# Tutorat à distance

# Fragments du Blog de t@d

**Penser le tutorat à distance**

- Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance.
- Les compétences des enseignants universitaires qui sont proches de celles des tuteurs à distance
- A propos des dimensions constitutives de l'autonomie.
- De la nécessité de l'ingénierie tutorale.
- Proposition d'une grille d'analyse des besoins d'aide des apprenants à distance.
- Apports comparés du modèle ISA et de l'ingénierie tutorale à la conception de l'aide tutorale envers les apprenants à distance.

**Pratiquer le tutorat à distance**

- Comment les tuteurs peuvent aider les apprenants à distance à faire face à leurs conflits cognitifs.
- De la fonction tutorale « administrativo-commerciale » : Aider les apprenants à formaliser leur projet de formation.

**Du côté des apprenants**

- Enquête sur la perception des apprenants sur les interventions tutorales réactives quasi instantanées.
- Les appreNONts : Du refus de la posture d'apprenant. Quelles réponses peut formuler le tuteur à distance ?
- De l'engagement des apprenants à distance dans la relation tutorale.

# Juste un mot

Ce dixième volume des Fragments du Blog de t@d, regroupe les principales contributions qui sont parues sur le blog durant l'année 2012.

Ces textes sont répartis en trois rubriques : Penser (apports à la réflexion sur le tutorat à distance) ; Pratiquer (retours de pratiques) ; Du côté des apprenants (contributions sur les postures d'apprenants).

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 animateur de t@d

http://www.tutoratadistance.fr

# Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance

Par Jacques Rodet

La littérature sur le tutorat à distance (cf. la base documentaire de t@d) s'intéresse depuis longtemps à définir les fonctions des tuteurs. Il existe un relatif consensus entre les auteurs pour distinguer les fonctions suivantes : i) fonction d'accueil et d'orientation, ii) fonction organisationnelle ; iii) fonction pédagogique ; iv) fonction socio-affective et motivationnelle ; v) fonction technique ; vi) fonction métacognitive ; vii) fonction d'évaluation.

En 2003, j'ai proposé d'aborder les questions relatives aux interventions des tuteurs à distance non pas à travers le prisme des fonctions tutorales mais à partir des plans de support à l'apprentissage à investir auprès des apprenants. A la suite d'autres auteurs, en particulier André-Jacques Deschênes et Céline Lebel, j'ai distingué les plans cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif. (cf. vidéo et diaporama)

Si l'identification des fonctions des tuteurs à distance a le mérite de faciliter la définition de fiches de poste des tuteurs, celle des plans de support à l'apprentissage présente le grand intérêt de s'intéresser aux besoins des apprenants, ce qui est bien le moindre lorsque l'on parle de tutorat. Les fonctions permettent de dessiner les attentes envers les tuteurs tandis que les plans de support à l'apprentissage situent les interventions tutorales par rapport aux différentes catégories de besoins d'aide des apprenants.

La focalisation sur la figure du tuteur ou celle sur les besoins des apprenants ne sont pas contradictoires et traduisent davantage les préférences ou les postures des différents auteurs. C'est pourquoi, il m'a semblé intéressant de croiser les fonctions tutorales identifiées dans la littérature avec les plans de support à l'apprentissage. Ainsi, il est possible de constater que chacune des fonctions tutorales est "colorée" par le plan de support à l'apprentissage qu'elle croise.

Les interventions des tuteurs à distance
selon les fonctions tutorales et les plans de support à l'apprentissage

| Fonction | Plan cognitif | Plan socio-affectif | Plan motivationnel | Plan métacognitif |
|---|---|---|---|---|
| Accueil et orientation | Informer sur le dispositif de formation | Initier la construction d'un sentiment d'appartenance | Faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant | Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives |
| Organisationnel | Présenter les méthodologies appropriées | Réguler la dynamique de groupe | Accompagner le processus d'autonomie | Faciliter la planification de l'apprentissage |
| Pédagogique | Apporter des réponses ou les susciter. Remédier | Faciliter la collaboration entre apprenants | Proposer des activités d'apprentissage signifiantes | Susciter l'expression critique sur le dispositif |
| Socio-affectif Motivationnel | Personnaliser le soutien à l'apprentissage | Rompre l'isolement de l'apprenant | Lutter contre l'abandon | Faire prendre conscience de ses habiletés à collaborer |
| Technique | Aider à maitriser l'environnement d'apprentissage | Susciter l'entraide technique entre apprenants | Encourager l'utilisation des outils | Susciter la prise de distance réflexive sur les usages des outils |
| Métacognitif | Faire conscientiser ses préférences cognitives | Faciliter la prise de conscience des états affectifs / tâches | Faire identifier les motivations intrinsèques | Inciter l'apprenant à apprendre à apprendre |
| Evaluation | Annoncer clairement les critères d'évaluation | Produire des rétroactions à portée formative | Encourager et féliciter | Aider à s'autoévaluer |

Le résultat ci-dessus ne se veut pas tant un modèle prescriptif qu'une base de réflexion et d'échanges, et ce d'autant plus, qu'il ne vise pas l'exhaustivité. En effet, d'autres instanciations auraient pu être mises en avant dans telle ou telle cellule. Il est également à noter qu'aucun modèle ne peut traduire toute la richesse et la complexité d'une situation réelle. Il s'agit alors d'utiliser ce tableau comme une matrice permettant de définir les interventions tutorales à concevoir pour un dispositif particulier. Cette conception est forcément précédée d'un certain nombre d'actions d'ingénierie tutorale (cf. mon article *Propositions pour l'ingénierie tutorale* in Tutorales n°7) liées à la définition du système tutoral permettant d'effectuer des choix tutoraux en fonction du contexte, du public, des besoins d'aide repérés.

# Les compétences des enseignants universitaires qui sont proches de celles des tuteurs à distance

Par Jacques Rodet

Dans le document intitulé « Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire » de Nancy Brassard, deux catégories de compétences identifiées sont en lien très forts avec celles demandées aux tuteurs à distance. La première est relative à l'écoute et la seconde à l'encadrement. Je reproduis ci-dessous, les items liés à ces deux catégories en les numérotant afin d'en faciliter le repérage. Il est à noter que les autres catégories que sont « Leadership d'expertise », « Communication », « Raisonnement critique », « Collaboration », « Evaluation », « Résolution de problème » et « Technologie » et « Professionnalité » comportent également de nombreuses compétences à mobiliser par les tuteurs à distance.

**L'écoute**

1. demander des clarifications pour s'assurer de bien comprendre;
2. répondre en témoignant du respect du souci de la compréhension mutuelle;
3. agir de manière empathique;
4. identifier les indices non verbaux;
5. saisir la nature de la motivation des étudiants;
6. faire preuve de perspicacité pour la formulation de ses réponses à des messages mal exprimés;
7. faire ressortir les idées et préoccupations des étudiants;
8. prendre les actions appropriées;
9. agir comme conseiller ou comme défenseur;
10. composer efficacement avec des situations délicates tout en gardant les choses en contexte;
11. agir de manière préventive et aller au-devant des problèmes;
12. prévoir les comportements ou situations délicates grâce à ses connaissances antérieures.

**L'encadrement**

1. définir des procédures explicites et uniformes pour les opérations courantes;
2. rappeler les procédures à suivre;
3. intervenir rapidement et efficacement face à un problème de fonctionnement;

4. s'assurer du support logistique et des exigences administratives;
5. limiter les changements de procédures au strict nécessaire;
6. consulter les étudiants lors de la mise en place de normes et de procédures;
7. laisser un délai raisonnable pour l'exécution des travaux demandés;
8. limiter les exigences administratives en les subordonnant à l'efficacité;
9. élaborer des outils simples et efficaces;
10. tenir compte des limites personnelles de l'étudiant;
11. tenir compte de la culture institutionnelle;
12. manifester sa disponibilité aux étudiants;
13. reconnaître formellement le bon travail et les progrès de l'étudiant;
14. faciliter les initiatives des étudiants;
15. valoriser le travail d'encadrement.

Depuis de nombreuses années, j'ai eu l'occasion d'aborder telle ou telle de ces compétences à mettre en œuvre par le tuteur à distance. Aussi, j'indique ci-après les liens vers les billets et articles les traitant.

Une des premières choses à laquelle un tuteur doit prêter attention est de nouer une relation authentique avec chacun des apprenants qu'il encadre. Ceci passe sans nul doute par le développement de sa capacité d'écoute (cf. L'écoute active, une stratégie au service du tuteur à distance). C'est à cette occasion qu'il lui faut mobiliser les compétences 1, 2, 4 5 et 6 de la catégorie « Ecoute ».

L'établissement d'un climat de confiance est également primordial et à cet égard l'empathie (2 de la catégorie « Ecoute ») est une compétence que le tuteur à distance doit également mettre en œuvre (cf. L'empathie, une compétence pour le tuteur à distance)

Comme je l'ai noté dans le billet « Le tuteur à distance et les fonctions d'accompagnement », le tuteur à distance a effectivement une fonction de conseiller (9 de la catégorie « Ecoute ») et peut être amené sinon à jouer le rôle de défenseur, du moins d'interface entre l'apprenant et l'institution.

Le tuteur à distance doit également mettre en œuvre les compétences 11 et 12 de la catégorie « Ecoute » en agissant selon des modalités proactives en direction des apprenants (cf. Choisir entre ou associer les interventions tutorales proactives et réactives) mais également en capitalisant ses interventions pour accroître sa professionnalité. Pour ce faire, il peut s'appuyer sur des outils (cf. Instrumenter les tuteurs à distance pour faciliter leurs interventions) et recourir à des pratiques métacognitives sur son activité de tuteur à distance (cf. Le journal de l'enseignant ou du tuteur à distance).

Toutes les compétences de la catégorie « Encadrement » sont à mobiliser par le tuteur à distance. Aussi, je n'insisterai que sur certaines.

C'est lors du premier contact entre le tuteur à distance et l'apprenant que les compétences 1 et 2 de la catégorie « Encadrement »sont à mettre en œuvre (cf. Le premier contact entre le tuteur à distance et son tutoré)

La compétence 3 de la catégorie « Encadrement » fait référence au tutorat technique qui a bien été décrit par Laurence Vaillant dans son article « Tutorat technique en e-learning ». Si tous les tuteurs à distance ne peuvent être des experts techniques, ils ont la charge de réorienter les apprenants rencontrant de telles difficultés cers les personnes ressources compétentes.

La compétence 7 de la catégorie « Encadrement » pose inévitablement la question de la gestion des échéances relatives aux travaux demandés aux apprenants. Le tuteur peut intervenir auprès des apprenants sur ce point en les aidant à planifier leur apprentissage (cf. Aider les apprenants à planifier leurs parcours d'apprentissage) et à respecter les échéances (cf. Aider les apprenants à faire face aux échéances).

La compétence 13 de la catégorie « Encadrement » concerne la capacité des tuteurs à distance à produire des rétroactions signifiantes (cf. mon article « La rétroaction, support d'apprentissage »).

# A propos des dimensions constitutives de l'autonomie

## Par Jacques Rodet

Dans leur article " La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité", (revue Education & Formation n°e-296) Brigitte Albero et Marc Nagels évoquent les six dimensions constitutives de l'autonomisation et de son instrumentation qui peuvent être tirées de la littérature scientifique s'intéressant à l'autoformation des adultes.

Ces apports sont intéressants et permettent d'aborder la notion même d'autonomie qui semble néanmoins être acceptée par les auteurs comme un prérequis exigible pour les apprenants à distance. Pour ma part, j'ai plutôt tendance à penser que l'exercice de l'autonomie par les apprenants à distance est un objectif transversal à toute FOAD. (cf. Comment le tuteur peut aider un apprenant à exercer son autonomie) Celui-ci devrait donc se traduire par une conception d'activités spécifiques, d'ordre essentiellement tutoral, afin de faire progresser les apprenants dans l'exercice de leur autonomie. Il me semble également nécessaire de ne pas penser l'autonomie comme une notion absolue mais toujours relative à la réalisation d'activités et de tâches.

