

Tutorat à distance

Fragments du Blog de t@d

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



volume 8 – février 2011

PENSER

Être tuteur, c'est avant tout accompagner mais l'accompagnement ne se limite pas au tutorat. La fonction d'encadrement à travers l'intelligence informationnelle.
Géométrie, e-tutorat & FOAD

REGARDS SUR

Encourager et apprécier... Réflexions autour des propositions de Christelle Celik.
L'accompagnement dans les nouvelles modalités de formation, d'après Frédéric Hauw.
Sondage : les outils des tuteurs à distance

TEMOIGNAGE

L'accompagnement professionnel des tuteurs de la Télunq : une initiative syndicale.

PRATIQUER

Comment le tuteur à distance peut agir sur la motivation des apprenants ?
Industrialiser les messages proactifs pour renforcer la motivation des apprenants à distance ?
Permettre aux apprenants à distance d'exercer leur autonomie.
Quelques interventions sur le plan méthodologique que le tuteur à distance peut entreprendre.
De l'utilisation des jeux de rôles dans la formation des tuteurs à distance.

VARIA

L'apprenant sans formateur ? (épisode 3/4)
L'apprenant sans formateur ? (épisode 4/4)
L'évaluation des cours et l'évaluation des enseignements par les étudiants.





E
DITO

*Ce huitième volume des **Fragments du Blog de t@d**, regroupe les principales contributions qui sont parues sur le blog de juillet 2010 à février 2011.*

*Ces textes sont répartis dans différentes rubriques : **Penser** (apports à la réflexion sur le tutorat à distance) ; **Pratiquer** (retours de pratiques) ; **Regards sur** (à propos de textes parus sur le tutorat) ; **Témoignage** ; **varia** (traitement de thèmes connexes au tutorat).*

J'espère que vous trouverez du plaisir et de l'utilité à leur lecture.

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

Cordialement,

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/

Etre tuteur, c'est avant tout accompagner mais l'accompagnement ne se limite pas au tutorat.

Jacques Rodet

Etre tuteur, c'est avant tout accompagner. Accompagner un individu dans son parcours d'apprentissage afin de lui permettre de cheminer harmonieusement et d'atteindre tous ses objectifs de formation, que ceux-ci soient académiques ou plus personnels.

Pourtant l'accompagnement ne se limite pas au tutorat et il est toujours intéressant de regarder d'un peu plus près les manières dont l'accompagnement est pensé et pratiqué dans d'autres champs que celui de la formation à distance. Ainsi, Lorraine Savoie-Zajc rappelle dans son article « [Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires](#) » paru récemment dans le numéro e-293 de l'excellente [Revue Education & Formation](#) que Maela Paul identifie « plusieurs formes d'accompagnement : le counselling, le parrainage, le conseil, le mentorat, le compagnonnage, le coaching, le tutorat, la médiation sociale et la médiation éducative. Toutes ces formes partagent des caractéristiques communes par lesquelles on peut dégager sa vision de l'accompagnement : 1) la relation est asymétrique; 2) elle est contractualisée; 3) elle est circonstancielle; 4) elle est temporaire; 5) elle est co-mobilisatrice. »

Dans ce même article, Lorraine Savoie-Zajc fait référence au travail de Louise Lafortune, en particulier à celui qui l'a amené à proposer un référentiel de compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement (Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : Un référentiel - PUQ, 2008). Les 8 compétences qu'il contient sont les suivantes :

- C.1 : Adopter une posture visant à réaliser une démarche d'accompagnement d'un changement
- C. 2 : Modeler une pratique réflexive dans l'accompagnement d'un changement
- C. 3 : Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement
- C. 4 : Maintenir une communication réflexive-interactive dans la préparation et l'animation du processus de changement

- C. 5 : Mettre en place une collaboration professionnelle pour cheminer dans un processus de changement
- C. 6 : Mettre en place des projets d'action pour accompagner un processus de changement
- C. 7 : Mettre à profit des pratiques évaluatives dans un processus de changement
- C. 8 : Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique

Dans le cadre de la formation à distance, le changement est relatif au parcours d'apprentissage que l'apprenant effectue. Nul doute que les compétences identifiées par Lafortune sont transposables à cette situation. Par exemple, la C.2 renvoie aux différentes actions que le tuteur peut initier pour favoriser la métacognition de l'apprenant.

Il me semble donc que chaque tuteur peut se servir de ce référentiel d'une manière descriptive pour analyser ses pratiques ou prescriptive pour déterminer et concevoir ses actions d'accompagnement.

La fonction d'encadrement à travers l'intelligence informationnelle.

François Pettigrew

*"La connaissance s'acquiert par l'expérience,
tout le reste n'est que de l'information."
Albert Einstein*

Idéalement, ce billet n'aurait comporté que quelques mots et un lien hypertexte vers une version électronique du livre auquel j'ai contribué et qui porte sur l'intelligence informationnelle. Malheureusement et paradoxalement, ce livre n'existe qu'en version papier. On peut se le procurer sur le [site de l'ASTED](#) (Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation; voir lien dans les références). Je n'ai rien contre le fait de payer pour une version papier, mais l'absence d'une version électronique gratuite en libre accès me surprend et m'attriste, surtout venant d'une association comme l'ASTED.

Ceci dit, le sermon est terminé, revenons à nos moutons. Je m'inspirerai de certains passages de mon chapitre dans les lignes qui suivent. Dans ce billet, je parlerai de l'intelligence informationnelle dans le contexte de l'éducation à distance. Je définirai brièvement le concept d'intelligence informationnelle, mais je veux surtout, tout aussi brièvement, faire un lien entre éducation à distance et intelligence informationnelle, à travers la fonction d'encadrement.

En juillet 2008, deux ingénieurs de Google Search annonçaient qu'ils avaient répertoriés 1 trillion d'adresses URL différentes (Alpert et Hajaj, 2008). De leur point de vue assez unique, ils estiment que le Web grossit de plusieurs milliards de pages par jour. Quiconque ne sait pas naviguer dans ce flot d'information limite sérieusement ses perspectives.

Selon l'American Association of School Librarians (2007), la littéracie informationnelle a progressé d'une définition relativement simple, faisant référence à la capacité d'utiliser des ressources de référence pour trouver de l'information, à des littéracies multiples incluant le numérique, le visuel, le texte et la technologie. Nous avons donc besoin d'un concept pour éclairer cette nouvelle réalité. C'est pour répondre à ce besoin qu'a été créé le concept d'intelligence informationnelle.

Dans son sens de compétences informationnelles, on peut s'en remettre à la définition de l'American Library Association (1989) qui, traduite librement de l'anglais, stipule qu'être compétent dans l'usage de l'information c'est avoir appris à apprendre. C'est savoir comment la connaissance est organisée, comment trouver l'information, et comment utiliser cette information de telle sorte que d'autres peuvent apprendre. C'est être préparé à apprendre tout au long de la vie, parce qu'il est alors possible de trouver l'information nécessaire à toute tâche ou décision.

Pour certains, « l'intelligence informationnelle peut être définie comme une capacité individuelle et collective à comprendre et résoudre les problématiques d'acquisition de données et de transformation de l'information en connaissance opérationnelle, c'est-à-dire orientée vers la décision et l'action. Elle peut être envisagée comme un champ théorique et expérimental commun au renseignement, à l'intelligence économique, mais également à toutes les approches centrées sur l'information comme soutien à la décision (par exemple, Bulinge & Agostinelli, 2005). »

Pour Chaudy (2008) : « l'information peut être considérée comme une marchandise, un bien public, un droit, un outil de lobbying, un outil d'aide à la décision stratégique ou encore comme une arme de communication. L'acception « intelligence informationnelle » résulte alors de l'usage stratégique de l'information au niveau de sa production, de sa diffusion, de son traitement ou encore au niveau de sa préservation ».

On peut prétendre que ces compétences ou cette intelligence sont nécessaires à l'apprentissage et à l'enseignement, mais aussi à l'encadrement. Notons avant d'aller plus loin que les dispositifs mis en place pour certains cours à distance font déjà appel à ces compétences ou à cette intelligence, dans un cadre socioconstructiviste ou connectiviste surtout, ce qui n'est pas le cas de la plupart de cours dans les grandes universités à distance. L'encadrement, qui devrait faire partie intégrale du dispositif, voit la composante informationnelle s'ajouter aux autres composantes du processus. Effectivement, le contenu du cours n'étant plus fixe, l'étudiante ou l'étudiant a tout le loisir d'explorer de nouvelles avenues, à travers ses réseaux sociaux, les contenus en ligne et la personne tutrice. Cette dernière devient alors plus une balise qu'une savante, et plus une collaboratrice qu'une enseignante.

Comme toute évolution en éducation, l'évolution de l'étudiant-réceptacle vers l'étudiant-producteur de connaissances se fait lentement, et se caractérise par des périodes de transition plus ou moins longues. Les visionnaires d'aujourd'hui seront les conformistes de demain.

François Pettigrew
Professeur, UER Éducation, TÉLUQ

Références

Alpert, J. et Hajaj, N. (2008) We knew the web was big... The Official Google Blog,
<http://googleblog.blogspot.com/2008/07/we-knew-web-was-big.html>

American Association of School Librarians (2007) AASL Standards for the 21st-Century Learner.
http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslproftools/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf

American Library Association (1989) Presidential Committee on Information Literacy: Final Report, Washington,
<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>

Bulinge, F., et Agostinelli, S. (2005). L'analyse d'information : d'un modèle individuel à une culture collective. Management et Communication pour une économie de la connaissance. Revue internationale Intelligence informationnelle, www.revue-r3i.net

Chaudy, S. (2008) L'intelligence informationnelle : enjeux, pratiques et faits. Société française des sciences de l'information et de la communication. http://i3m.univ-tln.fr/IMG/pdf/appel_com_Intelligence-informationnelle_2008.pdf

Géométrie, e-tutorat & FOAD

Jean Vanderspelden

Le triangle

Tout formateur, tout tuteur, à un moment ou à un autre, a été amené à travailler sur le fameux «Triangle» pédagogique. En 1988, Jean Houssaye (1), son concepteur, propose cette figure géométrique pour éclairer les liens entre théorie et pratique de l'éducation scolaire. Il définit l'acte pédagogique comme l'espace délimité entre trois sommets. Il qualifie cet acte en fonction des proximités relatives à chacun de ces sommets. Toute pédagogie est un choix, et un choix entre des pédagogies qui s'inscrivent dans la triangulation : "enseigner", "former" et "apprendre". Ayant posé qu'on ne peut éviter d'opter, l'auteur présente chacune de ces trois options. Rapidement, ce support a servi à de nombreuses réflexions dans le champ de la formation des adultes. Dans l'un de ses billets, publié en octobre 2007 (2), Jacques Rodet reprend ce triangle pour poser la question de «La place du tuteur à distance dans ce triangle» et pour tracer des pistes de réflexions.



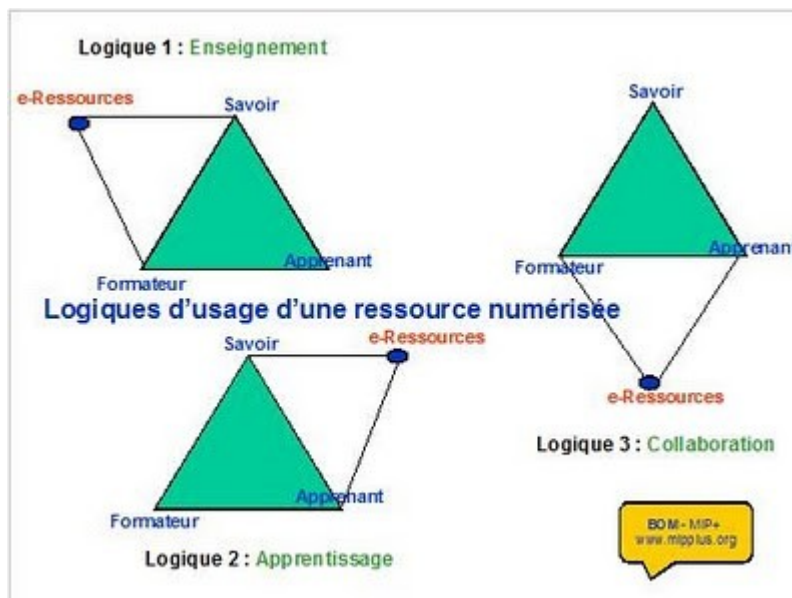
L'un des mérites de ce support visuel, a été d'ouvrir la réflexion pour sortir de la relation duale entre maître et élève et faire le pari de la co-construction d'environnement où l'intelligence de chaque apprenant est le moteur des activités d'apprentissage et de production. Ainsi, on a pu explorer d'autres chemins qui nous font aujourd'hui mieux distinguer les trois verbes mobilisés. La principale conséquence est de donner, ou redonner, une place plus confortable à la personne apprenante, à l'école, dans un CFA, dans un organisme de formation (association, AFB, AFPA, APP, CCI, GRETA, organisme privé, etc.), à l'université, dans une médiathèque, dans une entreprise, à domicile, etc. en résonance avec un contexte où l'usage du numérique prend une place de plus en plus structurante.

