

Tutorat à distance

Fragments du Blog de t@d

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



PENSER

A propos des modèles d'exercice des fonctions tutorales de Viviane Glikman. Pour des systèmes tutoraux diversifiés. Par Jacques Rodet

Aide-toi, le tuteur t'aidera... Par Jacques Rodet

Le tuteur à distance en quête d'équilibre... par Jacques Rodet

Le tuteur à distance, compagnon de route. Par Jacques Rodet

PRATIQUER

Petit retour d'expérience sur l'utilisation du chat en situation tutorale. Par Jacques Rodet

Comment le tuteur peut aider un apprenant à exercer son autonomie? Par Jacques Rodet

Le journal de l'enseignant ou du tuteur à distance. Par Jacques Rodet

SONDAGES

TEMOINS

Carte blanche à Michel Richer de la Télunq

Entretien avec Sylvie Dalbin

Entretien avec Anna Vetter

Le professionnel pédagogique : en amont... et par vaux. Par Patrick Guillemet

REGARDS SUR DES ECRITS

Les compétences des tuteurs et des apprenants à distance selon Faouzia Messaoudi

Les principes de conception de situations d'apprentissage de Boettcher

Recherche sur la persévérance en FAD

La conception d'un scénario d'encadrement

Dossier de l'UNIT : Les potentialités pédagogiques de la rédaction collaborative synchrone

Guide pour tuteur dans le cadre d'une formation à distance Learn-Nett

Le tuteur à distance et les démarches instructivistes et constructivistes



EDITO

Ce troisième volume des Fragments du Blog de t@d vient conclure l'activité de t@d pour l'année 2007-08 durant laquelle notre communauté s'est ouverte à l'extérieur. Cela s'est notamment traduit par l'abandon de la liste de discussion réservée aux seuls membres de t@d et le lancement du blog en septembre puis du portail www.tutoratadistance.fr en janvier.

Un peu plus de 200 billets ont été publiés sur le blog de la part d'une bonne dizaine de contributeurs. Parmi ces textes, une vingtaine a été consacrée au suivi du mouvement social des tuteurs de la Télunq qui a illustré à lui seul la difficulté de la reconnaissance professionnelle du tutorat et des tuteurs. A noter également les témoignages que plusieurs tuteurs ont porté sur la manière dont ils envisagent leurs rôles auprès des apprenants à distance et sur leurs pratiques quotidiennes.

De nombreux billets ont également permis d'aborder des sujets aussi variés que la quantification du tutorat, la production d'une charte tutorale, le positionnement du tuteur dans la relation pédagogique, les différentes formes de tutorat, l'utilisation de la visioconférence dans la relation tutorale etc. 18 sondages ont permis de mieux percevoir les pratiques des personnes qui ont répondu à des questions simples telles que "Avez-vous reçu une formation pour exercer vos fonctions tutorales ?" ou encore "Quels sont les outils que vous utilisez avec vos tutorés ?".

D'autres réflexions comme celles de Philippe Gaberan dans la chronique qu'il a tenue durant plusieurs semaines ont permis d'élargir notre vision et de situer le tutorat à distance dans le champ plus large de l'éducation et de la formation. Plusieurs textes de chercheurs ainsi que des communications lors de salons et séminaires ont été présentés et commentés. Des ressources extérieures à t@d traitant du tutorat comme le "Guide d'orientation pour la scénarisation du tutorat" ont été repérées et signalées.

L'année a donc été riche et je souhaite manifester mes remerciements tant aux contributeurs qu'aux visiteurs du portail et aux lecteurs du blog.

Très bon été à chacun !

Jacques Rodet

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

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

Penser

le tutorat



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

A propos des modèles d'exercice des fonctions tutorales de Viviane Glikman. Pour des systèmes tutoraux diversifiés.

Jacques Rodet

Dans son article « Quels modèles d'exercices de la fonction tutorale à distance pour quels types d'apprenants ? », Viviane Glikman présente quatre modèles : « fonctionnel » ; « affectif » ; « pédagogique » ; « holistique ».

Ces modèles sont définis à partir de différents éléments tels que le(s) plan(s) de support à l'apprentissage privilégiés, le statut du tuteur au sein de l'institution, le niveau d'implication du tuteur dans ses fonctions, la modalité d'intervention (proactive ou réactive), le type de communication entre le tuteur et le(s) apprenant(s), le rapprochement de la démarche tutorale à un modèle pédagogique.

Glikman examine également à quels types d'apprenants, ces modèles sont les mieux adaptés. Pour cela, elle s'appuie sur la typologie des apprenants qu'elle avait proposée dans un article précédent « Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines » (Education permanente. 2002 , n° 152.). Ceci l'amène à constater que « *En tout état de cause, on peut d'ores et déjà, à partir de cette première approche, exclure l'existence d'un "bon modèle", normalisable, d'exercice de la fonction tutorale.* »

L'application d'un de ces modèles, dans un dispositif de formation, apparaît être davantage attachée à la volonté institutionnelle de l'organisme dispensateur de la formation qu'à la prise en compte individualisée des besoins de support des apprenants ou même à celle des compétences et préférences d'exercice de leurs fonctions par les tuteurs puisque « *Il n'est, d'ailleurs, pas rare de constater qu'un même tuteur exerçant dans plusieurs institutions est conduit à incarner dans chacune d'elle un modèle différent.* »

Comme par ailleurs, il a été constaté au cours de cette recherche que l'adoption d'un modèle était, sauf exception, exclusive de la mise en oeuvre des autres modèles, Glikman tire pertinemment la conclusion suivante : « *Il en résulte que beaucoup d'apprenants ne rencontrent pas, dans une institution donnée, le modèle tutoral correspondant à leurs besoins, ce qui a des conséquences non négligeables sur la poursuite de leurs études.* »

C'est pourquoi Glikman formule quelques propositions qui seraient susceptibles d'améliorer cette situation. « *Des stratégies pour traiter ce problème peuvent consister, selon les possibilités et les contraintes locales, à renforcer la formation des tuteurs (très souvent insuffisante, sinon même inexistante), notamment en insistant sur la nécessaire vigilance quant aux caractéristiques des apprenants qu'ils doivent accompagner, ou à distribuer la charge tutorale entre des tuteurs aux missions différenciées en fonction de leurs conceptions pédagogiques et de leurs compétences, ou encore à créer des équipes tutorales échangeant sur leurs pratiques, prenant en charge collectivement certains apprenants ou se les répartissant selon les compatibilités entre les besoins de ces derniers et les modèles privilégiés par leurs différents membres.* »

Si je rejoins Viviane Glikman lorsqu'elle pointe la « *fausse évidence qui tendrait à regarder le modèle "holistique et personnalisé" comme le modèle idéal* », il me semble qu'il peut néanmoins être considéré un peu à la manière de la démocratie, comme n'étant pas le meilleur mais le moins pire des systèmes. J'en veux pour preuve que dans le tableau de Glikman qui résume les pratiques tutorales correspondant aux quatre modèles, c'est bien le modèle « holistique et personnalisé » qui permet de recouvrir le spectre le plus large des fonctions tutorales.

Je me demande également si ce n'est pas le caractère prédominant de la proactivité plutôt que les autres caractéristiques de ce modèle qui le rendent inadapté aux apprenants « déterminés » et « indépendants ». Ne faudrait-il donc pas jouer plus subtilement de cette proactivité, voire, lui préférer la réactivité pour ces profils d'apprenants ?

De manière plus pragmatique, il est certain que les « indépendants » et les « déterminés » sont bien moins nombreux que les « désarmés », les « hésitants » et tous les autres types d'apprenants pour lesquels le modèle « holistique et personnalisé » est adapté. Adopter ce modèle d'exercice de la fonction tutorale pourrait donc constituer un pari gagnant.

Mais, il est possible aussi de considérer ce modèle comme non idéal pour d'autres raisons. Il nécessite des tuteurs aux compétences plus larges que pour les autres modèles et sa mise en place nécessiterait des engagements, y-compris financiers, plus lourds pour l'institution. Ces tuteurs devraient également être mieux formés et il est vrai qu'en l'absence de filière de formation initiale et diplômante pour l'exercice du métier de tuteur, la formation de ceux-ci relève de la formation continue et reste donc très largement à la charge des

employeurs. Le récent conflit des tuteurs de la Téluc a bien montré que la reconnaissance de l'identité professionnelle des tuteurs passait par une augmentation des rémunérations. Mais toujours dans le cadre de ce conflit, il est apparu que des coûts symboliques pouvaient également impacter une démarche tutorale ambitieuse. Ainsi, des réactions pour le moins ambivalentes de professeurs à l'égard des tuteurs de la Téluc, certains se sentant dépossédés de leur spécificité professionnelle. Réaction assez classique, du moins bien décrite par les sociologues des professions, qui veut que tout groupe de professionnels se définisse, entre autres, par sa capacité à filtrer l'accès à la profession.