Tout en acceptant l'autonomie comme prérequis les auteurs indiquent qu'il est nécessaire d'en vérifier la réalité chez les apprenants. Ils proposent alors un tableau tout à fait pertinent que je reproduis ci-dessous. Or, celui-ci ressemble fortement aux tableaux auxquels aboutit en général l'analyse des besoins d'aide des apprenants qui constitue la première action de l'ingénierie tutorale. La colonne "dimension" étant celle des plans de support à l'apprentissage (cf. les billets sur ce sujet), la colonne "exemples de compétences requises" étant celle des besoins d'aide des apprenants repérés, la colonne "exemple de conduites attendues" étant similaire et la colonne "exemple de mode d'instrumentation" étant alors renommée interventions tutorales (humaines ou instrumentales).

J'en tire les points suivants :

- Diagnostiquer est essentiel et il y a intérêt à le faire avant même la diffusion de la formation.
- L'ingénierie tutorale procédant au diagnostic-analyse des besoins d'aide des apprenants permet de positionner l'exercice de l'autonomie comme un objectif et non un prérequis dont il faut vérifier la présence

- L'autonomie n'est jamais l'absence d'aide
- L'aide peut être fournie par une ressource ou une personne-ressource.
- L'aide aboutit à l'accroissement de la capacité de l'apprenant à exercer son autonomie
- Le point de départ de l'exercice de son autonomie par un apprenant à distance commence par le repérage de ses besoins d'aide pour s'acquitter de ses tâches d'apprenant à distance
- L'aide aux apprenants à exercer leur autonomie est une des raisons d'être du tutorat à distance et de son ingénierie

**Six dimensions constitutives de l'autonomisation et de son instrumentation. Quelques exemples de compétences requises, conduites attendues et modes d'instrumentation.**

**Brigitte Albero et Marc Nagels**

| Dimension | Exemple de compétences requises | Exemple de conduites attendues | Exemple de modes d'instrumentation |
|---|---|---|---|
| **Technique** * | Maîtriser les technologies utilisées, notamment numériques<br>Actualiser les savoir-faire<br>S'adapter face à la diversité des outils et supports<br>Disposer d'un réseau de personnes-ressources | Utiliser sans difficulté un logiciel, un CD Rom ou une plateforme, notamment une plateforme de travail collaboratif<br>Résoudre les problèmes techniques<br>Trouver de l'aide face à une difficulté d'ordre technique | Mode d'emploi rédigé ou iconographique<br>Fiches de conseils des concepteurs<br>Fiches descriptives d'opérations techniques<br>Didacticiel(s)<br>Atelier(s) de prise en main<br>Hotline<br>Forum technique |
| **Informationnel** * | Maîtriser les outils de la recherche documentaire (bibliothèques et fichiers, base de données, moteurs de recherche, portails et sites)<br>Rechercher et trouver de l'information pertinente (modes d'interrogation, systèmes d'indexation, limites des outils)<br>Actualiser savoirs et savoir-faire dans le domaine de la recherche documentaire<br>Recueillir, stocker, gérer l'information obtenue<br>Traiter et restituer l'information recueillie<br>Référencer les sources selon les normes en vigueur | Compléter la documentation proposée dans le cadre de la formation<br>Réaliser un exposé, un dossier, un mémoire<br>Partager des informations dans le cadre d'un travail collaboratif | Liste des contacts pertinents<br>Liens vers des sites spécialisés<br>Fiches descriptives des normes et opérations<br>Fiches de conseils des formateurs<br>Liste de diffusion favorisant le partage de l'information<br>Modes d'archivage de l'information pertinente<br>Maillage avec le travail méthodologique |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Méthodologique** ** | Organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses (familiales, professionnelles, institutionnelles)<br>Différencier objectifs personnels et objectifs institutionnels, (auto)évaluation formatrice et validation<br>Être conscient du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation d'une tâche<br>Planifier et réguler son activité<br>Se donner des critères de repérage des seuils d'acceptabilité de la performance et les mettre en regard avec les objectifs fixés | Respecter le calendrier institutionnel<br>Respecter les délais de travail de divers groupes et enseignants<br>Se donner les moyens d'atteindre les objectifs fixés (personnels et institutionnels)<br>Se donner les moyens de valider les acquisitions réalisées au cours de la formation ou en dehors de celle-ci | Fiches précisant les cadres de travail (programmes, consignes, critères d'évaluation)<br>Fiches de conseils des formateurs<br>Grilles de travail à compléter (plannings, échéanciers à rebours, plan type à adapter)<br>Ateliers méthodologiques<br>Cercles de travail collaboratif<br>Tutorat méthodologique<br>Forum sur les méthodes |
| **Social** ** | Communiquer pour apprendre<br>Faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, si l'imitation et la comparaison sont vécues comme une source positive d'apprentissage<br>Coopérer, échanger, partager l'information<br>Se construire un réseau de personnes-ressources<br>Demander et obtenir de l'aide<br>Négocier pour rester en phase avec son projet personnel<br>Développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs | Réaliser un travail en collaboration avec des pairs<br>Négocier les termes du travail à réaliser pour rendre compatibles les objectifs individuels, collectifs et institutionnels<br>Interroger les ressources humaines pertinentes pour obtenir de l'aide<br>Reformuler les réponses pour vérifier l'adéquation des représentations | Liste de contacts pertinents<br>Liste de diffusion favorisant les échanges<br>Fiches de conseils des formateurs<br>Conditions de travail à l'initiative de petits groupes (salles équipées, disponibilité d'un tuteur si besoin)<br>Valorisation des initiatives et du travail collectif dans les échanges et dans l'évaluation<br>Encouragements à l'échange réciproque de savoirs<br>Ateliers praxéologiques<br>Maillage avec le travail métacognitif |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Cognitif** *** | Analyser les éléments observés (repérer des indices, créer des liens, des catégories, comparer, discriminer, synthétiser)<br>Recours à des opérations mentales diversifiées (induction, déduction, abduction), élargis à l'intuition, l'association par analogie<br>Créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans les représentations<br>Anticiper par formulation d'hypothèses<br>Réguler par des processus variés de vérification | Comprendre les contenus proposés dans le cadre de la formation<br>Déceler les zones d'incompréhension ou de non maîtrise<br>Repérer les éléments suffisamment maîtrisés<br>Réaliser les tâches prescrites | Systèmes documentaires de soutien (glossaires, dictionnaires, encyclopédies, manuels, sites spécialisés)<br>Fiches de conseils des enseignants<br>Exercices auto-évalués et corrigés comportant des conseils et renvois vers des ressources<br>Liens vers des sites spécialisés<br>Tutorat pédagogique et suivi des apprentissages<br>Travaux collaboratifs centrés sur une tâche<br>Ateliers thématiques |
| **Métacognitif** **** | Surveillance de la performance et conscientisation des démarches<br>Activité réflexive sur l'action entreprise (interrelations entre objectif, moyens mis en œuvre et résultats)<br>Activité réflexive sur l'efficience des modalités d'apprentissage choisie (mémorisation, révisions, entraînements, simulations) et régulation des stratégies d'apprentissage<br>Examen critique des démarches adoptées (efficience du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes-ressources)<br>Régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées | Situer ses acquisitions antérieures par rapport à un programme de travail<br>Clarifier ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas<br>Auto-évaluer ses performances par rapport aux pairs et par rapports aux attentes institutionnelles, en termes de validation notamment<br>Adapter les stratégies d'apprentissage selon les conditions et les objectifs de cet apprentissage | Outils d'explicitation du projet personnel et de son ajustement au fil de la formation (carnet de bord)<br>Fiche de travail personnel favorisant la réflexion sur le lien entre objectifs fixés, temps consacré, tâches effectuées et résultats atteints<br>Grilles d'auto-évaluation favorisant la réflexivité (et organisation du travail, stratégies d'apprentissage)<br>Tutorat (entretiens d'explicitation et évaluation formative au regard de supports tel que la fiche de travail personnel ou des extraits du carnet de bord)<br>Explicitations conduites en tandems et visant à améliorer les techniques et performances |
| **Psycho-affectif** ***** | Être capable de distanciation<br>Réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches<br>Être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque<br>Être conscient de ses (bio)rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir<br>Assumer sa part de responsabilité dans la formation<br>Actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité<br>Tolérer une relative incertitude et perte de repères<br>Analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage | Vaincre le découragement, la crainte de ne pas réussir, l'anxiété liée au jugement et au sentiment de régression<br>Faire preuve d'une persévérance efficiente<br>Agir positivement sur la dynamique d'un groupe | Conseils et encouragements de formateurs<br>Explicitation d'indicateurs de réussite<br>Fiches d'auto-évaluation visant à identifier les progrès et progressions<br>Archivages des premiers écrits visant à être comparés avec des travaux de fin de formation<br>Fiches descriptives d'états émotionnels liés à l'apprentissage et modes de régulation<br>Soutien en encouragement des tuteurs<br>Valorisation des encouragements et de l'aide entre pairs<br>Valorisation de toutes les réussites<br>Rencontres informelles de groupes et sous-groupes<br>Forums informels |

# De la nécessité de l'ingénierie tutorale

## Par Jacques Rodet

Il arrive fréquemment que des organisations mettant au point une offre e-learning ou blended learning fassent l'impasse sur le dimensionnement des services tutoraux à offrir à leurs futurs apprenants à distance. Focalisés sur les aspects techniques de leurs dispositifs, elles consacrent toute leur énergie, leur temps et leurs moyens financiers à la mise au point de LMS et à la production des ressources multi-médiatisées de formation. Le résultat est presque toujours identique et se révèle bien en-deçà des objectifs visés : les apprenants, laissés à eux-mêmes et à l'injonction d'autonomie qui leur est faite, peinent à trouver la motivation, à mobiliser leurs compétences d'apprenant, à choisir les stratégies d'apprentissage adéquates. De ce fait, la somme du pourcentage des non démarreurs et de celui des abandons se révèle élevée et met à mal les espérances de l'organisation envers cette modalité de formation, présentée tout à la fois comme performante et réductrice de coûts. Quels sont les coûts d'un abandon ? Quels sont ceux de la défiance provoquée des collaborateurs envers le e-learning ? Au-delà des aspects comptables, les conséquences d'ordre symbolique, organisationnel ou social sont réelles même si elles restent peu identifiées et quantifiées.

Convaincre de la nécessité de l'ingénierie tutorale (cf. Rodet, J. Propositions pour l'ingénierie tutorale) n'est certainement pas chose aisée et présente certaines analogies avec le châtiment de Sisyphe : rocher à hisser au sommet jamais atteint d'une colline, retombant continuellement à son pied. Car il est un fait, étonnant, que les retours d'expériences des pionniers et des acteurs de la FOAD restent peu inspirateurs pour les nouveaux entrants. Nombreux sont les écrits scientifiques et les témoignages de praticiens qui ont apporté, sinon la preuve, du moins un faisceau de données concordantes et peu discutables sur l'importance d'offrir aux apprenants à distance un ensemble de services d'accompagnement destinés à les aider à atteindre leurs objectifs de formation.

Une autre raison de la sous- estimation du tutorat à distance est certainement à rechercher dans la manière dont les futurs chefs de projet e-learning sont formés. Si les universités ont développé de nombreux masters, il est remarquable que la très grande majorité d'entre eux n'incluent pas dans leurs maquettes des apports spécifiques sur la conception des services tutoraux. S'il semble naturel de former à la scénarisation pédagogique, aux outils de conception et de production des ressources, aux aspects juridiques, à l'ergonomie, etc. il

n'en va pas de même pour l'ingénierie tutorale. A cet égard, il apparait que les universités comme les prestataires et les commanditaires du e-learning ne sachent pas qu'ils ne savent pas : qu'ils soient dans l'ignorance en matière de tutorat à distance. Il est donc essentiel de les faire passer au stade suivant qui consiste en la prise de conscience de leur ignorance, point de départ d'une éventuelle appétence pour ce sujet. Or, comme tout un chacun a pu l'expérimenter, la prise de conscience de son ignorance est douloureuse, provoque le refus du conflit cognitif et la résistance aux efforts à fournir. Cette prise de conscience doit donc être le résultat d'un processus bienveillant mais aussi réaliste de la part de celui qui s'y essaye.

Le tutorat à distance nourri de nombreux a priori : chaque formateur serait par nature un tuteur à distance ; le coût de l'accompagnement des apprenants est rédhibitoire ; le e-learning étant autoportant, se suffisant à lui-même, c'est aux apprenants de faire preuve de responsabilité et d'autonomie ; le tutorat étant fondé sur la relation humaine, il ne peut faire l'objet d'une ingénierie planificatrice.