Pierre Dac disait qu'«un carré est un triangle qui a réussi, ou un cercle qui a mal tourné». Alors il est possible, sans remettre en cause les bases de la géométrie euclidienne, de rebondir sur cette figure novatrice et de la manipuler en vue d'étudier d'autres approches. Dans ce billet, celles que je propose, passent toutes les deux par le losange. La première s'appuie sur la troisième dimension, tandis que la seconde, plus récente, nous propose un déploiement vers une carte d'orientation.

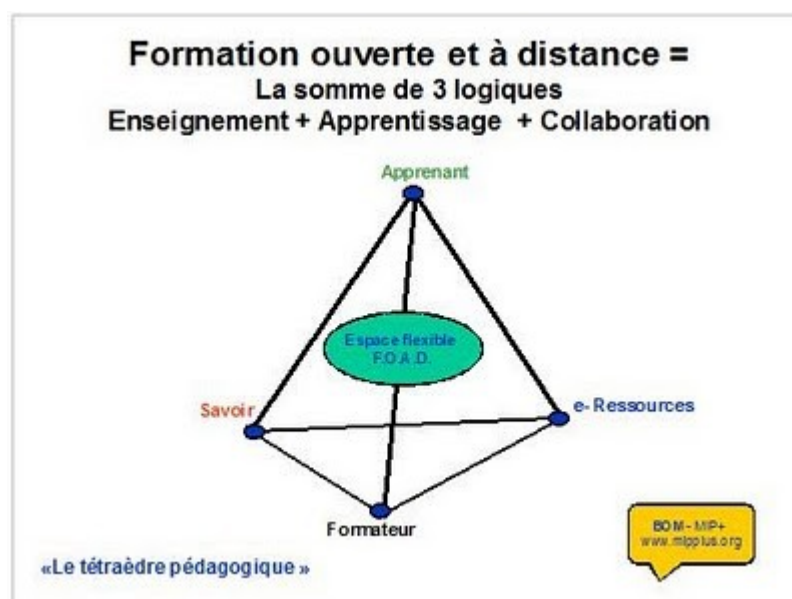
Trois losanges et un tétraèdre

Au sein de la mission nationale d'animation des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (3), je participais aux actions de professionnalisation des nouveaux coordonnateurs-trices. L'un des objectifs de cette formation était de marquer que les APP étaient, dès leur origine en 1988, et sont toujours, des lieux de formations ouvertes (4) ... et à distance, y compris pédagogiques, d'abord pour asseoir l'autoformation accompagnée, forme de mise à distance, douce et adaptée, car négociée avec chaque apprenant.

Pour assurer la démonstration, j'ai repris en 1993 ce triangle, dans le cadre de la veille collective assurée par l'association MIP+ (5) sur l'usage du multimédia en formation des adultes peu qualifiés. Je l'ai décliné en trois losanges, en y associant un nouveau quatrième pôle : le concept d'abord de «concepteurs de ressources» puis de «e-ressources» que les apprenants et les formateurs peuvent mobiliser, indépendamment ou non l'un de l'autre, selon les trois schémas ci-dessous.

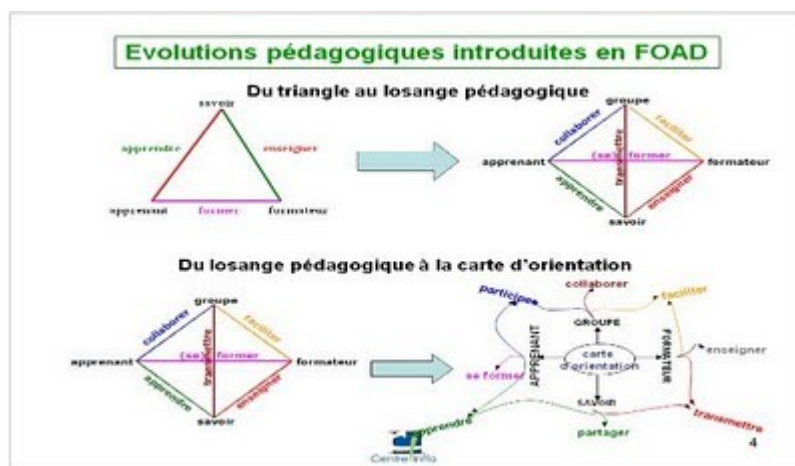


Sans bien mesurer, à l'époque, l'essor rapide et l'impact fort de l'usage des ressources numérisées, en particulier aujourd'hui les outils et ressources de type 2.0 (6), dans ce nouvel espace-temps formatif, formel et informel, on pouvait cependant imaginer que leur mobilisation allait accélérer l'instauration d'environnement d'apprentissage, de plus en plus ouvert, redistribuant les accès aux savoirs et leurs partages, et aussi et surtout, les relations avec les formateurs et entre les apprenants. Dans ces environnements, la collaboration présente, ou distante, serait un moteur nouveau et important de l'acte de formation ou plutôt d'autoformation. Le cumul des trois logiques, présentées ci-dessus, caractérise, de notre point de vue, la spécificité du nouvel espace d'activité des FOAD, telles qu'elles ont été définies par le Forum Français pour les Formations Ouvertes et à Distance (FFFOD). (7)



Du losange à la carte d'orientation

Dans le cadre de la conception de guide du e-tutorat (8) mis en ligne en novembre 2010, Michel Lisowski, chargé de missions au Centre Inffo, a également travaillé sur ce triangle. Il s'agissait de donner des repères nouveaux aux personnes souhaitant se former à distance aux fonctions de tuteurs à distance, dans le cadre des actions de types FOAD.



Dans cette deuxième illustration, le quatrième pôle qui enrichit le triangle n'est pas le concept de «ressources», mais celui de «groupe», autre forme de ressource en particulier de type relationnel. Cela permet de générer, dans un premier temps, de nouvelles activités repérées dans l'acte de formation ouverte et à distance ; faciliter, transmettre, collaborer et se former.

Puis en passant du losange à la carte d'orientation, l'auteur ajoute les verbes partager et participer. L'ensemble déployé forme une carte d'orientation. Cet outil qualifie un territoire enrichi et redistribué entre les activités des apprenants et celles des appreneurs ; appreneurs au sens des personnes environnant l'apprenant ; formateurs, tuteurs, animateur EPN, bibliothécaire, collègues ou pairs. Tel des architectes bâtisseurs, les concepteurs de ce guide confortent cette approche cartographique en la re-contextualisant, dans une vision plus large, et l'opérationnalisant jusqu'à proposer des exemples de tableaux de bord de formation de tuteurs ; de la carte d'orientation au tétradécagone...

D'autres figures construites à partir du Triangle de Jean Houssaye doivent très certainement exister, et apporter leurs contributions à la nécessaire ouverture maîtrisée de nos dispositifs de formation. Ces deux illustrations présentées ci-dessus, marquent la FOAD, comme une réponse opérationnelle

à la révolution copernicienne qui est en train de se mettre lentement, mais sûrement, en place. Les acteurs de la formation innovent ; ce sont les organismes de formation qui vont s'adapter de plus en plus aux besoins et aux disponibilités des personnes pour les accompagner dans des espaces temps novateurs d'apprenance (9) telle que Philippe Carré l'a définie.

Vers la quatrième dimension !

Il nous reste à investir l'espace-temps à quatre dimensions, décrit en 1905 par Einstein ; mais là, pour le e-tutorat, c'est une toute autre affaire, en lien très certainement avec ... la théorie Freudienne ! Cependant, pour les curieux, on ne peut que conseiller le lien vers une superbe ressource en ligne (10) produite au Québec. Avec des animations graphiques encapsulées dans des vidéos et avec un simulateur interactif, cette e-ressource inventive nous fait belle et bien «toucher» la quatrième dimension : comprendre la théorie d'Einstein en 30 minutes. Comme quoi, tout est relatif !

Notes

(1) HOUSSAYE Jean (2000) Le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang.

(2) RODET Jacques
<http://blogdetad.blogspot.com/2007/10/quelle-place-pour-le-tuteur-distance.html>

(3) IOTA+, puis Algora, et enfin, au sein de l'APapp – www.app.tm.fr

(4) Accès au cahier des charges national des APP, porté par l'APapp – <http://site.app.tm.fr/reseau/cahier.asp>

(5) Association pour le développement du Multimédia Informatisé Pédagogique – www.mipplus.org – Rouen – Editeur de la Boîte à Outils Multimédias – Etude documentaire en ligne (i-BOM & i-BooM+) sur les ressources numérisées pour la formation des adultes peu qualifiés – contact@mippus.org

(6) Voir le site de mutualisation : http://skoden.region-bretagne.fr/Public/espace_public/decouvertes_web_2.0

(7) Voir «Le B.a.BA de la FOAD» publié par le FFFOD en 2009 : <http://www.fffod.org/media/2002-baba-foad.pdf>

(8) Voir l'un des sites du Centre Inffo : <http://www.pratiques-de-la-formation.fr/etutorat/> - mlisowski@centre-inffo.fr

(9) Voir le terme «apprenance» proposé et éclairé dans le Wiki sur l'organisation du travail, la formation via Internet et les TIC, Wiki animé par Adrien FERRO - <http://www.novantura.com/wiki/wakka.php?wiki=Apprenance>

(10) Ressource conçue par Stéphane DURAND - Collège Edouard Montpetit - Québec : <http://ww2.college-em.qc.ca/relativite-animee/> - Source THOT

Pratiquer

le tutorat



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

Comment le tuteur à distance peut agir sur la motivation des apprenants ?

Jacques Rodet

Si la motivation est considérée par de nombreux formateurs, enseignants, tuteurs comme une des clés de la réussite des apprenants, tous n'identifient pas forcément les actions qu'ils peuvent avoir pour la renforcer et/ou la maintenir.

En premier lieu, il appartient à ces personnes d'améliorer leurs connaissances sur la motivation afin dans un second temps de pouvoir intervenir de manière adaptée auprès des apprenants. A cet égard, l'article de Jacques Forest, Laurence Crevier-Braud et Marylène Gagné ([Mieux comprendre la motivation au travail](#)) est intéressant pour distinguer les différentes formes de motivation. Parmi elles, il est fréquemment fait référence à la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque.

La motivation extrinsèque est largement assimilable à la carotte et au bâton. Il est possible d'agir sur la grosseur du bâton et d'augmenter ainsi son effet dissuasif afin que l'apprenant n'adopte pas des comportements préjudiciables à son apprentissage. Rappeler les conditions de réussite ou les conséquences du non respect du règlement, de la charte tutorale sont une manière de brandir le bâton. Toutefois l'efficacité de telles actions n'est pas toujours réelle et présente l'inconvénient de ne pas favoriser l'autonomie. La carotte peut être rendue plus appétissante en indiquant les bénéfices que l'apprenant pourra retirer en allant au terme de son parcours d'apprentissage (compétences développées, diplôme et sa valeur, débouchés professionnels etc.).

La motivation intrinsèque est l'ensemble des ressorts personnels qui ont amené l'apprenant à s'engager dans l'action de formation. A côté des objectifs académiques d'une formation, un apprenant poursuit aussi fréquemment d'autres objectifs relatifs à la reconnaissance de son environnement personnel ou professionnel mais aussi au regard qu'il porte sur lui-même. Permettre à l'apprenant d'identifier ses objectifs personnels de formation et les critères qui permettront d'en évaluer le niveau d'atteinte sont des actions que le tuteur peut entreprendre.

D'autres interventions visant à rendre l'apprentissage signifiant pour l'apprenant agissent positivement sur sa motivation. Privilégier l'émergence de ses connaissances préalables sur l'objet de son apprentissage, proposer des activités

d'apprentissage en lien avec des situations authentiques tirées de son environnement, l'encourager à s'auto-évaluer sont quelques unes des actions pouvant être menées par le tuteur à distance.

A la suite d'Amaury Daele (cf. son billet intitulé « [Motiver les étudiant-e-s](#) ») j'attire l'attention sur un document de Jacques Lanarès traitant des actions qu'il est possible de mettre en œuvre dans le but de renforcer et soutenir la motivation (Comment renforcer, soutenir la motivation des étudiant-e-s ? Quelques pistes [pdf](#)). Selon cet auteur, il faut agir en deux directions. La première vise à ce que l'apprenant reconnaisse plus de valeur à la formation qu'il effectue. La seconde est relative à la valeur que l'apprenant se reconnaît comme apprenant.

« Qu'est-il possible de faire pour que les étudiant-e-s accordent plus de valeur à un enseignement ou aspect/partie d'un enseignement ?

