Tutorat à distance

Fragments du Blog de t@d

www.tutoratadistance.fr et http://blogdetad.blogspot.com

PENSER

La bonne distance !
"Bloomisation" à l'usage des tuteurs à distance
A propos des outils de communication à la disposition du tuteur à distance.
La consigne et le conseil : de leurs usages par le tuteur à distance.
Qui fait le tuteur à distance ?
Le Web 2.0 : des usages pour les tuteurs ?
Soutenir et évaluer, deux rôles en tension pour le tuteur à distance.
L'apprenant sans formateur ? (épisode 1)
Quelques questions autour de l'ingénierie tutorale.
Le tuteur à distance n'est pas un hot-liner.

REGARDS SUR...

Dossier du CFPB sur l'industrialisation. Quoi de neuf pour le tutorat à distance ?

ACTUALITÉ

Rapport Fourgous : mesures pour la formation des enseignants et des cadres.

PRATIQUER

Les particularités du tutorat dans un parcours Pairform@nce.
Retour sur une formation de tuteurs à distance.
Dispositifs de tutorat d'aide à la réussite des étudiants en licence.
Usages et expérimentation du tutorat dans les mondes virtuels.
Paroles de tuteurs : Jean-François Le Cloarec, tuteur-pair du Master MFEG de Rennes 1

CHRONIQUES

Les rôles du tuteur en ligne, méta-analyse
Metacognition et Socialbookmarking
Isabelle Vinatier, Pour une didactique de l'enseignement (et du tutorat en formation à distance ?)
Rôle de l'entretien dans les pratiques des formateurs, un serious game à l'AFPA
Véronique Duveau, développer le pouvoir d'agir des acteurs dans les communautés de pratiques.
Lire ou relire Jérôme Bruner.
Le tutorat et la FOAD contre la fuite des cerveaux ?

CERTAINS DROITS RESERVES

EDITO

Ce septième volume des **Fragments du Blog de t@d***, regroupe les principales contributions qui sont parues sur le blog de décembre 2009 à juin 2010.*

Ces sept derniers mois, nous avons accueilli les textes d'une petite dizaine d'auteurs différents. Parmi eux, des praticiens mais aussi des chercheurs.

Ces textes sont répartis dans différentes rubriques : Penser (apports à la réflexion sur le tutorat à distance) ; Pratiquer (témoignages de pratiques) ; Regards sur (à propos de textes parus sur le tutorat) ; Actualités (analyse de faits pouvant impacter le tutorat à distance) ; chroniques (traitement de thèmes connexes au tutorat).

Je vous rappelle que le Blog de t@d est largement ouvert à tous ceux qui souhaitent s'exprimer sur le tutorat à distance.

Très bonne lecture !

Jacques Rodet
Initiateur et facilitateur de t@d,
la communauté de pratiques des tuteurs à distance

Lancé en septembre 2007, le Blog de t@d est enrichi par différents auteurs. Chacun peut devenir auteur en indiquant ses motivations dans une demande par mail à **tad2007@free.fr**. Chaque internaute peut déposer librement des commentaires qui font l'objet d'une modération. *Les fragments du blog de t@d* sont une sélection des articles parus sur le blog.

Penser

le tutorat

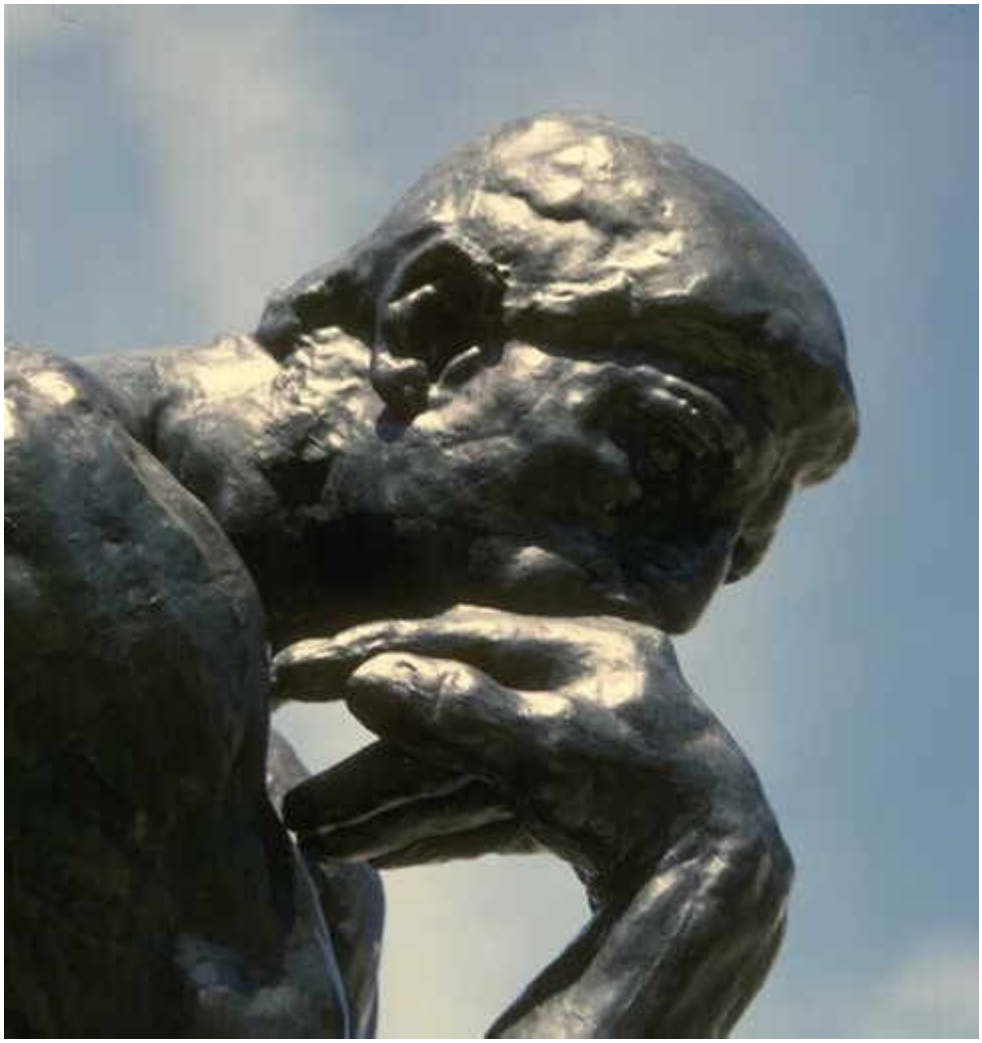


Image dans son **contexte original**, sur la page **www.rabahmessaoudi.net/**

La bonne distance !
Jean Vanderspelden

En formation ouverte à distance, les fonctions tutorales sont multiples et dépendent des caractéristiques des dispositifs et, en particulier, des apprenants concernés. Avec ce billet, je vous voudrais juste zoomer sur un cas «particulier» où des formateurs travaillent, dès le début du parcours de formation ouverte (individuelle et flexible), à placer la (bonne) distance avec les apprenants, en vue de conforter et développer leur autonomie dans l'apprentissage.

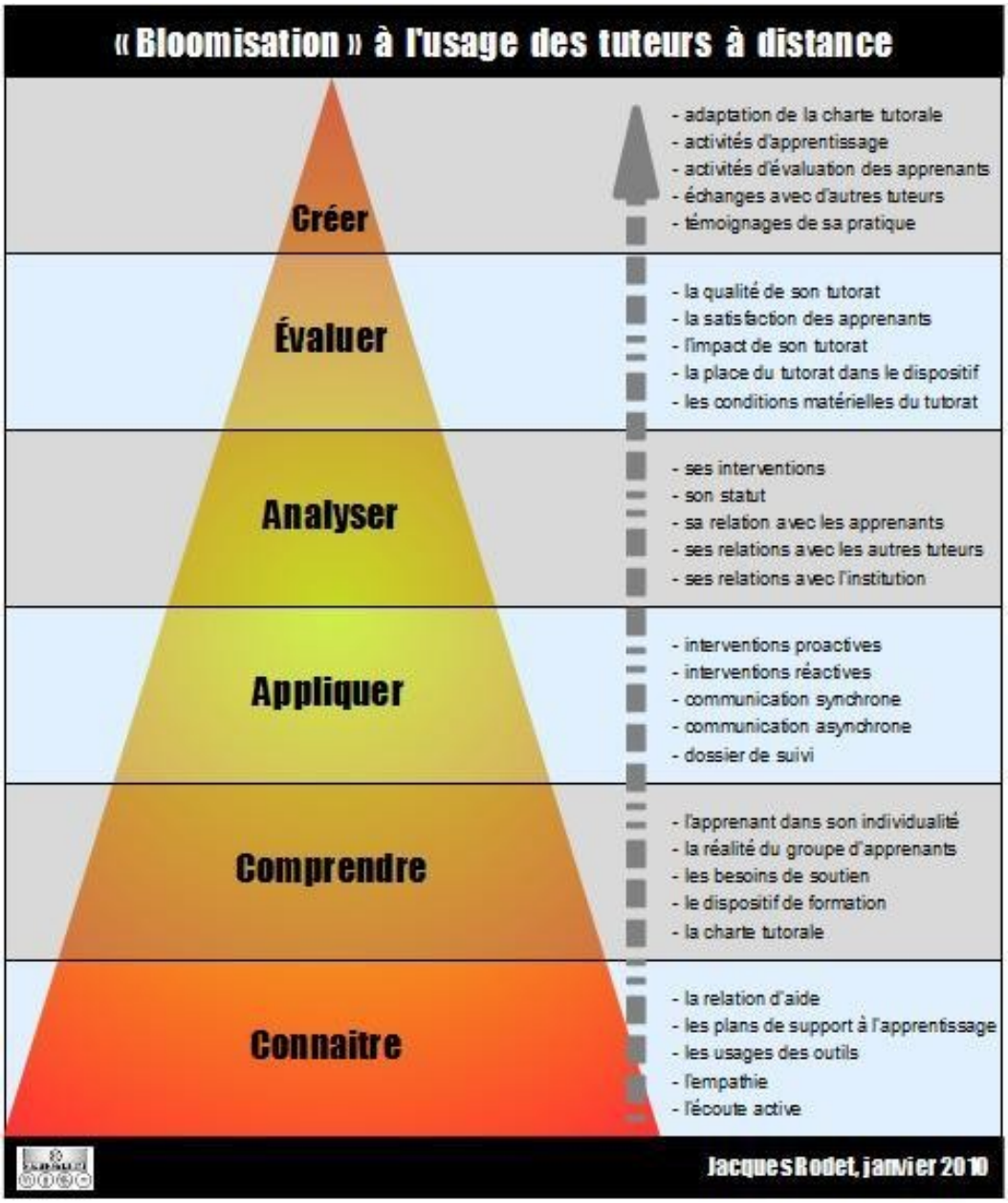
Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (www.app.tm.fr) accueillent et forment des adultes, plutôt peu qualifiés, dans les domaines de la remise à niveau, de la culture générale et de la culture numérique pour faciliter des projets personnels (éducation permanente) ou professionnels (formation continue) dans une logique d'autoformation accompagnée.

L'observation des pratiques des APP montre que les équipes proposent de plus en plus systématiquement, en début de parcours, des modules collectifs courts de type «apprendre à apprendre». Les apprenants y sont confrontés schématiquement aux points suivants «Qu'est-ce-apprendre ?» ; «Chacun apprend différemment» et «APP mode d'emploi ou comment améliorer son apprentissage ?». Le vécu de ces séances facilite grandement le suivi individuel par les formateurs des parcours d'autoformation. Les apprenants ont une vision plus claire de leur rôle et de leur responsabilité dans la progression prévue. Ils ont des repères pour mieux s'autoformer. A partir là, les membres des équipes des APP cherchent à espacer et à alléger le tutorat avec chaque apprenant de manière personnalisée, dans la mesure du possible.

Pour ces personnes (en présentiel pour la plupart mais pas que), la distance est perçue essentiellement via la relation évolutive ! Fort investissement en début de parcours «apprendre à s'autoformer » et faible, en fin de parcours, pour attester de l'autonomie accrue de la personne dans son apprentissage.

« Bloomisation » à l'usage des tuteurs à distance.

Jacques Rodet



A propos des outils de communication à la disposition du tuteur à distance.

René Andreani

L'objectif de ce billet est de partager quelques réflexions concernant l'utilisation des outils de communication à la disposition du tuteur de formation à distance.

La description de ces outils, leur classification, la liste des avantages et des inconvénients se trouvent maintenant assez facilement sur le Web. Cf. par exemple le document du GRECO http://greco.grenet.fr/documents/_tutorat_outils_de_communication.pdf

Il s'agit ici, plutôt d'essayer de pointer les écueils que peut représenter l'utilisation de ces outils au cours d'un processus d'apprentissage dans lequel les échanges à distance prennent une place importante.

Les réflexions que j'exprime sont tirées de mon expérience personnelle de tuteur de formation académique (outils TICE) utilisant la plate-forme du CNAM (Plei@d) et… de l'expérience d'apprenant que je vis en ce moment à travers une formation animée par Jacques Rodet. Elles se limiteront aux principaux outils de communication synchrone.

Des outils de communication… mais lesquels ?

Au cours d'une conférence en ligne qui concernait « la mise en œuvre de parcours Pairform@nce », une collègue a utilisé, à propos de ce qui est mis en place par les tuteurs de formations à distance, une expression qui me parait très juste : « il s'agit de reconstruire ce que la distance défait ».

De ce point de vue la panoplie des outils de communication à disposition est devenue tellement pléthorique (voir le document cité plus haut) qu'il est indispensable de se poser les questions suivantes : quelles tâches ? Quels outils ? A quels moments ?

Comme l'évoquait un de mes collègues, la multiplication des supports de communication et d'échanges peut être contre-productif. Cela peut décourager d'avantage les personnes qui ont a priori peu d'appétit pour ce type d'outils mais peut également dérouter les personnes pourtant habituées à communiquer par ces voies. D'autant que cette « dispersion » accroît un autre problème : celui lié au facteur temps.

Des outils de communication… mais quelle communication ?

Concernant les outils synchrones, celui qui semble poser le moins de problème et apporter aux stagiaires le plus de satisfaction est la Classe Virtuelle. C'est en effet l'outil qui se rapproche le plus du présentiel et dans lequel tuteurs et apprenants retrouvent le plus facilement des postures « allant de soi ».

L'autre outil synchrone très utilisé est le Chat. Précisément, l'idée de rédiger ce billet m'est venue suite à ma participation à un chat durant lequel j'ai retrouvé les problèmes rencontrés dans les chats des formations que j'ai été amené à tutorer :

- Décalage dans le temps entre la question et la réponse, surtout bien sûr quand les intervenants sont nombreux. Suivre les échanges peut devenir vite une gageure, en tout cas très inconfortable pour le tuteur comme pour les apprenants. Il est possible d'obtenir une réponse précise à une question précise mais le bénéfice collectif peut s'avérer faible.

- Participer impose de taper rapidement et du coup brièvement, ce qui peut fausser le message qu'on souhaite faire passer dans les réponses, mais également dans les questions qui sont parfois imparfaitement formulées, entraînant une demande de précisons suivant d'une reformulation etc.

La consigne et le conseil : de leurs usages par le tuteur à distance.

Jacques Rodet

La consigne et le conseil sont souvent pris pour équivalents, peut-être parce qu'il partagent le préfixe « con », variante de « co- » qui exprime l'adjonction, la réunion, le parallélisme, la simultanéité, l'identité : avec - ensemble. Pour autant, il y aurait quelques dangers à les confondre en particulier pour les tuteurs à distance qui dans leurs interventions sont amenés à transmettre des consignes et à prodiguer des conseils.

Détour étymologique

Consigne est un déverbal de consigner qui vient du latin « consignare » : mettre un sceau. Au XVIe s. il est orthographié « consine » et évoque ce qui est consigné par écrit (témoignage). Un siècle plus tard, il désigne l'agent chargé de surveiller le mouvement de personnes ou de marchandises. Au XIXe s. la consigne est une punition militaire qui interdit de sortir puis parallèlement l'endroit de la gare où l'on dépose ses bagages. De nos jours, la consigne c'est aussi la somme perçue en garantie du retour d'un emballage et l'instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter.

Conseil vient du latin « consilium » qui signifie avis, conseil que l'on donne ; délibération, plan, projet ; réunion de personnes qui délibèrent, assemblée délibérante. Au Xe s. il renvoie tant à l'avis que l'on donne à quelqu'un sur ce qu'il doit faire qu'à la pensée mûrement réfléchie. Deux siècles plus tard il désigne une réunion de gens qui délibèrent. De nos jours, il conserve ces deux sens historiques auquel s'ajoute un troisième : personne qui, à titre professionnel, guide, conseille autrui dans la conduite de ses affaires.

De leurs usages par les tuteurs à distance

Il apparaît donc que la consigne est comparable à une injonction, à un ordre, alors que le conseil est davantage le résultat d'une réflexion transmis à un autre dans le but de l'aider. A partir de ce constat, il est possible de s'interroger sur les usages que les tuteurs à distance peuvent avoir de la consigne et du conseil. Quelles sont les consignes qu'ils doivent transmettre aux apprenants ? Dans quel but ? Quels sont les conseils dont peuvent avoir besoin les apprenants de la part de leurs tuteurs ? Comment les formuler ? En quelles

circonstances ? Je présente ci-dessous, sous forme de schéma et de tableaux quelques éléments de réponse à ces questions qui permettent de mieux distinguer la consigne et le conseil et leurs usages par un tuteur à distance.

De l'usage de la consigne et du conseil par le tuteur à distance

Jacques Rodet, mars 2010

Les plans de support à l'apprentissage impactés par les consignes et les conseils (en bleu plus soutenu, les plans les plus impactés)

Type de consignes	Plan cognitif	Plan socio-affectif	Plan motivationnel	Plan métacognitif
Règles administratives				
Modalités d'inscription				
Modalités de paiement				
Règlement intérieur				
Principes déontologiques				
Règles académiques				
Prérequis				
Guide de formation				
Échéances				
Modalités tutorales				
Processus d'activités				
Ressources à utiliser				
Activités individuelles d'apprentissage				
Activités collaboratives				
Activités d'évaluation				

Types de conseils selon les étapes de la formation	Plan cognitif	Plan socio-affectif	Plan motivationnel	Plan métacognitif
Au début de la formation				
Organisation du planning d'apprentissage				
Identification des objectifs personnels				
Émergence des connaissances préalables				
En cours de formation				
Stratégies cognitives et méthodologie				
Maintien de la motivation				
Tenue de journal de formation				
Durant les activités d'apprentissage				
Mode opératoire				
Identification du rapport aux tâches				
Aide à la collaboration				
En fin de formation				
Auto-évaluation des objectifs personnels				
Bilan métacognitif				
De manière transversale				
Exercice de l'autonomie				
Apprendre à apprendre				

Nous pouvons retenir que les consignes, de part leur caractéristiques informationnelle et injonctive ne sollicitent l'apprenant que sur le plan cognitif. Il prend connaissance de la consigne et l'applique. Dans la cas contraire, il s'expose à des conséquences variées portant a minima sur les résultats qu'il obtient et a maxima sur son maintien dans la formation. Les consignes sont nécessaires et il n'y a pas de raison de ne pas en émettre. Toutefois, elles se situent davantage comme des données de départ à intégrer que des aides tout au long de la formation et de ses activités.

Les conseils sollicitent l'apprenant sur l'ensemble des plans même si selon les conseils certains plans sont plus impactés que d'autres. Le processus qui l'amène à décider de les suivre ou de ne pas les suivre favorise chez l'apprenant une posture métacognitive. Il apparaît donc que les conseils sont certainement plus formateurs que les consignes. A ce stade nous pouvons donc nous interroger sur les manières de conseiller ?

Quelques manières de conseiller

La plus connue et répandue des manières de conseiller, qui néanmoins ne tient pas toujours ses promesses, est le « faites ce que je vous dis ». Ceci pose plusieurs problèmes. D'une part, le dire est bien moins persuasif que le faire et d'autre part, ce type de conseil ressemble étrangement à la consigne dans la mesure où il est effectué sur le mode de l'injonction.

Montrer comment faire, que ce soit par la description du processus d'action ou par l'exposition de l'action est une forme de conseil déjà plus intéressante. Elle permet à l'apprenant de se projeter et d'envisager comment il peut adapter ce conseil à sa réalité. Cette méthode se révèle plus pertinente lorsque la manière de faire est conjuguée au pluriel. En effet, conseiller, c'est donner à l'apprenant la possibilité de choisir. Ceci est plus manifeste lorsque les alternatives du conseil ne se limitent pas à son acceptation ou à son rejet mais imposent l'examen de plusieurs options. Pour réaliser une action, il y a souvent plusieurs chemins possibles. Le conseil devrait donc être pluriel et exposer des solutions possibles mêmes si celles-ci présentent des caractéristiques qui peuvent être contradictoires.

Montrer comment faire peut toutefois rester assez théorique lorsqu'il s'agit de procédures. Pour pallier à cela, une autre forme de conseil est de donner des exemples. Ceux-ci auront davantage de chance d'être reçus par les apprenants s'ils font référence à leurs environnements et renvoient donc à des situations perçues par eux comme authentiques.

Une dernière manière de faire, que certains tuteurs répugnent à utiliser, est de donner son exemple, non pas pour l'ériger en idéal à atteindre par l'apprenant mais plus simplement pour témoigner de sa pratique. Cela suppose quelques précautions en particulier de mettre en exergue ses biais et préférences tant au niveau des valeurs que des modes opératoires que l'on utilise. Il serait également nécessaire que le tuteur qui donne son exemple ne se limite pas à celui-ci.

Les faux conseils

Un conseil ne peut l'être que dans la mesure où il donne à l'apprenant des éléments concrets d'appréciation qui lui permettront de le retenir ou de l'ignorer. Aussi, le premier « faux conseil » réside dans la formulation de généralités non précises qui ont plus de chances de renvoyer l'apprenant à son impuissance qu'à l'inciter à entrer dans un échange réel. S'il n'est pas interdit au tuteur, bien au contraire, d'amener

l'apprenant à trouver les solutions par lui-même, il ne faut pas négliger l'importance que peut revêtir pour l'apprenant le fait d'obtenir de réelles réponses, au moment où il en a besoin.

Le deuxième « faux conseil » est celui qui est assimilable à une consigne. Dans ce cas, loin d'ouvrir le champ des possibles pour l'apprenant, il le contraint à suivre une chemin balisé par autrui sans avoir pleine conscience du but à atteindre. Ce type de faux conseil est assez répandu et dénote justement la confusion entre consigne et conseil que nous tentons de lever à travers ce texte.

Le pire des faux conseil est l'expression qui contient une menace pas toujours voilée : « je te conseille de faire cela si tu ne veux pas... ». A cet égard, il est important de noter que si la consigne peut supporter l'affichage d'une sanction intervenant en cas de son non respect, la menace est destructrice de toute démarche se voulant être un conseil qui pour être efficace doit être délivré dans le cadre d'une relation de confiance et non de crainte.

Quelques étapes pour conseiller

La première chose que le tuteur doit faire avant d'émettre un conseil à un apprenant est de comprendre la situation de celui-ci. Pourquoi a-t-il besoin d'un conseil ? Quels sont les obstacles qui l'empêchent de trouver la solution qui lui convient ? A-t-il chercher cette solution ? Est-il perdu ou veut-il une confirmation ? Nombreuses sont donc les questions préalables au conseil que doit se poser le tuteur ou qu'il doit poser à l'apprenant.

Ensuite, il est nécessaire de faire formuler et reformuler son besoin de conseil par l'apprenant. C'est là que le recours aux techniques de l'écoute active sont à utiliser et peuvent permettre à l'apprenant d'identifier lui-même la solution qui lui est la plus adaptée. C'est alors le moment, pour le tuteur, de passer à la reformulation afin de donner l'occasion à l'apprenant de s'entendre et pour s'assurer d'avoir bien perçu sa situation.

Ce n'est qu'à l'issue de ce processus, dont chacune des étapes ne sont pas forcément très longues, que le tuteur pourra émettre son conseil.

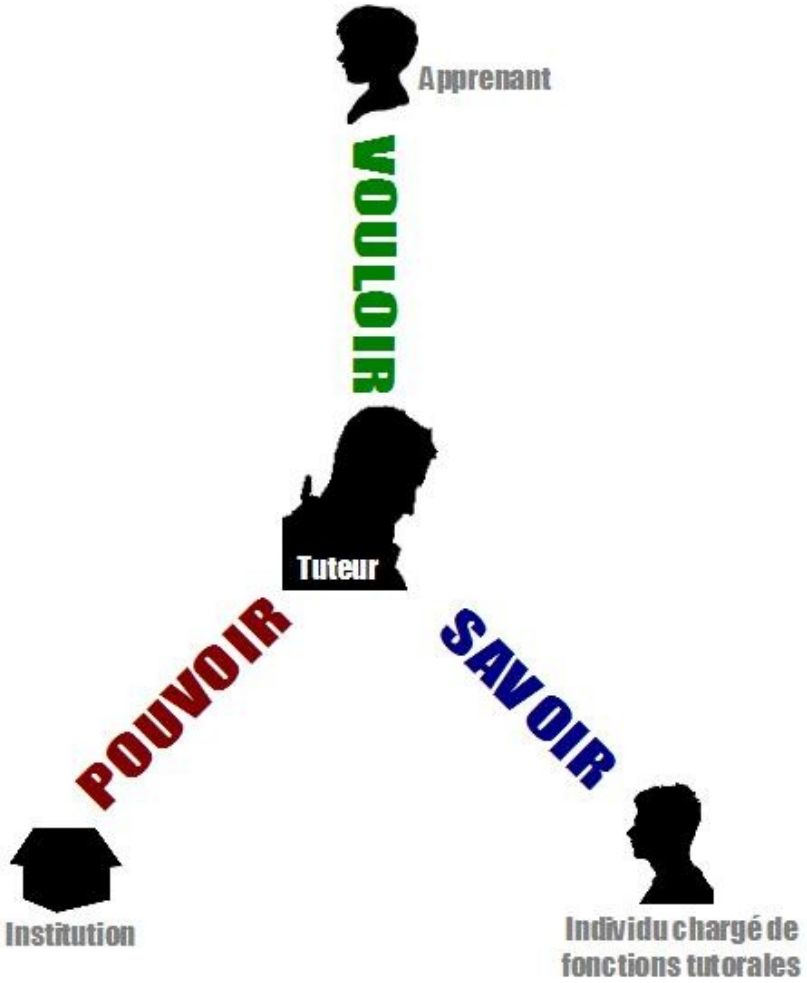
Après le conseil

Le travail de conseiller du tuteur à distance ne se termine pas avec l'émission du conseil. Il nécessite aussi d'amener l'apprenant à vérifier si le conseil lui a été utile, à identifier ce qu'il en a fait, comment il l'a fait sien, s'il lui servira dans d'autres situations que celle pour laquelle il en avait ressenti le besoin. Il s'agit donc pour le tuteur d'inviter l'apprenant à adopter une posture métacognitive dont nous avons vu qu'elle était déjà encouragée par l'émission du conseil pour peu que celui-ci ne se résume pas... à une consigne.