Au risque de décevoir, il n'est pas exact d'affirmer que les compétences possédées par un formateur présentiel soient suffisantes pour être tuteur à distance. Les dimensions multiples de la distance se révèlent déstabilisantes pour bien des formateurs. La centration du tuteur à distance sur le support à l'apprentissage met à mal la représentation de leur professionnalité par de nombreux formateurs : "détenteur d'un savoir, je suis un professionnel de sa transmission".

Si le tutorat à distance a un coût, les abandons aussi. A contrario de ces derniers, les moyens financiers mobilisés pour le tutorat à distance sont à considérer comme des investissements. Un apprenant à distance accompagné tout au long de sa formation possède objectivement plus de chances de réussir. C'est sa réussite qui conditionnera sa décision de poursuite de formation. En facilitant la réussite des apprenants, le tutorat à distance devient un facteur essentiel de la fidélisation des apprenants/clients. Une autre manière de faire face aux coûts du tutorat à distance est de le vendre. Dès lors qu'un service tutoral est énoncé et effectif, il acquiert une valeur et peut donc légitimement faire l'objet d'une transaction commerciale.

Il arrive relativement souvent de constater que les concepteurs de dispositifs e-learning, ignorants des tenants et aboutissants du tutorat à distance, se révèlent extrêmement confiants dans l'auto-portance des ressources de leurs formations. Or, la formation est et restera toujours une rencontre entre individus. Le fait de la porter à distance n'ôte aucune pertinence à cet invariant. Il est donc bien aventureux, dès lors qu'il s'agit bien de formation et non d'une simple communication, de faire l'économie de la rencontre, de l'échange, de la négociation du sens.

La caractéristique humaine du tutorat à distance ne le rend pas inéligible aux actions de prévision, de projection, d'organisation, de rationalisation, de conception, de mise au point, de régulation : toutes actions d'ingénierie. Ce n'est pas parce que tout ne peut pas être prévu à l'avance, que l'aléa est toujours possible, qu'il faille se résigner à improviser la dispense des services tutoraux et à en déléguer la pleine responsabilité aux seuls tuteurs. Mettre au point une stratégie tutorale, identifier les profils de tuteurs, concevoir les interventions tutorales, les quantifier, les positionner dans le scénario pédagogique sont quelques-unes des actions que l'ingénierie tutorale permet de penser et de réaliser.

Le plaidoyer que constitue ce billet sera-t-il convaincant ? Le rocher est-il déjà redescendu de Tartare ? Ne voulant en aucun cas clore le débat, c'est avec plaisir que je prendrai connaissance de vos commentaires et arguments.

# Proposition d'une grille d'analyse des besoins d'aide des apprenants à distance

Par Dominique Agosta

**Nécessité d'analyser les besoins d'aide des apprenants**

Le tutorat consiste pour un tuteur à établir, à développer et à ajuster une relation d'aide auprès d'un tutoré. Loin de l'idée d'une quelconque thérapeutique, il s'agit d'établir une relation à l'écoute des besoins de l'apprenant. Pour le tuteur, être à l'écoute s'envisage au travers de ses capacités d'observation, d'analyse des besoins, de conception de ses interventions et de leur mise en œuvre. L'ingénierie tutorale relève d'un processus d'actions à enclencher pour améliorer la qualité du tutorat et produire un système tutoral opérationnel (J. Rodet). La première étape de ce processus consiste à analyser les besoins des apprenants.

De quoi parle-t-on au juste ? Qu'est-ce qu'un besoin ? Comment le recueillir ? Avec quels outils ? Auprès de qui le tuteur peut-il ou doit-il le recueillir ? Comment distinguer besoins et réponses tutorales ? Comment mettre en lien les besoins de l'apprenant avec les champs de support à l'apprentissage à investir ? Autant de questions auxquelles il nous a semblé indispensable de répondre avant d'identifier avec pertinence les rôles et les fonctions des différents tuteurs.

**Proposition d'une grille d'analyse des besoins d'aide des apprenants à distance**

Notre objectif est de « Repérer les besoins des apprenants et l'aide tutorale en lien ». Pour établir ces liens, nous avons choisi d'aborder les entretiens en croisant, d'une part, les fonctions tutorales décrites par Nelly GUILLAUME (p8/28), qui couvrent l'ensemble du champ de l'aide tutoral et, d'autre part, les théories sur les besoins de MASLOW et d'HERZBERG. Afin de donner du sens au propos recueillis lors de nos entretiens, nous utilisons 5 grilles d'analyse des besoins des apprenants, dont nous précisons préalablement l'organisation interne.

**Préalables à la lecture des grilles d'analyse**

Tout d'abord, les 5 grilles d'analyse sont issues de l'approche de Nelly GUILLAUME dont nous retenons les fonctions. Toutefois, nous avons choisi de regrouper les fonctions d'évaluation, de régulation et de métacognition qu'elle distingue sous une seule rubrique, s'agissant pour nous que d'un seul paradigme, celui de l'évaluation. Par ailleurs, pour éviter toute confusion, nous avons établi une distinction entre ce que l'apprenant exprime en termes de besoins

(qui peut se traduire par « l'apprenant a besoin d'être capable de… ») et les interventions tutorales qui lui sont proposées (qui peut se traduire par « l'apprenant a besoin d'avoir… ») (TEHAMI, A.). En effet, ce sont les besoins des apprenants qui déterminent les actions pédagogiques tutorales pertinentes à mener et non l'inverse.

Ainsi, nous associons les besoins exprimés aux théories sur les besoins de MASLOW et d'HERZBERG. En effet, la combinaison de ces deux théories peut aider à prioriser les actions tutorales à instaurer. Ainsi, les besoins sont classés parmi les 5 niveaux de besoins décrits par MASLOW et parmi les 2 niveaux décrits par HERZBERG. Au final, nous retenons 5 logos explicités dans le tableau 1.

**Tableau 1**

| | MASLOW | Besoin de survie | Besoin de sécurité | Besoin de participation | Besoin d'estime | Besoin de réalisation |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | HERZBERG | FACTEURS D'HYGIENE | | FACTEURS DE MOTIVATION | | |
| Une absence de réponse à ces besoins… | | Génère beaucoup d'INSATISFACTION | | Génère peu d'INSATISFACTION | | |
| Une réponse adaptée à ces besoins… | | Génère peu de SATISFACTION | | Génère beaucoup de SATISFACTION | | |
| Logos retenus : | | | | | | |

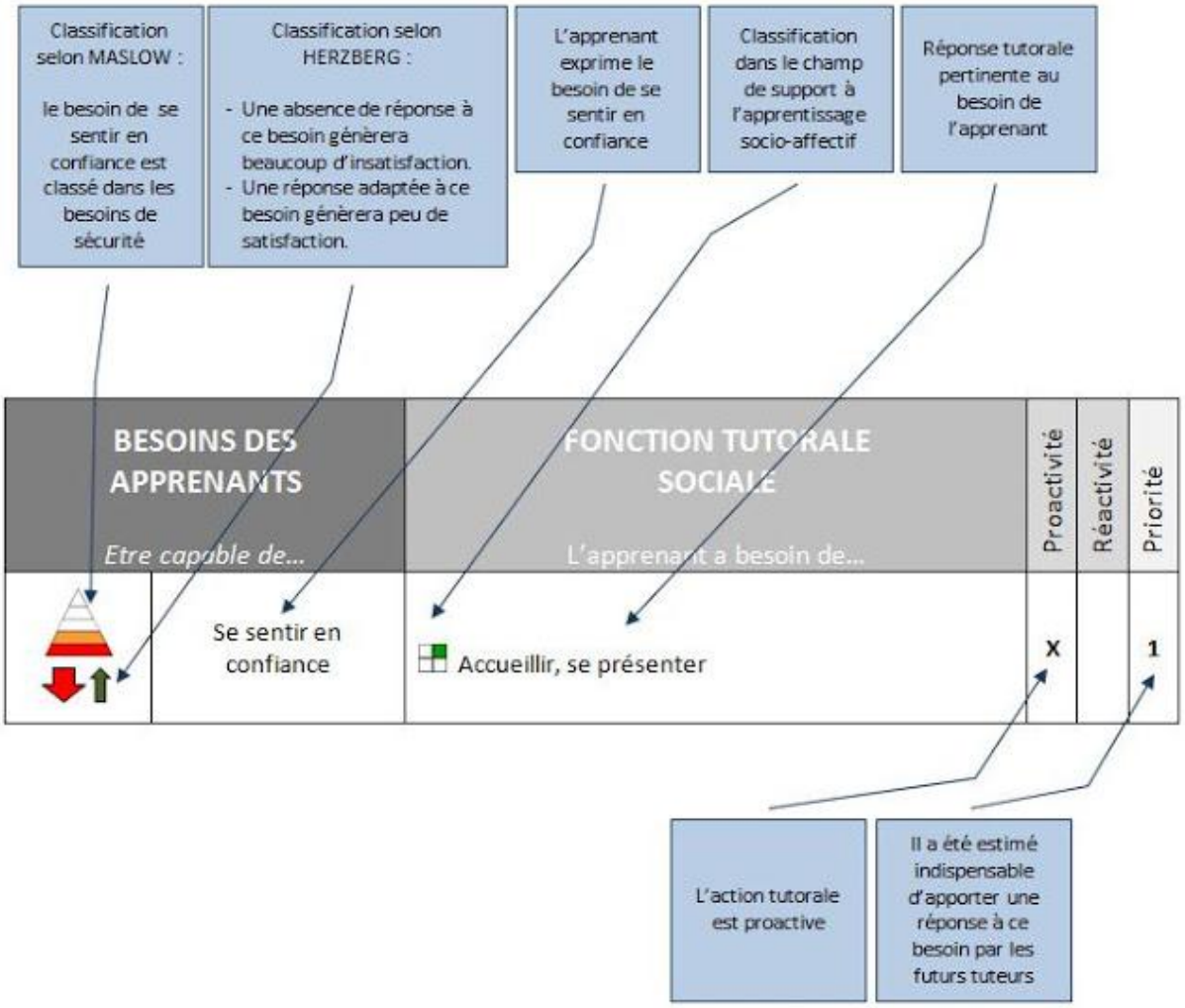
Ensuite, nous affectons chacune des actions tutorales proposées dans les différents champs de support à l'apprentissage (Deschênes et Lebel). Les logos associés à ces derniers sont présentés dans le tableau 2. Ce classement sera repris de façon synthétique au chapitre consacré aux champs de support à l'apprentissage à investir. La typologie proposée par J. RODET donne une visibilité sur les dimensions à développer dans chacun d'eux.

Tableau 2

| Plan cognitif | Plan socio-affectif | Plan motivationnel | Plan métacognitif |
|---|---|---|---|
| Contenu disciplinaire | Rompre l'isolement | Lutter contre l'abandon | Faciliter la planification |
| Méthodologie technique | Rendre autonome | Renforcer la motivation intrinsèque | Évaluer les stratégies cognitives |
| Administratif | Faciliter la collaboration | Encourager Valoriser | Aider à s'auto-évaluer |

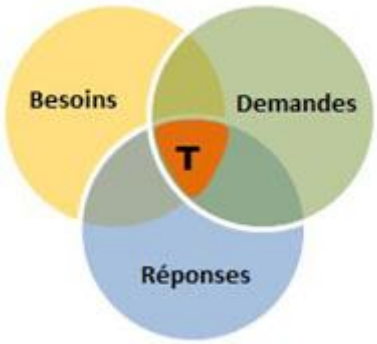
(Typologie de J.RODET)

**Synthèse des indications de lecture des grilles d'analyse des besoins des apprenants**



**Limites**

La mise en œuvre de cette méthode pour l'analyse et la définition d'un système tutoral intéressant une future préparation à distance au concours d'entrée en Institut de Formation en Soins Infirmiers ont révélé trois difficultés.