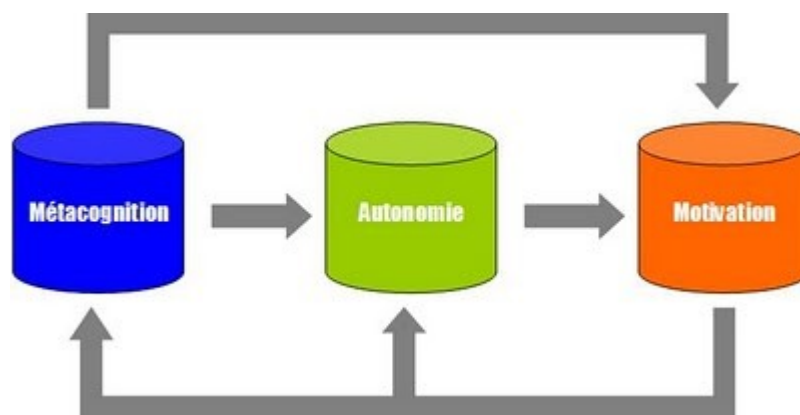
- « Contextualiser », c'est-à-dire partir d'une anecdote, d'un vécu possible des étudiant-e-s (même hypothétique), d'une résolution de problème, de quiz, tests, etc. pour que les étudiant-e-s se sentent concerné-e-s par ce qui va être abordé.
- Partir de questions heuristiques. Les étudiant-e-s perçoivent mieux l'intérêt s'ils/elles voient que les thèmes traités répondent à des questions qu'ils/elles se posent ou dont ils/elles doivent connaître les réponses (on peut donc aussi partir d'une question d'examen par exemple).
- Clarté sur l'aboutissement de l'enseignement et les bénéfices possibles.
- Valoriser les résultats des étudiant-e-s.
- Montrer la pertinence du cours dans le cursus ou par rapport aux besoins professionnels et personnels des étudiant-e-s.
- Permettre aux étudiant-e-s de faire des choix, de travailler en groupe, s'assurer que ce qui est à faire est réaliste, donner du feedback, favoriser une utilisation rapide du contenu proposé (pour répondre aux besoins d'autonomie, d'appartenance et de compétence).
- Varier les modalités de formation (méthodes, modes de présentation, etc.) pour permettre aux personnes ayant des styles cognitifs différents de se sentir « chez eux » au moins à certains moments.
- Demander aux étudiant-e-s de formuler leurs attentes.
- Introduire une dimension de compétition ou de coopération.

- Stimuler la curiosité.
- Être motivé-e soi-même (dans les questionnaires d'évaluation de l'enseignement, les étudiant-e-s disent que c'est contagieux!).

Qu'est il possible de faire pour que les étudiant-e-s augmentent leur sentiment de compétence ?

- Faire les liens avec le connu (expériences, autres contenus déjà abordés, métaphores, etc).
- Faire schématiser, résumer (leur permet de réaliser qu'ils/elles ont compris, retenu l'essentiel).
- Permettre d'appliquer.
- Doser la quantité d'informations nouvelles (fractionner, reformuler, faire des redondances).
- Faire prendre conscience des stratégies utilisées (les étudiant-e-s ne sont pas toujours conscient-e-s de leurs compétences ou de celles qu'il faut exercer pour réussir une tâche).
- Inciter/aider les étudiant-e-s à analyser leurs réussites et échecs (ce qui marche, ce qui ne marche pas). »

Influer sur la motivation nécessite donc d'agir conjointement sur la métacognition et l'autonomie de l'apprenant. Pour ce faire il peut être utile de se référer au principe de récursion tel qu'Edgar Morin le présente (Cf. La Méthode, 6 volumes de 1977 à 2004, Le Seuil) : « C'est une boucle génératrice dans laquelle les produits et les effets sont eux-mêmes producteurs et causateurs de ce qui les produit. »



Favoriser la métacognition de l'apprenant afin qu'il se connaisse mieux comme apprenant lui permet d'augmenter son autonomie (cf. mon texte "Autonomie et métacognition des apprenants à distance" In Chroniques et entretiens, p. 37 [pdf](#)) et d'identifier plus facilement ce qui le motive à se former. Agir de manière autonome, c'est-à-dire prendre la main sur son

apprentissage renforce sa motivation et lui permet de mieux se connaître en particulier en s'auto-évaluant. Le fait d'avoir une plus grande perception de sa motivation amène également l'apprenant à développer son autonomie et à entreprendre des activités métacognitives telles que la tenue d'un journal de formation.

Industrialiser les messages proactifs pour renforcer la motivation des apprenants à distance ?

Jacques Rodet

En matière de tutorat à distance, la recherche d'économies budgétaires amène à penser l'industrialisation des messages proactifs. Parmi ceux-ci, les messages ayant un impact sur la motivation des apprenants ont fait l'objet de recherches récentes par plusieurs professeurs de la Téléuq.

Dans leur article « [Une intervention sur la motivation dans des cours à distance](#) », Deschênes et Maltais rapportent les résultats d'une recherche portant sur l'émission de messages de motivation non personnalisés. Ils arrivent aux conclusions suivantes : « Si l'on compare les données sur une longue période, l'intervention sur la motivation avec une procédure de messages non personnalisés a peu ou pas d'influence sur la réussite scolaire dans les cours retenus dans cette étude. » et « Au fur et à mesure que progressent ces travaux, il apparaît de plus en plus probable qu'une intervention sur la motivation sera plus efficace si elle est plus spécifique (porte sur un objet précis, ce que permet le modèle de Keller) mais aussi si elle arrive au bon moment (dans un contexte et à une étape qui s'y prête), ce qui encourage à développer des interventions plus personnalisées dans la suite de nos recherches. »

De son côté, Nicole Racette dans son article « [Augmenter la persévérance et la réussite en formation à distance à l'aide d'un programme motivationnel](#) » précise « Nos résultats montrent que le recours à des messages motivationnels semipersonnalisés a permis d'augmenter la réussite des étudiants, contrairement aux messages non personnalisés de Deschênes et Maltais (2005) qui étaient également acheminés aux étudiants de la Télé-université. Notre recherche présente également un meilleur rapport coût / bénéfice que les messages personnalisés à chaque étudiant, comme ceux qui ont été utilisés dans l'étude de Visser (1998) et dans celle de Gabrielle (2003). »

Les conditions d'efficacité de messages proactifs agissant sur la motivation des apprenants semblent donc être d'une part, le degré de personnalisation et d'autre part, le bon timing d'envoi de ces messages qui devrait répondre au principe du « juste à temps ».

A propos du degré de personnalisation, Racette avance le rapport coût/bénéfice pour situer les messages semi personnalisés par rapport aux messages personnalisés. Elle semble donc intégrer une préoccupation financière qui serait mieux prise en compte par la "semi industrialisation" que représentent les messages semi personnalisés. Toutefois le ratio coût/bénéfice n'est-il pas à interroger en tant que tel ? Ne vaudrait-il mieux pas raisonner en valeur absolue, tant la réussite d'apprenants supplémentaires peut justifier, pédagogiquement, le choix de messages personnalisés plutôt que semi personnalisés ?

Ces deux facteurs (personnalisation et « juste à temps ») me semblent peu compatibles avec une industrialisation visant l'envoi automatique de messages proactifs sur le plan motivationnel. La personnalisation ne peut certainement pas se limiter à la reprise du prénom et du nom du destinataire, mais nécessite au contraire une analyse du besoin de soutien de l'apprenant sur le plan motivationnel. Les traces produites par les apprenants sur les LMS semblent peu interprétables sous l'angle de la motivation. Par exemple, un non démarrage repéré par l'absence de traces de connexion ne remonte pas d'information sur les raisons qui l'ont provoqué. Seule, l'intervention humaine du tuteur peut permettre de poser un diagnostic circonstancié à partir duquel il pourra élaborer ses réponses à l'apprenant. De la même manière, le « juste à temps » est difficilement assimilable à l'identification de moments clés du scénario de formation dès lors que l'on souhaite offrir la possibilité d'une réelle individualisation du rythme d'apprentissage et que l'on admet qu'un apprenant n'est pas réductible à un profil. Là encore, c'est le tuteur humain qui de part ses interactions avec l'apprenant est en mesure d'identifier le bon moment de l'intervention.

Faut-il conclure que l'industrialisation de messages proactifs sur le plan motivationnel est une chimère ? Ce serait certainement aller un peu vite. Tout d'abord, les recherches évoquées mériteraient d'être reproduites dans d'autres contextes afin que les résultats actuels soient confirmés ou infirmés. Par ailleurs, la recherche de gains financiers sur les services tutoraux reste et restera d'actualité. La solution n'est-elle pas à trouver dans une vision plus globale du support motivationnel ? Relier la motivation à l'exercice de l'autonomie et à la métacognition (cf. mon billet [Comment le tuteur à distance peut agir sur la motivation des apprenants ?](#)) ne permettrait-il pas d'échapper à une certaine naïveté dans la rédaction d'incitations à la persévérance ? Dès lors, il faudrait également répondre à quelques autres questions : dans quelle mesure et à quel niveau les aides méthodologiques ont-elles besoin d'être

personnalisées ? Encourager l'exercice de son autonomie par l'apprenant ne peut-il pas être supporté, du moins partiellement, par des activités et la mise à disposition de ressources qui ne sont pas à personnaliser ?

Permettre aux apprenants à distance d'exercer leur autonomie.

Jacques Rodet

Permettre aux apprenants à distance d'exercer leur autonomie est une des tâches transversale du tuteur à distance. Moins que tout autre, l'autonomie ne se décrète ni se convoque. Il y a d'ailleurs quelques abus à parler d'autonomie de manière générale puisque l'autonomie ne s'exerce que dans l'action et que celle-ci est toujours particulière. Accompagner les apprenants à distance pour qu'ils soient en mesure d'exercer de plus en plus largement leur autonomie consiste donc pour le tuteur à distance à, dans un premier temps, repérer les actions pour lesquelles les apprenants ont intérêt à être autonomes.

De la planification de son apprentissage à la sélection des stratégies cognitives utilisées en passant par la détermination des ressources à solliciter, les tâches sur lesquelles les apprenants doivent exercer leur autonomie sont variées. Le tuteur à distance intervient alors de manière simultanée sur plusieurs plans : méthodologique, motivationnel et métacognitif. Développer l'apprendre à apprendre chez les apprenants, les amener à identifier les éléments qui les motivent à s'engager et à poursuivre leur apprentissage, susciter des pratiques métacognitives telles la tenue d'une journal de formation sont quelques-unes des pratiques tutorales à privilégier pour faciliter la prise en main de leur apprentissage par les apprenants à distance.

A noter, la récente parution d'un livre signé par Brigitte Albero et Nicole Poteaux, « Enjeux et dilemmes de l'autonomie » dont je reproduis ci-dessous la présentation.

En quelques années, l'idée philosophique et politique d'autonomie s'est imposée en principe majeur dans le monde du travail et de la formation. De mode existentiel de rapport au monde et de gouvernement de la cité, elle est devenue simple item dans les référentiels de compétences professionnelles, condition d'accès à l'emploi et critère de gestion des ressources humaines.

Cet ouvrage présente l'analyse d'une expérience d'autoformation des étudiants à l'université qui a placé l'autonomie au centre de son projet sans pour autant la réduire à une prescription normative ni à un outil de management. Exceptionnel par son ampleur et sa durée, le dispositif des

Centres de Ressources en Langues progressivement mis en place à l'université Louis Pasteur de Strasbourg, est en effet le premier et le seul jusqu'ici à avoir offert aux étudiants, pendant plus de quinze ans et à grande échelle, la possibilité d'apprendre les langues étrangères par une démarche individualisée d'autonomisation personnelle.

Sept chercheurs ont analysé de divers points de vue, la genèse du dispositif, sa structure et son fonctionnement, ses usages par les acteurs sur le terrain et son évolution dans le temps. Les résultats de leurs analyses dépassent largement le propos initial. Ils ne décrivent pas seulement les voies possibles, les exigences et les conditions de réussite d'une véritable formation à l'étude autonome. Ils montrent le rôle déterminant des dimensions personnelles – cognitives, socio-affectives, motivationnelles - dans les différentes réponses, individuelles et collectives, aux sollicitations des technologies et des dispositifs. Ils révèlent aussi les enjeux et les dilemmes que soulève la mise en œuvre du principe d'autonomie dans les institutions hiérarchiques organisées autour d'autres valeurs. Ils apportent enfin a contrario une explication au malaise et aux tensions sociales suscitées par la prescription d'autonomie quand, prenant la forme pathogène d'injonctions paradoxales, elle interdit aux individus toute possibilité de l'exercer.

Langue français

ISBN-10 2-7351-1305-1

ISBN-13 978-2-7351-1305-7

ISSN 2110-1957

Année de publication octobre 2010

Quelques interventions sur le plan méthodologique que le tuteur à distance peut entreprendre.

Jacques Rodet

Lors d'un récent regroupement présentiel avec des étudiants engagés dans un master se déroulant essentiellement à distance, j'ai eu l'occasion de m'exprimer sur l'importance pour les apprenants à distance de mieux se connaître en tant qu'apprenant. Ceci est d'autant plus important lorsque ceux-ci sont en reprise d'étude tout en cumulant une activité professionnelle. En effet, il n'est pas forcément aisé pour chacun de trouver immédiatement le bon rythme d'apprentissage et surtout d'arriver à concilier engagements professionnels, occupations personnelles et familiales et tâches d'apprentissage.

