). En d'autres mots. Etudes sur des reprises ou des reformulations données par le professeur par certains élèves vers d'autres en difficultés. Mémoire de DEA de Sciences de l'Education et Sciences du Sport, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- GUICHARD D. (2001). L'effet-tuteur dans des activités de lecture et de résolution de problèmes au cours moyen. *Cahiers Alfred Binet*, 4(669), 51-65.
- GUICHARD D. (1999). L'effet-tuteur dans les tâches de lecture et de résolution de problèmes. Mémoire de DEA de Psychologie et de Sciences de l'Education, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- WITORSKI, R. (1996). Evolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et Formation*, 22, 35-46.

octobre, novembre 2004

L'encadrement par les pairs est-il concurrent de l'encadrement-cours à la Téléq ?

Les représentations des auxiliaires d'enseignement, des pair anciens et des pairs nouveaux de la fonction de pair ancien

Introduction

La présente étude a pour cadre l'expérience d'encadrement par les pairs qui s'est déroulée à la Téléq à l'intérieur du programme formation à distance (cf. André-Jacques Deschênes, Lise Bégin-Langlois, Nicole Charlebois-Refae, Rémi Côté et Jacques Rodet. *Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens*, <http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fichiers/tutor28.pdf>).

L'encadrement par les pairs dont la modalité vise à jumeler les nouveaux étudiants, dénommés pairs nouveaux, avec des étudiants plus avancés dans le programme, appelés pairs anciens, a été mis en place durant l'année universitaire 2001-2002. Il a regroupé sept pairs anciens (quatre femmes et trois hommes ayant une moyenne d'âge de quarante-sept ans) qui ont suivi une formation préalable et quatorze pairs nouveaux qui ont choisi de bénéficier de cette nouvelle formule d'encadrement.

L'encadrement par les pairs qui est assez répandu sur campus, n'a pas, jusqu'à maintenant, fait l'objet de nombreuses recherches en situation de formation à distance. Aussi, les caractéristiques propres à ce type de support à l'apprentissage à distance sont peu connues. De même, son impact supposé bénéfique pour les nouveaux apprenants n'a pu être vérifié. L'expérience à la Téléq qui fait actuellement l'objet de plusieurs démarches d'évaluation apportera des premiers éléments de réponses à ces questions.

Pour notre part, il est apparu opportun de nous interroger sur le positionnement de l'encadrement par les pairs dans l'offre d'encadrement de la Téléq et plus particulièrement sur sa cohabitation avec l'encadrement cours [1] qui correspond aux fonctions tutorales qu'assument les auxiliaires d'enseignement. Ainsi, l'objet de cette étude est de répondre aux questions suivantes : l'encadrement par les pairs est-il concurrent de l'encadrement-cours et le pair ancien concurrent de l'auxiliaire d'enseignement ?

Postulant que la fonction de pair ancien puisse ne pas toujours correspondre dans la pratique à sa définition théorique, c'est par le questionnement des auxiliaires d'enseignement, des pairs nouveaux et des pairs anciens sur leurs représentations du pair ancien que nous envisageons d'élaborer nos réponses aux questions de cette étude.

Repères théoriques

L'étude menée s'inscrit dans le champ plus vaste de celles réalisées sur l'encadrement et le support à l'apprentissage qu'une institution de formation à distance peut offrir à ses apprenants. Nous situons l'encadrement par les pairs en

référence au tutorat, aux concepts de collaboration et de médiation et à l'approche constructiviste.

L'encadrement par les pairs, pratique de tutorat ?

Les principales raisons d'être d'un dispositif de support à l'apprentissage sont de répondre à des attentes, des besoins, exprimés ou non, par l'apprenant, de lui permettre de surmonter ses difficultés sur les plans administratif et pédagogique, de soutenir sa motivation et de l'accompagner dans son exercice de l'autonomie (Abrioux, 1985). Legendre (1993) précise que l'encadrement consiste à proposer des activités susceptibles d'apporter un soutien personnel à l'apprenant en l'incitant à prendre en charge son apprentissage. Pour les participants à l'encadrement par les pairs (Deschênes et al., à paraître), " *l'encadrement constitue une dimension qui apparaît fondamentale dans l'apprentissage à distance, en particulier dans les formules n'utilisant pas l'enseignement direct (par audio ou vidéoconférence). Il peut permettre en effet de mieux prendre en compte les dimensions motivationnelles, sociales et affectives de l'apprentissage en offrant, par exemple, des interactions avec les pairs, la personne qui encadre ou les ressources d'un programme.* "

Des nombreuses définitions du tutorat (Bélisle, Linard, 1996 ; Glikman, 1999 ; Jacquinet, en ligne ; Laurent, 1992 ; Lebel, 1993, 1986 ; Ollivier, 1992), nous retenons que le tutorat est une modalité d'encadrement qui se veut être une relation d'aide dont la mise en place vise à réduire l'abandon ou l'échec pour laquelle les tâches sont variées et dépendent du contexte et des options organisationnelles et pédagogiques. Ainsi, le tutorat consiste pour un tuteur à établir, à développer, à ajuster sa relation d'aide avec le tuteuré.

Il apparaît que l'encadrement par les pairs est bien une pratique de tutorat et que les pairs anciens remplissent des fonctions tutorales. Nous verrons que si les représentations des différents acteurs ne sont pas identiques en ce qui concerne les tâches du pair ancien, ils les situent toutes dans le vaste champ du support à l'apprentissage. Bien que le terme de tuteur, très général, n'a pas été retenu et que l'expression pair ancien lui a été préférée, celle de tuteur-pair ne serait pas fautive.

L'encadrement par les pairs, collaboration entre pairs ?

Henri et Lundgren-Cayrol (2001, p.36) distinguent la collaboration et la coopération " *La collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche.* " Ces auteures soulignent que " *le choix entre une démarche coopérative ou collaborative se fait selon la maturité des apprenants, leur autonomie et leur capacité à contrôler leur apprentissage.* " (p.30) Ainsi, la collaboration suppose que les acteurs partagent un but et que chacun réalise entièrement les tâches qui sont nécessaires à l'atteinte des objectifs. Les relations entre les acteurs sont caractérisées par une interdépendance de type associatif qui encourage la mise en commun d'idées, le partage des réalisations et permet de trouver auprès du groupe inspiration, soutien et appui (p.35).

Il nous paraît difficile de parler de collaboration ou même de coopération entre les pairs anciens et les pairs nouveaux. La difficulté principale réside dans l'identification par les acteurs d'un but partagé. Certes, l'encadrement par les pairs vise à favoriser l'intégration et la persévérance des étudiants et à développer la négociation et la contextualisation des connaissances mais ces objectifs restent généraux et ne constituent pas un but partagé dont l'atteinte peut être facilement identifiable. De plus, les tâches à réaliser ne sont pas identiques pour les pairs anciens et les pairs nouveaux. Les pairs anciens sont chargés d'apporter leur aide aux pairs nouveaux afin que ceux-ci atteignent leurs objectifs d'apprentissage. Les

buts poursuivis par les pairs anciens se situent dans la sphère du support à l'apprentissage et ceux des pairs nouveaux dans celle de l'apprentissage. Si nous ne cherchons pas, ici, à accentuer artificiellement les éléments inégalitaires de la relation entre pairs (nous reconnaissons bien volontiers qu'en tant que pairs les uns et les autres peuvent à travers leurs échanges permettre à chacun de construire leurs connaissances), nous constatons, d'une part, que les caractéristiques de l'encadrement par les pairs ne regroupent pas l'ensemble des éléments qui qualifient une situation de collaboration (buts partagés, tâches identiques) et d'autre part, nous constaterons que les pairs ont plus facilement investi le pôle encadrement que celui de la collaboration. Aussi, l'encadrement par les pairs ne nous apparaît pas être une situation de collaboration entre les pairs au sens donné par Henri et Lundgren-Cayrol.

L'encadrement par les pairs, pratique de médiation ?

Deschênes et al. (2003) avancent que " *l'encadrement par les pairs peut être considéré comme une forme de médiation qui se fixerait pour but la mise en place d'activités de type collaboratif visant une meilleure construction des connaissances par et pour chacun des pairs.* " Six (1995) définit le médiateur en situation pédagogique comme la personne qui donne confiance et qui facilite l'identification de la démarche à emprunter. Cardinet (1995) insiste sur le fait que le médiateur intervient ponctuellement et vise à rendre autonome.

Il apparaît que la fonction de médiateur du pair ancien dans sa dimension de facilitateur auprès du pair nouveau est plus facilement repérable que dans celle de la collaboration. Le soutien du pair ancien serait rassurant et permettrait le développement de l'autonomie des pairs nouveaux. De plus, l'encadrement par les pairs est bien une modalité temporaire de support à l'apprentissage. Par ailleurs, nous venons d'indiquer que, selon nous, la relation entre les pairs anciens et les pairs nouveaux ne relevait pas explicitement du concept de la collaboration. Ainsi, nous considérons que le pair ancien est un médiateur dans l'acceptation des définitions données par Six et Cardinet.

L'encadrement par les pairs, pratique constructiviste ?

Deschênes et al. (1996) retiennent trois aspects du constructivisme pouvant servir de modèle théorique pour la formation à distance : " 1) *les connaissances sont construites*, 2) *l'apprenant est au centre du processus et*, 3) *le contexte de l'apprentissage joue un rôle déterminant* ". Ils précisent que " *la connaissance résulte de l'activité de l'apprenant et est construite en relation avec son action et son expérience du monde (Clancey, 1991)* ", que " *la connaissance est expérimentée à travers une activité cognitive de création de sens par l'apprenant (Jonassen et al, 1994).*", que " *le processus d'apprentissage s'inscrit dans une réalité culturelle et contextualisée où la compréhension des objets et des événements est directement reliée à la forme dans laquelle elle se produit.* "

Deschênes et al. (2003) relèvent que " *les concepts importants pouvant s'appliquer à l'encadrement par les pairs sont: 1. le développement de perspectives multiples qui consiste à traiter une information en adoptant des angles différents pour en découvrir les diverses composantes, 2. la négociation qui représente un ajustement des connaissances par la prise en compte du point de vue des autres membres de la communauté des praticiens et des experts dans un domaine, 3. la contextualisation qui renvoie à une manipulation des connaissances dans une situation authentique, 4. la collaboration qui consiste en une interaction de l'apprenant avec les pairs fondée sur la complémentarité des compétences de chacun.* "

Les communications entre les pairs anciens et les pairs nouveaux semblent effectivement relever d'une démarche constructiviste. Tout d'abord, les cours du programme se réclament d'une telle approche et les pairs ont donc la possibilité de

se familiariser avec elle. Les apports théoriques sont multiples et pluriels et incitent les pairs à construire leurs propres représentations. Les échanges entre pairs portent assez fréquemment sur le contenu des cours et les pairs nouveaux sont demandeurs de précisions auprès des pairs anciens. La transmission de certains travaux pour commentaires est de nature à faciliter le développement de perspectives multiples. Il faut noter ici, que le pair ancien bénéficie autant que le pair nouveau de cette négociation du sens. La manipulation des connaissances dans une situation authentique est vérifiée dans la mesure où il s'agit pour les pairs de construire des connaissances sur la formation à distance en situation d'apprentissage à distance. Ainsi la congruence entre l'objet et la modalité des cours garantit la contextualisation des connaissances et facilite le transfert de celles-ci dans la situation vécue par les pairs. Par ailleurs, chacun des pairs, en fonction de son environnement personnel ou professionnel peut témoigner et échanger avec ses pairs sur cette manipulation des connaissances dans le monde réel. Si, à la lumière de la définition de la collaboration de Henri et Lundgren-Cayrol, nous ne reconnaissons pas les relations entre les pairs anciens et les pairs nouveaux comme relevant d'une véritable collaboration, nous reconnaissons qu'elles sont souvent initiées par une période de prise de contact durant laquelle chacun des pairs est en mesure d'identifier les compétences de l'autre. En ce sens, elles sont potentiellement collaboratives. Aussi, nous considérons l'encadrement par les pairs comme une pratique constructiviste du support à l'apprentissage.

Méthodologie

La méthodologie retenue emprunte à celle des recherches qualitatives suggérée par Alex Mucchielli. Après avoir mis en évidence notre subjectivité de chercheur nous adopterons une démarche se voulant compréhensive, inductive, récursive et souple (Mucchielli, 1996, p. 159). Le matériel recueilli aux fins d'analyse regroupera des données invoquées et d'autres provoquées (Van der Maren, 1999). L'exploitation de ces données sera menée selon les étapes de l'Analyse de contenu repérées par Laurence Bardin (1993) et comme le suggère Anselm Strauss (1992, p. 288), la grille d'analyse ne sera pas préexistante mais tirée des données mêmes.

Nos biais de chercheur participant

Notre double position de pair ancien et de chercheur sur l'encadrement par les pairs est indicative des biais qui sont les nôtres. Le choix même du sujet de cette étude est issu et participe de cette double posture. Il est donc de la première importance d'identifier quelles sont nos réflexions, nos pensées sur l'existence d'une concurrence ou non entre l'encadrement par les pairs et le tutorat et celle entre le pair ancien et l'auxiliaire d'enseignement. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur un de nos textes (reproduit ci-dessous) écrit en préparation à un débat avec les pairs anciens et dont l'argument de départ était : *soit le pair ancien est un substitut même partiel de l'auxiliaire d'enseignement soit il investit un rôle distinct.*

Dans le premier cas [le pair ancien est un substitut même partiel de l'auxiliaire], on peut considérer que le maintien des deux offres d'encadrement, tutorat et encadrement par les pairs, amèneraient au pire à une concurrence entre le pair ancien et l'auxiliaire d'enseignement et au mieux à une coopération (division des tâches). Comment alors organiser cette coopération ? Sous quelle tutelle ? Pour quels profits ? Cela ne reviendrait-il pas à s'engager dans la voie d'une déprofessionnalisation de la fonction d'auxiliaire d'enseignement et à contrario à une professionnalisation du pair ancien ? L'institutionnalisation du rôle de pair ancien n'est elle pas la négation même de l'encadrement par les pairs ? Si l'encadrement par les pairs constitue pour un pair ancien une expérience concrète de support à l'apprentissage et de confrontation de son savoir théorique à la réalité d'une relation d'encadrement, il m'apparaît difficile de l'assimiler à une école préparatoire à la fonction d'auxiliaire d'enseignement. Pour autant, dans ma pratique de pair ancien, j'ai parfois ressenti une certaine confusion des genres. Ce

fut notamment le cas quand un pair nouveau me demanda d'aller jusqu'à commenter un de ses travaux avant la rétroaction de l'auxiliaire d'enseignement. La fonction d'évaluation et plus particulièrement la dispense de la note est-elle suffisante comme délimitation des rôles de l'auxiliaire d'enseignement et de pair ancien ? Si non, faut-il aller, comme certains auteurs l'avancent, jusqu'à l'interdiction pour le pair ancien de soutenir le pair nouveau sur le plan cognitif ou de limiter ce soutien au secteur administratif et méthodologique ? J'ai l'impression, ce n'est qu'une impression, que la définition des rôles, aussi précise que possible, n'empêchera jamais un pair nouveau qui se sent plus en confiance avec son pair ancien qu'avec son auxiliaire d'enseignement de lui demander des choses à la limite de sa fonction. En effet, le plus important pour un pair nouveau, surtout en début de formation, c'est de trouver une personne qui est en mesure de lui apporter ce dont elle a besoin et avec qui elle se sent dans une relation de confiance. Ce peut être le pair ancien mais tout autant l'auxiliaire d'enseignement. Le nombre non négligeable de pairs nouveaux n'ayant jamais eu recours à l'encadrement par les pairs me semble autant significatif à cet égard que celui de ceux qui ont eu des relations intensives avec leur pair ancien. Dans la solution où le pair ancien serait un substitut de l'auxiliaire d'enseignement les rôles devraient donc se distinguer suffisamment pour que le pair nouveau puisse solliciter ces ressources d'encadrement en fonction de ses besoins. Si à la suite de l'évaluation de l'encadrement par les pairs, nous constatons que l'auxiliaire d'enseignement et le pair ancien sont concurrents, il y aurait tout intérêt à stopper cette expérience ou à la redéfinir.

Dans le second cas, le pair ancien joue un rôle distinct, non substitut et non concurrentiel de celui de l'auxiliaire d'enseignement. Ce rôle reste largement à définir même si il est possible de le rattacher au concept de congruence cognitive de Baudrit (2000). Or, Baudrit définit celle-ci comme le résultat de l'addition d'une expertise réelle sur le contenu et de la proximité sociale entre tuteur et tutoré. Dès lors, l'aspect concurrentiel ne réapparaît-il pas sur le plan cognitif entre un auxiliaire évaluateur et un pair ancien expert (même relatif). Ce qui semble faire alors la spécificité du statut de pair ancien c'est sa proximité sociale avec le pair nouveau qui est d'ailleurs posée comme postulat mais qui reste à vérifier dans le cadre de l'évaluation de l'encadrement par les pairs. Mais la proximité sociale ce n'est pas une aptitude, ni une posture, c'est un état de fait qui se vérifie ou non. En tous les cas c'est une notion qui me semble insuffisante pour déterminer le rôle distinct du pair ancien. Dans un article (Deschênes et al., 2003), les pairs anciens font référence au concept de médiation. On peut alors se demander si le pair ancien a plus de légitimité à devenir médiateur que l'auxiliaire d'enseignement ? C'est peut être le cas dans la mise en place d'activités de type collaboratif où la proximité sociale se révèle un allié précieux. Paradoxalement, cette dimension collaborative a été plus vivante entre pairs anciens lors de nos audioconférences, de nos échanges sur le forum et pour certains dans l'opération de jumelage entre pairs anciens que dans nos contacts avec nos pairs nouveaux. L'organisation de l'encadrement par les pairs à partir de dyades ne favorise-t-elle pas la reproduction de la relation étudiant/auxiliaire d'enseignement ? N'est il pas souhaitable afin de renforcer l'aspect collaboratif que le pair ancien stimule la prise de contact et la réalisation d'activités entre les pairs nouveaux avec qui il est jumelé ? Mais cela ne le transformerait-il pas en animateur de groupes de pairs dont il s'éloignerait socialement ? Une autre piste pour favoriser la proximité sociale des pairs anciens et nouveaux serait de rendre moins visible l'institution dans l'encadrement par les pairs et d'insister sur le fait qu'un pair ancien est avant tout un pair. Pour le moins, la prise de contact avec le pair nouveau devrait émaner des pairs anciens et non du responsable institutionnel de l'encadrement par les pairs. Le fait qu'une formation soit nécessaire aux personnes souhaitant devenir pair ancien ne semble remis en cause par personne pourtant Baudrit (1999) avance qu'à trop former les tuteurs on les professionnalise et qu'ainsi on les éloigne de leurs pairs. J'ai le sentiment que le rôle de pair ancien, comme celui de tuteur, est extrêmement

difficile à définir, qu'il est fait de nuances qu'une première année d'encadrement par les pairs ne nous a pas encore permis de cerner dans toute leur complexité. Aussi, cette phase d'évaluation me semble importante. Gageons que les regard croisés des auxiliaires d'enseignement, des pairs nouveaux et des pairs anciens nous permettront de mieux identifier les fonctions réelles que nous avons eu comme pairs anciens.

Nos biais sont donc les suivants :

sur les aspects administrativo-organisationnels de l'encadrement par les pairs

- La collaboration entre pairs est ou n'est pas stimulée selon les modalités d'organisation de l'encadrement par les pairs.
- La dyade pair ancien / pair nouveau participe de la comparaison que le pair nouveau peut établir entre son auxiliaire d'enseignement et son pair ancien.
- L'institutionnalisation de l'encadrement par les pairs éloigne les pairs anciens des pairs nouveaux et se révèle contre productive.

sur les rôles de l'auxiliaire d'enseignement et du pair ancien

- La division des tâches et leur attribution distincte à l'auxiliaire d'enseignement et au pair ancien ne sont pas suffisantes pour préciser leurs rôles.
- Le rôle de pair ancien est aussi difficile à définir que celui de tuteur. Il est forcément contextualisé.

sur les rapports des auxiliaires d'enseignement et des pairs anciens avec les pairs nouveaux

- Le pair nouveau s'attache moins à la fonction de la personne qui les encadre qu'à la qualité de relation qu'il peut avoir avec elle.
- La proximité sociale entre le pair nouveau et le pair ancien est un postulat et non un constat.
- Si le pair ancien devait encadrer un groupe de pairs nouveaux et non plus des individus séparément, il s'éloignerait socialement d'eux et se rapprocherait de l'équipe pédagogique.

sur la concurrence entre auxiliaire d'enseignement et pair ancien

- La cohabitation auxiliaire d'enseignement / pair ancien se situe sur un continuum de la concurrence à la coopération ;
- La coopération est susceptible de provoquer des évolutions institutionnelles débouchant sur des pertes d'identités statutaires (professionnalisation et déprofessionnalisation).
- La concurrence entre l'auxiliaire d'enseignement et le pair ancien est à éviter.

Dispositif de recueil des données

Le recueil des données auprès des pairs anciens a pris la forme d'une audioconférence entre les pairs anciens sur l'évaluation de l'encadrement par les pairs organisée en trois temps :

- évaluation de l'expérience d'encadrement par les pairs ;
- ajustements à apporter au système d'encadrement par les pairs ;
- réflexion sur le rôle du pair ancien. La transcription des échanges a été effectuée par Nicole Charlebois-Refae.

Le recueil des données auprès des pairs nouveaux a été confié à chaque pair ancien pour chacun des pairs nouveaux qu'il a encadrés. Les entretiens ont été réalisés par courriels. Afin d'initier les échanges, le pair ancien demandait au pair nouveau :

d'écrire un court récit relatant les aspects importants de l'expérience d'encadrement par un pair ancien que vous avez eue avec moi. Il était suggéré au pair nouveau d'aborder les thèmes suivants : la relation entre pair nouveau et pair ancien, la nature du soutien que vous avez reçu, les bénéfices que vous en avez retirés.

de répondre à la question : quelles différences faites-vous entre votre auxiliaire d'enseignement et votre pair ancien ? Les précisions suivantes étaient indiquées : vous pouvez, par exemple, répondre à cette question en distinguant les raisons qui vous poussent à contacter votre auxiliaire d'enseignement et celles qui vous incitent à contacter votre pair ancien.

Les données recueillies auprès d'un auxiliaire d'enseignement l'ont été au cours d'un entretien par courriels. Les questions posées, qui ont chacune fait l'objet d'un échange de courriel, ont été les suivantes :

Question 1 : Selon vous, quel est le rôle d'un pair ancien auprès d'un pair nouveau ?

Question 2 : Comment pensez-vous que les interventions d'un pair ancien auprès d'un pair nouveau qui est aussi l'étudiant dont vous êtes l'auxiliaire d'enseignement puissent interférer avec votre encadrement ?

Question 3 : Quelle collaboration vous semble possible entre le pair ancien et vous qui encadrez le même étudiant ?

Question 4 : Que pensez-vous, comme auxiliaire d'enseignement, apporter à un étudiant qu'un pair ancien ne peut lui apporter ?

Question 5 : Que pensez-vous qu'un pair ancien peut apporter à un pair nouveau que vous, comme auxiliaire d'enseignement, ne lui apportez pas ?

Grille d'analyse

Nous n'avons pas opté pour une grille d'analyse prescriptive. Les catégories répertoriées, nommées rubriques, ont été repérées dans les données elles-mêmes à partir de mots clés. Une rubrique comporte des sous rubriques. Il va de soi que notre grille a évolué tout au long de cette analyse. Pour des raisons de place, nous ne spécifions ici que les huit rubriques qui sont apparues :

- Qualités du pair ancien ;
- Tâches du pair ancien ;
- Compétences du pair ancien ;
- Statut du pair ancien ;
- Relation du pair ancien avec les pairs nouveaux ;
- La concurrence entre le pair ancien et l'auxiliaire d'enseignement ;
- La collaboration entre le pair ancien et l'auxiliaire d'enseignement ;
- Perspectives pour l'encadrement par les pairs.

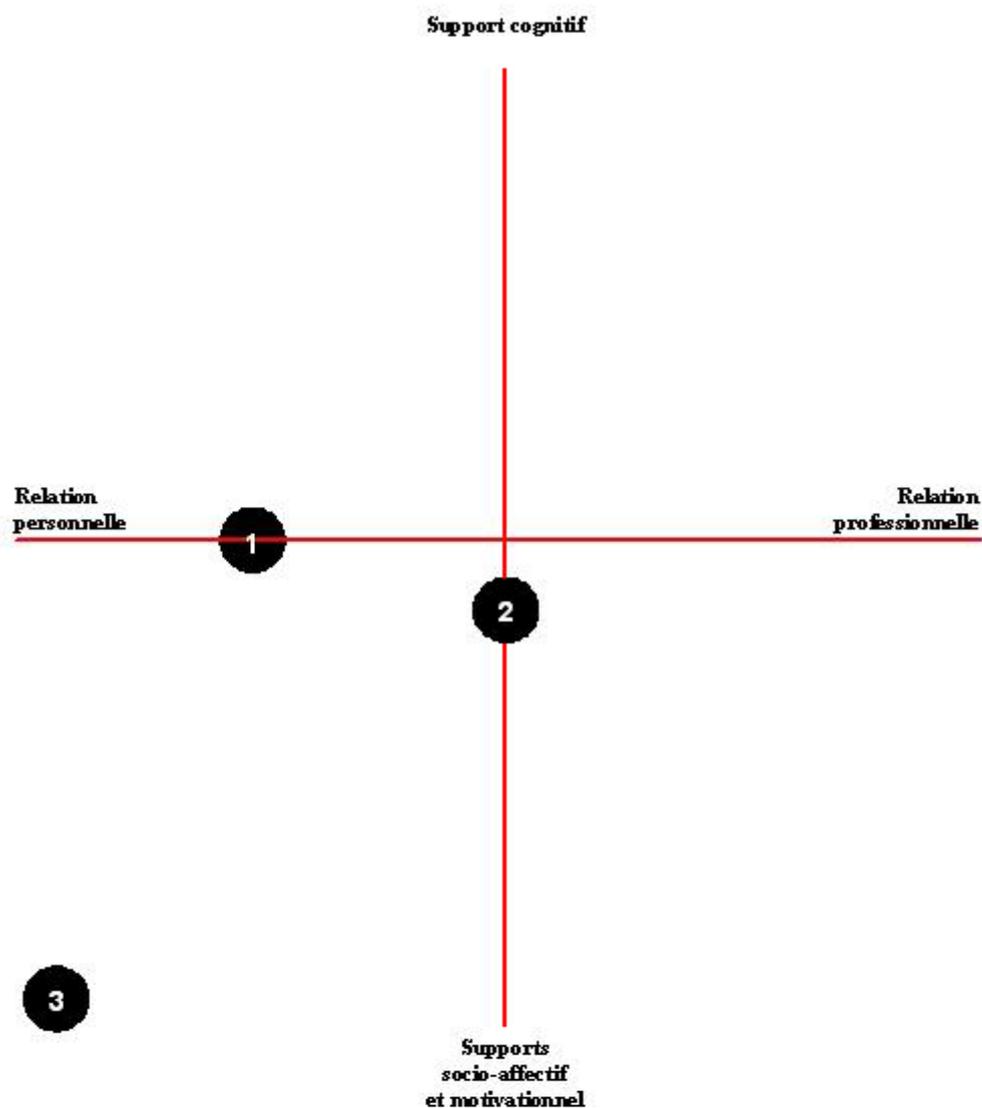
Les résultats

Nous ne pouvons ici présenter le détail des résultats que nous avons tirés de l'examen des données recueillies. Aussi, nous présentons ceux-ci sous la forme d'un tableau comparatif des représentations des différentes catégories de personnes sollicitées à partir des huit rubriques retenues dont nous tirons un schéma représentant le positionnement du pair ancien sur deux axes : la nature de la relation entre le pair ancien et le pair nouveau (relation personnelle ou professionnelle) et les plans sur lesquels le support du pair ancien est envisagé (support cognitif ou support socio-affectif et motivationnel)

Les représentations du pair ancien des différents acteurs

Rubriques	Auxiliaire d'enseignement	Pair nouveau	Pair ancien
Qualités du pair ancien	Connaissance de l'humain Disponibilité Ecoute	Disponibilité Ecoute Exemple donné	Disponibilité Ecoute Exemple donné
Tâches du pair ancien	Support socio-affectif Support motivationnel Témoigner de son vécu d'étudiant	Support socio-affectif Support motivationnel Support cognitif	Support socio-affectif Support motivationnel Support cognitif Support administratif Support méthodologique Support métacognitif
Compétences du pair ancien	Celles d'un étudiant de 2ème cycle universitaire	Celles d'un étudiant plus avancé Proximité sociale	Celles d'un étudiant plus avancé Connaissance du contenu
Statut du pair ancien	Personne ressource non officielle Professionnel en devenir	Personne ressource en début d'apprentissage (plusieurs cours)	Étudiant Personne ressource bénévole Agissant professionnellement
La relation du pair ancien avec les pairs nouveaux	Facultative Égalitaire Respectueuse Collaboratrice	Objectifs d'apprentissage Besoins socio-affectifs Personnelle Proactivité du pair ancien	Facultative Proche car pas d'évaluation
La concurrence entre le pair ancien et l'auxiliaire d'enseignement	Pas de concurrence car ils n'ont pas les mêmes tâches Chevauchements non concurrentiels car ils partagent les mêmes valeurs	Pas de concurrence car ils n'ont pas les mêmes attributions Auxiliaire d'enseignement plus compétent sur le contenu Pair ancien plus proche	Pas de concurrence car ils n'ont pas les mêmes tâches Chevauchements versus substitutions selon la volonté du pair nouveau
La collaboration entre le pair ancien et l'auxiliaire d'enseignement	Non souhaitable dans l'encadrement du pair nouveau Envisageable pour échanger et se perfectionner sur les questions d'encadrement	Néant	Fonction de pair ancien, préparation à celle d'auxiliaire d'enseignement
Perspectives pour l'encadrement par les pairs	Néant	Extension à tous les programmes de formation à distance Maintien du pairage tout au long du cursus	Néant

Positionnement de la fonction de pair ancien par les différents acteurs



- 1 : Position du pair ancien vue par l'auxiliaire d'enseignement.
- 2 : Position du pair ancien vue par les pairs nouveaux.
- 3 : Position du pair ancien vue par les pairs anciens

Discussion

Nous axerons nos commentaires sur les distinctions qui émergent des représentations des différents acteurs. Ceci ne doit pas occulter les nombreuses convergences qui ressortent de cet essai comparatif.

Lorsque l'auxiliaire d'enseignement évoque comme qualité du pair ancien la " connaissance de l'humain ", les pairs nouveaux et anciens sont d'accord et plus précis pour citer l'exemple que le pair ancien constitue pour un nouvel étudiant. Ils manifestent ainsi l'expression d'une qualité plus contextualisée que générale dont ils ont pu repérer l'importance au cours de leurs relations. Pour sa part l'auxiliaire d'enseignement considère que l'exemple donné n'est pas tant une qualité qu'une tâche qui incombe au pair ancien.

Si tous les acteurs s'accordent pour reconnaître que les tâches du pair ancien relèvent du support, l'auxiliaire d'enseignement limite celui-ci aux plans socio-affectif et motivationnel. Les pairs nouveaux ajoutent à ces tâches le support sur le plan cognitif et les pairs anciens considèrent que celles-ci touchent l'ensemble des plans de support à l'apprentissage. Il est possible que l'auxiliaire d'enseignement manifeste une vision restrictive des tâches du pair ancien afin de mieux marquer la différence de statut entre les deux fonctions. Les pairs nouveaux conçoivent difficilement que les pairs anciens ne puissent pas être compétent sur le contenu des cours et leurs témoignages indiquent qu'ils attendent un support cognitif réel de leur part. Les pairs anciens ont une vision large de leurs tâches qui sont susceptibles de leur faire expérimenter l'ensemble des connaissances qu'ils ont de l'encadrement. Leurs récits indiquent qu'ils interviennent régulièrement pour donner des précisions d'ordre administratif et qu'ils sont également sollicités par des questions méthodologiques, en particulier pour la réalisation des travaux. Le support métacognitif, sans être absent est évoqué de manière moins précise. Ces différences sont indicatives des intérêts de chacun des acteurs. L'auxiliaire revendique comme étant de son ressort le support cognitif qui est une composante majeure de son professionnalisme. Les pairs nouveaux sont d'abord intéressés par les formes les plus identifiables et les plus profitables à leurs yeux du support à l'apprentissage dont ils n'ont pas forcément une connaissance complète. Les pairs anciens qui manifestent tous un intérêt particulier pour l'encadrement voient dans l'encadrement par les pairs l'occasion de repérer par la pratique les connaissances qu'ils en ont.

Si tous les acteurs situent la compétence première du pair ancien comme celle d'un étudiant plus avancé, les pairs nouveaux insistent sur la proximité sociale. Par là, ils indiquent qu'un pair ancien qui oublierait cette dimension en jouant à l'auxiliaire d'enseignement perdrait une compétence essentielle à leurs yeux. N'est-ce pas ce qu'il y a peut-être lieu de craindre lorsque l'on constate que les pairs anciens, de leur côté, identifient comme une de leur compétence la connaissance du contenu ? Il est vrai que les pairs nouveaux sollicitant les pairs anciens sur le plan cognitif, ces derniers, pas toujours très rassurés sur leur capacité à ce niveau sont peut être tentés de l'identifier comme une compétence qu'ils doivent absolument avoir.

Il est clair pour tout le monde que le pair ancien est une personne ressource. L'auxiliaire en la qualifiant de " non officielle " traduit éventuellement certaines inquiétudes face à une concurrence possible du pair ancien. Toutefois, il n'avait peut-être qu'une connaissance partielle de l'encadrement par les pairs eu égard à sa récente et officielle mise en place par l'institution. Les pairs nouveaux ont intégré, même si certains le regrettent, que le pair ancien intervient uniquement au début de leur parcours de formation. Les pairs anciens revendiquent leur statut de bénévole dont il est permis de supposer que la reconnaissance est une des sources de leur satisfaction à exercer cette fonction. Ils insistent sur la non opposition entre ce statut et la qualité professionnelle de leur action. Toutefois, ce professionnalisme qui traduit l'expression de leur engagement volontaire à

s'acquitter avec cœur et rigueur de leurs tâches est dégagé de toutes les obligations qu'impose habituellement l'exercice d'un métier dans une organisation.

L'auxiliaire d'enseignement ne peut que définir théoriquement la relation qui devrait se nouer entre le pair nouveau et le pair ancien. Il spécifie néanmoins celle-ci de manière relativement complète. Les pairs nouveaux soulignent que cette relation doit leur permettre d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage et qu'ils apprécient la proactivité des pairs anciens. De leur côté les pairs anciens admettent le côté facultatif de cette relation et se félicitent de l'absence de toute tâche d'évaluation qui facilite le développement de rapports plus proches et personnels. Ainsi, il existe une différence d'appréciation notable entre les pairs nouveaux qui souhaitent être incités par les pairs anciens et ces derniers qui valorisent le caractère facultatif de la relation, ce qui suppose des interventions non intrusives. Nous pouvons penser que les pairs nouveaux ne souhaitant pas être sollicités par les pairs anciens sont majoritairement ceux qui n'ont pas manifesté le désir de participer à l'encadrement par les pairs et qu'à contrario les autres étant plus demandeurs de ce type de support ont accepté volontiers les initiatives renouvelées, de l'aveu même de certains pair anciens, de prise de contact.