Premièrement, il n'est pas toujours aisé de distinguer clairement demandes et besoins. En effet, la nécessité pour les futurs tuteurs ou apprenants de disposer de tel ou tel service spécifique ou de telle ou telle fonctionnalité peut relever parfois du simple confort, d'une envie, plus que d'un réel besoin. De même, tous les besoins ne sont pas forcément exprimés par eux. Si bien qu'en définitive, la véritable efficacité d'un système tutoral semble se trouver à l'intersection (T) des trois composantes : besoins, demandes, réponses. Deuxièmement, il peut s'avérer difficile de mettre en lien les besoins exprimés et les niveaux de dépendance de la classification de MASLOW d'une part. Enfin, il n'est pas toujours simple de classer les interventions tutorales dans les différents champs d'interventions. Toutefois, la pertinence de ces classements ne semble pas essentielle. Elles apportent une information supplémentaire qui peut s'avérer utile au concepteur du dispositif lors de la production du « scénario tutoral ». Pour le livrable « système tutoral », la précision de l'opérationnalité et l'exhaustivité du projet tutoral ne sont pas essentielles.

**Bibliographie - Sitographie**


- DECHENES, A.-J., LEBEL, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance. Introduction à la formation à distance. Sous la direction de DECHENES, A.-J., 3-43 Québec, Télé-université
- GUILLAUME, N. Un modèle d'animation : vision synthétique des fonctions tutorales. Dans Tutorales, La revue de T@d, La communauté de pratiques des tuteurs à distance, N°2 – Février 2009 http://jacques.rodet.free.fr/tutoral2.pdf (Consulté le 16/02/2012)
- RODET, J. (2007). Tutorat à distance, une fonction essentielle. http://jacques.rodet.free.fr/xchroete.htm (Consulté le 11/12/2011)
- RODET, J. (2008). Tuteur de tuteurs à distance. http://blogdetad.blogspot.com/2008/10/tuteur-de-tuteurs-distance-par-jacques.html (Consulté le 21/12/2011)
- RODET, J. (2009). Inconvénients de la figure du « tuteur-orchestre ». http://blogdetad.blogspot.com/2009/09/inconvenients-de-la-figure-du-tuteur.html (Consulté le 21/12/2011)
- RODET, J. (2010). Propositions pour l'ingénierie tutorale. http://jacques.rodet.free.fr/tutoral7.pdf (Consulté le 21/12/2011)
- TEHAMI, A. Les besoins de type Être versus Avoir. http://www.csmb.qc.ca/plandereussite/analyse/besoins.htm (Consulté le 10/12/2011)

# Apports comparés du modèle ISA et de l'ingénierie tutorale à la conception de l'aide tutorale envers les apprenants à distance

Par Jacques Rodet

J'ai déjà eu l'occasion d'indiquer, que selon moi, le tutorat à distance est, avant tout, une relation d'aide (cf. *Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur* in Le tutorat en Formation à distance, De Boeck, 2011). C'est donc avec un intérêt particulier que j'ai pris connaissance du texte de Stéphanie Mailles-Viard Metz et Chrysta Pélissier intitulé « Un modèle de caractérisation de l'aide : le cas dans l'enseignement à distance ». Ces auteurs y présentent le modèle ISA : « *Le modèle ISA (Intentions Stratégies Attendus) caractérise les aides telles qu'elles sont actuellement mises en œuvre dans les activités pédagogiques proposées dans un dispositif de formation à distance.* […] *Ainsi, chaque aide, quelle que soit la discipline concernée est décrite par un contexte, une ou plusieurs Intentions, une Stratégie de conception et des Attendus pédagogiques.* »

Ce modèle vise à faciliter la conception des aides offertes aux apprenants à distance. Celles-ci, qu'elles soient d'origine humaine ou médiatique, relèvent du tutorat à distance, dès lors que leur objectif principal est bien de supporter les apprenants tout au long de leurs apprentissages et de leur faciliter ainsi l'atteinte de leurs objectifs de formation. Depuis plusieurs années j'ai proposé (et mis en œuvre dans de nombreux dispositifs) un ensemble d'actions à mener pour penser, organiser, concevoir et produire les services tutoraux d'un dispositif de formation à distance ou hybride que je réunis sous l'expression d'ingénierie tutorale (cf. Propositions pour l'ingénierie tutorale in Tutorales n°7). Il me semble donc intéressant de rapprocher les éléments du modèle ISA des actions de l'ingénierie tutorale.

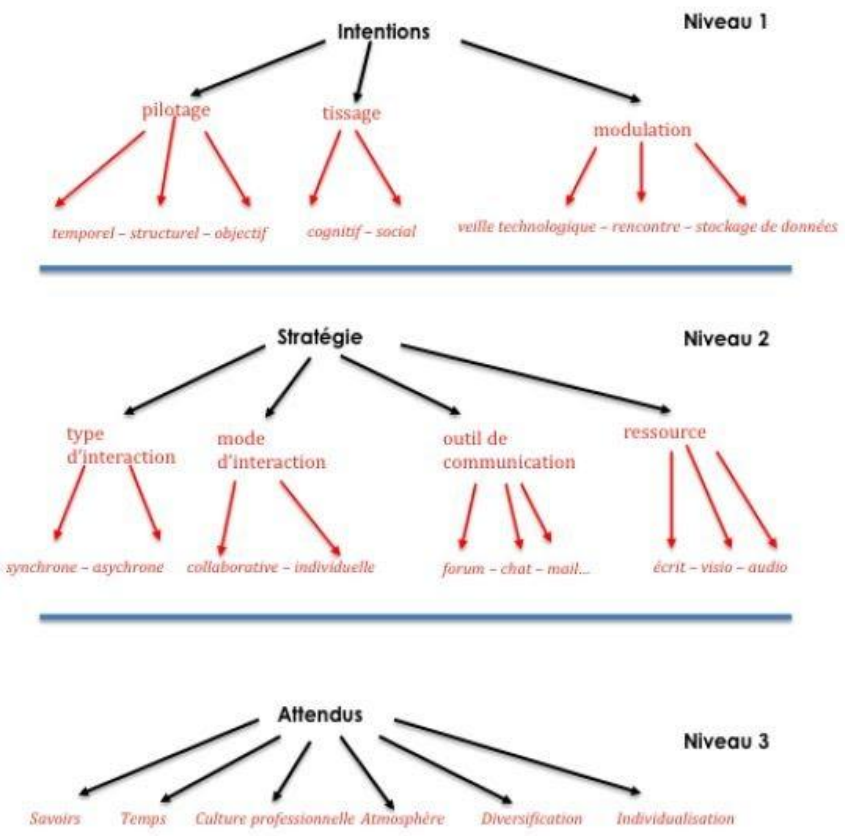
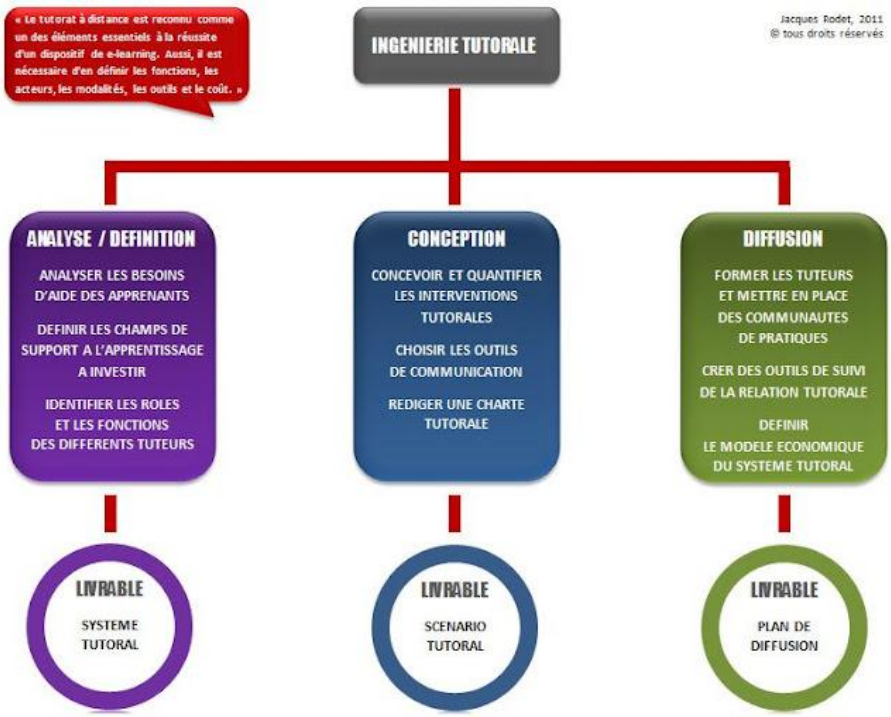



**Figure 1 : modèle ISA : Les trois niveaux de caractérisation de l'aide**



Il est facile de constater que les synergies entre ces deux approches se situent essentiellement au niveau II du modèle ISA et à la phase de conception de l'ingénierie tutorale. Toutefois, dans le modèle ISA, l'accent est mis principalement sur la conception de l'aide. Il ne semble pas que celle-ci fasse l'objet d'une quantification. Les éléments retenus sont semblables à ceux de modélisés dans l'ingénierie tutorale pour l'action conception des interventions (cf. ce billet). Le livrable "Scénario tutoral" comprend un élément supplémentaire par rapport au niveau 2 du modèle ISA, à savoir la rédaction d'une charte tutorale. Cela tient certainement au fait que ce modèle s'intéresse davantage aux aides à produire alors que l'ingénierie tutorale a pour finalité la production de l'ensemble du dispositif tutoral d'une formation à distance ou hybride.

Les actions d'analyse/définition de l'ingénierie tutorale se situent en amont du niveau I du modèle ISA. En effet, dans le premier cas, il s'agit de tenir compte de paramètres généraux alors que dans le second, les éléments à prendre en compte se situent clairement au niveau de l'intervention d'aide spécifique.

Le niveau III du modèle ISA concernant les attendus semblent correspondre partiellement aux plans de support à l'apprentissage retenus et à investir lors d'une intervention tutorale d'une part, mais aussi à des éléments complémentaires à décrire lors de la conception de l'intervention, d'autre part.

Il semble possible de combiner les différentes phases de ces deux approches de la manière suivante :

- Analyse/définition (Ingénierie tutorale)
- Niveau I - Intentions (Modèle ISA)
- Niveau II - Stratégie (Modèle ISA) et/ou Conception (Ingénierie tutorale)
- Niveau III - Attendus (Modèle ISA)
- Plan de diffusion (Ingénierie tutorale)

Des échanges plus approfondis seraient souhaitables pour vérifier la pertinence du rapprochement effectué dans ce billet. En particulier, il serait utile de mieux préciser l'articulation entre, d'une part, la conception d'une intervention d'aide et d'autre part, la production d'un dispositif tutoral global. La question des acteurs se pose également. Le concepteur de FOAD à qui est dévolu l'ingénierie tutorale ne doit-il pas associer d'autres acteurs, en particulier les tuteurs, pour concevoir les interventions d'aide ?

# Comment les tuteurs peuvent aider les apprenants à distance à faire face à leurs conflits cognitifs

Par Jacques Rodet

Dans une approche constructiviste de la formation dont se réclament de nombreux dispositifs de formation à distance ou hybride, un des principes mis en œuvre est l'exposition des apprenants à des conflits cognitifs. Quel peut-être le rôle du tuteur à distance pour aider les apprenants à vivre et à surmonter ces conflits cognitifs, tel est le propos de ce billet.