Les apprenants, au cours d'un parcours de formation long, devraient également se fixer comme objectif de s'améliorer en tant qu'apprenant afin d'augmenter leur productivité. Pour cela, il leur est nécessaire de faire le point sur leurs manières d'apprendre, de repérer leurs préférences cognitives et d'évaluer les stratégies d'apprentissage auxquelles ils ont recours. A cet égard, le rôle du tuteur à distance se situe sur les plans de la diffusion d'informations méthodologiques et sur celui de la sensibilisation à la métacognition.

Une des difficultés cognitives assez courante de ce type de public est liée à la capacité de lire pour apprendre. Savoir distinguer les méthodes de lecture sélective ou de repérage, de lecture en diagonale et de lecture active, en comprendre les méthodologies, s'exercer à les mettre en oeuvre, évaluer les résultats, sont des actions que les apprenants peuvent entreprendre dès lors que le tuteur intervient de manière proactive sur ces thèmes.

Une autre compétence que les apprenants doivent développer est de savoir trouver les informations dont ils ont besoin pour réaliser certaines activités d'apprentissage. Préparer sa recherche, repérer l'information, obtenir les documents, analyser la documentation et rédiger son travail constituent autant d'étapes sur lesquelles ils doivent être en mesure de progresser. Là encore, le support des tuteurs à distance doit certainement prendre une forme proactive par la transmission de fiches méthodologiques par exemple.

Un des risques que les apprenants ont également à affronter est celui du plagiat. Fréquemment, les connaissances préalables en matière de citation sont lacunaires et c'est donc par une sensibilisation à la question du plagiat et à la manière de l'éviter que le tuteur peut apporter son aide.

Enfin, si l'on souhaite que les apprenants adoptent une posture métacognitive, il n'est pas inutile que le tuteur à distance précise ce que recoupe la métacognition et propose quelques activités susceptibles de l'encourager telle que la tenue d'un journal de formation.

De l'utilisation des jeux de rôles dans la formation des tuteurs à distance.

Jacques Rodet

La formation des tuteurs à distance a fait l'objet de différentes modélisations. Brigitte Denis dans son article « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? » Revue Distances et Savoirs, vol. 2003/1, prévoit une « préparation pratique à l'animation ». De mon côté, je positionne toujours, dans les formations de tuteurs à distance que j'anime, des séquences de mise en situation.

Ces mises en situations peuvent prendre différentes formes : étude de cas type, rédactions de messages proactifs et réactifs, expérimentation des différents outils de communication...

Dans la récente formation que j'ai animée à Constantine avec Alain Bernadot, nous avons opté pour la réalisation de jeux de rôles qui se sont déroulés selon 3 modalités : en présentiel, sur forum et sur Skype. Les participants ont adopté successivement les postures de tuteur et de tutoré. Les situations proposées étaient les suivantes : i) premier contact permettant au tuteur de se présenter, de présenter le dispositif, de s'enquérir des expériences précédentes du tutoré, de convenir des modalités de communication futures entre eux ; ii) apprenant découragé et proche de l'abandon ; iii) apprenant éprouvant des difficultés méthodologiques dans la réalisation d'un travail ; iv) apprenant ne respectant pas les échéances ; v) apprenant rencontrant des problèmes techniques ; vi) conflit entre apprenants lors d'un travail collaboratif ; vii) apprenant ayant des problèmes de santé qui l'empêchent de tenir le rythme de la formation ; viii) apprenant insatisfait du contenu de la formation qui ne lui permet pas de faire le lien avec ses tâches professionnelles ; ix) apprenant insatisfait par la note obtenue à un travail ; x) apprenant fantôme.

Les situations de jeux de rôles sont infinies et gagnent à être choisies en fonction du contexte dans lequel les futurs tuteurs évolueront. En ce sens, il est possible aussi de répertorier avec les participants quelles sont les situations qui leur posent le plus de problèmes.

Ces jeux de rôles ont été systématiquement suivis de séances de restitution et d'analyse critique avec l'ensemble des participants. Cela permet aux uns et aux autres de repérer leurs

erreurs, d'identifier les bonnes pratiques, et les scénarios d'interventions tutorales les plus intéressants. C'est aussi l'occasion pour chacun d'exprimer ses propres représentations sur leur futur rôle de tuteur. Les échanges sont parfois vifs entre ceux qui envisagent un tutorat directif et ceux qui se situent davantage sur le registre de l'empathie.

Un autre intérêt de ces jeux de rôles est de préparer concrètement les futurs tuteurs à utiliser les outils de communication qui seront les leurs. Ainsi de Skype que plusieurs participants n'avaient jamais utilisé. Mettre le casque n'était pas spontané pour eux. Les bruits, l'écho, la qualité parfois médiocre du son étaient autant d'éléments qui leur a fallu surmonter. Même les plus hésitants au départ sont ressortis de ces jeux de rôles avec une plus grande assurance et une meilleure compréhension des difficultés que leurs futurs apprenants seront susceptibles de rencontrer.

Regards

sur des choses lues



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

Encourager et apprécier... Réflexions autour des propositions de Christelle Celik.

Jacques Rodet

Christelle Celik, dans sa [thèse dont je me suis récemment fait l'écho](#), identifie plusieurs pratiques tutorales au sein d'un forum (Chapitre 5 – Les autres pratiques tutorales). Les principales sont :

- ouvrir et clore les messages réactifs-évaluatifs
- personnaliser la relation avec ses étudiants
- accrocher son lecteur : soigner le titre du message réactif ;
- rythmer ses contributions sur le forum et organiser sa réponse ;
- motiver la lecture des pairs et des commentaires tutoraux ;
- savoir questionner ;
- encourager et apprécier.

Je vais m'intéresser ici plus spécifiquement à la dernière de cette liste. Dans sa formulation, elle est assez proche d'un des champs de support à l'apprentissage que je situe sur le plan motivationnel : « encourager et féliciter ». (cf. <http://blogdetad.blogspot.com/2009/01/un-petit-essai-de-vscasmo-propos-des.html>)

Christelle Celik indique « Enfin, il revient aux tuteurs d'encourager les apprenants et d'apprécier leurs contributions. Dans le cadre d'une formation à distance en ligne où les étudiants sont isolés et où toutes les contributions, ainsi que les commentaires y afférents, sont publics et lisibles par tous, ces deux activités sont aussi importantes que délicates. »

Le terme féliciter renvoie au fait de souligner les réussites de l'apprenant y compris lorsque celles-ci se révèlent très partielles. Le terme « apprécier » manifeste davantage une expression critique. Il s'agit tout autant pour le tuteur de relever les points positifs du travail du tutoré que ceux qui ne le sont pas. C'est bien pour les points négatifs que l'expression du tuteur est délicate, mérite d'être soupesée, et ce d'autant plus qu'elle est publique et écrite.

Christelle Celik donne ici des précisions tout à fait utiles, en particulier en nommant certaines pratiques dans lesquelles nombre de tuteurs se retrouveront. « ...nous avons remarqué que les éventuelles critiques ou remarques que les tuteurs émettent à l'égard des contributions des étudiants sont fortement atténuées par ce que nous appelons à l'instar de

Kerbrat-Orecchioni (2005) des adoucisseurs de FTAs (i) [...] nous remarquons notamment, et ce souvent après une marque d'encouragement et une valorisation du travail fourni, divers adoucisseurs, comme des désactualisateurs temporels ou modaux et notamment un fréquent usage du conditionnel, des tournures impersonnelles ou passives, des modalisateurs, des minimisateurs, qui souvent sont combinés les uns avec les autres dans un même énoncé. » (p. 272-273)

Ces pratiques permettent certainement d'atteindre des objectifs d'entretien de la persévérance de l'apprenant. Elles font la part belle à des formulations qui permettent à l'apprenant de ne pas se sentir interpellé trop brusquement et qui maintiennent la possibilité de son écoute.

« Il est manifeste que ces tuteurs visent à adoucir le caractère de leurs remarques qui pourraient être perçues comme une atteinte à la face positive des étudiants. En effet, même si l'étudiant sait que l'enseignant est là pour corriger ses erreurs et juger de son travail, car cela fait partie du pacte pédagogique, il n'en demeure pas moins que dans le cadre d'une interaction à finalité pédagogique, l'étudiant cherche toujours à montrer le meilleur de lui-même. Aussi, une remarque de type FTAs, dans le cadre d'une interaction écrite (et qui donc va être pérenne sur le forum le temps du suivi) et surtout publique (car tout participant du forum pourra la lire), peut-elle être très mal vécue et inhiber durablement l'étudiant par la suite. » (p.274)

Si je souscris et me reconnais dans beaucoup de ces pratiques, il me semble toutefois nécessaire de s'interroger sur les effets d'une utilisation trop systématique des adoucisseurs. Est-ce que tous les apprenants y trouvent vraiment leur compte ? Les plus autonomes et matures ne risquent-ils pas de percevoir ces pratiques comme un maternage intempestif ? A se vouloir prévenant, le tuteur ne va-t-il pas être perçu comme un adepte du "tour autour du pot" ? Un évaluateur hésitant ? Et à l'extrême, ce qui serait plus grave et à l'inverse des objectifs poursuivis, comme une personne insuffisamment sincère et non digne de confiance ?

Il est bien difficile, et peut-être pas si utile que cela, de répondre de manière absolue à ces interrogations. Il est par contre important pour un tuteur à distance de les avoir à l'esprit pour mieux établir la relation qu'il entretient individuellement avec chaque apprenant et avec le groupe, relation dont la sincérité réside également dans sa particularité et qui ne peut donc être entièrement modélisable.

(i) : Les Face Threatening Acts (FTAs) sont les actes menaçants pour les faces, ceux qui risquent de porter atteinte à la face de l'un des interactants et qui donc mettent à mal l'ordre de l'interaction.

L'accompagnement dans les nouvelles modalités de formation, d'après Frédéric Hauew.

Jacques Rodet

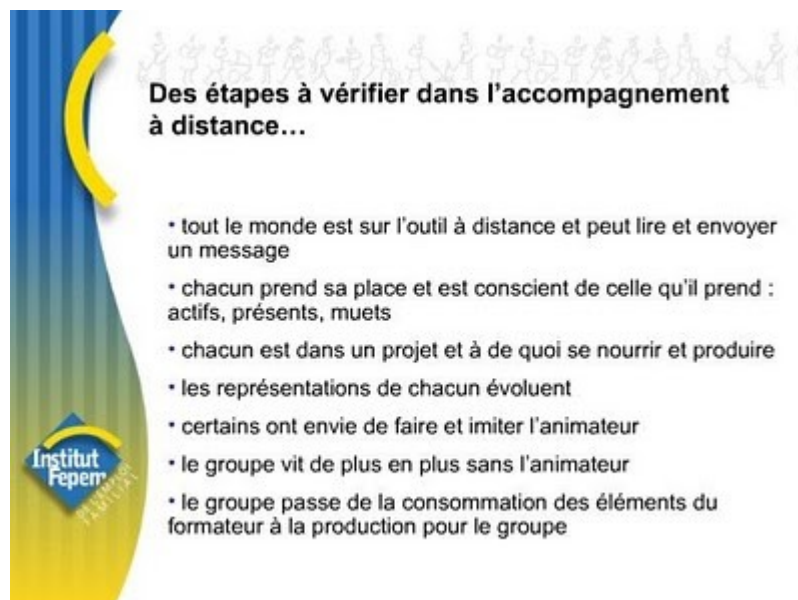
Frédéric Hauew dans un diaporama intitulé "[Individualisation et nouvelles modalités de formation](#)" s'intéresse aux différents types d'accompagnement. Je reproduis ici les trois écrans de Frédéric Hauew relatifs à ce sujet et commente le dernier.



Les types d'accompagnement

- **Pédagogique** : guidance dans la progression
- **Didactique** : expertise lié au domaine de compétences et/ou de savoir
- **Méthodologique** : aide à l'organisation et à la résolution de problèmes
- **Technique** : résolution de problèmes liés à l'environnement technique
- **Relationnel** : animation d'un groupe de pairs, e-modérateur...

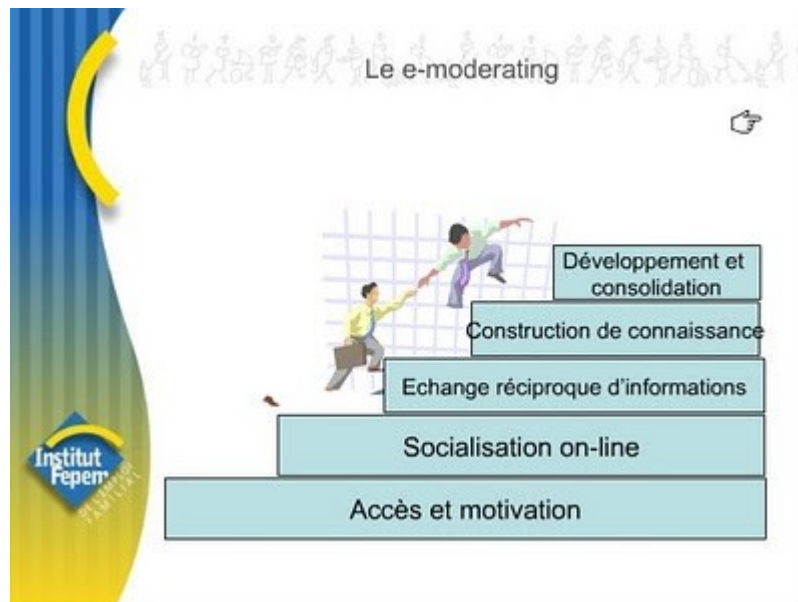
Institut Fepem



Des étapes à vérifier dans l'accompagnement à distance...