Aucun des acteurs ne conclut à l'existence d'une concurrence entre les pairs anciens et les auxiliaires d'enseignement. Il semble que ce soit, et c'est certainement heureux, pour les pairs nouveaux que les choses soient les plus claires. L'auxiliaire d'enseignement est le référent cognitif et le pair ancien est le compagnon, voire l'ami. Pourtant comme nous l'avons vu, la délimitation et la répartition des rôles sont plus subtiles y compris pour les pairs nouveaux qui veulent des pairs anciens compétents sur le contenu. L'auxiliaire d'enseignement et les pairs anciens reconnaissent l'existence de zones de chevauchements entre leurs fonctions mais ne les qualifient pas de la même manière. L'auxiliaire d'enseignement juge que mêmes dans ces zones il ne peut y avoir concurrence dans la mesure où chacun partage les mêmes valeurs. Pour leur part, les pairs anciens, au moins certains d'entre eux, estiment qu'ils peuvent se substituer, dans ces mêmes zones, à l'auxiliaire d'enseignement si telle est la volonté du pair nouveau. Ces deux positions ne sont pas réellement opposées car il est exact que les pairs anciens qui bénéficient de l'encadrement des auxiliaires d'enseignement dans leur formation sont empreints et formés par les valeurs qui fondent la conception du support à l'apprentissage à la Télunq et que selon ces mêmes valeurs, afin de préserver l'autonomie de l'apprenant, c'est au pair nouveau de choisir la personne ressource qu'il sollicite.

Si l'auxiliaire ne veut pas d'une collaboration qui serait une concertation contraire aux intérêts du pair nouveau, il reconnaît que les contacts sont toujours possibles et envisageables pour le profit de chacun. Certains pairs anciens voient leurs expériences d'encadrement comme une préparation à la fonction d'auxiliaire d'enseignement. Il semble donc que la collaboration entre les pairs anciens et les auxiliaires d'enseignement se situerait dans le champ du partage d'expérience et de l'approfondissement de leurs connaissances. Toutefois, aucun des acteurs n'a réellement précisé les objectifs d'une telle collaboration et les moyens qui devraient être rassemblés pour sa mise en œuvre.

Les perspectives de l'encadrement par les pairs ne sont étonnamment évoquées que par les pairs nouveaux. Nous pouvons toutefois nous en réjouir si l'on considère que ce sont les principaux bénéficiaires d'un dispositif qui se soucient de son avenir. Or les pairs nouveaux souhaitent l'extension et l'allongement de l'encadrement par les pairs. Ils donnent ainsi des pistes aux responsables de l'encadrement pour pérenniser cette modalité originale de support à l'apprentissage.

Conclusions

Au terme de cette recherche axée sur les représentations d'un auxiliaire d'enseignement, de pairs nouveaux et des pairs anciens sur la fonction de pair ancien et sur les relations et les processus relationnels entre les pairs nouveaux et les pairs anciens, nous constatons que les différents acteurs n'identifient pas comme concurrentiels, d'une part, l'encadrement par les pairs et le tutorat et d'autre part, le pair ancien et l'auxiliaire d'enseignement.

Dans la mesure où la concurrence est une situation dans laquelle s'instaure une rivalité d'intérêts entre acteurs, l'unanimité des personnes sollicitées à ne pas relever d'antagonismes entre les fonctions du pair ancien et celles de l'auxiliaire d'enseignement est significative d'une perception non concurrentielle de celles-ci. L'encadrement par les pairs est avant tout défini comme une modalité d'encadrement supplémentaire à l'offre générale qui est de nature à répondre aux besoins de certains pairs nouveaux. Ce sont ces derniers qui en fonction de leurs besoins investissent ou non cette forme de support. Il est vrai que comme pour toute forme de soutien, il est légitime de se demander, sans pour autant être en mesure de répondre, si ceux qui l'utilisent sont ceux qui en ont le plus besoin.

L'entente des acteurs à ne pas concevoir les auxiliaires d'enseignement et les pairs anciens comme concurrents ne doit pour autant pas faire oublier les différences des acteurs dans leurs représentations des pairs anciens. Celles-ci sont marquées et traduisent parfois des conceptions opposées. Ceci est plus particulièrement vrai sur les interventions de support de la part du pair ancien sur le plan cognitif. La non intervention souhaitée par l'auxiliaire d'enseignement, la complémentarité suggérée par les pairs nouveaux et l'éventuelle substitution avancée par certains pairs anciens nous semblent bien traduire sinon une rivalité, tout du moins, l'expression d'intérêts distincts.

Il est certain que la démarche générale d'encadrement fondée sur la proactivité de l'apprenant qui reste toujours libre de choisir d'utiliser ou non les personnes-ressources à sa disposition est de nature à ne pas exacerber de manière conflictuelle les intérêts des uns et des autres. Ce postulat, garant du développement de l'autonomie des apprenants et de la priorité donnée à l'expression et à la satisfaction des attentes et besoins de l'apprenant constitue le cadre à l'intérieur duquel les différentes modalités d'encadrement peuvent s'épanouir. C'est pourquoi, il ne nous apparaît pas souhaitable, par l'affirmation d'une définition trop prescriptive du rôle de pair ancien, de réduire celui-ci à certains domaines privilégiés du support à l'apprentissage. De plus, l'expérience de l'encadrement par les pairs étant encore récente, nous défendons l'idée que celle-ci doit se poursuivre et faire l'objet d'autres recherches et évaluations qui permettront de confirmer, de nuancer ou d'infirmer nos résultats.

Pistes de recherche

Nous terminons en relevant quelques unes des questions collatérales que cette recherche nous a permis de repérer sans qu'il nous soit possible de leur donner des réponses satisfaisantes. La complémentarité des formules d'encadrement peut-elle se satisfaire d'une absence de collaboration ? Comment faire en sorte qu'une telle collaboration ne se transforme pas en concertation au détriment du pair nouveau ? Dans quel cadre les auxiliaires d'enseignement et les pairs anciens peuvent-ils collaborer ? Comment l'encadrement par les pairs peut-il concilier des objectifs de support à l'apprentissage qui suppose peu ou prou un rapport de places inégalitaire entre les acteurs et favoriser la collaboration ? À quelles conditions, la collaboration entre les pairs anciens et les pairs nouveaux peut-elle réellement émerger ?

[1] André-Jacques Deschênes présente ainsi l'encadrement-cours : "*L'encadrement-cours se concentre autour des objectifs d'un cours en particulier. Il met en place les interventions qui faciliteront la démarche de l'étudiant et l'aideront dans son apprentissage. Ces interventions doivent permettre à l'étudiant de faire ses apprentissages seul, aidé individuellement ou stimulé par le travail de groupe. L'étudiant devrait avoir le loisir de s'y donner accès régulièrement ou sporadiquement, selon ses besoins. Cet encadrement pédagogique cherche non seulement à aider l'étudiant en difficulté, mais aussi à enrichir sa démarche d'auto-apprentissage. Il se penche également sur les problèmes méthodologiques qu'éprouvent certains étudiants (Abrioux, 1985). L'évaluation des connaissances prend également une valeur d'encadrement dans la mesure où le contrôle des connaissances ne se fait pas essentiellement dans le but de noter le travail de l'étudiant, mais de faciliter l'auto-apprentissage par la rétroaction plutôt que par la note obtenue. Ainsi, l'évaluation devient un moyen de stimuler l'intérêt de l'étudiant et d'encourager ses progrès dans la maîtrise des connaissances (Abrioux, 1985). L'encadrement-cours prend différentes formes, on peut cependant regrouper les diverses modalités observées par Dionne et al. (1999) en deux grandes catégories : des documents écrits (des informations, des consignes, des questionnaires ou des directives) et des échanges oraux ou écrits avec un professeur ou une personne tutrice ou d'autres étudiants.*"

André-Jacques Deschênes *L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université*
<http://cade.athabasca.ca/vol16.2/deschenes.html>

Références bibliographiques

ABRIOUX, Dominique (1985). *Les formules d'encadrement* dans HENRI, France *Le savoir à domicile*. Presses de l'Université du Québec.

BARDIN, Laurence (1993). *L'analyse de contenu*. PUF

BAUDRIT Alain. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités européennes?* Paris, L'Harmattan.

BAUDRIT Alain (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier*. Paris, PUF.

BÉLISLE, Claire, LINARD, Monique (1996). *Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC*. Éducation Permanente, n°127 (Technologies et approches nouvelles en formation), pp. 19-47.

BRUNET, Andrée ; QUESNEL, Robert (1987) *Le Tutorat centré sur la personne (The Person-Centered Tutor) : Phase 1*. Service de recherche collège Lionel-Groulx. ISBN 2-920900-14-5

CARDINET, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. INRP.

DESCHÊNES, André-Jacques, BÉGIN-LANGLOIS, Lise, CHARLEBOIS-REFAE, Nicole, CÔTÉ Rémi, RODET, Jacques (2003). *Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens*. Revue de l'éducation à distance, vol. 18, n°1. <http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fichiers/tutor28.pdf>

DESCHÊNES, André-Jacques, BILODEAU, H. BOURDAGES, L. DIONNE, M. GAGNE, P. LEBEL, C. RADA-DONATH, A. (1996). *Constructivisme et formation à distance*. Revue DistanceS, volume 1, numéro 1. CQFD.
<http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fichiers/thped06.pdf>

GLIKMAN Viviane, (1999). *Formations à distance : au nom de l'utilisateur*. Revue DistanceS, volume 3, numéro 2. CQFD.

HENRI, France, LUNDGREN-CAYROL, Karin (2001) *Apprentissage collaboratif à distance*. PUQ

- JACQUINOT Geneviève. *Le tutorat dans la FAD*. In " Nouvelles Technologies pour la formation ". Cours sur Internet <http://www.edusud.org/ressources/ntic/tut/>
- LAURENT, Jeannine. GAGNE-IATTONI, Lise, LESSARD, Mariette (1992). *Le tutorat, un office de médiation controversé*. Recherche sur la relation étudiant/tuteur à la Télé-université. Télé-université Québec
- LEBEL, C. (1993). *L'autonomie de l'étudiant à distance : représentations discursives de tuteurs*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- LEBEL, Céline, MICHAUD, B. (1986) *Le tutorat comme mode d'intervention pédagogique dans le support à l'apprentissage à la Télé-université*. Télé-université
- LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2e édition). Montréal, Guérin.
- MUCCHIELLI, Alex (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin
- OLLIVIER Bruno (1992). *Le tutorat dans l'enseignement à distance : Perspectives et pistes de réflexion*. Paris, INRP-TECNÉ, doc. 93-014.
- SIX, J.-F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Desclée de Brouwer.
- STRAUSS, Anselm (1992). *La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme*. Éditions l'Harmattan.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie (1999). De Boeck Université

L'apprentissage par les médias en formation à distance

Introduction

La formation à distance est indissociable de l'utilisation des médias. Ceux-ci sont tout d'abord, employés pour mettre en forme et distribuer le contenu de l'enseignement mais également pour encadrer et accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage. La tendance, trop répandue, qui consiste à assimiler les avancées technologiques et les nouveaux médias à des solutions idéales à la problématique de la formation à distance ne nous renseigne, pourtant, que très imparfaitement sur la nature des apprentissages que l'apprenant peut réaliser. Il nous faut donc nous interroger sur le " potentiel pédagogique " des différents types de médias, du plus traditionnel, l'imprimé, aux plus évolués comme le téléphone, la télévision, l'Internet et d'autres.

Au cours de cette chronique, nous présenterons quatre médias : le livre, l'audioconférence, la cassette vidéo et les sites WEB sur Internet. Nous nous attacherons à définir leur matérialité et leurs principales caractéristiques.

Dans la chronique de février, nous identifierons, quelles sont les conditions de réalisation d'apprentissages à partir de ces mêmes médias. Nous nous appuyerons pour cela, sur l'examen des systèmes de symboles qu'ils utilisent.

Enfin, après avoir lister les médias qui peuvent être employés en formation à distance et avoir souligné que les apprentissages réalisables à partir des médias sont liés aux stratégies qu'ils permettent de mettre en place, nous proposerons un tableau mettant en rapport ces stratégies d'apprentissage avec les systèmes de symboles que sont le texte, l'illustration, le langage et l'image.

Les médias étudiés

Si l'on ne peut réduire la démarche pédagogique d'une formation à distance au choix du ou des médias utilisés pour la fabrication et la diffusion de l'enseignement et la réalisation des apprentissages par les apprenants, il reste que ce choix n'est pas anodin et doit être effectué après une analyse systématique et systémique des objectifs de la formation.

R.B. KOZMA attire notre attention sur le fait que " les systèmes de symboles et les opérations de traitement que permet un média auront des répercussions significatives sur l'apprentissage ".

Il est à noter également, que l'utilisation synergique de plusieurs systèmes de symboles permet une meilleure intégration des connaissances à acquérir. Ainsi, des " tâches " spécifiques peuvent être attribuées à chacun d'eux. Dans le cas d'un imprimé, le texte est généralement porteur d'une idée principale alors que les illustrations donnent des informations complémentaires facilitant la compréhension globale .

De manière générale, la stabilité de l'information constitue une aide précieuse pour l'apprenant ; les illustrations sont souvent plus signifiantes que le texte, c'est notamment le cas pour les personnes ayant déjà des connaissances sur la matière étudiée ; la sollicitation interactive de l'apprenant facilite le processus de transfert des connaissances.

Dans le cadre de ces chroniques, nous limiterons notre examen du potentiel pédagogique à quatre médias : le livre, l'audioconférence, la cassette vidéo et les sites WEB sur Internet.

Le Livre

Le livre est le média " historique " et donc la référence en matière de transmission ou de mise à disposition des connaissances. Sa qualité intrinsèque de stabilité du contenu lui a permis de s'imposer dès son invention jusqu'à aujourd'hui. En effet, sa technique de fabrication, si elle a fortement évolué au cours des âges, introduisait, dès l'apparition de l'imprimerie, une nouveauté essentielle : le même contenu était reproduit en plusieurs exemplaires, et malgré les insuffisances qualitatives des premiers incunables, les érudits du XVe siècle célébraient l'avantage incomparable qu'offrait la possibilité d'étudier à partir d'un contenu identique (même dans les erreurs), ce que n'assurait jamais la pratique de recopie des manuscrits. Outre cette caractéristique essentielle, le contenu d'un livre est également divisé et structuré en différentes parties, chapitres, paragraphes permettant un accès plus aisé au texte, facilité renforcée par l'existence des tables des matières et des index et l'enrichissement typographique de sa composition. Enfin, le livre est un média accessible au plus grand nombre, car son coût est raisonnable, son encombrement réduit et ne nécessitant pas la mise en œuvre de technologie extérieure, il est " autonome ".

L'audioconférence

L'audioconférence est un mode de communication faisant appel au téléphone. Les participants à une audioconférence peuvent, grâce à une connexion simultanée à un standard/serveur téléphonique, dialoguer entre eux. La personne qui a la parole est entendue par l'ensemble des autres participants.

Le système de symboles utilisé se limite au langage. La communication est multidirectionnelle et transitoire. La durée de disponibilité de l'information est courte et la seule facilité d'accès à l'information, outre la structuration du discours, est le questionnement qui reste contingenté par les règles d'usage nécessaires à une utilisation efficiente de ce médium.

L'audioconférence est relativement coûteuse (en fonction de l'éloignement des participants et des tarifications téléphoniques) mais ne nécessite pas de la part de l'apprenant de posséder des pré-requis technologiques importants.

La cassette vidéo

La cassette vidéo est un médium faisant essentiellement appel à deux systèmes de symboles : le langage et l'image. Le mode de transmission est unidirectionnel et la seule possibilité d'intervention de l'apprenant est de pouvoir, par un ou plusieurs visionnages, simuler la stabilité du message qui reste transitoire. L'accès au contenu peut être facilité par la structuration du message (scénario, mise en scène), les informations textuelles de la jaquette, le générique ou encore des signaux sonores. Toutefois, ce médium favorise avant tout la linéarité de la présentation des connaissances et offre très peu d'interactivité. Son utilisation nécessite un équipement technologique approprié (télévision et magnétoscope) qui est toutefois largement répandu dans les sociétés développées.

Les sites WEB sur Internet

Nous considérerons, ici, Internet à travers ses fonctions d'édition et de distribution de contenus multimédias (textes, images, illustrations, animations, vidéos, sons). Nous nous attacherons donc, aux contenus des sites WEB structurés en pages HTML et utilisant la navigation par hyperliens. Nous ne prendrons pas en compte les autres usages d'Internet tels que la messagerie électronique, les forums, les conférences audio et plus généralement l'ensemble des technologies synchrones où les internautes peuvent échanger en temps réel.

La caractéristique principale de ce nouveau média est l'interactivité. En effet, l'apprenant, pour avoir accès au contenu doit effectuer un certain nombre d'actions intellectuelles (lecture, choix...) et interactives (clics de souris principalement). Dès lors, on conçoit qu'il n'existe pas une navigation mais que celle-ci peut prendre des formes diverses au gré des choix successifs de l'apprenant. Le contenu n'est pas structuré de manière linéaire mais éclaté en petites unités reliées les unes aux autres par des hyperliens. Il est à noter que ces liens interactifs peuvent ne pas se limiter au contenu seul du site visité mais renvoyer à l'ensemble des informations disponibles sur Internet.

Les systèmes de symboles utilisés sont ceux de chacun des médias auxquels le concepteur du site fait appel pour transmettre son message. Toutefois, ils peuvent subir quelques modifications liées à la nature de l'équipement nécessaire pour se connecter à Internet (micro-ordinateur, modem, ligne téléphonique). Ainsi, le texte n'est plus forcément divisé en chapitres explicites et présente fréquemment un enrichissement typographique moindre que sur support imprimé. De même, la vidéo nécessite une mise en œuvre plus longue alors que l'image est réduite et de qualité nettement moins bonne que sur un téléviseur. Le son subit également une dégradation.

Malgré ces inconvénients, que les progrès technologiques devraient réduire, Internet offre une assez bonne stabilité du contenu. Plus important, il permet à l'apprenant de reproduire et de modifier facilement les informations diffusées.

L'accès au contenu peut être facilité par le déclenchement de routines informatiques permettant une sélection de mots clés. L'interface graphique d'un site constitue un moyen de suggestion de navigation.

Répandu très inégalement, l'accès à Internet reste d'un coût relativement élevé et impose à l'apprenant des connaissances informatiques préalables.

Tableau 1 : Quelques caractéristiques de quatre médias

Critères	Livre	Audio-conférence	K7 vidéo	Site WEB sur Internet
Type de communication	Unidirectionnelle	Multidirectionnelle	Unidirectionnelle	Interactive
Nature du médium	Stabilité	Transitoire	Transitoire	Stabilité et reproductibilité aisée
Caractéristiques d'usage	Répandu, peu coûteux	Répandu, cher	Peu répandu, cher	Répandu inégalement, cher
Disponibilité de l'information à un moment donné	Continue	Aucune ou à la demande	Continue	Continue et/ou transitoire
Durée de la disponibilité de l'information	Permanente	Courte	Courte mais répétable	Longue à permanente si impression ou enregistrement en local
La structuration des informations dans le médium	Chapitres, paragraphes, phrases, mots	Egale à celle du propos	Scénario, mise en scène	Sites, pages HTML, fichiers téléchargeables, liens hypertexte
Facilités d'accès à l'information dans la structure	Table des matières, index, titre et habillage du texte	Questionnement possible, interactions	Titre de la K7, générique, signaux sonores	Moteurs de recherches, favoris
Les systèmes de symboles utilisés par le médium	Texte, illustrations	Langage	Images, langage, texte et illustrations	Texte, illustrations, langage, images

Les conditions de réalisation d'apprentissages à partir des médias

L'imprimé ou le livre

Les systèmes de symboles utilisés par l'imprimé sont le texte et les illustrations. L'apprenant au fil de sa lecture construit des représentations mentales à partir du sens propre du texte mais aussi à partir de la situation qui est décrite par le texte. En fonction de ses objectifs de lecteur, des informations contenues par le texte et des schémas stockés dans sa mémoire à long terme, l'apprenant modifie ses représentations mentales préalables ou en crée de nouvelles. Il peut recourir à des stratégies variées qui facilitent son appropriation des connaissances évoquées. Ces activités de transformation sont liées à la matérialité et aux autres caractéristiques de l'imprimé. Ainsi, la stabilité de ce médium permet à l'apprenant d'effectuer des retours en arrière ou d'adapter la vitesse de sa lecture. La mise en évidence de certains passages, l'annotation du texte transforment, au sens premier du terme, l'apparence et la forme graphique de l'imprimé. C'est en agissant sur la matérialité même du support que le lecteur traite puis s'approprie le contenu et sa signification.

Si les illustrations lui permettent d'accéder à des informations complémentaires ou d'avoir une vue synthétique du propos, il est particulièrement profitable pour le lecteur de créer ses propres schémas et tableaux, traductions graphiques de ses représentations mentales.

L'audioconférence

Dans le cas de l'audioconférence, l'apprenant ne peut s'appuyer sur aucune matérialité. Le système de symboles employé se limite au langage. Ainsi, au contraire de l'imprimé, les informations transmises sont transitoires et ne permettent pas de retour en arrière. C'est par un effort d'attention auditive que l'apprenant peut activer et modifier ses schémas préalables. L'utilisation de ce médium, dans le cadre d'un apprentissage, nécessite l'ajustement entre d'une part, la vitesse et la cadence du propos et d'autre part, la capacité de traitement de l'auditeur. Cette adéquation est d'autant plus essentielle que la transmission est dans un premier temps unidirectionnelle et linéaire. Toutefois, le dispositif technologique employé permet également des communications multidirectionnelles. Selon les règles de déroulement fixées, l'apprenant peut intervenir sur son processus d'apprentissage en posant des questions qui peuvent être l'occasion d'opérer des retours en arrière.

Les stratégies employées par l'apprenant (prise de notes, rédaction de synthèse, création de schémas et de tableaux) doivent lui permettre de donner une permanence aux propos échangés et de pallier ainsi au principal défaut de ce médium qu'est la fugacité des informations transmises.

La cassette vidéo

La cassette vidéo fait appel à plusieurs systèmes de symboles, l'image, le langage, parfois le texte et les illustrations. Son type de communication unidirectionnelle et la nature transitoire des informations rapproche ce médium de l'audioconférence. Toutefois, l'attention auditive, nécessaire, n'est plus le seul effort que l'apprenant doit faire. En effet, son attention visuelle est la première sollicitée. La cadence des différents plans visuels doit être compatible avec la capacité visuelle de l'apprenant. Le texte et les illustrations dont la lecture est moins aisée que sur l'imprimé peuvent permettre une structuration et une illustration du propos.

L'avantage essentiel de la cassette vidéo par rapport à l'audioconférence réside dans la matérialité du médium qui permet à l'apprenant d'effectuer autant de visionnages que nécessaires à son apprentissage. Néanmoins, la linéarité du propos et l'absence fréquente de sommaire ou de table des matières adaptées

(minutage de chaque partie par exemple) ne facilitent pas l'accès circonstancié aux connaissances évoquées.

Les stratégies d'apprentissage à disposition de l'apprenant ne sont pas directement liées à la technologie employée et se limitent essentiellement à la prise de notes et au traitement de celles-ci.

Les sites WEB sur Internet

Les systèmes de symboles utilisés par un site WEB sont ceux des différents médias qui le constituent. Parmi ces médias, nous trouvons le texte, le son, l'image fixe, les images animées et la vidéo. L'originalité d'Internet réside dans l'assemblage de ces différents médias et leur mise à disposition à travers une interface graphique utilisant la technologie des hyperliens. A l'opposé d'une linéarité définie, l'accès aux informations dépend de l'interactivité proposée par le concepteur du site et des choix effectués par l'apprenant.

Un site WEB n'est pas un médium fermé sur lui-même. Au-delà des hyperliens qui peuvent donner accès à l'ensemble des informations disponibles sur Internet, les caractéristiques originales de ce support multimédia sont le stockage et la reproduction des informations présentées. En effet, l'apprenant peut enregistrer ou copier les différents fichiers informatiques ou éléments textuels et graphiques. Dès lors, les possibilités de transformation et d'appropriation sont nombreuses et variées. Parmi elles, l'enregistrement d'un texte et sa modification possible à travers l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte.

Néanmoins, les stratégies d'apprentissage à disposition de l'apprenant sont contingentes par la forme même du site. Ainsi, une interface à l'ergonomie mal adaptée aux connaissances de l'apprenant peut se révéler un obstacle rédhibitoire à l'accès au contenu. De plus, les procédures de transformation et d'appropriation nécessitent des connaissances préalables en informatiques et sur l'utilisation des médias. Enfin, les nouveautés techniques affectant les sites WEB sont fréquentes et imposent à l'apprenant d'assurer une véritable veille technologique.

Tableau 2 : Conditions de réalisation de l'apprentissage et activités de transformation possibles

Critères	Livre	Audio-conférence	K7 vidéo	Site WEB sur Internet
Conditions de réalisation de l'apprentissage	Base de texte (le sens) modèle de situation (représentation mentale).	Attention auditive. Débit et rythme du discours.	Attention visuelle. Cadence. Quantité d'effort mental investi.	Identiques à celles des médias utilisés. Connaissances informatiques.
Activités de transformation et opérations possibles	Annotations, mise en évidence, retours en arrière.	Interruptions, questionnement, dialogue.	Retours en arrière.	copie et traitement informatiques.

Autres médias susceptibles de favoriser les mêmes apprentissages

Les autres médias

Nous listerons, ici, les médias qui peuvent être utilisés en formation à distance et que nous n'avons pas traités précédemment. Nous adopterons, dans un premier temps, la classification retenue par le CCFD qui regroupe les médias en fonction de leur technologie (imprimé, audio, vidéo, informatique). Puis nous établirons un tableau des systèmes de symboles utilisés par chacun d'eux.

Outre les livres et les documents imprimés que nous avons évoqués, les textes peuvent être reproduits et distribués à l'aide d'un télécopieur. C'est un " appareil qui numérise l'image d'une page... pour une transmission via le réseau téléphonique ". L'intérêt de ce média est double. D'une part l'information transmise est la copie exacte de l'original quelle que soit la distance entre le point d'émission

et celui de réception. D'autre part, la rapidité de transmission, permet à l'apprenant et à son tuteur d'échanger dans des délais courts.

Le premier média audio utilisé en formation à distance est sans conteste la radio. Elle permet à partir d'un point unique d'émission de joindre de nombreux apprenants disséminés. Sont également utilisés, les cassettes audio, médium unidirectionnel, et le téléphone qui est surtout employé pour l'encadrement de l'apprenant.

La télévision, le plus souvent unidirectionnelle, est parfois interactive. Dans ce cas, il est nécessaire de recourir à des logiciels spécifiques. La vidéoconférence permet une communication multipoints. Les systèmes vidéos qui nécessitent des infrastructures importantes ont l'avantage d'introduire un " présentiel virtuel ".

L'informatique permet l'utilisation de logiciels ou applications spécifiques et de nombreux médias : logiciels de simulation ; accès à des bases de connaissances ; CD-ROM ; Intranet et Internet comportant de l'hypertexte, du son, des vidéos, des systèmes de messagerie et permettant des communications téléphoniques ainsi que la tenue de conférences audio et vidéo. Le potentiel des solutions informatiques est en développement permanent depuis l'apparition de la micro-informatique et des architectures en réseau. L'informatique a pour ambition de rassembler l'ensemble des médias traditionnels.

Tableau 3 : Les systèmes de symboles utilisés par les médias

Réf.	Médias	Systèmes de symboles			
		Texte	Illustration	Langage	Image
1 IMPRIMÉ					
1.1	Documents imprimés et livres	X	X		
1.2	Télécopieur	X	X		
2 AUDIO					
2.1	Radio			X	
2.2	Cassettes audio			X	
2.3	Téléphone			X	
2.4	Audioconférence			X	
3 VIDÉO					
3.1	Télévision	x	x	X	X
3.2	Cassettes vidéo	x	x	X	X
3.3	Vidéoconférence	x	x	X	X
4 INFORMATIQUE					
4.1	Logiciels de simulation	X	X	X	X
4.2	Bases de connaissances	X	X	X	X
4.3	CD-ROM	X	X	X	X
4.4	Intranet et Internet				
4.4.1	Hypertexte	X	X		
4.4.2	Son			X	
4.4.3	Vidéo			X	X
4.4.4	Messagerie	X	X		
4.4.5	Téléphone			X	
4.4.6	Audioconférence			X	
4.4.7	Vidéoconférence	x	x	X	X

X : système de symboles utilisé par le média

x : système de symboles pouvant être utilisé par le média

Comme nous le montre ce tableau, l'imprimé favorise le texte et les illustrations, l'audio n'a recours qu'au langage, la vidéo utilise de manière synergique l'image et le langage et peut avoir recours au texte et aux illustrations, l'informatique ambitionne, par une démarche syncrétique, le statut de méta-média recourant à l'ensemble des systèmes de symboles.

Les apprentissages réalisables

L'apprentissage, comme nous l'avons vu, est un processus d'acquisition de connaissances et de changement de savoir-faire et de savoir être de l'apprenant.

Si les médias sont les supports matériels du contenu que doit s'approprier l'apprenant, il ne peut atteindre cet objectif que par le recours à des stratégies et des modes méthodologiques appropriés.

Ainsi, l'apprentissage réel d'un apprenant est égal au produit des stratégies qu'il emploie pour accéder au contenu et mettre à jour ses représentations mentales.

Les stratégies d'apprentissage sont plus liées aux systèmes de symboles utilisés par le média qu'à la nature même du média. C'est donc par l'identification des systèmes de symboles (cf. tableau 3) que les médias utilisent que l'apprenant est en mesure de construire son parcours d'apprentissage.

Tableau 4 : Quelques stratégies d'apprentissage possibles à partir des différents systèmes de symboles

Texte	<p>Lecture : 1) de survol : table des matières, index, introduction, résumé, identifier le plan et les parties les plus intéressantes en fonction de ses objectifs. 2) approfondie : adapter sa vitesse de lecture, effectuer des retours en arrière.</p> <p>Enrichissement du texte : mise en évidence des idées principales et secondaires, annotations en marge.</p> <p>Prise de notes : reformulation simplifiée des idées importantes, réalisation de schémas et de tableaux, rédaction de synthèses ou de résumés.</p>
Illustration	<p>Analyse : identifier les différents éléments de l'illustration, repérer les liens existants entre eux, effectuer des rapprochements avec le texte auquel l'illustration est attachée.</p> <p>Appropriation : A partir de l'illustration, créer des tableaux, de nouveaux schémas et représentations graphiques.</p> <p>Mémorisation : faire un effort de mémorisation de l'illustration ou des schémas que l'on en a tiré.</p>
Langage	<p>Attention auditive : ajuster son environnement, repérer le débit et les intonations, être attentif aux "annonces" indicatives de la structure du propos.</p> <p>Interaction : si celle-ci est possible : poser des questions, demander des précisions, des exemples.</p> <p>Prise de notes : construire un plan, noter les idées principales et les mots clés puis dans un second temps rédiger une synthèse à partir des notes.</p>
Image	<p>Attention visuelle : ajuster son environnement, repérer les plans de prise de vue, être attentif aux "habillages" graphiques indicatifs de la structure du scénario.</p> <p>Visionnage : si le média utilisé le permet, effectuer des retours en arrière.</p> <p>Prise de notes : reproduire sous forme de schémas les images ou les illustrations particulièrement significatives.</p>

Conclusion

Le choix d'un média plutôt qu'un autre pour une action de formation à distance suppose pour le concepteur d'avoir identifié le plus précisément possible les fonctionnalités et les potentialités des médias à sa disposition.

Si notre étude s'est limitée à quatre médias, nous avons pu identifier que l'apprentissage était fortement contingenté par les stratégies que l'apprenant peut adopter en fonction des systèmes de symboles utilisés pour la présentation des connaissances à acquérir.

De ce constat, nous avons essayé de tirer une grille comparative de l'ensemble des médias pouvant être adoptés pour une action de formation à distance.

Parmi, ces différents médias, il nous semble que l'informatique, plus encore les solutions multimédias et parmi elles l'Internet offre des potentialités pédagogiques riches. Ceci tient à sa capacité à intégrer les médias traditionnels dans un seul et même environnement interactif. Pour autant, les stratégies d'apprentissage utilisables sur Internet ne sont pas entièrement nouvelles. A notre avis, une action de formation à distance en ligne devrait toujours proposer un soutien méthodologique à l'apprenant sur les stratégies applicables au texte, à l'illustration, au langage et à l'image.

Enfin, nous tenons à souligner que le choix d'un média ne peut pas s'effectuer sans tenir compte d'autres paramètres extérieurs à lui comme les caractéristiques de l'apprenant ou le respect d'une enveloppe budgétaire.

La conférence électronique (forum), média et situation de communication à distance

Extrait de l'étude de la conférence électronique dans un cours de la Télé-université, décembre 2000

Introduction

Les situations de communication en formation à distance sont variées et nombreuses. La première particularité de ces situations est qu'elles mettent en communication des participants qui sont éloignés géographiquement. La seconde concerne la forme de ces communications qui est obligatoirement médiatisée. Les médias interviennent donc comme canaux supportant les messages. Nous remarquons que le média, comme canal, n'est pas neutre. En effet, il conditionne la forme des messages qui peut exercer des influences positives ou négatives sur le contenu de la communication. Ainsi, de l'habileté des participants à maîtriser les fonctionnalités du média mais aussi des caractéristiques du média qui autorise plus ou moins d'interactivité, de la place laissée aux médiations humaines et des relations qui s'établissent, dépendent la qualité de la communication.

Parmi les nombreuses situations de communication en formation à distance (matériel pédagogique imprimé, audioconférence, messagerie électronique, conférence électronique, vidéoconférence etc.), nous nous proposons d'étudier la conférence électronique.

Présentation de la conférence électronique

Définitions

Afin de mieux cerner la situation de communication que représente une conférence électronique, il nous semble nécessaire de nous arrêter quelques instants sur les définitions générales de ces deux termes.

Conférence

- 1° Échange de vues entre deux ou plusieurs personnes.
- 2° Réunion de représentants de plusieurs États en vue de régler une question d'ordre international.
- 3° Exposé oral, public, où l'on traite de questions littéraires, religieuses, scientifiques, politiques.

Électronique (adjectif)

- 1° Qui se rapporte à l'électron.
- 2° Qui fonctionne selon les principes de l'électronique ; qui utilise les dispositifs électroniques.