Glikman nous montre que c'est bien l'institution qui décide du modèle qui sera en vigueur. Si celle-ci reste centrée sur ses seuls intérêts, il y a de fortes chances pour que le modèle choisi soit le modèle « fonctionnel » assez économique et facile à mettre en oeuvre puisqu'il réclame des apprenants préalablement autonomes auxquels il est offert un support essentiellement didactique et réactif. N'est-ce pas ce que nous pouvons constater aujourd'hui dans de nombreuses institutions ?

Si maintenant, nous essayons de nous mettre à la place des apprenants dans toute leur diversité, il va de soi que la suggestion de Glikman visant à ce que les institutions « diversifient leurs modèles tutoraux de façon à satisfaire un plus grand nombre d'apprenants » est de loin préférable à l'autre hypothèse qui serait de sélectionner à l'entrée les apprenants en fonction de la compatibilité de leur profil d'apprenant avec le modèle d'exercice des fonctions tutorales adopté par l'institution.

Faire cohabiter une variété de modèles, n'est-ce pas là, un autre idéal ? Certainement, mais il vaut la peine d'être poursuivi !

Les modèles « affectif » et « pédagogique » pouvant être considérés, à mon sens, comme des sous ensembles du modèle « holistique et personnalisé », deux stratégies sont envisageables. Soit introduire à côté du modèle « fonctionnel », le modèle « affectif », puis le modèle « pédagogique » puis le modèle « holistique et personnalisé ». Cette méthode risque d'être longue et ne répondra donc que tardivement aux besoins des « désarmés » et des « hésitants ». Soit introduire directement à côté du modèle « fonctionnel », le modèle « holistique et personnalisé » en remettant en question le caractère fortement proactif des interventions tutorales induit par ce modèle lorsqu'il s'agit d'accompagner les « déterminés »

et les « marginaux » pour qui le modèle « pédagogique » est plus adapté.

Ainsi, si le modèle « holistique et personnalisé » n'est pas un modèle idéal d'exercice des fonctions tutorales, sa mise en oeuvre, pour beaucoup d'institutions, contribuerait de manière réelle, à la diversification des modèles utilisés qui, elle, est le véritable idéal tuteur à poursuivre pour la satisfaction de tous les apprenants.

Un autre aspect important du texte de Glikman tient aux statuts et positions professionnelles des personnes qui exercent des fonctions tutorales. Lors de l'enquête réalisée en Allemagne, en Angleterre et en France, les personnes qui ont été repérées comme ayant des fonctions tutorales n'étaient pas toutes des tuteurs mais également des enseignants, des formateurs, des personnels administratifs, des conseillers, etc.

Cette implication, pour l'atteinte d'un objectif commun, de personnes ayant des profils professionnels divers, étant attachées à des services différents, est caractéristique des démarches globales impactant les organisations telle que la démarche qualité. Le service aux apprenants relèverait donc d'une ingénierie impactant le plus grand nombre des salariés de l'institution, du moins, tous ceux qui, à un titre ou à un autre, sont à un moment donné en relation avec les apprenants. Il s'agit bien là d'une autre diversification, celle des « personnes tutrices », à côté de celle des modèles d'exercice des fonctions tutorales. C'est en quelque sorte de cela dont il est question lorsque Glikman évoque la distribution de « *la charge tutorale entre des tuteurs aux missions différenciées* » et la « *création d'équipes tutorales échangeant sur leurs pratiques, prenant en charge collectivement certains apprenants ou se les répartissant selon les compatibilités entre les besoins de ces derniers et les modèles privilégiés par leurs différents membres.* ».

Ces deux diversifications fonctionnent sur la spécialisation du support à l'apprenant, tant en fonction de ce qu'il est, lui, et de ses besoins, que de celle des compétences des « personnes tutrices » sur tel ou tel plan de support à l'apprentissage¹.

¹ Il est à noter que ces spécialisations peuvent aller à l'encontre de l'émergence d'une identité et de la reconnaissance professionnelle des tuteurs dont la professionnalité réside dans la capacité à agir simultanément sur tous les plans de support, pour tous les types d'apprenants. A contrario, il est également vrai que l'exigence de compétence disciplinaire enferme les tuteurs dans des champs d'actions étroits qui les condamnent à exercer leurs fonctions tutorales comme une activité professionnelle annexe. Alors qu'il est demandé aux tuteurs d'être compétents sur le plan disciplinaire et d'être des accompagnateurs, les tuteurs sont statutairement, soit des enseignants qui ne

L'apprenant n'étant qu'une seule et même personne, ces spécialisations devraient forcément être coordonnées au sein d'un système tutoral, spécifiant les rôles et les périmètres de chacun des acteurs et qui en organiserait la saine économie.

Ceci me paraît effectivement une piste, en particulier pour les entreprises qui, pour différentes raisons, sont moins susceptibles que l'université, de fonctionner de manière itérative et expérimentale et qui par ailleurs possèdent un savoir-faire en ingénierie et mise en oeuvre de démarches globales en leur sein.

Il existe pourtant une autre diversification possible du support à l'apprenant qui ne fonctionne plus sur la spécialisation mais sur l'offre multiple et la redondance du service qui permet à l'apprenant de choisir le type d'encadrement et la personne-ressource qu'il souhaite solliciter à un moment donné². L'intérêt de cette formule est de ne pas enfermer l'apprenant dans un profil, une fois pour toutes, mais au contraire de lui permettre de se révéler autre au long de son parcours de formation. Cette démarche est celle qui prévaut, par exemple, au programme FAD de la Télunq, où chaque apprenant peut bénéficier de différents types d'encadrement (encadrement-programme, encadrement-cours, encadrement par les pairs). Dans cette perspective, la coordination des personnes-ressources de l'apprenant n'existe pas réellement, voire est refusée (cf. Rodet (2004) L'encadrement par les pairs est-il concurrent de l'encadrement-cours ?) afin de préserver la liberté de l'apprenant. Si cette démarche se revendique d'une approche socioconstructiviste et est donc un exemple du choix du modèle « holistique et personnalisé », l'encadrement-cours peut tout à fait prendre une orientation plus fonctionnelle au gré du besoin de l'apprenant.

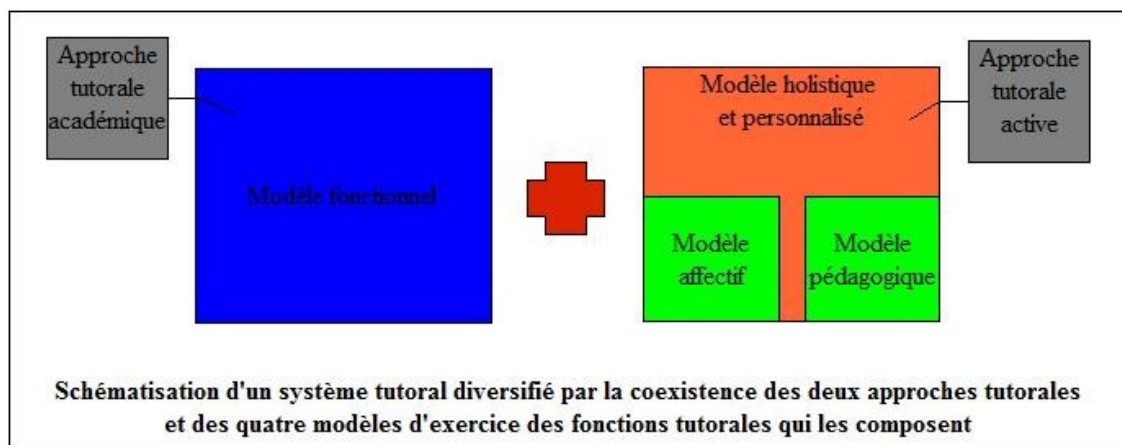
En guise de conclusion, il apparaît que les modèles proposés par Glikman sont de précieux outils venant s'ajouter à sa typologie des apprenants, permettant de penser les fonctions tutorales et leur organisation.

Pour ma part, j'ai tendance à réorganiser ces quatre modèles en deux ensembles. Le premier est constitué du modèle « fonctionnel » que j'appelle « Approche tutorale académique » et le second, « Approche tutorale active » qui regroupe les trois autres modèles de Glikman à deux niveaux différents, le

sont pas des accompagnateurs, soit des accompagnateurs, sous diverses appellations, qui ne sont pas des enseignants.