- tout le monde est sur l'outil à distance et peut lire et envoyer un message
- chacun prend sa place et est conscient de celle qu'il prend : actifs, présents, muets
- chacun est dans un projet et à de quoi se nourrir et produire
- les représentations de chacun évoluent
- certains ont envie de faire et imiter l'animateur
- le groupe vit de plus en plus sans l'animateur
- le groupe passe de la consommation des éléments du formateur à la production pour le groupe

Institut Fepem



Ce dernier schéma montre que l'autonomie des apprenants et des groupes d'apprenants n'est pas spontanée mais nécessite l'accomplissement d'un parcours en plusieurs étapes où le tuteur à distance aura à apporter son aide, plus présente au début et moins à la fin selon les principes d'étagage et de désétagage évoqués en particulier par Vygotski.

Accès et motivation : le tuteur doit permettre aux apprenants d'avoir accès à l'espace d'échanges et les inciter à participer en présentant les objectifs, les attendus, les étapes, les productions envisagées, les bénéfices à retirer, etc.

Socialisation on-line : Il s'agit pour le tuteur de favoriser l'expression de chacun afin que tous les participants puissent se situer socialement, éventuellement à partir d'une grille prédéfinie, ou de manière plus libre.

Echange réciproque d'informations : cette étape peut être assez différente selon les activités collaboratives proposées. Il peut s'agir de mieux définir le cadre de la collaboration, de permettre à chacun des apprenants d'exprimer leurs représentations des objectifs et des tâches, de déterminer le fonctionnement du groupe, de renforcer son identité, etc. Le rôle du tuteur est de favoriser ces échanges non pas en apportant des réponses par avance mais en les faisant élaborer par les apprenants.

Construction de connaissances : la construction de connaissances est toujours individuelle mais elle est également toujours stimulée, pour chacun des apprenants, par les interactions qu'ils entretiennent entre eux. Le rôle du tuteur consiste à animer ces échanges, à apporter des éléments

d'approfondissement, à relever les erreurs conceptuelles éventuelles, à fournir des rétroactions individuelles et au groupe, etc.

Développement et consolidation : les précédentes étapes ont normalement permis aux apprenants de développer leur autonomie et c'est lors de cette dernière étape qu'ils sont le plus à même de l'exercer. Le tuteur tend alors à s'effacer et à n'intervenir plus que de manière réactive aux demandes des apprenants. Il procède aussi à des rétroactions sur les productions réalisées, surtout s'il a une fonction d'évaluateur.

Pour aller plus loin : cf. France Henri, Karin Lundgren-Cayrol (2001) Apprentissage collaboratif à distance. PUQ

Sondage : les outils des tuteurs à distance

Jacques Rodet

Je tiens à remercier toutes les personnes (66) qui ont participé à ce sondage dont la question était "Quels sont les outils de communication que vous utilisez dans le cadre de vos interventions tutorales à destination des apprenants à distance ?" Les résultats obtenus sont les suivants :

Un outil utilisé quasi unanimement par les répondants : le mail.

Le mail est l'outil qui est utilisé par le plus grand nombre de répondants puisque 64 sur 66 soit 97% y ont recours pour leurs interventions tutorales. A contrario du discours qui fleurit çà et là sur l'archaïsme de cet outil, les tuteurs le plébiscitent largement. Il faut bien reconnaître que le mail reste un mode de communication facile et accessible pour les usagers de la formation à distance. Ces avantages liés à son caractère asynchrone et le fait qu'il puisse supporter des échanges individuels et collectifs expliquent certainement ce résultat.

Un deuxième groupe d'outils utilisés par les 2/3 des répondants : le forum, le téléphone et les messageries instantanées.

Le forum (45 votes, soit 68%), le téléphone (44 votes, soit 66%) et les messageries instantanées telles que Skype ou MSN (42 votes, soit 63%) sont des outils utilisés par les 2/3 des répondants.

Le forum, présent dans la plupart des plateformes de e-learning, se révèle un outil adapté tout autant pour diffuser des informations sur le déroulement de la formation que pour supporter des activités d'apprentissage. Le fait que ce soit également un des outils les plus anciens explique que son usage soit répandu.

Le téléphone, outil historique du tutorat en formation à distance reste d'un usage fréquent malgré son coût bien que celui-ci puisse se révéler très abordable dans les offres de différents opérateurs téléphoniques. Le fait de pouvoir échanger de manière synchrone, en bénéficiant de la voix de son interlocuteur, reste un avantage indéniable de cet outil. Il permet tant de réaliser le premier contact avec l'apprenant que de lui apporter des réponses rapidement, au moment où le besoin s'en fait sentir.

Les messageries Skype et MSN constituent une alternative au téléphone moins onéreuse pour effectuer des interventions synchrones. De plus elles permettent d'utiliser la communication écrite, l'échange de documents et supporte la vidéo dès lors que les interlocuteurs sont équipés d'une webcam. L'enregistrement de la communication peut également se révéler utile. Si ces messageries talonnent le téléphone, il est probable que leurs fonctionnalités plus développées leur permettront, dans un proche avenir, de le dépasser et peut-être de le marginaliser. Ceci prendra néanmoins plus de temps pour les régions où le débit internet est insuffisant ou instable.

Un troisième groupe d'outils utilisés par une majorité de répondants : Le chat et la classe virtuelle.

Le chat est un outil ancien et malgré ses limites, seul l'échange textuel est autorisé, il recueille 36 votes, soit 55%. Le fait de pouvoir enregistrer le verbatim des échanges est certainement apprécié. Si le sondage ne nous renseigne pas sur le fait que ces échanges soient effectués par 2 ou plusieurs personnes en même temps, les retours d'expériences ont montré qu'au delà de 5 participants et sans règles de fonctionnement, la communication par chat devient difficile. De plus, cet outil se révèle fréquemment chronophage. Son avenir est incertain. Sera-t-il encore utilisé longtemps tout seul ou plus probablement comme une modalité intégrée à d'autres outils tels que les messageries instantanées ou la classe virtuelle ?

La classe virtuelle est également utilisée par une majorité de répondants (35 votes, soit 53%). Cet outil, si l'on en juge par la floraison de solutions proposées par différents éditeurs réalise une percée remarquable dans le monde de la formation à distance. Cela se traduit donc également dans la pratique des tuteurs à distance. Utilisée comme complément à un LMS ou même comme seul canal de la formation, la classe virtuelle présente l'avantage de se rapprocher le plus des pratiques des formateurs et des enseignants en face à face. Il serait toutefois regrettable de réduire la classe virtuelle à sa fonction de diffusion d'exposés magistraux tant les fonctions qui la composent permettent des interactions riches entre les participants. Il est probable que les usages de la classe virtuelle vont continuer à se développer et qu'elle deviendra un incontournable sinon la référence en matière d'interventions synchrones. A noter aussi, qu'elle peut être utilisée comme support de création de ressources pour un usage asynchrone.

Un quatrième groupe d'outils utilisés par une minorité forte de répondants : le wiki, le blogue et les réseaux sociaux.

Le wiki, fréquemment disponible dans les LMS, est un outil collaboratif puissant. Le fait qu'il recueille 27 votes, soit 41% des répondants et se positionne en tête de ce troisième groupe constitue une demi-surprise. Il semble que le recours de plus en plus fréquent à des activités collaboratives au sein des parcours de FOAD encourage son utilisation.

Le blogue recueille 24 votes, soit 36% des répondants. Support de publication de travaux d'apprenants que le tuteur peut commenter, journal de formation des apprenants, journal des interventions des tuteurs, espace d'information sur la formation, ses usages pédagogiques sont nombreux. Nécessitant une expression écrite élaborée puisque rendue publique, le blogue, malgré son ancienneté se révèle un outil utile aux tuteurs à distance.

Les réseaux sociaux en rassemblant le même nombre de votes que le blogue montrent que les supports d'interventions tutorales se diversifient. D'un usage courant chez de nombreux apprenants, notamment les plus jeunes, il semble que de plus en plus de tuteurs soient attentifs à les rejoindre dans leurs habitudes communicationnelles. Il est fort probable que leurs usages par les tuteurs s'amplifient dans les prochains temps. Cela pose néanmoins la difficulté du traçage des interventions tutorales effectuées sur les réseaux sociaux dans la mesure où ils sont presque toujours extérieurs aux LMS. Un autre frein lié au mélange des interlocuteurs des tuteurs (leurs contacts professionnels, personnels et leurs apprenants) devrait être progressivement surmonté par l'adoption par les tuteurs de plusieurs comptes distincts.

Un cinquième groupe d'outils utilisés par une minorité de répondants : Twitter, Baladodiffusion, Signets sociaux, Mondes virtuels 3D.

Twitter qui contraint ses usagers à la concision rassemble 12 votes, soit 18% des répondants. Ceci reste modeste au regard des usages pédagogiques qui sont de mieux en mieux repérés pour cet outil.

La baladodiffusion qui est plus adaptée pour certaines formations (les langues par exemple) recueille 11 votes soit 16% des répondants.

Les signets qui sont bien utiles pour réaliser des veilles collaboratives recueillent 10 votes, soit 15% des répondants.

Les mondes virtuels 3D recueillent les votes de tuteurs pionniers (4, soit 6%).

Quelques comparaisons avec les résultats du sondage "êtes-vous des étudiants 2.0 ?"

Les outils retenus par l'enquête de la Télug et notre sondage n'étaient pas tout à fait les mêmes. Pour ceux qui étaient communs, il apparaît que la classe virtuelle, le blogue, Twitter, les signets sociaux, la baladodiffusion, les mondes virtuels 3D sont utilisés par une proportion semblable des étudiants de la Télug et des tuteurs à distance qui ont répondu à notre sondage. Cette convergence est intéressante mais pas aussi surprenante que cela dans la mesure où apprenants et tuteurs à distance se retrouvent dans les dispositifs de formation et utilisent ensemble les outils de communication qui y sont présents.

Plus étonnant, l'écart important de l'utilisation des réseaux sociaux. Si plus de 70% des étudiants de la Télug les utilisent, seuls 36%, soit moitié moins, des tuteurs ayant répondu à notre sondage y ont recours pour leurs interventions tutorales. Plusieurs facteurs sont peut-être en cause. D'une part, les apprenants de la Télug sont peut-être plus jeunes que les tuteurs à distance de notre sondage. D'autre part, les étudiants de la Télug sont très largement Québécois alors que les répondants de notre sondage exercent majoritairement en France, en Europe et en Afrique. Cette différence géographique traduit peut-être une plus grande popularité des réseaux sociaux outre Atlantique. Enfin, les usages pédagogiques à des fins tutorales des réseaux sociaux ne sont certainement pas encore assez bien identifiés.

Commentaire de Caroll Ann Keating

Suite aux tentatives de comparaison que j'ai fait entre les résultats du sondage "Les outils des tuteurs à distance" et l'enquête "êtes-vous un étudiant 2.0?", Caroll-Ann Keating qui a piloté cette dernière nous fait parvenir ce commentaire.

Merci à elle pour les précisions apportées !

Bonjour Jacques,

Il m'apparaît important de préciser, à priori, que les étudiants de la TÉLUQ ont été questionnés sur l'expérience qu'ils avaient de l'utilisation des logiciels sociaux du Web 2.0 dans un sens large et non pas nécessairement dans le cadre de cours à distance. On peut donc difficilement ici comparer l'expérience des tuteurs

que tu as questionnés avec celle des étudiants de la TÉLUQ. En effet, si on reprend que plus de 70% des étudiants de la TÉLUQ utilisent les réseaux sociaux, ils ne le font certainement pas dans des cours à distance offerts à la TÉLUQ. En fait, nous n'exploitons pas encore de réseaux sociaux dans les cours de la TÉLUQ quoique certains puissent être des « amis » de la TÉLUQ sur Facebook. Par ailleurs, je ne connais pas tout ce qui se fait dans les autres universités québécoises mais je serais très surprise d'apprendre qu'on utilise les réseaux sociaux dans plusieurs cours. C'est donc dire que les liens à établir entre les répondants-tuteurs et répondants-étudiants par rapport à leur âge ou à leur nationalité me paraît difficile à faire.