Le mot " conférence " fait directement référence à une situation de communication. Traditionnellement, la conférence met en relation, réunit des participants afin qu'ils puissent exprimer leurs points de vues. En diplomatie, la conférence se fixe souvent pour but la rédaction d'une déclaration commune, résultat des échanges et de leur négociation. La conférence est donc, une

communication orale, plus ou moins formalisée, allant de l'exposé ("municatif") à la négociation en passant par une série de questions-réponses ("co-municatives").

L'adjectif "électronique" renvoie à la technologie. Ainsi une conférence électronique est un échange entre différentes personnes supporté par une technologie. Nous définirons plus précisément cette technologie dans notre paragraphe consacré au contexte de la situation.

Dans le cas étudié (session d'automne 2000 du cours EDU6002 de la Télé-université du Québec), la conférence électronique à la disposition des étudiants et de leur tutrice se démarque, sur plusieurs aspects, des définitions que nous venons d'évoquer. Si elle recouvre un espace de communication, où l'on retrouve différentes formes d'échanges (exposés, questions, réponses, négociation), ceux-ci ne sont plus oraux mais écrits. De plus, le temps est différent. Du temps réel d'une conférence traditionnelle on passe au temps différé, les échanges se réalisent en mode asynchrone. Enfin, l'objectif de ces échanges est pédagogique et plus particulièrement centré sur l'apprentissage du média mais également sur le processus de construction des connaissances des apprenants sur le thème de la communication en formation à distance.

Nous terminons cet exercice de définition en notant, qu'à notre sens, une distinction doit être faite entre les conférences électroniques et les forums de discussion auxquels on peut participer sur Internet. Le forum est un lieu ouvert où les entrées et sorties des participants sont permanentes. Sa durée n'est pas déterminée, le forum s'éteint faute de participants. Dans le cas d'une conférence électronique, le nombre de participants est initialement fixe, la durée est identifiée, il y a un début et une fin aux échanges.

Le contexte

Le cours EDU6002

Le cours EDU6002, dont l'objet est la communication en formation à distance, regroupe, dans sa session d'automne 2000, des étudiants éloignés géographiquement (Québec et France). L'enseignement est diffusé à partir d'un matériel pédagogique imprimé, d'un livre et d'une cassette audio. Par ailleurs, un certain nombre d'activités permettent aux étudiants de se familiariser avec plusieurs médias (audioconférence, conférence électronique, chat).

La conférence électronique du cours EDU6002

La conférence électronique du cours EDU6002 est accessible à partir du site Internet de la Télé-université. Le nombre de participants est circonscrit au gestionnaire, à la tutrice et aux étudiants inscrits à ce cours. L'accès est sécurisé par un identifiant et un mot de passe. L'interface (cf. figure 1) est simple et les fonctions disponibles limitées à : i) l'écriture d'un message ; ii) lire les messages ; iii) supprimer un message (sous réserve que l'on en soit l'auteur) ; iv) démissionner de la conférence ; v) accès à une aide.

Les messages sont présentés sous forme de liste de titres. Les titres sont composés d'un numéro d'ordre, de l'identifiant de l'auteur, d'un objet. Lorsque le message est un commentaire, ceci est précisé dans le titre ainsi que le numéro du message qui est commenté. Pour accéder au contenu d'un message il suffit de faire un clic de souris sur son titre. Dans le cas où le message a été commenté, une mention le signale et par clic de souris sur celle-ci on accède au commentaire. Lorsque de nouveaux messages ont été déposés, une mention nous l'indique. Le contenu des messages est exclusivement textuel sans possibilité d'enrichissement typographique ni d'insertion de tableaux, de schémas ou d'images. Il est possible d'imprimer les messages ou d'en copier le contenu vers un traitement de texte.

Quelques éléments quantitatifs

Si nous ne concevons pas cette étude comme une analyse quantitative qui constituerait plus l'objet d'une recherche, pour laquelle, les données de la conférence électronique étudiée seraient insuffisantes, il nous semble intéressant de préciser le volume des échanges afin de donner quelques clés contextuelles supplémentaires.

Dans le " Tableau 1 " que nous présentons ci-après , nous établissons une distinction entre les contributions et les commentaires. Les premières sont les messages déposés par les participants et qui sont susceptibles d'engager le dialogue, les seconds sont des messages déposés en réponse à des contributions. Ainsi, les commentaires expriment le niveau de " co-mmunication " et les contributions relèvent plus de la " munication ". Nous détaillons le nombre des messages par semaine.

Par ailleurs, nous proposons le " Tableau 2 " qui concerne spécifiquement les commentaires afin de quantifier les échanges qui ont eu lieu entre les différents participants et qui sont susceptibles de traduire des tentatives de travail collaboratif. Ainsi, le nombre de commentaires émanant d'un étudiant vers un autre étudiant apparaît dans une cellule en bleu.

Le gestionnaire est la personne qui assure l'existence matérielle de la conférence. Nous préservons l'anonymat des étudiants en leur donnant arbitrairement un numéro (de 1 à 5).

Tableau 1 : Relevés quantitatifs de la conférence électronique du cours EDU6002

Semaines	Nombre de contributions							
	Gestionnaire	Tutrice	Etudiant 1	Etudiant 2	Etudiant 3	Etudiant 4	Etudiant 5	Totaux
1	1		2					3
2			5					5
3			2	2	1			5
4			3					3
5								0
Totaux	1	0	12	2	1	0	0	16
Semaines	Nombre de commentaires							
	Gestionnaire	Tutrice	Etudiant 1	Etudiant 2	Etudiant 3	Etudiant 4	Etudiant 5	Totaux
1			1					1
2								0
3		3	1	2				6
4		1						1
5								0
Totaux	0	4	2	2	0	0	0	8

Tableau 2 : Flux des commentaires entre les participants de la conférence électronique du cours EDU6002

	Gestionnaire	Tutrice	Etudiant 1	Etudiant 2	Etudiant 3	Etudiant 4	Etudiant 5
Gestionnaire							
Tutrice			4				
Etudiant 1	1			1			
Etudiant 2		1	1				
Etudiant 3							
Etudiant 4							
Etudiant 5							

Les caractéristiques de la conférence électronique

Le langage

Le langage ou " système de symboles " utilisé dans la conférence électronique se limite à des textes écrits en langue française. Comme nous l'avons déjà souligné, les contraintes technologiques permettent uniquement la saisie de texte au format ASCII (American Standard Code for Information Interchange) sans enrichissement typographique. De fait, si la conférence est basée sur la technologie d'Internet, il n'est pas possible de tirer partie du langage HTML (HyperText Language Markup). La création de liens hypertextes est donc interdite et la forme graphique des messages écrits se rapproche plus de celle des textes dactylographiés que de celle issue d'un traitement de texte.

Le mode de communication

Le mode de communication de la conférence électronique est asynchrone. C'est à dire que dans un premier temps, l'émetteur dépose son message, puis le ou les récepteurs en prennent connaissance et éventuellement rédigent des commentaires. L'émetteur n'est donc jamais certain que ses contributions atteignent réellement les récepteurs en l'absence de commentaires. La contribution ressemble à une " bouteille à la mer ". Ainsi, la " munication " ne se transforme en " co-mmunication " que si les participants en ont la volonté. De plus, l'absence de communication non verbale ainsi que de signaux phatiques ne permet pas de pallier aux inconvénients du mode asynchrone. Certains avantages existent pourtant. Ils sont principalement liés à la forme écrite des messages (pas de limitation quantitative, structuration du propos, choix des termes, permanence du message, disponibilité du contenu à tout moment). L'émetteur, par son acte d'écriture, exprime ses propres représentations qu'il reconstruit par l'intermédiaire des signes qu'il utilise (lettres, mots, phrases, syntaxe). Il procède donc autant à une " auto-communication " de type métacognitif qu'à une communication à contenu informationnel.

Les relations établies par ce mode de communication sont donc de deux types : d'émetteur à émetteur et d'émetteur à récepteur. La première a des influences non négligeables sur les plans cognitif, métacognitif et affectif. L'émetteur tout en exprimant ses connaissances du sujet fait également le point sur celles-ci. De cette activité métacognitive, il peut tirer un certain nombre d'informations sur lui-même en tant qu'émetteur et apprenant qui feront écho sur son estime de lui-même.

La relation entre émetteur et récepteur est tout d'abord volontariste et peut donc ne pas s'établir explicitement. Il est vrai que l'absence de rétroaction du récepteur est aussi signifiante sur le plan communicationnel. Toutefois, la relation explicite entre deux interlocuteurs ne s'établit que par l'échange de messages écrits. La perception de l'autre est donc restreinte et restrictive. Chacun compose ses représentations de l'autre, ses " cartes " , à partir des messages, ou de leur absence, qu'il réceptionne. Or, l'expression écrite traduit, comme nous l'avons souligné, une auto-représentation que l'on peut qualifier " d'avatar ". Les relations établies lors d'une conférence électronique le sont plus entre les " avatars " des participants qu'entre les individus eux-mêmes. Pourtant, la relative virtualité de ces relations ne constitue pas un obstacle à leur richesse et à leur complexité. En effet, chacun, à travers sa communication, souhaite atteindre des buts relationnels dont la trace se retrouve dans ses messages.

La conférence électronique permet donc bien l'établissement des deux niveaux d'une communication : la relation et le contenu. Ces deux niveaux interagissent et la reconnaissance du cadre de la relation influence l'expression du contenu.

L'interactivité

Nous nous basons sur la définition de l'interactivité du " Petit Larousse ", reprise par F. Demaizière et C. Dubuisson. Il s'agit donc d'examiner les échanges permis entre un participant à une conférence électronique et ce média. Selon ces auteurs, l'interactivité peut être décomposée en deux niveaux : l'interactivité fonctionnelle et l'interactivité intentionnelle.

Nous avons déjà évoqué l'interactivité fonctionnelle à travers l'identification des fonctions de la conférence électronique. Nous notons que celle-ci ne peut exister sans un minimum de connaissances et d'habiletés préalables de la part de l'utilisateur (maîtrise des micro-ordinateurs, connaissance de la navigation sur Internet). L'interactivité fonctionnelle permise est d'un niveau qualitatif que nous qualifierons de " basique " permettant de répondre aux besoins élémentaires à l'existence de la conférence électronique (inscrire et lire des messages).

L'interactivité intentionnelle relève des choix qui ont été opérés par les concepteurs de la conférence électronique. Ceux-ci ne nous sont pas connus, seul le gestionnaire du système est " visible ". Nous pouvons, néanmoins, supposer que les concepteurs ont mis en place les solutions techniques traduisant les intentions de l'institution pédagogique. Quelques indices fonctionnels nous donnent des indications sur l'interactivité intentionnelle. C'est le cas, par exemple, du menu " Aide " qui traduit le souci des concepteurs de rendre accessible l'interactivité fonctionnelle à tous les participants. De même, le menu " Démissionner " indique que les concepteurs souhaitent que la participation à la conférence électronique soit volontaire et ménage l'autonomie décisionnelle de l'apprenant.

L'interaction

Concernant la définition de l'interaction, nous nous basons sur les mêmes références que pour l'interactivité. Par interaction nous entendons donc les influences réciproques des participants à la conférence électronique. Nous avons précédemment fait la distinction entre les contributions et les commentaires. Nous retrouverons les principales manifestations d'interaction dans ces derniers. Il nous faut néanmoins remarquer que ces interactions s'établissent par l'intermédiaire des messages échangés, qu'elles interviennent tant sur le contenu que sur la relation de la communication et quelles provoquent des résonances sur les plans cognitif, métacognitif et affectif.

La rétroaction

La rétroaction peut être définie, comme la rapidité et le type de réponse que permet le média. La rapidité de réponse du média à l'activation de ses différentes fonctions par l'utilisateur est déterminée par les caractéristiques techniques d'Internet. Nous remarquons qu'elle dépend plus de la " bande passante " disponible sur le réseau que de l'équipement matériel de l'utilisateur. Nous évaluons cette rapidité normale par rapport à l'utilisation d'Internet. Le média n'émet aucun message autre que ceux liés à ces fonctionnalités (ouverture de fenêtre de saisie, accès au texte du message etc.). La rapidité de l'interactivité fonctionnelle est donc normale au regard des fonctions qui sont " basiques ". La rapidité des interactions qui sont soumises au mode asynchrone dépend, elle, de la disponibilité et de la volonté des participants.

L'accessibilité

L'accessibilité de la conférence électronique est conditionnée par l'utilisation d'un micro-ordinateur connecté à Internet. Si le coût de cet équipement n'est pas négligeable pour l'apprenant, il n'est pas uniquement imputable, dans le cadre d'une formation à distance, à l'utilisation de la conférence électronique. Nous le qualifierons donc de marginal. Il reste que son montant varie en fonction du temps

passé connecté à la conférence électronique. La disponibilité de la conférence est permanente pour la durée de son existence.

La convivialité

La conférence électronique est très conviviale sur le plan fonctionnel. En effet, le nombre limité de fonctions à disposition de l'utilisateur ainsi que l'interface graphique sobre rendent son utilisation aisée.

Sur le plan relationnel, sa convivialité est inversement proportionnelle à sa sobriété fonctionnelle. Nous y voyons là un parti pris technique et peut-être l'expression d'une intention des concepteurs préférant la simplicité maîtrisée et opérationnelle à une complexité plus difficile à s'approprier. Il est clair que les connexions à la conférence électronique sont seulement motivées par son objet et non sa forme.

Les activités d'apprentissage et d'encadrement

La conférence électronique est le support de situations particulières d'apprentissage et d'encadrement. Tout d'abord, l'apprenant à partir des messages auxquels il a accès dans la conférence électronique peut définir les activités qui lui permettront de construire son apprentissage et ses connaissances à partir du contenu. Les stratégies qu'il peut utiliser sont celles que l'on met traditionnellement en œuvre lors de l'étude d'un texte imprimé. En effet, les fonctions limitées de la conférence électronique ne permettent pas un travail approfondi directement sur écran. La récupération du texte dans un logiciel de traitement de texte ou son impression sont les stratégies préliminaires à adopter avant de procéder à une lecture de fond. L'intérêt principal de la conférence électronique, sur le plan des stratégies d'apprentissage, réside donc dans ses rôles d'éditeur et de distributeur de contenu.

Par ailleurs, le tuteur d'un groupe d'apprenants utilisateurs d'une conférence électronique peut développer de nouvelles stratégies d'encadrement. En effet, ses rétroactions mises à la disposition de tous sous forme de commentaires sont susceptibles d'orienter ou de susciter le travail collaboratif entre pairs. En lieu et place d'un encadrement personnalisé qui se manifeste, le plus souvent, par l'usage de la messagerie électronique ou du téléphone, le tuteur peut adopter un rôle d'animateur/facilitateur au service du groupe. Là encore, les modifications liées à l'encadrement des apprenants sont déterminées par les fonctions d'édition et de distribution de la conférence électronique.

Pourtant, la conférence électronique ne se borne pas à communiquer des contenus. Comme dans toute situation de communication un deuxième niveau, celui des relations établies, est indissociable de celui de la transmission des informations. A cet égard, nous constatons, que la conférence électronique permet l'établissement de relations multipoints dont la description ne peut se résumer en une compilation des relations d'un individu à l'autre. L'espace de communication créé par une conférence électronique se structure de manière complexe puisque chaque émetteur et récepteur apporte sa pierre à l'édifice commun. Les relations établies ne sont donc plus seulement celles d'un sujet envers un autre sujet mais de manière synergique, entre celles de plusieurs sujets vers un groupe de sujets. On peut certainement évaluer le degré de réussite d'une conférence électronique, comme situation de communication, en fonction de la création de l'identité du groupe et du sentiment d'appartenance de chacun à ce groupe. Dans le cas d'une conférence électronique à but pédagogique, cette évaluation peut se baser sur l'analyse des comportements, d'entraide et de travail collaboratif entre les pairs, qui émergent.

Ainsi, la capacité de la conférence électronique à offrir en partage des contenus, couplée à l'établissement de relations complexes entre les participants, créatrices de l'identité du groupe, constitue l'originalité principale de ce média en matière d'activités d'apprentissage et d'encadrement.

Les éléments de la conférence électronique

Nous évoquerons rapidement, ci-après, les différents éléments constitutifs de la conférence électronique. Certains de leurs aspects ayant déjà été évoqués dans notre description des caractéristiques de ce média, nous nous limiterons à l'essentiel.

Les messages

Nous avons introduit une distinction entre les messages correspondant à des contributions et ceux à des commentaires. Dans le cadre de la conférence électronique étudiée, le contenu de ces messages est en rapport direct avec la situation d'apprentissage à laquelle sont confrontés les apprenants. Ainsi, nous pouvons distinguer des contenus à portée cognitive, méthodologique, métacognitive ou encore affective. La ligne directrice de ces messages étant le sujet du cours EDU6002 : la communication pédagogique en formation à distance.

Les émetteurs/récepteurs

Plus que d'émetteurs et de récepteurs nous préférons adopter la terminologie d'émetteur/récepteurs. En effet, chacun à leur tour les participants émettent et réceptionnent des messages. De plus, et ce malgré le mode asynchrone de la conférence électronique, il nous semble plus juste de considérer que les participants tout en émettant sont récepteurs (ne serait-ce que sur l'aspect relationnel de la communication) et qu'en réceptionnant, ils se préparent à émettre. Nous reprendrons, donc, la codification employée par Roger Desmet : i) " REM " pour participant à une conférence électronique ; ii) " Rem " pour participant réceptionnant et se préparant à émettre, iii) " rEM " pour participant émetteur attentif aux rétroactions des autres participants. Les participants, les " REM ", de la conférence électronique du cours EDU6002 sont les étudiants inscrits à ce cours, leur tutrice et le gestionnaire du média.

Les bruits

Les bruits sont définies comme les contraintes liées à la transmission du message. De ce point de vue, les principaux bruits de la conférence électronique sont liés à ces caractéristiques : mode asynchrone, messages écrits limités au texte non enrichi typographiquement. Les autres bruits sont définis par les conditions d'accessibilité du média : connaissances préalables de la micro-informatique et d'Internet, difficultés éventuelles liées à l'établissement de la connexion.

Les relations

Les relations qui s'établissent entre les " REM " de la conférence électronique sont variées et complexes. Elle s'apparentent plus à une vision systémique que linéaire. Elles sont caractérisées par le fait qu'un " REM " passe successivement de l'état de " Rem " à celui de " rEM ".

Les interactions

Les interactions permises par la conférence électronique sont d'autant plus riches qu'au départ cette situation de communication s'établit d'égal à égal. Ce sont les échanges successifs et les positionnements de chacun des " REM " qui sont susceptibles de faire évoluer les relations initiales vers un nouveau schéma où certains participants peuvent se révéler plus " moteurs " et d'autres plus " passifs ". Nous avons souligné également que ces interactions révélaient plus les " avatars " des " REM " que les participants eux-mêmes.

Les réactions affectives

Les réactions affectives en face de la conférence électronique sont extrêmement variées et dépendent des personnalités des participants. Certains peuvent être inhibés par ce média qu'ils ne connaissent pas, à l'opposé, d'autres peuvent s'en

servir pour poursuivre des buts différents que ceux proposés à l'origine. Ces réactions affectives sont déterminantes sur la réalité du groupe et les émergences qui en résultent.

Professionnalisation et autobiographie le blogue, média d'écriture autobiographique

Introduction

Le besoin de professionnels est de plus en plus important et s'exprime dans tous les secteurs de l'activité économique et sociale de nos sociétés développées. Mais qu'est-ce qu'un professionnel ?

Guy Le Bortef (2002) nous indique qu'un professionnel est une personne qui :

- sait agir avec pertinence ;
- sait mobiliser dans un contexte donné ;
- sait transposer ;
- sait apprendre et sait apprendre à apprendre ;
- sait s'engager.

De cette définition, il apparaît que le professionnel est quelqu'un qui possède différents savoirs et que ces savoirs, loin de correspondre à une simple accumulation de connaissances, sont également d'ordre méthodologique et comportemental. Aussi, la formation de professionnels, si elle ne peut faire l'impasse sur les connaissances disciplinaires devrait également recouvrir un champ plus privé, un savoir être qui renvoie forcément à la dimension existentielle de l'apprenant se professionnalisant. Certains cursus ne s'y sont pas trompés, tel celui des infirmier(e)s qui comporte l'écriture d'un mémoire sur les motivations profondes de l'étudiant(e) infirmier(e) pour son futur métier. D'autres encore, comme le Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes (DUFA) de Paris 8 qui revendique ouvertement un positionnement existentiel. Cette formation est sanctionnée par un mémoire professionnel où "l'apprenant-formateur" doit revisiter son parcours de vie et y déceler la cohérence (par delà même l'incohérence apparente, inhérente et somme toute naturelle de sa vie) qui l'amène à vouloir être, à s'autoriser à être formateur.

De ces deux exemples, et en particulier du second que j'ai expérimenté et vécu, j'ai acquis la certitude que le professionnalisme est une habileté à articuler les pôles contraires, à appréhender la complexité, à adopter une vision sur, pendant, par et pour l'action, afin d'acquérir et d'éprouver la compétence en actes. Comme le rappelait Pascal Cheval dans la présentation de son parcours (im)pertinent de professionnalisation des acteurs de la formation - Grains d'e-cri(t)s - " il n'y a de compétence qu'à agir ".

Dans le cadre de cette chronique, je souhaite m'intéresser plus particulièrement à la rédaction des parcours de vie, éléments donnant sens à la professionnalisation, et à un outil susceptible d'en faciliter la rédaction notamment dans le cadre d'une formation à distance. Pour ce faire, j'évoquerai le concept d'histoire de vie et une de ses formes : l'autobiographie raisonnée, puis la démarche du journal d'itinérance, et enfin le si en vogue, le blogue.

Histoire de vie

Lainé (2000, p. 31) rapporte que Pineau définit l'histoire de vie comme une " recherche et une construction de sens à partir de faits temporels vécus ". Pour sa part, Lainé (2000, p. 33) considère l'histoire de vie comme un " processus de 'métaformation' qui s'enclenche dès que des individus réunis dans un contexte de formation s'emploient, sur les bases du volontariat et d'un questionnement personnel en rapport avec leur expérience et leur désir d'apprendre, à explorer les événements constitutifs de leurs parcours pour ensuite en faire le récit écrit (autobiographie) ou oral (auto-bio-oralisation) et s'efforcer de répondre au questionnement initial avec l'aide éventuelle du groupe de pairs... ".

Orofiamma (2000, p. 118-119) alerte sur le fait que " les biographies ne parlent pas toutes seules " et qu'il est nécessaire de définir le cadre et la démarche d'analyse en commençant par répondre à la question de Bertaux (1976), " Que cherchons-nous à faire avec cette analyse ? ".

Pierre Dominicé (2003) estime, dans une vision très proche de celle de la métacognition, que l'histoire de vie constitue un moyen pour identifier ses processus d'acquisition et interpréter ses expériences éducatives. Il la considère comme un préalable pour mieux cerner ses moment-clés, pour appréhender son évolution personnelle, pour découvrir les sens qu'on donne à sa vie et donc de sortir de l'alternative du "c'est la faute aux autres" ou du "c'est grâce à moi" pour mieux prendre en compte la co-construction de soi avec les autres.

Si l'écriture est bien évidemment l'outil principal du récit de vie, des tableaux, des schémas (cartes familiales), des lignes de vie, des arbres généalogiques peuvent également être utilisés (Cf. également la chronique de janvier 2004 consacrée aux représentations graphiques). Plusieurs démarches méthodologiques permettent d'écrire son histoire de vie. De la plus lapidaire et partielle, car axée uniquement sur le parcours professionnel, qu'est le CV, en passant par l'autobiographie raisonnée pratiquée par Henri Desroches, fondateur du collège coopératif, à la plus personnelle et exigeante que constitue l'écriture d'un journal intime.

Je ne traiterai pas ici du CV puisque tout et son contraire a été dit à son propos. Je signale juste la parution du Hors Série de la revue *Entreprendre/Emploi* "Tout pour réussir un CV" (HS n°17, janvier-mars 2004) qui est un guide simple, pas cher et où l'essentiel, à mon sens, est présenté clairement. De même, je n'aborderai pas la rédaction du journal intime tant la forme de celui-ci est personnelle et ne se prête pas à la modélisation. Parmi les nombreux journaux intimes publiés, je ressors celui de Tolstoï qui nourrissant son œuvre de l'observation de sa propre vie a produit plus de 4000 pages de journal intime (3 Tomes dans la Bibliothèque de La Pléiade).

Je m'intéresserai donc plus précisément à l'autobiographie raisonnée que Mehdi Farzad (en ligne) présente ainsi : "L'autobiographie raisonnée est un instrument qui a été utilisé au départ par les Québécois... C'est l'individu lui-même qui en est l'acteur principal mais qui est accompagné par quelqu'un. C'est toute une démarche suffisamment longue pour qu'on puisse ensemble sortir tous les acquis de la personne que ce soit personnel, professionnel, culturel, de la famille, de partout, des acquis formels et informels." Mehdi Farzad souligne qu'il n'est pas rare au début de la démarche de voir des personnes se limiter à une seule page pour noter leurs acquis et qu'à la fin cette page devienne cinquante pages ou soixante pages tellement il y a de choses.

L'outil se présente sous forme de tableau précisant pour chaque année de sa vie qu'elles ont été les événements marquants sur le plan des études et celui des expériences. Une distinction supplémentaire est effectuée entre les études formelles et informelles et de la même manière pour les expériences. L'effort de mémoire est au centre de cette activité. Toutefois, il est fortement recommandé de solliciter son entourage afin d'être en mesure de remplir chacune des cellules du

tableau. De même, il est souhaitable d'impliquer un tiers qui par son questionnement peut apporter une aide précieuse. Ce travail de cueillette effectué, il s'agit alors de synthétiser chaque événement en une phrase. La dernière étape consiste à repérer les thèmes majeurs, à chercher ce qui les articule, à mettre en lumière la cohérence de sa trajectoire personnelle et à positionner son futur immédiat (la profession à laquelle se forme un apprenant en reconversion par exemple). Ainsi, l'autobiographie raisonnée tout en révélant les traces de son passé peut aider à mieux appréhender son futur en l'inscrivant dans son histoire personnelle.

Journal d'itinérance

Le journal d'itinérance est une forme particulière de journal de formation que René Barbier (1997, p. 268-269) définit ainsi "carnet de route dans lequel chacun note ce qu'il sent, ce qu'il pense, ce qu'il médite, ce qu'il poétise, ce qu'il retient d'une théorie, d'une conversation, ce qu'il construit pour donner du sens à sa vie.". "Observation participante à dominante existentielle... le journal d'itinérance peut également se comparer au carnet de route de l'ethnologue." Cet outil méthodologique d'investigation comporte trois phases distinctes.

La première est celle du "journal-brouillon". L'individu note, consigne ce qui lui apparaît de plus remarquable dans sa vie de tous les jours. Il s'agit d'un brouillon où l'on note pour pouvoir se relire et se comprendre et dont la rédaction n'a pas besoin d'être aboutie stylistiquement (il n'est destiné à personne d'autre que soi-même). Ces notations peuvent décrire une situation vécue (celle de la formation entre autres), une réflexion, reproduire des citations, analyser des réactions affectives, etc. Elles peuvent être longues ou courtes, uniquement textuelles ou également graphiques, analytiques ou poétiques, se concentrer sur l'instant vécu ou le mettre en rapport avec d'autres événements plus ou moins anciens. L'important est de tenir ce "journal-brouillon" de manière quotidienne et chronologique.

La deuxième phase consiste à parvenir à un "journal-élaboré" à passer d'une écriture pour soi à une écriture pour les autres. Elle suppose donc d'être plus élaborée, d'être organisée et signifiante, de manifester ainsi du respect pour le futur lecteur réel ou fantasmé. "Si je veux parler de la finitude à des étudiants, par exemple, je reprends dans mon journal-brouillon tout ce qui touche, de près ou de loin, à ce thème. Je le fais avec une sorte d'écoute flottante de ce qui est déjà écrit, en me laissant aller au retentissement créateur, à la dérive analogique. De cette manière, d'autres réflexions, d'autres faits me viennent à la mémoire que j'inscris immédiatement." (Barbier, 1997, p. 271). La structuration du texte n'est plus tant chronologique que thématique. Le texte lui-même n'est plus seulement l'écho du vécu personnel mais se situe également sur les plans scientifique, philosophique et poétique. Il s'agit alors de rendre toute la complexité de soi avec les autres, de soi et des autres dans le monde actuel, du monde actuel dans la temporalité, dans l'intemporalité, dans l'atemporalité de la création.

La dernière phase est celle du "journal-commenté". Son objectif est celui de la mutualisation, de la négociation du sens, de la co-construction de nouvelles connaissances. Elle consiste à donner à lire à un groupe (ses pairs par exemple) le "journal-élaboré" et d'animer les échanges qui suivent. Tout au long de ceux-ci, l'auteur s'attache à pratiquer l'écoute active et à noter ce qui est dit. Ces réactions et commentaires viendront à leur tour enrichir le "journal-brouillon" et un nouveau cycle d'écriture, une nouvelle circonvolution de spirale existentielle seront ainsi amorcés.

Blogue

Un blogue est un site Web facile à mettre en œuvre dans la mesure où sa création ne demande aucune connaissance sur les langages informatiques d'Internet. Il s'agit pour l'utilisateur de choisir un prestataire de blogues qui après enregistrement lui ouvre un espace de stockage et met à sa disposition des gabarits d'interfaces graphiques immédiatement utilisables.

Le premier principe du blogue est de permettre la saisie et le stockage d'informations qui sont classées automatiquement en ordre chronologique inverse (du plus récent au plus ancien) et selon différentes rubriques déterminées par le créateur du blogue. Si certains blogues sont suffisamment élaborés pour offrir une alternative crédible au développement de sites à partir d'éditeur dédiés, la raison d'être du blogue reste la prise de notes, l'écriture et le classement antechronologique des textes stockés. Le second principe du blogue est d'offrir la possibilité pour un tiers de déposer des commentaires aux messages archivés. Il est à noter que beaucoup de blogues intègrent des outils de mise en forme de tableaux, d'importation d'images ainsi qu'un moteur de recherche interne.

Le blogue se veut donc à la fois un outil d'écriture, d'édition et de publication où l'auteur assume en grande partie les deux autres fonctions. Certaines activités d'édition (demandes d'approfondissement, de clarification, etc.) peuvent être assumées - à la marge, telles des gloses - par les lecteurs-commentateurs. Par ailleurs, si l'action de publication est de la seule responsabilité de l'auteur, la logistique de publication lui échappe et il est, sur ce point, dans une totale dépendance envers le prestataire de blogues.

Comme toujours lorsqu'une nouvelle technologie apparaît et que l'on souhaite s'en faire une idée plus précise, il est tout à la fois nécessaire de l'utiliser, de la tester mais aussi de porter un regard sur sa propre posture d'utilisateur et de relever dans quelle mesure celle-ci correspond aux attentes des concepteurs ou des promoteurs. Pour ma part, je crois que la possibilité d'utiliser un média différemment de l'usage prescrit, constitue bien plus un signe de la créativité de l'utilisateur que de " l'ouverture " du média. D'ailleurs, cette " ouverture " ne résulte pas forcément d'une intention du concepteur, elle existe plus fréquemment par défaut, voire dans les défauts mêmes du média. L'usage divergent est au contraire la manifestation d'une intentionnalité, où l'utilisateur par ruses et détournements va s'approprier le média et satisfaire ses besoins ; par " ses arts de faire " il devient l'inventeur de son quotidien (de Certeau, *L'invention du quotidien*, 1990)

Le principal usage des blogues est celui des diaristes. Ecrire son journal intime, dans un espace qui ne l'est pas mais où l'anonymat et la prise de masques sont possibles, modifie certainement l'écriture de soi. Sur ce point, il est à noter le travail en cours de Fabiana Komesu (en ligne) qui consacre sa thèse aux blogues en traitant la problématique suivante " Entre le public et le privé : le je énonciatif des auteurs de journaux sur Internet ". D'autres usages repérés des blogues sont la création de pages personnelles, de sites thématiques, de sites associatifs...

En ce qui concerne les usages divergents, j'en ai expérimenté deux et en imagine un certain nombre. Ma première utilisation singulière du blogue a été de relier mon site à un blogue afin que les lecteurs de la chronique du mois et de l'entretien à distance puissent déposer leurs commentaires sur ces textes. Mon choix a été dicté par la volonté de mettre à l'épreuve d'un usage décalé le média blogue par l'utilisation quasi exclusive d'une des fonctions du blogue (le commentaire) ; par le refus de mettre en place un véritable forum dont l'animation m'aurait demandé trop de temps. L'expérience, toujours en cours, est trop récente et les résultats trop peu importants pour que des conclusions en soient tirées (13 commentaires en 5 mois ont été déposés).

La seconde utilisation divergente que j'ai initiée a eu pour cadre un cours universitaire durant lequel les étudiants devaient tenir un journal de formation sur un blogue. L'objectif était que ceux-ci collectent quotidiennement un maximum d'informations sur leur expérience de cours et puissent, à partir de ce matériau, engager une démarche heuristique en repérant quelques thèmes forts ou récurrents sur lesquels ils étaient alors invités à rédiger un texte à portée plus théorique. Sur les 13 étudiants, un seul a délaissé le blogue pour réaliser ce travail sur un traitement de texte. Il ressort que la nouveauté du média a servi de support efficace au travail quotidien d'écriture d'une part, et à la posture métacognitive, d'autre part, qui étaient des pratiques peu familières aux étudiants.

J'imagine que le blogue pourrait aussi servir d'espace structuré de stockage d'informations et de documents numériques, de pense-bête, de galerie de photos, de webographie, d'écriture collaborative, etc. Seule l'analyse des usages par ceux qui les auraient, permettrait de vérifier la pertinence de ces utilisations divergentes du blogue.

Blogue et histoires de vie

Je ne suis pas persuadé que le blogue soit un média parfaitement adapté à l'autobiographie raisonnée dans la mesure où la remémoration ne se convoque pas mais survient et que le carnet semble encore largement plus portable que l'ordinateur qui pour l'occasion devrait idéalement avoir une connexion WIFI. Néanmoins, le blogue pourrait avoir comme avantage de garder traces et dates de la genèse de l'autobiographie raisonnée. Il n'est pas impossible que la mise en évidence de ce processus soit significative des permanences et de la cohérence du parcours de vie.

Le blogue peut être adapté non pas à la rédaction du CV mais à la préparation de celle-ci. Noter régulièrement les expériences professionnelles vécues, les compétences manifestées, les savoir-être éprouvés peut se révéler une activité rentable lors de la rédaction ou de la mise à jour de son CV.

Enfin, il est évident que le blogue est adapté au journal intime. Toutefois, il l'est d'autant plus que l'accès au blogue reste privé et que dans le cas contraire, la publicité du dire intime entraine de se construire, influe sur son élaboration.