² Sur l'approche synergique des différentes modalités de support à l'apprentissage cf. Rodet (2006) Diversification du support à l'apprentissage.

modèle « holistique et personnalisé » contenant les modèles « affectif » et « pédagogique ». La co-existence de ces deux ensembles en un seul système tutorial devrait permettre à une institution dispensant des formations à distance de rejoindre tous ses apprenants dans leurs besoins de support à l'apprentissage.



Aide-toi, le tuteur t'aidera...

Jacques Rodet

Il peut être tentant pour un apprenant, en proie à une difficulté, de rechercher immédiatement la solution à celle-ci auprès de son tuteur. Tout autant que la réponse, l'accès à la réponse, le cheminement qui va être celui de l'apprenant pour obtenir cette réponse, est constitutif de son apprentissage. C'est pourquoi, le tuteur aurait intérêt, plutôt que de donner immédiatement, ou même par avance, les réponses cherchées par son tutoré, à amener progressivement celui-ci, sinon à trouver pleinement ce qu'il cherche, du moins à en identifier la plupart des éléments.

C'est à une sorte de maïeutique que le tuteur doit procéder si il souhaite augmenter les capacités du tutoré tant sur le plan cognitif que méthodologique. Parce que le raisonnement et l'emploi d'outils et de méthodes pour raisonner sont transférables à d'autres objets d'apprentissage, l'action du tuteur participe également au développement de l'autonomie du tutoré. Ainsi, la première ressource de support à l'apprentissage de l'apprenant à distance, c'est l'apprenant lui-même. Sa formulation de demande d'aide peut constituer un début de réponse à son problème. De plus, l'effort qu'il effectue pour qualifier cette demande d'aide rend plus aisée et donc plus certainement pertinente l'intervention du tuteur.

Pour autant, il ne faudrait pas déduire de ce qui précède que la seule attitude du tuteur soit d'attendre les sollicitations du tutoré puis de ne pas lui donner les réponses qu'il souhaite sous prétexte de l'engager dans un processus, parfois long, de maturation et de découverte. En effet, il y a de fortes chances que lorsque c'est le tutoré qui est à l'origine du contact avec son tuteur, il ait un besoin urgent de réponse. Ce besoin est légitime et respectable en tant que tel. Ne pas y répondre peut avoir une influence négative sur l'établissement de la relation tutorale et obérer la confiance de la part du tutoré envers le tuteur. Il est par contre tout aussi nécessaire, en fonction de la capacité du tutoré à l'exercice de son autonomie, que le tuteur lui propose des activités ou des pistes de réflexion métacognitives adaptées. Ces dernières peuvent faire l'objet d'interventions réactives mais également proactives de la part du tuteur.

En quelque sorte, le tuteur doit aider l'apprenant à s'aider lui-même pour obtenir l'aide du tuteur.

Le tuteur à distance en quête d'équilibre...

Jacques Rodet

Si il y a quelques années, le débat entre les tenants de la réactivité du tuteur et ceux de sa proactivité a été assez nourri, il semble aujourd'hui bien établi que l'une et l'autre modalité sont utiles et à employer par le tuteur à distance. Le choix s'effectuera en fonction des caractéristiques des apprenants, du moment de la formation, du type de support à fournir, de l'effet recherché, etc.

Il n'en reste pas moins que ce débat a plus ou moins occulté ce qui en était la cause.³ En effet, derrière la question de la proactivité ou de la réactivité, se tient celle bien plus difficile à traiter, car ne pouvant l'être de manière générique, de la distance à adopter vis à vis de chaque apprenant : est-ce que j'en fais suffisamment ? Est-ce que je n'en fais pas trop ? Telles sont les questions qui accompagnent nombre de tuteurs et devraient les guider tous.

La recherche du ce qu'il faut pour l'apprenant, au moment où il le faut pour l'apprenant et de la manière dont il le faut pour l'apprenant (la répétition est lourde mais nécessaire), tient, pour le tuteur, d'une hybridation des douze travaux d'Hercule et du châtiment de Sisyphe. Tâche d'une redoutable ampleur où la réussite tient de l'exploit, tâche récurrente, à reprendre pour chaque apprenant, lors de chaque intervention ou intention d'intervention.

La seule solution qui me semble envisageable est de gagner en expérience à ressentir la bonne distance, l'équilibre. Si il sera bien difficile de rivaliser avec l'otarie qui illustre ce billet sur le plan de l'équilibre, il est certain que l'entraînement, qui permet de tirer des leçons des erreurs commises, pour peu qu'il soit précédé d'un échauffement adéquat (suivre une formation de tuteur par exemple), est une bonne manière de se constituer un répertoire d'expériences dans lequel il est ensuite possible de puiser pour trouver la bonne distance.

Cette solution nécessite au préalable de s'autoriser à devenir avant d'être, de considérer et d'utiliser l'erreur comme un point d'appui, d'adopter une démarche pragmatique qui implique son pendant : se doter d'une éthique dont l'un des principes pourrait

³ Il est vrai que les tuteurs, ceux-là mêmes qui sont confrontés au choix du type d'intervention à avoir en direction des apprenants, avaient une propension moins grande aux positions de principe et ont bien moins participé à ce débat que d'autres.

être : souviens-toi que tes interventions visent d'abord des destinataires et ensuite seulement, ont des destinations.

Deux suggestions pour d'éventuels commentaires et/ou publications de billets :

- Témoigner de vos expériences, de votre recherche pragmatique d'équilibre entre le trop et le pas assez vis à vis de vos apprenants.
- Proposer d'autres principes pour une éthique du tuteur à distance.

Le tuteur à distance, compagnon de route.

Jacques Rodet

« Ce mot de tuteur suggère donc une relation inégale entre une personne adulte, socialement reconnue pour ses compétences, et une autre personne nécessitant un étayage, une aide. La relation n'est donc pas définie en terme de réciprocité. »

Cet extrait de l'article consacré au Tutorat dans le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Nathan Université) indique qu'entre le tuteur et le tutoré il y a inégalité.

Nous pouvons donc nous demander si l'objectif du tuteur est de vivre ou de faire vivre cette inégalité, ou si au contraire il s'agit de l'amoinrir et de la dépasser.

L'inégalité est par bien des aspects assimilable à la distance et le delta entre le tuteur et le tutoré à un chemin à parcourir. Mais si il doit y avoir rencontre, où doit se situer le lieu de celle-ci ? Au point où se trouve le tuteur ? Où se trouve le tutoré ? A mi-chemin ?

J'ai la conviction que le tuteur ne doit pas faire vivre cette inégalité, ce qui est trop souvent le cas lorsqu'il affirme son rôle d'expert ou de sachant envers le tutoré. Il lui faut par contre vivre cette inégalité, c'est-à-dire en avoir conscience et être en mesure de l'évaluer au plus juste. Pour cela, le tuteur doit être en mesure de se situer tant sur sa connaissance du contenu disciplinaire que sur ses habiletés à tutorer. Il doit aussi pouvoir aménager des activités lui permettant de situer le tutoré sur ce même champ disciplinaire et sur ses habiletés à être apprenant.

Une fois ces constats établis, le tuteur, à mon sens, ne doit pas simplement encourager le tutoré à faire le chemin vers lui mais au contraire accepter de rejoindre le tutoré où il est afin de faire le chemin avec lui. Il est alors fort possible que la route empruntée ne soit pas identique à celle que le tuteur ou son institution a prévue, que le tutoré, de par ses intérêts, ses difficultés, son appétence devienne l'inventeur d'une nouvel itinéraire. Il est fort probable aussi que celui-ci délaisse les autoroutes et affectionne les chemins de traverse. Le rôle du tuteur est alors d'accompagner et de vérifier que cette route, les amènent bien au but visé, mais depuis longtemps nous savons que tous les chemins mènent à Rome.

Le tuteur sera alors attentif à prévenir les embûches, à indiquer les moyens de surmonter les obstacles, à aménager les pauses réparatrices, à stimuler et à encourager le tutoré marcheur.

Je ne vois là que des avantages pour le tutoré et le tuteur. D'une part, le tutoré avancera à son rythme, construira son parcours tel un ruisseau dont l'eau emprunte le chemin le plus aisé, gagnera en confiance et sera encouragé à poursuivre. D'autre part, le tuteur découvrira d'autres paysages qui l'enrichiront d'autant plus qu'il les appréciera avec le tutoré. Il en ressortira différent et plus apte à cheminer avec d'autres tutorés.

Et si, comme le pédagogue était un marcheur, le tutorat n'était qu'une affaire de parcours commun où l'inégalité laisserait la place à la compagnie...

Pratiquer

le tutorat



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

Petit retour d'expérience sur l'utilisation du chat en situation tutorale.