Je te souligne qu'à la TÉLUQ, nous venons de débiter une expérimentation avec les réseaux sociaux (Plate-forme Elgg dédié à l'éducation et comportant de nombreux outils, tels forums, wikis, blogues, signets sociaux, etc.) dans un de nos cours de comptabilité; ceci dans le cadre de la recherche sur les logiciels sociaux que nous menons avec d'autres partenaires et dans laquelle s'inscrit le sondage que nous avons réalisé à la TÉLUQ. Nos partenaires du Québec – l'Université de Montréal et le Cégep@distance - ont de l'avance sur nous, avec l'expérimentation dans plusieurs cours de la plate-forme Elgg. Je te réfère à cet effet à un article fort intéressant de Martine Chomienne, du Cégep@distance. <http://clic.ntic.org/cgi-in/aff.pl?page=article&id=2174>

Un résultat du sondage de la TÉLUQ que je veux partager avec les tuteurs de ton blogue est que plus de la moitié des répondants souhaitent rencontrer leur tuteur et leurs pairs en mode synchrone, de même qu'à utiliser la visioconférence Web. Le potentiel de la vidéo favorise sans contredit le sentiment de proximité, de complicité et de présence entre l'étudiant et le tuteur, si important dans la dimension socioaffective de la relation tutorale à distance. De plus, plusieurs études confirment que le sentiment de présence chez l'étudiant augmente la persévérance et la réussite étudiante. Conséquemment, ma première recommandation, suite aux résultats de notre sondage, serait d'offrir cette possibilité dans nos dispositifs de formation et de mettre tout en œuvre pour que nos étudiants et nos tuteurs l'utilisent le plus en plus, et le plus efficacement possible.

Finalement, puisque le sondage de la TÉLUQ nous indique clairement que plus un étudiant est expérimenté avec les logiciels sociaux, plus il est intéressé à les utiliser pour apprendre dans les cours, ma deuxième recommandation serait d'exploiter de plus en plus de logiciels sociaux dans les cours tout en le faisant de façon graduelle. Ceci, dans le but premier

de familiariser les étudiants et de former – par ricochet – les tuteurs. On peut prendre en compte en outre que les étudiants (et les tuteurs) seront tout comme nous de plus en plus exposés aux logiciels sociaux.

Voilà pour quelques réactions... en te remerciant encore Jacques pour ta contribution importante à l'amélioration de l'encadrement des étudiants à distance et à toute la réflexion que tu suscites sur la formation à distance en général. Son avenir me paraît prometteur et rempli de plusieurs défis pour tous les artisans que nous sommes.

Caroll-Ann Keating

Témoignage

sur le tutorat



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

L'accompagnement professionnel des tuteurs de la Télug : une initiative syndicale.

Sylvie Pelletier

Au début des années 2000, le Syndicat des tuteurs et tutrices de la Télug s'est donné une nouvelle mission, celle de favoriser le développement des compétences professionnelles de ses membres. Le terrain était vierge en quelque sorte puisque les pratiques de tutorat étaient peu formalisées à la Télug et le développement des habiletés tutorales peu encouragé. La formation initiale des tuteurs consistait pour l'essentiel à leur offrir une présentation du cours et de la démarche d'apprentissage qui l'accompagne de même que la liste des tâches et responsabilités des tuteurs en vertu de la convention collective. Accessoirement, quelques formations collectives ont été offertes aux tuteurs à l'occasion de changements technologiques importants. Malgré son expertise reconnue en formation à distance, la Télug ne s'était jamais véritablement souciée d'enseigner le métier de tuteur aux nouvelles recrues non plus que de développer et de perpétuer le savoir-faire de ses tuteurs. Les tuteurs étant des professionnels dans leurs domaines respectifs, on présumait qu'ils étaient déjà outillés pour accompagner leurs étudiants dans leur démarche d'apprentissage. Or, le syndicat était régulièrement appelé à la rescousse auprès de tuteurs accablés par l'ampleur de leurs tâches ou aux prises avec des étudiants difficiles. Il est apparu évident que tous n'avaient pas développé les habiletés nécessaires pour encadrer des étudiants et que la Télug avait bien peu à offrir aux tuteurs éprouvant des difficultés dans l'exercice de leurs fonctions.

En 2003, lors des négociations entourant le renouvellement de la convention collective, le Syndicat a revendiqué et obtenu un ensemble de mesures et un budget d'opération afin de favoriser l'intégration des tuteurs aux activités académiques de la Télug, et ce, dans le but d'améliorer la qualité de l'encadrement offert aux étudiants. Un comité d'intégration composé de représentants des tuteurs et de représentants de l'employeur fut mis sur pied afin de gérer les projets initiés par des tuteurs. Les premiers projets réalisés, fruits d'une vision bien pragmatique, furent des outils de travail conçus pour faciliter le travail des tuteurs : modèles de messages d'accueil à adresser aux étudiants, foire aux questions, fiche de rétroaction aux examens sous surveillance, etc.

Afin de systématiser les pratiques de tutorat et, surtout de tendre vers une amélioration de ces pratiques, un projet plus ambitieux fut entrepris: la constitution d'une revue des recherches universitaires et autres publications scientifiques portant sur l'encadrement des étudiants dans les cours à distance. Le résultat de cette collecte d'informations nous a amenés à conclure qu'il y avait beaucoup à apprendre sur le métier de tuteur et beaucoup à faire pour tendre vers de meilleures pratiques de tutorat à la Téléuq. De là, quelques projets de formation collective ont été initiés par des tuteurs, certains avec la collaboration de spécialistes en sciences de l'éducation. Entre autres formations : l'empathie dans les relations tuteurs-étudiants, la notation et la rétroaction des travaux notés, le plagiat, l'accueil de l'étudiant dans le cours, la gestion des dossiers étudiants. La plus récente séance de formation fut d'ailleurs animée par Jacques Rodet. Offerte en webdiffusion, sa présentation qui fut très appréciée s'intitulait : « Quelques actions essentielles du tuteur pour accueillir, motiver et donner des rétroactions aux étudiants à distance ». Une prochaine séance de formation portera sur l'encadrement des étudiants présentant des problèmes d'ordre cognitif, affectif et autres.

Le projet d'intégration le plus profitable fut sans doute la mise sur pied d'une table pédagogique des tuteurs : un lieu d'échange, de réflexion et de concertation où les représentants des tuteurs prennent position et initient des actions en vue d'améliorer la qualité de l'encadrement. Ainsi, plusieurs projets de formation collective ont été initiés par la Table pédagogique qui s'est également donnée pour mission d'assurer la circulation de l'information auprès des tuteurs. Au fil des années, la Table pédagogique est devenue le centre de références vers lequel convergent les demandes des tuteurs pour toutes questions d'ordre pédagogique et un soutien particulier y est offert aux tuteurs nouvellement embauchés.

Toutes ces initiatives nous ont certainement apporté une valorisation de la fonction tutorale et sensibilisé les tuteurs à l'importance des rôles qu'ils sont appelés à jouer auprès de leurs étudiants. Tous ne sont pas encore convaincus de la nécessité d'améliorer les pratiques de tutorat, mais le taux de participation des tuteurs aux activités de perfectionnement collectif est suffisamment élevé pour susciter une saine émulation.

Sylvie Pelletier, présidente
Syndicat des tuteurs et tutrices de la Télé-université

Varia



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

L'apprenant sans formateur ?

(épisode 3/4)

Jean Vanderspelden

L'apprenant sans formateur ? (épisode 4/4) ou la rencontre durable de plus en plus improbable entre l'apprenant et ses formateurs, et donc, vers des responsabilités nouvelles à partager...

Jouer à apprendre et devenir apprenant, tout au long de sa vie – Dans une approche réseau, le «Digital Native» a-t-il besoin d'un tuteur ?

Dans l'une des «causeries» portant sur l'alliance délicate entre pédagogie et technologie (série de vidéos rafraîchissantes disponibles sur Dailymotion), Marcel Lebrun (Université de Louvain) préfère parler, avec son complice Christophe Batier (Université de Lyon 1), de «Fun Learning» plutôt que de «Serious Game» ! Tout est dit ; un titre avec fondement humain, au regard d'un slogan à visée marketing ! Il est difficile de ne pas croiser la vague médiatique vantant les mérites de l'usage des jeux d'aventures en 3D et avec avatars multicolores, à des fins annoncées comme formatives. Le jeu a certes toute sa place dans la formation des adultes : jeu plateau, jeu de rôle, jeu de logique, jeu de simulation, etc..., même si celle-ci reste souvent sous-dimensionnée dans la pratique. Ses apports résident dans l'apprentissage et le respect de règles, dans l'élaboration et la mise en place de stratégies individuelles et collectives de coopération, dans la simulation sur le principe essai-erreur, dans la stimulation et le plaisir du risque ou du challenge, et aussi dans les acquisitions de savoirs thématiques liés à chaque jeu. Par ailleurs, les apprenants s'appuient sur leur culture jeu et réseau, pour apprendre, collaborer et donc pour travailler. Malgré cela, se pose la question de l'impact réel de l'usage de Jeux Sérieux, tels qu'on les présente en formation formelle des adultes.

Le doute repose sur deux effets convergents ; l'évolution des usages de la micro-informatique et la puissance économique des industries de ce secteur. A la fin des années 1970, la commercialisation des premiers micro-ordinateurs a fait naître des perspectives novatrices, dont celles nous laissant envisager que les machines allaient nous «aider» à nous former, voire à nous faciliter l'apprentissage. Après la télévision éducative, apparaît une nouvelle chimère avec la naissance de l'EAO ou de l'EIAO (couplage de l'intelligence artificielle et de

l'enseignement). Force est de constater que les apports attendus ne se sont pas cristallisés sur ce domaine, même si, avec la connexion du micro-ordinateur au réseau Internet, apparu vingt ans plus tard, de vraies nouvelles fonctionnalités d'assistance ont été mises à notre disposition : pour communiquer, s'informer, partager, produire, etc... et aussi pour jouer. Certes l'EAO était mort-né, mais la conception de premiers jeux sur les antiques Spectrum, Atari, TO7 et autre Apple 2.0, allait générer un secteur économique puissant : celui de l'Entertainment individuel, d'abord sur console, puis sur ordinateur, et maintenant sur tous les supports i-connectés. Comme souvent, le micro-ordinateur a été, en partie, détourné de son usage ; on a basculé de l'EAO vers le jeu. Est-ce pour se donner bonne conscience que réapparaît, quarante ans après, l'option «micro-ordinateur en réseau pour apprendre, mais avec... le jeu» ? Notre analyse aboutit plus prosaïquement à l'observation d'une démarche d'extension de marché. L'objectif est de vendre des prestations et de nouveaux produits, à des clients quelquefois avec l'argument d'un apprentissage (enfin) distrayant, et donc (forcément) efficace. Si souffler n'est pas jouer, souffrir n'est pas non plus apprendre ; le jeu pouvant être, aussi en formation, le souffle de l'inévitable effort ! Il s'agit aussi de se démarquer des séquences e-learning où le graphisme et les activités en ligne restent peu attrayantes et, donc, peu motivantes. Cela peut expliquer des abandons relativement nombreux durant certains e-parcours. L'interactivité (machine-utilisateur) ne remplace pas l'interaction (apprenant-apprenant & apprenant-apprenant) qui enrichit la formation par les échanges et les confrontations. L'immersion dans les univers, à dimension professionnelle de certains «Serious games», offre l'opportunité d'interagir en situation, en développant des compétences liées à des métiers ou à des gestes professionnels, savoir-faire ou savoir-être, et non à des savoirs. Ces apprentissages sont certes simulés, mais ils sont plus nets, au moins dans un premier temps, qu'en salle ou en centre de ressources. Des contre-exemples doivent certainement illustrer des usages pertinents et originaux en formation informelle avec des didacticiels distrayants de 3ème génération. Mais, les premiers «Serious Games», mis en avant sur la place publique, relevaient plus d'une opération de communication, voire de gestion des ressources humaines. Dans les grandes entreprises, le département formation n'a pas forcément le dernier mot.

Les «Digitals Natives» selon Marc Prensky ceux qui ont le nez dans les technologies numériques depuis leur naissance, n'ont certainement pas tous le même avis. Contrairement aux «Digitals Migrants» que nous sommes, une partie de ces apprenants qui n'ont pas le comportement passif assez

répandu de «consommateur numérique», ont un usage d'internet, et de tout ce qui y est connecté, identitaire, projectif et ouvert. Ils y ont développé une culture numérique forte et erratique. Cette culture s'appuie sur les compétences acquises durant leurs multiples activités dans les jeux interactifs et les réseaux numériques associés. Ces apprenants gèrent plusieurs identités numériques, s'activent dans une approche multitâche, cherchent la validation par leurs pairs, publient à tout va, n'hésitent pas à tester par essai-erreur, et pourraient clamer, haut et fort, qu'il est plus important de savoir qui sait, plutôt que de savoir soi-même !