Blogue et journal d'itinérance

Le blogue semble être un outil adapté aux différentes phases du journal d'itinérance. Lors du "journal brouillon", la fonction la plus intéressante du blogue est le classement chronologique des textes produits. Le passage au "journal élaboré" peut être facilité par le moteur de recherche permettant de retrouver les différents messages comportant le même mot clef. De même, l'affectation d'un texte à une rubrique peut faciliter le repérage thématique. La "lecture flottante" elle-même est favorisée par la lecture à l'écran qui permet un survol plus rapide ou plus sélectif en fonction des rubriques établies. La rédaction du "journal élaboré" sera effectuée de préférence sur un autre blogue auquel libre accès sera donné aux personnes choisies par l'auteur. Ces dernières en déposant leurs commentaires visibles par chacun et par tous, l'auteur pouvant à son tour répondre à ses interlocuteurs, construiront ensemble le "journal commenté" qui est la troisième phase du journal d'itinérance. Il me semble que si le caractère asynchrone des échanges écrits ne possède pas toutes les caractéristiques de l'écoute active, il n'en est pas entièrement dépourvu (cf. chroniques d'avril et mai 2003). Ainsi, le décalage temporel facilite la prise de recul et l'effort de compréhension. De même les techniques de reformulation et de questionnement ouvert peuvent être supportées par la fonction commentaires.

Il est certain que bien des questions ne peuvent trouver de réponses en dehors de l'expérimentation : Les fonctions du blogue sont-elles facilement appropriables par les apprenants à distance ? D'autres outils ne peuvent-ils pas être utilisés avec plus grand profit que le blogue (par exemple le chat ou la visioconférence lors de la phase du journal commenté) ? La forme "achevée graphiquement" du blogue ne constitue-t-elle pas une limite pour la phase du "journal brouillon" ?, etc.

Conclusion

Etre professionnel passe entre autres par la prise de distance et le regard réflexif sur sa pratique. Lorsqu'un individu se trouve en situation de réorientation ou de reconversion professionnelle, le dispositif de formation a tout intérêt à ne pas ignorer les aspects existentiels de ce cheminement. En ce sens, il ne peut y avoir réellement de formation tout au long de la vie sans écriture d'histoire de vie. De même, si la professionnalisation d'une personne est son futur de vie, celui-ci est issu de son histoire de vie. Par ailleurs, dans une démarche métacognitive et existentielle, l'apprenant peut retirer des bénéfices importants de la rédaction d'un journal d'itinérance tout au long de son processus de formation.

Le blogue, sans être un outil miracle, peut faciliter chez les apprenants et en particulier chez les apprenants à distance, la pratique de l'écriture autobiographique. Comme tout outil, celui-ci doit être passé au fer rouge des usages officiels et divergents.

Alors, n'hésitez pas !

Références

Barbier, René (1997). L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines. Anthropos.

De Certeau, Michel (1990). L'invention du quotidien. 1. arts de faire. Folio essais.

Dominicé, Pierre (2003). L'histoire de vie comme processus de formation. L'Harmattan.

Farzad, Mehdi (en ligne).

http://perso.club-internet.fr/hbazin/extdoc/cr030522_synth.doc Lien actif le 20 avril 2004.

Komesu, Fabiana (en ligne).

http://worldserver.oleane.com/autopact/th%E8ses_en_cours.html#KOMESU Lien actif le 20 avril 2004.

Lainé, Alex (2000). L'histoire de vie, un processus de " métaformation ". Dans Les histoires de vie. Théories et pratiques. Education permanente, n°142/2000-1, p. 29-43.

Orofiamma, Roselyne (2000). Comment le sens vient au récit. Dans Les histoires de vie. Théories et pratiques. Education permanente, n°142/2000-1, p. 115-130.

Sur les blogues <http://www.pointblog.com/abc/000032.htm>. Lien actif le 20 avril 2004.

Le pouvoir et la légitimité du formateur à distance

Afin de traiter du pouvoir et de la légitimité du formateur à distance, je commencerai par établir une recension des définitions de ces termes. Dans un deuxième temps, j'évoquerai le pouvoir du formateur en général puis m'attacherai au statut spécifique du formateur à distance.

Recension de définitions du pouvoir et de la légitimité

Si Alain a raison lorsqu'il annonce que le " pouvoir est inexplicable ", cette petite recension de définitions risque de se révéler bien vaine. Toutefois, accompagné par ce mot de Freud " l'impossible est paradoxalement nécessaire " la tentative sera faite.

Pouvoir

Jean-Paul Demoule (2002), après avoir situé la différenciation sociale aux temps néolithiques qui rompent avec l'égalitarisme des sociétés de chasseurs-cueilleurs, indique qu'il " semble exister une corrélation étroite entre la taille d'une population et son niveau de hiérarchie. " (p. 20) Il précise que si certains voient dans l'évolution des sociétés vers des formes de plus en plus complexes la cause unique de l'émergence du pouvoir, à l'inverse pour d'autres, ce sont les jeux de pouvoir et les conflits d'intérêts qui seraient les moteurs de l'évolution des sociétés.

Il est vrai que le passage " De la horde à l'État " (Enriquez, 1983) semble difficilement ne pouvoir résulter que d'une évolution naturelle de la société ou de la volonté des hommes. La première option est invalidée par les retours en arrière brutaux qu'ont subit dans l'histoire certains processus démocratiques. La deuxième semble insuffisante puisque La Boétie (vers 1550) traitant " De la servitude volontaire " remarquait déjà que les hommes tout en se voulant libres se livrent volontiers aux puissants. Il est vrai que la volonté se décline plus aisément en principes velléitaires qu'en courage pour ne pas se soumettre, pour désobéir, puis pour s'appuyer sur la parole libre comme moyen de fraternisation.

Dans la première moitié du XXe siècle, Gandhi (1950), propose une méthode d'action non violente, la désobéissance civile, qui se veut à la fois une résistance et une dénonciation du pouvoir illégitime ainsi qu'une pratique plus respectueuse des individus. Fondée sur la non collaboration de l'oppressé à son oppression, le but de l'action non violente est de mettre l'opresseur face aux résultats de son oppression. Cette démarche humaniste et stratégique pose comme postulat que tout oppresseur l'est d'autant plus qu'il est éloigné des conséquences de l'oppression qu'il exerce et que mis face à elles, il s'en trouve déstabilisé. Si l'action de Gandhi est empreinte de prosélytisme, elle est d'abord fondée sur une gestion des rapports de forces en présence. En ce sens, la non violence est bien une stratégie de pouvoir.

A la fin des années 60, héritière de Fourier et de Proudhon, l'autogestion, à laquelle de nombreux auteurs s'intéressent, est censée proposer une autre approche du pouvoir. Dans la mesure où " ses postulats sont la suppression de toute distinction entre dirigeants et dirigés et l'affirmation de l'aptitude des hommes à s'organiser collectivement " (Gjidara, 1989) l'autogestion peut être envisagée comme une négation du pouvoir. À la lumière des exemples historiques, de la Yougoslavie à l'entreprise LIP, il semble que l'autogestion subisse dans la pratique de graves dérives qui trahissent son projet et qui par contre coup renforce la vision traditionnelle du pouvoir qu'elle souhaitait abolir.

Selon Ruano-Borbalan (2002), la définition du pouvoir qui fait référence aujourd'hui est celle de Robert Dahl (1971) qui " dit en substance qu'un individu (seul ou représentant d'une organisation, d'un État,...) exerce un pouvoir sur un autre individu, dans la mesure où il obtient de ce dernier des comportements, des actions, voire des conceptions, que celui-ci n'aurait pas eus sans cette intervention. " (Ruano-Borbalan, 2002, p. 3).

Ruano-Borbalan (2002, p. 10) indique que selon Mauk Mudler le pouvoir peut être classé en sept catégories : " le pouvoir de récompense ; le pouvoir de punition ; le pouvoir formel (acceptation de la hiérarchie) ; le pouvoir légitime (situation où le pouvoir formel est reconnu comme justifié) ; le pouvoir de référence (un individu peut décider d'agir par imitation envers un ou des individus qu'il estime être proche) ; le pouvoir d'expert ; le pouvoir de persuasion (chacun étant prêt à se laisser persuader, il s'agit d'une situation d'égalité de pouvoir). "

Pour Crozier et Friedberg (1977, p. 66), les individus au sein d'une organisation possèdent une part de pouvoir liée à leur position dans celle-ci qui leur confère la maîtrise de " zones d'incertitudes', c'est à dire à des expertises ou à des fonctions (nœuds de communication par exemple) qu'eux seuls possèdent, comme individus ou catégorie professionnelle. " Ainsi, " plus la zone d'incertitude contrôlée par un individu ou un groupe sera cruciale pour la réussite de l'organisation, plus celui-ci disposera de pouvoir. "

De son côté, Rogers (1977, p. 233-234) dénonce les formes autoritaires de pouvoir et souhaite promouvoir, inspiré par son expérience clinique, le partage du pouvoir. Concernant l'éducation, il affirme : que les enseignants ne doivent pas avoir seul le pouvoir puisque " Il a été établi que là où les enseignants partagent leur pouvoir et font confiance à leurs étudiants, un apprentissage autonome se produit bien plus souvent que dans les classes où l'enseignant détient seul le pouvoir. ", puisque " Il a été prouvé que l'enseignant qui comprend de façon empathique la signification que revêt l'école pour l'élève, qui respecte l'élève en tant que personne, qui a des relations authentiques, crée un climat propice à l'acquisition des connaissances et nettement supérieur dans ses effets, au climat créé par l'enseignant de 'bon sens'. ", puisque " Les acquisitions importantes sont plus étendues lorsque les étudiants choisissent à partir d'une grande diversité d'options et de matériaux (ressources), ce qu'ils ont besoin de savoir et veulent savoir. "

Lallement (1994) rappelle que pour Michel Foucault, " le pouvoir n'est pas en premier lieu l'attribut de l'État. Il est présent dans toutes les institutions telles que la prison, l'école, l'usine, la famille ou les disciplines scientifiques. Deux idées caractérisent sa conception : 1/ le pouvoir est d'autant plus effectif qu'il est caché ; 2/ le pouvoir n'est pas seulement répressif, négatif : il produit le réel. "

A partir des années 80, le pouvoir discrétionnaire qui selon la définition de Michoud intervient " toutes les fois qu'une autorité agit librement, sans que la conduite à tenir lui soit dictée à l'avance par une règle de droit " (cité à l'article pouvoir discrétionnaire de l'Encycloaedia Universalis, Index, p. 2798) cède de plus en plus " au profit de la négociation et de nouvelles formes d'autorité et de pouvoir, faisant appel à la coopération " (Ruano-Borbalan, 2002, p. 12) et dans les années 90, à la publicité de l'autonomie qui rend encore moins visible le pouvoir hiérarchique tout en faisant peser de nouvelles contraintes sur l'individu promu autonome.

De manière récente, la Démocratie participative, théorisée par certains mouvements politiques altermondialistes et s'inspirant de l'expérience municipale de Porto Alegre, semble réactualiser des pratiques politiques de partage et de contrôle du pouvoir.

Influence et légitimation

Chazel (1989) indique que Parsons distingue l'influence et le pouvoir. Pour ce dernier, l'influence agit sur l'intention de l'influencé et fait appel à des raisons positives de se conformer à l'influenceur tandis que le pouvoir agit par la contrainte et la menace de sanctions.

Chazel (1989) rapporte que selon Herbert Kelman, l'influence est décomposable en trois processus. Le premier qui par l'exercice d'un pouvoir coercitif vise la soumission, le deuxième où l'admiration amène à rechercher l'identification, le troisième caractérisé par l'intériorisation est basé sur la conformité de la demande au système de valeurs de celui à qui elle est faite.

Joule et Beauvois (1998) précisent le processus de légitimation. Selon eux, celui-ci consiste à formuler dans un premier temps une demande acceptable par celui à qui elle est faite. Puis dans un second temps, de lui formuler une demande plus exigeante à laquelle il n'aurait pas répondu favorablement si elle lui avait été faite en premier. La stratégie de la légitimation est ici d'impliquer l'individu dans un processus. En effet, il est plus difficile pour l'individu de remettre en cause le processus dont il est un des acteurs. Afin de ne pas s'en exclure, il est prêt à faire des concessions qu'il cherchera d'ailleurs à justifier, c'est à dire à s'approprier et donc à légitimer, concessions auxquelles il n'aurait pas consenti autrement. En ce sens, la légitimation peut être perçue comme une manipulation dont le but est de permettre à l'individu de " Se soumettre en toute liberté ".

Au contraire, pour Serge Moscovici (1994), " L'influence n'est pas la manipulation ". Selon lui " ...la manipulation n'existe pas, car ce terme présuppose l'existence d'êtres totalement soumis d'une part, et celle d'individus totalement autonomes d'autre part. ". Il dénonce là " ...un double mythe, un double fantasme qui ne correspond aucunement à la réalité. " L'important pour l'individu n'est pas d'être libre de toute influence mais d'avoir la liberté de poser des actes.

Définition constructiviste du pouvoir

Etienne Bourgeois et Jean Nizet (1995) distinguent utilement deux exercices du pouvoir : " Pression et légitimation ". Selon ces auteurs, les stratégies de pouvoir peuvent être réparties en deux grandes catégories. Celles qui relèvent de la pression et celles de ce qu'ils nomment la légitimation.

Ils parlent " ...de pression lorsqu'un acteur A utilise une menace pour faire faire des choses à un autre acteur B, contre la volonté de ce dernier. " (p. 11). Ils évoquent différents types de menaces tel que la non mise à disposition d'un savoir-faire que A détient et dont B a besoin, la rétention d'informations, le chantage, etc. La pression fonctionne sur la dépendance de B à l'égard de A et sur l'agitation d'une menace de A à l'encontre de B.

Les stratégies de légitimation visent à " ...faire en sorte que B acquiesce, ou même adhère aux demandes, aux exigences de A. " (p. 12). Dans ce cas, A mobilise son énergie non pas pour contraindre B mais pour faire paraître ses demandes comme légitimes aux yeux de B. Bourgeois et Nizet indiquent que les stratégies de légitimation à la disposition de A vont de la sélection des informations, à la manipulation de celles-ci ou encore dans le fait de se prévaloir de compétences. La légitimation fonctionne sur la mise en concordance, du moins apparente, des besoins de A avec la volonté de B d'y répondre.

Ce qui rend l'apport de Bourgeois et Nizet original et décisif, c'est qu'ils fondent leur analyse du pouvoir non seulement sur cette distinction entre pression et légitimation mais qu'ils mettent " ...l'accent sur la manière dont les acteurs perçoivent, se représentent, ou encore 'construisent' la réalité. " (p. 13). Ainsi, ils avancent que la manière d'exercer son pouvoir dépend de ce que A se représente le lien relationnel qu'il entretient avec B. A pouvant à l'occasion choisir d'autres stratégies que celles de l'exercice de son pouvoir telles que le loyalisme (être en accord) ou la non-implication (ne pas prendre position). De même, les postures de B face à A dépendent des représentations qu'il en a.

Ainsi leur " définition du pouvoir est relationnelle, puisqu'elle a trait à la capacité d'un acteur de faire faire des choses à un autre acteur ;... les deux stratégies de base impliquent également des comportements, des représentations, chez deux acteurs, A et B, engagés dans une relation... "

Pouvoir et légitimité du formateur

À la lumière des différents éclairages théoriques, il est nécessaire maintenant de préciser la nature du pouvoir et la légitimité du formateur.

Le formateur est investi d'une tâche complexe. Il lui faut, selon les orientations pédagogiques et les objectifs de la formation, transmettre, faire acquérir ou encore permettre à l'apprenant de construire des connaissances. Or, le formateur n'est pas un précepteur qui n'a en charge que l'éducation d'un individu. Au contraire, le formateur est face à un groupe d'apprenants. Il lui faut donc prendre en charge, susciter, animer ce qu'il est convenu de nommer la dynamique de groupe. Visant le développement de l'individu sur le plan cognitif, il ne peut atteindre cet objectif qu'à travers la gestion du groupe. Le groupe n'étant pas spontané mais d'abord créé sur le papier, le formateur doit faciliter son existence dont les phases remarquables sont l'illusion groupale durant laquelle chaque individu du groupe s'imaginant ou voulant croire en une communauté parfaite abuse volontiers du " on " pour mettre en avant ses attentes et ses besoins personnels, la phase de conflits où apparaissent les sous-groupes et où l'individu prenant conscience des différences entre ses objectifs, ses stratégies et ceux des autres participants utilisera de préférence le " je " pour les influencer ou s'en démarquer, la phase de maturité durant laquelle l'individu tentant de faire la part des choses, ayant accepté les différences et les découvrant potentiellement riches est prêt à passer des compromis avec ses collègues pour accomplir des tâches d'apprentissage au cours desquelles il se reconnaîtra dans le " nous " comme un individu participant au groupe.

Le formateur, qu'il soit sur une estrade ou à distance est face au groupe. Cette position lui interdit d'être membre du groupe mais lui confère une influence et un pouvoir certain sur l'évolution du groupe. Le type d'exercice et le style de pouvoir qu'il adopte tout en jouant sur la dynamique du groupe sont révélateurs de ses options pédagogiques et de son propre rapport au pouvoir, à la légitimité, à la présence qu'il manifesterait et à la distance qu'il initierait.

Le pouvoir comme affirmation de présence du formateur ?

Avant même d'être en face des apprenants, le formateur, de par son statut, d'expert détient un pouvoir sur eux et bénéficie d'une légitimité de fait qui lui est conférée par l'institution pédagogique. Or, dès les premières minutes du face à face, chacun de ses gestes, de ses paroles sont interprétés par les apprenants et sont significatifs de sa présence au groupe.

Si j'en juge d'après mes expériences de formateur, le groupe est spontanément respectueux du pouvoir du formateur mais exige de celui-ci une présence réelle de tous les instants. La présence se manifeste par les sens et en premier lieu par la parole. Le respect par le formateur de certains rites, et plus, la manière dont ceux-ci sont pratiqués tels le tour de table de présentation, l'énoncé des objectifs du

cours, la contractualisation de ces derniers avec les apprenants sont significatifs de la présence au groupe du formateur.

L'affirmation de son pouvoir par le rappel des règles et celui de sa position de garant du cadre de la formation est fréquemment choisie par les formateurs comme une des premières manifestations de leur présence. De même, dans les situations de conflits ou de crise, malheureusement parfois en prévision de ces moments nécessaires à la vie du groupe, le pouvoir du formateur est tributaire de son autorité et de sa légitimité.

Ainsi exercer son pouvoir de formateur apparaît être un élément important de manifestation de sa présence. Il n'en reste pas moins que cet exercice peut s'avérer très différent d'une personne à l'autre. Celui-ci dépend du regard que le formateur porte sur son pouvoir, des situations vécues et des apprenants. De la manifestation prépondérante au refus de son pouvoir, en passant par sa mise à distance qui permet de l'analyser, le rapport que le formateur entretient avec son pouvoir sur les apprenants détermine sa manière d'être face au groupe et révèle la qualité de sa présence.

Manifester son pouvoir de formateur

Le formateur manifeste son pouvoir par les stratégies qu'il emploie pour l'exercer. La contrainte et la menace, la légitimation, la négociation et la coopération sont les principales qu'il est possible de retenir.

La contrainte et la menace conviennent mal à la pratique pédagogique dans laquelle la relation entre le formateur et le groupe n'est qu'un moyen pour permettre à l'individu de progresser dans son parcours d'apprentissage. Toutefois, il serait faux d'imaginer que ces stratégies ne sont pas utilisées en formation. Nombreux apprenants de la formation professionnelle continue sont contraints par leurs employeurs à suivre des formations qu'ils n'ont pas choisies mais qui répondent à des besoins et à l'atteinte d'objectifs de leur entreprise et s'exposent à des sanctions en cas de refus. Par ailleurs, les demandeurs d'emplois sont fortement incités à entreprendre des formations de qualification qui ne correspondent pas toujours à leurs souhaits professionnels sous peine de voir remis en question leur statut. Le fait que les donneurs d'ordre soient responsables du choix de ces stratégies ne doit pas faire illusion sur la capacité des formateurs, qui acceptent d'intervenir dans de telles conditions, à adopter d'autres stratégies envers les apprenants. Ils sont soumis au respect de procédures administratives qui ne sont pas sans effet sur leurs marges de manœuvre et qui à tout le moins les amènent à se positionner par rapport à ce pouvoir institutionnel. Les formateurs qui emploient la contrainte et la menace justifient généralement leur pratique par la recherche de l'efficacité, les contraintes institutionnelles, le respect du règlement. Il semblent être le jouet de facteurs extérieurs et s'être rarement questionnés sur leur exercice du pouvoir sinon même sur leur métier. Ils sont enclins à privilégier leur maîtrise sur le groupe au détriment des objectifs cognitifs de chaque apprenant.

La légitimation, pour un formateur, consiste à emporter l'adhésion des apprenants à sa méthode pédagogique. Tout formateur se fixe consciemment ou non comme objectif de voir sa pratique plébisciter par les apprenants. Il arrive parfois que cet objectif supplante même les objectifs cognitifs. C'est généralement le cas des formateur-militants qui convaincus de la justesse de leurs moyens pédagogiques demandent aux apprenants d'y souscrire indépendamment de leur désir ou de leur capacité. La légitimation est une stratégie de persuasion parfois de conversion. Elle est utilisée par des formateurs de styles très différents. Le formateur dirigiste ou autoritaire ne manque pas de faire savoir aux apprenants que sa méthode est la bonne et qu'il l'emploie pour leur bien. Le formateur charismatique sans se préoccuper outre mesure de stratégie use abondamment de la légitimation même si son objectif est plus de susciter l'admiration que l'adhésion. Le formateur qui

base son action sur la contractualisation avec les apprenants vise également l'assentiment de ceux-ci. La légitimation tout en étant un exercice du pouvoir moins brutal que la pression et la menace se fixe un objectif identique : faire en sorte que les apprenants se soumettent, même en toute liberté, au pouvoir du formateur.

La négociation et la coopération se veulent des stratégies de pouvoir différentes. Le formateur qui les utilise est conscient de l'inanité pédagogique de la contrainte et est méfiant envers la légitimation. Il peut être tenté par l'autogestion. Il essaie de descendre de l'estrade. Si ces stratégies de pouvoir semblent les plus respectueuses des apprenants, elles se heurtent souvent aux réticences des apprenants eux-mêmes qui peuvent refuser de se voir investis de tâches qu'ils considèrent ne pas avoir à assumer et des donneurs d'ordre qui craignent que les objectifs définis ne soient pas ceux qui seront atteints. Le formateur qui pratique la négociation et la coopération avec les apprenants tente d'inventer une nouvelle pratique du pouvoir basée sur l'établissement de relations plus vivantes que symboliques susceptibles par et à travers le groupe de permettre à chaque individu d'atteindre les objectifs qui sont les siens.

Refuser son pouvoir de formateur

Refuser son pouvoir pour un formateur comme pour toute autre personne est une manière de le méconnaître, d'oublier que toutes les relations entre les hommes sont empreintes des influences qu'ils exercent les uns sur les autres. Il est certain que le terme lui-même dont il faut bien convenir qu'il est quasi absent du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation semble sinon effrayer, embarrasser les pédagogues. Je ne peux, ici, que me référer à nouveau à Michel Foucault, qui indique que le pouvoir est d'autant plus effectif qu'il est caché et que n'étant pas la seule manifestation de la répression, il produit le réel. Il me semble dommageable que certains s'imaginent ne pas avoir en tant que formateurs de pouvoir sur les apprenants. Ainsi, ils s'interdisent la compréhension de la relation qu'ils entretiennent avec leurs étudiants.

Le pouvoir n'est pas tant à refuser qu'à être interrogé. Il est vrai qu'alors, les découvertes peuvent se révéler inconfortables tant les ambivalences, les contradictions entre la représentation de son exercice du pouvoir et la réalité de celui-ci peuvent être patentées. Il est donc nécessaire, de pratiquer la distanciation vis à vis de son pouvoir de formateur afin de mieux le comprendre et l'assumer.

Prise de distance avec son pouvoir de formateur

Prendre de la distance avec son pouvoir de formateur c'est évidemment essayer d'en définir l'origine multiple, d'en identifier les caractéristiques, de le penser et de se donner les moyens d'agir sur lui et par lui.

Le pouvoir du formateur s'apparente à celui de l'expert dans la mesure où il est fondé sur le savoir possédé qui sous une forme ou une autre sera acquis par les apprenants. Le pouvoir du formateur est renforcé par l'autorité et la légitimité que lui confère l'institution pédagogique à laquelle il est attaché. Il est donc personnel mais aussi institutionnel. Le pouvoir des formateurs est large et je reste étonné par la grande indépendance dont ils peuvent jouir dans leurs activités. N'y aurait-il pas là quelques éléments explicatifs au fait que les formateurs ne sont pas toujours à l'aise avec le pouvoir ? Penser son pouvoir de formateur implique de le situer sur le plan théorique. Agir sur et par son pouvoir c'est s'engager dans un processus de prise de conscience, de changement, d'ajustement, de sa pratique par la pratique.

Si le pouvoir sert au formateur à manifester sa présence, cette dernière est aussi constitutive de son pouvoir. Bien plus que d'étiqueter l'exercice de celui-ci, il est important pour un formateur de se situer dans le rapport dynamique entre la manifestation, le refus et la prise de distance qu'il entretient avec son pouvoir. De même, les stratégies employées (contrainte et menace, légitimation, négociation et

coopération) ne sont pas tant exclusives que devant être contextualisées et questionnées.

Le pouvoir et la légitimité du formateur à distance

Si le formateur à distance est bien face au groupe d'apprenants, il faut convenir que sa présence, de par la modalité spatio-temporelle propre à la formation à distance, est autre et qu'ainsi son pouvoir l'est également. Il faut ici établir la distinction des tâches qui incombent au formateur à distance. Toute action pédagogique comprend des tâches d'enseignement et d'aide à l'apprentissage. Le processus de production d'une action de formation à distance établit une séparation formelle entre les unes et les autres. Le matériel pédagogique, support de l'enseignement, est préparé et fabriqué en amont de la dispense de la formation et donc en l'absence des apprenants. Le formateur n'est pas obligatoirement membre de l'équipe de concepteurs du cours. Celle-ci accomplit son travail pour des apprenants potentiels, inconnus, même si elle est amenée à prendre en compte leurs données sociologiques. L'absence de relation réelle entre les concepteurs et les futurs apprenants confèrent aux intentions des premiers le pouvoir du message initial et unidirectionnel. Le formateur à distance que certains appellent tuteur est en charge d'accompagner les apprenants dans leurs apprentissages. Le terme d'accompagnement n'est ici pas neutre et renvoie à certaines théories où il est considéré que l'apprenant doit être au centre de l'acte pédagogique. Par ce préalable et cette posture privilégiée, la nature du pouvoir et la légitimité du formateur sont dimensionnées différemment qu'en situation présenteielle. Le formateur n'est plus celui qui transmet la connaissance, il n'en est plus le dépositaire mais joue le rôle de facilitateur qui permet à chaque apprenant de construire son apprentissage.

Quelque soit la formation à distance, quelque soient les médias utilisés pour supporter la distribution du contenu et l'encadrement des apprenants, il est aisé de constater que la distance ne supprime pas la présence mais la transforme. Toutefois, la capacité du formateur à distance à maîtriser les médias utilisés est déterminante pour la qualité de sa présence. Ainsi, il n'est en mesure d'exercer son pouvoir qu'à la condition de posséder une certaine aisance et des habiletés vérifiées dans l'utilisation des médias. Il est intéressant de noter que les médias ne sont pas neutres et qu'ils n'ont pas été forcément pensés pour la réalisation des tâches du formateur. Bien au contraire, les médias sont la plupart du temps dimensionnés en fonction des opportunités et des facilités que les technologies sur lesquelles ils sont basées permettent. Les dérives technicistes pour ne pas parler de la gadgetisation que connaît la formation à distance sont plus le fait des informaticiens que des pédagogues. L'informatique permettant de reconstituer facilement le parcours d'un apprenant dans l'utilisation des ressources informatiques mises à sa disposition, le formateur peut être tenté, ou il peut lui être demandé par l'institution, de pratiquer un réel flicage, impossible en présentiel, qui bien plus que d'enrichir la pratique pédagogique l'incite à exercer un pouvoir de contrôle pouvant se transformer en une pratique directive sinon autoritaire de son pouvoir.

La présence du formateur à distance se manifeste par la production de messages, écrits ou oraux, qui ne lui permettent pas d'utiliser l'ensemble de ses sens. En effet, même les technologies les plus performantes de visioconférence ne pallient pas à l'absence du toucher et de l'odorat. La distance tronque certains éléments constitutifs de la présence. Ce sont ces manques qui rendent méfiants certains envers la formation à distance, qui stimulent les éditeurs de solutions technologiques à proposer des produits toujours plus riches, qui transforment la relation entre le formateur et l'apprenant. Deux attitudes face à cette situation lacunaire de la présence s'offrent au formateur à distance. Il peut vouloir, par l'utilisation optimum des médias et une multiplication de ses messages, compenser la distance existante entre lui et l'apprenant. Sans être forcément inopérante, une

telle manière de faire risque d'oblitérer les opportunités que procure la distance. Le formateur peut aussi, prendre en compte ces manques et à partir d'eux modifier sa pratique, sa présence, son pouvoir. Il est utile, ici, de souligner que l'objectif d'autonomie de l'apprenant sans être atteint systématiquement en formation à distance est stipulé beaucoup plus clairement qu'il ne l'est en présentiel. Or, si le formateur à distance souscrit, ne serait ce que partiellement, au but de faire progresser l'apprenant dans son processus d'autonomie, il est amené à s'interdire ou à relativiser fortement certains exercices de son pouvoir. Des stratégies évoquées plus haut, la contrainte et la menace, sans être forcément absentes semblent plus difficiles à mettre en œuvre face à la liberté de l'apprenant à entreprendre ou non son apprentissage et face à l'indépendance dont il jouit dans l'organisation de son parcours de formation. La légitimation est certes une stratégie de pouvoir largement employée en formation à distance pour conforter l'apprenant dans le choix de cette modalité de formation mais elle est plus le fait de l'institution et de l'équipe de conception du cours que du formateur lui-même. La négociation et la coopération sont plus spécifiquement exploitées par le formateur à distance qui est généralement très attentif aux difficultés, propres à la distance, de l'apprenant. Elles lui permettent également d'initier le processus d'autonomie dans lequel l'apprenant à distance doit s'engager sous peine de ne pouvoir persister dans son apprentissage.

Ainsi, la distance, par sa réalité et ses caractéristiques, amène le formateur à faire circuler ce que Geneviève Jacquinet appellent d'autres signes de présence, qui moins transmissifs ou directifs que suggestifs ou négociés orientent le choix des stratégies de pouvoir utilisables à l'égard des apprenants.

Dès lors, il est possible de s'interroger sur la légitimité du pouvoir du formateur ainsi manifesté. Si la légitimité de départ conférée par l'institution au formateur est comparable à celle du formateur en présentiel, les autres facteurs qui la créent et la maintiennent se présentent différemment. Dans la mesure où le formateur à distance n'est pas forcément le concepteur du contenu, son pouvoir d'expert est moins établi. N'ayant principalement en charge que des tâches de support à l'apprentissage, et ne bénéficiant le plus souvent que d'un statut précaire, sa légitimité de référent cognitif semble moins établie. Pourtant, le formateur à distance, de par sa position d'interlocuteur privilégié et d'intermédiaire entre l'institution et l'apprenant est investi par ce dernier d'une légitimité socio-affective que beaucoup de formateurs présentsiels, sceptiques sur la possibilité de la formation à distance a maintenir la proximité dont ils pensent jouir avec leurs apprenants, pourraient envier.

Références

BOURGEOIS, Etienne, NIZET, Jean (1995). *Pression et légitimation*. PUF.

CHAZEL, François (1989). Article Influence de l'Encyclopaedia Universalis. Corpus, tome 12, p. 300.

CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système*. Seuil.

DAHL, Robert (1971). *Qui gouverne ?* Armand Colin.

DE GAULLE, Charles (1944). *Le fil de l'épée*. Plon/Imprimerie nationale Éditions, 1996.

DE PERETTI, André (1998). Article Directivité, non-directivité. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, deuxième édition, p.84-287. Nathan.

DEMOULE, Jean-Paul (1993). Naissance du pouvoir et des inégalités. *Revue Sciences Humaines*, n°31, août-septembre 1993.

ENRIQUEZ, Eugène (1983). *De la horde à l'État*. Essai de psychanalyse du lien social. Gallimard.

- GANDHI (1950). Autobiographie ou mes expériences de vérité. 1986, PUF.
- GJIDARA, Marc (1989). Article Autogestion de l'Encyclopaedia Universalis. Corpus, tome 3, p. 490.
- JOULE, Robert-Vincent, BEAUVOIS, Jean-Léon (1998). Se soumettre... en toute liberté. Revue Sciences Humaines, n°86, août-septembre 1998.
- LA BOÉTIE, Etienne de (vers 1550). De la servitude volontaire. Dans BOUGNOUX, Daniel (1993). Sciences de l'information et de la communication. Larousse.
- LALLEMENT, Michel (1994). Michel Foucault. Microphysique du pouvoir. Revue Sciences Humaines, n°44, novembre 1994.
- MOSCOVICI, Serge (1994). L'influence n'est pas la manipulation. Propos recueillis par Jacques Lecomte. Revue Sciences Humaines, n°37, mars 1994.
- RODET, Jacques (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? Revue DistanceS, volume 4, numéro 2, automne 2000. Conseil Québécois de la Formation à Distance. <http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fichiers/outil08.pdf>
- RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (2002). Les métamorphoses du pouvoir. Dans Le pouvoir. des rapports individuels aux relations internationales. Éditions Sciences Humaines, 2002.
- ROGERS, Carl R. (1977). Un manifeste personnaliste. Fondements d'une politique de la personne. 1979, Dunod.

Pratiquer l'écoute active en formation à distance

Introduction

Écouter, c'est comprendre ce que l'on entend, ce que l'on voit, ce que l'on ressent. Sans écoute, il n'y a pas de " communication " mais seulement " munication ". L'écoute est une activité centrale de la relation pédagogique tant lors de la phase d'enseignement que durant celle de l'apprentissage. Elle est nécessaire aux enseignants comme aux apprenants et se révèle une stratégie indispensable qui néanmoins reste souvent implicite. L'écoute active est une technique qui permet à ceux qui l'utilisent de prendre conscience des différentes dimensions de la communication entraînant de se faire. Il ne s'agit plus seulement d'écouter l'autre parce qu'il s'exprime, mais d'arriver d'une part, à rendre explicite et donc compréhensible, son discours sur différents aspects : contexte, parole, communication non verbale et d'autre part, de prendre conscience de ses propres freins à l'écoute : préjugés, distraction, sélection des informations, ajouts par généralisation, etc.