Jacques Rodet

Le chat est désormais un outil courant des dispositifs de formation. Il vient souvent en complément d'autres outils de communication, soit à côté d'eux, soit conjointement comme dans le cas des classes virtuelles.

Le tuteur à distance est bien évidemment amené à utiliser ce média et à fréquemment occuper le rôle d'animateur de séances de chat. Blandin dans son article « La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? » évoque ainsi le rôle de l'animateur de chat « si des compétences particulières sont nécessaires sur le chat, il me semble donc que ce serait plutôt dans le domaine de la négociation des règles, pour les animateurs ; et dans celui des moyens de faire valoir son droit en finesse, pour les participants, lorsqu'il n'y a pas d'animateur pour distribuer la parole. »

Par ailleurs, Pascale Noet-Morand (Le « chat » favorise-t-il le développement de stratégies conversationnelles utiles à l'apprentissage d'une langue étrangère ?) estime qu'une compétence nécessaire pour animer un chat est de savoir gérer les tours de parole. De mon côté, j'ai proposé une modélisation descriptive d'une situation d'usage pédagogique du chat en 11 étapes et 5 stratégies d'écriture (Le clavardage (chat), média de support à l'apprentissage ?).

Lors d'une récente formation de formateurs présents aux fonctions tutorales à distance, d'une durée de cinq semaines, j'ai eu l'occasion de recourir régulièrement au chat pour effectuer des interventions tutorales. En effet, cette formation était bimodale et les séquences à distance représentaient 40% de la durée totale. Durant celles-ci les participants pouvaient communiquer avec moi, leur tuteur, de différentes manières (entretien téléphonique individuel, mail, liste de diffusion, forum et chat). Les séances de chat ont servi de support à de courtes activités d'enseignement, à d'autres, plus longues, pour favoriser l'émergence des connaissances préalables des apprenants mais également à des activités de remédiation par rapport aux ressources en ligne et de rétroaction aux travaux réalisés.

Durant ces séances, quelques règles, au préalable présentées et négociées par voie de forum, ont été suivies. Les trois modes d'organisation de la communication qui ont été adoptés étaient les suivants :

L'Amphi

C'est l'animateur qui seul a la parole. L'Amphi est adapté pour les situations d'enseignement basé sur l'exposé ou pour transmettre des informations factuelles et organisationnelles.

L'Hémicycle

L'animateur distribue la parole qui lui est rendue par l'émission d'un code en fin d'émission. L'hémicycle est utile dans différentes situations de la relation pédagogique et correspond au tour de table. Une variante peut être aménagée par l'autorisation de la demande de parole par un participant qu'il indique par l'émission d'un code convenu à l'avance.

L'Agora

Chaque participant peut prendre la parole au moment où il le souhaite. L'Agora est la situation classique du chat où plusieurs fils de discussions peuvent être poursuivis parallèlement. L'Agora est particulièrement adaptée pour des séances de brainstorming et plus généralement pour les échanges où la spontanéité de la prise de parole est recherchée.

C'est l'animateur qui, de manière classique, choisit de passer d'un mode à l'autre. De manière moins directive, il est également possible, au moment de la négociation de l'ordre du jour du chat, d'affecter un mode de communication à chacun des sujets abordés. Enfin, les participants peuvent demander, en cours d'échanges, à passer d'un mode à un autre par la publication d'un code convenu à l'avance.

Une fois l'habitude prise du respect de ces quelques consignes, il a été constaté par l'ensemble des participants, une franche amélioration de la clarté, de l'intérêt et au final de la productivité des échanges réalisés par rapport aux séances où ces règles n'étaient pas en vigueur.

Comment le tuteur peut aider un apprenant à exercer son autonomie ?

Jacques Rodet

Il est communément admis que l'apprenant à distance doit être autonome. A moins de considérer l'autonomie du futur apprenant à distance comme un préalable à son inscription à une formation (cf. l'article de Françoise Demaizière : Autonomie : objectif ou prérequis ?), les concepteurs en amont et les tuteurs lors de la formation doivent s'interroger sur la manière dont ils peuvent aider les apprenants à être autonomes.

« Etre autonome » est une expression qui pose problème. En effet, aucun individu n'est autonome dans l'absolu mais toujours relativement à une tâche à réaliser et à ses conditions de réalisation. De plus, il y a une injonction paradoxale à réclamer des apprenants qu'ils soient autonomes. C'est pourquoi, je préfère l'expression, plus lourde mais plus juste à mes yeux, d'exercice de son autonomie. Cet exercice s'inscrit dans un processus où les progrès peuvent être suivis de régressions. Aussi, l'autonomie n'est pas quelque chose qui est possédée mais qui s'exerce et se vit.

Dès lors, la question que le tuteur doit se poser est : comment, comme tuteur, puis-je aider cet apprenant à exercer son autonomie dans le cadre de son parcours d'apprentissage ?

Avant d'apporter quelques éléments de réponse à cette question, il est utile de rappeler que le concepteur de formation à distance doit également avoir pour préoccupation d'aménager les conditions d'exercice de l'autonomie par les apprenants. A cet égard, le texte d'André-Jacques Deschênes indique plusieurs pistes intéressantes (DESCHÊNES, André-Jacques (1991). Autonomie et enseignement à distance. Dans La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, mai, vol. V, n°1, p.32-54).

Comment, comme tuteur, puis-je aider cet apprenant à exercer son autonomie dans le cadre de son parcours d'apprentissage ?

Il ne s'agit pas pour moi, ici, de donner une recette, mais bien au contraire des pistes à explorer de manière... autonome.

Une des premières choses que le tuteur peut faire est certainement de s'interroger sur ses propres connaissances sur l'autonomie de l'apprenant et à faire le point sur ses habiletés à l'exercice de son autonomie.

Ensuite, il peut inviter l'apprenant à faire de même en lui proposant une activité d'auto-évaluation diagnostique tant sur ce qu'il connaît de l'autonomie que sur ses expériences d'exercice de son autonomie.

Le tuteur peut alors engager un dialogue avec l'apprenant sur les difficultés que celui-ci a repéré pour agir de manière autonome dans sa formation et lui transmettre des informations et/ou lui indiquer des ressources susceptibles de lui faciliter l'exercice de son autonomie.

Très fréquemment, les obstacles identifiés par l'apprenant sont d'ordre méthodologique. Par exemple, un apprenant a un travail d'analyse à effectuer mais ne sait pas comment établir sa grille d'analyse. Il appartient alors au tuteur à lui apprendre comme la constituer.

Un autre moyen est relatif au support métacognitif. En effet, il existe de nombreux liens entre la capacité d'un apprenant à porter un regard métacognitif sur lui comme apprenant, sur les tâches qu'il accomplit, sur les stratégies qu'il utilise, sur sa capacité à organiser son apprentissage, et sur sa capacité à agir de manière autonome. (cf. mon texte Autonomie et métacognition in Chroniques et entretiens).

Il appartient donc au tuteur d'aider l'apprenant à se situer relativement à un objet d'apprentissage et à en déduire les activités à lui proposer.

Situation de l'apprenant	Exercice de l'autonomie	Action du tuteur
Je ne sais pas que je ne sais pas	Impossible	Faire prendre conscience à l'apprenant qu'il ne sait pas
Je ne sais pas que je sais	Possible	Proposer des activités permettant l'émergence des connaissances préalables de l'apprenant
Je sais que je ne sais pas	Possible	Proposer à l'apprenant des activités d'auto-évaluation diagnostique
Je sais ce que je sais	Possible	Proposer à l'apprenant des activités d'auto-évaluation de ses connaissances

Le journal de l'enseignant ou du tuteur à distance

Jacques Rodet

Il est reconnu aujourd'hui qu'un apprenant à distance doit être en mesure de progresser en autonomie pour mener à bien son parcours d'apprentissage. Selon certains auteurs (Deschênes, Rodet), l'exercice de cette autonomie est intimement liée à la mise en place de stratégies d'apprentissage, en particulier sur le plan métacognitif.

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

Dès lors, les enseignants ne tireraient-ils pas profit pour eux-mêmes de la mise en place d'activités métacognitives qui leur permettraient de s'interroger sur leurs pratiques d'enseignement ? En formation à distance, les tuteurs qui sont rarement formés à leurs intervention d'encadrement et de support à l'apprentissage envers les étudiants ne devraient-ils pas également mettre en place de telles activités ?

Mais quelles sont ces activités ? A partir de quels outils celles-ci peuvent-elles être réalisées ? Cet article s'intéressera particulièrement à l'une d'entre elle, le journal d'enseignement.