Qui fait le tuteur à distance ?
Jacques Rodet

Les tuteurs sont encore confrontés à une identité professionnelle insuffisamment établie, ce qui se traduit le plus souvent par un statut peu énoncé et reconnu. Aussi, il est intéressant de se demander "Qui fait le tuteur ?" C'est-à-dire qui participe à la construction de cette identité professionnelle. Pour tenter de répondre à cette question, je vais privilégier l'examen de la situation du tuteur à distance à travers trois processus qualifiés par ces trois verbes : pouvoir, savoir, vouloir.

Le pouvoir, le vouloir et le savoir sont fréquemment mobilisés pour désigner les conditions de l'action. Ici, je les utilise pour caractériser le positionnement du tuteur par rapport à l'institution éducative, les apprenants et la fonction première dans laquelle se reconnaît professionnellement le tuteur (expert, professeur, formateur, apprenant...)



L'institution et le processus « Pouvoir »
C'est l'institution qui dote le tuteur d'un pouvoir d'intervention. Plus l'institution précise le statut du tuteur, plus elle l'investit d'un « pouvoir » identifié et favorise ainsi l'émergence de son identité professionnelle. Il est certain qu'un tuteur qui peut se référer à une convention collective, par exemple, a davantage de chances de s'identifier professionnellement comme tuteur. Toutefois, ce cas est assez rare et la plupart du temps le « pouvoir » du tuteur, est seulement évoqué dans une charte tutorale qui décrit les droits et devoirs du tuteur. Il est à noter également que la manière dont l'institution manifeste le rôle des tuteurs aux apprenants est fondateur d'une plus ou moins grande légitimité sans laquelle la mise en œuvre du « pouvoir » est hypothéquée.

L'individu et le processus « Savoir »
L'individu qui est amené à assumer des interventions tutorales ne devient tuteur que dans la mesure où il possède un savoir sur les fonctions tutorales. Si son institution a une responsabilité première sur les actions de formation qui le prépareront à ses rôles de tuteur, l'individu peut également agir sur ce processus « savoir ». D'une part, par les actions d'auto-formation qu'il peut mener mais aussi en s'engageant dans un dialogue avec d'autres tuteurs. A cet égard, les communautés de pratiques se révèlent un puissant levier de développement de son « savoir » de tuteur. Une autre démarche que l'individu peut entreprendre est de porter un regard réflexif tant sur les compétences professionnelles qu'il possède déjà et qui sont transférables au tutorat que sur les premières interventions tutorales qu'il réalisera. Cette démarche métacognitive est de nature à construire chez l'individu une estime de soi, elle-même fondatrice d'autorisation à être le tuteur qu'il souhaite être.

L'apprenant et le processus « Vouloir »
L'individu doté de « pouvoir » et de « savoir » ne sera réellement tuteur que dans la mesure où les apprenants manifesteront leur « vouloir » à le reconnaître comme tel. Cela pose la question de la légitimité mais aussi de l'utilité du tuteur pour les apprenants. Si cette dernière est relative au périmètre d'action du tuteur déterminé par l'institution, elle est aussi en rapport avec la qualité de la relation tutorale qui sera nouée par le tuteur avec les apprenants. Par ailleurs, le « vouloir » des apprenants à reconnaître le tuteur comme tel ne se traduit pas forcément par une sollicitation de tous les instants du tuteur mais bien plus par le sentiment de pertinence qu'ils accorderont aux interventions tutorales.

Le tuteur et le processus « Vouloir »
Pour l'individu amené à exercé des fonctions tutorales, le « vouloir » pose la question de sa connaissance des fonctions tutorales et de son désir de les investir. Comme pour tout changement, il existe un certain nombre d'impacts qui s'ils ne sont pas identifiés et traités par l'institution peuvent amener les individus à être réticents, voire résistants à devenir tuteur. L'origine professionnelle des tuteurs peut parfois servir d'élément d'appréciation pour caractériser la potentialité du « vouloir ». De manière générale, et j'insiste bien sur ce caractère général, les individus qui se reconnaissent professionnellement dans un statut plus valorisant que celui de tuteur (les professeurs par exemple), éprouvent davantage de difficultés à « vouloir » être tuteurs que ceux pour qui être tuteur représente une certaine promotion (les apprenants par exemple). Toutefois, le « vouloir » est aussi intimement lié à la capacité que l'on se reconnaît et à l'autorisation que l'on se donne à être. Si le rôle de l'institution est décisif, en particulier par la mise en place des formations des futurs tuteurs à leurs rôles, le « vouloir » de l'individu est également conditionné par son « savoir devenir » c'est-à-dire à être dès maintenant celui qu'il sera. Sur ce point, les aspects motivationnels et l'autorisation qu'il se donne sont déterminants.

Le tuteur et le processus « Pouvoir »
Le processus « pouvoir » pour le tuteur est largement dimensionné par son institution et les règles auxquelles il est soumis. Toutefois, répondre aux exigences de son institution ne signifie pas appliquer des procédures sans réflexion. Il me semble que le tuteur comme tout formateur peut passer de la commande à l'auto-commande. Dans son cas, le tuteur peut s'appuyer sur la qualité de la relation tutorale qu'il dimensionne avec l'apprenant. Ainsi, si les actions du tuteur sont identifiées dans une charte tutorale, il y a souvent la possibilité pour le tuteur d'adapter sa mise en œuvre avec les caractéristiques et les besoins de l'apprenant. C'est pourquoi, j'encourage les tuteurs à exercer leur pouvoir d'adaptation en dialoguant avec leurs apprenants, et à préciser avec eux la forme, les modalités, et la fréquence de leurs interventions.

L'identité professionnelle apparaît donc comme un processus dans lequel l'institution, les apprenants et le tuteur lui-même interagissent. Elle est ainsi liée à la qualité des échanges entre ces trois pôles. Si la formation est le lieu naturel de leur dialogue, ne faudrait-il pas promouvoir d'autres espaces, à l'instar de communautés de pratiques afin que les échanges se révèlent suffisamment féconds pour affermir l'identité professionnelle du tuteur à distance ?

Le Web 2.0 : des usages pour les tuteurs ?

Lucie Audet

Simples, populaires, polyvalents et ouverts, les outils du Web 2.0 lèvent plusieurs des contraintes que les technologies antérieures imposaient à la formation à distance et qui la limitaient souvent à des démarches d'apprentissage transmissives, textuelles et solitaires. En multipliant les choix et les scénarios utilisables, le Web 2.0 lui donne l'occasion de remettre les outils à leur place, celle de moyens au service d'objectifs d'apprentissage et de démarches pédagogiques. Wikis, blogues et Web 2.0 : opportunités et impacts pour la formation à distance (1), 2010

Cette citation de la recherche que j'ai effectuée pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) est indicative des changements importants que pourraient apporter le Web 2.0 et les médias participatifs que l'on y associe — principalement les wikis, blogues, réseaux sociaux et sites de partage de médias— à la conception des formations à distance.

Mais quels pourraient être, comme me le demandait Jacques Rodet, les usages et impacts particuliers de ces outils sur les rôles, les compétences et les tâches liées à l'encadrement ou, pour reprendre les trois axes de son billet « Qui fait le tuteur à distance ? », sur le pouvoir, les savoir et le vouloir des tuteurs ? Examinons quelques pistes.

Le savoir : des compétences pour et par les médias sociaux

Quel que soit l'institution ou le mode de formation en cause, l'évolution du Web modifie nos façons d'interagir, d'apprendre et d'enseigner. Elle nécessite en conséquence le développement de certaines compétences, spécialement pour faire face à la surabondance des contenus qu'il offre, la multiplicité de ses outils, l'instantanéité, la mobilité et la personnalisation de ses communications.

L'amélioration des ***compétences informationnelles***, sur lesquelles insistait déjà le Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance (2), prend encore plus d'importance. Comme chaque internaute peut maintenant créer facilement des contenus, la quantité de données générées atteint des niveaux vertigineux. Le Web 2.0 nous offre toutefois de nombreux outils pour aider à la gestion de cette

information et à la mise à jour de nos connaissances. En priorité, je suggérerais l'apprentissage de l'agrégation des flux (RSS ou autres), notamment ceux de blogues et de signets partagés (3). La création d'alertes de recherches automatisées est aussi fort utile. Ces instruments sont également indispensables pour assurer le suivi des étudiants lorsqu'ils contribuent à des médias sociaux.

Mais même à l'aide de ces outils, il est sans doute illusoire de penser s'informer adéquatement sans échanger avec d'autres praticiens et ***partager ses expériences***. L'appartenance à une « communauté de pratique » est notamment un excellent moyen d'identifier, parmi les centaines d'applications qui sont créées quotidiennement, celles qui ont démontré leur utilité en formation. À cet effet, le Web 2.0 nous permet de prendre part à des groupes d'échange entre pairs, comme le réseau de t@d sur Facebook ou le gazouillis du REFAD sur Twitter. Mais il offre aussi de fréquentes occasions de participer virtuellement à des rencontres et à des discussions, par exemple au colloque Encadrement des étudiants en FAD : pratiques, réflexions et prospective le 7 mai.

Employer ces outils, d'abord comme lecteur puis progressivement comme commentateur et créateur, permet par la même occasion de développer des compétences en ***gestion de son identité numérique*** de façon à distinguer de façon appropriée ses espaces personnels et professionnels et à protéger leurs contenus. Les exemples qu'on y trouve aident aussi à mieux ***comprendre les utilisations et styles rédactionnels*** associés à chaque média social.

À l'inverse, les logiciels du Web 2.0 réduisent notre besoin de ***compétences techniques***. Ce sont des outils à la portée de tous — leur popularité en témoigne — qui permettent de publier rapidement en ligne (4), sans dépendre de spécialistes ou nécessiter de formations approfondies (5).

Le vouloir : des usages pour l'interaction tuteur-étudiant

L'institution prescrit souvent les médias à mettre en œuvre dans un cours à distance, particulièrement pour les tâches menant à une évaluation sommative. Cependant, le tuteur dispose généralement d'une certaine latitude pour choisir ses propres modes de communication avec les étudiants ou ceux qu'il leur propose pour interagir entre eux. Il peut donc, dans ces contextes, utiliser ou suggérer certains logiciels du Web 2.0.

Par exemple, il peut les employer pour ***humaniser le contact tuteur-apprenant***, développer ce lien affectif qui est souvent

indispensable à l'apprentissage. Des présentations parfois convenues sont maintenant de mises dans presque toutes les formations en ligne. La publication de son propre blogue ou d'un profil dans un réseau social permet toutefois au tuteur d'établir un contact moins impersonnel (6), de partager plus informellement des opinions, des productions ou des lectures ainsi que certaines informations sur lui-même (photos, vidéos, préférences musicales, etc.).

Les wikis, qu'ils soient intégrés à un environnement d'apprentissage ou hébergés, sont pour leur part un excellent moyen de ***constituer des ressources collectives*** évolutives pour un cours, par exemple une foire aux questions, un glossaire ou une webographie. Ils permettent aussi de suivre facilement les diverses contributions faites à un travail d'équipe et donc de mieux les évaluer.

Beaucoup d'étudiants ont maintenant leurs propres blogues, réseaux sociaux ou microblogues (Twitter) ou déposent des ressources multimédias sur des sites comme YouTube (7). Les inciter à ***partager ces liens avec le groupe*** et inviter chacun à s'y abonner est une autre façon d'encourager l'interaction. Ces outils permettent en effet l'échange dans un contexte et un format moins contraignant et des discussions sur des sujets externes au cours. Ils facilitent l'ajout de contributions multimédias. Ils peuvent — particulièrement en ce qui a trait aux blogues — encourager les pratiques réflexives et l'expression écrite et constituer, à terme, un véritable portfolio professionnel pour l'étudiant. Les contributions qui y sont faites peuvent facilement être citées ou reprises dans un forum ou un autre environnement propre au cours. Pour le tuteur, le caractère souvent très personnel des remarques que l'on y publie peut aider à détecter des étudiants à risque d'abandon ou d'échec (8). Ces médias, particulièrement les microblogues, sont aussi pour le personnel d'encadrement des outils de communication rapides d'activités, de changements ou de ressources liés au cours.

Le pouvoir : vers une redéfinition des rôles ?

Au-delà de ces usages plus immédiats, ce que ces nouveaux réseaux paraissent annoncer de plus marquant en formation est un déplacement de la relation de pouvoir entre l'institution et ses tuteurs, d'une part, et entre ceux-ci et l'apprenant, d'autre part. Il s'agit en effet d'une évolution du Web où :

« *L'initiative et le pouvoir migrent des formateurs et des technologues vers les étudiants et leurs communautés, qui coconstruisent leurs contenus et choisissent les technologies*

qui les supportent. Il permet des environnements d'apprentissage plus centrés sur l'apprenant, plus coopératifs et multimédias, où les outils comme les contenus sont en continuelle transformation. Cette évolution appelle à une redéfinition du rôle du formateur à distance : l'accompagnement en temps réel d'une démarche plus personnalisée des étudiants prend le pas sur l'expertise du domaine et le développement de matériels pédagogiques. » (9)

Je fais l'hypothèse que, dans ce contexte de changement rapide des technologies et des données, la « valeur ajoutée » d'une formation ne tient plus essentiellement à la richesse des contenus créés pour elle, une quantité phénoménale de ressources de haut niveau étant maintenant aisément accessibles en ligne. Elle est plutôt liée à l'intérêt du scénario pédagogique proposé et à la qualité de l'accompagnement nécessaire pour découvrir, interpréter, organiser et intégrer ces « données à l'échelle épique », selon l'expression de Anderson (2007) (10).

Ce besoin d'accompagnement continu accroîtra-t-il l'importance du rôle du tuteur ou pourra-t-il, au contraire, être largement assumé par l'entraide et la collaboration entre pairs que les outils du Web 2.0 facilitent aussi ? L'expérience des forums de discussion ou celle, plus récente, des multiples groupes professionnels plus ou moins actifs existant dans les réseaux sociaux indiquent, me semble-t-il, que les communautés — réelles comme virtuelles — ne s'autoaniment que très exceptionnellement. Des regroupements dynamiques comme ceux de t@d ou d'Apprendre 2.0 témoignent au contraire de l'importance d'une animation continue et de qualité, demandant un effort substantiel.

L'un des principaux défis que présentent ces outils, particulièrement pour les tuteurs, est en conséquence celui de la disponibilité et de la gestion du temps. Comme l'indique Jean-Paul Moiraud dans « Temps numérique, temps statutaire », les technologies sont généralement chronophages. Le phénomène s'amplifie avec le Web 2.0. La mobilité des terminaux, qui permet d'accéder en tout temps au Web, entraîne une quasi-instantanéité des communications et donc des attentes de réponses immédiates et de mises à jour fréquentes, souvent en parallèle sur plusieurs réseaux. Bref, les délais raccourcissent et les outils se multiplient. Comment pourra-t-on faire face à ce défi ? Faudra-t-il repenser l'organisation des tâches d'encadrement ? Implanter, par exemple, le tutorat en équipe ? Reconsidérer les exigences ou adapter la rémunération ?

On doit toutefois se demander si les institutions dédiées à la formation à distance adopteront ces médias autrement que comme moyens de promotion ou d'information. Leur capacité de favoriser la socialisation et donc de briser l'isolement dont on s'inquiète souvent en FAD suscite clairement un intérêt. Le projet Osmose au Cégep@distance en témoigne. Mais les expériences d'utilisation du Web 2.0 semblent, en fait, beaucoup plus nombreuses dans des contextes d'enseignement en présence ou bimodal. Peut-être est-ce justement parce que l'organisation des établissements spécialisés en FAD, souvent centrée sur l'expertise du contenu et son développement, sur des cycles de création et de mise à jour longs et sur un statut ad hoc des fonctions d'encadrement, s'y prête mal ? Ces institutions devront-elles se limiter à des cyberformations « toutes faites » pour des étudiants souhaitant un apprentissage plus individuel ? Ou sauront-elles s'adapter pour offrir aussi des cheminements plus constructivistes, en évolution constante, et repenser en conséquence les rôles de chacun et les fonctions d'encadrement ?

Bref, les outils du Web 2.0 sont à tout le moins des catalyseurs de questionnements profonds sur le métier de formateur, l'importance de l'interaction sociale en apprentissage (11) et le modèle d'éducation à distance à privilégier. Quelles que soient les réponses qui seront apportées, la réflexion suscitée est, en soi, un impact important de cette évolution du Web.

L'évolution du Web et son impact sur la formation à distance : un scénario possible.

Web 1.0	Web 2.0	Web 3.0+
L'apprentissage est centré sur le matériel de cours que l'enseignant met en ligne et que l'étudiant consulte. Les mises à jour sont occasionnelles. L'interaction est limitée. Elle se fait surtout hors Web (courriel, téléphone, etc.). Elle est généralement bidirectionnelle, principalement entre l'étudiant et le formateur ou avec un groupe limité d'étudiants.	L'étudiant produit, individuellement ou collaborativement, du matériel qu'il diffuse sur le Web. Ce matériel s'appuie principalement sur des ressources publiques en ligne. Il constitue un élément central de l'apprentissage du groupe et peut être réutilisé par des cohortes subséquentes ou d'autres intéressés. Les étudiants communiquent instantanément entre eux et avec leur formateur par des moyens multiples. Ils peuvent être institutionnels (plateformes d'apprentissages, forums, etc.), mais sont très souvent hébergés hors de l'institution (réseaux sociaux, microblogues, etc.).	Le Web fournit automatiquement à l'individu, en formation continue, des ressources documentaires et des contacts sociaux pour répondre à ses besoins de formation. Ceux-ci sont établis en fonction de son profil (expérience, formation antérieure, intérêts, etc.), de son portfolio numérique et de ses activités en ligne (recherches, achats, etc.), le tout s'inscrivant dans un environnement d'apprentissage personnel. L'apprenant participe à des communautés de pratique et d'apprentissage où ces éléments sont partagés, évalués et réassemblés pour constituer de nouvelles ressources de formation.

Notes

(1) Audet, Lucie. (2010). Wikis, blogues et Web 2.0. Opportunités et impacts pour la formation à distance. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). 99 pages.

(2) Audet, Lucie. (2009). Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance. Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). 97 pages.

(3) Voir, à titre d'exemple, les flux agrégés par Carsten Wilhelm sur les TICE, les TIC, et la eFOAD, sous Netvibes, ou les signets du RÉCIT.

(4) Par exemple, Vandal (2006) écrit dans « Blogues et éducation - Tour d'horizon » que : « Montre en main, il ne faut pas plus de cinq minutes pour créer un blogue ».

(5) Au besoin, on trouve toutefois sur le Web de nombreux guides, entre autres les Fiches d'autoformation de Franc-parler ou celles du document Wikis, blogues et Web 2.0, ainsi que plusieurs tutoriels vidéos pour aider à les maîtriser.

(6) Selon Mazer, Murphy et Simmond (2007), dans "I'll see you on "Facebook": The effects of computermediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate" et O'Sullivan et autres (2004), cités par Blattner et Fiori (2009), l'autodivulgation d'information par le formateur contribuerait à la perception positive de l'enseignant et du cours par les étudiants.

(7) Les deux tiers des internautes utiliseraient maintenant les réseaux sociaux selon Universal McCan (2009).

(8) C'est ce qui se serait produit à l'Université de Brighton selon ce que Franklin et Harmelen (2007) indiquent dans "Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education".

(9) Audet, L. (2010), op.cit.

(10) Anderson, Paul. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology and Standards Watch. 64 pages.

(11) À ce sujet, voir notamment Chomienne (2010) : « Le projet Osmose : bilan de six mois d'expérimentation » dans Le Bulletin Clic.

Soutenir et évaluer, deux rôles en tension pour le tuteur à distance.

Jacques Rodet

Notes que j'ai utilisées pour lancer le débat du colloque du REFAD sur le double rôle que jouent les intervenant(e)s (tuteurs, professeurs, enseignants, chargés d'encadrement, etc.) qui encadrent les étudiants et qui doivent, par ailleurs, évaluer leurs travaux notés et examens.

Notre table ronde va s'intéresser à explorer ce double rôle d'aide et d'évaluation des étudiants par différentes personnes ressources qui interviennent dans des dispositifs de formation à distance. Dans ceux-ci, les plus fréquemment confrontés à cette double posture sont les tuteurs. C'est donc peut-être autour d'eux que pourraient se focaliser nos échanges.

L'aide et l'évaluation sont-elles de nature différente ? Voilà une première question à laquelle les intervenants seront certainement amenés à se prononcer. Quelles sont leurs places respectives dans le processus d'apprentissage ? Faut-il privilégier l'une par rapport à l'autre ? Leurs places respectives dans une formation ne traduisent-elles pas les orientations ou les approches pédagogiques de celle-ci ? L'aide et l'évaluation sont-elles en contradiction ou servent-elles une même finalité ?

Sans épuiser par avance les arguments, nous pouvons constater que l'encadrement des étudiants, les interventions de support à l'apprentissage ont pour objectifs d'aider l'apprenant à atteindre ses objectifs de formation. Objectifs académiques, bien évidemment, mais aussi certainement ses objectifs personnels. Pour certains apprenants, pas pour tous, c'est bien la poursuite d'enjeux personnels qui fonde leur investissement, leur persévérance et leur réussite. De son côté l'évaluation, déterminée par les concepteurs du cours ne peut par définition ne s'intéresser qu'à la mesure de la réussite de l'apprenant dans l'atteinte des objectifs académiques.

C'est par l'exploration de cette dissymétrie, que la tension entre les rôles de soutien et d'évaluation peut éventuellement être abordée. Alors que la relation d'encadrement vise à prendre en compte l'ensemble des facteurs qui ont un impact sur le processus d'apprentissage de l'apprenant, le rôle de l'évaluation est de porter un jugement sur la quantité et la qualité des connaissances acquises ou construites par les apprenants au regard des objectifs du cours.

Dès lors, peuvent se poser les questions suivantes : faut-il que ce soit une même personne qui assume ces deux rôles de l'encadrement et de l'évaluation ? En procédant ainsi, l'institution ne met-elle pas cette personne dans une position légèrement schizophrénique ?

Une piste pour nos échanges pourrait être d'examiner quels sont les avantages et les inconvénients tant pour l'institution, que pour les tuteurs et les apprenants de ce double rôle assumé par une seule et même personne.

Pourquoi l'institution confie-t-elle la relation d'aide et d'évaluation à une seule et même personne ? Y trouve-t-elle des avantages organisationnels ? Financiers ? Pédagogiques ? Cette démarche ne comporte-elle pas aussi son lot d'inconvénients ? Par exemple, est-ce que l'objectivité ou plus simplement la validité de l'évaluation n'est pas remise en cause dès lors qu'une relation de confiance, et parfois un peu plus, s'est établit entre l'aidant devenant évaluateur et l'apprenant ?

Du côté du tuteur, se pose également un certain nombre de questions. Comment va-t-il concilier ses deux rôles ? Ne sera-t-il pas enclin à en privilégier l'un par rapport à l'autre ? Possède-t-il les compétences nécessaires pour accompagner et évaluer ? S'autorisera-t-il à évaluer celui qu'il a aidé ? Son rôle d'évaluateur final ne constitue-t-il pas un handicap pour initier et développer une relation de confiance avec l'apprenant ? Quelles seraient les bonnes pratiques qu'il devrait développer pour permettre à l'apprenant de repérer ces deux rôles et pour les accepter ?

En terme d'inconvénients pour le tuteur nous pouvons citer le fait que son aide peut parfois prendre la forme d'une évaluation, mais que celle-ci est alors formative. Il lui faut donc arriver à distinguer clairement les formes d'évaluation formative et d'évaluation sommative. Ceci est-il toujours aisé ? Comment peut-il signifier à l'apprenant qu'à un moment il a mis sa casquette de personne aidante puis celle d'évaluateur ?

Mais cette double fonction ne présente-t-elle pas aussi des avantages pour le tuteur ? N'est-ce pas son rôle d'évaluateur qui le légitime vis à vis de l'apprenant ? Ses interventions de soutien n'en font-elles pas la personne la mieux placée pour rendre pleinement justice aux apprenants ?

Enfin pour l'apprenant ce double rôle présente aussi son lot d'inconvénients et d'avantages. Pour mieux les percevoir, il suffit de se mettre quelques instants à la place de l'apprenant. Puis-je faire confiance à la personne qui va m'évaluer ? Est-ce

que je peux compter sur mon tuteur pour qu'il fasse la part des choses entre ma demande d'assistance et la production de mes travaux ? Mes demandes d'aide, qui sont autant d'aveux de mes difficultés ne vont-elles pas me pénaliser au moment de l'évaluation ?

D'un autre côté, le fait de pouvoir entretenir une relation de confiance avec mon tuteur n'est-il pas de nature à ce qu'il me comprenne mieux ? A ce que je comprenne davantage ses attentes et celles de l'institution ? N'est-il pas la personne la plus à même pour me soutenir dans la préparation de l'évaluation ?

L'apprenant sans formateur ? (épisode 1)

Jean Vanderspelden

Ou la rencontre durable de plus en plus improbable entre l'apprenant et ses formateurs, et donc, vers des responsabilités nouvelles à partager…

Le temps l'emporte sur l'espace : l'apprenant va-t-il rencontrer toujours ses formateurs ?