L'écoute active ou encore empathique s'est tout d'abord développée dans la relation thérapeutique. Ce n'est que par la suite et avec le concours de penseurs comme Carl Rogers, qu'elle a été progressivement et encore minoritairement utilisée en situation pédagogique. Cette technique semble profondément liée à la rencontre en présentiel du fait qu'elle nécessite de mobiliser son attention sur l'ensemble des registres sensoriels. Une des caractéristiques de la distance, c'est qu'elle installe les individus dans une situation où précisément ils ne peuvent tirer des informations par tous leurs sens. Comment goûter à distance ? Comment sentir à distance ? Comment toucher à distance ? Comment voir à distance ? Comment entendre à distance ? De plus, les interlocuteurs à distance communiquent par l'intermédiaire de médias utilisant des registres et des systèmes de symboles limités. Le téléphone ne permet que d'entendre. Le mail se limite au texte écrit et éventuellement à des images fixes. Il en est de même avec les systèmes plus perfectionnés de visioconférence qui simulent très imparfaitement la rencontre en présentiel. Dès lors, il est naturel de se demander si l'écoute active est une technique employable à distance et plus particulièrement en formation à distance.

Afin de répondre à cette question, nous situerons l'écoute dans le cadre plus général de la communication. Nous présenterons ensuite les principes qui fondent l'écoute active. Enfin, nous tenterons d'identifier la manière dont cette technique peut être adaptée à la distance.

L'écoute dans la communication

La place de l'écoute dans la communication est intimement liée à la représentation que l'on se fait de la communication. Myers et Myers (1990) décrivent les principaux modèles de communication. Nous nous limiterons à en présenter

succinctement deux : le modèle mécaniste et le modèle systémique ainsi que le prolongement de ce dernier dans la sphère pédagogique.

Le modèle mécaniste

Selon la théorie du traitement de l'information dont Shannon est le plus représentatif, la communication existe dès lors qu'une information est transformée en message transmis par un émetteur sous la forme d'un signal, signal qui subit certaines altérations ou bruits qui le transforme en signal reçu par un récepteur qui le retraduit en message. L'amélioration de la communication est principalement de la responsabilité de l'émetteur qui doit adapter son message. Le récepteur, celui qui écoute, est considéré comme secondaire dans la mesure où un message bien émis et bien transmis, notamment par la réduction des bruits, est un message bien reçu.

Nous pouvons noter qu'en situation pédagogique, l'émetteur est le plus souvent l'enseignant et les récepteurs les apprenants. L'application concrète de ce modèle trouve sa parfaite expression dans les cours magistraux où l'enseignant s'attache à soigner son discours, à le perfectionner et le rendre accessible aux apprenants qui l'écoutent. Il s'agit en quelque sorte, pour lui, de viser et de toucher sa cible.

Le modèle systémique

Le modèle systémique, issu de nombreuses recherches (Bateson, Watzlawick), avance qu'en matière de communication les acteurs sont tous liés les uns aux autres et qu'ils s'influencent réciproquement. Il se fonde sur six principes : i) nous ne pouvons pas ne pas communiquer. Même lorsque nous gardons le silence, celui-ci est communication ; ii) la communication cherche à être prévisible. Nous communiquons pour anticiper la situation future dans laquelle nous serons avec nos interlocuteurs ; iii) la communication est un processus continu. Elle n'a pas de début ni de fin sinon ceux que l'on se fixe ; iv) la communication s'établit à deux niveaux, celui du contenu et celui du relationnel ; v) la communication se fait d'égal à égal ou à la verticale ; vi) la communication est un partage de significations. Chacun en fonction de ses caractéristiques personnelles se représente différemment un même objet.

S'inspirant de ce modèle systémique, Tardif (1992) identifie huit principes qui fondent la communication pédagogique stratégique : i) l'enseignement est un acte de communication ; ii) il est impossible pour l'enseignant de ne pas communiquer avec l'apprenant ; iii) la représentation que l'enseignant a de l'apprenant est restreinte et restrictive ; iv) l'efficacité de la communication de l'enseignant avec l'apprenant est déterminée par les réactions qu'elle suscite ; v) la communication de l'enseignant avec l'apprenant est plus influente dans la mesure où il le rencontre dans son modèle du monde ; vi) l'apprenant fait toujours le meilleur choix parmi les choix possibles ; vii) les ressources dont l'apprenant a besoin pour réussir sont en lui-même ; viii) le cadre dans lequel une situation est perçue par l'enseignant et par l'apprenant détermine le sens qu'ils lui attribuent.

Dès lors que la communication n'est plus envisagée comme une simple suite mécanique mais comme un système à l'intérieur duquel les acteurs sont tour à tour émetteurs et récepteurs, voire comme le souligne Roger Desmet (1991), comme des émetteurs s'apprêtant à réceptionner et des récepteurs s'apprêtant à émettre, l'écoute se trouve réévaluée et mise au même niveau que la parole. Cette écoute ne se limite d'ailleurs pas aux seuls signaux verbaux mais prend également en compte le contexte dans lequel elle s'effectue (lieu, statut des interlocuteurs, poursuite de communication, etc.) ainsi que les signaux non verbaux (places, attitudes, etc.). Encore faut-il s'entendre sur ce que signifie " écouter " et définir ce que l'on nomme l'écoute active.

L'écoute active

Nous avons tous fait l'expérience de discussions à bâton rompu où tour à tour les interlocuteurs s'interrompent, font des digressions, changent de sujet. Ce type de communication est certainement essentiel à la dimension sociale et affective des échanges que nous avons avec les autres. Pour autant, il nous faut convenir que l'essentiel ne réside pas alors dans la compréhension approfondie de ce qui se dit et que souvent nous serions bien en peine de faire une synthèse des propos émis ou simplement de se remémorer telle ou telle parole. Dans cette situation, les interlocuteurs sont avant tout des émetteurs et ne se préoccupent pas de leur rôle de récepteur. La parole prime l'écoute et l'énonciation prime l'énoncé.

À l'opposé de ces pratiques courantes et souvent conviviales, l'écoute active se présente comme une technique nécessitant une prise de conscience sur la qualité de son écoute et l'acquisition d'habiletés à mieux écouter.

L'écoute, Pourquoi ?

Pourquoi écouter ? Pour trouver les réponses à cette question simple en apparence, il est utile de se demander pourquoi l'on souhaite soi-même être écouté. Ce que l'on demande à nos interlocuteurs, c'est que, lorsque nous faisons l'effort de trouver les mots les plus justes pour traduire notre pensée, ceux-ci comprennent ce que l'on souhaite leur communiquer. Or, il arrive fréquemment que la réponse émise nous informe de la non compréhension de notre propos. Notre premier réflexe est alors de reprendre notre démonstration, d'affiner nos arguments, persuadés que nous sommes de nous être mal exprimés la première fois. Si notre interlocuteur ne saisit toujours pas exactement la signification de notre message, nous nous retrouvons assez désarmés et constatons qu'il est bien difficile de se faire comprendre.

Hormis le cas où nous ennuyons manifestement les personnes auxquelles nous nous adressons, ce dont nous pouvons nous apercevoir facilement en percevant les signes de désintérêt ou même d'agacement que celles-ci nous renvoient, il faut convenir que le désir de comprendre ne suffit pas à une bonne écoute. Tel ami à qui nous faisons part d'un problème personnel sera tenté, de par l'affection qu'il nous porte, de nous donner des réponses, des conseils en rebondissant sur un mot ou une expression que nous avons utilisé. Nous aura-t-il écouté ? Aura-t-il réellement compris notre envie de communiquer ? Notre but n'était-il pas simplement de l'informer et non pas de rechercher des solutions qu'il nous semble devoir trouver par nous-mêmes ?

Cet exemple montre bien que toute communication est empreinte des intentions des interlocuteurs. Or, nous n'exprimons pas systématiquement les buts que nous poursuivons à travers la communication et lorsque nous le faisons, c'est parfois pour en cacher d'autres, consciemment ou non. Dans le cas plus exceptionnel où deux interlocuteurs annoncent leurs intentions de communication en termes identiques, chacun d'entre eux ne possède pas les mêmes représentations et ne donne pas la même signification aux mots. Nous ne pouvons donc prétendre être compris sans accepter une négociation du sens de notre propos, sans accepter d'écouter ce que l'autre nous dit de sa propre écoute et de ses buts de communication. Pour se faire comprendre, il faut accepter de ne plus réduire la communication à la simple émission de messages, il faut être prêt à écouter. Écouter non pas pour donner des réponses, celles-ci ont tout le temps d'être formulées, mais écouter pour vérifier que l'autre nous a pleinement compris. Il s'agit alors d'écouter l'écoute, celle de son interlocuteur et la sienne propre.

Les freins à une véritable écoute

Les freins à l'écoute sont nombreux et nous avons tous eu l'occasion de les développer tout au long de notre existence. Ils sont d'ordre physiologique, socio-culturel et personnel. Il est parfois difficile d'entendre et donc d'écouter un orateur

dont la voix est désagréable ou peu audible. Rejetant l'inconfort des conditions de l'écoute, nous nous épargnons d'écouter. Les jargons ou l'utilisation abusive de sigles et d'abréviations, de termes non définis peuvent décourager le béotien de faire les efforts nécessaires à l'écoute. Une aversion personnelle pour tel sujet, ou tel individu devient le prétexte tout trouvé pour ne pas écouter.

André de Peretti (1999) affirme que " je ne peux écouter quelqu'un que si, en même temps, je lui témoigne que je l'écoute et que, par conséquent, j'entre en dialogue avec lui, même si mon dialogue est un dialogue réservé ". Les freins à l'écoute se situent donc dans notre capacité plus ou moins limitée à entrer en dialogue avec l'autre. Or comme l'a remarqué Carl Rogers, l'obstacle majeur à la communication réside dans la tendance naturelle que nous avons à juger, à évaluer, à donner notre avis, à adhérer ou à rejeter. Lorsque nous jugeons ou évaluons un propos, nous sommes avant tout centré sur nous, nous utilisons nos propres grilles d'analyse qui sont le reflet de notre pattern de valeurs. Nous n'écoutons plus, nous ne cherchons plus à comprendre mais à étiqueter et à classer afin de ne pas être perturbés, de ne pas avoir à affronter le conflit cognitif face auquel nous sommes. Ainsi, nous sommes peu préparés à écouter ce qui est inhabituel, ce qui heurte nos représentations.

Un autre frein à l'écoute est l'impression fautive que l'on a déjà compris ce que l'autre veut nous dire avant qu'il est fini de s'exprimer. Ceci est renforcé d'une part, par notre facilité à trancher, à choisir une option, à interpréter dès lors que le propos est peu clair ou insuffisamment spécifié et d'autre part, par notre aptitude à ne pas retenir ce qui nous gêne et à accepter sans plus de question, ce qui semble aller de soi.

Selon Floyd (1988), les freins à l'écoute correspondent aux mauvaises habitudes d'auditeur que nous avons développées tout au long de notre vie et notamment durant notre scolarité. Il en dénombre dix principales : i) couper le contact quand le sujet est aride ; ii) couper le contact quand le sujet est mal présenté ; iii) tendance à argumenter ; iv) rechercher des faits ; v) prise de notes abondante mais se limitant à une seule méthode ; vi) ne manifester aucune énergie et ne pas être très attentif ; vii) se laisser facilement distraire ; viii) résister aux sujets ardues et préférer les sujets légers et divertissants ; ix) réagir aux mots ayant un contenu émotif ; x) rêvasser quand le débit du locuteur est lent.

Se mettre en situation d'écoute nécessite de prendre conscience de ses propres freins, d'identifier les raisons qui les créent, d'accepter de relativiser celles-ci et de trouver les solutions personnelles pour réduire ses freins.

Les techniques de l'écoute active

Porter (1950) puis Pagès (1965) et de Peretti (1968) ont identifiés six types de réponses face à la sollicitation d'un interlocuteur : i) apporter une solution (conseil, ordre, menace) ; ii) manifester une aide ou un soutien moral ; iii) questionner de manière inductive ; iv) évaluer ; v) interpréter ; vi) essayer de mieux comprendre.

Selon Artaud (2000), ces six types peuvent être regroupés en trois catégories. Tout d'abord, celle des réponses (i, iii, iv, v) qui exercent une pression sur l'interlocuteur et qui par la même renforce sa dépendance, augmente ses conflits internes, renforce ses défenses, abaisse son angoisse au prix d'une diminution de la conscience de sa responsabilité propre. Puis celle des réponses de soutien (ii) qui peuvent être ressenties comme une non réelle implication, une prise de distance, lorsqu'elles se limitent à prodiguer des encouragements et ne prennent pas réellement en compte la situation de l'interlocuteur. Enfin, celle des réponses qui traduisent une attitude de compréhension (vi), qui manifestent de l'empathie envers l'interlocuteur.

L'empathie

L'empathie relève plus de l'attitude que de la technique. André de Peretti (1998) rappelle que Lipps en 1903 désignait par empathie " une sorte de communication affective par laquelle on s'identifierait avec un autre être, dont on réussirait à éprouver les sentiments ", et que Maucorps la distingue de la sympathie car présentant " un caractère plus désintéressé, plus conjectural et en quelques sorte plus spéculatif ". Pour de Peretti " la compréhension du concept d'empathie oscille entre une proposition d'identification et une réserve ou retenue de réflexion dans l'interaction avec autrui. " Abraham (1984) décrivant l'apport de Rogers pour transposer le concept d'empathie dans l'enseignement indique " que trois attitudes sont d'un poids essentiel : la faculté qu'à l'enseignant de comprendre la signification de l'expérience vécue par l'élève... d'avantage, d'exprimer cette compréhension ; le respect manifesté par l'enseignant pour l'élève pris isolément ; l'authenticité du maître dans sa relation aux élèves. "

La reformulation

La reformulation consiste à redire en résumant ou en paraphrasant, éventuellement en accentuant, sans vouloir influencer, les propos de notre interlocuteur. La reformulation a pour objectifs de vérifier auprès de notre interlocuteur que nous avons bien compris ses propos, de lui permettre de les entendre et de poursuivre ceux-ci, de trouver par lui-même les réponses qu'il recherche. Ainsi que le précise Artaud (2000, p. 32) il s'agit d'être " ... fidèle à ses propos et de les lui redire pour qu'il confirme que nous l'avons correctement compris et participons, à notre mesure, à son expérience. " Dans de nombreuses situations de communication, la répétition des derniers mots de l'interlocuteur est très efficace tant chacun fait plus fréquemment l'expérience d'être critiqué, jugé, interprété, contredit que véritablement écouté. Toutefois, lorsque les propos sont plus complexes, plus ambivalents, la reformulation nécessite de repérer le niveau des propos sur lequel elle va porter. Allons-nous axer notre reformulation sur sa personne, sur son ressenti, sur son problème, sur tel ou tel élément de ce dernier ? Dans bien des cas, il est préférable de reformuler sur l'écouté et son problème plutôt qu'à travers une démarche dissociante et partielle de reformuler sur les éléments du problème.

Dans toute communication, il est nécessaire de distinguer l'énoncé, ce qui est dit, de l'énonciation, la manière dont cela est dit. De la même manière il est important d'écouter ce que dit notre interlocuteur mais également ce qu'il ressent. Un double écueil est alors à éviter. Il ne faut pas confondre, d'une part, ce qu'il ressent avec notre interprétation de ce qu'il ressent et d'autre part, ce qu'il dit et ce qu'il révèle mais ne formule pas. Il est donc indispensable de reformuler pour le faire s'exprimer sur ce qu'il ressent afin d'en avoir une meilleure compréhension et de limiter la reformulation à ce qu'il dit. Cette attitude de respect envers notre interlocuteur est la condition préalable de sa future verbalisation de ce que dans un premier temps il révèle à son insu et dont il n'a pas encore conscience. C'est par sa prise de conscience progressive puis sa prise de distance réflexive face aux dimensions non révélées de son problème, processus accompagnés et non dirigés par notre reformulation, que notre interlocuteur sera en mesure de construire ses propres réponses à ses difficultés.

Les questions ouvertes

Outre la reformulation qui doit être considéré comme la première technique d'écoute active à mettre en œuvre et dont les habiletés ne s'acquièrent que par la mise en pratique, il est parfois utile de questionner notre interlocuteur. Ce questionnement est de nature très différente de celui que nous avons l'habitude d'employer. Son objectif n'est pas de suggérer à travers nos questions des pistes d'interprétation pour notre interlocuteur mais de lui donner l'occasion de poursuivre son expression. Ainsi, les questions fermées, pour lesquelles, nous

sommes assurés de connaître la bonne réponse sont à proscrire, tout comme celles qui influenceraient la communication sur un des aspects du problème non encore conscientisé par notre interlocuteur. Les questions que nous pouvons poser doivent nous permettre d'avoir une meilleure compréhension en faisant remonter de l'information et non de poser un diagnostic et partant de prescrire une solution. Pour ce faire, ces questions doivent être ouvertes, c'est à dire induire le moins possible, même si toute question a forcément une dimension inductive. L'utilisation du " pourquoi " est à éviter au profit du " comment " et des formules qui sollicitent l'interlocuteur : " Qu'en pensez-vous ? ", " Racontez cela ? ", " Comment comptez-vous faire ? ", " Pour qui, dans quel but ? ", " Quelle est votre opinion ? ".

L'écoute active, en formation à distance

En formation à distance, les communications entre apprenants et tuteurs sont tributaires des médias par lesquelles elles se réalisent. Dans une certaine mesure, il est possible de considérer que les individus communiquent à distance par l'intermédiaire d'avatars, traduction de leurs caractéristiques personnelles qu'ils souhaitent donner à voir aux autres et qui sont transmissibles par le média utilisé. La communication et la relation prennent, ici, un tour plus virtuel. Face aux filtres imposés par les médias et à la tentation de l'anonymat ou de la présence " déguisée ", il est légitime de se demander, comme Sandra Bellier (2001, p.33), si la relation virtuelle peut tenir lieu de médiation ? Pour sa part, elle affirme que si la médiation à distance est de nature différente qu'en présentiel, celle-ci est tout aussi efficace car il est possible d'affiner les modes d'explication, le contact direct est remplacé par la projection, le contact est plus personnalisé. De ces trois arguments, nous retiendrons le troisième comme cadre possible d'une pratique d'écoute active à distance et constatons que les deux premiers définissent des freins à celle-ci.

Pour sa part, Viviane Glikman (2002, p.252) nous rappelle que " Au-delà de toutes les technologies disponibles, c'est la question du lien social qui est posée, question clé de tout processus d'apprentissage, en particulier à distance. " Or, Meyer (1999) nous informe que 80% et plus des apprenants à distance plébiscitent les regroupements présentiels comme situation de dialogue privilégié et que Battaglia (1999) constate que " les outils de communication engendrent un intérêt très relatif de la part des apprenants... ". Aussi, Glikman, tout en soulignant que la présence physique ne peut être à elle seule la condition de l'établissement du lien social mais qu'il faut y ajouter la création du sentiment d'appartenance à une communauté éducative, appelle à une véritable animation des espaces collectifs de communication à distance. De notre côté, si nous souscrivons à la mise en place de dispositifs basés sur la coopération et la collaboration (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001) et sur l'encadrement par les pairs (Deschênes et al., à paraître), il nous semble que l'écoute active doit tout d'abord servir de technique dans les interventions individualisées de support à l'apprentissage auprès de l'apprenant à distance.

En conséquence, nous limitons notre exploration de l'écoute active à distance à sa dimension de technique de communication créatrice de lien social entre le tuteur et l'apprenant lors de communications médiatisées, lien qui se crée au sein d'une relation qui par de nombreux aspects est assimilable à la notion de médiation. Le tuteur devenant médiateur entre l'apprenant et son objet d'apprentissage a alors pour rôle de donner confiance et de permettre à l'apprenant de trouver la démarche à emprunter (Six, 1995) ceci de manière temporaire et dans le but de le rendre autonome (Cardinet, 1995).

L'écoute active en situation de communication médiatisée à distance

La première distinction à opérer parmi les situations de communication médiatisées à distance est celle du temps synchrone ou asynchrone dans lequel elles se déroulent. L'écoute active est une technique qui de manière classique impose des

échanges en temps réel. Est-il possible que cette écoute puisse s'établir en temps différé ? La seconde distinction relève du type de communication autorisé par les différents médias et plus précisément des systèmes de symboles qu'ils permettent de véhiculer. En croisant ces critères, nous aboutissons à l'identification de six catégories pour lesquelles nous évaluerons les possibilités de mettre en œuvre l'écoute active à distance.

Les situations de communication médiatisées à distance

	Mode synchrone	Mode asynchrone
Message oral	A	D
Message écrit	B	E
Message audiovisuel	C	F

Par ailleurs, nous retenons que les attitudes et techniques qui caractérisent l'écoute active sont l'empathie, la reformulation et les questions ouvertes. Nous notons que l'empathie se construit et s'exprime de manière privilégiée par la communication non verbale. D'une part en étant attentif aux attitudes et expressions physiques de notre interlocuteur et d'autre part, par la manière de ponctuer notre écoute par tel geste ou telle attitude. Enfin, la communication non verbale est difficilement conscientisée et encore moins maîtrisée.

Notre évaluation portera donc sur chacun des médias des six catégories utilisés en situation de support à l'apprentissage individualisé.

Les situations de communication de la catégorie A

Le média utilisé est le téléphone. Il permet au tuteur et à l'apprenant d'entrer facilement en contact sans avoir à acquérir des habiletés particulières. Le seul type de message autorisé est oral. L'inconvénient majeur de ce type de communication au regard de la mise en œuvre d'une écoute active est l'absence de visualisation de son interlocuteur et la perte définitive de toute communication non verbale. A contrario, l'attention de l'écouter est favorisée par la focalisation de son écoute sur les seules messages oraux. Si la voix permet une énonciation dont les variations sont nombreuses et subtiles (le sourire peut parfois s'entendre), l'utilisation du combiné téléphonique même dans le cas du téléphone portable n'autorise pas une ponctuation gestuelle de son propos qui de toute manière reste invisible à notre interlocuteur. Toutefois, ce média permet des interactions rapides entre les locuteurs. Ainsi, la reformulation et le questionnement, tout comme en situation présentielle, sont possibles.

Les situations de communication de la catégorie B

Les médias qui permettent ce type de communication sont le chat et ce qu'il est convenu de nommer le " tableau blanc ". Le tableau blanc permet le partage synchrone d'une fenêtre graphique et textuelle à l'intérieur de laquelle tous les utilisateurs peuvent interagir simultanément. Cette fonction autorise le partage de documents et la possibilité d'élaborer des documents en temps réel qui seront visionnés par les apprenants et modifiables par chacun des participants. Le Chat, de l'anglais to chat (bavarder) permet l'échange de messages textuels en temps réel, sur le Web, entre deux ou plusieurs individus connectés. Il s'agit d'une discussion écrite à distance en temps synchrone. Pour l'un et l'autre de ces médias, les messages sont écrits. L'utilisation des fonctions d'édition et de lecture des messages nécessite que les interlocuteurs maîtrisent la navigation sur Internet et soient capable de saisir des messages par l'intermédiaire d'un clavier. Le passage à

l'écrit focalise la communication sur le contenu alors que l'énonciation devient quasi inexistante et ne transparaît que par l'utilisation de binettes (smileys) dont le registre reste assez sommaire. Il est à noter également que cette communication écrite en temps réel est une nouvelle pratique d'écriture qui n'a pas d'équivalent et pour laquelle les usages, notamment pédagogiques, restent à découvrir et à approfondir (Rodet, à paraître). Habituellement utilisés pour faciliter les échanges au sein d'un groupe d'apprenants, nous postulons que ces médias sont aussi adaptés à une communication privée entre deux individus, en l'occurrence le tuteur et l'apprenant. Dans cette situation, la communication non verbale ne peut s'établir et l'empathie manque donc de matière à partir de laquelle elle pourrait se construire. La reformulation est possible et éventuellement facilitée par les fonctions de copier-coller. De même, il est possible de poser des questions ouvertes.

Les situations de communication de la catégorie C

La visioconférence est une communication synchrone intégrant le son et l'image, entre deux ordinateurs. Elle propose également des fonctions de partage d'applications, de prise en main à distance, d'échange de fichiers et de tableau blanc. L'utilisation du tableau blanc ayant déjà été évoquée, nous axons notre propos sur les fonctions de base de la visioconférence qui permettent de transmettre des messages audiovisuels en temps réel. C'est le média qui, à ce jour, s'approche le plus des caractéristiques de la rencontre présentielle. Toutefois, la qualité de l'image transmise est encore assez faible. La communication non verbale est possible quoique moins bien perçue qu'en présentiel et formalisée par le cadre imposé par la caméra. Le contact visuel établi rend possible l'émergence de l'empathie. Les échanges oraux permettent, comme en face à face, la reformulation et le questionnement ouvert. Il apparaît donc que cette communication synchrone est la plus adaptée à la mise en œuvre des attitudes et des techniques d'écoute active. A contrario, la télévision qui relève de la communication unidirectionnelle ne permet pas cette mise en œuvre.

Les situations de communication de la catégorie D

Les médias de cette catégorie sont la messagerie téléphonique et les cassettes audio. Les remarques faites pour le téléphone restent valides, mais, en outre, le caractère asynchrone des échanges rend les interactions moins aisées. La reformulation devient en grande partie inopérante. Il ne nous semble donc pas que l'écoute active puisse s'installer lors de ce type de communication. Il faut reconnaître que le plus souvent, il s'agit d'une communication par défaut. C'est parce que notre correspondant n'est pas disponible que nous sommes invités à lui laisser un message sur son répondeur. Dans le cas de la cassette audio, l'interaction est inexistante, nous sommes dans une situation de " munication " et les techniques de l'écoute active ne peuvent être employées.

Les situations de communication de la catégorie E

Les médias qui sont créateurs de ce type de communication sont la télécopie, le courriel et le forum. Ce dernier étant en quelque sorte la version publique et collective du courriel, nous ne le traiterons pas. Le courriel permet de transmettre des messages écrits de manière asynchrone. Contrairement aux messages oraux asynchrones, le courriel est une situation de communication qui ne s'établit pas par défaut mais bien de manière délibérée. Ses avantages sur le chat ou le tableau blanc sont la permanence du message et de par son caractère asynchrone, la longue durée possible des échanges. La fonction " répondre ", de par son côté pratique, est incitatrice d'échanges et facilitatrice des interactions. Si l'émergence de l'empathie est pénalisée par l'inexistence de la communication non verbale, la reformulation et le questionnement ouvert sont tout à fait possibles. De son côté, la télécopie autorise le même type de messages mais est plus onéreux et moins pratique bien qu'utile aux personnes n'ayant pas accès à Internet.

Les situations de communication de la catégorie F

Les cassettes audiovisuelles, les DVD sont des médias qui ne permettent pas l'établissement d'interactions. De plus les conditions de production des messages que ces médias supportent sont longs et coûteux. Ils ne sont pas utilisés, à notre connaissance dans la relation tuteur/apprenant et ne permettent pas l'application des techniques de l'écoute active.

Conclusion

Partant de l'interrogation sur les possibilités de transfert des techniques d'écoute active en situation médiatisée à distance, nous avons repéré six situations de communication distinctes. En fonction des caractéristiques de celle-ci nous avançons que c'est dans le cas d'une communication synchrone audiovisuelle que les interlocuteurs peuvent le plus aisément pratiquer l'écoute active. D'une part, parce que la parole est conjointe aux messages visuels et que d'autre part, ces derniers permettent la visualisation de la communication non verbale. La communication par téléphone, notamment parce qu'elle autorise des interactions rapides, semble également propice à la mise en œuvre des techniques de l'écoute active à la limite importante de l'absence de toute communication non verbale. Dans les échanges écrits en temps synchrone, la reformulation et le questionnement sont certes possibles mais des recherches plus approfondies, en particulier sur les usages et les stratégies d'écriture, sont nécessaires pour valider la mise en œuvre d'une véritable écoute active. Il faut, à ce propos, remarquer que le clavardage (bavardage par l'intermédiaire du clavier), satisfait plus immédiatement des besoins de communication de type socio-affectif que des échanges permettant une meilleure compréhension de ce qui s'écrit. La communication écrite en temps asynchrone autorise la reformulation et le questionnement. Le temps différé est un élément important qui permet à chaque interlocuteur de s'interroger et de mieux saisir le propos de l'autre. Il est néanmoins vrai que la communication non verbale n'est pas supportée par les médias utilisés dans ce cas. Enfin, les messages oraux et audiovisuels asynchrones ne permettent pas de pratiquer l'écoute active.

Aussi, nous suggérons que les concepteurs des systèmes d'encadrement et de support à l'apprentissage en formation à distance, pour faire une place à l'écoute active, planifient, dans le meilleur des cas, des séances de visioconférences individuelles et à défaut l'utilisation du courriel qui s'il ne permet pas la visualisation des attitudes des interlocuteurs nous semble la communication écrite la plus adaptée à l'écoute active.

Si comme nous le postulons, l'écoute active est une nécessité pédagogique, il nous semble nécessaire que des recherches soient effectuées d'une part pour identifier les besoins de formation des tuteurs et des apprenants leur permettant de développer des habiletés sur ces techniques, d'autre part, dans une démarche plus ontologique, inviter les tuteurs à faire le point sur leurs pratiques d'écoute et à repérer les situations médiatiques dans lesquelles ils sont le plus à même d'écouter les apprenants qu'ils encadrent.

Références

ABRAHAM, A. (1984). L'enseignant est une personne. ESF.

ARTAUD, Jean (2000). L'écoute, attitudes et techniques. Chronique Sociale.

BATTAGLIA, Christian (1999). Regards d'usager sur l'enseignement à distance : questions autour de l'autonomie des apprentissages. In Glikman, Viviane (1999) Formation ouvertes et à distance : le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997. Paris, INRP.

BELLIER, Sandra (2001). Le e-learning. Editions Liaisons.

- CARDINET, A. (1995). Pratiquer la médiation en pédagogie. INRP.
- DE PERETTI, André (1999). Entretien. Beaucoup de choses sont entendues mais non écoutées. Revue Non-Violence Actualité. Décembre 1999.
- DE PERETTI, André (1998). Article Empathie du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Nathan Université.
- DE PERETTI, André (1968). Liberté et relations humaines. Editions Epi.
- DESCHENES, André-Jacques, BEGIN-LANGLOIS, Lise, CHARLEBOIS-REFAE, Nicole, COTE, Rémi et RODET, Jacques. (2003). Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens. Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance. Vol. 18, n°1, printemps 2003
<http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fichiers/tutor28.pdf>
- DESMET, Roger (1991). Entretien entre Roger Desmet et Geneviève Jacquinet réalisé par Thérèse Lamy. Non publié.
- FLOYD, James J. (1988). Vers une meilleure écoute. PUQ.
- GLIKMAN, Viviane (2002). Des cours par correspondance au " e-learning ". PUF.
- HENRI, France, LUNDGREN-CAYROL, Karin (2001). Apprentissage collaboratif à distance. PUQ
- MEYER, Alain (1999). Les usagers des formations à distance du CNAM en Pays de Loire. In Glikman, Viviane (1999) Formation ouvertes et à distance : le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997. Paris, INRP.
- MYERS, G.E. MYERS, M.T. (1990). Nous et notre communication. Dans Les bases de la communication humaine. McGraw-Hill, éditeurs. Montréal.
- PAGES, Max (1965). L'orientation non directive. Editions Dunod.
- PORTER, Elias (1950). Introduction to therapeutic Counselling. Editions Houghton Mifflin, Boston.
- RODET, Jacques (2003). Le clavardage (chat) média de support à l'apprentissage ? Revue Distances et Savoirs, volume 1 – n°3/2003.
- ROGERS, Carl R. (1977). Un manifeste personnaliste. Fondements d'une politique de la personne. 1979, Dunod.
- ROGERS, Carl R. (1961). Le développement de la Personne. 1998, Dunod.
- SIX, J.-F. (1995). Dynamique de la médiation. Desclée de Brouwer.
- TARDIF, J. (1992). Les principes de la communication pédagogique stratégique. Dans Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Les Éditions Logiques inc. Montréal.

Naissance de **t@d**, la communauté de pratiques des tuteurs à distance

Ça y est, c'est la rentrée ! Mélange de nostalgie de l'été disparu et de gaieté des retrouvailles. Temps de souvenirs mais aussi de résolutions. Je crois bien n'avoir jamais abordé le mois de septembre sans avoir à composer avec cette langueur le disputant de plus en plus faiblement à l'impatience de la mise en action.

C'est donc avec enthousiasme que je vous informe de la naissance de **t@d**, la communauté de pratiques des tuteurs à distance. Une communauté, y compris de pratiques, c'est tout d'abord un groupe.

Qu'est-ce qu'un groupe ?

L'étymologie nous indique que ce terme vient de l'italien *groppo* dont les premiers sens sont nœud puis assemblage. Ce terme dériverait lui-même du germanique *kruppa* qui désignait une masse arrondie. Le petit Larousse donne les définitions suivantes : 1. ensemble distinct de choses ou d'êtres de même nature réunis dans un même endroit. 2. ensemble plus ou moins organisé de personnes liées par des activités, des objectifs communs. 3. formation de musiciens. 4. Militaire, formation élémentaire du peloton et de la section (environ 12 hommes). 5. Ensemble de choses, d'animaux ou de personnes défini par une caractéristique commune. 6. Beaux Arts, réunion de figures formant un ensemble, surtout dans la sculpture en ronde bosse. 7. Algèbre, ensemble G muni d'une opération interne dans G , associative, qui admet un élément neutre et telle que tout élément a un symétrique et un seul.

De ces définitions, il ressort qu'un groupe se définit à la fois de manière interne (partage d'un certain nombre de traits communs aux éléments du groupe) mais aussi externe (ceux qui ne sont pas des éléments du groupe). De manière rapide, il serait possible de dire que l'on est membre ou pas du groupe, que l'on est à l'intérieur ou à l'extérieur du groupe. En fait, c'est un peu plus complexe que cela. Chacun d'entre nous est membre de nombreux groupes : l'humanité, le continent, le pays, la ville, le quartier, la religion, le sexe, la famille, l'appartenance politique, etc. Cette petite liste montre que l'individu n'est pas réductible à une seule appartenance et que les différents groupes peuvent soit s'imbriquer les uns dans les autres soit être disjoints soit encore avoir des intersections. Un autre élément est que l'appartenance à un groupe est liée à l'investissement de l'individu dans le groupe.

Pour mieux comprendre le groupe, il est nécessaire d'emprunter à la fois aux sociologues mais également aux penseurs de la systémique. Les premiers nous indiquent que les phases remarquables d'un groupe sont l'illusion groupale durant laquelle chaque individu du groupe s'imaginant ou voulant croire en une communauté parfaite abuse volontiers du " on " pour mettre en avant ses attentes et ses besoins personnels, la phase de conflits où apparaissent les sous-groupes et où l'individu prenant conscience des différences entre ses objectifs, ses stratégies et ceux des autres participants utilisera de préférence le " je " pour les influencer ou s'en démarquer, la phase de maturité durant laquelle l'individu tentant de faire

la part des choses, ayant accepté les différences et les découvrant potentiellement riches est prêt à passer des compromis avec les autres participants pour accomplir des tâches au cours desquelles il se reconnaîtra dans le " nous " comme un individu participant au groupe. Il est utile de préciser que l'apparition de sous-groupes dans un groupe est créatrice d'interactions et de rétroactions qui peuvent faire progresser et/ou régresser ce dernier. Les seconds nous indiquent que la somme des parties (les individus) est supérieur au tout (le groupe) dans la mesure où ce rassemblement est créateur d'émergences. Ces dernières correspondent aux produits qualitativement nouveaux issus de la collaboration des individus qui n'auraient pu apparaître sans l'établissement de celle-ci. Nous parlerons ici de collectif. Mais ils attirent également notre attention sur le fait que la somme des parties est inférieure au tout car pour que le tout existe chacune des qualités des parties se voient restreintes et inhibées.