## Principes du constructivisme

**Le constructivisme est lié au concept de viabilité**. L'individu, et lui-seul, peut estimer ses connaissances viables, c'est-à-dire lui permettant de faire face aux différentes situations qu'il vit. Lorsqu'il est dans l'incapacité de résoudre une difficulté, c'est parce que l'ensemble des connaissances qu'il a construit au cours de ses différentes expériences de vie, dont l'apprentissage, se révèlent non viables. Dans l'entretien que j'ai eu, il y a quelques années, avec André-Jacques Deschênes, celui-ci donne un exemple qui permet de mieux saisir le concept de viabilité : « *à chaque fois que je regarde par la fenêtre de mon bureau, je construis ma vision (mon expérience) de cette partie du monde qui est visible de cette fenêtre. Cette partie du monde est différente à chaque moment où je la regarde car un ou plusieurs éléments ont changé depuis la dernière fois que j'ai regardé par la fenêtre. De manière générale, cette construction ne produit pas de nouveaux apprentissages. J'arrive à interpréter ce que je vois à partir de mes expériences passées, autant celles de regarder par cette fenêtre que mes autres expériences du monde et bien qu'à chaque fois, des éléments changent, il m'est toujours possible de considérer cette expérience comme satisfaisante parce que tout ce que j'observe est conforme à ce que j'ai expérimenté dans le passé et à ce que je peux présumer expérimenter dans ces conditions. Si par ailleurs, je voyais un lion par ma fenêtre… il me faudrait construire quelque chose d'autre pour interpréter cette expérience… souvent, on explique l'apprentissage d'un point de vue constructiviste par un conflit cognitif que je dois résoudre. Dans mon cas, c'est de voir un lion par la fenêtre de mon bureau, dans la neige au Québec en février… selon mes expériences passées, ce n'est pas possible. Je dois alors construire quelque chose de neuf. Cette construction va se réaliser soit essentiellement avec des expériences passées (en les accumulant différemment) ou en*

*combinant ces dernières avec des éléments nouveaux (nouvelles expériences) que je tire de l'environnement…* »

En situation d'apprentissage et plus particulièrement dans le contexte de la relation tutorale, les principes importants du constructivisme à investir sont les suivants : « *i) le développement de perspectives multiples qui consiste à traiter une information en adoptant des angles différents pour en découvrir les diverses composantes, ii) la négociation qui représente un ajustement des connaissances par la prise en compte du point de vue des autres membres de la communauté des praticiens et des experts dans un domaine, iii) la contextualisation qui renvoie à une manipulation des connaissances dans une situation authentique, iv) la collaboration qui consiste en une interaction de l'apprenant avec les pairs fondée sur la complémentarité des compétences de chacun.* » (cf. Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens)

### Les occasions de conflits cognitifs liées aux principes du constructivisme

**Le développement de perspectives multiples** en situation d'apprentissage demande de mettre à disposition des apprenants une pluralité de discours sur l'objet d'apprentissage. L'enseignement ne se limite donc pas à la production et la diffusion du seul discours de l'enseignant mais demande une mise à disposition de plusieurs discours qui peuvent être en tension les uns avec les autres. L'enseignement n'est plus la transmission d'une bonne parole mais l'exposition des apprenants à des visions différentes portées sur l'objet d'apprentissage.

L'apprenant qui rencontre cette situation d'enseignement pour la première fois ressent fréquemment du trouble, peut être déstabilisé, habitué qu'il a été lors de ses expériences de formation précédentes à recevoir ce qu'il faut savoir. L'approche constructiviste qui réclame à l'apprenant de faire son miel de différents discours l'amène ainsi à vivre un premier conflit cognitif.

**La négociation du sens** par la confrontation des différents miels produits par les apprenants et ceux des experts, formateurs et tuteurs constitue également une occasion d'émergence de conflits cognitifs. S'apercevoir que l'autre, à partir des mêmes ressources et discours proposés, a construit, fort de ses expériences passées, une autre viabilité que la sienne, confronte l'apprenant à l'expression critique pour laquelle ses expériences de formation antérieures ne l'ont pas forcément préparé.

**La contextualisation** en formation des adultes correspond à la réalisation d'activités d'apprentissage qui sont les plus proches des situations professionnelles ou d'autres situations vécues et à vivre par les apprenants. La notion de situation authentique est au cœur du constructivisme. Elle permet de penser et concevoir des exercices, études de cas, jeu de rôle, etc. à destination des apprenants au cours desquels, ils doivent transférer leurs connaissances, et ce dès le temps de la formation. Ceci aménage la possibilité d'évaluer la réalité du transfert qui est le marqueur principal du développement d'une compétence. Si rejoindre les intérêts des apprenants par l'entremise d'activités d'apprentissage basées sur des situations authentiques n'est pas générateur de conflit cognitif particulier, il n'en est pas de même pour l'évaluation de la qualité du transfert des connaissances construites et des compétences développées. Par exemple, un apprenant peut ne pas s'autoriser à s'autoévaluer convaincu que l'évaluation est de la seule prérogative du formateur ou du tuteur.

**La collaboration** entre apprenants qui est tenue pour essentielle par les constructivistes et plus encore par les socio-constructivistes peut également être génératrice de conflits cognitifs. Outre les occasions de conflits cognitifs propres à toute initiative collective et à la dynamique des groupes, la mise en situation de collaboration peut venir heurter les représentations que les apprenants ont du processus d'apprentissage et de la formation en général. Ceci est plus particulièrement vrai en formation à distance dont la modalité est parfois choisie par l'apprenant pour échapper à la présence du groupe-classe. De plus, la formation à distance en offrant davantage de possibilité d'individualisation et de personnalisation que les situations présentielles relativise de fait le poids du groupe que les activités collaboratives tendent à réintroduire.

## Les effets du conflit cognitif sur les apprenants et les interventions tutorales permettant d'y répondre

Face à un conflit cognitif, une première réaction de l'apprenant est son refus qui entraine la non prise en compte des nouvelles informations venant perturber ses connaissances antérieures. **Non, il est impossible que le lion soit là**.

Il est certain qu'une attitude péremptoire du tuteur à distance peut difficilement permettre à l'apprenant d'accepter d'examiner la nouvelle expérience à laquelle l'apprentissage le confronte. Les arguments d'autorité seront de faible poids face au refus. Il lui faut donc agir différemment. La première intervention tutorale à entreprendre est d'amener l'apprenant à réfléchir sur les causes de son refus. Dans un second temps, le tuteur peut apporter des informations sur ce qu'est le processus d'apprentissage et qu'il est naturel d'imaginer

pouvoir fuir le conflit cognitif. Il sera alors amener à argumenter sur le fait que le conflit cognitif est à la base de l'apprentissage. Il aura ensuite à accompagner l'apprenant dans son processus d'articulation de ses connaissances antérieures avec les nouveaux apports des discours d'enseignement. Enfin, lorsque l'apprenant aura accepté de vivre son conflit cognitif et de le dépasser, il pourra utilement proposer à l'apprenant des activités métacognitives lui permettant de faire le point sur son vécu du conflit cognitif. Ceci est susceptible d'amoindrir les effets cognitifs et émotionnels vis-à-vis des prochains conflits cognitifs qu'il sera amené à vivre dans sa formation.

Une autre manière de fuir le conflit cognitif pour l'apprenant est non pas de le refuser mais de l'ignorer ou de faire comme s'il n'existait pas. **Le lion n'est pas là et d'ailleurs je ne le regarde pas**. Il se met alors dans une situation comparable à l'ignorance caractérisée par le fait qu'il ne sait pas qu'il ne sait pas. Le travail du tuteur consiste, à ce moment-là, à faire progresser l'apprenant vers la reconnaissance de son absence de connaissances vis-à-vis des nouveaux apports et de son manque d'habileté, temporaire, à procéder à leur articulation avec ses connaissances antérieures. L'apprenant devient ainsi capable de formuler ce constat nécessaire à la mise en action d'apprentissage : je sais que je ne sais pas.

Un autre effet du conflit cognitif sur l'apprenant est le développement d'un sentiment d'insécurité. **Le lion va certainement bondir sur moi**. Conscient qu'il ne sait pas, il est dans la situation de celui qui ne sait pas qu'il sait. Il se retrouve submergé par les nouveaux apports et arrive à ne plus repérer qu'il possède des connaissances antérieures qui vont l'aider à assimiler les discours d'enseignement auxquels il est exposé. Le rôle du tuteur est clairement de le rassurer en lui faisant prendre conscience que non seulement il peut arriver à interpréter les éléments nouveaux mais que c'est bien à partir de ce qu'il sait déjà qu'il va y arriver. Pour ce faire, la proposition d'activités d'émergence des connaissances préalables des apprenants avant même tout apport se révèle être une prévention efficace contre le sentiment d'insécurité lié au conflit cognitif. L'apprenant insécurisé doit faire l'objet d'un suivi attentif de la part du tuteur dans la mesure où il peut en arriver à perdre l'estime de soi puis nourrir un désir d'abandon de sa formation.

D'autres apprenants peuvent au contraire être avides de conflits cognitifs. **Je vais mettre la tête dans la gueule du lion**. Si l'enthousiasme à se voir bousculé dans ses connaissances antérieures est une attitude propice à l'apprentissage, tout apprenant, à un instant donné de son apprentissage, possède des limites d'acceptation de l'altérité. Lorsque ces limites sont dépassées, les réactions peuvent être diverses et rejoindre celles évoquées ci-dessus. Le tuteur peut donc encourager l'apprenant à poser un regard réflexif sur son appétence pour

le conflit cognitif afin non pas de la modérer mais de la mettre en perspective et de vérifier si elle reste, ou non, dans le cadre de ses objectifs d'apprentissage.

Si aujourd'hui, le constructivisme a, et je m'en réjouis, les faveurs d'un plus grand nombre de concepteurs de formation à distance ou hybrides, il apparait essentiel que les tuteurs à distance puissent être formés à intervenir auprès des apprenants exposés aux conflits cognitifs. Ceci ne semble pas trop difficile à imaginer tant il est vrai que pour de nombreux formateurs et enseignants amenés à investir des fonctions tutorales, le changement de posture demandé est source de conflit cognitif.

# De la fonction tutorale « administrativo-commerciale » : Aider les apprenants à formaliser leur projet de formation

Par Jacques Rodet

Avant le projet, il y a d'abord la manifestation d'un désir. Celui-ci n'est bien souvent que peu précis, idée vague mais prégnante. C'est de sa force, mais aussi de la manière dont elle est entretenue que le désir peut se transformer en projet au lieu d'être ravalé au simple stade de la velléité. Avoir le désir de parler couramment l'anglais, par exemple, n'aboutira à un projet de formation et à l'engagement dans celui-ci que si sa force est suffisante. Les éléments constitutifs de cette force, de cette intensité, sont variés. Ils peuvent être issus de l'individu, de son entourage ou de son environnement professionnel. Quoiqu'il en soit, c'est sur eux que se construit progressivement la motivation intrinsèque de l'individu. C'est cette motivation qui va le pousser mais aussi l'autoriser à transformer son désir en projet.

Un projet n'a pas la spontanéité d'un désir. C'est une démarche qui se construit selon certaines étapes dont la première, sa définition, n'est pas la moins importante. Puis, il s'agit de le concevoir et enfin de le réaliser avant de l'évaluer. Dès lors, il est significatif que le processus qui préside à l'émergence d'un projet nécessite certaines aptitudes à l'anticipation, à la projection, à la détermination des actions qui le feront mûrir, à leur agencement et planification, etc.

Si une institution de formation à distance peut difficilement agir (heureusement ;-), sur les désirs de ses futurs apprenants, les questions qui se posent sont les suivantes : A-t-elle intérêt à faciliter leur passage du désir au projet ? Si oui, quels sont les moyens qu'elle peut mettre à leur disposition ? Ceux-ci ne relèvent-ils pas du tutorat ? Du moins d'une dimension particulière du tutorat qui est en lien avec la démarche administrative et commerciale ? Afin d'apporter quelques premiers éléments de réponses à ces questions, j'aborderai la présentation de l'offre de formation puis l'écoute de l'individu et de ses désirs.

**La présentation de l'offre de formation**

Dans le domaine de la formation, et plus particulièrement de la formation à distance, les parcours et ressources sont conçus et réalisés par les institutions bien en amont de la diffusion de la formation. Il s'agit donc le plus souvent d'une démarche d'offre de formation et non de réponse à un besoin particulier exprimé. Bien évidemment, l'habileté à dimensionner son offre permet de rejoindre certains besoins repérés de manière générique.

La présentation de l'offre est donc essentielle. Ne fournir que des fiches programme dans toute leur sècheresse peut se révéler bien insuffisant. La mise à disposition d'un syllabus permettra aux futurs apprenants de mieux situer l'adéquation entre leur désir et la formation proposée. Ce que confirme Amaury Daele dans son billet « Développer un syllabus de cours » « Dans l'enseignement supérieur, on s'accorde en général à dire qu'un syllabus est une présentation générale d'un cours qui reprend toutes les informations à savoir par les étudiant-e-s à son sujet: table des matières, objectifs, planification des activités, modes d'évaluation, informations pratiques, etc. […] L'objectif d'un syllabus est surtout descriptif. Il s'agit d'expliquer de quoi un cours parle et comment il s'organise. Il s'agit donc à la base d'un outil de communication entre un-e enseignant-e et ses étudiant-e-s mais aussi pour présenter un cours au sein d'un programme de formation. »

Un autre élément me semble décisif, la présentation des services d'accompagnement et de tutorat que l'institution propose. Mettre en évidence les dispositions tutorales qui contribuent à la réussite de l'apprenant peut ainsi se révéler un véritable argument commercial.