Michel Serres nous rappelait récemment que si on demandait à une personne son adresse, sans préciser postale, on prenait le risque de récupérer juste son email. Aujourd'hui, on se positionne, on se calcule, GPS oblige, autant dans le temps que dans l'espace. L'email et ses mots de passe associés, forment un code numérique qui permet à chacun de s'affranchir, en partie, du lieu d'activité, du lieu de loisir ou du lieu personnel, pour rester en contact permanent et instantanément, si on le souhaite. L'une des questions n'est plus de savoir d'où on se connecte, mais quand et à quelle fréquence ? L'autre question est bien-sûr la raison et le sens du traitement de ces informations, fugaces pour la plupart, issues de ces services, futiles pour certains, que portent tous les e-auxiliaires à notre «service» dans nos espaces de vie. De même, si on demande à un banlieusard où il habite, il ne va pas répondre à 18 kilomètres du centre ville, mais à 45 minutes. Ainsi, indépendamment de la qualité d'un quartier ou de la construction plus ou moins durable, l'attrait d'un habitât peut être lié à la proximité d'une gare TGV ou d'un nœud urbain principal : des réseaux routier, ferré, numérique, … et social.

Appliqué à la formation, surtout celle tout au long et tout au large de la vie, ce rapport comptable entre le temps et l'espace, induit aujourd'hui la mise en oeuvre de formations ouvertes et à distance d'un type particulier. Si la FOAD peut être considérée comme une combinatoire multiple entre les trois unités d'action, de lieu et de temps, on observe que de plus en plus d'actions FOAD se structurent pour dégager une nouvelle forme implicite de consensus temporel entre l'apprenant, le formateur et l'institution. Ce compromis résiderait dans la consommation faible d'un temps partagé obligé. L'important ne serait plus forcément d'être physiquement présent avec son formateur, mais de garder un lien pluriel avec l'institution, et surtout, avec sa communauté d'apprentissage, quand elle existe. Ce lien évolutif est à la fois synchrone et asynchrone, individuel et collectif, actif et proactif, formatif et productif, libre et contraint. Certes, il demeure, et demeura, aussi dans des temps présentiels avec les formateurs, mais «espacés».

Cette nouvelle distribution restera cohérente, sous réserve d'accéder, via le réseau numérique, à niveau suffisamment efficace, aux contenus en ligne, aux consignes et aux conseils des formateurs distants, également en ligne. Il s'agit aussi de pouvoir saisir en vivant, in situ, les enjeux sociaux de l'apprentissage et de la formation. L'essor des cours ballado-diffusés par les universités, l'activité des antennes des Ateliers de Pédagogie Personnalisée et le développement des Points d'Accès à la Téléformation en région, la systématisation des tutorats en ligne autour des plates-formes de télé-formation, la banalisation des visioconférences à la place des traditionnelles réunions, l'accès facilité aux espaces collaboratifs, l'usage des réseaux sociaux à des fins pédagogiques, la démultiplication des outils du Web 2.0 à toutes les sauces, les applications à tendances formatives sur les smartphones, y compris californiens, etc… sont autant de preuves de ces tendances lourdes de l'apparition et de l'ancrage du «Mobil-learning» ou en français «Apprentissage nomade».

Réunir régulièrement dans un même lieu, un enseignant avec des étudiants, un formateur avec des apprenants, un consultant avec des salariés, (un commercial avec ses clients), ou un bénévole avec des membres d'une association, s'il n'y pas une intention pédagogique ou sociale explicite à cette dimension collective, pourrait se révéler contre-productif ! Le phénomène inquiétant des décrocheurs de collèges, de lycées, d'universités, et même, semble-t-il, d'écoles d'ingénieur, illustre cette tension. Si l'époque de la société dite industrielle où l'écolier, muni de son certificat d'étude, devait passer par le lycée de la ville préfecture pour rejoindre le temple du savoir, (i.e l'université) à la capitale, est bel et bien révolue, celle d'une «société apprenante» est encore à construire. Ce sont les organismes de formation, les CFA, les universités, et leurs partenaires territoriaux, y compris les OPCA, qui ont la charge d'organiser un nouvel accès facilité à tous les apprenants, avec la stratégie européenne renouvelée en 2005 à Lisbonne, concernant la société de l'information.

Demain, peut-on imaginer la systématisation des actions de formation ouvertes où les formateurs ne rencontrent qu'à «l'occasion» les apprenants juste pour la validation ? Est-il avéré que ce n'est plus la peine de se rassembler dans un même lieu pour apprendre ? Avec les porosités sous-jacentes de nos espaces de vie et de travail, qu'a-t-on à perdre et à gagner, et surtout, qui devrait y gagner et qui devrait y perdre ?

Les premiers éléments de réponse seraient dans la formule : «**Tous apprenants, tous tuteurs, tous appreneurs !**»

Aux regards des contradictions, de la complexité et des tensions de nos sociétés, «apprenant» semble être le seul métier durable, mais avec double nécessité :

- de comportements nouveaux et responsabilités reconnues des apprenants pour saisir toutes les opportunités d'auto-apprentissage, plus ou moins accompagnées dans un cadre formel, non formel et informel, tout au long de la sa vie ;

- d'une diversification du métier de formateur (accompagnateur et concepteur) dans un cadre légal et réglementaire toujours décalé au regard des enjeux. Il s'agirait de mettre en place un espace de cohérence stable, avec plus d'ouverture, visant à coupler «FOAD» et «apprenance».

Quelques questions autour de l'ingénierie tutorale.

Jacques Rodet

L'ingénierie tutorale telle que je l'ai définie rassemble les différentes actions qui peuvent être menées lors de la phase de conception d'une formation à distance ou d'une formation hybride pour penser et dimensionner les services tutoraux qui seront offerts aux apprenants.

S'il s'agit d'une démarche qui se veut systématique et systémique, il est bon de préciser d'emblée qu'elle ne vise pas à modéliser les apprenants dans le but de les faire entrer et de les maintenir dans des catégories particulières auxquelles seraient attachés certains types d'interventions tutorales. En effet, si les modèles sont utiles lors de la phase de conception, ils se révèlent souvent peu adaptés à la complexité dont chaque apprenant est porteur. Il y a donc bien deux phases à distinguer en matière de tutorat, celle de l'ingénierie tutorale qui a pour but d'aider les concepteurs à imaginer les services tutoraux et celle des interventions du tuteur auprès de chaque apprenant qui consiste à adapter la délivrance de ces services aux besoins, à la personnalité et aux caractéristiques de chaque apprenant. Ainsi, si lors de la phase de conception, le recours à la modélisation des apprenants est pertinente, elle ne peut servir de seul viatique au tuteur en action lors de la phase de diffusion de la formation.

Ces précisions apportées, il n'en reste pas moins un certain nombre de questions relatives à différents aspects du tutorat à distance telles que la place de l'exercice de son autonomie par l'apprenant au sein de la formation et de son système tutoral ce qui amène à s'interroger également sur la proactivité et la réactivité du tuteur, la place de la rétroaction aux travaux de l'apprenant, la place des interventions du tuteur à l'égard de l'apprenant sur le plan socio-affectif.

L'autonomie et la fonction d'aide du tuteur à l'apprenant

Aider pour rendre autonome n'est-ce pas déjà réduire de manière drastique la liberté de l'apprenant ? N'est-ce pas poser par avance le fait que l'apprenant est en situation inférieure de laquelle il ne pourra s'extraire sans intervention du tuteur qui aura alors, paradoxalement, tendance à accentuer le lien de dépendance à son égard ? L'utilisation de modèles classant les apprenants en différents types, n'est-elle pas de nature à seulement favoriser l'économie du tutorat au dépend des réels besoins ressentis ou non par l'apprenant ?

L'autonomie est souvent présentée comme un pré-requis des apprenants à distance. D'autres auteurs considèrent davantage qu'il s'agit d'un objectif à atteindre qui serait transversal à toute action de formation à distance. En formation à distance, il est indéniable que l'apprenant doive disposer d'une certaine capacité à assumer de manière autonome des tâches qui ne sont plus assurées par l'institution ni même par les tuteurs. Parmi elles, la planification de son apprentissage, le choix de ses stratégies d'apprentissage, l'accès et l'évolution dans l'environnement de la formation, l'aménagement de son espace d'étude... La capacité d'un apprenant à exercer son autonomie est pour une grande part liée à celle de sa pratique de la métacognition, à sa capacité à poser un regard réflexif sur lui-même en tant qu'apprenant. Aider l'apprenant à exercer son autonomie ne consiste donc pas à la réduire par excès d'interventions mais bien davantage à lui indiquer les moyens qui lui permettront de l'exercer. Les apports du tuteur sur ce point gagnent à être personnalisés et ne pas se limiter à la simple application générique des dispositions prévues par l'ingénierie tutorale. Celle-ci, si elle dresse un cadre d'actions pour le tuteur, ne doit pas dispenser le tuteur et l'apprenant de le questionner, de le négocier et de l'adapter aux besoins présents ou non, formulés explicitement ou simplement ressentis, de l'apprenant.

Une des difficultés réside dans le fait qu'un apprenant n'a pas toujours conscience de ses besoins de support. Il me semble, à l'exception de cas critiques qui peuvent amener à l'abandon de l'apprenant, préférable pour le tuteur de ne pas favoriser de manière systématique les actions proactives mais de cultiver au contraire une attitude d'écoute et de restreindre ses actions à la seule Zone de Développement Proximal. C'est-à-dire à n'apporter à l'apprenant que ce qu'il est en mesure de faire sien. C'est en adoptant une telle posture que le tuteur manifestera son respect à l'apprenant et ne cultivera pas la distance qui maintiendrait l'apprenant en situation inférieure et en état de dépendance. Il s'agit alors davantage pour le tuteur de susciter chez l'apprenant une réflexion sur ses besoins de support et de n'intervenir que lorsque ceux-ci sont clairement formulés par l'apprenant.

Mais alors, à quoi bon avoir procédé à une ingénierie tutorale s'il ne s'agit, dans la relation tutorale, que de négocier les interventions tutorales avec chaque apprenant ? N'existe-t-il pas un risque pour certains apprenants de ne jamais manifester leurs besoins et donc de ne jamais bénéficier de réponses adaptées de la part du tuteur ?

Cette contradiction entre le faire et le non faire de la part du tuteur, entre l'ingénierie tutorale et les interventions réelles du tuteur n'est qu'apparente. En effet, comme je l'ai déjà indiqué, il est souhaitable pour un tuteur de ne pas se cantonner à une seule attitude proactive ou réactive mais de les associer. D'autre part, la présentation des services tutoraux conçus lors de l'ingénierie tutorale remplit en elle-même un rôle de support. Le fait de savoir, pour un apprenant, qu'en cas de besoin, il peut bénéficier d'un soutien selon différentes formes concrétisées par la liste des services tutoraux, constitue en lui-même un premier support qui loin de brider l'autonomie de l'apprenant lui permet de l'exercer. C'est à partir des résultats concrets de l'ingénierie tutorale, des livrables produits (charte tutorale, scénarios d'interventions...) que le tuteur pourra penser et dimensionner ses actions envers l'apprenant mais il lui appartiendra toujours de décider de sa conduite en situation, en interaction avec l'apprenant. Ainsi, le tuteur ne peut être réduit à un hot-liner mais intervient bien comme formateur et pédagogue. C'est pourquoi, il est préférable de confier à certaines ressources matérielles (FAQ, messages automatiques, didacticiels...), conçues et réalisées durant la phase d'ingénierie tutorale, les interventions récurrentes de soutien à l'apprentissage.

Il peut être tentant pour une institution de réduire le tutorat à une liste d'interventions proactives ou réactives selon le profil de l'apprenant. En effet, cela permet de les envisager plus facilement par avance et donc d'en estimer le coût. Un des objectifs de l'ingénierie tutorale réside bien dans la détermination du modèle économique du système tutoral. Ainsi, pour tel type d'apprenant dont le profil aura pu être déterminé en début de parcours par une évaluation diagnostique, le tuteur n'aurait plus qu'à suivre une feuille de route spécifiant ses interventions. Si ceci n'est pas invalide, la seule application d'une telle démarche est bien invalide. En effet, elle présuppose que l'apprenant peut être réduit à un type particulier et qu'il n'en dérogera pas tout au long de la formation. Or, si les interventions prévues se révèlent efficaces, un apprenant pourra passer d'un type à l'autre. Il s'agit donc bien pour le tuteur d'être attentif à ces modifications et d'adapter son comportement en conséquence. Ceci n'est possible qu'à partir du moment où le tuteur ne se contente pas d'une vision typée de l'apprenant et que par conséquent il ne limite pas ses interventions à une feuille de route mais qu'il entre en relation « réelle » avec l'apprenant. Cette dernière ne peut être déterminée par avance dans la mesure où elle est le résultat d'interactions entre l'apprenant et le tuteur dont la succession et la variété amènent à des situations dont le nombre exponentiel nécessiterait pour être anticipé, ne serait-ce que partiellement,

des coûts de conception bien au-dessus de ceux qui sont affectés généralement à l'ingénierie tutorale ou qui pourraient l'être.

La rétroaction aux travaux de l'apprenant

La rétroaction aux travaux de l'apprenant, que celle-ci se situe dans le cadre d'une évaluation sommative ou formative, est une des tâches importante du tuteur. Elle est de nature à participer à l'apprentissage de l'apprenant (cf. La rétroaction, support d'apprentissage ?). La rétroaction peut être modélisée sur différents axes, celui de sa modalité, de sa portée, de son style. Les choix qui la déterminent relèvent donc bien de l'ingénierie tutorale et à ce titre sont de nature génériques. Certaines institutions choisiront des rétroactions orales, d'autres écrites. Il sera spécifié au tuteur quels plans de support à l'apprentissage la rétroaction doit privilégier. Des indications de style de rédaction peuvent aussi faire l'objet de consignes aux tuteurs. Dès lors, quelle est la capacité de telle rétroaction a rejoindre l'apprenant dans ses besoins propres ? Ne préjuge-t-on pas de besoins non ressentis par l'apprenant ? Ne réduit-on pas l'exercice de son autonomie en lui imposant tel type de rétroaction plutôt que tel autre ?

Ces questions, si elles sont légitimes, me semblent plus théoriques que pratiques. En effet, la rétroaction aux travaux de l'apprenant n'intervient qu'au bout d'un certain temps durant lequel la relation tutorale s'est mise en place puis développée dans un sens ou un autre. Aussi, les prescriptions génériques définissant la rétroaction sont, elles aussi, à réinterroger par le tuteur à la lumière des échanges qu'il a eus avec l'apprenant. Une rétroaction de qualité est d'ailleurs très éloignée d'un corrigé type mais implique pour le tuteur de tenir compte des caractéristiques de l'apprenant. Ce n'est qu'à cette condition qu'elle pourra être personnalisée et donc jouer pleinement son rôle de support à la poursuite de l'apprentissage de l'apprenant. Ainsi, face à un apprenant ayant un exercice avancée de son autonomie, le tuteur interviendra de manière différente que face à un autre apprenant dont la zone proximale de développement est moins étendue. Là où il s'agirait éventuellement de rassurer ce dernier et de connoter affectivement la rétroaction, il en irait différemment pour un apprenant plus autonome, voire recherchant une indépendance certaine vis à vis de son tuteur.

Les interventions du tuteur à l'égard de l'apprenant sur le plan de support socio-affectif

Les interventions tutorales sur le plan socio-affectif sont pour la plupart, difficiles à modéliser et je pense d'ailleurs qu'il n'est pas souhaitable de le faire, sous peine de les rendre artificielles et non efficaces. Elles échappent donc, à mon sens, à l'ingénierie

tutorale qui devrait se limiter à en postuler la possibilité. Cela ne revient pas à en sous estimer l'importance mais bien à admettre qu'elles ne sont pas définissables par avance, dans la mesure où elles sont totalement liées aux caractéristiques de chaque apprenant et à la relation tutorale dont le processus se révèle toujours particulier. Il n'y a guère que pour le soutien à un groupe d'apprenants engagé dans des activités collaboratives qu'un certain nombre d'interventions tutorales peuvent être modélisées à partir des apports de la sociologie des groupes restreints.

Le support affectif n'est pas toujours considéré comme important par les concepteurs qui sont attachés à la prééminence du contenu et de manière générale par toutes les personnes qui placent l'acquisition des connaissances au-dessus du processus de construction des connaissances. De nombreux apprenants ont également des pudeurs légitimes à reconnaître leurs besoins de support sur ce plan. De leur côté, les tuteurs sont davantage enclins à mettre en avant ce champ de leurs interventions lorsqu'ils sont amenés à témoigner de leurs pratiques. Il me semble que ce sont les tuteurs qui sont ici « dans le vrai ». En effet, un des premiers objectifs du tutorat n'est-il pas de rompre l'isolement de l'apprenant ? Or l'isolement, qui, certes, peut être cognitif, est d'abord social et affectif.

Les interventions sur le plan socio-affectif doivent néanmoins faire l'objet d'une grande prudence de la part des tuteurs. D'une part, il ne s'agit pas pour eux de jouer le rôle d'un psychologue qu'ils ne sont pas. D'autre part, ils doivent veiller à ne pas maintenir, par ce type d'interventions, l'apprenant dans un rapport de dépendance à leur égard. Peut-être encore plus ici que sur d'autres aspects du tutorat, la double question à laquelle le tuteur doit formuler des réponses actualisées et personnalisées pour chaque apprenant est celle-ci : est-ce que j'en fais assez ? Est-ce que je n'en fais pas trop ?

Le tuteur à distance n'est pas un hot-liner.

Jacques Rodet

La question de l'industrialisation du tutorat à distance a été d'actualité il y a déjà quelques années. Pour certains, les modèles appliqués dans de grands centre d'appels devaient être une source d'inspiration pour penser les services tutoraux. Est-ce que ceci constitue une réelle solution ? Le tuteur doit-il être un hot-liner ?

Dans les centres d'appels, les personnes en charge de répondre aux demandes des clients se voient confier deux missions principales : répondre efficacement à leurs interlocuteurs, gérer le temps de manière optimale. De ce fait, les concepteurs de ces centres d'appels sont amenés à proposer, à imposer, aux hot-liners des scénarios rigoureux qui sont construits à partir de la méthode du diagnostique. Poser un diagnostique, c'est orienter l'entretien afin que celui-ci prenne la forme d'un entonnoir. Il s'agit à partir d'une situation générale de poser un certain nombre de questions qui permettent au fur et à mesure d'isoler et d'identifier le problème puis de lui apporter une réponse prédéterminée. Cela emprunte également au principe cartésien de la division du problème complexe en un certain nombre de problèmes plus simples à résoudre individuellement. Une fois chacun des problèmes particuliers résolus, le problème complexe est réputé solutionné.

Il est certain qu'un tuteur à distance est fréquemment confronté à la nécessité de comprendre le besoin de soutien de l'apprenant et que la méthode du diagnostique peut lui être utile. Toutefois, ne parier que sur elle et donc l'utiliser de manière exclusive comme il est demandé aux hot-liners traduit, à mon sens, une vision incomplète des fonctions tutorales. En effet, si sur certains plans de support (administratif, technique) le tuteur doit apporter à une question, une réponse unique, ce n'est pas forcément le cas sur le plan cognitif, et de manière bien moindre sur les plans motivationnel et socio-affectif ou encore métacognitif.

Sur le plan cognitif, tout d'abord, l'objectif du tuteur n'est pas d'apporter des réponses ou des solutions toutes faites à l'apprenant mais bien plus d'amener celui-ci à les repérer ou à les élaborer. Si les FAQ ou les glossaires peuvent répondre de manière générique à certaines questions basiques sur le contenu de la formation, la plupart des difficultés des apprenants à aborder de nouvelles notions ou concepts sont

liées à leur connaissances préalables, à leurs stratégies d'apprentissage, à leur processus d'apprentissage, à leur capacité à vivre le conflit cognitif, à leur habileté à accommoder les nouveaux apports et leurs représentations précédentes. Sur tous ces points ce sont bien des compétences de pédagogue qui sont nécessaires au tuteur pour aider l'apprenant et non celles d'un hot-liner. Contrairement à ce dernier, le tuteur ne parcourt pas un chemin balisé par un scénario conçu par avance mais va à la rencontre de l'apprenant, là où il se trouve, lui indique les différents chemins possibles pour atteindre son but, respecte le choix d'itinéraire de l'apprenant, l'accompagne et facilite l'avancée de l'apprenant en ayant conscience que ses interventions ne sont utiles que situées dans la zone proximale de développement de celui-ci. Ainsi, le tuteur ne peut adopter une attitude « rationnalisante », forcément mutilante, en réduisant la complexité de l'apprenant à des problèmes particuliers déconnectés les uns des autres, encore moins en allant piocher dans un guide de solutions toutes faites.

L'autre grande différence entre un tuteur et un hot-liner se situe dans la nature même du service délivré en réponse au besoin des individus avec lesquels ils échangent. Le hot-liner intervient de manière ponctuelle auprès d'un client pour résoudre une question ponctuelle d'ordre uniquement cognitif (administratif, commercial, technique). Le tuteur à distance intervient de manière longitudinale et transversale tout au long du parcours de formation de l'apprenant. Dès lors, il est amené à traiter d'éventuelles demandes de l'apprenant qui se situent sur d'autres plans. Intervenir pour soutenir la motivation, pour rompre l'isolement ou faire collaborer des apprenants entre eux, pour encourager l'apprenant à mieux s'évaluer comme apprenant nécessite des compétences non exigées d'un hot-liner. Ce sont celles du tuteur à distance. Mobiliser ses compétences, c'est-à-dire faire appel à ses connaissances, utiliser son savoir-faire et adapter son savoir-être n'est en aucune manière réductible pour le tuteur à distance au seul établissement d'un diagnostique amenant à délivrer une, et une seule, réponse.

Pour toutes ces raisons, je pense que le tuteur n'est pas un hot-liner, qu'il peut adopter dans certains cas les stratégies du hot-liner mais que ses interventions ne se limitent pas à celles-ci. Ce serait donc, à mon sens, une grave erreur de ne penser le tutorat à distance qu'à partir du modèle des centres d'appels à moins de n'avoir pour objectif que ceux visés par ceux-ci qui restent bien éloignés des services tutoraux que tout apprenant à distance est en droit d'attendre de son institution et de ses tuteurs à distance.

Pratiquer

le tutorat

Image dans son **contexte original**, sur la page **www.jprugby.com/index.php?page=les-parrains**

Les particularités du tutorat dans un parcours Pairform@nce.

Peter Steck

Pairform@nce est un programme d'enrichissement et développement des pratiques personnelles des enseignants en matière de TICE, basé sur une participation collaborative aux parcours de formation. Il est co piloté par la DGESCO (Direction Générale de l'enseignement scolaire) et la SDTICE (sous direction des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation.) du Ministère de l'éducation nationale.

Paramètres du parcours Pairform@nce

L'objectif d'une formation à l'aide d'un parcours Pairform@nce est que les enseignants acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour mettre en œuvre une méthode d'enseignement (incluant les TICE ou non) avec leurs élèves. Pour définir les particularités du tutorat dans un parcours Pairform@nce il faut tenir compte de deux paramètres :

Le premier est le contexte particulier de la formation continue des professeurs du second dégré (je vais schématiser). Il s'agit de personnes qui disposent de très peu de temps. Lorsqu'ils veulent adopter une nouvelle forme de travail avec leurs élèves ils prennent des risques, souvent, ils hésitent à le faire parce qu'ils ne veulent pas perdre le contrôle sur l'activité de la classe. Ils sont très souvent réfractaires à des exposés théoriques ou un langage venant des sciences de l'éducation. La formation doit par conséquent être assez concise sans négliger les apports théoriques nécessaires (il faut trouver un bon dégré de vulgarisation (1), adapter le langage pour trouver l'adhésion des stagiaires et faire acquérir un niveau de compétences suffisant pour que les enseignants soient rassurés par rapport au risque à prendre lors de la mise en œuvre en classe.

Le deuxième est la forme hybride des parcours Pairform@nce. Deux citations me semblent intéressantes pour ce point. La première est de Stéphanie Ceron, citée dans le mémoire de Lucie Audet : « …la formation à distance dissocie. Le tuteur est là pour essayer d'assembler, de relier ce que la distance défait. » La deuxième est de Jacques Rodet, énoncée lors d'un chat : « Les formes hybrides permettent effectivement de ne pas changer tous les repères en même temps ».

La mise en place de la formation

Il me semble que la première réunion en présentiel et sa préparation revêtent une importance primordiale pour la réussite de la formation (2).

La préparation de la première réunion
Les enseignants qui se sont inscrits ont lu à minima une « courte présentation » de la formation qui les a informés sur la méthode d'enseignement à apprendre, les différents compétences à mettre en œuvre (disciplinaires et C2i2e), les pré-requis nécessaires, le matériel nécessaire et la durée approximative du parcours. Ils ont également vu un exemple de la méthode proposée.

Ils doivent recevoir un document qui leur explique brièvement le déroulement de la formation (les 7 étapes du parcours Pairform@nce (3). Ce document doit les inciter à se rendre sur la plate-forme pour qu'ils aient un premier aperçu du matériel pédagogique proposé. L'idéal serait qu'ils se présentent rapidement sur un forum et qu'ils répondent à un questionnaire sur leur niveau de compétences pour que le tuteur puisse adapter le matériel pédagogique.

A ce stade, les stagiaires ont déjà une idée sur le déroulement de la formation et ils ont déjà pu s'exprimer sur leurs attentes. La communication de l'autoévaluation du niveau de leurs compétences est pour eux un moyen de se rassurer sur leur capacité de suivre la formation.

La première réunion
Je me base sur la trame d'entretien collectif proposée à la page 10 du document « Tutorat et tuteurs à distance », Jacques Rodet, 2001

- Présentation de chacun des membres
- Analyse du sondage sur les pré-requis et établissement d'un vocabulaire commun pour les termes indispensables.
- Choix des contenus et constitution des groupes
- Présentation détaillée du déroulement du parcours et établissement collective d'un calendrier de travail qui tient compte des disponibilités de chacun (Ce calendrier doit tenir compte des différents niveaux de compétences des apprenants qui déterminent le volume de la formation).
- Prise en main de la plate-forme, choix des outils de communication et explication de leur fonctionnement
- Définition d'une charte de fonctionnement

Après cette réunion, chacun doit avoir un sujet sur lequel il travaille, un groupe de collègues avec qui l travaille et un calendrier de travail. Il doit savoir où trouver le matériel pédagogique et comment utiliser les différents moyens de communication. Il doit également savoir à qui s'adresser lors de différentes étapes de la formation.