Le journal d'enseignement a pour objectif de donner à voir à l'enseignant ou au tuteur, la manière dont il intervient en direction des étudiants. Il est constitué de différents éléments tels que le déroulé du cours, la description des activités mises en place avec les apprenants, les comptes-rendus du déroulement de celles-ci, la formulation de constats de réussites ou d'échecs, l'identification de pistes d'amélioration pour le futur.

Sa première fonction est certainement de conserver des traces de ses pratiques. Elle permet à l'enseignant ou au tuteur de se constituer progressivement un répertoire d'actions et d'interventions qu'il peut réutiliser par la suite. La seconde fonction du journal d'enseignement est caractérisée par sa

nature d'autoévaluation des pratiques. Le regard distancié et critique de l'enseignant ou du tuteur sur ses actes s'inscrit alors dans une recherche de perfectionnement professionnel.

Un tel journal d'enseignement est forcément de caractère privé. Il s'agit pour l'enseignant ou le tuteur de s'exprimer sans contrainte et sans réserve sur les situations vécues, les difficultés rencontrées, les explications possibles, la formulation d'hypothèses. Bref, il s'agit d'un écrit autoréflexif qui n'a pas vocation à être partagé en l'état.

Différents outils peuvent être utilisés pour rédiger un journal d'enseignement mais il en est un qui me paraît bien adapté eu égard à son origine même, le journal intime : le blog.

Le blog permet facilement de noter des informations, des ressentis, des idées dans un ordre antéchronologique, de produire des traces. Le blog offre également la possibilité d'ajouter des commentaires qui dans le cas du journal d'enseignement peuvent être de manière privilégiée de nature métacognitive. Ces données sont classables dans différentes rubriques déterminées par l'auteur. Enfin, dans la plupart des solutions de blog, il existe un moteur de recherche qui permet d'accéder facilement à l'information désirée. L'intérêt du blog pour le journal d'enseignement ne réside pas dans son caractère public (que plusieurs solutions permettent de désactiver) mais bien dans son accessibilité, sa capacité à conserver la temporalité des propos, ses fonctions de classement et de recherche.

La formation continue des enseignants et des tuteurs reste encore un parent pauvre de notre système éducatif. Dans une large mesure, celle-ci reste de la responsabilité de l'individu. La pratique métacognitive est sans nul doute un outil puissant pour gagner en professionnalité. Le journal d'enseignement est facile à mettre en place, est peu coûteux sinon le temps qu'il nécessite. Il est à la fois un outil de capitalisation et de prospection des pratiques pour celui qui l'entreprend.

Références

DESCHÊNES, André-Jacques (1991). Autonomie et enseignement à distance. Dans La Revue canadienne pour l'Étude de l'Éducation des adultes, mai, vol. V, n81, p.32-54.

FLAVELL, F. H. (1979). Métacognition and cognitive monitoring. American Psychologist, vol.34, n810, 906-911. Traduction de Nicole C. Refae.

RODET, Jacques (2003) Autonomie et métacognition des apprenants à distance. Dans Chroniques et entretiens. <http://jacques.rodet.free.fr/chronent.pdf>

Témoins

du tutorat



Image dans son contexte original, sur la page v2.euro-services.fr/entreprise.html

Carte blanche à Michel Richer de la Télunq

Michel Richer

Qui suis-je ?

Michel Richer... J'ai initialement fait carrière dans le développement des ressources humaines dans une entreprise télécom nationale. J'y ai notamment travaillé à la gestion de projets de formation (présentiels et WEB) et aussi comme gestionnaire d'un centre virtuel de formation. Dans les années 90, afin de me donner de meilleures assises professionnelles, j'ai complété un DESS, puis une maîtrise spécialisée en formation à distance. Depuis 2000 je me consacre principalement à l'encadrement d'étudiants dans différents cours de deuxième cycle en FAD ainsi qu'à la réalisation, à la Télunq et au privé, de mandats reliés au domaine. Je demeure toujours particulièrement intéressé par l'étude des conditions et des environnements à mettre en place afin de favoriser le processus d'apprentissage chez l'apprenant.

Quelques réflexions sur ma pratique de tutorat...

Bien que je sois impliqué comme chargé d'encadrement dans différents cours des programmes de deuxième cycle en FAD, à la Télé-université, les propos qui suivent ne se veulent pas nécessairement le reflet d'une position institutionnelle. Ils ne s'en éloignent évidemment pas, mais selon les cours, les programmes et les environnements de supports retenus, la réalité de l'encadrement-cours peut être très variable. Mon objectif ici est simplement de partager quelques réflexions sur la pratique du tutorat tel que vécue dans le contexte qui est le mien.

La première préoccupation du tuteur devrait sans doute être d'établir des rapports de proximité avec ses étudiants. Ce concept de proximité en FAD ne suppose pas, ni de près ni de loin une simulation du présentiel, et n'impose d'ailleurs rien à l'étudiant. Pour l'essentiel, je dirais qu'il s'agit de faire prendre conscience à l'étudiant qu'il y a quelqu'un de tout près et de vraiment disponible pour lui. Cela suppose tout au moins deux à-priori. Le premier concerne la perception du rôle du tuteur par l'étudiant. Le tuteur doit être perçu comme un accompagnateur, comme quelqu'un avec qui il est possible d'échanger, sans crainte d'être évalué négativement. L'étudiant doit reconnaître que son tuteur est là pour l'aider dans sa démarche d'apprentissage et qu'à ce titre il peut éclairer certains processus et contribuer, notamment par la discussion, à la

coconstruction de nouveaux savoirs. Trop d'étudiants pensent encore qu'il ne faut contacter le tuteur qu'en dernier recours, de peur d'être étiquetés comme non-autonomes ou pas assez bons. Et il y a aussi la peur de déranger! C'est une mentalité qu'il faut impérativement changer. Ce n'est certes pas une chose très facile à faire car il y a une perception souvent incrustée de hiérarchie qui peut apparaître plus ou moins compatible avec le concept même d'accompagnement. Mais la chose est possible et il faut y travailler. Quand je regarde du côté de ma pratique de tutorat, j'ai la prétention de croire que bon nombre de mes étudiants me perçoivent comme un partenaire réel de leur démarche, même si je suis aussi celui qui reçoit les travaux qui seront commentés et notés. Mais reste que cela suscite quand même un questionnement plutôt légitime sur la cohabitation des pratiques tutorales et des pratiques évaluatives en FAD. Devrait-on penser à séparer les tâches d'encadrement et celles de correction? Y a-t-il d'autres façons de faire pour que l'étudiant se sente plus en confiance avec son tuteur qui est presque toujours à la fois la personne qui l'encadre et celle qui corrige ses travaux? Comment bâtir la confiance? Il n'y a probablement pas ici de réponse simple et unique, mais je peux soutenir que la cohabitation du tutorat et de l'évaluation demeure absolument possible, quand les bonnes conditions sont rassemblées. Et vous l'aurez compris, cela repose pour beaucoup sur la franchise, l'ouverture et la communication. C'est seulement sur cette base que la confiance peut s'installer entre les acteurs.

Le second à-priori concerne très directement le tuteur. Et c'est de première importance. Il faut que celui-ci fasse sienne cette conception du tutorat qui repose, au delà des compétences disciplinaires, sur de l'empathie et une volonté affichée de vouloir accompagner au mieux l'étudiant dans sa démarche. Et cela doit s'exprimer de bien des façons. Au premier chef, par une accessibilité presque en temps réel. D'aucuns me diraient qu'il faut être plus réaliste et qu'on ne peut pas nécessairement être disponible 7 jours semaine. Ici les contextes spécifiques d'application, les règles administratives et parfois syndicales peuvent bien sûr préciser certaines balises, mais au risque d'être qualifié d'irréaliste ou de déconnecté je crois qu'il faut tendre vers une immédiateté dans les réponses à apporter. Je ne parle pas de répondre à un étudiant sans se donner tout l'espace ou le temps pour réfléchir et agir avec discernement. Ce serait un manque flagrant de professionnalisme. Mais je crois qu'on doit viser une première réponse dans les meilleurs délais. Et pour moi, le meilleur délai, c'est dans la même demi-journée! Par contre, cette réponse peut prendre la forme d'un accusé réception, d'une prise de rendez-vous pour un échange téléphonique, d'un avis indiquant qu'une réponse suivra dans

les 24 ou 48 heures. Et dans certains cas, notamment sur des questions administratives, il est possible de fournir par courriel l'information demandée sur le champ. Bref, il faut simplement que l'étudiant sente que quelqu'un est là tout près et qu'on s'occupe vraiment de lui. On le comprendra, l'engagement profond du tuteur est ici déterminant.