Ainsi, l'individu qui s'engage dans un groupe peut s'attendre par la collaboration avec les autres participants à produire ce que ceux-ci n'auraient pu créer sans lui mais en même temps, les termes de la collaboration l'obligent à réprimer ses caractéristiques qui ne peuvent être prises en compte par le groupe.

Qu'est-ce qu'une communauté de pratiques ?

Selon Nicolas Michinov (2003), les communautés de pratiques " se distinguent des organisations et des situations d'apprentissage traditionnelles sur plusieurs aspects : (1) différents niveaux de compétence sont simultanément présents, (2) on observe un mouvement de la périphérie vers le centre qui traduit la progression d'un statut de novice à un statut d'expert, (3) les tâches et les communications reposent sur des problèmes authentiques. "

Ce même auteur précise que ces communautés nécessitent la participation active des membres qui les constituent et que le mode de prise de décision est délibérément collectif. Un individu qui s'investit dans une communauté le fait pour partager un intérêt commun avec d'autres et pour accroître ses compétences et ses connaissances sur les sujets autour desquels la communauté s'est constituée.

De leur côté Paloff et Pratt (1999) considèrent qu'une communauté se construit en plusieurs phases : i) définition des objectifs visés, ii) création d'un espace commun aux participants, iii) définition collective de règles de fonctionnement, établissement des rôles des différents participants dont celui du facilitateur.

Sur le site Internet " Gilles en Vrac... " il est indiqué qu'une communauté se définit " sous trois dimensions : les frontières de leur domaine d'application, leur existence sociale en tant que communauté et les outils, le langage, les histoires et documents que les membres de cette communauté partagent et s'échangent ".

Par ailleurs, une communauté de pratiques semble ne fonctionner que dans la mesure où elle est animée et non dirigée. Cela nécessite de la part du facilitateur un certain nombre de compétences qui sont proches et pour certaines identiques à celles des tuteurs à distance. Il s'agit non pas d'ordonner en un plan immuable les ressources de la communauté, encore moins de dispenser des connaissances mais plutôt d'être attentif et de permettre aux relations et aux interactions s'établissant entre les participants de constituer des gains pour la communauté.

Pourquoi une communauté de pratiques de tuteurs à distance ?

Ayant eu l'occasion, il y a quelques années, de participer à la mise en place d'un système d'encadrement par les pairs à la Téléuq, j'ai, à cette occasion, mesuré à quel point la constitution du groupe, la confrontation des points de vue, la mutualisation des expériences entre les participants étaient primordiales pour l'acquisition et le développement des compétences et des connaissances sur les fonctions tutorales.

Par ailleurs, il faut bien constater que peu de formation de tuteurs existent en tant que telles et seuls quelques rares écrits abordent la question de la formation de ces nouveaux profils. Déclaré indispensable par tous les acteurs de la formation à distance, il faut convenir que le tutorat et a fortiori les tuteurs restent trop souvent les parents pauvres des dispositifs mis en place. Le métier de tuteur est peu reconnu et les tuteurs qui par définition travaillent à distance ont peu l'occasion d'échanger ensemble.

C'est pourquoi, il m'a semblé utile de créer un espace spécialement dédié aux tuteurs et au tutorat.

t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance se fixe comme premiers objectifs de :

- Mutualiser les expériences de tutorat à distance
- Débattre sur les thèmes liés au tutorat
- Créer un fond documentaire sur le tutorat
- Bâtir une formation de tuteurs
- Agir pour une reconnaissance du métier de tuteur

Les personnes qui souhaitent y participer (tuteurs ou individus voulant le devenir) doivent faire une demande d'inscription en m'envoyant un courriel à jacques.rodet@free.fr. Elles devront dans ce même courriel joindre une courte note biographique ainsi que quelques lignes décrivant leurs objectifs de participation.

A bientôt,

Références

Gilles en vrac.

http://radio.weblogs.com/0101569/outlines/communmautes_et_savoirs.html

Michinov, Nicolas (2003). Les communautés (virtuelles) de pratique : un bref aperçu. <http://www2.univ-poitiers.fr/michinov/compractice.html> lien actif le 9 août 2003.

Paloff, R.M. & Pratt, K. (1999). Building learning communities in cyberspace : effective strategies for the on-line classroom. San Francisco, Jossey-Bass.

Les six premiers mois de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance

Au mois de septembre de l'année dernière, plusieurs communiqués (Thot, Algora, elearnactu, Foademplois, TICE-Actu) se faisaient l'écho de la naissance de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance qui se fixait pour objectifs de :

- Mutualiser les expériences de tutorat à distance
- Débattre sur les thèmes liés au tutorat
- Créer un fond documentaire sur le tutorat
- Bâtir une formation de tuteurs
- Agir pour une reconnaissance du métier de tuteur

Après six mois d'activités, un certain nombre de constats peuvent être effectués tant sur le nombre de participants que sur les échanges qu'ils entretiennent ou sur l'atteinte des objectifs initiaux.

Les participants

Une des bonnes surprises de t@d est la dimension internationale, modeste mais réelle et grandissante, que lui confèrent les origines variées de ses membres. A ce jour, les 40 participants sont issus de huit pays : France : 25, Québec : 6, Belgique : 2, Luxembourg : 2, Maroc : 2, Allemagne : 1, Brésil : 1, Espagne : 1

Par ailleurs, les profils professionnels sont eux aussi très variés : professeurs et chercheurs (Campus numérique de Limoges, Paris 5, INRS, Université de Deusto à Bilbao, Centre de recherche Henri Tudor au Luxembourg, ENSIAS à Rabat, Télé-université du Québec, Université de Mons-Hainaut en Belgique, Pontificia Universidade Católica do Paraná au Brésil) formateurs (AFPA, IUFM), étudiants (Dess IPDOD, doctorat à Paris Dauphine) d'intervenants et salariés d'entreprises privées (concepteur pédagogique, responsable formation, chef de projet, formateur, conseiller à l'emploi).

Ces personnes ont presque toutes été en situation d'encadrer et d'aider des apprenants à distance dans différentes formations (projet européen Learn-Nett, Dess UTICEF à l'Université de Strasbourg, OET à l'Université de Londres, Open University, Télé-université du Québec, etc.).

Les échanges

Les échanges sont réalisés par forum en mode asynchrone. 12 forums sont actuellement ouverts :

- Mutualisation des expériences.
- Tuteur, un métier ?
- Nos représentations du tutorat et des tuteurs.
- Les bonnes pratiques du tuteur.

- Modèles pédagogiques et interventions des tuteurs.
- Les outils du tuteur.
- Les sources d'informations sur le tutorat.
- Bons plans de travail.
- Fonctionnement de t@d.
- Evaluation de t@d.
- Commentaires aux communiqués.
- Ils parlent de t@d... faisons parler de nous !

Chaque mois, sont déposées entre 20 et trente contributions. Les thèmes de débat sont proposés par les participants et par moi-même en tant que facilitateur de la communauté.

Un sous-groupe sur la formation des tuteurs

Sept participants souhaitant travailler à la mise sur pied d'une formation destinée à des personnes ayant à intervenir comme tuteurs à distance constituent un sous groupe de t@d (formt@d). Pour l'instant, leurs travaux s'organisent autour d'analyses de textes traitant de ce thème.

Il ne s'agit pas, pour eux, de mettre sur pied une formation générique mais bien au contraire, à partir de la mutualisation des expériences vécues, de l'identification de principes convergents entre elles, de concevoir et de réaliser une formation pour des personnes qui sont amenées à intervenir comme tuteurs dans une situation authentique. Ainsi, c'est en fonction des principes dégagés et du contexte d'interventions des futurs tuteurs que la formation sera conçue, mise en place, effectuée et évaluée.

L'animation

La manière dont j'envisage celle-ci est directement liée à mes options pédagogiques, qui elles-mêmes, doivent beaucoup à celles du département " formation à distance " de la Téléuq. Aussi, je n'étonnerai pas ceux avec qui j'ai déjà eu l'occasion de collaborer que ma préférence va plutôt à la réactivité qu'à la proactivité, ceci afin de ménager la liberté de chacun, que je me reconnais dans le courant constructiviste et que je souscris largement au concept de collaboration tel que France Henri et Karin Lundgren-Cayrol l'ont décrit (Apprentissage collaboratif à distance, PUQ, 2001).

Par ailleurs, et c'est là, la trace de nombreuses années d'autodidaxie, j'ai tendance à mesurer toute chose aux actions effectuées et aux produits qui en résultent. Pourtant, et c'est là, l'influence des principes du constructivisme, j'attache une grande importance aux processus d'actions et à la cohérence des moyens choisis avec les fins visées ("l'arbre est dans la graine comme les buts sont dans les moyens" disait Gandhi). Enfin, mon rapport au pouvoir (cf. la chronique d'été 2003 que j'ai consacré à cette question <http://jacques.rodet.free.fr/chro2003.htm>) me portent à favoriser des relations "horizontales", c'est-à-dire d'égal à égal, où chacun respecte l'autre en ce qu'il a de différent, et au-delà, voit en cette différence la promesse d'une richesse à découvrir.

Une dernière influence, que je n'identifie pas spécifiquement dans mes activités en lien avec la FAD, mais qui imprègne plus largement ma façon d'être au monde, est celle d'Edgar Morin dont "La méthode" consiste, entre autres, à considérer d'un méta point de vue les contraires comme antagonistes et complémentaires, c'est-à-dire non contradictoires.

Un centre de documentation en ligne dédiée au tutorat

Une quarantaine de références sont à ce jour rassemblées dans cet espace documentaire qui est structuré en trois catégories : articles, études d'entreprises, recherches universitaires. Parmi elles, une bibliographie sur le tutorat, un mémoire de DESS sur l'organisation du tutorat à l'Open University, des articles sur les rôles et les tâches du tuteur, sur les activités d'encadrement, sur le support à l'apprentissage, etc.

Des outils de suivi

Afin de permettre à tous les participants, quelque soit leur niveau d'investissement vis-à-vis du groupe, de suivre les activités en cours mais aussi pour constituer la mémoire de **t@d**, un communiqué hebdomadaire est envoyé à chacun par mail et archivé dans un espace de la communauté. Chaque mois un texte de synthèse fait le point sur les actions réalisées et les situe par rapport aux objectifs initiaux.

Quelques éléments d'évaluation

À la fin du mois de décembre, les participants ont été invités à utiliser un outil d'autoévaluation dont les résultats consolidés permettent de mesurer la productivité et la cohésion du groupe. Environ un quart des participants a répondu à ce questionnaire comportant une trentaine de questions.

L'outil d'évaluation

L'outil qui a été choisi est celui utilisé dans certains cours de la Télunq. Une présentation complète est disponible à <http://www.telunq.quebec.ca/producm/sondage/menu2.html>

Les cinq premières questions portaient sur la gestion du temps, le développement des idées, la prise de décision, l'engagement envers le groupe, la productivité générale. Le répondant devait choisir une réponse parmi les quatre qui lui étaient proposées.

Une question ouverte portait sur les améliorations que les répondants souhaitaient voir mises en œuvre au sein de **t@d**.

Pour les 22 autres questions, le répondant était invité à répondre pour lui-même et pour les autres (ex. j'ai/ils ont lancé un nouveau sujet de discussion). Les pourcentages de "oui" sont reportés sur des "thermomètres" et sont comparés.

Le thermomètre MOI indique comment chaque membre du groupe évalue sa contribution personnelle à la cohésion du groupe. Il répond à la question : "Dans quelle mesure ai-je contribué à la cohésion du groupe ?".

Le thermomètre LES AUTRES indique comment chaque membre du groupe évalue la contribution des autres à la cohésion du groupe et répond à la question : "Dans quelle mesure les autres ont-ils contribué à la cohésion du groupe?"

Quand les deux thermomètres sont au même niveau, cela signifie que les individus pensent avoir contribué à la cohésion autant que le reste du groupe. Dans ce cas, il y a concordance entre la perception des efforts individuels et de ceux du groupe.



Quand le niveau du thermomètre MOI est plus élevé que celui du thermomètre LES AUTRES, cela signifie que les individus pensent avoir fait un plus grand effort que les autres membres du groupe pour créer la cohésion. Dans ce cas, il y a discordance entre la perception des efforts individuels et de ceux du groupe.



Quand le niveau du thermomètre MOI est moins élevé que celui du thermomètre LES AUTRES, cela signifie que les individus pensent avoir fait un moins grand effort que les autres membres du groupe pour créer la cohésion. Dans ce cas, il y a discordance entre la perception des efforts individuels et de ceux du groupe.



Pour une raison de place, je ne présente pas ici les résultats et formule directement quelques commentaires.

Discussion des résultats

La présente discussion des résultats est tirée d'un texte plus complet à destination des participants de [t@d](#).

La gestion du temps

Les appréciations sur la gestion du temps sont contrastées. Si une majorité relative (33%) considère qu'il y a eu une bonne utilisation du temps, il y a autant de personnes qui ne se prononcent pas sur cette question. La dispersion des réponses à cette question semble illustrer la variété des attentes des participants de [t@d](#). Certains aimeraient une mise en mouvement plus rapide et plus forte tandis que d'autres se satisfont du rythme actuel.

Le développement des idées

Les deux tiers des répondants estiment que la communauté a su stimuler l'expression et de le développement des idées par tous les membres. Il semble donc que [t@d](#) soit vécue comme un espace où la possibilité de s'exprimer soit réelle. Néanmoins, une minorité considère que un ou deux membres ont pu imposer leurs idées. Cela pose implicitement la question de l'animation de [t@d](#). N'est-elle pas trop personnalisée ? Centralisée ? Les moyens offerts pour s'exprimer ne sont-ils pas déséquilibrés entre le facilitateur et les participants ?

La prise de décision

Les résultats concernant la prise de décision sont très partagés. 50% des répondants considèrent que la communauté a fait des compromis juste pour terminer les tâches tandis que 33% estime qu'elle a su dégager un consensus authentique. La première remarque que je ferai est que la communauté a eu peu de décisions à prendre ou du moins que ces décisions n'ont pas eu de conséquences majeures. Ma deuxième remarque découle de la première, [t@d](#) n'a

pas trouvé les moyens adéquats pour prendre des décisions associant le plus grand nombre. A cet égard, l'absence d'un dispositif de vote est problématique. Enfin, il est possible que tous les participants ne se sentent pas investis d'un même pouvoir de décision. Le facilitateur n'a-t-il pas un pouvoir de décision surdimensionné? D'autres questions sont suggérées par ces résultats : le processus de consensus est-il connu de tous ? La communauté a-t-elle suffisamment consacré de débat à son fonctionnement ? Ne faudrait-il pas débattre et trouver un consensus sur le mode opératoire permettant de prendre les décisions ?

L'engagement envers le groupe

Tous les répondants estiment que les membres de la communauté ont laissé une ou deux personnes faire tout le travail. Toutefois l'analyse des contributions fait apparaître que plusieurs personnes (plus de deux) ont pris des initiatives. De plus, chaque contribution est un véritable engagement envers le groupe. Or la quasi-totalité des membres ont contribué au moins une fois. Ce résultat permet essentiellement de repérer une des faiblesses actuelles de **t@d** : trop de choses reposent sur quelques épaules.

La productivité générale

83% des répondants ont le sentiment que la communauté n'a que partiellement accompli ce qu'elle devait faire. Ce qui est une réalité. Une simple lecture des synthèses mensuelles permet de constater que si **t@d** a progressé dans l'atteinte des objectifs initiaux, beaucoup reste à faire.

La question ouverte

Les suggestions faites touchent différents thèmes. D'une part les forums. Ceux-ci sont jugés trop nombreux d'où des informations dispersées et un accès qui n'est pas facilité par les limites techniques de la communauté. D'où la suggestion d'une liste de diffusion. D'autre part, les possibilités pour un participant de savoir rapidement ce qui se passe dans la communauté. D'où l'idée d'une représentation graphique des travaux en cours venant compléter les communiqués et les synthèses qui jouent déjà partiellement ce rôle d'indicateur. Il est également suggéré de mieux identifier les objectifs ou axes de travail, de ne pas les multiplier et de leur associer des échéanciers pour les tâches à réaliser. Deux autres suggestions qui sont plus des commentaires tendent à faire ressortir que le chemin poursuivi est certainement le bon pour peu que les participants soient capables de fonctionner avec méthode et que chacun se donne du temps pour participer à **t@d**.

Les 22 questions

Pour 8 questions les perceptions des efforts individuels et de ceux du groupe concordent. C'est un début encourageant mais le chemin pour parvenir à une vraie cohésion est encore long puisque pour 14 questions les résultats indiquent des différences de perception parfois importantes. Ce qui est encourageant c'est que très souvent l'individu considère qu'il a fait moins que le groupe. Faudrait-il voir là une caractéristique des tuteurs qui leur fait souvent adopter une attitude de modestie empreinte du souci des autres ? S'il ne s'agit donc pas d'un manque du groupe vis-à-vis des individus mais de l'inverse, il ne tient donc qu'aux participants d'en faire plus.

Témoignages

Les témoignages de l'attachement des participants à **t@d** sont réguliers. Je n'en cite qu'un seul venant d'un membre qui pour des raisons personnelles s'investi peu dans les différentes activités : " Je suis avec un vif intérêt les travaux de ce groupe. Je n'ai cependant pratiquement pas contribué, ce que je regrette. J'espère avoir le loisir de contribuer par la suite. Je tenais à exprimer l'intérêt que je porte aux travaux que je lis. Merci. "

Rejoignez t@d

t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance est désormais bien lancée. Chacun en fonction de ses attentes, de ses intérêts personnels et professionnels, apporte et trouve des informations. Ce travail de mutualisation est à lui seul une justification suffisante à l'existence de cette communauté. D'autres objectifs tels que la constitution d'un catalogue de ressources dédiées au tutorat ou encore la réalisation d'actions concrètes pour œuvrer à une reconnaissance statutaire du métier de tuteur ne pourront être réellement atteints qu'avec le concours du plus grand nombre. Aussi, si vous vous sentez concernés par ceux-ci ou si tout simplement vous souhaitez partager vos expériences, vos pratiques, vos questions sur le tutorat, n'hésitez pas à rejoindre t@d.

Pour vous inscrire à t@d

Envoyez un courriel à jacques.rodet@free.fr comportant une courte note biographique ainsi que quelques lignes décrivant vos objectifs de participation.

Sabbatiale, temps de distance

La chronique que vous lisez est la dernière avant la Sabbatiale (période sabbatique) qui va s'ouvrir pour ce site en janvier 2005 et qui se poursuivra jusqu'à la fin du mois de juin 2005.

Avant de vous donner les raisons de cet arrêt de la parution des chroniques du mois et des entretiens à distance, je tiens à vous remémorer quelques faits marquants de ces deux ans et demi qui nous séparent de "L'encadrement à distance" premier texte que j'ai mis à disposition.

Les dates marquantes de la Première Triennale

Avril à juin 2002

Prémises à la création du site.

Juillet 2002

Mise en ligne de la première mouture du site.

Août 2002

Prise de la décision d'une publication mensuelle

Septembre 2002

Parution de la première chronique du mois

Décembre 2002

Au bout de 4 chroniques, le site a enregistré un total 200 visites.

Février 2003

Pour la première fois le cap des 100 visites mensuelles est dépassé.

Juillet - Août 2003

Mise au point du projet de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance.

Septembre 2003

La chronique du mois traite de la naissance de t@d dont l'annonce sur plusieurs supports dédiés à la formation à distance permet au site d'enregistrer 580 visites.

Décembre 2003

Parution du premier entretien à distance. il y a eu un peu plus de 2000 visites du site durant l'année 2003.

Janvier 2004

Ouverture du blogue associé au site permettant aux visiteurs de déposer des commentaires.

Mars 2004

Possibilité de recevoir par mail la parution mensuelle.

Avril 2004

L'entretien à distance avec Geneviève Jacquinot établit le chiffre record de visites mensuelles : 727. Ouverture de la rubrique "La bonne pêche".

Mai 2004

Mise en ligne officielle du Site de documentation de Jacques Rodet.

Décembre 2004

Parution de la dernière chronique de la Première Triennale.

Le site aura enregistré environ 5600 visites durant l'année 2004, 7609 visites depuis son ouverture.

M'inspirant de certaines pratiques associatives, alternant les périodes d'activités publiques et celles, internes, de réflexion, il me semble opportun d'inscrire ma pratique d'écriture sur la formation à distance dans une dynamique cyclique. D'une part, parce que les contraintes organisationnelles et fonctionnelles sont des stimulants puissants à agir, d'autre part parce que le cycle, par nature reproductible, est au porteur de projet ce que la balise est au marin : instrument pour pouvoir se situer et être situé. Notons que si il y a reproduction, celle-ci n'en est pas une puisque jamais égale, tirant les leçons (du moins est-il permis de l'envisager) permettant d'appivoiser la distance temporelle.

Mon choix s'est donc porté sur la triennale qui a l'avantage de correspondre à peu près au temps écoulé depuis l'ouverture de ce site : Première Triennale (avril 02 à décembre 04).

La Deuxième Triennale (janvier 2005 à décembre 2007) débutera par une Sabbatiale de six mois qui sera suivie de 30 mois d'activités publiques. Mais quelles sont les raisons d'une Sabbatiale ? Pourquoi interrompre les chroniques du mois et les entretiens à distance alors que vous êtes de plus en plus nombreux, fidèles à ce rendez-vous ? Quels sont les objectifs de la Sabbatiale ? Que se passera-t-il sur le site durant la Sabbatiale ? Autant de questions que vous vous posez peut-être et auxquelles il est légitime que je réponde.

Raisons de la Sabbatiale

La première raison est toute simple "ne pas tomber dans la routine" et la seconde "reprenre mon souffle" lui est intimement liée. Il m'est aussi nécessaire de faire le point sur cette pratique d'écriture qui m'a permis de répondre à certains de mes besoins mais que je ne souhaite pas transformer en contrainte ou en activité dans laquelle mon intérêt et mon plaisir seraient moindres. Ainsi, cette pause répond avant tout à des nécessités personnelles.

Objectifs de la Sabbatiale

La Sabbatiale sera l'occasion de consacrer du temps à d'autres expériences d'écritures, non publiques, mais qui à leur tour en détermineront d'autres. Il s'agira également de privilégier un temps de lectures, de formation, d'autodidaxie afin d'enrichir et de mûrir le projet de la prochaine triennale. De manière plus accessoire, j'aurai enfin le temps nécessaire pour procéder aux changements graphiques et techniques du site.

Durant la Sabbatiale

Le site restera en ligne et toutes les archives seront consultables.

Un recueil au format PDF rassemblant l'ensemble des chroniques et des entretiens sera mis à disposition.

Le Site de documentation continuera de s'enrichir.

Le blogue ne sera plus disponible.

Vos commentaires et suggestions pourront m'être envoyés par mail.

Un Journal de la Sabbatiale permettra de suivre l'avancée du projet de la Deuxième Triennale.

t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance continuera ses activités.

A très bientôt !

*"Bouger, donc, circuler, sortir des sentiers battus, s'en aller penser ailleurs.
Pourquoi, en effet, faudrait-il rester à "sa" place ou s'y laisser enfermer ?"*
Lapierre, Nicole (2004, p.17). *Pensons ailleurs*. Stock.

Les entretiens

décembre 2003

*La gratitude,
c'est reconnaître ce que l'on vous a donné
et c'est en même temps ce qui vous permet
de définir et de trouver vos différences.
Et vous êtes toujours différents.
On n'a jamais fini de faire ce tri là, entre
ce que vont m'apporter mes maîtres,
mes collègues, mes élèves, mes patients
et ce que je suis, moi, et ce que je pense. »*

Max Pagès

septembre 2004

André-Jacques Deschênes Le constructivisme

Introduction

Le constructivisme en éducation et donc en formation à distance, si l'on veut bien considérer que la FAD ne se limite pas à l'utilisation de médias, pose les principes suivants :

Les connaissances n'existent pas en elles-mêmes mais sont construites ou reconstruites par l'individu dans un contexte et une temporalité donnés.

L'apprenant est au centre du processus pédagogique où l'apprentissage tient la place primordiale par rapport à l'enseignement.

Le contexte d'apprentissage joue un rôle déterminant dans la construction des connaissances. L'appropriation de celles-ci par l'apprenant dépend fortement de leur transfert et de leur manipulation dans une situation concrète.

« Selon le constructivisme, le développement et la transformation de savoirs pratiques constituent un processus vital inéluctable qui se produit sans qu'il y ait nécessairement d'intention formelle d'éduquer ou d'apprendre. L'humain n'arrive à composer avec les circonstances de son existence qu'en produisant de tels savoirs : on sait toujours quelque chose qui est relativement viable pour soi ! » (Pépin, Yvon, *Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation*. Dans *Constructivisme et éducation*, références ci-dessous).

Entretien

Jacques Rodet : La première fois que j'ai lu le terme constructivisme, je l'ai entouré d'un trait, me promettant d'essayer d'en savoir plus sur ce qu'il pouvait bien vouloir évoquer. Après avoir lu sur le sujet et entendu différentes personnes en parler et en débattre, mes représentations se sont précisées, se sont construites. Quel serait pour toi le point de départ, non pas idéal, mais valide d'une construction de connaissances sur le constructivisme ?

André-Jacques Deschênes : Le concept de validité (viabilité pour Pépin, Y. 1994. *Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 63-85.) renvoie au jugement personnel de l'individu (« la seule personne qui peut évaluer la viabilité de ses connaissances est le sujet qui les construit. » Pépin, 1994, p. 75). La seule question à laquelle je peux répondre de manière satisfaisante pour moi est quel a été mon propre point de départ.

J.R. : Justement, quel a été pour toi ce point de départ ?

A.-J.D. : Je crois que de manière générale, les concepts que nous retenons (construisons et utilisons pour interpréter le monde) sont ceux que nous rencontrons au fil de nos expériences et qui rendent compte ou représentent bien notre compréhension du monde. Je pense donc, qu'un jour, j'ai été, par des lectures ou des discussions avec quelqu'un, en contact avec le constructivisme (comme concept ou comme théorie) et que j'ai constaté que ce paquet d'informations était significatif pour moi parce qu'il me permettait de bien

comprendre (expliquer, rendre compte, interpréter, etc.) certaines de mes expériences comme apprenant ou comme enseignant. Ça m'est alors apparu comme les connaissances les plus viables pour moi ; j'ai alors continué de lire, discuter et réfléchir sur ces concepts pour comprendre mieux encore et me donner des outils pour intervenir plus efficacement dans mes pratiques éducatives.

J.R. : Lors d'un entretien avec une personne s'intéressant à l'interculturalité qu'il me présentait comme une démarche où l'on accepte de perdre un peu de ce que l'on est pour découvrir et intégrer une partie de ce que l'on n'est pas, j'essayais de reformuler son propos en parlant de négociation du sens comme reconnaissance de l'altérité et de construction des connaissances comme traces de l'altération. Celui-ci me répondit que la construction n'avait rien avoir là dedans, que l'ouverture à l'autre n'était pas tant affaire d'accumulation (ce qu'il entendait pas construction) mais d'être prêt à prendre le risque de la perte pour s'enrichir, d'oser le métissage. Il est vrai que le terme constructivisme fait souvent tout d'abord penser à un empilement, comme celui que ma fille fait avec ses cubes de bois. Or, inévitablement, la construction s'écroule et elle la recommence. De quelle analogie (l'interculturalité ou le jeu de cubes) te sens-tu la plus proche pour définir le constructivisme ? Que construisons-nous et à partir de quels éléments ? S'agit-il de trouver de nouveaux cubes au risque d'en perdre ? D'agencer les mêmes différemment pour que cela tienne ?

A.-J.D. : Je me sens plus proche du jeu de cubes (peut-être que, si je comprenais mieux l'interculturalité, ...). Mais, s'il y a empilement, comme tu l'écrit, il ne se fait pas au hasard : il y a une différence entre un tas de pierres et un mur de pierres... habituellement je construis des murs de pierres... c'est-à-dire que je sais ce que je vais faire avec ce que j'ai, soit comme informations de ma mémoire soit comme informations de l'environnement. Essentiellement, nous construisons des expériences différentes du monde... à chaque fois que je regarde par la fenêtre de mon bureau, je construis ma vision (mon expérience) de cette partie du monde qui est visible de cette fenêtre. Cette partie du monde est différente à chaque moment où je la regarde car un ou plusieurs éléments ont changé depuis la dernière fois que j'ai regardé par la fenêtre. De manière générale, cette construction ne produit pas de nouveaux apprentissages. J'arrive à interpréter ce que je vois à partir de mes expériences passées, autant celles de regarder par cette fenêtre que mes autres expériences du monde et bien qu'à chaque fois, des éléments changent, il m'est toujours possible de considérer cette expérience comme satisfaisante parce que tout ce que j'observe est conforme à ce que j'ai expérimenté dans le passé et à ce que je peux présumer expérimenter dans ces conditions. Si par ailleurs, je voyais un lion par ma fenêtre... il me faudrait construire quelque chose d'autre pour interpréter cette expérience... souvent, on explique l'apprentissage d'un point de vue constructiviste par un conflit cognitif que je dois résoudre. Dans mon cas, c'est de voir un lion par la fenêtre de mon bureau, dans la neige au Québec en février... selon mes expériences passées, ce n'est pas possible. Je dois alors construire quelque chose de neuf. Cette construction va se réaliser soit essentiellement avec des expériences passées (en les accumulant différemment) ou en combinant ces dernières avec des éléments nouveaux (nouvelles expériences) que je tire de l'environnement... Pour reprendre l'analogie des cubes, toute expérience est un cube et ce sont des expériences qu'on accumule pour donner un sens à l'expérience actuelle et ce sont de nouvelles expériences que je vais vivre ou provoquer pour arriver à comprendre une expérience qui crée un conflit.

J.R. : Un des fondements du constructivisme est la contextualisation qui correspond à une manipulation des connaissances dans une situation authentique, dans le monde réel. Si j'en juge par les textes savants traitant du constructivisme, il me semble que son épistémologie doit assez peu au monde réel et beaucoup plus aux théories systémiques et au concept de complexité (je pense en particulier à Jean-Louis Lemoigne). Pourtant selon l'orthodoxie constructiviste, toute connaissance, même celle portant sur le constructivisme, ne peut être valide, c'est à dire utile, que dans la mesure où elle est confrontée au quotidien. Le constructivisme n'est-il qu'une mise en pratique ? Ou, pouvons nous dire que la démarche constructiviste est une tentative théorique de réhabilitation du savoir pratique comme générateur de concepts ?

A.-J.D. : Dans les apprentissages non scolaires, la contextualisation ne s'applique pas. J'apprends tous les jours, dans ma vie quotidienne, à partir d'une situation où je découvre que les connaissances ou les compétences que je possède ne peuvent me permettre d'agir efficacement. Il y a alors adaptation de mes connaissances ou

mes compétences ou construction de nouvelles connaissances ou compétences pour répondre une demande précise. Ces nouveaux outils (connaissances ou compétences) sont alors fortement contextualisés, c'est à dire liés très directement à la situation dans laquelle et pour laquelle ils ont été conçus. Je crois que nous faisons l'essentiel de nos apprentissages de cette manière. Dans une situation de classe (ou de formation planifiée) si on arrive à répondre à des besoins réels de l'apprenant on se rapprochera de la situation naturelle décrite plus haut et la contextualisation se fait selon les besoins réels des apprenants. Dans une situation où les objectifs sont fixés par un autre (donc sont imposés et ne répondent pas à des besoins réels de l'apprenant), il est probable que le seul apprentissage qui en résultera correspondra à des connaissances et des compétences pour survivre dans une situation où des objectifs sont imposés par une autre personne, le reste ce n'est pas de l'apprentissage... On peut bien sûr créer par simulation des situations très proches des situations réelles (pour le pilotage des avions par exemple), on peut donc croire que l'on arrive à certains apprentissages dans une situation où les objectifs sont imposées par une autre personne à des apprentissages en relation avec une situation (qui n'est pas réelle) mais qui reproduit, par simulation, certains aspects concrets de la situation qu'on vise. Une connaissance, d'un point de vue constructiviste, c'est donc une expérience qui ne se produira qu'une fois, c'est une réponse à quelque chose que je ressens, que j'imagine, que je découvre, à une demande de l'environnement... ce qui est enregistré ce sont probablement des manières d'organiser certains éléments dans ma mémoire, des relations entre certains éléments qui deviennent de plus en plus fortes et qui se referont donc plus facilement.... Le constructivisme n'est donc pas une mise en pratique ou une tentative théorique de réhabilitation du savoir pratique comme générateur de concepts.

J.R. : Un autre fondement du constructivisme est le développement de perspectives multiples qui consiste à traiter une information en adoptant des angles différents pour en découvrir les diverses composantes. Il me semble que nous sommes là très proches de la multiréférentialité voire même de l'interculturalité de tout à l'heure. Qu'en penses-tu ?

A.-J.D. : Comme la contextualisation, le développement de perspectives multiples ne sert qu'à soutenir des apprentissages dans des situations plus formelles. En situation réelle, la perspective que j'adopte risque d'être unique et conduire à un type d'apprentissage que je jugerai efficace ou non ; s'il ne l'est pas, il me faudra une nouvelle connaissance pour agir adéquatement, probablement pas une nouvelle perspective. Aborder une situation en ayant une préoccupation pour des perspectives multiples vise essentiellement à développer une plus grande flexibilité cognitive permettant en situation réelle de pouvoir adapter (ou transformer selon les besoins) les connaissances que j'ai pour qu'elles m'aident à résoudre un nouveau problème.

J.R. : A la lumière de tes nombreuses expériences de négociation du sens avec tes étudiants, démarche constructiviste s'il en est, qu'est ce qui te semble au final, lors de ces échanges, privilégié par toi et par les étudiants : la négociation ? Le sens ? Comment l'un et l'autre peuvent-ils être reliés ?

A.-J.D. : La négociation des connaissances (ou du sens), dans une perspective constructiviste, lors de l'apprentissage, c'est d'abord pour moi une question d'attitude. Celle-ci suppose, chez l'apprenant comme chez moi, la reconnaissance que chacun possède des connaissances qui sont valides (viables) et que le fait de les partager va modifier ce que chacun sait. Négocier des connaissances consiste donc pour moi à porter attention aux connaissances de l'autre, à tenter de les étayer lorsque je le peux, à les questionner pour voir si on peut aller plus loin, à proposer d'autres voies lorsque je juge que mon expérience ne correspond pas à ce que je comprends de la position de l'autre.