Il faut que le tuteur ait pu installer une relation de confiance entre les stagiaires. La charte de fonctionnement sera l'outil pour clarifier la relation avec le tuteur. Elle doit tenir compte des appréhensions de chaque membre du groupe.

Au plan administratif, le tuteur doit à ce moment éventuellement revoir les modalités de la formation, en particulier la durée et l'introduction d'une journée en présentiel supplémentaire lors de l'étape 4.

L'autoformation - la co-formation

La plate-forme Pairform@nce regroupe tous les outils de communication (à l'exception de la classe virtuelle) et tout le matériel pédagogique lors de cette phase de formation à distance. Il n'est pas nécessaire de s'inscrire sur d'autres plate-formes. Si l'on peut accéder à la plate-forme pairformance via l'ENT, les stagiaires seront dans un environnement familier en lien étroit avec leur établissement d'exercice. Ce sont-là des facteurs facilitateurs et rassurants.

Il serait intéressant que le tuteur organise le contenu de la plate-forme selon le calendrier établi. Cela facilite la navigation sur la plate-forme.

Production collective d'une activité ou séquence pédagogique

A ce stade de la formation, la plate-forme sert aussi d'espace de dépôt des productions des apprenants. Il me semble important que le tuteur soit très présent au moment du dépôt pour :

- recadrer le travail (une rétroaction écrite pourrait être de rigueur à ce moment).
- veiller à ce que tous les participants fournissent le travail demandé (des entretiens individuels d'analyse des difficultés peuvent être nécessaires).
- faire la synthèse des productions déposées pour que les différents groupes puissent s'inspirer de l'activité de l'autre.
- s'assurer de la faisabilité de l'activité produite dans

l'établissement (faisabilité technique et accompagnement technique surtout).
- élaborer avec les apprenants les outils d'évaluation de la mise en œuvre de l'activité avec les élèves.

Selon la complexité de la tâche demandée, il peut être pertinent de réunir tous les stagiaires pour finaliser le travail. Ce sera aussi nécessaire si, lors de l'élaboration de l'activité en classe, les stagiaires ont développé une appréhension grandissante de la mise en œuvre de l'activité avec les élèves. Cela est particulièrement important pour les formations TICE. Si les enseignants n'ont jamais utilisé les TICE avec les élèves, le cap de la première utilisation est particulièrement difficile à prendre, notamment pour les usages en salle informatique.

Le retour réflexif sur la mise en œuvre

L'analyse et la synthèse des évaluations de la mise en œuvre est primordial pour une implantation pérenne des pratiques nouvelles dans l'enseignement secondaire. Le tuteur doit veiller à une analyse minutieuse de ces évaluations sur la base des programmes d'enseignement. C'est sa qualité d'expert qui est demandée à ce stade pour :

- émettre un avis sur la validation éventuelle des items des différents référentiels de compétence
- proposer des solutions pour les difficultés rencontrées.
- choisir des exemples particulièrement réussis pour enrichir le matériel pédagogique.
- proposer des suppléments de formation selon les besoins constatés.
- proposer d'autres formations pour faire avancer les stagiaires dans leur métier d'enseignant.

Notes

(1) Je pense que la vulgarisation des connaissances informatiques est très importante. Si l'on est amené à utiliser des termes techniques indispensables comme « fichier », « dossier », ou « réseau pédagogique », il faut absolument les définir ensemble.
(2) Je considère qu'une formation est réussie si la grande majorité des stagiaires est allé jusqu'au bout et qu'il y ait activité en classe avec les élèves.
(3) Les 7 étapes d'un parcours Pairfrom@nce sont les suivantes : i) Entrée dans la formation, ii) Sélection des contenus et formation des équipes, iii) Autoformation et co-formation en présence et à distance, iv) Production collective d'une situation pédagogique, v) Mise en oeuvre de la séquence ou de l'activité, vi) Retour réflexif sur cette mise en oeuvre, vii) Évaluation de la formation.

Retour sur une formation de tuteurs à distance.

Jacques Rodet

Dans le cadre du dispositif Pairform@nce, j'ai eu l'occasion de concevoir et d'animer une formation destinée à des personnes ayant à assumer des fonctions tutorales auprès d'enseignants s'engageant dans des projets d'introduction des TICE dans leurs pratiques professionnelles.

Cette formation d'un format de 20 heures réparties sur 4 semaines a été réalisée entièrement à distance pour des questions d'accessibilité et de coûts. Un autre effet poursuivi était d'immerger les participants dans une modalité de formation leur permettant d'expérimenter la posture d'apprenant à distance et d'être en observation réflexive des interventions tutorales dont ils ont bénéficié. Le parcours alternait des classes virtuelles, des échanges sur forums et par chat, des temps d'appropriation de ressources par les participants. Lors de cette dernière modalité, les apprenants bénéficiaient également d'un tutorat à distance asynchrone par forum et mail. Les ressources comportaient des articles scientifiques, des billets de blogs, des diaporamas, des diaporamas sonorisés, des vidéos.

Les outils utilisés ont été la plateforme Pairform@nce basée sur le LMS Moodle comportant les outils de communication suivants : chat, wiki, forum. La classe virtuelle Centra a été utilisée pour les rencontres synchrones.

Les objectifs poursuivis étaient :

- Connaître les rôles et fonctions du tuteur à distance et les plans de support à l'apprentissage ;
- Savoir réaliser une intervention tutorale à distance ;
- Savoir concevoir et utiliser des outils de suivi du tutoré.

Structuré en 4 semaines, le parcours se déclinait de la manière suivante :

Semaine 1

- Invitation des participants via des échanges par mail ;
- Fourniture d'un guide de formation présentant les objectifs et le déroulement de la formation ;
- Classe virtuelle d'accueil ;
- Mise en place d'un forum sur le déroulement du cours ;
- Activité d'émergence des connaissances préalables des

participants sur le tutorat basée sur un forum comportant 10 questions ;
- Proposition d'une activité de journal de formation.

Semaine 2

- Travail sur ressources accompagné d'un tutorat par forum et mail sur les rôles et fonctions des tuteurs à distance ;
- Chat de remédiation ;
- Activité de rédaction de billets par les participants sur un blog dédié ;
- Activité coopérative de mots-croisés sur la base d'un wiki.

Semaine 3

- Travail sur ressources accompagné d'un tutorat par forum et mail sur les modalités d'intervention des tuteurs à distance, la proactivité et la réactivité du tuteur, l'écoute active à distance ;
- Classe virtuelle de remédiation.

Semaine 4

- Travail de conception d'interventions tutorales à partir de cas type. Cette activité a été réalisée via un forum et était accompagnée d'un tutorat par forum et mail ;
- Classe virtuelle de remédiation sur les cas type et de bilan de la formation ;
- Clôture de la formation par un message récapitulant les pistes d'amélioration de cette formation qui ont été dégagées avec les participants lors de la dernière classe virtuelle.

Retour sur les modalités tutorales

Les interventions proactives ont été privilégiées tant par des messages sur forum que par l'envoi de mail personnalisés. Les objectifs de ces interventions étaient de type motivationnel et socio-affectif.

Les interventions réactives ont été réalisées dans le cadre des échanges sur forum et lors des classes virtuelles qui ont été utilisées non pas pour développer des exposés mais pour procéder aux remédiations nécessaires et aux échanges entre les pairs (plan cognitif et métacognitif).

Dispositifs de tutorat d'aide à la réussite des étudiants en licence.

Gérald Delabre

La Faculté de droit met à la disposition de l'ensemble des ses étudiants une plate-forme pédagogique, la Faculté de Droits Virtuelle, dont l'accès gratuit est ouvert à chaque étudiant, lui permettant d'obtenir des informations de scolarité, et l'ensemble des supports pédagogiques nécessaires au suivi de sa formation.

L'ensemble des enseignants de la Faculté de droit dispose des accès à cette plate-forme pédagogique, et mettent en ligne leurs supports de cours fondamentaux (plan de cours, bibliographie, fiche de travaux dirigés). Par ailleurs, chaque enseignant dispose de la possibilité de mettre en place des activités pédagogiques au moyen d'outils offerts par la plate-forme, afin de répondre au processus d'apprentissage qu'il désire mettre en place.

L'ensemble des ces pratiques apparait comme une forme de tutorat, que nous présentons comme du web tutorat, c'est-à-dire des dispositifs d'accompagnement et de suivi en ligne pour des étudiants suivant un parcours classique en présentiel. Il nous semble ne effet important de ne pas réduire le champs d'action du tutorat au formation à distance.

Les forums d'enseignants : le tutorat magistral

Chaque enseignant peut demander l'ouverture d'un forum propre à son cours. Ce forum permet tant à l'enseignant qu'aux étudiants de poster des messages, lesquels sont également diffusés sur la boite mail universitaire de chacun des participants. De ce fait, le suivi des échanges sur le forum est facilité.

Le forum permet à l'enseignant de diffuser des informations, notamment en matière d'actualité juridique, en poursuivant ainsi les échanges avec les étudiants de façon continue entre les séances de cours. D'autre part, les étudiants peuvent poster des questions sur le forum.

Ce système présente un double avantage. Il permet à l'enseignant de répondre de façon collective à la question posée par un étudiant, évitant ainsi la multiplication des questions portant sur le même thème. En rationalisant les

réponses apportées, l'enseignant peut fournir des informations plus approfondies. De plus, cet outil collaboratif permet à chaque étudiant de bénéficier de la réflexion commune menée au sein du groupe.

Les podcast de cours : le tutorat de substitution

La Faculté de Droits Virtuelle met à disposition sous forme de prêts à long terme des iPod disposant de la fonctionnalité d'enregistreurs numériques. Les enseignants sollicitant ce prêt procèdent à l'enregistrement de leurs séances de cours en vue de la mise en ligne de celles-ci, permettant ainsi aux étudiants de télécharger l'intégralité du cours en format audio.

Pour la mise en place de ce service, l'équipe de la Faculté de Droit Virtuelle est à disposition des enseignants pour la récupération de leur fichier audio, leur traitement, et leur mise en ligne. À l'issue du premier semestre de l'année universitaire de 2009-2010, 150 heures d'enregistrements ont été mises à disposition.

Les enseignants utilisant le podcast déclarent en retirer un double bénéfice, en s'attachant à être plus précis dans le contenu de leur enseignement, et plus clairs et pédagogues dans l'exposé de leurs propos. Quant aux étudiants, ces enregistrements n'ont pas vocation à remplacer leur présence en cours, laquelle reste d'une manière générale plus efficace qu'une écoute a posteriori. En revanche, la mise à disposition du cours permet à un étudiant ayant été contrainte à une absence ponctuelle, de procéder plus aisément au rattrapage des heures de cours manqué. Par ailleurs, les enregistrements peuvent être particulièrement utiles au moment des révisions des étudiants, si ceux-ci constatent certaines incertitudes ou incompréhensions dans leur prise de notes. Ils peuvent alors retrouver l'exposé présenté par l'enseignant au moment du cours. Enfin, il convient de mentionner l'intérêt de tels enregistrements pour des étudiants dont le handicap les empêcherait d'assister à l'ensemble des cours.

Le Wiki de cours : le tutorat collaboratif

L'ouverture d'une activité de type Wiki dans le cadre des enseignements magistraux a été suscitée par un constat d'évolution de la pratique de la prise de note de la part des étudiants. En effet, le nombre d'étudiants prenant leurs notes directement sur ordinateur a considérablement augmenté durant les dernières années. À ce titre, il est apparu intéressant de pouvoir valoriser ce type de prise de notes.

Un Wiki est ainsi ouvert pour chacune des séances de cours. À l'issue du cours, un étudiant volontaire met en ligne sa prise de notes. Les autres étudiant disposent de la possibilité d'amender cette prise de notes, en y apportant des compléments, ou en soulevant des controverses. Avant le déroulement de la séance de cours suivante, l'équipe pédagogique consolide le Wiki en retirant les éventuelles assertions fausses et en tranchant les débats qui ont pu naître. Ce Wiki alors consolidé est à disposition des étudiants pour le sauvegarder, se constituant ainsi, semaine après semaine, un cours consolidé sur la matière.

Le système permet ainsi la construction collaborative d'un cours, en permettant aux étudiants participants à l'activité Wiki de mener une réflexion approfondie sur les propos de l'enseignant durant le cours. Cela permet également à l'enseignant de vérifier que ses propos auront bien été compris comme il l'entendait, et de revenir par conséquent sur certaines erreurs d'interprétation.

Les questionnaires d'évaluation de cours : un tutorat évalué

À la fin de leur enseignement, les enseignants peuvent demander l'ouverture d'un questionnaire en ligne, afin de mieux connaître la manière dont leur cours a pu être reçu par leurs étudiants. Chaque enseignant peut constituer librement le contenu de son questionnaire. De façon générale, les questions portent à la fois sur le fond de cours, afin de connaître les éléments qui ont été le plus facilement appréhendés par les étudiants, est au contraire, les passages qui ont pu sembler les plus ardus. D'autre part, les enseignants interrogent sur la forme de leurs cours, tant sur ses qualités pédagogiques en présentiel, que sur l'utilité et l'efficacité des outils et documents qui ont pu être mis en ligne sur la plate-forme.

D'une façon générale, le taux de réponse à ces questionnaires est très élevé.

Les web tuteurs de la Faculté de Droit Virtuelle : le tutorat au service du présentiel

La Faculté de Droit Virtuelle dispose d'une équipe d'enseignants qui exercent des missions de web tuteur sur la plate-forme. Ces enseignants sont présents dans les différents modules en fonction de leur spécialité, et des matières enseignées dans les diplômes correspondants. Les étudiants peuvent adresser des questions par mail à ces enseignants, en lien avec leur spécialité.

Les étudiants en début de cursus utilisent abondamment ce service offert par la FDV, tant sur des questions relevant de la matière, que sur la méthodologie. Ce système permet aux étudiants d'obtenir une réponse rapidement, et de ne pas se trouver coupés entre les séances de cours ou de travaux dirigés de tout contact avec une équipe pédagogique de la Faculté. Le système n'a pas vocation à se substituer à l'équipe pédagogique présentielle, et en particulier aux chargés de travaux dirigés. Il offre un service supplémentaire, permettant le plus souvent à un étudiant qui se trouve dans une impasse de s'orienter vers une nouvelle voie lui permettant de trouver des réponses à ces questions.

Usages et expérimentation du tutorat dans les mondes virtuels.

Jean-Paul Moiraud

I. Le contexte

Je suis enseignant dans une école d'art appliqué qui forme des designers de mode, textile et environnement. J'exerce en tant que professeur de gestion. Le scénario proposé s'inscrit dans une réflexion centrée sur la formation initiale de l'enseignement secondaire.

A. Le cadre de la formation

L'école forme des étudiants de niveau **BTS** (brevet de technicien supérieur), **DMA** (diplôme de métier d'art) et **DSAA** (diplôme supérieur d'art appliqué) en formation initiale.

Les apprentissages s'exercent principalement en présentiel dans le cadre d'un enseignement frontal pour les disciplines de l'enseignement général et en laboratoire de création (ex atelier) pour les disciplines du champ des arts appliqués. Il est prévu dans les référentiels des moments de co-enseignement (art appliqué, philosophie). Le présentiel synchrone est donc dominant.

La volonté d'introduire le numérique dans le cours de gestion répond à un besoin d'enrichir le présentiel. Il est désormais **techniquement** possible de perturber les repères temps et espace, de rendre plus souple le travail collaboratif (1), de multiplier le nombre des acteurs. Les enjeux de cette construction pédagogique sont développés en ligne (2).

B. La nature des formations

Les étudiants qui embrassent ces études, exerceront dans les métiers de la mode et du textile pour occuper des fonctions diverses, de type :

Directeur de collection - «O*rienter et coordonner le travail entre les studios les ateliers les chefs de produits et les licenciés à partir des tendances de mode jusqu'à la présentation de la collection aux acheteurs en garantissant la cohérence d'une ou plusieurs lignes de produits dans le respect du style défini par le créateur*». Source FORTHAC
Styliste habillement - «*Créer et concevoir des lignes*

nouvelles de produits, en tenant compte des caractéristiques du style et de l'image de la marque» - Source FORTHAC
Concepteur - créateur textile «*Elaborer et gérer la collection à partir des cahiers de tendance, des besoins du marché et de la stratégie de l'entreprise (image de marque, cible,...)*» Source FORTHAC

C. Les enjeux professionnels

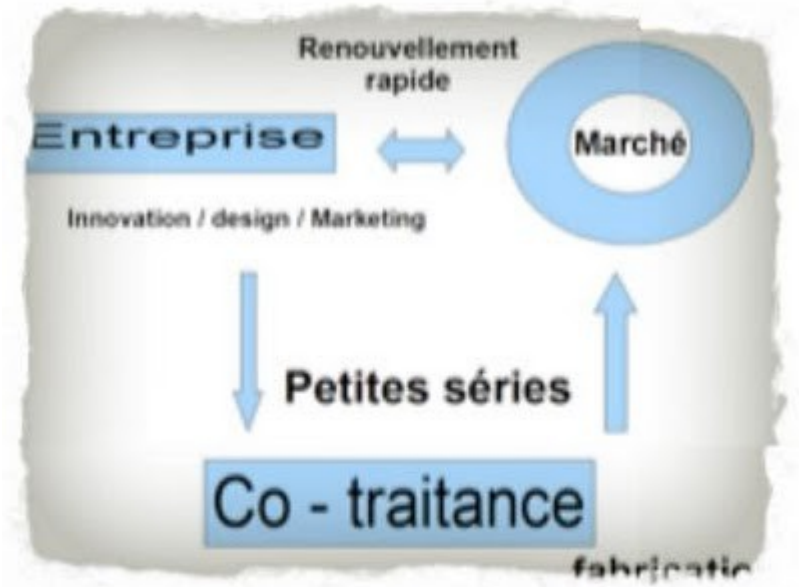
Les étudiants en formation vont intégrer un milieu professionnel spécifique largement influencé par le modèle économique dominant actuel. Le rapport de Madame Clarisse Perrotti - Reille du ministère de l'économie et des finances fixe le cadre et les enjeux de cette profession. Le monde de la mode est à ce jour presque totalement globalisé, en conséquence les relations professionnelles sont de type réticulaire. La conception est localisée dans les pays riches de l'ouest et la fabrication à l'est dans les pays à faibles coûts. Les effets cumulés de la globalisation et de la généralisation des réseaux numériques contraignent les professionnels à communiquer via les réseaux numériques, à revisiter leurs interactions professionnelles :

- «*Plus qu'une réelle mondialisation des échanges, il s'agit d'une délocalisation massive de la production au profit d'un nombre limité de pays, principalement en Asie. En effet, le nombre des acteurs est restreint et la Chine joue un rôle prépondérant. Les principaux exportateurs –par ordre décroissant- sont outre la Chine et l'Union européenne : la Turquie, l'Inde, la Corée, Taiwan, le Pakistan, le Mexique*.» - Clarisse PEROTTI-REILLE in **STRATEGIE TEXTILE HABILLEMENT (2007)**

- «*Les moteurs premiers de cette impressionnante délocalisation sont doubles : La concentration de la distribution dans les pays occidentaux, parallèlement à la montée de la société de consommation.* ***La révolution internet et des technologies de l'information qui permettent de transférer aisément les informations et de suivre en temps réel les flux***». Clarisse PEROTTI-REILLE in **STRATEGIE TEXTILE HABILLEMENT (2007)**

Principes

Système globalisé



co-traitance

Le numérique dans la mode textile

D. Les enjeux pédagogiques

L'enseignement de la gestion dans les sections post bac des arts appliqués s'organise sur les principes suivants :

- Comprendre les enjeux de l'économique et ses impacts sur le design - cadrage disciplinaire ;
- Concevoir des processus d'apprentissage qui se calquent sur des concepts professionnels ;
- Apprendre dans et hors la classe ;
- Travailler de façon réticulaire (collaborative et/ou coopérative) ;
- Provoquer la rencontre et le dialogue entre des professionnels et des étudiants en cours de formation ;
- Sensibiliser les étudiants aux enjeux de la veille informationnelle.

E. Un croisement des enjeux

Les enjeux du monde professionnel et les enjeux de la formation se croisent très largement. On peut en isoler des invariants, des démarches communes :

- Présence d'un travail réticulaire ;
- Existence d'un processus de création fortement numérisé ;
- Nécessité de s'inscrire dans une démarche de concertation permanente ;
- Développement de méthode de collaboration nécessitant la mise en place du travail distant asynchrone ;
- Développement de méthode de collaboration nécessitant la mise en place du travail distant synchrone ;

II.La place du tutorat dans le processus d'apprentissage

L'analyse du tutorat en ligne repose sur une construction pionnière (on peut oser le terme de bricolage au sens ou l'entend Claude Lévi-Strauss dans La pensée sauvage) dans le secondaire, ce travail est une phase exploratoire à la frontière de l'usage et du réflexif. Les programmes ministériels ne prévoient pas expressément la formule sous sa forme numérique. L'essentiel des apprentissages est conçu pour s'exercer en présentiel frontal. Le tutorat, dans ce cas de figure, n'est pas institutionnalisé dans un processus de FOAD. Il se construit avec le groupe au gré des besoins exprimés (bricolage).

A. La formation des étudiants

C'est le premier point, mineur dans la construction du processus de formation parce que l'outil est un prétexte, un prolongement mécanique d'une construction intellectuelle, majeur pour le bon déroulement du cours.

Il est nécessaire de tutorer les étudiants pour les initier aux manipulations de l'environnement. Des séances de simple prise en main, pour se mouvoir, s'exprimer, caler les périphériques audio et vidéo, tester la puissance des ordinateurs. Cette phase préalable est indispensable et nécessite quasiment une individualisation tutorale. Mon expérience me prouve que les étudiants ont une vision technique de l'ordinateur peu étendue, il est fréquent d'entendre «je vais acheter un microphone» alors que les machines dernière génération en sont équipés en standard.

B. L'individualisation

1. One to one

Utiliser le monde virtuel pour mener des tâches d'accompagnement, de tutorat personnalisé. Les programmes officiels parlent de travail en co-animation (DSAAT), les référentiels de BTS imposent l'épreuve professionnelle de synthèse (EPS) sous forme de contrôle en cours de formation. Autant de modalités de validation qui nécessitent une individualisation des travaux et imposent une nouvelle vision de l'enseignement par le prisme du tutorat.

2. One to few

Il me semble possible de concevoir une occupation multiple (plusieurs professeurs présents en même temps pour tutorer leurs étudiants dans leur champ disciplinaire) - En l'état des mes pratiques je reste au stade de la supposition, il me reste à le vérifier in situ.

C. Les conférences

Le tutorat va aussi s'exprimer dans l'organisation de conférences destinées à provoquer la rencontre entre les professionnels du secteur et les étudiants. Une série de conférence en ligne pour confronter les réflexions, les analyses, les travaux de la période de formation initiale et les contraintes et réalités de la vie professionnelle.

III. Typologie des modalités de tutorat

L'utilisation des mondes virtuels semble modifier les modalités du tutorat parce que les espaces numériques s'inscrivent dans une logique de **SPE** (scénario de pédagogie embarquée) : « une représentation formalisée de l'organisation et du déroulement d'une situation d'apprentissage dans laquelle l'usage des fonctionnalités nomades des technologies numériques fait que l'enseignement-apprentissage s'exerce dans et hors les murs de la classe.» (Hélène Godinet - Jean-Paul Moiraud - 2007 INRP EducTice)

Le rapport d'interaction **peut** s'affranchir des contraintes temporelles et spatiales pour se concentrer sur l'acte de «learning / Teaching» à proprement parlé.

Je peux isoler trois situations types de tutorat :

Le tutorat de formation pour former les étudiants aux modalités de fonctionnement de l'espace et les intervenants qui n'ont pas été, de façon générale, formés aux enjeux des mondes virtuels. Ce tutorat consiste à expliquer les enjeux de la formation utilisant les mondes virtuels et à faire acquérir les principales compétences manipulatoires (compétences basses).
Le tutorat d'individualisation pour accompagner les étudiants dans la construction de leurs apprentissages. Ce tutorat permet de pratiquer réellement l'accompagnement individualisé, c'est-à-dire au moment ou l'étudiant en exprime réellement le besoin.
Le tutorat collectif dans le cadre des conférences en ligne lorsqu'il s'agit de mener les débats sur un sujet de spécialité. L'enseignant se trouve placé en situation de meneur des débats ce qui est, en quelque sorte une forme de tutorat individualisé au sein d'une démarche collective. Comme dans tout dispositif de cours, il est nécessaire d'encadrer la conférence, d'être l'organisateur, le meneur de la conférence. De ce point de vue, il y a acte de tutorat, même si certains peuvent juger la notion trop extensive.

IV. Le tutorat numérique dans l'enseignement secondaire

Le tutorat numérique dans le secondaire pose, me semble t-il, de nombreuses questions.

A. La multiplication des compétences

Le métier d'enseignant s'est fortement complexifié avec l'introduction du numérique. L'enseignant devient concepteur de son environnement de travail et cela s'ajoute aux compétences traditionnelles de type didactiques et pédagogiques.

B. Le temps recomposé

J'ai évoqué plus haut les questions de perturbation du temps et de l'espace. Comment peut-on aborder une réflexion sur le tutorat sans analyser en parallèle les aspects statutaires. Comment qualifier le temps de tutorat exercé en dehors des temps prescrits ? Le billet en lien tente de répondre à cette question (3).

Il me semble donc qu'à ce jour nous sommes au début d'une longue réflexion sur le tutorat et le numérique dans le secondaire.

Notes

(1) http://moiraudjp.wordpress.com/2008/10/08/travail-collaboratif-2/
(2) http://dsaa.apinc.org/objectifs-des-cours/memento/
(3) http://moiraudjp.wordpress.com/2009/10/08/temps-numerique-temps-statutaire/

Paroles de tuteur : Jean-François Le Cloarec, tuteur-pair du Master MFEG de Rennes 1.

Entretien avec Jacques Rodet

Jean-François Le Cloarec, diplômé du Master MFEG de Rennes 1 en est maintenant un des tuteurs-pairs. Il a volontiers accepté de répondre à mes questions sur les différents aspects de ses rôles auprès de ses pairs, étudiants à distance.