FAD, accessibilité et relations transactionnelles...

Pour le tutorat en FAD je placerais donc, à l'avant plan de mes préoccupations, les concepts de relations transactionnelles et d'accessibilité qui m'apparaissent comme fondamentaux. Mais qu'en est-il dans les faits? La distance limite-t-elle le dialogue souhaité? L'interaction pédagogique, entre individus, est-elle meilleure en présentiel? Selon les contextes réels, différentes réponses sont certainement possibles. Mais souvent, la première réaction est de privilégier, sur cette question de l'interaction, le présentiel. Or, en pratique, je crois fermement qu'il est souvent plus facile d'établir des rapports de proximité, à distance! Je suis porté à croire que la distance, par exemple, est démesurément plus grande entre un chargé de cours et n'importe quel étudiant dans un amphithéâtre de 200 ou 300 places, qu'entre une personne tutrice et un étudiant, même si ce dernier est à des milliers de kilomètres. Et dans bien des milieux universitaires, on le voit, l'utilisation de grands amphithéâtres, c'est la norme. Il y a certes des conditions à considérer, mais si elles sont réunies il sera probablement plus facile d'établir une conversation porteuse entre tuteur et tuteuré en FAD, notamment à l'aide des technologies de communication (synchrones et asynchrones), qu'entre des acteurs réunis dans un grand amphithéâtre où l'anonymat prévaut. Idem pour des groupes même plus restreints où souvent 2 ou 3 leaders prennent tout l'espace. Bien sûr, en présentiel et en petits groupes, cet argument ne tient pas nécessairement la route. C'est pourquoi chaque situation doit être regardée pour ce qu'elle est, en examinant à chaque fois les différentes contraintes possibles. C'est ce qui doit nous mener à repenser la distance et à évaluer les différentes contraintes qui s'y rattachent. C'est ce qui a amené différents auteurs, dont Deschênes et Maltais⁴, à se pencher sur les différentes distances (spatiale, temporelle, technologique, psychosociale, économique, psychologiques). Je vous invite à consulter leur ouvrage.

Du côté de l'apprenant

Il faut être en mesure de comprendre la perception et le vécu du côté de l'apprenant. Chacun arrive avec son bagage et sa vision du monde. Chacun arrive aussi avec ses expériences

⁴ Voir l'ouvrage Formation à distance et accessibilité, http://www.teluq.quebec.ca/biblio/documents/DM_Volume.pdf

académiques, avec tout ce que ça implique comme modèle pédagogique imposé et comme type de relations entre « enseignant » et étudiant. Quelqu'un qui n'a connu, au fil des années, que des relations d'autorité et l'imposition, notamment pour les travaux, de ce qui doit être fait et du comment ça doit être fait se sentira probablement déstabilisé par une approche différente, plus ouverte. Et c'est sans compter les connotations culturelles qui viennent aussi teinter la chose. Mais, à mon avis, la formation à distance ne peut être dissociée du support à l'apprentissage. Du moins tel que je le conçois. Et ça commence très certainement par une écoute particulière. Un tuteur à l'écoute pourra aider l'étudiant à choisir ou à modifier ses activités d'apprentissage. Il l'aidera à pousser plus loin sa réflexion et à surmonter les difficultés rencontrées en cours de route. L'étudiant doit se sentir libre de valider, confronter et ajuster ses idées. Et j'irai jusqu'à dire que ce dernier point vaut aussi pour le tuteur. Je peux même avancer, sans gêne et avec fierté, que j'ai souvent beaucoup appris de mes étudiants. Il faut certes reconnaître que je suis très directement impliqué dans des cours en éducation, mais je ne pense pas qu'il en soit bien différent dans d'autres domaines disciplinaires. Ne pensons qu'à l'explosion d'Internet qui permet plus que jamais un accès libre et universel à toutes sortes de ressources. Tout ça pour dire que je crois fermement qu'à compter du jour où l'on pense « tout » savoir d'un sujet, c'est qu'on est déjà dépassé. Je me dois toutefois de préciser que cette prise de position ne concerne que le savoir, et non les valeurs et les processus privilégiés. Mais revenons à l'importance du support. Il s'exerce sur tous les plans (cognitif, métacognitif, motivationnel et socio-affectif). Il peut préserver et nourrir la motivation et ainsi contribuer à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. La motivation demeurera toujours le fruit d'un processus très personnel à chacun. C'est vrai. C'est pourquoi je crois impossible de motiver quelqu'un. Ce qui m'apparaît cependant possible, voire même plus que souhaitable, c'est de créer par le tutorat un climat et des conditions propices pour que l'apprenant vienne nourrir sa propre motivation.

Cela m'amène enfin à penser au développement de l'autonomie par et pour l'étudiant. Celui-ci doit pouvoir gérer son processus d'apprentissage en planifiant, régulant et évaluant ce qu'il fait et les stratégies qu'il adopte. Il doit tenir compte de son contexte personnel et, le cas échéant, professionnel, faire des liens entre ses connaissances antérieures et celles plus récemment acquises. C'est ce qui le mènera à construire un nouveau savoir, signifiant, et réaliser ainsi un apprentissage ayant plus de profondeur. Or, ceci dit, il faut comprendre qu'il n'y a aucune incompatibilité entre le développement de l'autonomie et l'utilisation des ressources de

tutorat. La personne tutrice pourra possiblement agir comme catalyseur du processus de développement de l'autonomie, mais elle pourra surtout agir comme accompagnateur dans une démarche où l'apprenant sera toujours le premier bénéficiaire.

Voilà pour ces quelques commentaires plutôt spontanés et présentés dans un certain désordre. C'est possiblement le signe qu'il n'y a rien de vraiment linéaire dans le tutorat. Pas de recette magique non plus. Le tutorat est une relation constructive, entre humains soucieux de la qualité des apprentissages et des processus qui y sont associés. Et sans vouloir être réductionniste, je dirais que le plus important pour le tuteur est probablement d'aimer de qu'il fait et d'aimer tout autant les gens avec qui il s'implique.

Entretien avec Sylvie Dalbin

Sylvie Dalbin – Jacques Rodet

Sylvie Dalbin est documentaliste scientifique (maîtrise de chimie, INTD/Cnam) entre 1984 et 1989, puis consultante en organisation et ingénierie documentaires depuis 1989 au sein d'Assistance & Techniques Documentaires.

Dès 1986 alors documentaliste à EDF, Sylvie travaille sur les questions d'indexation automatique et de recherche sur les contenus. Ses interventions dans les entreprises et les organisations portent aujourd'hui plus spécifiquement sur l'évaluation, les méthodes et les outils d'accès à l'information, incluant le management des référentiels de métadonnées et vocabulaires contrôlés.

Ces interventions conduisent à des missions dans le domaine des métiers et du développement des compétences des professionnels et des utilisateurs, en particulier sous la forme de conception d'action de formation et de tutorat à distance.

Jacques Rodet : Bonjour Sylvie. Je suis très heureux d'interviewer une des plus anciennes participantes de t@d. Pour mémoire, je rappelle que tu as été co-auteur de la grille d'évaluation des conditions de travail des tuteurs à distance et que tu m'as également accompagné dans la réflexion sur les services documentaires que pouvaient offrir t@d.

Dans un premier temps, peux-tu présenter le contexte professionnel dans lequel tu exerces comme tutrice ?

Sylvie Dalbin : Bonjour Jacques, et merci de ton accueil. Avant tout, je voudrais préciser que 80% de mon temps de travail est centré sur une activité de ... conseil dans le secteur documentaire, et donc les activités de formation, récurrentes depuis 20 ne sont pas centrales dans mes charges de travail. Je reviens au contexte de tutrice. Il s'agit du domaine de la formation professionnelle continue pour les documentalistes des organisations ou des entreprises. Les mutations en cours liées à l'arrivée de l'internet et au passage à la société de l'information, sont évidemment nombreuses et variées. Elles touchent en définitive tous les métiers, mais en raison du poids nouveau porté à l'information, elles impactent particulièrement les professionnels de l'information-documentation et donc ce secteur. Evidemment le développement professionnel tient une place centrale ou au moins le devrait. J'ouvre d'ailleurs une

parenthèse pour dire que c'est un des rares secteurs qui s'est doté à la fois d'un système de certification des personnes et d'un référentiel des compétences et des aptitudes au niveau européen et depuis plusieurs années pas mal d'années¹. Dans ce secteur, la formation est structurée autour de formations initiales et pour les praticiens de formations continues mais de courtes durées de type stages de 1 à 3 jours. Contrairement aux pays du Nord de l'Europe ou anglo-saxons, les Universités ou les écoles spécialisées développent beaucoup plus rarement des modules sur des sujets métiers précis et d'une ampleur significative, et selon des modalités qui conviendraient à ces praticiens qui ont déjà des compétences dans ces domaines. Par ampleur significative, je veux dire des modules de plus de 100 heures pour leur permettre de réévaluer leurs compétences, d'approfondir des problématiques actuelles et de faire évoluer leurs pratiques. C'est dans ce cadre-là que, en parallèle ou à la place de ce qui existe, l'idée des formations à distance pour ce public s'est développée.