J.R. : Pour finir, j'aimerais te demander ce que la pratique du constructivisme dans le contexte de la formation à distance, t'a apporté dans ta vie professionnelle et personnelle ?

A.-J.D. : Certains principes du constructivisme soutenaient mes pratiques professionnelles et ma vie personnelle avant que je connaisse le concept et avant que je fasse de la formation à distance. Je crois donc que le constructivisme m'a permis de donner un nom à quelque chose que j'avais déjà adopté depuis plusieurs années. Il permet alors de mieux nommer sa compréhension du monde et sa pratique.... De les enrichir et de les approfondir...

André-Jacques Deschênes



André-Jacques Deschênes est professeur et concepteur de programmes et de cours portant sur la formation à distance à la Télé-université. Il contribue à des recherches sur le matériel de cours diffusé à distance, en particulier sur les activités d'apprentissage et d'encadrement.

Sur le constructivisme, il a notamment publié :

« Constructivisme et formation à distance »
<http://cqfd.teluq.quebec.ca/Deschenes.pdf>

« Un programme d'initiation à la formation à distance de type constructiviste : un réseau de communication pour l'apprentissage »
<http://cqfd.teluq.quebec.ca/Deschenes01.pdf>

Deux références sur le constructivisme

Constructivisme et éducation, Revue des Sciences de l'Education, vol. XX, N°1, 1994, Montréal.

Le Moigne, Jean-Louis. Le constructivisme. Tome 1 : des fondements, 1994. Le constructivisme. Tome 2 : des épistémologies, 1995. ESF.

Geneviève Jacquinot

Le concept de dispositif

Introduction

Après le temps des systèmes puis des environnements, semble venu celui des dispositifs. En formation à distance, le concept de dispositif se situe à l'intersection de la pédagogie, de la communication, des médias... C'est pourquoi nous essayerons de mieux le cerner avec Geneviève Jacquinot dont le parcours universitaire et les nombreuses recherches articulent "Sciences de l'Education" et "Infocom".

L'ambition d'un dispositif est, tout à la fois, de disposer, de mettre à disposition, de permettre de disposer et de "redistribuer".

Disposer renvoie aux activités de collecte, de tri, d'organisation et d'agencement des informations. Cette disposition, en formation à distance, est de la responsabilité des concepteurs et des enseignants mais ceux-ci interviennent dans le cadre délimité par les fonctionnalités des outils choisis (trop souvent choisis avant même la détermination des orientations pédagogiques). Il faut d'ailleurs remarquer que ce sont rarement les pédagogues qui déterminent les technologies à mettre au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Inventeurs, informaticiens, financeurs, éditeurs, responsables d'institutions et commerciaux pèsent de tous leurs poids dans ces choix. Aussi, les technologies et médias retenus facilitent l'atteinte et parfois donnent la priorité à de nombreux objectifs autres que ceux des démarches pédagogiques.

Mettre à disposition, c'est tout d'abord penser aux modalités de diffusion de ce qui a été disposé, c'est donc avoir le souci de l'accessibilité du dispositif. La notion d'accessibilité est plus complexe qu'il n'y paraît. Si il y a autant d'accès qu'il existe de distances à parcourir (géographique, temporelle, technique, sociale, etc.), le chemin est toujours individuel tant il est vrai comme l'a écrit Antonio Machado que c'est "en marchant que se construit le chemin". Ainsi, il est aventureux, et somme toute prétentieux, de présupposer une corrélation exacte entre la richesse fonctionnelle du dispositif et son accessibilité tant cette dernière dépend d'abord des usages (officiels et divergents) que le dispositif autorise. Le dispositif doit donc, pour être mis à disposition, être suffisamment souple et perméable aux intentions des usagers.

Ceux-ci peuvent alors disposer des informations rendues accessibles et procéder à leur "redistribution", c'est-à-dire les rendre significatives pour eux.

Entretien

Jacques Rodet : Bonjour Geneviève. Tu remarquais, dans un article récent (Jacquinot 2002b), que le terme dispositif est l'objet d'un usage prolifique. Peux-tu, tout d'abord, indiquer quelles sont les principales significations de ce terme ?

Geneviève Jacquinot : Bonjour Jacques. Comme le rappelle le dictionnaire, le terme s'entend dans une acception prioritairement technique comme "un ensemble de pièces constituant un mécanisme, un appareil quelconque" pour englober, par extension, "tout agencement humains ou matériels, réalisé dans un but à atteindre".

Utilisé dans des contextes aussi différents que le contexte policier, militaire, judiciaire, scientifique (dispositif expérimental) ou rhétorique (dispositif d'énonciation) il se définit, au sens le plus large du terme comme "un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat" (Peraya).

J.R. : Toujours dans cet article tu avances que le dispositif apparaît comme le concept de l'entre-deux. Ainsi, un dispositif jouerait le rôle de médiateur. De quelles médiations est-il chargé ? Entre qui et quoi ?

G.J. : Cette proposition s'inscrit dans un effort de constitution d'une théorie du dispositif, une tentative d'élaboration du "concept" de dispositif, à travers des analyses détaillées de pratiques s'inscrivant dans des contextes disciplinaires et professionnels différents : en art (on pense aux "installations"), en communication notamment médiatique (on parle de dispositif télévisuel), dans la vulgarisation des savoirs (on parle de dispositif de médiation), en thérapie (dispositif thérapeutique), en droit, en technologie....

Mais c'est avec le développement des NTIC que cette notion, sortant du champ de ses origines très technique, s'est introduite dans différentes sphères d'activités humaines, pour désigner des pratiques se déroulant dans des "environnements aménagés".

Le dispositif est bien au centre de la relation homme-machine et c'est dans le champ de la sociologie du travail, des organisations et de l'innovation que le terme est le plus souvent utilisé : il sert à analyser les lieux et les actes professionnels (à travers l'ergonomie, la psychologie et l'anthropologie cognitives, l'ethnologie...), notamment ceux qui se déroulent au contact de systèmes techniques, le "dispositif" étant le médiateur entre l'homme et la machine, depuis le mode d'emploi jusqu'aux environnements numériques les plus sophistiqués.

Derrière cette idée de médiation entre l'utilisateur et la machine, entre le sujet et l'objet émerge un nouveau modèle de l'action, où l'acteur n'est plus le seul à agir et à contrôler, mais "partage ces attributs avec les objets, les artefacts, les outils et les non-humains en général" : dans cette relation, s'engage une "négociation" depuis le bricolage de celui qui interprète un mode d'emploi pour s'approprier un nouvel outil, jusqu'aux "systèmes informatiques intelligents" qui intègrent et s'adaptent aux diverses réactions des utilisateurs.

Cet "entre-deux", cette fonction de médiation permet de mieux comprendre, dans toute leur complexité, les rapports entre le technique et le symbolique, entre le sujet et l'objet, entre liberté et déterminisme à travers des logiques d'usages.

J.R. : En formation à distance, le dispositif correspond à l'environnement médiatisé d'enseignement et d'apprentissage. Présentation et diffusion de contenu, d'une part, et modalités de communication destinées à faciliter le support à l'apprentissage d'autre part, sont les fonctions qu'un dispositif doit posséder. N'as-tu pas le sentiment, comme je l'ai moi-même, que les techniques sont avant tout mises au service de l'enseignement plus que de l'apprentissage ? En quelque sorte, l'utilisation d'outils ne contient-elle pas la tentation de réactiver des approches pédagogiques donnant plus la priorité à l'enseignement qu'à l'apprentissage ? Ne s'agit-il pas ici d'une dérive techniciste en contradiction avec une des promesses de la formation à distance que constitue l'accessibilité ?

G.J. : La notion de dispositif s'est aussi introduite dans le champ de la formation pour y désigner, comme tu le dis, l'environnement médiatisé d'enseignement et d'apprentissage, ce que l'on appelait au début de la technologie éducative, le "système". Mais le terme de dispositif - et on en revient à la notion d'entre-deux - intègre cette idée de prise en compte du rôle des acteurs, en "négociation" avec les caractéristiques techniques de l'objet, mais aussi en fonction de leurs habitudes, de leurs représentations, voire de leur imaginaire...

Et malheureusement, dans la pratique, comme tu le dis, les environnements sont souvent pensés - et ce malgré tous les discours sur la fameuse autonomie de l'apprenant - et réalisés comme des environnements aménagés plus en fonction de l'enseignement que de l'apprentissage. Mais ce ne sont pas les technologies, qui dans cette situation, sont "responsables", comme on l'entend souvent dire, mais bien la façon dont on les utilise... même si toutes les technologies disponibles ne sont pas également propices à l'interaction et à la flexibilité. La prégnance du modèle canonique de la relation pédagogique soutient, en quelque sorte, la dérive techniciste.

J.R. : La formation à distance impose une séparation formelle entre les phases d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignement est incarné par les ressources à portée cognitive qui sont intégrées au dispositif. Le dispositif est dimensionné en l'absence des apprenants et les concepteurs s'appuient sur leurs représentations des apprenants et de leurs besoins pour définir, concevoir et réaliser l'environnement médiatisé de formation. Ne trouves-tu pas qu'il y a là, comme un vice de forme ? Ne serait-il pas judicieux d'associer les apprenants à la conception de l'environnement de formation ? S'agit-il juste d'un rêve ou penses-tu qu'il existe des moyens concrets de parvenir à cela ?

G.J. : Non seulement ce n'est pas un rêve, mais cela se fait... parfois : on appelle cela la conception assistée par l'usage, mais il est vrai que cette orientation se réalise plus souvent pour faciliter l'appropriation de nouveaux outils de travail ou de communication que pour la formation.

Il faut reconnaître que c'est un domaine complexe puisqu'il met en œuvre les processus cognitifs des apprenants, qui ne sont pas uniquement rationnels... à la différence des processus informatiques. Rappelons nous la fameuse métaphore de "l'intelligence à quatre pattes" de Monique Linard : le biologique, le rationnel, l'affectif et le social. Un des intérêts de l'introduction de ces technologies d'information et de communication, dans la formation, est justement de nous en apprendre beaucoup sur les processus d'apprentissage !

Les usages d'Internet, à l'heure actuelle, et, plus généralement les divers "dispositifs" de formation hybride ou à distance, sont de ce point de vue, un champ d'expérimentation riche en observations potentielles.

J'ajouterai tout de même que, dans ce domaine de la conception de dispositifs de formation, plus ou moins médiatisés, un minimum de précautions sont à prendre, ne serait-ce que commencer par essayer de se mettre à la place de celui qui va apprendre... avant d'écrire un guide de l'utilisateur par exemple !

J.R. : J'ai remarqué dans une des expériences de formation à distance que nous avons menée ensemble, que les usages des médias, dans le cas présent cela concernait le chat (Le clavardage, média de support à l'apprentissage ? Revue Distances et savoirs, Hermès - CNED - Lavoisier, volume 1 n°3/2003), sont parfois bien éloignés de ceux planifiés par l'équipe de concepteurs de la formation. C'est parce que le dispositif était léger et souple que nous avons pu nous adapter aux besoins des apprenants manifestés par ces usages divergents. Ainsi, nous pourrions dire que c'est l'usage qui a révélé l'intérêt de l'outil. Dans le cas d'un dispositif complexe comme une plateforme de e-learning, les utilisations des différents médias qui la constituent sont forcément l'objet d'un premier apprentissage de la part des apprenants. Or, les guides d'utilisation soutenant cet apprentissage ne s'intéressent pas, par définition, aux usages divergents. Comment, selon toi, dans un dispositif complexe et donc lourd, peut-on autoriser l'émergence d'usages différents de ceux planifiés et qui correspondent donc, lorsqu'ils émergent, à des besoins particuliers des apprenants ? Comment faire pour qu'un environnement médiatisé complexe ne formate pas les usages ?

On est en plein, avec cet exemple, dans la problématique de "l'entre-deux" du dispositif, et j'aime cette expression que j'emprunte à un jeune chercheur belge - trop tôt disparu - qui parlait de "dispositif bienveillant" c'est à dire "tolérant à l'erreur" - dans ton exemple, au moins à la déviation.

Certes, les "dispositifs" peuvent être, dans leur conception, plus ou moins contraignants - rappelons nous Michel Foucault et ses analyses des dispositifs coercitifs de surveillance par exemple - ou leur mode d'emploi plus ou moins "imposé" (il y avait une grande souplesse dans l'exemple que tu as pris).

Mais il est vrai aussi, comme l'a très bien montré l'anthropologue Michel de Certeau et son "art de faire" qu'il y a toujours des espaces de liberté et donc des conduites "déviantes" par rapport aux usages attendus.

Il est vrai aussi que les dispositifs modernes, appuyés par les TIC, permettant de construire des environnements interactifs et donc prenant en compte des feedback immédiats par rapport à l'action des usagers - qualifiés parfois d'environnements "adaptatifs" ou "ouverts" ou encore "intelligents" - laissent entrevoir de riches possibilités, le dispositif étant l'occasion d'une redistribution de l'intelligence entre lui et l'utilisateur. Beaucoup de recherches technologiques vont dans ce sens.

Mais pour en revenir à l'exemple des plate-formes ou autres systèmes tendant à la rationalisation et donc à la planification (sans parler d'industrialisation), il est vrai qu'elles sont souvent inductrices d'usages réifiés : par chance, et cela donne raison à Michel de Certeau... quand un forum est proposé à des apprenants, géré par un tuteur patenté, sensé animer le groupe... cela n'empêche pas les étudiants d'en créer un autre, le leur, bien plus fréquenté que l'autre, plus officiel !

Je crains fort que le manque de flexibilité soit plus (ou au moins autant) du côté des conceptions pédagogiques prégnantes... que du côté des technologies.

J.R. : Une des pistes que tu suggères pour la création de dispositif est d'entreprendre une recherche-action qui implique bien évidemment tous les usagers. Au-delà de l'intérêt de cette formule, ne nous condamne-t-elle pas à l'expérimentation permanente ? Comment le passage à l'industrialisation, facteur essentiel dans la problématique des coûts de la formation à distance, peut-il alors être envisagé ?

G.J. : Il est vrai qu'il ne peut y avoir industrialisation que lorsque les usages sont stabilisés, mais il est vrai aussi que, qui dit innovation, dit expérimentation permanente.

Quant à la référence à l'industrialisation, elle est actuellement encore bien en discussion. De quel modèle d'industrialisation parlons-nous ? Dans la sphère des activités productives et non de formation, il y a bien des modèles à l'œuvre (certains chercheurs en comptent 8 différents), depuis le modèle pré-fordiste, fordiste, post-fordiste... jusqu'au modèle dit de la production "mince" chez Toyota... et ces milieux industriels sont aussi le lieu de profondes réorganisations du travail.

Il est vrai aussi qu'il est difficile, à l'heure actuelle, de parler d'industrialisation de la formation à distance... tout au plus peut-on repérer des "indices d'industrialisation", et de façon différente selon que l'on se situe dans le champ de la formation universitaire par exemple ou dans celui de la formation en entreprise. De ce point de vue, il n'est pas inutile de rappeler, comme le fait Pierre Moeglin, qu'il est nécessaire de distinguer l'industrialisation "dans" la formation et l'industrialisation "de" la formation, et que des principes industriels étaient déjà présents dans l'enseignement de masse standardisé !

Question difficile donc, et en débat aujourd'hui encore, que cette référence à cette notion d'industrialisation qui a, en revanche, une grande valeur heuristique pour nous obliger à re-penser ce qui est moins qu'une mode, une évolution historique et sociale qui affecte nos modes de formation... tout au long de la vie !

J.R. : Pour finir, j'ai envie de te demander, après toute une vie professionnelle consacrée aux médias et à l'éducation, quels ont été, pour toi, les apports essentiels des médias dans la construction de tes connaissances ?

G.J. : Une conviction d'abord que les problèmes principaux que posent les médias en éducation, ce ne sont pas les médias qui les posent, mais la pédagogie ! Ensuite que chaque média a ses caractéristiques qu'il convient d'exploiter pour les

mettre aux services d'une nouvelle façon d'apprendre - alors que la tendance "naturelle" est à la reproduction des modèles déjà connus - non pas dans une perspective de substitution mais pour enrichir la palette des moyens et des modalités de l'apprendre - un objectif de démocratie cognitive qui n'est pas sans rapport avec l'autre. Enfin, que l'apport le plus productif sans doute de cette recherche d'intégration des médias dans les différents secteurs d'apprentissage c'est ce qu'elle nous apprend sur ce délicat problème de l'apprentissage lui-même.

Les médias ? Une occasion rare de réfléchir sur ce qui fait l'ineffable de la relation pédagogique et qui ne se dissout pas automatiquement dans la distance pas plus que cela n'apparaît, comme par miracle, dans le face-à-face. J'aime à dire que ce que j'aime dans la modalité de formation à distance, c'est qu'elle rend le présentiel, essentiel.

Geneviève Jacquinet-Delaunay



Geneviève Jacquinet-Delaunay est professeur émérite à l'université Paris 8.

Fondatrice du GRAME (Groupe de recherche sur les apprentissages, les médias et l'éducation).

Titulaire de la Chaire Unesco pour la Formation à Distance depuis janvier 2001 avec le Centre de Formation à Distance de Lomé (Togo)

Présidente du Consortium inter-universitaire du Réseau RESAFAD (Réseau de formation à distance pour l'Afrique francophone) depuis 1997

Ouvrages récents :

ss dir de G. Jacquinet (2002a), Les jeunes et les médias, Perspectives de la recherche dans le monde, L'Harmattan, coll. Débats JeunesseS.

(ss dir de) G. Jacquinet et Leblanc (1996) Les Genres télévisuels dans l'enseignement,, EditionsHachette/Education/CNDP, Ressources/Formation, 198 p.

Post entretien

Le concept de dispositif repose donc la question de l'ingénierie de formation. "Nous sortons d'une période où le 'modèle industriel' de l'ingénierie de la formation a permis de faire des progrès sur la pertinence et l'efficacité des dispositifs de formation, mais où la façon d'apprendre des apprenants n'était pas au centre des préoccupations. Nous entrons dans une période où le 'modèle vivant' de l'ingénierie va redonner une place centrale à la compréhension de ce qui signifie agir avec compétence." (Le Boterf, 2003).

La notion de co-conception où le concepteur co-élabore et collabore avec son client, les publics visés et les différents prestataires impose une remise en cause de l'approche déterministe et séquentielle et met l'accent sur les interactions créatrices et révélatrices de la complexité. Il ne s'agit plus d'appliquer rigoureusement un modèle mais de concevoir l'aménagement d'un espace où tous les acteurs inventent et conçoivent ensemble "une ingénierie concourante ou simultanée [où] le processus de conception tend à ressembler davantage à la descente d'une ligne de rugby qu'à la course de relais." (Le Boterf, 2003).

Ainsi, le paradigme de la complexité trouve une application dans le domaine de l'ingénierie de formation. Il ne s'agit pas tant de simplifier, de granulariser un

contenu que d'articuler les différentes dimensions de cette expérience complexe car humaine : la formation.

Pour aller plus loin...

Geneviève Jacquinet, H. Choplin (2002b), La démarche dispositif aux risques de l'innovation, revue Education Permanente, n°152/2002-3, p.185-198.

Geneviève Jacquinet (Coord.), L. Monnoyer (1999), Le dispositif entre usage et concept, revue Hermès n°25. Introduction et sommaire : <http://www.wolton.cnrs.fr>

Guy Le Bortef (2003). L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. Revue Education Permanente, n°157/2003-4, Où en est l'ingénierie de la formation ? p.53-61.

Nathalie Ricbourt - Eric Labouchet - Sixte Bourgeois - Olivier Ludwig-Legardez - Jean-claude Montariol (2002) Ingénierie de formation. Dossier Dispositifs. Un mémoire remarquable de DESS Consultant en Formation Multimédia sous la direction de Roger Pierre Giorgi. Lambesc - Université de Provence Aix Marseille 1 UFR de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Revue Education Permanente, n°157, Où en est l'ingénierie de la formation ?

Anna Vetter

Formation de tuteur

Introduction

La formation des tuteurs à distance apparaît incontournable tant la variété des tâches qui leur sont demandées d'assumer est grande. Il est en effet difficile de trouver tout à la fois sinon des spécialistes du moins des connaisseurs du champ disciplinaire, des bons techniciens, des pédagogues sachant apporter aide et support de manière personnalisée aux apprenants, des experts de l'apprentissage, des guides sur le plan méthodologique, des personnes ayant développées des compétences d'écoute, de support affectif, etc.

Encore assez peu développées les actions de formation de tuteurs à distance visent à doter les personnes concernées des connaissances nécessaires à la réalisation de leurs tâches d'encadrement et de support à l'apprentissage auprès des apprenants. Celles-ci portent sur différents plans (cognitif, méthodologique, technologique, administratif, motivationnel, socio-affectif, métacognitif). Ces formations ont pour but de professionnaliser ce nouveau profil d'acteur pédagogique.

J'ai le sentiment que nous en sommes encore aux temps héroïques de la professionnalisation des tuteurs. Il est à remarquer que si les formations de formateurs aux NTIC se multiplient, sans toutefois toujours trouver de nombreux candidats (les formateurs seraient-ils les moins formés à l'instar des cordonniers, les plus mal chaussés...), les cursus dédiés au tutorat restent largement à créer.

Et si, les tuteurs se devaient être des professionnels de l'accompagnement des apprenants mais non pas des connaisseurs de contenu ? Plus iconoclaste, les tuteurs ne devraient-ils pas être des " maîtres ignorants " ? Jacques Rancière (*Le maître ignorant*, Fayard, 1987) nous livre l'histoire étonnante autant que passionnante de Joseph Jacotot qui, au début du XIXe, enseignait ce qu'il ignorait et proclamait l'émancipation intellectuelle.

La question du recrutement et de la formation des tuteurs se poserait dans des termes radicalement différents. Plutôt que de confier des tâches de tutorat à des professeurs (en heures complémentaires) dont nous savons qu'ils sont, pour la plupart, plus aptes à enseigner qu'à supporter les apprenants dans leurs parcours de formation, le recrutement des tuteurs privilégierait d'autres profils (pédagogues, méthodologues, technologues, psychologues, ...). Ces tuteurs pourraient intervenir sur de nombreux cours différents puisque ce ne serait pas leurs connaissances disciplinaires qui les qualifieraient mais bien leurs compétences en stratégies d'apprentissage, leur savoir-faire permettant aux apprenants d'apprendre à apprendre et de devenir autonomes, leur propension à l'empathie...

Il se pourrait même que ce soit la seule perspective pour que le métier et le statut de tuteur émergent réellement et que les solutions actuelles de tutorat, trop souvent bricolées au dernier moment soient rangées au Panthéon des premiers âges de la formation à distance.

Pour autant, et en revenant au temps présent, il est possible de trouver quelques expériences de formation de tuteurs qui visent la professionnalisation de ces intervenants. Effet du hasard (?), c'est dans les institutions ayant une pratique ancienne de la formation à distance que nous les trouvons. C'est le cas à la Télunq, où les tuteurs bénéficient d'une véritable reconnaissance professionnelle inscrite dans une convention collective mais aussi à l'Open University où existe une réelle politique de formation des tuteurs dont je me suis entretenue avec Anna Vetter. Cet entretien est plus spécifiquement consacré à son expérience de formatrice de tuteurs à l'environnement Lyceum.

Entretien

Jacques Rodet : Bonjour Anna. Tu as participé à l'animation d'une formation de tuteurs à l'Open University. Peux-tu nous préciser le contexte de ton intervention (programme concerné, nombre de personnes concernées, statut du personnel visé, etc.) ?

Anna Vetter : Bonjour Jacques. La formation à laquelle j'ai participé était destinée aux tuteurs qui, à l'Open University sont chargés d'animer les travaux pratiques en FLE (Français Langue Etrangère) d'un cours de niveau avancé, dans l'environnement audiographique synchrone, Lyceum. Il s'agissait d'une expérimentation qui ne concernait qu'une petite population de tuteurs (je n'ai pas les chiffres en tête mais il me semble qu'ils ne sont pas plus de douze sur le cours concerné). Sur les sept tuteurs inscrits à la formation, cinq l'ont suivie. Quatre de ces personnes avaient déjà animé des TP (travaux pratiques) avec Lyceum. La formation s'est déroulée en deux séances. Trois tutrices ont participé à la première et cinq à la seconde. Les objectifs de cette formation étaient les suivants :

Séance 1

Découvrir ou revoir l'environnement technique de Lyceum : comment utiliser les modules de ressources partagées (tableau blanc, traitement de texte et carte conceptuelle) ainsi que les outils de communication disponibles : parler en synchrone, donner son avis en votant Oui ou Non et utiliser le chat.

Séance 2

Echanger sur les pratiques pédagogiques sur Lyceum (rôle et fonctions du tuteur, comment motiver les étudiants, mettre en place des conventions de communication, comment faire un bilan, les outils de gestion de son groupe, quand/comment évaluer).

Séances 1 et 2

Développer la confiance en soi, l'esprit d'entraide et de partage (parler de ses problèmes, partager ses outils, faire des suggestions).

Evaluer la pertinence d'une communauté de tuteurs comme modalité de formation continue (objectif visé par l'institution).

J.R. : Lyceum, un environnement audiographique synchrone ? Peux-tu nous en dire plus ?

A.V. : Dans Lyceum, tuteurs et étudiants disposent exactement des mêmes privilèges et des mêmes fonctionnalités. On peut communiquer oralement (c'est bien sûr la modalité la plus utilisée en TP de langues) et à l'écrit dans le chat. Il existe un troisième mode plus graphique, qui permet aux participants, en cliquant sur des boutons de donner leur avis (le vote "oui" ou "non") ou d'indiquer une absence momentanée. Lyceum est structuré un peu comme un bâtiment, par étages, lesquels comprennent des salles : les participants dans une même salle n'entendent bien sûr pas ce que disent ceux d'une salle voisine. Cela permet au tuteur d'organiser des activités en sous-groupe et des rassemblements en séance plénière. Chaque salle dispose de trois types d'applications partageables : un tableau blanc, un traitement de texte et une carte conceptuelle, qui sont modifiables en temps réel par l'ensemble des participants simultanément. Ainsi,

pour préparer sa séance, le tuteur choisit dans un ensemble de scénarios pédagogiques livrés avec leur ressources (tableau blanc, document texte ou carte conceptuelle) sous forme de fiches pédagogiques, les activités qu'il veut faire faire à ses étudiants. Il prépare sa séance, se connecte sur Lyceum avant le début de la séance et "affiche" les écrans-ressource dans les salles qu'il compte exploiter. Il poste ensuite un message à l'intention des étudiants leur signalant dans quelles salles vont se dérouler les activités et il les accueille dans une salle en plénière. Ce qui me semble le plus différent entre le tutorat en présentiel et celui sur Lyceum, c'est la gestion de la communication avec les étudiants : dans Lyceum, le tuteur peut simultanément se retrouver en situation de compréhension orale/écrite et ceci à différents niveaux (rétroaction immédiate et préparation du bilan de séance).

Pour plus de détails sur les fonctionnalités techniques de Lyceum et sur la structure des fiches pédagogiques proposées, consultez l'article L'enseignement des langues avec Lyceum à l'Open University.

http://www.supportsfoad.com/downloads/articles/Enseigner%20langues_Lyceum.doc

J.R. : Tu sais que la question de la formation des tuteurs fait débat. Certains auteurs y sont très favorables et proposent des formules, parfois très précises, pour permettre aux futurs tuteurs de mieux appréhender leurs rôles et de les doter de connaissances méthodologiques et technologiques. D'autres, au contraire, pensent que la formation des tuteurs peut être contre productive dans la mesure où le tuteur se transforme alors en professionnel de l'encadrement et que le principal intérêt du tutorat serait de mettre en relation des personnes proches socialement. L'Open University a manifestement choisi la première solution. Qu'est-ce qui, à ton avis, a pesé dans ce choix de l'Open University ? De ton côté, quels sont les ressorts essentiels qui te poussent à former des tuteurs ?

A.V. : En effet, on peut ranger l'Open University dans le groupe de ceux qui estiment la formation des tuteurs productive, mais... pas seulement les tuteurs ! L'Open University est une institution qui emploie des milliers de personnes (3 000 en poste, dont 900 enseignants-concepteurs à Milton Keynes, et quelques 8 000 tuteurs vacataires) et au sein de laquelle, quel que soit son statut, chacun dispose d'un droit à la formation. Si certaines formations sont animées par des experts, la plupart du temps, l'Open University invite ses salariés à s'autoformer à partir d'un matériel produit par l'institution qui relève du tutoriel (textuel ou animé).

Mais revenons aux tuteurs : pour mieux répondre à ta première question, je vais te décrire un peu qui sont les tuteurs en langues à l'Open University et faire un petit historique de ce qui leur a été proposé en terme de formation. Les tuteurs en langues de l'Open University sont des enseignants déjà confirmés dans leur discipline. Le tutorat qu'ils assurent pour l'Open University est en général un emploi à temps partiel. Les tuteurs sont chargés de suivre un groupe d'une quinzaine d'étudiants : ils corrigent et évaluent les travaux rendus par les étudiants, veillent à ce que chacun exploite au mieux le matériel pédagogique fourni et assurent des séances de travaux pratiques régulières en présentiel ou sur Lyceum. Ces TP ont pour objectif la pratique de l'oral et proposent des activités dans lesquelles les étudiants sont amenés à s'exprimer individuellement mais aussi à travailler en groupes. L'Open University est soucieuse de proposer à tous ses étudiants une prestation tutorale de qualité équivalente (en présentiel ou sur Lyceum) ; d'un autre côté, une grande liberté est accordée au tuteur pour préparer et animer sa séance pourvu qu'il respecte la progression générale du cours. Le matériel pédagogique qui lui est proposé va dans ce sens : il n'est pas dirigiste car on encourage au contraire l'adaptation, la sélection et le découpage, c'est-à-dire : l'appropriation des ressources.

En langues vivantes, Lyceum est utilisé depuis seulement un an ou deux (selon les langues concernées). Cette nouveauté impliquait donc, pour le département de langues, de proposer aux tuteurs une formation spécifique. La première formule proposée a été une formation à l'utilisation technique de Lyceum, dispensée par des informaticiens. Ainsi, la première génération de tuteurs en langues sur Lyceum a dû s'initier toute seule à l'utilisation pédagogique de cet outil. En terme de formation professionnelle continue, les tuteurs sont suivis par un "staff-tutor" qui

organise leur emploi du temps mais surtout constitue un interlocuteur privilégié pour les questions d'ordre pédagogique. Aujourd'hui, encore assez peu de "staff-tuteurs" sont familiers avec Lyceum. Au sein du département de langues, un groupe de travail s'est mis en place pour observer l'évolution des pratiques sur Lyceum et pour analyser les besoins en formation des tuteurs. C'est ainsi qu'il m'a été confié d'expérimenter sur un petit groupe de tuteurs Lyceum une formation, non sur le mode "tutoriel à consulter" mais en synchrone, sur Lyceum, avec des tuteurs volontaires et demandeurs de formation.

Ce qui m'a poussée à me lancer dans l'aventure est d'abord le goût pour ce type de formation. Je suis en effet formatrice de formateurs depuis six ans et j'apprécie d'échanger avec des enseignants car j'en apprend toujours beaucoup à chaque fois. Par expérience, j'ai remarqué que les profs aiment parler de ce qu'ils font. Par ailleurs, j'ai expérimenté Lyceum comme tutrice et animatrice de TP. A cette occasion, j'ai eu la chance de pouvoir échanger avec une collègue tutrice. Ces conversations ont été très riches et m'ont poussée à imaginer des outils à partager avec d'autres tuteurs. Enfin, Lyceum est un environnement assez original (car fondé sur la relation synchrone) et je trouve que c'est un outil formidable pour l'enseignement à distance.

J.R. : J'ai été confronté à la question de la formation des tuteurs lorsque je me suis investi dans la première expérimentation de l'encadrement par les pairs à la Téluc. La formation dont j'ai alors bénéficié se fixait les objectifs suivants : mieux connaître et comprendre le rôle du pair ancien ; planifier une intervention auprès d'un nouvel étudiant ; réaliser une intervention auprès d'un nouvel étudiant ; développer son style d'aide comme pair ancien ; faire le point sur ses compétences comme pair ancien ; aider le pair nouveau à planifier, réguler et évaluer sa démarche ; développer des outils pour assurer un suivi efficace de son intervention comme pair ancien ; fournir une rétroaction au pair nouveau ; évaluer son intervention ; identifier les besoins d'un pair nouveau ; aider le pair nouveau à identifier ses besoins ; aider le pair nouveau à développer de nouvelles stratégies d'étude, de lecture ou d'écriture. Retrouves-tu dans ces objectifs certains qui étaient ceux de la formation des tuteurs à l'OU ? D'autres objectifs étaient-ils visés ?

A.V. : Comme je l'ai dit précédemment, les tuteurs de l'Open University sont déjà enseignants donc nous ne sommes pas tout à fait dans le même cas que celui de l'encadrement par les pairs à la Téluc, qui semble se rapprocher du tutorat dans le DESS UTICEF qui est lui aussi assuré en partie par des "anciens" étudiants.

Les TP sur Lyceum ne représentent qu'une partie du travail du tuteur à l'Open University. Mais pour établir un parallèle avec les objectifs de la formation de la Téluc, on peut dire qu'ils existent également pour les tuteurs à l'Open University. Ils sont seulement traités par un autre interlocuteur : le "staff-tutor" dont je parlais tout à l'heure. La formation que j'ai assurée n'était orientée que sur la partie "TP sur Lyceum", ce qui explique que ses objectifs étaient liés aux manipulations techniques et à la relation pédagogique spécifique à Lyceum : préparation et animation de la séance et suivi des étudiants.

Il faut également garder en tête que cette formation était expérimentale et n'avait pas une ambition exhaustive de formation. Il ne s'agissait pas de "fabriquer des tuteurs Lyceum" en deux jours à partir de rien. Ici, nous étions davantage dans une logique de réflexion entre les modalités de tutorat en présentiel (on dit "face to face" à l'Open University) et celles avec Lyceum. Dans le cas de la formation que j'ai animée, le concept est celui d'une communauté qui aborde différents thèmes (proposés aux tuteurs et négociés avec eux) sur la durée.

J.R. : Si tu le permets, je continue cette mise en parallèle de nos expériences. La formation des pairs anciens à la Téluc a été animée par un professeur et s'est déroulée selon deux modalités : activités collectives réalisées par audio-vidéoconférence, par forum et activités individuelles (lectures, encadrement d'un pair ancien suivant également la formation, activités de perfectionnement selon les besoins). Comment cela s'est-il passé à l'Open University ? Selon quelles modalités temporelles et techniques ont été formés les tuteurs ?