**L'écoute de l'individu et de son désir**

Les prospects d'une institution de formation entrent tout d'abord en contact avec un commercial ou un administratif. Dans ce secteur d'activité, peut-être encore plus que dans d'autres, c'est de technico-commerciaux, ici des « administrativo-commerciaux », dont l'institution a besoin. Outre leurs compétences commerciales et administratives, ils devraient également posséder une capacité à l'écoute active des prospects-candidats de la formation. Cette écoute ne vise pas la seule reconnaissance au sein du désir des rapprochements et articulations avec l'offre de formation (l'orientation). C'est à partir de cette écoute que pourra se faire jour l'acte d'engagement, d'inscription, d'achat, bref ce qui transformera le statut du prospect-candidat en apprenant et le désir en projet. Ecouter et manifester son écoute, reformuler pour permettre à l'individu d'entendre son désir, de l'objectiver, de le dépassionner, de l'opérationnaliser, questionner de manière ouverte, faire preuve d'empathie, sont autant d'actions que l'« administrativo-commercial », à l'instar d'un tuteur, doit mener pour autoriser l'individu à s'engager sur la voie de son projet.

Bien fréquemment, cette écoute est celle que procure les personnes qualifiées de « tuteurs-administratifs ». Pour l'illustrer et clore ce billet, je laisse la parole à quelques étudiants du master MFEG de Rennes 1 qui témoignent de l'importance des médiations qu'ils ont eues avec les tutrices administratives.

- « Dans mon expérience personnelle, cet "accompagnement administratif" a été très important pour me permettre tout simplement d'aller au bout de l'inscription au master après un parcours modulaire, alors même que j'étais motivée mais qu'en raison de quelques retards administratifs, j'avais renoncé. »
- « […] l'aide apportée par les tutrices (et oui le tutorat se décline au féminin) administratives qui au-delà des réponses à mes questions, ont su se rendre disponibles (au sens de l'écoute accordée) et s'engager dans une relation de confiance qui nous a permis d'avoir des échanges particulièrement conviviaux et efficaces même lors de tracas administratifs. »
- « […] au-delà de leur mission "administrative", nos deux interlocutrices (les tutrices administratives) […] contribuent à la réussite de la « 1ère bataille », en évitant par exemple l'abandon […] Leurs réactivités et soutiens dans le montage financier de mon dossier m'ont « libérée » de ce poids administratif pas toujours très simple et parfois complexe, me permettant d'aborder ce master plus sereinement. Il est rassurant également de savoir que tout au long de l'année, leur disponibilité sera tout aussi réelle au moindre problème rencontré, par leur capacité d'écoute et de conseils. »
- « Une fois la porte passée, l'accueil, la disponibilité, l'écoute ont été sans faille me concernant. Mais plus encore qu'un suivi administratif pour la constitution d'un dossier, j'ai aussi été renseignée sur le master, son organisation, la charge de travail etc. Les réponses aux questions que je me posais m'ont aidé dans les choix à faire pour suivre cette formation et ont renforcé ma motivation. »
- « [...] le service apporté par nos 2 tutrices administratives a pour moi, été au-delà du simple contact administratif et relève bien du tutorat : je n'étais pas au guichet de la préfecture avec un ticket numéroté mais avec une interlocutrice qui savait qui j'étais et quel était le problème à résoudre. Et ça rassure et nous aide à conclure ! »

Ces témoignages montrent que le passage du désir au projet nécessite souvent un accompagnement qui par bien des aspects est un tutorat.

# Enquête sur la perception des apprenants sur les interventions tutorales réactives quasi instantanées

Par Jacques Rodet

## INTRODUCTION

Dans un billet précédent, j'évoquais la notion d'intervention tutorale réactive quasi instantanée (ITRqi). Une ITRqi est une intervention réactive de la part d'un tuteur. Elle intervient donc après une sollicitation d'un apprenant. La quasi instantanéité indique que la réponse du tuteur intervient dans un délai inférieur à une heure après la réception de la demande de l'apprenant.

J'estimais que les ITRqi pouvaient permettre à l'apprenant de se sentir mieux pris en compte et de nature à lui rendre service, au moment où il en a besoin. Afin de vérifier cela, j'ai procédé à une enquête par questionnaire auprès des 30 étudiants du Master MFEG de Rennes 1 (promotion 2011-12) dans lequel je suis enseignant-tuteur d'une UE intitulée « Ingénierie et stratégies de support à l'apprentissage ». 10 personnes ont répondu au questionnaire. Si ce nombre de réponses est significatif, il n'autorise pas de traitement statistique à visée généralisatrice. C'est pourquoi les différents tableaux présentant les résultats n'intègrent que les valeurs brutes recueillies. Les données ont été collectées au mois de janvier 2012 soit à mi-parcours de la session du master.

## PRESENTATION DES RESULTATS

| Avez-vous bénéficié de réponses quasi instantanées (réception d'une réponse à une sollicitation de votre part dans un délai inférieur à 1 heure) de la part de vos tuteurs ? | |
|---|---|
| Jamais | 0 répondant |
| 1 à 3 fois | 5 répondants |
| 4 à 7 fois | 3 répondants |
| 7 à 10 fois | 1 répondant |
| + de 10 fois | 1 répondant |

A travers cette première question, il ne s'agissait pas de comparer quantitativement les ITRqi aux autres interventions tutorales. Plus modestement, l'objectif était d'identifier si cette pratique existe au sein du MFEG. L'ensemble des répondants a bénéficié d'au moins une

ITRqi. Le nombre minimal d'ITRqi pour ces 10 répondants s'établit à 34 sans qu'il soit possible de déterminer ni le nombre maximal et encore moins le nombre réel.

*Points aveugles et biais*

- Il est possible que les personnes n'ayant pas répondu à cette enquête ne l'aient justement pas fait parce qu'elles n'avaient pas bénéficié d'ITRqi.

| Quels sont les tuteurs qui vous ont répondu de manière quasi instantanée ? (plusieurs réponses possibles) | |
|---|---|
| Tuteur programme | 2 répondants |
| Tuteur cours | 6 répondants |
| Tuteur technique | 0 répondant |
| Tuteur administratif | 1 répondant |
| Tuteur pair | 10 répondants |

Le système tutoral du Master MFEG comprend six profils de tuteurs. Pour cette enquête, le profil tuteur-projet n'a pas été retenu. Une description des périmètres d'interventions de ces tuteurs est disponible à http://blogdetad.blogspot.com/2009/09/entretien-avec-patrice-mouton-le.html

Il est remarquable que chaque répondant ait bénéficié d'au moins une ITRqi de la part d'un des tuteurs-pair.

*Points aveugles et biais*

- Le fait qu'un tuteur n'est pas fourni d'ITRqi peut simplement être causé par le fait qu'aucun étudiant ne l'ait sollicité.
- Le tutorat technique faisant l'objet au sein du MFEG de nombreuses interventions proactives, ceci peut tarir les occasions d'ITRqi
- Le tutorat par les pairs investissant l'ensemble des plans de support à l'apprentissage contrairement à d'autres profils de tuteurs ainsi que la proximité sociale consubstantielle à cette forme tutorale entrainent certainement de plus nombreuses sollicitations des étudiants donnant plus d'occasions aux tuteurs pairs de fournir des ITRqi.

| Avez-vous été surpris par la rapidité des réponses quasi instantanées que vous avez reçues ? | |
|---|---|
| Pas surpris, c'est normal | 0 répondant |
| Surpris, mais sans plus | 0 répondant |
| Surpris, quelle rapidité ! | 9 répondants |
| Très surpris, comment font-ils ? | 1 répondant |

Il apparait clairement que les répondants ne s'attendaient pas à recevoir de réponses quasi instantanées à leurs demandes de soutien de la part de leurs tuteurs.

*Expressions de la part des répondants*

- « Les premières réponses instantanées font vraiment oublier la distance, et rappellent un des gros avantages du présentiel : la réactivité. »

| Au moment de votre réception de réponses quasi instantanées de vos tuteurs, étiez-vous encore à travailler sur l'activité qui avait provoqué votre message initial ? | |
|---|---|
| Ce n'est jamais arrivé | 0 répondant |
| C'est arrivé quelques fois | 4 répondants |
| C'est arrivé fréquemment | 4 répondants |
| C'est arrivé à chaque fois | 2 répondants |

Il apparait que les ITRqi ont de fortes chances de rejoindre les étudiants alors qu'ils sont encore en train de travailler à l'activité pour laquelle ils ont sollicité un soutien tutoral.

| De manière générale, pensez-vous que les réponses quasi instantanées ont été bénéfiques pour votre apprentissage ? | |
|---|---|
| Non bénéfique | 0 répondant |
| Peu bénéfique | 0 répondant |
| Bénéfique | 5 répondants |
| Très bénéfique | 5 répondants |

Il apparait que les ITRqi sont jugées bénéfiques par l'ensemble des répondants.

*Points aveugles et biais*

- Il est impossible de tirer de ces réponses une certitude sur la raison pour laquelle ces interventions tutorales sont jugées bénéfiques. En particulier, le bénéfice n'est pas forcément relatif à la quasi instantanéité.

*Expressions de la part des répondants*

- « Il n'est par nature pas toujours facile de demander de l'aide, et j'ai le sentiment que cela est encore plus difficile lorsqu'il s'agit de formation à distance. Parce qu'on est souvent seul(e) devant son ordinateur, on peut facilement avoir l'impression d'être le (la) seul(e) à avoir des difficultés. Lorsque l'on « franchit le pas », les questions posées correspondent souvent à un problème bloquant de manière récurrente. Il est donc très sécurisant d'avoir une réponse dans les plus brefs délais. »
- « Bénéfique car on se sent épaulé et moins seul, surtout quand on travaille à plein temps et qu'on n'a que peu de créneaux pour travailler. »

| De manière générale, avez-vous été satisfait de la qualité des réponses fournies de manière quasi instantanée ? | |
|---|---|
| Insatisfait | 0 répondant |
| Peu satisfait | 0 répondant |
| Satisfait | 4 répondants |
| Très satisfait | 6 répondants |

Il apparait que tous les répondants s'estiment satisfaits de la qualité des ITRqi dont ils ont bénéficié.

*Points aveugles et biais*

- Il est impossible de tirer de ces réponses la raison pour laquelle les répondants sont satisfaits des ITRqi. En particulier, cette satisfaction n'est pas forcément relative à la quasi instantanéité.

*Expressions de la part des répondants*

- « Satisfait, car une réponse instantanée était quelquefois juste faite pour dire : je cherche, patiente et ça suffit pour rassurer et faire attendre. »
- « Nous pourrions craindre que « rapidité » ne soit pas synonyme de « qualité », dans mon cas cela n'a jamais été le cas, les réponses ont toujours été adaptées. »

| De manière générale, comment situeriez-vous la qualité des réponses quasi instantanées par rapport à celles des réponses reçues plus tardivement ? | |
|---|---|
| De qualité très inférieure | 0 répondant |
| De qualité inférieure | 0 répondant |
| De qualité identique | 8 répondants |
| De qualité supérieure | 1 répondant |
| Ne se prononce pas | 1 répondant |

Il apparait qu'une grande majorité des répondants n'établit pas de différences de qualité entre les ITRqi et les autres interventions tutorales. Toutefois, le répondant positionnant les ITRqi comme de qualité supérieure argumente ainsi : « Les réponses instantanées me semblent d'un apport supérieur car elles donnent un sentiment d'écoute, d'empathie, et me paraît d'autant plus important qu'il s'agit d'une formation à distance où l'on se retrouve de très longs moments seul(e) devant son écran et seul devant les difficultés. La réactivité des réponses réduit le sentiment de solitude et d'isolement. »

*Expressions de la part des répondants*

- « Si la réponse est « maitrisée », elle peut être communiquée instantanément, donc elle sera identique à une réponse plus tardive. »

| De manière générale, pensez-vous que les réponses quasi instantanées ont été bénéfiques pour la qualité des relations entretenues avec vos tuteurs ? | |
|---|---|
| Non bénéfique | 0 répondant |
| Peu bénéfique | 0 répondant |
| Bénéfique | 5 répondants |
| Très bénéfique | 5 répondants |

Il apparait que tous les répondants estiment que les ITRqi ont eu un effet bénéfique sur la qualité des relations qu'ils ont entretenues avec leurs tuteurs.

| Est-ce que le fait de recevoir des réponses quasi instantanées vous a encouragés à demander plus fréquemment de l'aide à vos tuteurs ? | |
|---|---|
| Oui | 7 répondants |
| Non | 3 répondants |

Il apparait que les ITRqi ont encouragé une large majorité de répondants à solliciter davantage leurs tuteurs.