Concernant la formation, on peut émettre une hypothèse à partir de ce portrait caricatural : face à une difficulté dans le jeu, dans l'apprentissage ou dans le travail, souvent la stratégie première de ces personnes serait d'abord de mobiliser leur réseau, plutôt que de s'appuyer sur leurs propres capacités et connaissances. C'est une logique de compétence collective diluée, plutôt que personnelle, mais toujours une compétence ! Dans un dispositif de type FOAD, ces apprenants nous interpellent lors du déroulement de leur parcours de formation éclatée. Le feront-ils parce que nous sommes leurs tuteurs distants prêts à les aider à se poser les bonnes questions, ou parce que nous sommes une personne appartenant à leur communauté, avec laquelle ils résoudront un problème, même en le contournant ? Dans nos environnements ouverts, ces Digital Natives auront-ils systématiquement recours à leurs enseignants, leurs formateurs, leurs tuteurs, en dehors des passages obligés ? Est-ce une forme d'expression d'autonomie, de repli, d'une stratégie d'évitement, ou un mixte ?

Apprendre, c'est être capable de jouer de ses relations, en s'appuyant sur des ressources en réseau, ce qui est une compétence transversale précieuse, mais c'est aussi être en mesure de se mobiliser soi-même, pour s'adapter et progresser. Dans ce contexte, notre responsabilité de tuteur serait de s'assurer que les apprenants agissent bien dans deux directions : un espace virtuel interactif avec l'activation des réseaux dans lesquels ils échangent maintenant pour apprendre comme ils jouaient, et un espace réel d'interaction où ils collaborent durablement avec leurs accompagnants, leurs pairs, leurs collègues et leurs proches pour apprendre, y compris le dur jeu de la vie. Ainsi, ils deviendront à leur tour, «apprenant tout au long de sa vie», en faisant des allers-retours entre le «Je» et le Nous» qui donnent sens pour inter-agir !

L'apprenant sans formateur ?

(épisode 4/4)

Jean Vanderspelden

L'apprenant sans formateur ? (épisode 4/4) ou la rencontre durable de plus en plus improbable entre l'apprenant et ses formateurs, et donc, vers des responsabilités nouvelles à partager...

Apprendre chez soi ou dans son entreprise – Le salarié apprenant a-t-il toujours intérêt à rencontrer un prescripteur ?

Pour tout tuteur, interagir avec un apprenant motivé est la situation idéale. Cette motivation repose sur plusieurs facteurs, dont les conditions initiales dans lesquelles les personnes se sont inscrites, ou ont été inscrites, dans ces formations. Quand l'intérêt du salarié croise celui de l'employeur, l'individualisation rationalisante (logique de structure) se conjugue avec l'individualisation autonomisante (dynamique de personne) et accentue l'implication de l'apprenant dans son parcours de formation ouverte. Ce cercle vertueux ne fonctionne pas systématiquement ; on constate des abandons en cours de parcours, en particulier plus nombreux, semble-t-il, pour des formations en ligne, mais aussi une exclusion forte, de fait, à l'inscription en formation des salariés peu qualifiés. Certains d'entre-eux, particulièrement déterminés, tentent de mettre en oeuvre des stratégies de contournement.

Les accès à la formation, pour l'ensemble des salariés, sont aujourd'hui conditionnés par l'application du contexte législatif construit autour de l'Accord National Inter-professionnel signé par l'ensemble de partenaires sociaux en 2009. Dans ces nouveaux principes, cet accord permet à tous les salariés, y compris les moins qualifiés, d'accéder plus facilement à la formation. Après la loi Delors de 1971, puis l'ANI de 2008 et 2009 repris dans la dernière loi sur l'orientation et la formation tout au long de la vie, la France dispose d'un arsenal réglementaire qui vise à favoriser la formation de tous. Beaucoup de pays européens aimeraient, disent-ils, disposer d'un cadre légal aussi «avancé» pour financer la formation continue des salariés. Force est de constater qu'indépendamment de la période difficile que nous traversons, ce sont toujours les personnes les plus qualifiées, travaillant dans des grandes entreprises situées dans les pôles urbains, qui profitent au mieux de ces opportunités d'entretenir leur

employabilité et de conforter leur citoyenneté au travers des actions de formation. Plusieurs facteurs pointent toujours des décalages persistants qui aboutissent à la question : les salariés peu qualifiés peuvent-ils réellement et durablement se former en entreprise, pourtant avide de compétences collectives sans cesse à renouveler ?

Très souvent, la raison invoquée pour expliquer cette situation est le manque de motivation des salariés peu qualifiés pour s'engager dans une dynamique de formation. Dans le récent livre «L'archipel de l'ingénierie de la formation», édité aux éditions PUR, Emmanuel Quenson (Université d'Evry-Val-d'Essonne), souligne aussi, sur cette problématique, le rôle des responsables de formation dans l'exercice de leur jugement à l'égard de ces salariés. L'exemple des entretiens d'évaluation, légalement systématisés aujourd'hui, est cité comme un moment crucial. A ce stade, les salariés, ouvriers, opérateurs, agents de service, ou équivalents, s'estimant mal maîtriser les codes nécessaires pour co-construire avec leur hiérarchie une dynamique de renforcement de leur employabilité, s'excluent, en quelque sorte, par eux-mêmes de la formation dont, par ailleurs, ils continuent à se méfier. L'envoi en formation est de plus en plus lié à une adaptation courte pour un récent poste de travail associé à une mobilité horizontale exempte de toute promotion, voire une mutation externe, en rapport avec une redistribution des activités les moins stratégiques ; souvent tout le contraire des formations des cadres et agents de maîtrise. Peu de salariés sont capables de démontrer leur double implication, professionnelle et personnelle, dans la formation, et donc, de justifier efficacement leur besoin réel et légitime de compétences à actualiser. Le DIF n'a pas le succès escompté. Plus que le manque de motivation, ce sont quelquefois les conditions d'expression et de repérage de ces motivations qui peuvent constituer paradoxalement ce filtre. La prescription, passage quasi-obligé, n'est pas toujours la meilleure porte d'entrée en formation.

Si le salarié ne considère pas sa sphère de travail comme un lieu propice à l'expression de ces besoins de formation, cela ne l'empêche pas forcément d'explorer d'autres pistes et de concrétiser, au prix d'un réel effort sur la gestion de son temps et de ses moyens financiers, une inscription en formation formelle ou informelle, plus conforme à son projet personnel, voire professionnel. Indépendamment de son statut, et ne souhaitant pas informer ses collègues et son employeur, il peut s'auto-prescrire des actions de formation flexible, soit de proximité dans une offre territorialisée dans le champ de l'éducation permanente, soit à distance via Internet avec des offres numérisées, plus ou moins marchandisées. Des études

montrent qu'en France, les foyers sont mieux équipés pour accéder à Internet que les lieux de travail où les connexions sont souvent inaccessibles, dégradées ou restreintes, surtout pour les postes les moins qualifiés. Cela donne ainsi des possibilités inédites de développer et d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences en interagissant, de chez soi sur son territoire, avec des pairs aux seins d'associations, de clubs ou de réseaux sociaux ou des opérateurs formation.

Si derrière chaque travailleur se cache un apprenant potentiel, derrière un apprenant peut se cacher un salarié ayant fait le choix d'apprendre hors dispositif. En tant que tuteur en ligne, la prise en compte de ces écarts entre le statut affiché et le statut réel (dont le nombre de cas devrait se développer du fait de la complexité du marché de l'emploi), nous apparaît comme importante. Repérer, dès que possible, les conditions d'adhésion (demandée, souhaitée, recommandée, imposée ou positivement dissimulée) à une formation en ligne semble être un point clé pour instaurer une relation d'accompagnement adéquate en vue de comprendre et de réguler le déroulement du parcours à distance. Cet état de fait nous interroge sur le nécessaire équilibre entre le secteur de la formation continue, hautement cadré, et le champ de l'éducation permanente, apparaissant aujourd'hui comme le maillon faible des réformes en cours. Aujourd'hui, nous bénéficions d'un côté, d'un dispositif fort et organisé où les formations sont essentiellement prescrites de l'autre, des actions diversement structurées, de telle manière que les personnes, indépendamment de leur statut, puissent bénéficier d'une formation à leur demande. Si l'apprenant a toujours besoin de son formateur ou de son tuteur à distance, la question se pose pour son prescripteur interne ?

A l'heure où la sécurisation de parcours est la priorité, ne pourrait-on pas imaginer, à l'instar de l'installation mouvementée du FPSPP (Fonds Paritaire pour la Sécurisation des Parcours Professionnels) pour les demandeurs d'emploi, un même mécanisme porté par les partenaires sociaux, en concertation avec les OPCA, qui permettrait à des organismes inscrits dans une logique de type SPRF (Service Public Régional de Formation) d'accueillir en flux continu dans des Dispositifs d'Accompagnement Ouverts (individuel et flexible) et à Distance (partiellement), une part de ces salariés peu qualifiés, en dehors de la logique de prescription ? Au regard des enjeux de besoins importants de compétences sur les territoires, doit-on se priver de la capacité de certains individus de décider par eux-mêmes de se former, sans être pour autant autodidacte ? Si le chantier du XXIème siècle porte sur les conditions de mise en oeuvre de l'apprenance aux profits de la personne, il faudra, non seulement travailler sur le vouloir et

savoir apprendre, mais aussi, sur le pouvoir apprendre, dans des contextes innovants, temporairement et partiellement déconnectés des enjeux et des tensions liés à son activité professionnelle. Dans ces conditions, des salariés peu qualifiés pourront, eux aussi, avec leur tuteur distant, mieux se projeter, à moyen terme, sur des opportunités d'évolution.

L'évaluation des cours et l'évaluation des enseignements par les étudiants.

Karine Paquette-Côté

Dans un contexte d'enseignement en classe, un type d'évaluation s'est répandu dans les universités nord-américaines et est exercé de façon quasi systématique : l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Selon Huguette Bernard (1992, p. 5-6), professeure en sciences de l'éducation et spécialiste en évaluation de l'enseignement, les deux buts les plus fréquemment poursuivis en évaluation de l'enseignement universitaire sont les suivants :

- L'évaluation à des fins formatives : « fournir au professeur un diagnostic de son enseignement dans le but de l'améliorer; »
- L'évaluation à des fins administratives : « obtenir des renseignements tangibles qui permettront aux administrateurs de prendre des décisions sur la promotion, la permanence ou le renouvellement de contrat du professeur ainsi que sur les allocations de ressources et les modifications de tâches. »

Traditionnellement, ce type d'évaluation est orienté sur le professeur et sur son enseignement, une évaluation considérée de façon unidimensionnelle. « Le questionnaire rempli par les étudiants est le moyen d'évaluation le plus répandu pour évaluer l'enseignement des professeurs (Bernard et Bourque, 1999; CRÉPUQ, 1996; Donald et Saroyan, 1991; Donald 1991) » (Bernard, Postiaux et Salcin, 2000, p. 628). Ce questionnaire est, dans la plupart des cas, constitué d'items rédigés par et pour le professeur. En ce sens, ce type d'évaluation porte bien le nom qui lui est habituellement attribué : évaluation de l'enseignement. On peut toutefois se demander pourquoi on se limite à demander l'avis des étudiants sur la seule dimension de l'enseignement. On peut présumer que, traditionnellement, on conçoit que la qualité de la formation passe par les qualités de l'enseignant. D'ailleurs, Bernard, Postiaux et Salcin (2000, p. 639), ayant sondés 1200 professeurs et chargés de cours de cinq universités québécoises au sujet de leurs perceptions de l'évaluation de l'enseignement universitaire, révèlent que « près de 90% des sujets sont convaincus que les professeurs doués du sens de la communication obtiennent de meilleures évaluations ». C'est peut-être parce que l'évaluation porte sur leur enseignement

qu'ils se considèrent eux-mêmes comme les seules personnes compétentes pour juger de leur propre enseignement (86% ; Bernard, Postiaux et Salcin, 2000, p. 634). Pourtant, 70% considèrent que les évaluations faites par les étudiants sont utiles et près de 60% reconnaissent leur rôle formatif (Bernard, Postiaux et Salcin, 2000, p. 633). Peut-être pourrait-on faire plus grand usage de l'évaluation par les étudiants si celle-ci ne portait pas que sur la dimension de l'enseignement ?

Le contexte de la formation à distance

Le contexte de la formation à distance, et en particulier celui de la Télunq, comporte diverses particularités :

- les cours sont conçus par des équipes multiprofessionnelles constituées de professeurs experts du domaine, de spécialistes en sciences de l'éducation, de consultants externes, de spécialistes en communication écrite, de spécialistes à la production de médias numérisés, de spécialistes en design d'édition pédagogique, de techniciens en informatique, en arts graphiques, en production, etc.;
- l'encadrement, le soutien pédagogique et l'évaluation des apprentissages sont confiés à des personnes tutrices et chargées d'encadrement;
- une importance accrue est accordée à la qualité pédagogique et au contenu du matériel de cours qui constitue dans la plupart des cas la ressource première du cours;
- la conception et la diffusion du cours suivent un processus rigoureux de plusieurs mois, voire des années, de développement avant la mise à l'offre du cours qui est révisé périodiquement.