A.V. : Il s'agissait d'une formation synchrone sur Lyceum : donc en audioconférence, comprenant deux séances de deux heures chacune. Les tuteurs ont reçu le programme 15 jours avant le début de la formation. Ce programme

était accompagné d'un document de préparation à la première séance qui était consacrée au rafraîchissement des connaissances techniques du tuteur sur Lyceum. En effet, pour pouvoir utiliser les ressources conçues pour les TP, les tuteurs doivent se familiariser avec quelques procédures de stockage, de sauvegarde et de modification des ressources. Le document proposait donc un rappel de ces manipulations et invitait les tuteurs à en faire la répétition tout seul avant la première séance. Lors de cette séance, les tuteurs ont été confrontés (en binômes) à des situations de manipulations typiques. Nous avons ensuite fait le point sur les manipulations qui posaient problème : ceux qui avaient réussi ont expliqué à ceux qui avaient rencontré des problèmes. Cette séance s'est terminée sur un échange de " trucs et astuces " techniques qui pouvaient aider le tuteur dans sa préparation de séance et dans la gestion de son groupe lors des TP.

Pour la seconde séance, les tuteurs n'avaient rien à préparer, mais à lire une fiche-témoin tirée du guide pédagogique qu'ils devaient recevoir peu après. Les dix premières minutes ont été consacrées à la présentation critique de la structure des fiches et à l'esprit pédagogique dans lequel elles sont fournies. Les tuteurs ont posé quelques questions relatives aux fiches. Ensuite, deux activités à réaliser en groupes puis en plénière leur ont été proposées. La première consistait à faire la liste de ce qu'ils se voient faire lors de la préparation de la séance. Les tuteurs ont préparé leur liste par groupes de trois et il a été procédé à une présentation en plénière... laquelle a donné lieu à des échanges sur les multiples compétences à mettre en œuvre par le tuteur avant même d'avoir commencé les TP. La dernière activité était plus ouverte : il s'agissait, toujours en groupe, de formaliser les questions que se posaient les tuteurs sur des sujets divers (en lien avec l'animation pédagogique). Les questions ont ensuite été mises en commun et chacun a été invité à proposer une réponse, une solution ou à évoquer une pratique susceptible de constituer une piste.

J.R. : Quelles sont les principales conclusions que tu tires de ton expérience de formatrice de tuteurs à l'Open University ? Qu'est-ce qui te semble généralisable à toute formation de tuteurs ? Ou au contraire penses-tu que le contenu d'une formation de tuteurs ne peut être que spécifique à chaque contexte ?

A.V. : Ce que je tire de cette petite expérience, c'est d'abord l'intérêt de faire échanger les tuteurs en synchrone. Cette modalité me semble plus efficace que de donner à lire des documents d'auto-formation. Du reste, on sait que les tuteurs de l'Open University n'ont globalement pas le temps de le faire... alors qu'ils aiment parler de ce qu'ils font et écouter les autres. Cette modalité les rend donc actifs.

Ce qui me semble généralisable, c'est la modalité retenue plus que le contenu : dans notre cas, le fait de faire se rencontrer les tuteurs et de leur proposer des sujets de réflexion sur leur pratique. Adopter une posture réflexive sur son travail est très difficile à faire tout seul (car il faut déjà se construire des outils d'auto-questionnement, ce qui prend du temps) alors qu'en groupe, cela se fait plus naturellement. En plus, les tuteurs n'ont pas à préparer quoi que ce soit (je parle ici de la deuxième séance consacrée à l'appropriation pédagogique de Lyceum) puisque c'est le formateur qui propose et anime les situations d'échange. Les tuteurs m'ont du reste confié qu'ils aimeraient bien plusieurs rencontres de ce genre en cours d'année à condition qu'une personne se charge de la préparer car ils n'ont pas le temps de le faire.

Le contenu de formation à proprement parlé est, dans cette modalité, surtout construit par les participants. Il n'empêche qu'au cours de la séance, j'ai pris des notes et sauvegardé des écrans Lyceum produits par les tuteurs afin d'en faire la synthèse (que j'ai envoyée par courriel aux participants) et aussi, pour conserver une trace des questions et solutions débattues lors des échanges. En fait, le contenu s'est matérialisé après la formation. Il est donc a priori spécifique au contexte du tutorat avec Lyceum.

C'est du reste assez conforme à l'esprit que j'ai adopté en préparant cette formation : écouter les tuteurs et identifier leurs besoins, miser sur le fait que dans

leur cas (pédagogues professionnels "qui n'ont pas le temps de lire") c'est l'échange qui peut les enrichir le plus. Dans ce cas-là, il me semble que c'est la formule la plus réaliste et la plus efficace

Je crois aussi que les tuteurs se posent les mêmes questions dans la mesure où l'on aborde des thèmes qui peuvent être considérés comme des incontournables et pourquoi pas, des invariants :

- construire des outils de suivi (de son groupe d'étudiants)
- perfectionner ses compétences de communication
- gérer le temps
- s'interroger sur le feed-back, le bilan et l'évaluation
- maintenir ses savoirs-faire techniques dans l'environnement de FOAD

Je crois qu'à la faveur de la formation, il convient d'adapter ce "contenu" au profil tutorial visé et à l'environnement dans lequel le tutorat s'actualise. Car il me semble que cela ne devient un objectif de formation de tuteurs qu'au moment où eux, les tuteurs, l'expriment comme un besoin.

J.R. : Dans ma chronique du mois de février, j'ai traité de l'effet-tuteur. Peux-tu nous dire ce que tu as retiré de cette expérience de formation de tuteurs pour ta propre pratique de tutrice ?

A.V. : J'ai bénéficié de l'effet-tuteur sur deux plans. Premièrement pour mon travail de conception et de rédaction de matériel pédagogique à l'attention des tuteurs qui interviennent sur Lyceum : écouter les tuteurs évoquer leur expérience sur Lyceum me permet d'être plus proche de leurs réflexes, de ce qui leur fait question et de ce qu'ils recherchent. C'est donc une source d'informations de "première main" dont le bénéfice est inestimable pour un concepteur qui se retrouve inmanquablement dans "la peau tuteur" lorsqu'il écrit. En second lieu, je citerai des effets plus immédiats : le plaisir de la conversation et de l'écoute.

Toutefois, je ne sais pas quand je vais pouvoir tutorer à nouveau sur Lyceum et donc réinvestir dans ma pratique le bénéfice de cette expérience. Mais je peux d'ores et déjà dire que les échanges avec les tuteurs m'ont aidée à formaliser des points qui me posent problème en tant que tutrice, comme la gestion du temps par exemple et motivée pour développer des outils d'aide à la gestion de d'une séance (un prototype est en cours de test par une tutrice).

J.R. : Peux-tu en dire plus sur ce prototype ?

A.V. : En discutant avec les tuteurs, je me suis aperçue que certains avaient du mal à s'approprier les orientations suggérées dans la rubrique "bilan" de la fiche : d'après eux, il se passe beaucoup de choses au cours de la séance qui mériteraient d'être discutées à la fin, outre les orientations linguistiques proposées dans la fiche. Il m'a semblé que cette difficulté était liée au travail de prise de notes par le tuteur au cours de la séance. En effet, comme je l'ai dit, les tuteurs sont, en séance, très sollicités (compréhension/expression permanente) : il y a parfois surcharge cognitive qui complique la prise de recul "hors du feu de l'action" comme dirait Ph. Perrenoud.

J'ai donc imaginé un canevas de fiche destiné à faciliter la prise de notes par le tuteur lors de la séance qui met en avant les aspects-clé d'une séance sur Lyceum en vue du bilan: interactions dans le groupe, stratégies développées par les groupes pour réaliser la tâche, contenu du travail produit et problèmes rencontrés par les étudiants.

le prototype est visible à : Canevas notes Lyceum 01

http://www.supportsfoad.com/downloads/articles/canevas_prise_notes.gif

Anna Vetter



Formatrice de formateurs dans des stages d'ingénierie pédagogique (Univ. Franche-Comté, CNED). Conceptrice de formations à distance et conceptrice de contenus pédagogiques pour la FOAD en Français Langue Etrangère (Open University).

Titulaire d'un doctorat de littérature comparée (1999) portant sur les interférences des codes littéraires et picturaux et d'un DESS (2003) "Ingénierie Pédagogique dans des Dispositifs Ouverts et à Distance" (IPDOD).

Pierre Gagné

Le programme FÀD de la Téléuq

Introduction

De plus en plus de personnes cherchent des formations de qualité sur la formation à distance. Cela dénote un souci de professionnalisation qui est louable et remarquable tout autant qu'indispensable au regard de la situation du marché de l'emploi de la FOAD (en France du moins) qui est extrêmement difficile pour les "nouveaux entrants". Aussi, il m'a semblé utile d'attirer l'attention des candidats à intervenir dans ce secteur, sur une formation que je connais bien, pour l'avoir suivie il y a quelques années : le programme FÀD de la Téléuq.

A cette époque, mon choix en faveur de la Téléuq avait été favorisé par le manque d'offre en France et une politique de Validation des Acquis de l'Expérience encore quasi inexistante dans les universités françaises. Si ma découverte de la Téléuq a été un peu fortuite, je n'ai eu et je ne peux encore que me féliciter des contacts avec cette université et plus particulièrement avec les intervenants du "programme formation à distance". Professionnalisme et empathie sont les traits majeurs que j'ai reconnus chez eux. Ils ont constitué une aide et un soutien précieux tout au long de mon apprentissage.

Aussi, c'est tout à fait naturellement que je me suis adressé à Pierre Gagné, responsable de ce programme, pour vous le présenter et vous donner envie...

Entretien

Jacques Rodet : Bonjour Pierre. Comme tu le sais peut-être, depuis quelques années et plus particulièrement ces deux dernières années, plusieurs DESS français et d'autres diplômes ont vu le jour sur la formation à distance en formation à distance. La congruence entre l'objet d'apprentissage et les modalités de cet apprentissage est une chose que tu connais bien puisqu'elle est pratiquée depuis 15 ans à la Téléuq. Peux-tu dans un premier temps nous présenter le programme "formation à distance de la Téléuq" dont tu es le responsable puis nous dire en quoi cette congruence est-elle importante à tes yeux.

Pierre Gagné : La réponse la plus honnête sur cette question de congruence dans l'enseignement de la FÀD par la FÀD est qu'il ne s'agit pas d'un choix. Les concepteurs originaux du programme avaient émis l'idée d'une formation "campus-distance". Cependant, dans un établissement comme la Télé-université, dont le mandat est spécifiquement d'enseigner par le mode de la distance, ce genre d'initiative est très difficile à mettre en place. Tout naturellement, quand l'opportunité s'est présentée de former des professionnels dans le domaine, la distance s'était déjà imposée comme la manière la plus facile de faire les choses dans notre contexte.

Par ailleurs, si on peut apprendre sur la FÀD dans une situation de face-à-face, il n'en demeure pas moins que la formation d'un professionnel dans le domaine exige selon nous une immersion dans un cadre de FÀD. Étant nous-mêmes convaincus des mérites intrinsèques de la distance, nous n'avons pas eu de difficulté à oser innover en matière de conception de cours, mais aussi, et peut-être surtout, en matière d'encadrement. Par contre, il faut bien avouer que nous

avons été également les premiers à la Télé-université à créer une école d'été en présentiel, pour les étudiants désirant « apprendre la distance ensemble », et à élaborer des cours utilisant les communications bidirectionnelles, pour permettre des activités fondées sur l'interaction synchrone. Ce qui montre bien que pour nous, le "tout à distance" n'est pas une religion, mais une préférence qui peut s'ouvrir à d'autres pratiques répondant à des besoins de socialisation différents.

Sur le plan conceptuel, la congruence objet-modalités vient beaucoup du fait que le programme a été conçu par des gens ayant une longue expérience de la FAD, s'alimentant à différents cadres théoriques : psychologie cognitive, technologie éducative, administration. L'élaboration et la mise en œuvre du programme a donné l'occasion à ces praticiens de formaliser leurs savoirs pratiques et d'en faire une construction intellectuelle assez bien intégrée.

J.R. : Le programme " formation à distance de la Téléuq " offre deux diplômes (DESS et maîtrise - équivalente du DEA en France). Quelles sont la structure et l'organisation de ces parcours ?

P.G. : Disons d'abord que la formation est comptabilisée en crédits, un crédit équivalant à 45 heures d'activités de l'étudiant. Dans les cours campus, un tiers de ces heures sont attribuées aux activités en classe, et les deux autres tiers à l'étude et à la réalisation des travaux. Dans les cours à distance, l'ensemble est affecté à l'apprentissage : appropriation du contenu, activités d'apprentissage et d'encadrement, gestion de la démarche d'apprentissage. Les cours comportent habituellement 3 ou 6 crédits et impliquent donc 135 ou 270 heures d'activités.

Les deux programmes, DÉSS (30 crédits) et maîtrise ès arts en FAD (45 crédits) présentent peu de contraintes aux étudiants en matière de choix de cours. L'étudiant peut combiner aisément, dans les proportions qui lui conviennent, les cours à contenu fermé, centrés sur l'appropriation d'un contenu prédéterminé par le concepteur, et les cours à contenu ouvert, centrés sur la réalisation d'un projet initié par lui. Cependant, quelques contraintes subsistent. Ainsi, le DÉSS force l'étudiant à choisir entre un stage ou un projet personnel, alors que la maîtrise, profil avec mémoire, comprend la réalisation d'un mémoire (21 crédits) et d'un séminaire de mémoire (3 crédits), et que la maîtrise, profil sans mémoire, oblige la réalisation d'un stage (6 crédits) et d'un essai (6 crédits).

En principe, le DÉSS et le profil sans mémoire de la maîtrise accueillent les besoins de formation professionnelle de personnes qui veulent œuvrer au développement, à la diffusion et à l'organisation de la FAD. Le profil avec mémoire prépare plutôt les individus qui s'intéressent à développer la recherche dans le domaine. C'est la voie habituelle qui conduit vers le doctorat. Concrètement, le profil sans mémoire permet à des étudiants qui veulent travailler à plus longue haleine sur une problématique qui les intéresse de combiner plusieurs cours à contenu ouvert sur un thème donné. Cela peut les conduire à un travail de recherche ou d'intervention d'une ampleur équivalente à celle d'un mémoire.

Sur le plan théorique, le programme de maîtrise a été conçu autour d'une définition de la FAD qui délimite trois domaines : 1) l'administration et l'organisation de la FAD, dans laquelle on s'intéresse aux relations entre ces aspects et les aspects pédagogiques, 2) la situation d'apprentissage-enseignement à distance, qui s'intéresse aux interactions entre les caractéristiques des apprenants, du matériel pédagogique et celles du contexte dans lequel se réalise l'apprentissage à distance et 3) le développement social, où on se penche sur l'impact de la FAD sur la croissance et le développement des communautés. Chacune de ces thématiques peut constituer le point de vue privilégié par un étudiant sur le programme, les autres thématiques y étant alors subordonnées. C'est dans l'échange avec son tuteur programme, les autres membres de l'équipe et ses pairs que l'étudiant découvre progressivement la perspective qu'il veut développer, ou s'il l'a déjà établie, arrête le programme d'activité qui va lui permettre de l'élaborer.

Au Québec, la pratique universitaire tend à une intégration assez forte des programmes d'études. Ainsi, les DÉSS, les maîtrises et les doctorats dans un domaine et dans un établissement donné ont tendance à se nourrir aux mêmes banques de cours et à différer plutôt par les séminaires, stages, et activités de recherche (essais, mémoires). Le passage d'un programme à l'autre s'effectue donc très aisément pour les étudiants.

J.R. : L'orientation pédagogique du programme est ouvertement revendiquée comme constructiviste. J'ai eu l'occasion de m'entretenir sur le constructivisme avec ton collègue André-Jacques Deschênes et de publier ces échanges ici même (cf. entretien à distance de décembre 2003). Je ne te demanderai donc pas de définir le constructivisme mais plus précisément de faire ressortir la mise en application de ces principes dans le DESS et la maîtrise de la Télunq. S'agit-il plus d'un idéal à atteindre dont la déclaration vaut programme ou au contraire l'apprenant est-il vraiment au centre du processus pédagogique ? Y a-t-il réellement co-construction de connaissances ? Négociation du sens ? Transfert et manipulation de ces connaissances dans des situations authentiques ?

P.G. : Au plan théorique, l'explication constructiviste doit pouvoir rendre compte aussi bien de l'apprentissage des rats de laboratoire dans leur labyrinthe que de l'illumination des moines dans leur cellule. Aussi, pour moi, la question est plutôt de savoir si les dispositifs de nos programmes et de nos cours laissent place à, encouragent, misent sur la construction et la négociation des connaissances.

Comme je le disais à la question précédente, la structure assez ouverte des programmes permet à chaque étudiant de parcourir les thématiques de la FAD à partir des préoccupations qui sont les siennes à différents moments du programme. Parfois, des étudiants peu familiers avec le domaine vont préférer commencer par un cours plus panoramique ou par quelques cours à contenu fermé qui vont leur permettre de cerner leurs intérêts et besoins. D'autres, qui ont des préoccupations professionnelles bien arrêtées vont cibler d'abord les cours qui répondent immédiatement à leurs préoccupations professionnelles pour prendre pas la suite du recul sur leur pratique et en même temps approfondir certains thèmes d'intérêts. Ces deux cas définissent des limites à l'intérieur desquelles chaque parcours d'étudiant est un cas d'espèce.

Il y a donc tout au long du programme une négociation continue, notamment avec le tuteur programme, d'autres acteurs du programme, les pairs, d'autres acteurs du milieu professionnel, communautaire ou personnel de l'étudiant. Cette diversification des interactions, dont plusieurs échappent naturellement au contrôle de l'équipe programme, délimite l'espace social à l'intérieur duquel l'étudiant construit ses connaissances sur la FAD en fonction du programme et de son contexte personnel. Cet esprit constructiviste ne concerne pas que les choix de cours, mais aussi en très grande partie les choix d'activités, de thématiques, de sources documentaires dans les cours. C'est évidemment le cas des cours à contenu ouvert, centrés sur les projets de l'étudiant, mais aussi celui des cours à contenu fermés, où l'étudiant se voit offrir des possibilités d'adapter le cours à ses besoins, attentes et intérêts.

Notre approche de la co-construction des connaissances, en autant qu'elle concerne les interactions entre les pairs, tente de dépasser les pratiques qui tendent à recréer systématiquement un contexte de classe virtuelle. Si certains cours se déroulent effectivement dans des environnements en ligne de type collaboratif, l'option fondamentale du programme serait plutôt d'offrir aux étudiants qui le désirent, en dehors des cours eux-mêmes, une grande diversité d'activités fondées sur des interactions avec les pairs, les personnes du programme, des experts en FAD ou dans des domaines connexes. La fréquentation de ces activités n'a aucun caractère obligatoire, mais elle constitue pour certains étudiants une occasion appréciée de prendre contact avec un réseau de formateurs à distance et de se familiariser avec des points de vues diversifiés sur le domaine, sur sa recherche et sur ses pratiques. Ces activités ont été décrites dans un article d'André-Jacques Deschênes qui pourra être consulté à l'adresse suivante : <http://cade.athabasca.ca/vol16.2/deschenes.html>.

Quant aux activités authentiques et au transfert, nous essayons de les favoriser par des pratiques d'encadrement et d'évaluation des projets qui obligent les professeurs et les chargés d'encadrement à sortir du cadre des réponses toutes faites pour considérer chaque projet comme l'actualisation dans un contexte unique de connaissances concernant la FAD. L'évaluation devient alors à la fois un jugement d'expert sur la manière dont un étudiant interprète une situation donnée et sur les concepts et méthodes appropriés, mais aussi le début d'une discussion ouverte entre deux formateurs à distance sur une question authentique.

J.R. : J'aimerais, maintenant, que tu nous parles de la façon dont sont conçus et réalisés les cours offerts dans le programme. Qui sont les acteurs ? Quelle est la durée de conception d'un cours ? Quelles en sont les grandes étapes ? Comment ces cours sont évalués et mis à jour ? Existe-t-il des partenariats avec d'autres universités ?

P.G. : La Télé-université utilise un processus de conception fondé sur la spécialisation professionnelle et la division des tâches. C'est particulièrement évident dans les cours qui exigent une infrastructure de production élaborée, comme nos cours en ligne, mais moins vrai pour les cours en format imprimé. Dans plusieurs cas, on peut parler de conception par une véritable équipe pédagogique, animée et dirigée par un professeur, qui exerce au moins les fonctions de chef de projet, et la plupart du temps celle d'expert de contenu et de rédacteur principal. Il s'associe souvent à un spécialiste en sciences de l'éducation, pour les questions de technologie éducative, à un réviseur linguistique, qui joue aussi un rôle d'éditeur, ainsi qu'à divers spécialistes de la médiatisation. Il peut aussi faire appel à des experts externes pour la rédaction des contenus. Dans le cas des programmes en FAD, la plupart des textes originaux ont été écrits par différents spécialistes de la Télé-université, versés dans l'un ou l'autre des thèmes du programme. Pour le reste, on a fait appel chaque fois que cela était possible à des contenus déjà publiés dans la littérature savante en FAD.

La conception d'un cours se fait toujours en fonction de la fonction assignée à ce cours dans le programme. Elle débute par un dossier de présentation, sorte de devis où sont précisés les objectifs, contenus, stratégies, médias, dispositifs d'encadrement. Ce dossier est accompagné d'un budget et d'un échéancier de réalisation. Ce document fait l'objet d'une approbation institutionnelle et du dégageant d'un budget. On entre ensuite dans la phase de développement du devis (lorsque cela est nécessaire) ou de rédaction des contenus et des activités pédagogiques. Le cours est ensuite soumis à la lecture critique d'un expert et d'un pédagogue, puis ajusté et révisé linguistiquement. Il passe ensuite à la phase de production, qui varie énormément selon la combinaison de médias utilisés. Une fois le cours prêt, on forme les chargés d'encadrement et le cours est soit mis à l'essai auprès d'un groupe recruté à cette fin, soit offert à tous les étudiants du programme. Tous les cinq ans, le cours sera évalué auprès des étudiants et éventuellement auprès d'experts externes et fera l'objet d'une révision qui, si elle a une certaine ampleur, justifiera la rédaction d'un nouveau dossier de présentation. Le cycle se répétera jusqu'au retrait éventuel du cours.

Il n'y a pas de partenariat avec d'autres universités dans les programmes en FAD, sauf en ce qui a trait à l'encadrement des étudiants, où nous accédions assez régulièrement des professeurs d'autres universités pour encadrer nos étudiants dans des projets ou des stages. Le partenariat serait plutôt interne à l'établissement et se fait avec l'équipe des programmes en technologies de l'information et de la communication dont nous avons emprunté les cours pour les matières concernant le développement multimédia, l'ingénierie éducative et les thèmes connexes.

J.R. : Si j'en juge par les colloques, séminaires et numéros spéciaux de revues consacrés au tutorat, il semble bien que le " parent pauvre " de la FOAD, selon l'expression de Geneviève Jacquinot, soit désormais au cœur des préoccupations de nombreux acteurs de la formation à distance en France. Toutefois, le mot " tutorat " renvoie à différentes réalités et en même temps ne fait pas toujours justice à toutes les formes de support à l'apprentissage dont peut bénéficier un apprenant à distance. A la

Téluq, il est également utilisé le terme d'encadrement : encadrement-programme, encadrement-cours, encadrement par les pairs. Pourrais-tu nous en dire un peu plus ?

P.G. : Chez nous, le terme tutorat est réservé aux interventions et services assurés par une personne dont c'est officiellement le mandat, formée et accréditée en conséquence. Le tutorat porte sur des dimensions cognitives (conceptuelles, méthodologiques, administrative), sociales, affectives, motivationnelle et métacognitives de l'apprentissage. Dans les cours, le tutorat comporte des services de soutien pédagogique à la demande, d'animation de certaines activités d'apprentissage, et d'évaluation des apprentissages.

Dans le programme, le tutorat propose des interventions qui concernent surtout l'accueil de l'étudiant, le conseil sur les choix de cours, l'analyse des besoins, le soutien motivationnel. Le tutorat facultatif par les pairs, où un pair nouveau est associé à un pair expérimenté, s'exerce dans les mêmes champs, mais permet un type d'échanges peu coloré par l'autorité académique de l'interlocuteur du nouvel étudiant.

Cependant, l'encadrement est un concept plus large que le tutorat et couvre toute intervention humaine faite dans le but d'aider l'étudiant. On peut donc penser à des formes d'encadrement qui proviennent du milieu de l'étudiant. Par exemple, nos études en cours tendent à révéler l'existence d'un réseau informel de personnes auxquelles les étudiants recourent pour leurs besoins de soutien : conjoint, famille, amis, collègues. Certains étudiants parlent même d'auto-encadrement, ou donnent à l'encadrement une définition qui englobe le "soutien" apporté par les activités d'apprentissage dans leur appropriation des contenus.

J.R. : Qu'est-ce qui justifie cette " prolifération " de personnes-ressources ? Ne se marchent-elles pas sur les pieds ? Cette configuration n'entraîne-t-elle pas une augmentation des coûts ?

P.G. : La prolifération deviendrait un obstacle uniquement si nous l'avions conçue dans une logique de contrôle et de spécialisation de toutes les fonctions d'encadrement. Par contre, à partir du moment où un certains nombres d'interventions clés sont clairement affectées et "contrôlées", comme l'évaluation des apprentissages et certaines dimensions du soutien administratif, il est possible de laisser aller le jeu des affinités ou de la préférence de l'étudiant en favorisant une certaine redondance qui fait que l'étudiant aura une réponse ou sera référé à la bonne personne, quel que soit la personne à laquelle il adresse sa question.

J.R. : Une autre de tes collègues, France Henri a écrit un livre avec Karin Lundgren-Cayrol, sur l'apprentissage collaboratif. Quelle est la place du travail collaboratif dans les cours du programme " formation à distance " ? Celui-ci est-il une modalité obligatoire ou facultative pour les apprenants du DESS et de la maîtrise ?

P.G. : Cette modalité, obligatoire dans certains cours, n'est pas la règle dans l'ensemble du programme, où elle imposerait des contraintes importantes à la pratique de l'inscription continue (on peut s'inscrire et débiter un cours en tout temps). Or, cette pratique constitue un des motifs importants de fréquentation de la Télé-université. Ainsi, la collaboration entre pairs dans un contexte scolaire, quand elle est systématisée, a tendance à enfermer l'apprentissage dans un contexte de classe (interactions exclusives avec le maître et les pairs) qui favorise peu la contextualisation des apprentissages en fonction de la situation de l'étudiant. Aussi, le travail collaboratif est-il considéré comme un moyen, une situation d'apprentissage parmi d'autres que les étudiants peuvent expérimenter au cours de leur programme.

J.R. : A propos de collaboration... La Téluq vient de fusionner (?) rejoindre (?) l'UQAM. Quels sont les principaux termes de ce regroupement ? Quels sont, selon toi, les avantages et les inconvénients, pour la Téluq, de ce nouveau positionnement ?

P.G. : On parle ici d'intégration plus que de fusion. L'avantage recherché par la TÉLUQ, c'est une capacité d'étendre ses enseignements à de nouveaux domaines du savoir sans devoir accroître en proportion son corps professoral. Pour l'UQAM, c'est de se donner un nouveau mode de formation qui va lui permettre d'étendre

son rayonnement et de diversifier les services qu'elle offre à sa clientèle actuelle. D'un point de vue plus général, l'inscription officielle par l'État de la FÂD dans le mandat une grande institution universitaire devrait nous permettre d'entrer dans une nouvelle ère de développement. Comme je le dis souvent, la Télé-université, c'est l'histoire d'un succès : avoir réussi, avec des effectifs très faibles, à donner à des dizaines de milliers d'étudiants l'occasion de poursuivre des études universitaires. C'est aussi l'histoire d'un échec : n'avoir pas réussi à convaincre le réseau universitaire québécois de se mettre à la pratique systématique de la FÂD. Ce paradoxe montre qu'il fallait chercher de nouvelles voies de développement.

J.R. : Quels sont les principaux projets et chantiers actuels que tes collaborateurs et toi développez actuellement ? Un doctorat est-il en vue ?

P.G. : Après avoir connu des temps plus difficile à cause de problèmes de ressources, le programme est actuellement en phase de consolidation : il faut terminer les cours annoncés, notamment sur les médias, sur l'intervention en FÂD, sur les méthodologies de recherche, relancer l'école d'été en FÂD (une forme de séminaire dont une partie se déroule à distance et l'autre en face-à-face pendant une période intensive de neuf jours), continuer à évaluer et à mettre à jour les cours actuels. Le doctorat est un projet pour plus tard, mais il devra sûrement passer par une intégration au doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec. Pour ce faire, il nous faudra convaincre nos collègues de l'UQAM qu'il est possible de faire de telles études entièrement à distance, sans obligation (mais avec la possibilité) d'une période de résidence à l'université. Un beau défi en perspective.

J.R. : Pour finir, quelques questions plus terre à terre mais dont les réponses sont toujours précieuses pour les personnes en recherche de formation. Comment s'inscrit-on au programme ? Quel est le coût total pour l'apprenant du DESS et de la maîtrise ? Quand commence la prochaine session ? Quelles sont les modes d'évaluation ? Faut-il à un moment ou un autre aller au Québec ?

P.G. : Toute la démarche d'admission et d'inscription est décrite en ligne sur le site de la TÉLUQ à <http://www.telug.quebec.ca/webtelug/inscription/index.php3>. L'admission et l'inscription peuvent se faire en tout temps. Les procédures d'admission prennent cependant habituellement quelques semaines. Un étudiant qui voudrait être admis au trimestre d'automne devrait voir sa demande acceptée avant le mois de novembre. Le choix de cours est différent d'un trimestre à l'autre et exposé dans l'offre de cours en ligne. Lors de l'admission, le coordonnateur au programme entre en contact avec les candidats admis pour régler d'éventuels problèmes de choix de cours.

Les coûts peuvent être établis dans un formulaire accessible toujours à la même adresse. En euro, au taux du 25 juin 2004, un cours de 3 crédits vaudrait à peu près 734 euros (soit 1 200 \$CAN). Pour donner un aperçu, un étudiant non-canadien résidant à l'étranger doit prévoir 12 000 \$CAN pour le DESS et 18 000 \$CAN pour la maîtrise.

L'évaluation des apprentissages se fait essentiellement sur des travaux réalisés par les étudiants, en fonction de critères d'évaluation précisés dans chaque cours. Ces critères demeurent assez larges pour permettre d'accueillir une grande diversité de contenus et de formats. En plus d'être noté, chaque travail donne lieu à une rétroaction du correcteur qui peut être suivie d'une version améliorée du travail par l'étudiant. Un étudiant qui prévoit dépasser les échéances initiales peut obtenir un nouveau délai qui peut aller jusqu'à quatre mois, moyennant certains frais.

Pierre Gagné



Pierre Gagné travaille à la Télé-université de l'Université du Québec depuis 1976.

Professeur depuis 1982, il a conçu plusieurs cours et encadre des étudiants gradués au DÉSS et à la maîtrise en formation à distance.

Responsable du Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance, il a contribué à plusieurs recherches sur l'apprentissage à distance et dirige actuellement un projet de trois ans sur le tutorat. Il s'intéresse notamment aux relations entre le discours des concepteurs et des tuteurs et leurs pratiques pédagogiques.

Quelques articles

GAGNÉ, P., A.-J. DESCHÊNES, L. BOURDAGES, H. BILODEAU ET S. DALLAIRE. 2002. *Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans les cours à distance : Le point de vue des apprenants*. Revue de l'éducation à distance, 17 (2), 25-51.
<http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fichiers/tutor10.pdf>

Les activités d'apprentissage et d'encadrement insérées dans le matériel de cours à distance visent à aider l'étudiant à atteindre les objectifs visés par un cours. Cette pratique très répandue de fournir des exercices (activités d'apprentissage) et des occasions d'échanges (activités d'encadrement) a cependant été peu étudiée dans le contexte de la formation à distance. Cette recherche s'inspire d'un cadre théorique emprunté au cognitivisme et au constructivisme pour étudier les représentations des apprenants à distance concernant les activités d'apprentissage et d'encadrement et l'utilisation qu'ils en font. Un sondage et des entrevues ont été réalisés auprès d'étudiants. De plus, on a récupéré la documentation de cours des étudiants pour analyser les traces de leur travail d'étude. Les principales conclusions montrent que les apprenants à distance accordent une grande valeur aux activités d'apprentissage et d'encadrement en particulier celles qui visent un soutien cognitif. Quelques étudiants considèrent aussi que ces activités assurent un support métacognitif, motivationnel ou socioaffectif. Peu d'apprenants semblent par ailleurs réaliser toutes les activités proposées, ils font leur choix à partir de critères reliés le plus souvent à la structure du cours et, en particulier, ils complètent celles qui visent l'évaluation et la notation des apprentissages.

DESCHÊNES, A.-J., P. GAGNÉ, H. BILODEAU, S. DALLAIRE ET L. BOURDAGES. 2001. *Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : le point de vue des concepteurs*. Revue de l'éducation à distance, 16 (1), 1-31.
<http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fichiers/tutor08.pdf>

Des entrevues avec trois concepteurs de cours universitaires multimédiatisés à distance montrent que ces derniers se représentent l'utilisation par les étudiants des activités qu'ils ont élaborées. Ces représentations doivent être interprétées dans le contexte d'un savoir pratique qui émerge des propos de ces concepteurs, où interviennent d'autres dimensions : la perception d'eux-mêmes comme concepteurs, leurs approches pédagogiques, leurs connaissances sur les étudiants et leurs idées sur les technologies. L'analyse permet d'entrevoir d'autres dimensions du savoir pratique des concepteurs, comme leur expérience de l'encadrement des étudiants à distance et la notion qu'ils ont de l'autonomie des étudiants.

GAGNÉ, P., J. BÉGIN, L. LAFERRIÈRE, P. LÉVEILLÉ, L. PROVENCHER. 2001. *L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants ?* DistanceS, 5 (1), 59-83.

<http://jacques.rodet.free.fr/Site%20documentaire/fichiers/tutor24.pdf>

Les établissements de formation à distance qui utilisent des modèles d'apprentissage individualisé accordent beaucoup d'importance à l'encadrement des étudiants par une personne tutrice. Un sondage sur l'encadrement fait auprès d'étudiants de la Téléuq identifie plusieurs facteurs de la satisfaction à l'égard de ce type de support. L'étude constate l'influence sur la satisfaction des étudiants du premier contact avec leur personne tutrice au début d'un cours ainsi que l'importance qu'ils accordent au support cognitif et au support à la motivation. L'étude amène le lecteur à réfléchir sur les relations entre l'offre et la demande en encadrement en montrant que plusieurs étudiants persistent en formation à distance malgré leurs insatisfactions vis-à-vis de l'encadrement.

CHRONIQUES ENTRETIENS

première triennale 2002-2004

La formation à distance



Jacques Rodet

Maître de conférences associé en e-learning à l'université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

Concepteur pédagogique — Consultant formateur en e-formation

Initiateur et facilitateur de **t@d**, la communauté de pratiques des tuteurs à distance

Major de promotion du DESS « Formation à distance » de la Télé-université du Québec (TELUQ)

Jacques.rodet@free.fr — <http://jacques.rodet.free.fr>