Jacques Rodet : *Après avoir été diplômé du Master MFEG de Rennes 1, tu as décidé de t'engager dans le tutorat par les pairs de ce parcours de formation. Peux-tu nous dire qu'elles ont été tes principales motivations pour cela ?*

Jean-François Le Cloarec : Ma première motivation était de donner un appui aux apprenants. Le premier risque de la formation à distance est l'abandon lié au sentiment de solitude. Tout apprenant en ligne a un moment été confronté à ce sentiment, cette impression de vide... et toujours au moment où l'on aurait besoin au contraire d'une épaule pour s'appuyer avant de repartir. C'est d'autant plus vrai en formation continue où l'apprenant est déjà confronté aux difficultés liées à la reprise d'études. Ensuite, je vois ce tutorat comme un travail de partenaire. Si l'on peut apporter par son expérience, participer au tutorat est aussi un moyen de rester en contact avec l'évolution des contenus. Chacun apporte à l'autre dans une relation de partenariat.

J.R. : *Quelle est ta définition du tutorat par les pairs ? Comment est-ce que tu le situes par rapport aux autres formes de tutorat ? Quelles sont selon toi les spécificités du tutorat par les pairs ?*

J.-F. L.C. : Vaste question, parlons si tu le veux bien de son rôle plutôt que d'une définition forcément réductrice. le tutorat par les pairs tel qu'il est envisagé et pratiqué n'a pas pour objectif de remplacer les Tuteurs-Cours. Les Tuteurs-Pairs ont le rôle de facilitateur sur le plan méthodologique et organisationnel compte tenu de leurs expériences d'anciens apprenants de la formation. Les Tuteurs-Cours sont et restent les référents pour toutes les questions relatives à leurs enseignements. Je pense que le tuteur par les pairs se doit d'être très présent aux moments clés de la formation. En ce qui concerne le master, son intervention peut s'avérer décisive en début de formation

bien sur mais aussi dans l'aide au projet de stage et à la préparation de la soutenance. Il peut être amené ponctuellement à intervenir sur les thématiques de cours, comme un médiateur des apprentissages. Cette position n'est pas toujours facile à tenir car on se pique parfois au jeu et il faut faire attention à ne pas se substituer ni aux enseignants, ni aux apprenants. Par rapport aux autres formes de tutorat, je pense que la principale relation réside dans une forme de proximité avec l'apprenant. Cette proximité se traduit par la naissance de relations privilégiées issues d'échange au cours desquels se mêlent conseils professionnels et discussions informelles. Attention à ne pas confondre néanmoins le rôle de tuteur avec celui de « bon copain » ! Mais l'aspect relationnel me paraît décisif pour que s'établisse une relation de confiance. Les apports du tuteur sont un accélérateur dans l'acquisition des savoirs.

J.R. : *Quelle a été la genèse du tutorat par les pairs au sein du master MFEG ? Est-ce qu'il est la conséquence d'une démarche institutionnelle ? Au contraire, est-il apparu de manière spontanée ? Quelles ont été les principales étapes de son développement que tu as pu constatées ?*

J.-F. L.C. : Il convient de préciser que l'engagement est double puisqu'il s'agit d'une proposition faite à Patrice Mouton, responsable pédagogique du Master. Il s'est montré très ouvert à toutes ces questions et a vu dans le tutorat par les pairs un complément intéressant au dispositif initial. Pour ma part je n'ai pas bénéficié de ce tutorat. Mais au sein de ma promotion nous nous sommes organisés pour assumer cette tâche à notre façon. Nous avons régulièrement travaillé en groupe et les échanges lors des regroupements ont permis d'identifier les compétences partageables entre les uns avec les autres. Le fruit de ces échanges a été la naissance de Skolanet qui s'est par la suite naturellement proposé pour institutionnaliser cette mission au sein du master. Il faut noter que cette initiative a maintenant deux ans et que dans un premier temps elle s’est plutôt concrétisée par un rôle d'accompagnateur de projet de fin d’études. Forte de cette première expérience la mission s'est élargie cette année avec une forte animation des forums et de chats audio en début d'année et un suivi très régulier des apprenants, de la recherche de stage au suivi dans l'avancée du mémoire jusqu'à la recherche d'emploi. Il y a encore des choses à faire pour que le tutorat apporte encore davantage mais il faut aussi savoir limiter son rôle pour ne pas le dénaturer.

J.R. : *Comment le tutorat par les pairs est défini et présenté dans le Master MFEG ? Quelles sont les actions que tu mènes envers les nouveaux étudiants pour présenter les services tutoraux dont ils peuvent bénéficier de ta part ?*

J.-F. L.C. : Le tutorat par les pairs ainsi que ces champs d'intervention sont présentés dans la charte tutorale du Master qui est distribuée en début de formation. Cela limite les effets de doublon et permet aux différents acteurs de la formation de se focaliser sur leurs missions. En ce qui concerne les actions menées, je participe aux journées de regroupement physique en début d'année au mois de septembre ce qui permet de « briser la glace » ainsi qu'aux premières classes virtuelles. Ces points sont fondamentaux pour la mise en route du dispositif. Pour preuve, cette année une deuxième session a été lancée en janvier 2010 pour laquelle je n'ai pas pu participer. La relation a été plus longue à établir avec les nouveaux venus. Sur le plan pratique, le dispositif est présenté au cours de ces journées puis un échange individualisé systématique est mis en place avec chaque apprenant. J'utilise plusieurs outils pour créer le contact avec les étudiants et leur proposer mon aide. Un espace dédié au tutorat a été mis en place sur la plateforme de formation à distance du master. On y trouve des forums mais ce mode de communication ne convient pas à tous et il est important de le compléter par le mail ou des échanges audio sur Skype ou par téléphone.

J.R. : *Peux-tu nous décrire les interventions que tu effectues en direction de tes pairs ? Sur quels plans de support à l'apprentissage (cognitif, socio-affectif, motivationnel, métacognitif) se situent-elles ?*

J.-F. L.C. : On peut définir deux types d'interventions. Sur un plan réactif, j'interviens sur des interrogations d'ordre organisationnels ou des problèmes techniques par exemple. Au sein de Skolanet nous sommes trois à intervenir dans ce tutorat. Outre l'atout de la complémentarité, cela facilite aussi notre réactivité et c'est un élément fort apprécié des étudiants je pense. Mais nous intervenons également de façon pro-active, particulièrement au cours du suivi de stage au cours duquel nous essayons de stimuler les étudiants pour qu'ils avancent dans leur projet et lorsque nous n'avons pas était sollicité pendant plusieurs semaines par un apprenant. Sans être un spécialiste des sciences de l'éducation, je situerai mes interventions à la fois sur les quatre plans que tu suggères. Cognitif et métacognitif car mes interventions visent à mettre l'étudiant dans une situation dans laquelle il reste l'acteur principal de ses apprentissages. Mon action ne vise alors qu'à le replacer dans une démarche de réflexion sur ce qu'il est en

train d'apprendre. Socio-affectif car c'est un plan que tout formateur en ligne doit intégrer s'il ne veut pas voir ses apprenants déserter « les claviers de l'école ». Motivationnel enfin apportant une dimension « coaching » pour amener les étudiants à réussir les travaux qui leur sont demandés.

J.R. : *A contrario, quelles sont les interventions que d'autres tuteurs (tuteur-cours, tuteur-programme) réalisent et que tu ne peux pas réaliser en tant que tuteur-pair ?*

J.-F. L.C. : Le tuteur-pair n'a pas un rôle d'enseignant ou de formateur qui doit me semble-t-il rester l'apanage du tuteur-cours. C'est ce dernier qui décide des contenus pertinents et qui détermine le niveau de compétence auquel doit parvenir l'apprenant. Notre rôle n'est pas non plus d'organiser la formation même si nous pouvons faire remonter des demandes ou des attentes au Tuteur-Cours ou au Tuteur-Programme.

J.R. : *Alain Baudrit considère que le tutorat par les pairs est efficace dans la mesure où le tuteur-pair peut se prévaloir d'une proximité sociale avec les autres apprenants. Es-tu d'accord avec cela ? Comment, à ton niveau, as-tu ressenti cette proximité ? Quelles sont les interventions tutorales que tu as pu réaliser et qui te semblent plus difficiles à assumer par les autres tuteurs ?*

J.-F. L.C. : Le master de Rennes 1 s'appuie sur un fort taux d'inscrits en formation continue. Les tuteurs-pairs de Skolanet ont suivi la formation sous ce statut et exercent aujourd'hui dans des champs assez proches de ceux des apprenants du master. Effectivement, cela crée une certaine proximité sociale qui favorise les relations. Les échanges avec les apprenants reposent sur des problématiques concrètes et répondent à des situations professionnelles réelles. Nous apportons certes notre expérience mais l'objectif est aussi de permettre aux apprenants de capitaliser professionnellement sur leur montée en compétences. Cette dimension sociale est peut-être plus difficile à intégrer pour les autres tuteurs même s'ils ont tout de même rompus aux mécanismes qui animent ce type de public.

J.R. : *Alain Baudrit, toujours, estime que le tuteur-pair ne doit pas être professionnalisé afin de conserver justement cette proximité. Pourtant, dans ton cas, tu as été amené, sollicité par le responsable du Master MFEG à t'investir dans des tâches plus académiques telles que l'organisation du suivi des stages en entreprise des étudiants, la guidance de la production de leur mémoire et même dans l'organisation des soutenances. Ne penses-tu pas que cela puisse te faire identifier par les prochaines promotions d'étudiants comme moins proche, plus institutionnel ?*

J.-F. L.C. : D'une part, le travail sur le stage de fin d'étude est une situation d'apprentissage par nature différente de ce que les étudiants ont rencontré au cours de la première partie de la formation. Le rôle qui m'a été confié permet de conserver un fil directeur dans la formation. Il y a certes une certaine forme d'institutionnalisation mais elle s'exprime sur une partie de la formation désinstitutionnalisée puisque se déroulant au quotidien selon les règles fixées par l'entreprise et non plus par l'université. D'autre part, l'une des motivations du tuteur-pair réside dans le partenariat qu'il noue avec les étudiants. Suivre les étudiants en stage est un élément de la bilatéralité de ce partenariat. De même, confier aux tuteurs-pairs des tâches plus académiques est de nature à valoriser un travail qu'il n'est pas toujours facile de faire reconnaître comme tel dans d'autres institutions.

J.R. : *A partir du moment où le tutorat par les pairs n'est pas une profession, même s'il peut donner lieu à des indemnités, il semble bien que l'action d'un tuteur-pair ne puisse être mené sur le long terme. Comment alors pérenniser ce service aux étudiants ? As-tu déjà pensé à repérer d'autres étudiants qui pourraient le cas échéant te succéder ? Dans ce cas, penses-tu opportun d'organiser une sorte de passage de relais ?*

J.-F. L.C. : Il est aujourd'hui difficile de parler de long terme en ce qui me concerne puisque comme je l'ai indiqué précédemment. Il s'agit dans le cadre de ce diplôme de la première année d'expérimentation du tutorat par les pairs. Pour autant, nous avons conscience qu'il est important de pérenniser le dispositif. L'intégration de nouveaux tuteurs pairs est tout à fait envisagée pour la prochaine rentrée. Nous avons commencé à réfléchir sur plusieurs solutions qui intégreraient des tuteurs pairs au sens strict -comme dans le dispositif actuel mais également d'autres modalités qui pourraient dans l'idéal voir s'investir l'ensemble des apprenants de la promotion actuelle et précédentes. Mais bon, dans le cas présent, je pense que cela fera l'objet d'un prochain entretien !

J.R. : *Pour finir cet entretien, peux-tu nous dire quels sont les principaux bénéfices personnels que tu retires de cet engagement auprès de tes pairs ?*

J.-F. L.C. : En premier lieu, cette forme de tutorat permet de multiplier les expériences en me forçant à m'adapter constamment aux attentes des uns et des autres, à trouver la réponse la mieux appropriée à leur progression. Je retire une grande richesse de cette expérience sur ce plan. Et j'espère qu'il en est autant pour les apprenants. En second lieu, l'exercice du tutorat sur Rennes 1 permet de rester en contact

avec une équipe pédagogique de grande qualité. Nos échanges, comme celui d'aujourd'hui, sont un moyen de continuer à travailler sur les thématiques du e-learning. Ce champ de la formation est en pleine expansion, se développe à grande vitesse et travailler au sein d'une équipe est propice à l'intégration des nouveautés et innovations. Enfin, le taux de satisfaction très important qui ressort du bilan intermédiaire qui a été réalisé il y a quelques semaines est plutôt encourageant et valorisant. Que demander de plus ?

Regards

sur des choses vues

Image dans son contexte original, sur la page aelys.spaces.live.com/blog/cns!103B048BFDC67C...

Dossier du CFPB sur l'industrialisation. Quoi de neuf pour le tutorat à distance ?

Jacques Rodet

Le CFPB (Centre de Formation de la Profession Bancaire) vient de mettre en ligne le n°5 de «Passerelles – les cahiers» entièrement consacré à l'industrialisation et intitulé «Industrialisation et pédagogie : un paradoxe ?» Lors de ma lecture des nombreuses contributions rassemblées, je me suis plus particulièrement intéressé aux définitions et aux périmètres accordés à l'industrialisation.

Une des questions à laquelle je souhaitais obtenir des réponses était de savoir si la vision de l'industrialisation de la formation avait évolué ces dernières années, du moins depuis 2005, date à laquelle t@d avait produit un dossier sur ce thème. Nous avions alors échangé sur une formule en vogue à l'époque « l'industrialisation du tutorat ». (cf. Dossier t@d n°1 : l'industrialisation du tutorat). Puis en 2007, j'avais déjà fait un point d'étape dans ce billet Trois ans après... Où en est "l'industrialisation du tutorat" ? et lancé un appel qui n'avait eu que peu d'échos.

Ce qui est frappant c'est qu'aujourd'hui, le périmètre de l'industrialisation semble bien mieux circonscrit et vient confirmer les propos d'Elisabeth Fichez qui établissait la distinction entre industrialisation de la formation et industrialisation dans la formation. Dans le processus formation, certaines choses peuvent effectivement être industrialisées et cela est souhaitable, mais d'autres ne le sont pas.

Ainsi plusieurs contributeurs de ce dossier du CFPB s'expriment clairement tant pour définir l'industrialisation que pour en circonscrire le périmètre

Définitions de l'industrialisation

Dans son édito, Olivier Robert de Massy indique « *Je relie l'industrialisation aux notions de qualité et de productivité pour une large diffusion de produits de formation toujours adaptables et d'ailleurs adaptés. Comment répondre le mieux et le plus vite possible aux besoins exprimés ? Par la mise en place de procédures rigoureuses où chacun remplit un rôle clairement déterminé et ne se retrouve pas dans l'épuisante nécessité de tout refaire à chaque demande.* »

Pour Michel Gaudin l'industrialisation est « *une manière de produire quelque chose de nouveau à partir d'un matériau de départ, avec intelligence et habileté, en mettant en place les moyens les plus efficaces pour cela. Ces moyens peuvent être tout type de mécanisation, ou plus généralement toute nouvelle technologie qui peut concourir à produire mieux et plus, avec, comme conséquence, des gains de productivité. » « Il y a donc une double dimension, qualitative et quantitative, dans cette notion d'industrialisation, à laquelle est corrélée, mais incidemment, la notion de productivité.* »

Claude Debon indique que « *l'industrialisation en rapport avec les activités de formation permet de mettre à la disposition d'un grand nombre de personnes des ressources dupliquées et duplicables.* »

Périmètre de l'industrialisation

Michel Gaudin pose et répond à la question suivante : « *doit-on en exclure les moyens humains ? Oui, si l'on considère qu'industrialiser renvoie à mécaniser. Mais si l'on conserve à « industrialiser » la dimension « ingéniosité pour faire quelque chose », il n'est plus aussi légitime d'exclure le facteur humain. Pour ce qui concerne l'activité de formation professionnelle des adultes, industrialiser inclurait l'intervention ingénieuse des formateurs dans la conduite de l'apprenant vers l'objectif à atteindre. » « Autant le process de production d'un bien est maîtrisable du début à la fin, autant un process de conduite d'une personne vers un objectif donné n'est pas totalement maîtrisable du fait du caractère unique de chaque apprenant.* » Aussi Michel Gaudin conclut en précisant que « *On peut industrialiser en pédagogie, mais tout n'est pas industrialisable*. »

Philippe Carré abonde en écrivant « *Nous accordera-t-on, en première analyse, qu'on ne peut guère concevoir un apprenant automatisé, guère plus qu'un rapport au savoir (c'est-à-dire l'ensemble de motivations, d'affects, de représentations caractérisant la dynamique d'apprentissage du sujet) élaboré sur le mode industriel ? » « En revanche, nous pouvons d'entrée de jeu poser le postulat que l'industrialisation des ressources (moyens, outils, supports de formation) est non seulement possible, mais également réaliste, voire souhaitable. » « Posons pour l'instant que l'automatisation du travail didactique (préparation, accompagnement et évaluation des contenus de l'apprentissage par un/e spécialiste) et de la relation d'aide semble une hypothèse risquée, pour ne pas dire fantaisiste. Même si les proportions entre le temps passé par l'apprenant, seul ou en groupe, face à un ordinateur ou sur le*

terrain, mais sans formateur présent, et le temps passé en présence de l'accompagnateur, semblent devoir s'inverser graduellement, la disparition de la figure du pédagogue au profit d'avatars numériques, de programmes de conseil standardisés ou de « hot-lines » de style industriel demeurent des fantasmes inutiles et sans doute un peu pervers, tant ils déplacent la question de la productivité pédagogique vers des hypothèses irréalistes. »

Pour sa part, Bruno Tessarech délimite le périmètre de l'industrialisation de la manière suivante : « *Une chose m'effare un peu : c'est l'introduction en pédagogie du vocabulaire issu du monde de la production : adaptation, rendement, performance, efficacité, process… Ce n'est pas neutre, tout de même ! Les arguments mis en avant pour justifier l'industrialisation en pédagogie viennent du monde de l'industrialisation elle-même… » « Ceux qui parlent d'industrialisation en pédagogie n'utilisent pas les concepts de la pédagogie mais ceux de leur propre champ, considéré comme celui de l'excellence. Désolé, mais cela ruine le raisonnement, non ? Le monde de l'industrie est aussi celui de la certitude absolue où tout est prévu et planifié. Enfin… jusqu'au moment où ça s'effondre… » « Je suis convaincu que l'obsession du rendement et de l'efficacité finit par être non rentable et inefficace parce qu'elle ignore ce mécanisme fondamental de déblocage psychique qu'est le détour.* »

Jean-Michel Pernin confirme les propos de ses collègues en écrivant « *si on me parle d'industrialiser la pédagogie, je dirai non, bien sûr. En pédagogie, nous touchons à l'humain. Par exemple, comment industrialiser une activité d'accompagnement qui revient toujours au final à une interaction spécifique entre deux individus ? » « Selon moi, l'industrialisation doit se réduire à un périmètre restreint. Il s'agit d'introduire de "la raison", de partager, de mutualiser, de rendre plus efficaces les concepteurs, d'améliorer aussi l'efficacité des dispositifs et de leurs technologies, de faire des progrès en pédagogie !* »

Commentaires

De ces quelques citations, il est donc possible de tirer que l'industrialisation est une perspective réaliste et souhaitable durant les phases de conception et surtout de production des ressources d'une formation à distance. Elle serait par contre inadaptée lors de la phase de diffusion de la formation où le facteur humain reste indispensable. A cet égard, Claude Debon dresse le profil du formateur à distance que je désigne plus volontiers comme tuteur à distance « *C'est un professionnel à*

la fois formateur, tuteur et accompagnateur : il va relayer un processus de communication entre apprenants et de lui aux apprenants. Il tient un rôle très complexe dans une dimension à la fois didactique (maîtriser les ressources), pédagogique (faire des apports méthodologiques), psychologique (agir sur les pannes de motivation) et enfin institutionnelle. »

Il me semble donc que la réflexion sur l'industrialisation est aujourd'hui plus mature et pragmatique qu'il y a quelques années. Toutefois, un angle mort persiste... En effet, si je rejoins les contributeurs sur l'impossibilité de massifier, automatiser, normaliser les interventions humaines, il n'en reste pas moins que l'exigence de rationalisation et de diminution des coûts du tutorat est un sujet d'actualité que la posture pédagogique ne peut nous amener à ignorer.

Dans le dossier de t@d cité plus haut, j'avais formulé cette conclusion « L'industrialisation du tutorat correspondrait à la rationalisation, à la standardisation et à la massification des interventions tutorales via le recours à des instruments permettant également de repérer et d'identifier les traces laissées par l'apprenant au cours de son apprentissage […] L'analyse de ces traces ne pouvait être, à mon avis, qu'un travail fait par le tuteur lui-même et non par des outils. Notant, que nous n'en étions qu'au début de l'instrumentation, préalable à l'industrialisation, j'en suis arrivé à substituer l'expression « instrumentation dans la relation tutorale » à celle « d'industrialisation du tutorat ».

Aujourd'hui, un certain nombre de progrès ont été réalisés sur l'instrumentation. Je n'en veux pour preuve que le travail réalisé à l'INSA (cf. Paroles de chercheur : Madeth May - Tracer, analyser et visualiser les activités de communications médiatisées des apprenants)

Plus récemment encore, j'ai proposée il y a quelques mois la notion d'ingénierie tutorale qui réintroduit la question de l'accompagnement des apprenants à distance dès les phases de conception et de production d'une formation à distance, qui elles sont industrialisables. L'ingénierie tutorale vise les objectifs suivants :

- Analyser les besoins d'aide des apprenants
- Définir les champs de support à l'apprentissage à investir
- Identifier les rôles et fonctions des différents tuteurs
- Concevoir et quantifier les interventions tutorales
- Rédiger une charte tutorale
- Former les tuteurs et développer leurs compétences

- Mettre en place et animer des communautés de pratique de tuteurs
- Créer des outils de suivi de la relation tutorale
- Définir le business model du système tutoral

A cet égard, l'ingénierie tutorale vise bien à industrialiser la préparation de ce qui reste fondamentalement non industrialisable dans la formation car du ressort de l'humain : la relation pédagogique, l'accompagnement des apprenants, le tutorat à distance.

Actualité

du tutorat

Image dans son **contexte original**, sur la page **www.aeronautique.ma/La-planete-Terre-Bis_a485...**

Rapport Fourgous : mesures pour la formation des enseignants et des cadres. Commentaires de Jacques Rodet

Je reproduis ci-dessous les principales mesures que le rapport Fourgous "Réussir l'école numérique" a identifiées pour la formation des enseignants et des cadres.

Extrait du rapport Fourgous

Priorité 2 - Former les enseignants et les cadres pour transformer les pratiques

M4• Introduire une épreuve mesurant les connaissances et les savoir-faire des candidats, dans le domaine des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Tice), à chaque concours de recrutement des personnels : C2i (Certificat informatique et internet) ou attestations de formation (Validation des Acquis de l'Expérience, VAE...).

Former, accompagner les enseignants

M5• Inclure dans la formation initiale des enseignants la maîtrise technique et pédagogique des supports numériques (conventions universités-rectorats).

M6• Affecter 20 % des crédits formation de l'Éducation nationale pour former à l'utilisation des outils et aux fonctionnalités du numérique, avec une priorité sur les nouveaux enseignants et les cadres.

M7• Former, avant la fin 2010, par une université d'été « Campus Éducation numérique », sur la base des stratégies académiques et sur un engagement volontaire des participants, 6000 « ambassadeurs du numérique » à doter d'un ordinateur professionnel équipé. Compléter ce dispositif par des parcours individualisés en ligne ouverts à tous dont l'ESEN (école supérieure de l'Éducation nationale), le CNED (Centre national d'enseignement à distance) et le réseau SCÉRÉN des Centres de documentation pédagogique seront les relais.

Un suivi sera mis en place avec des modules de formation à distance et un accompagnement en ligne, pour décliner cette formation tout au long de l'année scolaire (plateforme spécialisée « Practicedu »).

M8• Mieux accompagner au plus près du terrain et reconnaître l'implication des personnels investis par :

1) la création dans chaque circonscription, collège et lycée, d'une fonction, attribuée à un personnel de l'établissement, de « chargé de mission au développement des services numériques », conseiller du chef d'établissement ou de l'inspecteur (création, décharge horaire ou rémunération forfaitaire variable en fonction de la taille de la structure et des usages) ;

2) la formation des « personnes ressource TNE » (technologies numériques pour l'enseignement), pour lesquelles il est urgent de définir un statut et une rémunération spécifiques. Ces référents TNE sont des enseignants suffisamment à l'aise avec les problématiques d'intégration du numérique au sein des pratiques pédagogiques pour en faire profiter leurs collègues moins avancés, dans une formation de pair à pair. Ces « personnes ressource TNE » bénéficient de modules de formation à distance et d'un accompagnement en ligne (plateforme spécialisée « Practicedu »).

Former, accompagner les cadres

M9• Mettre en place un plan de formation «Tice» des inspecteurs et des personnels de direction, des cadres administratifs de l'Éducation nationale et des collectivités pour améliorer la connaissance des enjeux du numérique et le pilotage des outils, et pour articuler les services numériques de l'administration et du pédagogique.
Créer et développer des plateformes de formation en ligne et en faciliter l'accès

M10• Créer une plateforme de mutualisation pour la communauté des personnes formées afin de développer les usages par le web éducation 2.0.

M11• Créer un site d'aide en ligne national « Aidotice » pour tous les enseignants, animé par un réseau professionnel de tuteurs à distance et un accompagnement en ligne (plateforme spécialisée « Practicedu »).

M12• Accompagner les communautés d'enseignants déjà existantes sur le web pour développer les échanges entre pairs.

M13• Permettre aux personnels formés d'accéder aux services numériques par le remboursement d'une partie de l'abonnement des accès Internet à partir du domicile.

Commentaires

Nous ne pouvons que nous réjouir que la formation fasse l'objet d'une priorité. Outre la formation aux outils et à leurs usages, l'orientation en faveur du soutien à des communautés de pratiques et à la mutualisation provoque un écho qui ne nous est pas inconnu ici.