*Expressions de la part des répondants*

- « Je ne crois pas que la réponse instantanée rende le nombre de questions exponentiel. En revanche, elle met plus en confiance pour le cas où une autre aide serait à demander. »
- « Je suis du genre à ne pas aimer déranger …une réponse rapide me donne l'impression que quelqu'un est réellement à mon écoute et « ne fait pas semblant » : du genre « écrivez-moi, je veux une question très précise et argumentée…. » .. .ce qui décourage les questionneurs peu sûrs d'eux, qui ont un problème et ne savent pas bien comment le formuler. Mais, il faut aussi « épargner » les tuteurs … donc trouver des formulations qui encouragent les « timides » et dissuadent les « solliciteurs fous »

| A quel moment les tuteurs devraient fournir des réponses quasi instantanées ? | |
|---|---|
| Jamais, il est impossible pour les tuteurs d'être toujours disponibles | 0 répondant |
| De temps en temps, lorsque les tuteurs en ont la possibilité | 5 répondants |
| Lors de permanences tenues par les tuteurs | 4 répondants |
| Tout le temps, c'est un service qui m'est dû en tant qu'apprenant | 0 répondant |
| Ne se prononce pas | 1 répondant |

Tous les répondants s'étant exprimés souhaitent bénéficier d'ITRqi. Si une moitié estime que les ITRqi ne doivent pas avoir de temporalité formelle, ils sont presque aussi nombreux à souhaiter une formalisation de ces interventions sous forme de permanences tutorales.

*Expressions de la part des répondants*

- « Délicat de répondre à cette question, il semble difficile d'exiger d'un enseignant qu'il soit continuellement disponible avec 40 apprenants et X cours. En revanche, ce serait un idéal à atteindre du point de vue des apprenants ! »
- « La notion de permanence parait être une solution … seul bémol : je choisis en général la personne que j'interroge, en raison de ses compétences et du « feeling » que j'ai avec elle. Or, dans le cas de permanence, ce choix serait plus difficile, voire impossible. Sauf à mettre des noms en face des permanences. »

- « Au minimum dès que le tuteur en a la possibilité. L'idéal [étant], si l'organisation du système tutoral le permet, d'avoir des permanences tenues par les tuteurs permettant d'apporter des réponses quasi immédiates aux apprenants. »

**Question ouverte : Quelles sont les informations sur les interventions tutorales quasi-instantanées que les questions précédentes ne vous ont pas permis d'exprimer ?**

*Expressions de la part des répondants*

- « Il me semble que la réactivité du tuteur est un point essentiel à la fois pour maintenir un contact entre apprenant et tuteur, pour « rassurer » l'apprenant et l'aider à affronter seul ses difficultés. Plus la réponse est rapide et pertinente et plus elle crée un sentiment de confiance et de liens. »
- « L'urgence et l'importance de la demande ne sont pas forcément liées sur le fond mais l'urgence fait apparaître des choses peu importantes comme indispensables […] La pression du cout terme nous empêche de prendre du recul sur les vrais problèmes. »
- « Une formalisation par tuteur de leurs disponibilités minimales permettrait de diminuer les sentiments de gêne (mon message ne tombe pas bien alors que j'aurai besoin d'une réponse rapide) ainsi que le sentiment de "colère" (il pourrait me répondre plus vite) […] Parfois ne faut-il pas savoir différer, ce qui permet à l'étudiant de chercher par lui-même une partie des réponses et aussi de mesurer l'objet de sa demande (cognitif, socio affectif,) et la préciser davantage, la rendre plus pertinente et plus efficace. »
- « Une réponse quasi instantanée favorise un lien de confiance avec le tuteur « il est là quand j'en ai besoin » et a un aspect rassurant dans le cadre d'une formation à distance. »
- « L'homme qui est derrière le tuteur est important et qu'il ne faut pas le faire disparaitre derrière sa fonction : les services rendus me semblent ici très liés aux personnalités des tuteurs. »
- « La réactivité me semble être un élément incontournable à la réussite du dispositif. La disponibilité constante des tuteurs n'est pas réaliste. Par contre l'affichage de plages assez larges permettant d'accéder à un tuteur dans un délai raisonnable peut être une solution. »

**DISCUSSION**

Dans le billet cité en introduction à celui-ci, je formulais plusieurs constats issus essentiellement de l'observation de ma pratique tutorale et d'échanges avec un collègue québécois sur les bénéfices que pouvaient retirer les apprenants des ITRqi . J'en retiens les trois suivants :

- Les ITRqi surprennent les apprenants
- Les apprenants apprécient les ITRqi en particulier parce qu'elles interviennent au moment où ils réalisent leur activité d'apprentissage.
- Les ITRqi permettent aux apprenants de sentir mieux pris en compte

**Les ITRqi surprennent les apprenants**

Les données recueillies vont dans le sens d'une confirmation du caractère surprenant des ITRqi pour les apprenants. Ceux-ci ne s'attendent pas à bénéficier d'un service tutoral tel que celui des ITRqi. Les étudiants interrogés lors de cette enquête ont une bonne connaissance du système tutoral de leur master. D'une part, parce que celui-ci est présenté dans une charte tutorale et d'autre part parce que cette dernière fait l'objet d'une activité durant l'UE « Ingénierie et stratégies de support à l'apprentissage ». Or, les ITRqi ne sont pas documentées ni même citées dans cette charte. Au contraire, les devoirs des tuteurs-cours stipulent un délai pouvant atteindre les 72h. L'effet de surprise attaché aux ITRqi est donc certainement favorisé par le fait que les apprenants en ignorent tout avant d'en bénéficier.

Cette surprise reste néanmoins à relativiser ainsi qu'un répondant nous invite à le faire en déclarant « on s'habitue». Il semble donc que si la surprise soit inhérente aux premières ITRqi, elle ne puisse conserver bien longtemps cette caractéristique. Comme par ailleurs, les résultats montrent que les ITRqi ont provoqué une plus grande sollicitation de leurs tuteurs par les répondants, ceci peut être interpréter comme une abolition de la surprise. A partir du moment où le tuteur sollicité répond rapidement, l'apprenant s'autorise davantage à le contacter et voit certainement sa perception de son besoin à bénéficier du soutien d'un tuteur évoluer. Cette évolution pouvant se traduire par une plus grande dépendance à l'égard du tuteur et un exercice moindre de son autonomie d'apprenant. Par ailleurs, le fait que certains répondants aient sciemment voulu tester la reproduction de ce petit miracle de « l'instantanéité à distance et/ou de la surprise » a pu également provoquer de manière marginale des sollicitations plus fréquentes des tuteurs.

Il est assez difficile de cerner les effets positifs de la surprise liée aux ITRqi. Il serait nécessaire d'avoir d'autres données pour répondre à la question suivante : A quoi peut servir la surprise ? Il est néanmoins acquis que les effets de la surprise ne sont que transitoires et que l'intérêt des ITRqi ne peut être réductible à la surprise qu'elles provoquent chez les apprenants.

**Les apprenants apprécient les ITRqi en particulier parce qu'elles interviennent au moment où ils réalisent leur activité d'apprentissage**

Les résultats montrent que les ITRqi sont susceptibles de rejoindre les apprenants lorsqu'ils sont encore aux prises avec les activités qui ont provoqué leur prise de contact avec un tuteur. Par ailleurs, les ITRqi sont jugées bénéfiques par la totalité des répondants. Si les répondants n'établissent qu'assez peu de liens entre le moment de réception de l'ITRqi et le caractère bénéfique de celle-ci, certains commentaires plus généralistes peuvent être rattachés à un tel rapprochement : « La réactivité me semble être un élément incontournable à la réussite du dispositif ». Toutefois, cette conjonction temporelle de l'ITRqi et de la réalisation de la tâche d'apprentissage peut présenter des inconvénients sur le plan pédagogique et renforcer le lien de dépendance entre l'apprenant et le tuteur tel que l'indique cet autre témoignage : « L'urgence et l'importance de la demande ne sont pas forcément liées sur le fond mais l'urgence fait apparaître des choses peu importantes comme indispensables […] La pression du cout terme nous empêche de prendre du recul sur les vrais problèmes. »

Les ITRqi, éléments d'une présence manifestée et subterfuge d'échanges synchrones, en partagent également les inconvénients et les limites.

**Les ITRqi permettent aux apprenants de sentir mieux pris en compte**

Tous les répondants ont indiqué que les ITRqi dont ils ont bénéficié ont eu un effet bénéfique sur la qualité des relations qu'ils ont entretenues avec leurs tuteurs. Si les données recueillies ne permettent pas d'identifier les gains objectifs et l'enrichissement de la relation tutorale qui en a résulté, plusieurs commentaires donnent une indication claire : *« Plus la réponse est rapide et pertinente et plus elle crée un sentiment de confiance et de liens. » ; « Une réponse quasi instantanée favorise un lien de confiance avec le tuteur » ; « Je ne crois pas que la réponse instantanée rende le nombre de questions exponentiel. En revanche, elle met plus en confiance pour le cas où une autre aide serait à demander. »*

La confiance apparaît comme le maître mot de la qualité de la relation tutorale. Les ITRqi semblent donc jouer un rôle dans la construction de la confiance. Ceci souligne bien que la confiance s'éprouve et est fondée sur la réciprocité. Donner au-delà des attentes des apprenants, (dans le cas des ITRqi, le surplus étant relatif à la brièveté du délai de la réponse) jouerait un peu comme la proactivité, mais une proactivité ciblée, individualisée, temporalisée, étant certaine de ne pas importuner l'apprenant, en un mot, adéquate.

**CONCLUSION**

La modestie de l'enquête dont les résultats ont fait l'objet de ce billet doit mettre en garde face à leur généralisation. Toutefois, elle a permis de mieux qualifier certaines impressions personnelles, parfois partagées avec d'autres tuteurs dont voici la rapide liste :

- Une ITRqi surprend l'apprenant qui en bénéficie pour la première fois
- Les ITRqi ont de bonnes chances de rejoindre l'apprenant en train de réaliser ses activités d'apprentissage
- Les ITRqi sont jugées, par les apprenants, bénéfiques et de qualité équivalente aux autres interventions tutorales
- Les ITRqi influent positivement la construction de la confiance entre l'apprenant et le tuteur
- Les ITRqi ont tendance à provoquer une augmentation des communications entre l'apprenant et le tuteur

Il est certain, que cette enquête mériterait d'être reproduite dans des contextes différents afin de permettre une comparaison des résultats enregistrés.

Au final, de nombreuses questions restent ouvertes et en particulier celle de l'encouragement voire de la prescription que des institutions pourraient avoir à l'intention des tuteurs pour qu'ils réalisent des ITRqi. A partir du moment, où les ITRqi rendent service aux apprenants, quelle doit être la place à leur réserver au sein de la stratégie tutorale ? Peuvent-elles être prescrites ? A quelles conditions ? Baser l'aide tutorale sur l'annonce de la réalisation d'ITRqi se révélerait-il positif ou au contraire en soustrayant la surprise qui est une de leurs caractéristiques n'amènerait-il pas à une exigence accrue envers les tuteurs et des comportements opportunistes de la part des apprenants ?

# Les appreNONts : Du refus de la posture d'apprenant. Quelles réponses peut formuler le tuteur à distance ?

Par Jacques Rodet

Il arrive que des personnes inscrites à un parcours de FOAD rencontrent des difficultés à admettre, comprendre et investir leur posture d'apprenant à distance. Ce constat, j'ai pu le poser dans différents parcours de formation dans lesquels je suis intervenu soit comme concepteur, soit comme enseignant ou comme tuteur. Dans un premier temps, je m'attache à repérer certaines des manifestations de ce refus de la posture d'apprenant, puis je formule quelques hypothèses sur les causes envisageables et met en exergue les désavantages pour l'apprenant et dans une dernière partie, je traite des actions que le tuteur à distance peut entreprendre pour faire face à cette situation.