J.R. : Quelles sont les raisons, les nécessités, les conditions qui t'ont amené à avoir des fonctions tutorales ?

S.D. : Pour atteindre le plus grand nombre, si la formation à distance semble une bonne idée, cela ne suffit pas. L'étude du terrain au cours de mes activités de conseil, les retours d'expérience des uns et des autres, mais aussi mon propre parcours personnel m'ont permis d'affiner un argumentaire sur l'intérêt et les limites de ce type de formation pour ces publics, et sur la nécessité d'organiser un accompagnement de type tutorat. J'ai eu la chance de pouvoir proposer en 2002 pour un stage de 2 jours dans le cadre d'une offre de l'association professionnelle du secteur, l'ADBS, une « poursuite » à un présentiel avec des travaux à distance tutorés, les personnes retournant dans leur environnement de travail. C'est une très bonne formule, et la réussite de celle-ci nous a permis de l'envisager avec ce même public pour un autre projet d'une envergure plus large², puisqu'il s'agit aujourd'hui d'une formation de 100 heures (équivalent 100 heures en présentiel) sur 6 mois. Les apprenants, ayant des horaires et des contraintes individuelles très fortes, nous avons envisagé un suivi continu plutôt à la carte composé de 3 points de rencontre téléphonique qui s'ajoutent aux échanges via le forum et un jour en présentiel... en fait ce présentiel, pour moi, constitue plutôt un frein au développement de cette formule auprès des publics visés, mais bon ceci est une autre question.

Pour les deux premières sessions (nous venons d'initier une 3e session fin mars), nous avons évalué en moyenne à un jour sur ces 15 jours équivalent présentiel pour le tutorat incluant toutes les actions que je viens de préciser. Je ne sais pas ce que vous

en pensez. Je suis sûre qu'avec une plateforme adaptée, un travail plus affiné sur les ressources, des outils d'autoévaluation, ce chiffre pourrait être réduit... Je précise cela pour des commanditaires qui pourraient nous écouter...

J.R. : Selon toi, qu'est-ce qui fonde l'identité professionnelle du tuteur ?

S.D. : Peut-être y a-t-il un biais dans la situation que j'évoque, car je suis tutrice mais j'ai été fortement impliquée dans la conception de cette formation et dans la production des ressources pédagogiques. En tant que tutrice, je suis surtout méthodologue, animatrice mais aussi pair lorsque les apprenants évoquent des situations professionnelles vécues et que nous échangeons là-dessus. Les moments de « formatrice » sont en définitive plus rares et se limitent à des reformulations, essentiellement des reformulations, nous sommes l'écho. Je veux dire, que contrairement à ce que certains pensent, ce n'est pas parce que les deux tutrices sont spécialistes des domaines abordés dans cette formation, qu'elles peuvent en assurer cette fonction. Je persiste à dire que les formations évidemment devraient être montées par des collectifs de spécialistes, didacticiens et formateurs, mais qu'après, l'accompagnement individuel ou en petits groupes peut très bien être porté par des tuteurs dont la fonction d'accompagnement serait valorisée.

J.R. : J'aimerais maintenant t'interroger plus directement sur tes pratiques. Es-tu plutôt proactive, réactive, les deux ? Préfères-tu les outils de communication synchrones, asynchrones ? Comment, à partir de quels outils, exerces-tu le suivi de tes apprenants ?

S.D. : Je dirais que je suis plutôt proactive – tout en étant attentive au mode de fonctionnement de chacun. Je regarde périodiquement le délai qui se passe entre nos contacts et ceci quel que soit le type de contact (individuel/collectif, asynchrone/synchrone). Je « relance » soit par l'envoi d'un message, par exemple les fêtes rythment le cours de l'année, ou alors le plus souvent en rebondissant sur une question posée... Ce qui donnerait plutôt l'impression que je suis réactive... Cela veut bien dire un peu des deux. Je dirais que l'organisation des travaux à rendre constitue un autre moyen pour nous de suivre les éventuels décrochages ou problèmes individuels. Les outils sont simples : forum et échanges de documents, tableur pour recenser les échanges. Je viens d'installer un chat, mais les horaires de travail sont trop disparates et le groupe d'apprenants trop petit pour le moment pour que cela ait un sens.

J.R. : Le support des apprenants sur le plan motivationnel est une des raisons d'être du tutorat. Comment procèdes-tu vis-à-vis d'un apprenant démotivé ? As-tu un cas particulier en mémoire ?

S.D. : J'avoue que ce cas ne m'apparaît pas vraiment. Les professionnels dans notre secteur sont des publics volontaires, ils « en veulent ». Ce ne serait donc pas une démotivation sur le sujet de la formation, ce qui peut être le cas dans d'autres environnements. S'ils sont démotivés, ce serait face à l'ampleur de la tâche et à l'organisation dans leur temps, ce qui est très classique en formation à distance. Nous avons eu un départ de cette nature, mais c'était une personne qui travaillait dans un autre domaine que celui concerné par la formation, et qui voulait en fait réinvestir ce secteur après l'avoir quitté depuis longtemps. Là, cela veut clairement dire que la formation vise les praticiens et malheureusement, nous n'avons pu rien faire sur ce plan-là. Parfois, peuvent surgir des problèmes plus personnels ou familiaux - on participe aux exploits des enfants, aux arrivées de petits-enfants et aux déménagements !. Ce qui, je dirais peu générer des conflits... On sent venir ces décrochages. Dans ces cas-là, je suggère des échanges plus soutenus, une relecture plus personnelle des exercices, éventuellement un appel téléphonique complémentaire, qui est toujours succinct d'ailleurs. C'est plutôt cette attention, cette empathie, et pas tant le temps passé, qui marque. Et dans deux cas auxquels je pense, j'ai dû passer 30 mn sur un mois pour redonner le punch aux apprenants, et leur redonner la forme pour poursuivre leurs travaux.

J.R. : Comme d'autres, je fais un lien fort entre le développement de l'autonomie de l'apprenant et sa capacité à avoir une posture métacognitive. Est-ce que tu fais également ce lien ? Si oui, comment cela se concrétise dans ta pratique ? Proposes-tu des activités métacognitives à tes tutorés ?

S.D. : Si la volonté et l'organisation de cette formation privilégient l'autonomie et un appui au développement de cette autonomie, c'est vrai que les outils par exemple d'autoévaluation sont encore trop faibles, si ce n'est inexistant. Il est vrai aussi que nous avons tablé dès le départ sur une aptitude des professionnels visés qui, étant majoritairement dans de très petites équipes voire tout(e) seul(e) et isolés professionnellement au sein de leur organisation, sont en règle générale des personnes autonomes et ont une pratique certaine pour organiser eux-mêmes leurs activités. Mais justement on pourrait peut-être penser qu'en situation de

formation, ils aimeraient se laisser plus volontiers guider, et puis peut-être que justement ces activités méta-cognitives sont plus difficiles à formuler et à organiser. L'étude de cas qui fait le tour des sujets de formation rythme le parcours, mais pour le reste, les apprenants ont une totale liberté et nous n'imposons pas d'ordre au rendu des exercices. Du coup cela peut complexifier leur vision de leur apprentissage, leur donner une impression d'émiettement et rendre encore plus urgent un outillage pour accompagner ce travail sur la cible. Nous sommes parties du principe que leurs compétences actuelles et les sujets d'intérêt liés à leur contexte constituaient de bons guides. Nous proposons simplement une représentation schématique de la formation qui sert de référent et de cible et une liste tout simplement sous Excel des sujets d'apprentissage qu'ils peuvent utiliser au fil du temps pour apprécier leur avancée. Mais cela reste tout à fait artisanal et des progrès énormes sont à faire. Je rêve d'ailleurs dans ce contexte de pouvoir proposer un portfolio électronique personnel...

J.R. : Utilises-tu les traces laissées par les apprenants sur les plate-formes de e-learning ? Si oui, quelles sont celles qui te sont le plus utiles ? Utiles à quoi ?