La formule de la démultiplication par la formation dans un premier temps de 6000 «ambassadeurs du numérique» n'est pas inintéressante. Parmi les mesures, c'est la 11ème qui attire plus particulièrement notre attention : "M11• Créer un site d'aide en ligne national «Aidotice» pour tous les enseignants, animé par un réseau professionnel de tuteurs à distance et un accompagnement en ligne (plateforme spécialisée « Practicedu »).

Il me semble que la formation des tuteurs à distance du site "Aidotice" devrait également faire l'objet d'un plan plus particulier. En effet, s'il s'agit d'aider les enseignants à intégrer l'usage des TICE et la mise à distance dans leurs cours, les seules compétences techniques des tuteurs "Aidotice" ne pourront suffire. Ces tuteurs, les premiers, devront développer leurs compétences pédagogiques et relationnelles afin de les adapter à la situation distancielle.

A cet égard, je renvoie aux billets précédemment parus sur ce blog qui traitent directement ou plus indirectement des compétences des tuteurs à distance.

Les compétences du tuteur à distance. Jacques Rodet
http://blogdetad.blogspot.com/2008/10/les-comptences-du-tuteur-distance.html#links

Les compétences du tuteur (vidéo)Jacques Rodet
http://blogdetad.blogspot.com/2008/09/vido-pour-le-mfeg-les-comptences-du.html#links

Quels besoins de formation pour les tuteurs à distance ? Par Jacques Rodet
http://blogdetad.blogspot.com/2009/01/quels-besoins-de-formation-pour-les.html#links

Les compétences des tuteurs et des apprenants à distance selon Faouzia Messaoudi
http://blogdetad.blogspot.com/2008/04/les-comptences-des-tuteurs-et-des.html#links

Inconvénients de la figure du "tuteur-orchestre". Par Jacques Rodet
http://blogdetad.blogspot.com/2009/09/inconvenients-de-la-figure-du-tuteur.html#links

Paroles de chercheur : Lucie Audet (à propos de son mémoire pour le REFAD sur les compétences)
http://blogdetad.blogspot.com/2009/05/paroles-de-chercheur-lucie-audet.html#links

A propos des modèles d'exercice des fonctions tutorales de Viviane Glikman. Pour des systèmes tutoraux diversifiés. Jacques Rodet
http://blogdetad.blogspot.com/2008/04/propos-des-modles-dexercice-des.html#links

Tutorat à distance, une fonction essentielle, par Jacques Rodet
http://blogdetad.blogspot.com/2007/09/tutorat-distance-une-fonction_04.html#links

Chroniques

de Philippe Inowlocki

image dans son contexte, sur la page : www.ladepeche.fr/article/2008/05/01/451538-Vo...

Les rôles du tuteur en ligne, méta-analyse.
Philippe Inowlocki

Philippe Dessus et Pascal Marquet, interviewant Richard Clark, l'interrogent sur une spécificité du champ de la recherche en Sciences et Technologies de l'éducation de tradition anglo-saxonne. Il s'agit de l'énonciation de listes trop souvent pléthoriques de principes et de recommandations issues de la recherche empirique.

En effet, le Cambridge Handbook of Multimédia Learning organise nombre de ses articles autour de la formulation de principes et de recommandations.

Les chercheurs français souhaiteraient que ces principes puissent un jour prendre place au sein d'une théorie cognitive unifiée de l'apprentissage.

Jacques Rodet dans son article sur la rétroaction aux travaux des étudiants fait des propositions en direction des tuteurs issues d'une réévaluation de son premier article titré « La rétroaction support à l'apprentissage ? » à partir de nouveaux éléments de recherche et de réflexion issus de son expérience personnelle de tuteur-praticien et de chercheur.

Il part du singulier de son expérience pour en exprimer des propositions de portées générales dont la « véracité » est fondée sur la cohérence interne de son expérience personnelle et l'analyse des significations de celle-ci. Les concepts et la théorie interviennent comme éléments d'explicitation et d'interprétation de cette expérience personnelle et professionnelle.

Zane Berge, fondateur du site de ressources documentaires emoderators.com, (marque déposée !) prend lui le parti inverse de la démarche de l'auto-analyse de pratiques de tutorat dans un article souvent cité et recommandé par Gilly Salmon.

Il entreprend en 1995 la méta-analyse d'une vingtaine d'articles de la littérature sur les dispositifs tutorés produite par la communauté des sciences de l'éducation et des technologies dans l'objectif d'en déduire une liste de recommandations empiriques et génériques à l'adresse des tuteurs en dans les environnements collaboratifs en ligne. La démarche est une démarche de recherche de consensus sur les bonnes pratiques.

Le Dr Zane L. Berge est depuis 2007, Professeur de sciences de l'Education à l'Université du Maryland dans le conté de Baltimore. Il a été jusqu'en 2009 professeur associé dans cette université en langage, Science de l'information (Litteracy) et Culture.

Zane Berge prend comme situation de mise en œuvre pour la formulation de principes, la « computer conference » (CC) ou web-conférence ou encore webinar dans la littérature anglo-saxonne sur les TICE en privilégiant le media interactif uniquement écrit et textuel, le plus accessible en 1995 dans les universités.

Ce « méta-témoignage » est intéressant car il montre les difficultés auxquelles pouvaient se heurter les enseignants novices en matière de communication en ligne qui ont entrepris les premières expériences de tutorat au sein des forums, des outils de discussion synchrones et des newsgroups pour animer des groupes à vocation pédagogique au sein de dispositifs ouvert et à distance.

Un grand nombre de ces propositions restent pertinentes même pour les tuteurs ayant une pratique installée des réseaux sociaux d'aujourd'hui. On lit dans ce texte le terme de « online instructor » qui est employé de manière équivalente à celui de « e-moderator ». La traduction en français que nous proposons ici est présentée sous une forme résumée en espérant qu'elle ne fera pas protester trop les puristes !

Les rôles du tuteur lorsqu'il enseigne dans un environnement collaboratif

Le rôle le plus important du tuteur est d'enseigner de manière complète, en suivant un modèle choisi. Le tuteur en ligne accepte la responsabilité de conserver les traces des échanges, de faire des apports en termes de connaissances et d'intuitions. Il croise ensemble les différentes discussions, éléments du cours et maintien l'harmonie du groupe (Rohfeld & Hiemstra, 1995, p. 91).

Les conditions du succès du tutorat en ligne peuvent se répartir entre les catégories suivantes selon (Berge 95) :

Pédagogique, la plus importante, le tuteur met en place des questions, des travaux de documentation pour faire travailler les étudiants sur des dossiers qui visent l'identification de concepts, de principes et de compétences, objets de la formation.

Sociale, assurer la cohésion du groupe, créer une atmosphère propice au travail d'équipe, mettre en avant les raisons qui justifient de travailler ensemble.

Managériale : fonctions organisationnelles, procédurales et administratives.

Technique : le facilitateur doit tout faire pour que les apprenants se sentent à l'aise avec l'environnement de collaboration, le système doit être « transparent » pour la qualité des échanges de travail et de formation

Il est rare que ces rôles soient assurés par une unique et même personne.

1. Recommandations pédagogiques

1.1. Avoir des objectifs clairs : les participants doivent avoir la certitude que leurs interactions en ligne ne seront pas une perte de temps !

1.2. Maintenez autant de souplesse que vous pouvez (flexility). Les apprenants sont des individus, les cours doivent rester souples et le tuteur a pour tâche de faciliter cette propriété du cours. Plutôt que présenter un cours élaboré avec des séminaires et des agendas de rendus, ce qui est souvent un processus complexe à suivre pour les étudiants, suivez le flux de la conversation tout en la guidant dans le sens du sujet traité.

1.3. Encouragez la participation : l'usage de différentes modalités d'apprentissage peut stimuler la participation des apprenants et leurs interactions- des petits groupes de discussion, des débats, des sondages, des tâches d'échanges en plusieurs sous-groupes de deux, des échanges duels-. Mettre en valeur les contributions des étudiants aux échanges est une activité qui encourage à la participation.

1.4. Maintenir un style d'enseignement non-directif. C'est généralement souhaitable d'éviter d'incarner une figure d'autorité en situation d'enseignement à distance, en particulier avec des adultes.

1.5. Soyez objectif dans vos appréciations. Avant d'émettre une appréciation concernant la participation d'un étudiant conférence, prenez en considération des facteurs comme le ton et le contenu de sa contribution, l'auteur et ses compétences, connaissances et attitudes dont vous pourriez avoir une opinion à partir de ses participations précédentes. Prenez en compte le

moment de sa contribution en relation avec le l'objet de la conférence.

1.6. N'ayez pas des attentes exagérées, les tuteurs en ligne peuvent se satisfaire si deux ou trois notions correctement articulées entre elles sont échangées à un point précis de la discussion.

1.7. Ne vous fiez pas aux supports en ligne, résumez les lectures en ligne obligatoires placées à l'extérieur du forum de telle façon que la collaboration en ligne demeure globalement accessible à tous et tout le temps.

1.8. Encouragez les conversations en privé aussi bien que celles qui prennent place dans l'environnement collaboratif. Créez des opportunités de conversations entre deux personnes ou plus dont vous auriez l'intuition qu'elles partagent des centres d'intérêts communs.

1.9. Trouvez des sujets de conversations qui fédèrent. Les tuteurs peuvent associer ensemble plusieurs thèmes de conversations au sein d'un résumé qui pourrait encourager les personnes à poursuivre la conversation plus tard.

1.10. Mettez en place des devoirs simples, les activités de groupe sont appropriées à ce support mais des activités trop complexes ne le sont pas.

1.11. Réaliser des supports pertinents. Développer des questions et des activités pour les apprenants en relations avec leurs propres expériences.

1.12. Solliciter des contributions, dans certain cours en particuliers, il est possible de demander à l'étudiant de s'inscrire et de contribuer de manière conséquente un certain nombre de fois. Avec certains systèmes de conférences, il peut être intéressant de considérer qu'il faut d'abord avoir répondu à la question posée avant d'accéder aux réponses postées par les participants.

1.13. Présenter les points de vue contradictoires, les tuteurs peuvent attirer l'attention vers les points de vue opposés, les différentes directions ou les opinions contradictoires qui pourraient faire émerger le débat et les critiques des collègues (pairs).

1.14. Inviter des experts dans l'espace collaboratif. Des experts invités peuvent rejoindre la conférence avec les étudiants pour répondre aux propositions et de telle manière que les étudiants

peuvent poser des questions au visiteur.

1.15. Ne pas faire cours. L'expérience suggère fortement qu'une trop longue et élaborée séquence d'exposé entraîne le silence. A la place, faites appel à des courtes remarques incitant à la discussion, des exemples et des récits qui encouragent les commentaires et l'émergence d'autres point de vu.

1.16. Solliciter des réponses, le tuteur pourrait demander à certains apprenants des commentaires sur un sujet ou une question, puis, leur donner du temps pour répondre par exemple pour le lendemain.

2. Recommandations sociales

2.1. Accepter les Voyeurs ! Reconnaissez qu'il y aura des voyeurs (Lurkers) dans la conférence et qu'ils pourraient ne jamais prendre la parole. Certaines personnes apprennent en écoutant les autres, il ne faut donc pas en déduire qu'ils ne prennent pas leur place dans la formation parce qu'ils n'interviennent pas. Les non-participants, (ou tout ceux qui rejoignent le cours plus tard) doivent être reconnus et accueillis.

2.2. Prenez soin de ne pas effrayer pendant la conférence, la peur d'être ridicule en public, freine souvent la participation dans les environnements collaboratifs. Soyez tolérants avec les commentaires des étudiants et aborder les sujets qui fâchent en privé.

2.3. Maniez l'humour et le sarcasme avec précaution. Il vaut mieux parfois ne pas utiliser l'humour ou le sarcasme pour ne pas être mal compris pour des raisons culturelles ou ethniques. La communication à l'écran par écrit rend particulièrement difficile la transmission de l'intention du message et du ton d'autant plus que vous ne connaissez pas ou peu l'étudiant.

2.4. Faites les présentations, le modérateur devrait encourager les participants à se présenter eux-mêmes pour faciliter la construction du groupe.

2.5. Facilitez l'interactivité, le sens de la participation et de l'interactivité est souvent facilité par l'usage de techniques de présentation deux par deux ; ne pas oublier certains travaux qui facilitent les discussions informelles entre les apprenants.

2.6. Valorisez et reconnaissez les comportements que vous souhaitez voir apparaître dans la discussion, renforcez ces comportements en disant « merci » aux étudiants qui répondent

efficacement en ligne, cela peut soutenir les interactions en toute « netiquette ».

2.7. Ne faites pas semblant d'ignorer les mauvaises attitudes de certains dans la discussion, demander d'en changer (en privé) quant aux comportements peu constructifs ; ayez une charte écrite (netiquette) à laquelle vous référez.

2.8. Attendez-vous à ce que des éclats surgissent. Les participants peuvent rompre avec la netiquette et répondre brutalement ou avec un langage non approprié,. Si ce problème devait survenir, le tuteur devra réagir et rappeler les personnes à l'ordre en privé.

3. Recommandations managériales

3.1. Avoir un ton Informel, une des manières d'encourager à la communication informelle est d'inciter les apprenants à accorder la priorité à la clarté de ce qu'ils veulent dire plutôt qu'à la grammaire et à l'absence de fautes de frappes (sauf en en cas de formation sur ces sujets !)

3.2. Distribuer une liste des participants. Ce qui facilité les prises de contacts interpersonnelles

3.3. Soyez réactifs dans vos réponses. Répondre rapidement à chaque contribution, ou lorsque cela n'est pas possible, trouvez un axe de réponse à plusieurs messages qui abordent des thèmes connexes.

3.4. L'expérience du tuteur permet de trouver les méthodes qui marchent le mieux auprès des étudiants.

3.5. Fournissez de l'information quant aux questions administratives (inscriptions administratives au cours, orientation des étudiants, comment se procurer livres et documents ; toutes ses questions qui ne sont souvent pas anticipées par les tuteurs novices.

3.6. Soyez patient. Les nouveaux messages ne sont pas toujours reconnus ou traités le jour même par les participants de la conférence, soyez prêt à attendre plusieurs jours les réponses et les commentaires, ce n'est d'ailleurs pas une raison pour remplir chaque silence avec des contributions du tuteur.

3.7. Sollicitez des commentaires ou des rétroactions de métacommunications en invitant les participants à exprimer la manière dont ils se sentent concernant le cours tout au long de la conférence.

3.8. Organisez la synchronisation et la resynchronisation. Autant que possible, assurez vous que les apprenants commencent une nouvelle activité en même temps d'une manière organisée, ainsi périodiquement, identifiez des moyens pour que les étudiants « redémarrent » ensemble.

3.9. Part des contributions du tuteur. Ayez en tête la règle suivante, la part d'intervention dans la conférence d'un tuteur devrait se situer entre un quart et la moitié des contributions écrites en ligne.

3.10. Procédures d'animation et de gestion de groupe. Le tuteur en ligne devrait initier les procédures et éviter les discussions frustrantes sur la mise au point des procédures à l'intérieur du groupe. Ne laisser pas ce type de discussions prendre le pas sur l'objet du cours.

3.11. Adressez des emails privés pour prévenir les apprenants qu'il est grand temps de venir participer à la discussion, solliciter des suggestions…

3.12. Soyez clairs. Présenter les sujets de la conférence de manière succincte et claire ainsi que vos attentes en termes de participations et de production de la part des étudiants.

3.13. Ne surchargez pas, Le tuteur devrait gérer la conférence de sorte que pas plus de l'équivalent d'un long article par jour ne soit produit, si les participants doivent produire de manière importante alors le tuteur rédigera moins de messages de sorte que les étudiants les plus lents puissent suivre.

3.14. Changez de place les sujets de discussion placés au mauvais endroit dans le forum.

3.15. Tenez le cap des thèmes et des sujets de discussions pour évitez les digressions en rappelant aux auteurs le sujet.

3.16. Tenez compte de la manière dont participent les étudiants au forum. Contactez les en privé s'ils interviennent trop, demandez leur d'attendre quelques réponses avant de rédiger une contribution, de la même façon, adressez-vous à ceux qui ne s'expriment pas assez.

3.17. Les étudiants leaders. Il est tout à fait raisonnable de chercher à mettre en ligne le maximum de supports de cours de sorte que certains étudiants puissant prendre à tour de rôles la fonction de tuteur-assistant (assistant moderator) et dirigent les discussions. Ceci suppose que l'on ait étudié le niveau de compétences, de connaissances et d'attitudes des étudiants.

3.18. Temps de préparation. Les enseignants trouvent que la planification, le développement et la diffusion de supports de cours nécessitent un temps significativement plus long que celui qu'ils avaient estimé.

3.19. Fin de la session. Décidez de la fin de chaque sujet de discussion et de la fin de la conférence, concluez de sorte que la discussion ne se prolonge pas au delà des objectifs du cours.

3.20. Réunissez des tuteurs expérimentés. Evitez d'avoir à la fois un enseignant débutant et en plus lui demander d'enseigner en ligne pour la première fois.

4. Recommandations techniques

4.1. Mettez en place du support technique. Proposez des sessions de tutorat en face à face pour la prise en main de l'outil de conférence sur ordinateur pour les débutants, si ce n'est pas possible, il peut être utile d'avoir des personnes disponibles pour le support technique pour répondre aux emails et au appels téléphoniques.

4.2. Fournissez des réponses rapides en particulier pour les problèmes techniques.

4.3. Diffuser un guide pédagogique. Fournir un support qui détaille à la fois le contenu du cours et les questions techniques est important, il peut servir de base aux discussions, fournir de l'information pour l'introduction ou des ressources, toute information sur l'organisation du cours.

4.4. Fournissez du temps pour apprendre. Les apprenants qui utilisent un nouveau système en ligne pour la première fois ont besoin de temps pour être à l'aise avant de participer aux échanges.

4.5. Travaillez à de nouvelles méthodes pour fournir des corrections et des rétroactions aux étudiants, vous aurez besoin de définir par exemple si le travail des apprenants sera évalué par des documents en ligne ou des copies d'examen standards.

4.6. Encouragez le travail des élèves les moins avancés avec les élèves avec le plus d'expérience.

4.7. Eviter de diffuser votre cours par écrit. Un simple exposé ne devrait pas dépasser deux écrans, des articles plus long sont difficiles à lire à l'écran, rendent tiède l'intérêt pour le cours et empêchent la discussion. Si le texte est au programme, envoyez-le séparément.

4.8. Donner des directives, mais ne pas en donner trop, les apprenants sont souvent réticents si la structure du dispositif est trop rigide.

Publiez en 1996 cet ensemble de préconisations de Z.Berge est toujours en usage et largement diffusé ,chacune des propositions demanderait à être actualisée à partir des technologies actuelles ainsi que de la construction de schèmes cognitifs et des habiletés qui ont émergés parmi les enseignants et les formateurs parallèlement.

Prendre position personnellement sur chacune d'entre elles, en termes de nuances et de contradictions pourrait faire l'objet d'un captivant travail collaboratif. « Que pensez-vous de cette affirmation » ?

Références

The Role of the Online Instructor/Facilitator, Zane L. Berge, Ph.D. en PDF

Une version modifiée de cet article apparait dans : Berge, Z.L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the Field. Educational Technology. 35(1) 22-30.

Chapitre 16 : "The collaboration Principle in Multimedia Learning" in Mayer R. E. (Ed.), The Cambridge handbook of multimedia Learning, Cambridge, Cambridge UP, 2006.

Metacognition et Socialbookmarking
Philippe Inowlocki

Cherchant à identifier des réseaux sociaux réunissant des communautés professionnelles dans le champ de l'éducation et de la formation à distance, j'ai eu la chance de me voir recommander par Michèle Drechsler un groupe électronique sur Linkedin consacré au sujet de la Métacognition.

Ce groupe ouvert à toutes personnes donne la parole à un public - à majorité anglo-saxonne - de professionnels de l'éducation mais aussi plus largement de personnes intéressées par les démarches d'autoformation et les nouvelles technologies.

Michèle Drechsler, qu'il nous faut désormais appeler Docteure Michèle Drechsler, est intervenue régulièrement dans ce groupe, dans le cadre de sa thèse mais surtout par son orientation intellectuelle collaborative et participative, pour proposer à la discussion une réflexion sur la métacognition et le "socialbookmarking". Le socialbookmarking est une pratique visant le partage de signets ou « bookmarks » pour un site Web public et le fait de les « tagguer » avec des mots-clés."

Michèle Drechsler est inspectrice de l'Education nationale en France chargée de la mission « maternelle ». Elle a obtenu un DEA en sciences de l'information et de la communication, son mémoire a consisté en une analyse des relations entre les TICE, le KM et la formation des enseignants. « Quels changements induits par les TIC pour la formation professionnelle des enseignants face au paradigme du KM et des communautés de pratiques ? » Elle a également obtenu un DESS « communautés virtuelles et management de l'intelligence collective via les réseaux numériques » à l'Université de Limoges.

J'ai proposé à Michèle une interview par un échange d'emails sur son thème de recherche en relation avec la dynamique sociale qu'elle a pu observer dans le groupe Metacognition. Je l'en remercie chaleureusement.

Philippe Inowlocki : *Michèle, tu as soutenu une thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication le mois dernier en particulier sur le socialbookmarking - la collaboration pour le partage de liens sur internet- et les communautés de pratiques. Tout d'abord, toutes mes félicitations pour ce travail de recherche et ta soutenance ! Pour nos lecteurs, quel est le titre de ta thèse ?*

Michèle Drechsler : "Pratiques du socialbookmarking dans le domaine de l'éducation. Affordances sémantiques, socio-cognitives et formatives" - Avis de soutenance.

P.I. : *Quelle importance occupe la démarche métacognitive dans ta relation avec les enseignants que tu accompagnes et inspectes ?*

M.D. : Quand j'étais enseignante, la compréhension et la métacognition en vue d'une résolution des difficultés d'apprentissage étaient des pistes pour une meilleure remédiation aux difficultés de mes élèves. J'ai toujours essayé de chercher les modalités permettant de surmonter les échecs de l'apprenant et connaître les processus cognitifs qui sont à l'oeuvre pour une aide pédagogique.

La démarche métacognitive est tout à fait présente dans mes relations avec les enseignants pendant l'inspection mais aussi lors des stages de formation continue. Elle a toute sa place aussi dans le socialbookmarking.

En faisant appel à la métacognition, je m'intéresse à la professionnalisation des enseignants, aux processus mêmes du développement de leurs compétences. Je cherche en quelque sorte à comprendre leurs façons d'apprendre à gérer des apprentissages. D'une façon générale, je m'interroge sur les stratégies d'apprentissage que les enseignants mettent en place pour faire réussir tous les élèves.

Avec l'arrivée du numérique, la dimension métacognitive est cruciale.

Dans un dispositif de formation à distance, et comme le précise Jacques Rodet, « le métacognitif renvoie à l'ensemble des activités que l'apprenant devrait réaliser pour avoir un regard distancié sur sa formation. C'est cette prise de distance qui peut favoriser l'accroissement de son autonomie. Le tuteur doit donc favoriser la posture métacognitive de l'apprenant en facilitant la planification du parcours d'apprentissage, l'évaluation des stratégies d'apprentissage ainsi que l'autoévaluation de l'apprenant. »

(Cf. http://blogdetad.blogspot.com/2008/03/retour-surle-sondage-pour-quel-type-de.html)

Par exemple, l'outil de socialbookmarking « Diigo » avec toutes ses fonctionnalités - commentaires, visualisation des utilisateurs d'une même ressource, découverte d'usages de la même ressource dans des contextes variés… - peut faciliter la mise en place « d'un champ instrumental collectif » qui permet de rendre compte a posteriori du degré d'utilisation de la ressource éducative et développer la professionnalisation des enseignants.

P.I. : *Le socialbookmarking te semble t-il une pratique à encourager parmi les personnels enseignants et en particulier pour les intervenants dans les dispositifs à distance, les tuteurs ?*

M.D. : Dans ma thèse, j'ai analysé les travaux de George Siemens et j'ai retenu quelques principes essentiels de sa théorie pour ma recherche. Le connectivisme de Siemens reconnaît la centralité de l'apprentissage avec une place importante accordée à l'activité sociale, la possibilité de créer des réseaux personnels, de proposer une interactivité et un engagement dans les tâches expérientielles. En tant que tel, le connectivisme m'a semblé particulièrement adapté aux principes de l'ère du Web 2.0 pour le socialbookmarking.

Le connectivisme prend en compte les connexions qui nous permettent d'apprendre. J'ai étudié quelles étaient les procédures de connexion des praticiens du socialbookmarking et quelles étaient leurs nouvelles façons d'apprendre à ligne grâce aux réseaux.

Apprendre avec des plate-formes de socialbookmarking, exige des apprenants de la métacognition pour faire face à la non-linéarité de la masse d'informations, ceci sans perdre trop de temps. Les lieux d'auto-régulation et les capacités métacognitives y sont des facteurs clés pour l'efficacité de l'apprentissage dans ce réseau de connaissances omniprésentes de part tous les flux d'informations générés lors du partage de signets de ressources et les commentaires.

J'ai montré que le socialbookmarking permet la mise en place de PKM (Personal Knowledge Management) défini par Steve Barth (2000) comme un « *un ensemble de techniques et d'outils relativement simples et peu coûteux que chacun peut utiliser pour acquérir, créer et partager la connaissance,*

étendre son réseau personnel et collaborer avec ses collègues sans avoir à compter sur les ressources techniques ou financières de son employeur ».

J'ai expliqué comment le socialbookmarking peut s'inscrire dans le cercle du PKM (Personal Knowledge Management). Cette donnée est importante car comme précisait François Taddei, « *dans un monde en mutation rapide, l'avenir appartient à ceux qui sauront mettre à jour leurs savoirs* » (2009). Cela concerne particulièrement le monde de l'éducation.

P.I. : *Sous quels angles théoriques et pratiques as tu commencé à travailler sur la métacognition ?*

M.D. : J'ai beaucoup travaillé sur ces questions de métacognition dès l'arrivée des ordinateurs dans les écoles, en 1984, 1985. J'ai suivi les programmes de 1985 qui prenaient en compte l'informatique comme objet d'étude. Cela a fait l'objet de différentes interventions et communications pour le développement d'une culture numérique à l'école. Par exemple, Drechsler 2008, "L'informatique à l'école. Analepse et prolepse pour une discipline retrouvée ?"