Sans avancer que la formation sur campus ne puisse comporter certains des éléments nommés, ces deux types de formations font de toute évidence appel à des réalités distinctes. Étant données ces distinctions, l'évaluation de l'une et l'autre ne peuvent logiquement suivre le même processus et utiliser les mêmes outils d'évaluation. Or, Roberts, G. T., Irani, T. et Telg, R. (2002) rapportent que la plupart des méthodes utilisées pour le développement d'instruments d'évaluation de la formation à distance consistent à adapter des instruments d'évaluation sur campus en y apportant quelques modifications. Ils mentionnent que ce type d'instrument dont la plupart des items sont axés sur la performance de l'enseignant ne convient pas à la formation à distance. Cette dernière nécessite une approche plus globale tenant compte de l'ensemble de ses dimensions. Ils recommandent de fonder le développement de

l'instrument d'évaluation de l'enseignement à distance sur des données empiriques déterminant les aspects de la formation à distance devant être évalués.

Que comprend un cours à distance de qualité du point de vue de l'apprenant et que devrait-on considérer lors de son évaluation ?

Entre 2006 et 2010, une recherche subventionnée par le CRSH a été menée par le Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance (GIREFAD) sur l'influence du dispositif de formation médiatisée sur la qualité des interactions dans des situations d'apprentissage à distance (Paquette, 2008; Paquette, 2009a; Paquette, 2009b). Dans le cadre de cette recherche, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès des étudiants de la Téléq (Asselin, Page-Lamarche, Paquette-Côté et Gagné, 2009; Page-Lamarche, Asselin, Paquette-Côté, et Gagné, 2010). 1066 étudiants se sont alors prononcés sur l'importance qu'ils accordent à chacun des 109 indicateurs de qualité en formation à distance, identifiés au préalable par les chercheurs au moyen d'une recension des écrits et d'une anasynthèse (Paquette-Côté, Deschênes et Paquette, 2007), d'une analyse des dispositifs de quatre cours à distance et d'entrevues auprès d'étudiants à distance (Bilodeau et Lefebvre, 2007; Bilodeau, Lefebvre et Paquette, 2008).

Les résultats révèlent que la qualité en formation à distance du point de vue de l'apprenant comprendrait sept composantes principales :

1. la personne tutrice ou chargée d'encadrement,
2. les propriétés du dispositif,
3. le contenu ou le matériel du cours,
4. les pairs apprenants,
5. les caractéristiques de l'apprenant, celles de
6. l'établissement et, enfin,
7. l'entourage de l'apprenant.

Si la qualité des cours à distance du point de vue de l'apprenant comporte sept dimensions, une évaluation unidimensionnelle de l'enseignement ne peut convenir au contexte de la distance. Ces propos confirment ceux avancés par Roberts, G. T., Irani, T. et Telg, R. (2002), cités précédemment, et nous permettent d'affirmer que les évaluations faites par les étudiants doivent être conçues et situées dans leur contexte : la multidimensionnalité de la qualité en formation à distance requiert une évaluation multidimensionnelle.

L'évaluation des cours à distance : une évaluation multidimensionnelle

C'est ce que l'unité d'enseignement et de recherche Éducation de la Téléq s'efforce de faire. À partir des indicateurs de qualité des cours à distance identifiés comme étant les plus importants par les étudiants dans le cadre de la recherche du GIREFAD, nous avons conçu un questionnaire d'appréciation des cours par les étudiants comprenant 30 items tirés de quatre des sept composantes identifiées précédemment : (1) personne tutrice, (2) propriétés du dispositif, (3) contenu/matériel, (6) établissement (Gagné et Paquette-Côté, 2010). Le choix de limiter l'évaluation de l'appréciation des cours par les étudiants à ces quatre composantes est basé sur le fait qu'elles sont composées des aspects sur lesquels les professeurs et les équipes pédagogiques ont un plus grand pouvoir d'action dans le cours. Il est difficile lors de la conception d'un dispositif de formation à distance de contrôler les variables associées à l'apprenant lui-même ou à son entourage. Quant aux pairs, les étudiants ont révélé ne pas y accorder de réelle importance (Page-Lamarche, Asselin, Paquette-Côté, et Gagné, 2010). Pour les fins d'élaboration du questionnaire, nous avons regroupé les quatre composantes retenues en trois dimensions d'évaluation : l'encadrement, le dispositif de formation et l'établissement d'enseignement.

Les dimensions de l'évaluation d'un cours à distance par les étudiants

La dimension encadrement réfère aux interactions entre l'apprenant et la personne qui l'encadre (personne tutrice, personne chargée d'encadrement, professeur). Elle fait appel à la perception de l'étudiant quant aux habiletés de rétroaction, de soutien pédagogique et motivationnel de la personne qui l'encadre. Elle contient des items tels que :

- La personne qui m'encadre est compétente dans le domaine du cours.
- La personne qui m'encadre est fiable, elle tient ses engagements.
- Les réponses de la personne qui m'encadre sont pertinentes.
- La personne qui m'encadre est disponible au moment où j'en ai besoin.
- La personne qui m'encadre est capable de me dire si j'ai bien compris.
- La personne qui m'encadre est généreuse de son temps.

- La personne qui m'encadre m'encourage et me conseille lorsque je rencontre des difficultés.
- Mes échanges avec la personne qui m'encadre m'aident à évaluer mes apprentissages.
- La rétroaction de la personne qui m'encadre me permet d'enrichir mes connaissances sur le sujet.
- Au besoin, la personne qui m'encadre m'explique les objectifs, la structure et les travaux du cours.
- Mes échanges avec la personne qui m'encadre m'aident à faire le point sur mon cheminement dans le cours.

La dimension dispositif de formation renvoie aux propriétés du cours et plus précisément au contenu du cours, aux activités d'apprentissage et aux tâches d'évaluation, au matériel pédagogique et aux technologies utilisées dans le cours. Elle contient des items tels que :

- Le cours comprend tout le matériel nécessaire à sa réalisation.
- Les questions et les consignes des travaux notés sont claires.
- Quels que soient les médias utilisés, je consulte facilement les documents du cours.
- Les exercices qui me sont proposés me préparent à l'évaluation.
- Le cours utilise des technologies actuelles.
- Le contenu du cours est d'actualité.
- Le contenu du cours correspond à l'état actuel d'avancement des connaissances scientifiques.
- L'établissement offre le matériel de cours à prix raisonnable.
- La charge de travail est raisonnable.
- Le cours répond aux exigences du marché du travail.
- Le contenu du cours est captivant.
- Le cours privilégie les allers-retours entre la théorie et la pratique.
- Le rythme des évaluations me permet de respirer.
- Le contenu couvre l'essentiel du domaine sans développement inutile.

La dimension établissement d'enseignement concerne les responsabilités de l'établissement d'enseignement dans le cadre du cours, notamment en ce qui a trait à l'édition du matériel pédagogique et aux procédures administratives. Elle contient des items tels que :

- L'établissement identifie clairement les documents du cours (sigle du cours, nom du programme et l'établissement d'appartenance).
- L'établissement met en place des procédures administratives et de communication qui facilitent mon cheminement.
- L'établissement n'envoie que le matériel nécessaire au cours.
- L'établissement me fournit des informations sur les modalités de communication avec les intervenants.
- L'établissement me propose des modalités d'évaluations adaptées à ma situation.

Situer l'évaluation des cours par les étudiants

La Téléq et l'unité d'enseignement et de recherche Éducation disposent déjà de bon nombre de processus pour s'assurer de la qualité des cours, dont la présentation et l'approbation des dossiers par le Conseil de l'unité d'enseignement et de recherche, les lectures critiques de la documentation des cours par des experts et par des spécialistes en sciences de l'éducation, la mise à l'essai des cours et les évaluations des cours lors des premiers trimestres de leur diffusion, pour ne nommer que ceux-ci. Dans une perspective de qualité de la formation du point de vue de l'apprenant, le jugement des étudiants devrait être considéré comme un indicateur important dans un processus d'évaluation formative.

À travers la mise en place d'un processus d'évaluation systématique des cours dans l'unité d'enseignement et de recherche Éducation de la Téléq, le but poursuivi est celui d'une évaluation formative et informative. Les données de l'évaluation par les étudiants peuvent fournir des pistes d'investigation sur les points forts et les points faibles des cours et sur leurs améliorations possibles (évaluation formative). Elles peuvent aussi informer les personnes intéressées, dont principalement les étudiants, les professeurs et les professionnels, du degré d'appréciation par les étudiants de chaque cours.

À la Téléq, l'utilisation des travaux du GIREFAD sur la qualité des dispositifs de formation à distance pour l'élaboration d'un questionnaire d'appréciation des cours à distance par les étudiants consiste en un transfert, au sein de nos pratiques d'évaluation, de données empiriques permettant de prendre en compte la multidimensionnalité de la formation à distance. L'évaluation de l'appréciation des cours à distance par les étudiants : c'est une évaluation multidimensionnelle, contextualisée et qui a pour fondement la qualité du point de vue de l'apprenant.

Karine Paquette-Côté
Spécialiste en sciences de l'éducation, UER Éducation,
TÉLUQ

Remerciements à Pierre Gagné, à Danielle Paquette, au Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance et à l'unité d'enseignement et de recherche Éducation de la Téluc, à ses personnes tutrices et chargées d'encadrement, aux étudiantes et étudiants de la Téluc.

Références

Asselin, C., Page-Lamarche, V., Paquette-Côté, K. et Gagné, P. (mai 2009). La qualité des interactions en formation à distance : un questionnaire construit à partir de trois sources. Communication présentée au 77e Congrès de l'Acfas, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario. Disponible en ligne le 2 septembre 2010 :

<http://benhur.teluq.quebec.ca/~girefad/HBilodeauACFAS09.ppt>
X

Bernard, H. (1992). Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur : théorie et pratique. Laval, Québec : Éditions Études Vivantes.

Bernard, H., Postiaux, N. et Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (3), p. 625-650.

Bilodeau, H., Lefebvre, C. (2007). Qualité de l'encadrement en formation à distance : parole aux étudiants. Communication présentée au 75e Congrès de l'Acfas, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières. Disponible en ligne le 2 septembre 2010 :

http://benhur.teluq.quebec.ca/~girefad/acfas07BilodeauH_LefebvreC.ppt

Bilodeau, H., Lefebvre, C. et Paquette, D. (2008). Breakdown et critères de qualité dans le discours d'étudiants à distance. Communication présentée au Congrès du RCIE 2008, Banff, Alberta. Disponible en ligne le 2 septembre 2008 :

http://benhur.teluq.quebec.ca/~girefad/2008_RCIE_Bilodeau_Lefebvre_Paquette.ppt

Gagné, P. et Paquette-Côté, K. (2010). Proposition de processus d'évaluation systématique des cours. Document inédit. Québec, Québec : Téluc, UER Éducation.

Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance (GIREFAD). Site web : <http://benhur.telug.quebec.ca/~girefad/>

Page-Lamarche, V., Asselin, C., Paquette-Côté, K. et Gagné, P. (mai 2010). La qualité des dispositifs de formation à distance : à quoi les étudiants attachent-ils de l'importance ? Communication présentée au 78e Congrès de l'Acfas, Université de Montréal, Montréal, Québec. Disponible en ligne le 2 septembre 2010 : <http://aris.telug.quebec.ca/LinkClick.aspx?fileticket=0JAVIG4jr71%3d&tabid=38990&language=fr-CA>

Paquette, D. (2008). L'influence du dispositif sur la qualité des interactions en formation à distance. Communication présentée au 25e Congrès de l'AIPU, Montpellier, France. Actes du colloque disponibles en ligne le 2 septembre 2010 : http://www.aipu2008-montpellier.fr/index2.php?special=fichier_page&id=438

Paquette, D. (2009a). Des dispositifs pour favoriser la qualité des interactions en formation médiatisée. Interrogations, 9, 85-93. Disponible en ligne le 2 septembre 2010 : <http://www.revue-interrogations.org/article.php?article=192>

Paquette, D. (2009b). Influencer la qualité des interactions en formation à distance. Communication présentée au 77e Congrès de l'Acfas, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario. Disponible en ligne le 2 septembre 2010 : http://benhur.telug.quebec.ca/~girefad/DPaquetteACFAS_2009.pptx

Paquette-Côté, K., Paquette, D. et Deschênes, A.-J. (mai 2007). Les indicateurs de la qualité des interactions entre l'apprenant et le professeur/tuteur dans les dispositifs de formation à distance. Communication présentée au 75e Congrès de l'Acfas, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières. Disponible en ligne le 2 septembre 2010 : <http://benhur.telug.quebec.ca/~girefad/ACFAS2007PaquetteCoteDesch%EAnePaquette.ppt>

Roberts, G. T., Irani, T. et Telg, R. (2002). Distance education evaluation : What are other institutions doing ? Communication présentée à la Sloan-C International Conference on Asynchronous Learning Networks, novembre, Orlando, Floride. Disponible en ligne le 2 septembre 2010 : <https://www.sloan-c.org/conference/proceedings/2002/pdf/1150.pdf>