**Les manifestations du refus de la posture d'apprenant**

Ces manifestations sont assez variées et non liées à un public particulier. Je note néanmoins que je les ai plus souvent rencontrées chez les enseignants-chercheurs, les formateurs et les travailleurs sociaux. Je tiens à préciser que cela est certainement relatif aux formations dans lesquelles j'interviens et qu'il ne peut en aucune manière en être tiré des généralités.

Les manifestations que j'ai pu constater sont les suivantes :

- Mise en cause de la légitimité du tuteur à distance
- Mise en cause de la démarche pédagogique du tuteur à distance
- Mise en cause de l'intérêt de la formation
- Refus de réaliser une activité
- Refus de se soumettre aux activités d'évaluation
- Refus de communiquer
- Non démarrage
- Non-respect des échéances

D'autres manifestations existent certainement mais je me borne ici à relever celles auxquelles j'ai été confronté.

**Hypothèses sur les causes**

Ce qui caractérise ces manifestations de manière générale c'est la fuite face à la situation de formation. L'apprenant qui refuse d'être apprenant semble être un individu qui ne se sent pas à l'aise dans la relation pédagogique. Pour certains, le fait d'être apprenant les renvoie à leurs expériences scolaires qui n'ont pas toujours été positives. Pour d'autres, qui sont eux-mêmes enseignants ou formateurs, ils éprouvent des difficultés, voire des répugnances, à vivre la relation pédagogique en rôles inversés.

Une autre hypothèse est plus centrée sur la représentation que les apprenants refusant d'être apprenant ont de l'apprentissage et du travail de l'apprenant. Pour certains, sensibles aux discours sur le fait que la formation se doit d'être ludique (elle peut bien évidemment l'être mais difficilement n'être que cela) ou pariant davantage sur une construction informelle de leurs savoirs n'ont pas une pleine conscience de l'investissement nécessaire à avoir au sein d'une formation formelle. Les efforts à consentir leur apparaissent d'un coût exorbitant au regard de leurs attentes.

Pour d'autres, et cela est certainement plus réel pour des personnes en activité professionnelle s'inscrivant dans un parcours de formation universitaire, il existe une tendance à penser que la formation doit viser la résolution de leurs problématiques professionnelles et que c'est donc à l'université de mettre en place les modalités permettant de répondre à leurs objectifs personnels. Venant chercher la reconnaissance universitaire, ils éprouvent néanmoins de grandes difficultés à accepter les exigences, en particulier sur le plan théorique, de l'institution.

Pour d'autres encore qui consentent des efforts financiers pour s'inscrire à une formation, la tentation de l'équation : paiement = réussite est présente et les amènent à se soustraire à la posture d'apprenant.

**Les désavantages pour l'apprenant**

Les désavantages pour l'apprenant refusant la posture d'apprenant peuvent se révéler très importants et les amener à ne pas atteindre ni les objectifs institutionnels de la formation ni même leurs objectifs personnels.

De manière moins définitive, certains vont vivre leur formation dans la frustration, le sentiment de l'échec, la remise en cause de leur estime de soi, le ressentiment ou même la colère vis-à-vis de l'institution et du tuteur à distance.

**Les actions que peut entreprendre le tuteur à distance**

Les interventions du tuteur à distance face à un apprenant refusant la posture d'apprenant dépendra fortement de la formation elle-même (sa durée, ses objectifs, ses modalités, son cadre académique et réglementaire, etc.) mais aussi des caractéristiques de l'apprenant lui-même. Il n'existe donc pas de réponse universelle et je me borne donc à évoquer quelques interventions génériques.

Un apprenant qui refuse d'être apprenant est un peu comme la personne qui ignore qu'elle ignore. Il faut donc que le tuteur aménage le cadre du conflit cognitif qui seul permettra à l'apprenant de se considérer comme apprenant. Pour ce faire, le rappel du cadre, qui n'est ni plus ni moins que l'agitation du bâton et/ou de la carotte, peut se révéler nécessaire. Ainsi, rappeler que la construction de connaissances n'est pas un dû mais demande de l'engagement personnel est une porte ouverte qu'il faut parfois rouvrir.

Une autre manière, plus soucieuse de l'individu et demandant davantage d'efforts de la part de l'institution et du tuteur à distance est non plus de jouer sur la motivation extrinsèque mais sur la motivation intrinsèque de l'apprenant. Ceci peut toutefois se révéler peu productif dès lors que l'apprenant considérera ces efforts comme n'ayant pour but que de l'amener là où il ne veut pas être.

Informer sur ce qu'est l'apprentissage à distance et sur les compétences qui sont mis en œuvre par les apprenants à distance qui réussissent se révèle être une démarche bénéfique.

D'autres interventions sont bien évidemment imaginables. Elles restent toutefois toujours conditionnées par les moyens dont dispose le tuteur à distance. D'après ce que j'ai pu constater lors de mes différentes expériences, le pourcentage des apprenants refusant définitivement la posture d'apprenant, les "appreNONts" est extrêmement faible. De plus, cela se traduit le plus souvent par des abandons qui font que le tuteur à distance n'a plus de possibilité d'action. S'il est toujours difficile pour un tuteur à distance de voir des apprenants abandonner leur formation, et qu'il peut le vivre comme un échec personnel, il est important pour lui de garder à l'esprit que son action ne relève pas de la magie mais de la relation d'aide qui suppose que l'aidé souhaite l'être.

# De l'engagement des apprenants à distance dans la relation tutorale

Par Jacques Rodet

Le fait que le tutorat à distance soit une aide à l'apprenant, plus exactement un ensemble d'interventions destinées à l'aider à réaliser les activités d'apprentissage, provoque fréquemment une augmentation des exigences des apprenants vis-à-vis des tuteurs à distance, en tour les cas, des demandes bien supérieures à celles que demandent des apprenants en présentiel à leurs formateurs. Ceci est tout à fait naturel dans la mesure où la mise à distance de la formation change les repères auxquels sont familiers les apprenants. Un de ces changements importants est le transfert de charge de l'institution et des formateurs vers les apprenants de la gestion de l'apprentissage (cf. Aider les apprenants à planifier leur apprentissage). Ceci est très souvent mal compris par les apprenants qui ont bien du mal à dégager le temps nécessaire à leur apprentissage à distance. Il est vrai, que leurs institutions d'appartenance ont également des difficultés à intégrer le fait que la FOAD, pas plus que la formation présentielle, ne peut être réalisée en temps caché. Dès lors, il appartient aux apprenants de rendre visibles, pour eux-mêmes mais également pour leur contexte professionnel, voire familial, les exigences spatio-temporelles de leur apprentissage. Pour ce faire, ils peuvent obtenir de l'aide de leurs tuteurs mais c'est bien à eux qu'appartient la responsabilité de mener ces actions.

Ces éléments, mais aussi une mauvaise appréciation, par les apprenants, des efforts à consentir pour apprendre ; le fait que la formation à distance soit souvent présentée comme plus ludique d'où la traduction hâtive qu'elle demande moins d'engagement ; l'aménagement d'une relation de confiance avec le tuteur générant une proximité souvent inconnue en présentiel ; l'absence de reconnaissance explicite du statut de tuteur considéré alors comme un « sous formateur » ; la posture du tuteur qui n'est plus seulement un sachant mais d'abord un facilitateur… tous ces éléments contribuent à une appréciation erronée, chez certains apprenants, de leurs devoirs envers leurs tuteurs.

Au gré de nombreuses missions de tutorat dans des dispositifs très variés et d'échanges avec d'autres tuteurs, j'ai pu observer que la désacralisation du sachant pouvait conduire certains apprenants à l'absence de considération des tuteurs, à une remise en cause de leur légitimité, à une contestation de leur exercice du pouvoir lié à leur liberté pédagogique. Sur ce plan, les devoirs d'un apprenant à distance ne sont pas très différents de ceux qu'ils ont

en situation présentielle. En particulier, le fait que le tuteur investisse une posture « à côté » de l'apprenant, qu'il descende de l'estrade, ne devrait pas amener les apprenants à l'irrespect parfois constaté. A noter également que la proximité souhaitable entre un tuteur et un apprenant ne devrait pas non plus amener ce dernier à moins bien considérer le tuteur, à ne plus lui manifester les signes de bienséance, de courtoisie qui sont tout autant essentiels, voire plus, à distance qu'en présentiel.

L'établissement de la relation de confiance entre un tuteur et un apprenant ne dépend jamais uniquement du tuteur. Comme toute relation, elle nécessite l'engagement des individus concernés. Le fait que le tutorat soit une relation d'aide, impose certes au tuteur de manifester sa disposition et sa disponibilité à entrer dans une relation socio-affective et motivationnelle avec l'apprenant mais c'est bien à l'apprenant de se saisir de cette possibilité. En ce sens, il ne peut y avoir d'exigence de résultats envers les tuteurs mais seulement une exigence de mise en place de moyens (dimensionnés par l'institution) permettant aux apprenants de s'engager à leur tour. L'émergence de la confiance est toujours le résultat d'une construction progressive où, comme en amour, les preuves comptent plus que les déclarations.

Au-delà de ces quelques constats, il semble bien que la formation à distance, provoque chez certains apprenants, des attitudes consuméristes peu adaptées à l'apprentissage et à la construction de connaissances. Tel étudiant, ayant fait la démarche de s'inscrire à une formation universitaire, manifestera des exigences envers ses tuteurs qui sont davantage celles de la formation professionnelle : moins de théorie, plus de pratique, la mise à disposition de méthodes voire de recettes, un accompagnement relevant davantage de la prestation de consulting que d'un parcours universitaire. Si les cursus professionnalisant offerts par les universités, en particulier les masters, tendent à amener ces organisations à une meilleure prise en compte des réalités de terrain, ce processus ne pourra jamais s'effectuer au détriment des exigences propres à l'université : prise de recul théorique, négociation du sens, efforts d'apprentissage visant l'excellence et non pas le juste ce qui faut au moment où il le faut… La recherche de la reconnaissance universitaire par les individus s'inscrivant à des masters a un coût cognitif auquel ceux-ci doivent se préparer et être aider à l'aborder (cf. Comment les tuteurs peuvent aider les apprenants à distance à faire face à leurs conflits cognitifs). Une université tout comme une école ne sera jamais réductible à un centre de formation. Le fait que ces organisations aient beaucoup à retirer des pratiques de formation professionnelle ne peut les réduire à être un centre de formation comme un autre.

Au cœur de cela, réside la liberté pédagogique des enseignants, qui est celle également des enseignants-tuteurs ou des tuteurs. C'est certainement un des biens les plus précieux de l'université. L'absence d'évaluation des activités de ces personnels est malheureusement souvent une traduction bien erronée de cette liberté. Il n'en reste pas moins que l'activité universitaire ne peut être seulement une réponse à une demande mais qu'elle se présente toujours comme une offre auxquels les étudiants ont à souscrire.

En centre de formation, l'attitude consumériste est en quelque sorte la règle de départ, j'achète une formation pour développer telle ou telle compétence, pour accéder à tel ou tel savoir. Par ailleurs, les ambitions d'un centre de formation ne sont jamais identiques aux missions d'une université. Elles consistent principalement en la mise en œuvre des moyens permettant aux apprenants d'atteindre des objectifs identifiés et en nombre restreint. Dès lors, les apprenants à distance peuvent être en droit d'exiger certaines attitudes de leurs tuteurs. Il n'en reste pas moins que ces exigences ne pourront être réellement prises en compte qu'à partir du moment où les apprenants s'acquittent également de leurs devoirs dont le premier est bien de réaliser leurs activités d'apprentissage.

La FOAD présente le grand intérêt de rebattre les cartes de la formation présentielle et de rééquilibrer la relation pédagogique en faveur des apprenants. Ceci ne doit pas faire oublier à ces derniers, qu'ils ont également des devoirs envers leurs tuteurs. Il serait certainement intéressant de confronter les représentations que les apprenants et les tuteurs mais aussi les institutions ont des devoirs des apprenants. Dans l'attente d'une recherche à mener sur cette thématique, vos commentaires pourraient donner quelques indications.