A l'époque, j'ai fait plusieurs communications sur le thème de la métacognition dans le domaine de l'informatique avec l'approche de la programmation à l'école. Je me suis référée à la pensée de Papert en particulier : « *Penser sur sa pensée c'est devenir épistémologue, c'est entrer dans une étude critique de sa propre réflexion. Une expérience que bien des adultes ne vivent jamais.*» !

Ainsi, j'ai voulu aborder des questions comme : "L'école saura t-elle intégrer Logo, Smalltalk, des langages « objets » pour le développement d'objectifs métacognitifs, " peut-on dire qu'il s'agit d'un tiercé gagnant pour « apprendre à apprendre », une clé pour la réussite scolaire ?"

P.I. : *Comment as tu connu la liste linkedin sur la métacognition ? (je ne crois pas qu'il existe l'équivalent pour le public francophone sur ce thème là et cette modalité de groupe en ligne)*

M.D. : Je suis sur Linkedin depuis plusieurs années. Je m'inscris dans les groupes qui m'intéressent et qui concernent divers thèmes : les TICE, l'intégration des TICE pour l'éducation, les logiciels libres, le socialweb pour l'éducation, les sciences cognitives, la culture numérique, la maîtrise de l'information.

Je consacre un temps très important pour mener une veille efficace et mettre à jour mes connaissances dans ces domaines qui m'intéressent énormément. La métacognition est au cœur des apprentissages et elle est une des clés pour la pédagogie . Je me suis inscrite dès la création du groupe par Alvin Yut qui est directeur à l'Université Rutgers (New Jersey), en Février 2009.

Extrait des objectifs du groupe Metacognition :
"Ce groupe a pour thème les questions de l'apprendre à apprendre. Thèmes associés : l'apprentissage tout au long de la vie, l'apprentissage des étudiants, l'autoformation, l'autogestion de la formation, les capacités nécessaires à la réussite des études, les styles d'apprentissage, le constructivisme, les scolaires (K-12) l'éducation au collège, l'andragogie, la formation des salariés, l'entreprise formative, la gestion des talents, l'apprentissage organisationnel, la réforme du travail et de la formation.

L'objectif de ce groupe est de tenter l'intégration de membres de différents horizons dans une conversation unique en relation avec la métacognition. Les trois principaux sous-groupes sont 1 l'apprentissage des étudiants, 2 l'apprentissage organisationnel dans les entreprises, 3- la recherche et le changement concernant la métacognition et les l'apprentissage tout au long de la vie."

P.I. : *Tu as été la première, en tant que chercheuse, à commencer ton intervention dans le groupe par une définition du terme et de ses concepts afférents ? Est-ce une impression ?*

M.D. : J'ai essayé d'approfondir le terme « Metacognition » en faisant référence à diverses définitions. Voir notamment les recherches citées dans cet article, Theo L. Dawson, 2008, Metacognition and learning in adulthood (Métacoginition et apprentissage à l'age adulte).

P.I. : *As tu identifié une ou des définitions de l'apprentissage à l'apprentissage dans les échanges que tu as pu lire sur la liste ?*

M.D. : Lors des échanges sur la liste, j'ai surtout essayé de voir dans quelles mesures le sociabookmarking impliquait des démarches faisant appel à la métacognition. Il a fallu préciser des termes de vocabulaire.

P.I. : *Quels sont les profils professionnels que tu as pu observer parmi les participants, les chercheurs sont ils les plus nombreux, les formateurs, les les responsables de formation, les consultants d'entreprise sur le KM ? Autres ?*

M.D. : Il y a eu tous les profils possibles et c'est intéressant justement d'avoir des regards croisés sur la question : des praticiens, des spécialistes en ingénierie pédagogique, des formateurs, des enseignants… Les chercheurs universitaires étaient minoritaires.

P.I. : *As tu le sentiment de l'existence d'écarts entre nos référents théoriques "latins" et les référents de ce public à majorité anglo-saxonne /américaine ? Cette différence se perçoit-elle par l'approche de la question, le type d'exemples fournis ? la relation au Comment et au Pourquoi ? La culture technologique.*

M.D. : J'ai noté quelques différences. Par exemple, le socialbookmarking est intégré dans des dispositifs institutionnels de l'Australie qui s'est emparé de cet outil au service de la formation des enseignants. Ma thèse met en valeur justement toutes les potentialités, les affordances du socialbookmarking dans le domaine de la formation.

Au Québec, on peut noter l'influence du travail des chercheurs Carl Bereiter et Marlène Scardamalia qui ont développé le logiciel Knowledge forum qui est beaucoup utilisé dans les écoles et qui favorise la co-construction des connaissances en ligne.

Il est difficile de généraliser pour les USA puisque chaque état établit ses programmes dans le domaine des TICE. On peut noter l'influence de Paul Resta qui a joué un rôle à l'UNESCO http://www.edb.utexas.edu/education/centers/ltc/about/resta/

P.I. : *As tu poursuivi des échanges avec certaines personnes en dehors du groupe Metacognition ? As tu observé que les personnes sont en lien par ailleurs ?*

M.D. : J'ai dialogué avec Margarida Romero qui a travaillé sur la métacognition et qui m'a communiqué les références de son dernier ouvrage. Educational Social Software for Context-Aware Learning: Collaborative Methods and Human Interaction (2009)

Pour ma part, je poursuis un travail sur la notion de métacognition en liaison avec les TICE, en montrant l'importance de la programmation, la place de l'interaction avec l'ordinateur dans les processus d'apprentissage. Je travaille sur ces questions dans de nombreux groupes internationaux.

P.I. : *Michèle, je te remercie pour ces repères théoriques et académiques, ainsi que pour ton témoignage. Je te souhaite d'excellentes fêtes de fin d'années.*

Référence

Steve Barth, The power of one, Knowledge Management Magazine, Décembre 2000

Isabelle Vinatier, Pour une didactique de l'enseignement (et du tutorat en formation à distance ?)

Philippe Inowlocki

La chronique qui m'échoit s'oriente en cette rentrée 2010 vers des comptes-rendus de lectures. Je m'intéresserai à des textes ouvrant des passerelles pour la construction de l'identité professionnelle des tuteurs en formation à distance et le développement de leurs compétences.

Il en est ainsi des travaux sur l'Analyse des Pratiques professionnelles. Historiquement dans le champ de la Clinique, le docteur Michaël Balint, spécialiste des maladies psychosomatiques, dès les années 50 a proposé un paradigme de développement des compétences des personnes impliquées dans les relations d'aide et de soins. Ce paradigme reste particulièrement fécond dans le champ des sciences de l'éducation.

D'autres travaux encore sur l'analyse des situations professionnelles ont pour origine les disciplines de l'ergonomie de tradition francophone, par exemple ceux de Jacques Leplat et de la psychologie génétique et du développement (Piaget, Vygotski, Bruner, Vergnaud).

Si l'on considère l'actualité juridique en France, l'analyse de pratiques professionnelles est une dimension importante des directives ministérielle pour la formation des enseignants.

Parmi les 10 compétences pour la formation des maîtres selon l'arrêté du 19 décembre 2006, le référentiel de compétences sur la rubrique « Se former et innover » en appelle explicitement à la posture réflexive.
« L'enseignant doit être capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier le cas échéant ses pratiques d'enseignement ».

Ce référentiel sert de base à la construction de nouveaux masters d'enseignement et la circulaire du 17 octobre 2008 rappelle l'importance des ateliers d'analyse de pratiques comme outils de formation au sein des universités. Dans cette perspective, les responsables de l'ingénierie de formation des tuteurs dans les dispositifs en FOAD s'interrogent également : « A quels dispositifs de formation, l'analyse des situations de travail peut donner lieu ? ».

A quels dispositifs de formation, l'analyse des situations de travail peut donner lieu ?

Nous avons choisi quelques temps après le colloque sur l'Expérience à l'initiative de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle http://www.didactiqueprofessionnelle.org/ à Dijon avec la revue Travail et Apprentissage http://www.raisonetpassions.fr/revue_travail_et_apprentissages_023.htm de proposer une démarche peu familière du public des TICE, celle de la Didactique Professionnelle dont rend compte le dernier ouvrage d'Isabelle Vinatier : « Pour une didactique professionnelle de l'enseignement ».

Ce livre est à mon sens une excellente synthèse à l'intention de tous les ingénieurs de formations pour mettre en place des stratégies de formation par l'analyse du travail en vu du développement des compétences des intervenants pédagogiques (formateurs, tuteurs en FOAD, animateurs de communautés...).

Isabelle Vinatier est maître de conférences en Sciences de l'Education à l'Université de Nantes, HDR (habilitée à diriger des recherches). Elle est membre du laboratoire de recherches en éducation (CREN) EA 2661.

Ses responsabilités pédagogiques concernent depuis 2006 le Master professionnel regroupant les options FFAST (Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail), DEOFI (Direction et encadrement dans les organisations de formation et d'insertion), SIFA (Spécialité Stratégie et ingénierie en formation d'adultes) et DECARP.

Apprendre des situations

Le champ théorique et les méthodes de la Didactique Professionnelle (je l'écrirai en minuscule par la suite) http://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique_professionnelle sont mobilisés pour questionner l'analyse des pratiques professionnelles pour la formation des compétences. Il s'agit ici de décrire comment en apprenant à analyser les situations de travail, il est possible pour un acteur de construire de nouvelles compétences en apprenant à partir des situations. Ou encore : « apprendre des situations. »

Ou comme l'écrit la professeure Marguerite Altet : « Comment aider des professionnels de l'enseignement à apprendre de leurs situations professionnelles pour développer leur pouvoir d'agir ? »

Le champ des recherches en didactique professionnelle ouvert par Pierre Pastré depuis une vingtaine d'années a longtemps concerné les activités professionnelles industrielles décrivant les interactions d'opérateurs humains avec des machines ou des interfaces numériques pour le pilotage de centrales de conduite de processus.

Isabelle Vinatier intègre dans ses travaux les concepts de la didactique professionnelle cependant son cadre d'analyse s'applique à comprendre des situations complexes et dynamiques (Rogalski 2003), mettant en jeu des acteurs et sujets humains en interaction. De type :

- Enseignants / élèves
- Formateurs / stagiaires
- Chercheur /formateur

Dont la spécificité de l'activité est qu'il s'agit d'une activité sur et avec autrui et qui suppose une « co-activité » enseignants-élèves.

La méthode de recueil de données choisie consiste à concevoir et animer un dispositif d'entretiens de co-explication et réaliser une analyse croisée entre le professionnel enseignant, un groupe de pairs et le chercheur.

Apprendre à comprendre par des dispositifs de co-explication

I. Vinatier décrit ainsi le contrat d'analyse de pratiques : « Cette perspective partagée et référée aux traces de l'activité en situation implique un contrat de communication entre les interlocuteurs. [..] Le contrat : 'comprendre l'activité professionnelle'. »

Le principe de symétrie

La recherche se fonde sur un principe méthodologique et éthique. Le principe de symétrie : « La théorie du chercheur est mise en discussion avec les théories construites par les professionnels dans le cadre de leur expérience. Ce processus crée une distance, un espace d'interprétation à partager par chaque interlocuteur. C'est un travail de coordination des cadres théoriques de la recherche des savoirs pragmatiques, expérientiels. »

Le dispositif prévoit des regroupements collectifs suivant une démarche :

1. L'acteur décrit la situation, le contexte et propose une analyse au regard de son vécu.
2. Les autres professionnels du groupe de travail sont

amenés à partager ce qu'évoque pour eux cette situation (généralement le pouvoir d'évocation des situations est fort pour les personnes présentes).
3. Le chercheur propose l'analyse du corpus avec les outils thématiques qui sont les siens.
4. « l'acteur a le dernier mot »

Une dynamique dans le développement des compétences
La démarche de la didactique professionnelle déployée par I. Vinatier se fonde sur une théorie de l'activité d'une importance considérable pour comprendre les relations qui unissent Travail et Formation professionnelle : « Il y a dans toute activité humaine deux faces : une activité productive et une activité constructive. La première relève de la transformation du réel, la deuxième relève [..] en revanche de la transformation de l'homme par lui-même » Samurçay et Rabardel (2004) :

P. 155 « Une de nos hypothèses fondamentales est de penser que si on travaille à la compréhension de l'activité déployée par un professionnel dans le cadre de son expérience par la mise en mots de son activité constructive adossée à la compréhension de son activité productive, alors, on donne des outils à un professionnels pour qu'il s'approprie la part d'implicite de son activité professionnelle et développe son pouvoir d'action.

Cette hypothèse se fonde sur l'idée [..] de la pluridétermination des compétences et de leurs trois dynamiques principales. :
- La dynamique de l'activité productive,
- La dynamique de l'activité constructive,
- Et la dynamique des savoirs socialisés.

L'idée de pluridétermination est l'idée que les compétences sont à la fois ressources (pour l'action, produites par l'activité constructive) et déterminés par l'ensemble des savoirs socialisés ayant fait l'objet de transmission). »

Pour Isabelle Vinatier, citant Lev Vygotski, la compréhension de l'activité pédagogique, par exemple un entretien de soutien à l'élève, est une activité constructive d'outils pour l'action.

P. 175 : « Avoir conscience de ses expériences vécues, n'est rien d'autre que de les avoir à sa disposition à titre d'objets (d'excitant) pour d'autres expériences vécues » Conscience, inconscient, émotions. LS Vygotski - 2003 – La Dispute, Paris

Le conseiller au moyen du dispositif mis en place, vise à aider les professionnels à mettre en mots, à conceptualiser une pratique professionnelle donc à créer un espace interpsychique :

- d'élaboration d'un savoir à analyser,
- de formalisation de savoirs professionnels,
- de construction d'une identité professionnelle.

Conclusions provisoires en matière de formation des tuteurs pour la formation à distance

La démarche méthodologique et théorique mise en œuvre par Isabelle Vinatier nous semble particulièrement féconde pour la conception de dispositifs de formation de tuteurs en FOAD fondés sur l'analyse de leur activité.

Quelques exemples, à cette étape de la réflexion, peuvent être évoqués de compétences-clef des tuteurs qui pourraient être soutenues par un dispositif d'analyse des situations de travail.

1 – L'analyse des traces

Les tuteurs en FOAD expérimentés exerçant dans des environnements numériques possèdent une pratique de recueil de traces pédagogiques des interactions avec les acteurs du dispositif en particuliers avec les apprenants. Ils s'appuient pour leurs usages propres sur des traces objectives de l'activité des apprenants ou du produit de son activité. (Dossier apprenant, évaluations, devoirs, blogs..).

Les environnements des plateformes produisent des traces mais cependant la sémantique explicite de ces traces ne peut être portée que par la compétence des acteurs Certains tuteurs expérimentés sont capables de construire de manière empirique des indicateurs d'activités des apprenants à partir de ces variables, celles-ci prenant alors un sens d'attribution ou d'évaluation pédagogique précis dans le cadre du dispositif de FOAD.

Nous suggérons de former à cette compétence-clef les tuteurs en FOAD par un travail en groupe sur l'explicitation des liens d'attribution et d'inférences parfois erronés que font les tuteurs à partir d'une part des variables de traces (temps de consultation, fréquences de connexion, chemins de navigation, etc.), des réalisations des apprenants (devoirs, évaluations, blogs..) et d'autres part leur propre construction d'indicateurs sémantique et pédagogique (acquisitions des savoirs, motivation, assiduité, autodidaxie, capacités métacognitives...).

2 – Identifier les classes de situations

Une des compétences qui nous semble être l'apanage des tuteurs expérimentés consiste à savoir identifier dans la dynamique du cours en ligne des temps forts qui nécessitent de mettre en œuvre des attitudes et des interactions différentes en direction des apprenants dans l'objectif de résoudre les problèmes ou de répondre à des besoins.

Citons par exemple, les temps d'entretien pour le soutien à l'apprentissage (identification avec l'apprenant de ses stratégies métacognitives) ou encore les temps d'entretien sur les dimensions institutionnelles lié au projet professionnel de l'apprenant.

La formation par l'analyse de pratiques pourrait consister alors à apprendre à identifier en groupe les indicateurs de « régimes » (Pastré 1999) de ces temps précis. Ou encore, développer sa capacité à articuler ensemble les niveaux d'écoute ou plans de support à l'apprentissage.

Nous suggérons ici que les universités et les organismes de formation impliqués dans le développement des compétences des acteurs de la formation à distance mettent en place des espaces de retour d'expériences et d'interprétation de celle-ci. Les groupes d'analyse de pratiques tutorales semblent répondre à cet enjeu.

Références

Vinatier Isabelle, Pour une didactique professionnelle de l'enseignement, Presses Universitaires de Rennes, 2009
P Pastré Travail et compétences: un point de vue de didacticien cereq.fr [PDF]
- Formation et Emploi, 1999 - portail.cereq.fr http://portail.cereq.fr/FEM/FEM678.pdf
R Samurçay, P Rabardel, Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions –Recherches en didactique professionnelle, 2004
J. Rogalski, Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. Recherches en didactique des mathématiques 2003, vol. 23, no3, pp. 343-388 46 pages
P Rabardel, R Samurçay, P Pastré - Paris, Recherches en didactique professionnelle, Octares Edition, 2004.

Rôle de l'entretien dans les pratiques des formateurs, un serious game à l'AFPA

Philippe Inowlocki

Dans quelques heures seront disponibles sur le site du FFFOD (Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance) les vidéos des interventions des participants aux 8e rencontres qui ont lieu à Strasbourg du 13 au 15 janvier 2010.

Elles ont été l'occasion de présenter un bilan des grandes tendances en matière de formation et d'enseignement à distance. L''innovation sur les dispositifs de formation semble concerner cette année principalement les thèmes des réseaux sociaux, des portfolios professionnels et les jeux sérieux (serious game). L'ensemble des Thèmes est accessible sur le site du FFFOD.

Georges Michel, ingénieur pédagogique à l'AFPA (Association pour la Formation des Adultes) a présenté lors des rencontres un EIAH (environnement informatique d'apprentissage humain) de simulation de plus en plus appelé "Serious game" depuis l'appel à projets du ministère de l'industrie. Ce jeu sérieux est nommé IVT (Interviewer's Virtual Trainer) ou Réalité Virtuelle et Entretien. Les apprenants interagissent avec un des cinq personnages virtuels doté d'une certaine autonomie dans ses réponses. Le personnage virtuel de l'intervieweur est piloté par l'apprenant, il est figuré également par un personnage à l'écran. L'apprenant doit choisir parmi trois répliques représentant des modalités de techniques d'entretien.

Georges Michel est également chercheur en didactique professionnelle et consultant à l'Institut national des métiers de la formation, au sein de la direction de l'ingénierie de l'AFPA. Les principes de l'ingénierie didactique du projet avaient été présentés par un compte-rendu des études préalables d'analyse des situations vécues par les formateurs en 2005 et 2008. L'ensemble des recherches à l'AFPA étaient mises en perspective par Pierre Pastré dans la revue "Travail et Apprentissages".

La problématique : rôle de l'entretien dans les pratiques des formateurs

Pour Georges Michel, l'entretien de résolution des difficultés d'apprentissage et les compétences de conduite d'entretiens par les formateurs, et je suppose qu'il y associerait les tuteurs

de la formation à distance, sont des compétences critiques pour le développement professionnel des formateurs "métier". Ceci en particulier à l'AFPA où les formateurs sont recrutés en premier lieu pour leur compétences techniques "métiers", puis sur leur potentiel à devenir des formateurs.

De la même façon, en matière de formation à distance, les tuteurs engagés dans des relations de médiations et d'accompagnement avec des apprenants doivent développer des compétences pour la résolution de problèmes d'apprentissage. Ainsi, la connaissance des mécanismes des difficultés d'apprentissage et la capacité à conduire des entretiens de diagnostic nous semble tout aussi centrale dans la relation avec les apprenants dans les dispositifs à distance.

George Michel cite le psychologue D. D.Hammill (1990) « Il est difficile de comprendre comment un professionnel peut réussir à identifier, diagnostiquer, ordonner un traitement, enseigner ou rééduquer, motiver, ou améliorer de manière générale la vie d'une personne qui présente des difficultés d'apprentissage sans avoir préalablement une idée claire et précise de la nature des difficultés d'apprentissage. »

Son expérience témoigne d'un constat que nous serons nombreux à partager : " La volonté d'aider rapidement l'apprenant conduit le plus souvent les formateurs et psychologues à négliger l'utilisation de l'entretien et plus particulièrement l'exploration de la situation problème, ce qui a un effet négatif sur la pertinence du diagnostic. [..]. Ce constat nous a conduit à accorder plus d'importance, dans la formation des formateurs, à la conduite d'entretien et plus particulièrement aux phases d'exploration et d'analyse de ce que l'interviewé apporte". L'entretien est défini ici, avec les pratiques d'observation de l'activité de l'apprenant comme un outil de diagnostic pour proposer des remédiations pédagogiques.

La conduite d'entretiens : des compétences à composantes relationnelles et techniques

Michel et Allemand (2008) dans le cadre l'analyse didactique des situations, proposent de dégager des phases génériques de la méthode d'entretien, cependant, ils précisent avec Leplat et Hoc (1983), "[..] le résultat de l'entretien ne peut être défini ; de même le déroulement, c'est à dire la combinatoire des actions, ne peut être anticipé. On peut seulement anticiper globalement plusieurs scénarios, mais le déroulement dépendra des interactions interviewé - intervieweur." Les phases prendront donc une importance et une complexité très variable au cours de l'entretien :

1. Une phase d'accueil ou l'intervieweur met en place une relation de confiance ;
2. Une phase de négociation du contrat de communication, l'intervieweur donne un cadre à l'entretien en proposant un ou deux objectifs selon le thème apportés par l'interviewé ;
3. Une phase d'exploration de la situation-problème de l'interviewé telle qu'elle s'exprime pour lui ;
4. Une phase d'analyse de la situation ou l'intervieweur aide l'interviewé à organiser et à hiérarchiser les éléments mis à jour ;
5. Une phase d'identification d'hypothèses de causes, comment l'interviewé a compris les différentes causes des difficultés ?
6. Une phase de vérification des hypothèses de causes ;
7. Une phase d'identification et de vérification des hypothèses de remédiation. L'intervieweur aide l'interviewé à formuler des solutions alternatives et réalistes pour lui permettre de sortir de sa situation problématique ;
8. Une phase d'élaboration d'un plan d'action ;
9. Une dernière phase de conclusion de l'entretien.

Bénéfices pour les tuteurs pour la FOAD d'une formation sur simulateurs de conduite d'entretiens en situation de formation

L'usage de ressources sur simulateur apporterait un bénéfice certain aux tuteurs en formation, en effet, s'entrainer avec des personnages virtuels donne le droit de faire des erreurs de diagnostics et de prises de décision. Les situations d'entretiens simulées sont conçues à partir de situations ayant des enjeux réels : les variables didactiques (les concepts qui font l'objet de l'apprentissage) sont maitrisées, l'enregistrement des traces et les modalités d'interactions qu'offrent les simulateurs multimédia sont sans équivalents. En revanche à mon sens, il serait nécessaire d'élaborer des scénarii spécifiques pour les tuteurs de la formation à distance, prenant en compte leur propre environnement socio-technique et de communication (travail en temps asynchrone, système d'information pédagogique, plateforme, etc..).

Que pourraient appendre les tuteurs en FOAD avec IVT (Interviewer's Virtual Trainer) ?

Georges Michel identifie un certain nombre d'étapes d'apprentissages dans l'usage du simulateur que les apprenants acquièrent généralement dans un certain ordre :

1. identifier que l'entretien possède une structure. " Savoir où l'on est et où l'on va diminue la charge cognitive et le stress du débutant [tuteur] et libère de l'attention au bénéfice de la centration sur l'interviewé[...]" ;
2. identifier la posture professionnelle à adopter [...] "pouvoir faire abstraction de son propre cadre de référence et résister aux tendances naturelles de conseil et de « faire à la place de » pour pouvoir se centrer sur l'interviewé ;
3. être capable de problématiser la situation : "Comment passer d'une situation bloquée dans laquelle l'apprenant ne sait pas quoi faire à un diagnostic partagé de la situation qui va permettre à l'interviewé d'agir."

Pour ceux qui comme moi ont étudié - au siècle dernier - les sciences de l'éducation avant l'essor des nouvelles technologies, on observera avec satisfaction que les concepts de la non directivité de Carl Rogers retrouvent dans ce dispositif une nouvelle jeunesse !

Références

L'apprentissage de la conduite d'entretien par les formateurs, Georges Michel, Martine Allemand, revue Travail et Apprentissages, n°2, décembre 2008

MELLET-d'HUART D. & MICHEL G. Réalité virtuelle et apprentissage. In GRANDBASTIEN M. & LABAT J.-M. (Eds.) Les environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Editeur Hermes, Collection "Traité IC2 Information Commande Communication", 2006.

Hammill D.D., On Defining Learning Disabilities, An Emerging Consensus, Journal of Learning Disabilities.1990; 23: 74-84

CR Rogers, EL Herbert, M Pagès, Le développement de la personne- 1998 - Dunod

Le point sur les pratiques d'entretiens en situation de formation :
http://www.inmf.afpa.fr/esp-plus/productions/point5.pdf

La complexité de la conduite d'entretien, Georges Michel avec Bernard Paugam et Dominique Tricot sur le site TFS (Télé Formation et Savoir)
http://www.tfs.afpa.fr, rubrique « les métiers de la formation », série « les entretiens ».
http://www.tfs.afpa.fr/ressources/open/8179
http://www.news-daesign.com/site/Daesign_afpa.html

RODET, Jacques (2009) Aider les apprenants à demander de l'aide : http://blogdetad.blogspot.com/2009/03/aider-les-apprenants-demander-de-laide.html

Véronique Duveau, développer le pouvoir d'agir des acteurs dans les communautés de pratiques

Philippe Inowlocki

Les organisations françaises privées ou publiques s'intéressent aux réseaux sociaux et aux communautés de pratiques, j'en veux pour preuve la série des "Amphis" initiées par l'Université ouverte des compétences - Club Stratégies.

Véronique Duveau était l'invité de la rencontre du 16 février intitulée "Réseaux Sociaux, communautés de pratiques : les effets sur le travail."

Véronique Duveau est membre de l'équipe Psychologie du travail et clinique de l'activité du CTRD, Cnam (Centre de Recherche sur le Travail et le Développement, direction Yves Clot), professeure associée à l'Université de Lorraine, pédagogue Multimédia. Elle est avec Bernard Blandin, l'un des auteurs du référentiel COMPETICE pour la formation ouverte et à distance.

Dans une interview pour Canal U et l'AFPA en 2001 (vidéo), elle s'explique sur le choix du terme "pédagogue multimédia" peu fréquent qu'elle emploie pour décrire sa posture professionnelle.

Cette définition est particulièrement intéressante pour les tuteurs de la formation à distance parce qu'elle intègre nouvelles attitudes vis à vis des savoirs et vis à vis de l'apprenant. Définition dont on retrouve le prolongement dans celle du tuteur autour de la notion d'accompagnement :

"Le tuteur pour moi c'est l'accompagnateur.[.] Celui qui va faciliter[...], celui qui n'est pas tourné vers ce qu'il a à enseigner,ce qu'il a à dire, mais pour écouter ce qu'ont à dire les gens[..]"(vidéo)

Véronique Duveau s'apprête à soutenir une thèse de doctorat en psychologie du travail sous la direction de Guy Jobert sur les communautés de pratiques et les réseaux sociaux professionnels dans leurs dynamiques avec la sphère privée des personnes et les nouvelles pratiques qui en émergent. Trois groupes professionnels ont été présentés pendant la rencontre, issus de sa pratique de formatrice et de consultante :

Un CFA (centre de formation par alternance) formant des jeunes, où un ensemble de dispositifs instrumentés sur les TICE ont été déployés avec plus ou moins de bonheur,

un Master de formation de cadres de la santé de Paris Dauphine s'adressant à des personnes issues des filières du soin ou des carrières sanitaires et sociales, un cours sur l'apprentissage collaboratif y a été introduit, questionnant conséquemment les pratiques managériales de ces professionnels.

Enfin, une communauté de pratiques électronique conçues pour des juges pour enfants, à l'initiative privée d'un magistrat. Celle-ci semblant rencontrer un large usage.

Mobilisant les champs théoriques de la clinique de l'activité d'Yves Clot, l'ergonomie de Pierre Rabardel, elle interroge le prescrit des artéfacts numériques de collaboration et d'apprentissage : " A quoi servent les prothèses numériques qu'on me demande d'employer ? La "genèse instrumentale" fait émerger des questions de "genre professionnel". "Est-ce que je me reconnais avec les prothèses que je dois utiliser ?" (cf. références)

Observant un public peu technophile, elle interroge la résistance au changement des usages d'outils collaboratifs, plus que l'apprentissage de procédures dans un système technique, c'est peut-être et surtout l'apprentissage de la nécessité d'abandonner la gestion solitaire pour faire l'expérience de la résolution de problèmes en groupe qui crée la plus vive résistance.

Au sein d'une communauté de pratiques de juges pour enfants, V. Duveau analyse la participation et la satisfaction des participants. Elle voit émerger parmi les membres, des personnages au statut d'expertise reconnue bien qu'informel. Elle observe le métier en débat, (questions éthiques, questions de société, la jurisprudence..). Elle formule alors l'hypothèse que la fonction psychologique de la liste de discussion de ces magistrats est de mettre en scène, de servir de contenant à la "dispute des métiers", élément de construction et de développement professionnel essentiel décrit par Y. Clot. (cf. références).

Dans une période où t@d fait l'expérience de Facebook, réseau social dont la logique semble vouloir s'affranchir des limites entre les sphères traditionnelles privées et professionnelles ; pour les tuteurs de la formation à distance, les travaux de Véronique Deveau me semblent particulièrement intéressants à

suivre. En effet, elle s'attache à identifier quelles sont les conditions organisationnelles pour que se développe une culture de l'ingénierie pédagogique dans les entreprises, elle pousse à mieux distinguer dans ses principes le e-learning avec son programme "instructiviste", de l'apprentissage collaboratif et socio-constructiviste dont les communautés de pratiques peuvent représenter une des formes.

Références

RANFOR, 2003, " Formations Ouvertes et A Distance : l'opportunité de ré-interroger nos pratiques ? "
http://www.crefor.asso.fr/ranfor/4/dossiers/foad2003/DossierDocFoad2003Ranfor.pdf
Publications de Bernard Blandin et Véronique Duveau

Accompagner le changement des organismes de formation par la FOAD
http://www.crefor.asso.fr/ranfor/4/dossiers/foad2003/Conference_Vduveau.pdf

Yves CLOT, Daniel FAÏTA, 2000, Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes
http://www.cnam.fr/psychanalyse/recherche/revue/texteclot4.pdf

Yves Clot : "s'attaquer au métier, c'est engager la controverse" , à propos de la notion de "disputes des métiers" chez Yves Clot
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/GFENaideClot.aspx

A propos du pouvoir d'agir et du genre professionnel chez Yves Clot dans le cadre de la clinique de l'activité
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/GenVygoski_clot.aspx

L'Université ouverte des compétences dirigée par Jean Besançon héritière du Club Stratégies fondé par Yvon Minvielle, propose pour 2010 une nouvelle programmation sur quatre thématiques : management des organisations et le management des compétences, les reconversions professionnelles, la modernisation de la formation professionnelle, les réseaux sociaux et leurs effets sur la professionnalisation.

Vidéos sur le site de Canal U sur le thème des nouvelles postures pédagogiques du tuteur en FOAD, dont interview de Véronique Duveau.

1 - Et la relation pédagogique ?
2 - Henri Desroches : Le tutorat
3 - Tuteur
4 - Compétences PRO
5 - Catherine Roby

Lire ou relire Jérôme Bruner
Philippe Inowlocki

Voilà, la question de départ, quel est donc ce psychologue de l'apprentissage qui a tant travaillé sur les situations d'imitation entre la mère et l'enfant ?

Ces travaux ont croisé, au moins dans mon musée imaginaire, les observations des éthologistes qui ont décrit des comportements d'apprentissage chez les primates et les oiseaux ; ainsi, je retrouvais la mémoire de ces images captivantes d'un film sur des singes macaques d'une ile du Japon. Une première femelle avait été observée en train de plonger dans l'eau d'un ruisseau un tubercule de pomme de terre pour le nettoyer de ses mains par frottements. En une dizaine d'années la plupart des macaques de cette colonie avaient adopté ce comportement -tellement plus appétissant - par imitation du geste de la première femelle.

Autre indice, ce psychologue, étudié par les didacticiens des situations professionnelles, au même titre que Vygotsky et Piaget, avait décrit et analysé les fonctions qui interviennent dans les interactions d'apprentissages premières entre un adulte et un enfant, un expert et un néophyte.

Ses travaux envisageaient une continuité dans les processus d'interaction mère / enfant d'acquisition des premiers gestes et les processus d'apprentissage de l'adulte dans des dispositifs institués (école, groupe, collectifs..).

Le psychologue Jérôme Seymour Bruner né en 1915 fait partie de ces chercheurs en sciences de l'éducation qui ont étudié les interactions de communication en démontrant qu'elles prennent place au sein d'un système symbolique et langagier pour lesquels les adultes, les tuteurs (au sens large), et les pairs servent de médiation pour faire accéder des enfants ou des adultes à des contenus didactisés (programme scolaire, livres, manuels, etc..).

Reprenant les travaux de Vygotsky, Bruner s'est efforcé systématiquement de replacer les processus d'apprentissage de l'enfant ou de l'adulte au sein de la Culture et de l'Histoire des sociétés humaines où ils vont puiser le sens des situations. En cela sa définition de l'intelligence humaine s'oppose à la métaphore cognitive de l'ordinateur stockant les connaissances et les procédures.

Il nous semble que le modèle de Jérôme Bruner, modèle anthropologique s'il en est puisse être fructueux pour mettre en perspective les travaux d'ingénierie tutorale actuelle.

L'interaction de tutelle et l'étayage :
Bruner forge le concept d'interaction de tutelle. Pour Bruner, le processus de tutelle consiste dans les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui.

Etayage :
En laboratoire observant des relations d'aide entre une mère et son enfant, par exemple pour la réalisation de puzzles, Bruner conclut que l'interaction de tutelle comporte un processus d'étayage qui consiste pour le partenaire expert « à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme».

La notion d'étayage est construite sur le concept de Zone Proximale de Développement chez Vygotsky , Bruner l'utilise pour désigner l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable.

Selon Bruner, le processus d'étayage, de soutien et de tutorat est rendu-compte par six fonctions fondamentales :

1 - l'enrôlement
L'enrôlement correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche. En somme, il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser.

2- la réduction des degrés de liberté
La réduction des degrés de liberté correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Autrement dit, le tuteur décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. C'est souvent la mère qui joue ce rôle, qui découpe l'objectif de la tâche en sous-objectifs que l'enfant peut plus facilement atteindre.

3- le maintien de l'orientation
Le maintien de l'orientation consiste à éviter que le novice ne s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur a pour mission

de maintenir ce dernier dans le cadre des objectifs d'apprentissage. D'autre part, il déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir sa motivation.

4- la signalisation des caractéristiques déterminantes
La signalisation des caractéristiques déterminantes suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour sa réussite.

5- le contrôle de la frustration
Le contrôle de la frustration a pour finalité d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation. En d'autres termes, faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant, qu'il vive bien ses erreurs.

6- La démonstration ou présentation de modèles
La démonstration ou présentation de modèles consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant, l'élève peut alors l'imiter et parachever sa réalisation.

7- place de l'imitation : on ne peut concevoir le développement humain autrement que comme un processus d'assistance, de collaboration, entre un enfant et un adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture. Au départ, la mère imite l'enfant, puis l'introduit dans le jeu, l'aide à prendre son tour dans les échanges. Les jeux de coucou-caché constituent un bon exemple de ce mécanisme.

Pour Bruner l'imitation assure une fonction d'apprentissage par observation du congénère. Ce mode d'apprentissage constitue une condition nécessaire, mais non suffisante, de la transmission de la culture.

Jérôme Bruner est régulièrement cité dans la littérature pour l'ingénierie de formation distance et en particulier, les travaux sur le tutorat. Il est apprécié dans sa démarche socio-constructiviste qui pousse à concevoir des activités d'exploration de micro-mondes et de collaboration entre acteurs. Son analyse des interactions de tutelles et des fonctions d'étayage qui y prennent place sont à mon sens très intéressantes pour concevoir des stratégies de tutorat en formation à distance.

Reprenant les catégories de Brigitte Denis (2003), je voudrais comparer les fonctions tutorales qu'elle a synthétisées à partir de différentes observations et ce dans un objectif d'ingénierie de formation avec les interactions de nature cliniques décrites par Jérôme Bruner.

Brigitte Denis (2003) : « Pour notre part, nous avons tenté d'opérationnaliser un « profil de tuteur » en partant de différentes fonctions tutorales. »

Le profil proposé comporte des interventions centrées sur les fonctions suivantes (extraits) :

1. l'accueil, la mise en route des actions de formation
Contacter les apprenants, se présenter, prendre connaissance de données et interagir afin de mieux se connaître, présenter la/les fonctions exercées en tant que tuteur, vérifier que les objectifs du cours (de l'activité) sont connus et compris.

2. l'accompagnement technique
Répondre à des questions simples sur des problèmes techniques ponctuels ou renvoyer à un technicien, communiquer les principes formulés dans les chartes de communication…

3. l'accompagnement disciplinaire
Fournir des ressources (références, dossiers complémentaires, experts) liées aux contenus de la discipline concernée, solliciter la mise en relation entre différents contenus ou (parties de) cours, solliciter la communication et le partage de ressources entre apprenants, etc. ;

4. l'accompagnement méthodologique
Qu'il soit centré sur les méthodes de travail et l'organisation (exemple : solliciter la décomposition des étapes du travail, la planification des tâches, rappeler les échéances, sur le soutien affectif, l'inviter à agir, renforcer positivement l'action et les idées de l'apprenant, etc.)

5. l'autorégulation et métacognition
Solliciter la tenue d'un carnet de bord chez l'apprenant, discuter avec lui de l'évolution de ses apprentissages, solliciter des décisions de régulation du processus d'apprentissage/enseignement…

6. l'évaluation
Communiquer/rappeler les critères d'évaluation de l'activité, solliciter l'autoévaluation de l'activité de l'apprenant, fournir des feedbacks sur l'activité, fournir des indicateurs susceptibles de réguler le dispositif de formation, etc. ;

7. la personne-ressource attitrée
Conseiller l'apprenant dans le choix des cours, fournir au titulaire du cours des informations susceptibles de réguler son cours, la participation de l'apprenant aux activités, etc

Je mettrais en relation intuitivement les fonctions des deux modèles de la façon suivante en me fondant sur la nature des tâches et des interactions, ce qui reste à confirmer par l'observation :

Fonctions d'étayage Bruner (1998)	fonctions tutorales selon Brigitte Denis (2003)
1. L'enrôlement	Point 1 l'accueil, la mise en route des actions de formation,
	Point 7 la personne-ressource attitrée.
2. La réduction des degrés de liberté	Point 3 l'accompagnement disciplinaire,
	Point 4. l'accompagnement méthodologique, qu'il soit centré sur les méthodes de travail et l'organisation (exemple : solliciter la décomposition des étapes du travail, la planification des tâches)
3. Le maintien de l'orientation	Point 2 l'accompagnement technique : communiquer les principes formulés **dans les chartes** de communication, conseiller dans le choix adéquat d'outils de communication selon les types et les moments d'activités, etc. ;
	Point 4. l'accompagnement méthodologique,
	Point 5 l'autorégulation et métacognition,
	Point 6 l'évaluation
	Point 7 la personne-ressource attitrée
4. La signalisation des caractéristiques déterminantes	Point 3 l'accompagnement disciplinaire :
	Point 4. l'accompagnement méthodologique,
5. Le contrôle de la frustration.	Point 5 l'autorégulation et métacognition.
	Point 6 l'évaluation.
	Point 7 la personne-ressource attitrée
6. La démonstration ou présentation de modèles.	Point 3. l'accompagnement disciplinaire

Conclusion

Ce que l'on observe dans ce tableau est que les liens entre les concepts des deux modèles ne sont pas de terme à terme mais que plusieurs fonctions du modèle de Denis (2003) peuvent mobiliser un processus de Bruner (1998).

En particulier à la fonction « 3- maintien de l'orientation » correspond plusieurs fonctions : accompagnement technique et de communication, accompagnement méthodologique, l'autorégulation et la métacognition, évaluation, la personne-ressource attitrée.

En effet, le maintien de l'orientation chez Bruner réunit toutes les fonctions de cadre assurées de manières technique, règlementaire, pédagogique et symbolique par le tuteur dont il peut jouer le rôle de représentant et de garant.

Il est intéressant d'observer que les médiations avec des outils technologiques ne modifient qu'à la marge les besoins en matière de tutorat et d'étayage. Les fonctions tutorales décrites par Denis (2003) sont enracinées dans les pratiques éducatives de nature sociétales, langagières et culturelles fondamentales analysées par Jérôme Bruner.

Nous voudrions y voir l'émergence d'une «bonne forme », reconnue par la communauté professionnelle et scientifique, articulant ensemble des théories cliniques, des modèles d'ingénierie et des pratiques d'enseignement et de formation. Un paradigme.

Références :

J. BRUNER. "Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir, dire". PUF. 1998

Brigitte Denis « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », Distances et savoirs 1/2003 (Volume 1), p. 19-46.

Marcel Lebrun, Courants pédagogiques et technologies de l'éducation, 2004
http://www.ipm.ucl.ac.be/PluriOrigine/4.Courants.pdf

Support de cours de M. Philippe LESTAGE, IUFM du Limousin, Jérôme Bruner 2008-2009, http://www.limousin.iufm.fr/formationinitiale/1d/premiere_annee/bruner/BRUNER.pdf

L'ingénierie pédagogique – pour construire l'apprentissage en réseau», (Paquette 2002), publié aux presses de l'Université du Québec et en ligne
http://www.licef.teluq.uqam.ca/Portals/29/docs/pub/ingenierie/monographie_a_taurisson.doc

Jacques Rodet, Choisir un modèle de tutorat, Blog de t@d 02 / 12/ 2007
http://blogdetad.blogspot.com/2007/12/choisir-un-modle-de-tutorat.html

Le tutorat et la FOAD contre la fuite des cerveaux ?

Philippe Inowlocki

Le 29 mars dernier un article du Monde titrait : « Les réseaux d'échanges de migrants qualifiés se multiplient sur Internet » « Les pays d'origine cherchent à tirer profit de ces « diasporas de la connaissance ».

Tous les pays (Uruguay, Roumanie, Maroc, Liban..) qui connaissent un exode massif de leurs diplômés souhaiteraient tirer profit de la fuite des cerveaux plutôt que la subir.

« Ceux d'Asie représentent la moitié du total contre près d'un tiers pour l'Afrique et un peu moins d'un quart pour l'Amérique latine », Jean-Baptiste Meyer, chercheur à l'Institut de recherche pour le développement IRD (Institut de Recherche et de Développement). », décrivant le nombre de diplômés qui partent travailler à l'étranger.

Se pose ainsi pour ces pays, les questions de la lutte contre la fuite des cerveaux, où du moins comment prendre acte de cette fuite de jeunes professionnels qui vont exercer au Etats-Unis, au Canada, en Allemagne ou en France dans des entreprises ou des organismes de recherche.

Comment ? En créant des réseaux d'experts de collaboration, de recherche et de développement soutenus par les Etats pour favoriser les programmes industriel, technologique et éducatif en partenariats.

Des Etats comme la Roumanie, l'Argentine et l'Uruguay, pays possédant une forte diaspora de leurs jeunes professionnels diplômés mettent en œuvre des stratégies de développement économiques qui intègrent explicitement une dimension transnationale visant à impliquer leur communauté nationale installée à l'étranger.

Un programme européen coordonné par l'IRD a été lancé avec des ministères colombiens, d'Uruguay et d'Argentine. Outre "un dénombrement général et détaillé des populations qualifiées" il vise à valider des méthodes aptes à démultiplier ces réseaux en créant des "incubateurs de diasporas des savoirs" ou e-diaspora..

La chercheuse Dana Diminescu définit le concept de « e-diaspora » de la façon suivante : « C'est le terme que nous avons choisi pour évoquer les communautés migrantes agissantes à travers différents médias électroniques et particulièrement dans les web. Il s'agit des pratiques qui sont celles des communautés interagissant plus par des échanges documentaires qu'en face-à-face. »

La formation à distance concerne les migrants, cette affirmation entre étonnamment en contradiction avec un certain nombre de représentations sur la figure du migrant, homme déraciné, sans ressources éducatives et matérielles pour s'intégrer dans la société industrielle contemporaine de la connaissance.

Dans son ouvrage issu de sa thèse Mihaela Nedelcu (2009) propose un nouveau paradigme de recherche sur les migrations où les flux de populations et les changements sociaux prédominent sur les ancrages identitaires :

« Le migrant On line n'est en aucun cas un déraciné qui se (ré) inventerait dans des mondes virtuels afin d'échapper au démantèlement identitaire. Tout au contraire, il incarne l'acteur post-moderne des mondes « glocaux », [à la fois globaux et locaux] tout emprunt de contrastes, dans lesquels se chevauchent, héritages, particularismes et vocations universelles » P.115.

En Europe, la tendance est plutôt à la dissuasion des migrations traditionnelles de travail et des familles, les circulations des migrants hautement qualifiés sont de plus en plus encouragés par des programmes d'Etat. Par exemple, les informaticiens, les ingénieurs, les cadres les scientifiques et le personnel infirmier obtiennent un titre de travail avec plus de facilités.

En France, aussi l'introduction de la carte de séjour « compétences et talents » institués par la loi du 24 juillet 2006 témoigne d'un changement radical d'attitude quant à la migration des jeunes diplômés étrangers en France. La France met en place un système analogue aux pays d'immigration comme le Canada, les Etats-Unis et l'Australie fondé sur la compétence.

Les technologies de l'information et de la communication ont été investies à chaque époque par les migrants pour des raisons vitales, l'échange de correspondances des paysans polonais, les messages vocaux enregistrés sur des magnétophones à cassettes des travailleurs africains et maghrébins des années 70 à destination de leurs familles.

Le téléphone -hier- et les outils de mobilité aujourd'hui jouent un rôle d'une importance considérable pour les migrants dont les enjeux dépassent de très loin la confortable curiosité des passionnés de technologies.

Internet et les migrants

« Pour les migrants Internet assure de nombreuses fonctions identitaires et psychologiques, à mettre en relation avec autant des fonctions didactiques d'un environnement numérique de formation comme les campus de formation en ligne et les portails pédagogiques personnels, je cite quelques extraits du livre de Mihaela Nedelcu (2009) :

1. c'est un outil d'innovation sociale, qui leur permet de s'affranchir des limites physiques de l'action. Internet est devenu un espace social transnational intermédiaire ;
2. il peut s'acclimater plus rapidement à son futur pays d'accueil en s'appropriant à distance sa géographie, ses politiques et sa réalité sociale ;
3. se réinventer une identité en entremêlant des significations culturelles héritées de ses parcours migratoires (réels ou imaginaires) ;
4. se mettre en scène tout en intégrant les spécificités locales, nationales et universelles de ses appartenances ;
5. domestiquer les distances en continuant de vivre en prise avec son pays d'origine ;
6. actualiser et adopter une position critique vis-à-vis de son héritage ancestral ;
7. éviter l'exclusion sociale et surmonter les contraintes structurelles dans les pays d'accueil en accédant à des ressources sociales, en circulant dans les e-réseaux de ses faire valoir ses compétences professionnelles et sociales en participant à la production d'une expertise migratoire et communautaire collective ;
8. s'identifier à une origine partagée, en initiant ou activant des projets communautaires mis sur pied à l'échelle locale.

« Internet est non seulement un lieu d'information, d'échange et de savoirs mais également un territoire de luttes, de reconnaissance et d'actions sociales. »

Les migrants investissent les outils de communication car ils viennent répondre à des besoins sociaux, professionnels et affectifs.

Ils en inventent des usages, détournent des fonctions prévues des outils et stimulent l'offre du marché des nouveaux services en ligne (transfert d'argent, stockage de données, réseaux sociaux..).

La sociologue Dana Diminescu parle de « corridors numériques » pour décrire les usages d'ubiquité et les nouveaux services qui se mettent en place. Des familles, des couples envisagent la migration en y intégrant dès le début du projet les possibilités de « co-présence » que rendent possible les TIC.

Les dispositifs de formation

Le CIEP en France (Centre international d'étude pédagogique) anime un dispositif de formation d'ingénieurs pédagogiques en cinq jours pour répondre aux obligations légales de formation linguistiques et culturelles des candidats au regroupement familial. Le respect de cette mesure est assuré dans les pays de résidence et en France à l'Office français de l'immigration et de l'intégration.

En juin 2009 au Puy en Velay dans le cadre du dispositif WIKIM en collaboration avec le Programme Tic et migrations de la Maison des Sciences de l'Homme, a eu lieu une journée d'étude sur le Migrant connecté qui a permis d'identifier un certain nombre d'initiatives de formation à distances tutorées.

Wikim a pour objectif d'améliorer la cohésion sociale par l'insertion sociale et professionnelle des personnes issues de l'immigration dans cinq pays, la France, l'Espagne, l'Allemagne, la Belgique et la Suisse en adaptant leurs formations linguistiques. La démarche est intéressante car elle vise à ce que les utilisateurs finaux, immigrés et intermédiaires (formateurs-accompagnateurs) qui créent le contenu et le font évoluer. (cf. témoignages vidéos des formateurs-accompagnateurs).

Le Greta du Puy en Velay avait été l'acteur français pour la rédaction de la Charte pour l'inclusion numérique et sociale pour mettre en place un environnement d'e-learning socialement inclusif.

Conclusions en matière de formation au tutorat pour la formation à distance

Dispositifs collaboratifs transnationaux pour l'innovation, dispositifs de formation pour préparer les migrations familiales ou professionnelles, dispositifs de mentorat pour faciliter

l'intégration culturelle et linguistique. Autant d'espaces de développement personnel et communautaire, articulant institutions concrètes, associations à but non lucratif et ressources numériques de documentation et de formation.

Cet ensemble justifierait de concevoir et de mettre en œuvre des systèmes pérennes à grande échelle qui favorisent la diffusion de la « culture du tutorat » et de l'accompagnement au sens large (formation de formateurs, formation à l'animation de dispositifs de recherches et développement), en formation ouverte et à distance mais aussi au travers de coopérations académiques et disciplinaires transnationales nécessitant des médiations à distance, mobilisant de manière étendue les possibilités des espaces sociaux numériques pour faire vivre les idées ici et là-bas.

Références

http://www.lemonde.fr/planete/article/2010/03/29/les-reseaux-d-echanges-de-migrants-qualifies-se-multiplient-sur-internet_1325759_3244.html

La journée d'étude sur le thème des migrants connectés avec podcasts et supports de présentation
http://wikim.eu/journee-detude-migrants-connectes/

L'offre du CIEP en matière de formation de concepteurs pédagogiques pour la formation des étrangers candidats au regroupement familial vers la France : http://www.ciep.fr/formations/elaborer-une-offre-de-cours-candidats-immigration-familiale-vers-la-france.php

Mihaela Nedelcu , Le migrant online, Nouveaux modèles migratoires à l'ère du numérique, octobre 2009
http://ticmigrations.fr/fr/rester-informe/231-qle-migrant-onlineq-de-mihaela-nedelcu

Maroc Entrepreneurs http://www.marocentrepreneurs.com/ est une association à but non lucratif loi 1901 créée en 1999, qui a pour vocation de contribuer au développement économique du Maroc à travers trois principaux leviers, encourager les marocains à l'étranger ou des personnes fortement attachées au Maroc à créer leur entreprise au Maroc, faire découvrir l'univers de la création d'entreprise et l'actualité socio-économique du Maroc, établir une synergie entre les entreprises basées au Maroc et les compétences marocaines à l'étranger

Le site WIKIM géré par les migrants et les formateurs http://wiki.wikim.eu/

La carte de séjour « compétences et talents » décrite par l'ambassade de France en Tunisie : http://www.ambassadefrance-tn.org/france_tunisie/spip.php?article545