S.D. : Je dirais oui, j'utilise des traces, toutes les traces. Mais en fait j'utilise aussi les non-traces ! parce que l'absence de trace est tout aussi importante que leur présence. Mais la formation à laquelle je fais référence, et la plateforme associée ne laisse pas beaucoup de traces en dehors du dépôt des travaux et des messages sur le forum. Par contre, les travaux proposés qui supposent une activité importante mais externe à la plateforme et les résultats de ces travaux nous permettent de mieux apprécier la situation. Somme toute des traces très indirects et très classiques.

J.R. : Quelles ont été les principales difficultés que tu as rencontrées dans ta pratique tutorale et comment les as-tu surmontées ?

S.D. : Je ne rentrerai pas dans les détails ici, mais je trouve que la plateforme que nous avons, robuste certes mais rustre sur le plan fonctionnel, ne favorise pas les relations entre apprenants et entre apprenants et tuteurs, elle ne favorise pas la dynamique et les échanges. Pour faire bref, l'image que j'ai de cette plateforme est une salle de classe bien fermée, sans armoire où ranger nos documents ce qui pour des documentalistes constitue vraiment un frein, et je dirais même sans fenêtre ! J'ai tout dit. Etant formatrice aussi dans le domaine du travail de groupe, je suis un peu consternée par cette situation d'où les modalités complémentaires d'échanges

qui ont été proposées. Pour le reste, pas de problèmes particuliers si ce n'est un outillage trop artisanal et puis à ce jour rien à l'horizon pour améliorer la situation faute d'investissement.

J.R. : Pour finir cet entretien, peux-tu nous dire quelles sont les raisons qui te font poursuivre cette activité de tutrice ?

S.D. : A chaque évaluation le retour des stagiaires me conforte dans l'idée que c'est une voix riche et tout à fait adaptée au public visé, public qui a des besoins intenses de formation et en même temps des contraintes très fortes. Et dans ce cadre là, de contraintes, le tuteur avec son rôle d'accompagnement, d'appui, je dirais peut être de conseil mais pas forcément, me convient tout à fait ; les évaluations me redonnent à chaque fois, le dynamisme pour poursuivre dans cette voix.

Merci !

J.R. : Merci à toi Sylvie, pour cet entretien qui constitue selon moi un bon exemple d'activité de mutualisation et qui je l'espère donnera envie à d'autres tuteurs de partager prochainement leurs expériences tutorales.

Entretien avec Anna Vetter

Anna Vetter – Jacques Rodet

Il y a maintenant 4 ans, Anna Vetter avait bien voulu répondre à quelques unes de mes questions relatives à l'action de formation des tuteurs qu'elle avait menée à l'Open University. A la suite du dernier sondage consacré à la formation des tuteurs, il semble à propos d'inscrire cet entretien dans la série "Paroles de tuteurs". Si les "temps héroïques" de la formation des tuteurs, auxquels je faisais référence dans mon introduction, ne semblent plus tout à fait d'actualité, cet entretien n'a pas réellement vieilli. C'est pourquoi, je le reproduis dans sa version originale de 2004.

Anna Vetter est :

- Chef de projet FOAD (FSP 2006-32 : formation des formateurs de formateurs de FLE à la FOAD)
- Formatrice de formateurs dans des stages d'ingénierie pédagogique (Univ. Franche-Comté, CNED, MAE).
- Conceptrice de formations à distance (Stratice) et conceptrice de contenus pédagogiques pour la FOAD en Français Langue Etrangère (Open University).
- Titulaire d'un doctorat de littérature comparée (1999) portant sur les interférences des codes littéraires et picturaux
- Titulaire d'un DESS (2003) "Ingénierie Pédagogique dans des Dispositifs Ouverts et à Distance" (IPDOD).
- Elle anime un site riche en ressources qui vient de faire peau neuve : [supportsfoad](http://supportsfoad.com)

Introduction

La formation des tuteurs à distance apparaît incontournable tant la variété des tâches qui leur sont demandées d'assumer est grande. Il est en effet difficile de trouver tout à la fois sinon des spécialistes du moins des connaisseurs du champ disciplinaire, des bons techniciens, des pédagogues sachant apporter aide et support de manière personnalisée aux apprenants, des experts de l'apprentissage, des guides sur le plan méthodologique, des personnes ayant développées des compétences d'écoute, de support affectif, etc.

Encore assez peu développées les actions de formation de tuteurs à distance visent à doter les personnes concernées des connaissances nécessaires à la réalisation de leurs tâches d'encadrement et de support à l'apprentissage auprès des apprenants. Celles-ci portent sur différents plans (cognitif,

méthodologique, technologique, administratif, motivationnel, socio-affectif, métacognitif). Ces formations ont pour but de professionnaliser ce nouveau profil d'acteur pédagogique.

J'ai le sentiment que nous en sommes encore aux temps héroïques de la professionnalisation des tuteurs. Il est à remarquer que si les formations de formateurs aux NTIC se multiplient, sans toutefois toujours trouver de nombreux candidats (les formateurs seraient-ils les moins formés à l'instar des cordonniers, les plus mal chaussés...), les cursus dédiés au tutorat restent largement à créer.

Et si, les tuteurs se devaient être des professionnels de l'accompagnement des apprenants mais non pas des connaisseurs de contenu ? Plus iconoclaste, les tuteurs ne devraient-ils pas être des " maîtres ignorants " ? Jacques Rancière (Le maître ignorant, Fayard, 1987) nous livre l'histoire étonnante autant que passionnante de Joseph Jacotot qui, au début du XIXe, enseignait ce qu'il ignorait et proclamait l'émancipation intellectuelle.

La question du recrutement et de la formation des tuteurs se poserait dans des termes radicalement différents. Plutôt que de confier des tâches de tutorat à des professeurs (en heures complémentaires) dont nous savons qu'ils sont, pour la plupart, plus aptes à enseigner qu'à supporter les apprenants dans leurs parcours de formation, le recrutement des tuteurs privilégierait d'autres profils (pédagogues, méthodologues, technologues, psychologues, ...). Ces tuteurs pourraient intervenir sur de nombreux cours différents puisque ce ne serait pas leurs connaissances disciplinaires qui les qualifieraient mais bien leurs compétences en stratégies d'apprentissage, leur savoir-faire permettant aux apprenants d'apprendre à apprendre et de devenir autonomes, leur propension à l'empathie...

Il se pourrait même que ce soit la seule perspective pour que le métier et le statut de tuteur émergent réellement et que les solutions actuelles de tutorat, trop souvent bricolées au dernier moment soient rangées au Panthéon des premiers âges de la formation à distance.

Pour autant, et en revenant au temps présent, il est possible de trouver quelques expériences de formation de tuteurs qui visent la professionnalisation de ces intervenants. Effet du hasard (?), c'est dans les institutions ayant une pratique ancienne de la formation à distance que nous les trouvons. C'est le cas à la Téléuq, où les tuteurs bénéficient d'une véritable reconnaissance professionnelle inscrite dans une convention collective mais

aussi à l'Open University où existe une réelle politique de formation des tuteurs dont je me suis entretenue avec Anna Vetter. Cet entretien est plus spécifiquement consacré à son expérience de formatrice de tuteurs à l'environnement Lyceum.

Entretien

Jacques Rodet : Bonjour Anna. Tu as participé à l'animation d'une formation de tuteurs à l'Open University. Peux-tu nous préciser le contexte de ton intervention (programme concerné, nombre de personnes concernées, statut du personnel visé, etc.) ?

Anna Vetter : Bonjour Jacques. La formation à laquelle j'ai participé était destinée aux tuteurs qui, à l'Open University sont chargés d'animer les travaux pratiques en FLE (Français Langue Etrangère) d'un cours de niveau avancé, dans l'environnement audiographique synchrone, Lyceum. Il s'agissait d'une expérimentation qui ne concernait qu'une petite population de tuteurs (je n'ai pas les chiffres en tête mais il me semble qu'ils ne sont pas plus de douze sur le cours concerné). Sur les sept tuteurs inscrits à la formation, cinq l'ont suivie. Quatre de ces personnes avaient déjà animé des TP (travaux pratiques) avec Lyceum. La formation s'est déroulée en deux séances. Trois tutrices ont participé à la première et cinq à la seconde. Les objectifs de cette formation étaient les suivants :

Séance 1 :

Découvrir ou revoir l'environnement technique de Lyceum : comment utiliser les modules de ressources partagées (tableau blanc, traitement de texte et carte conceptuelle) ainsi que les outils de communication disponibles : parler en synchrone, donner son avis en votant Oui ou Non et utiliser le chat.

Séance 2 :

Echanger sur les pratiques pédagogiques sur Lyceum (rôle et fonctions du tuteur, comment motiver les étudiants, mettre en place des conventions de communication, comment faire un bilan, les outils de gestion de son groupe, quand/comment évaluer).

Séances 1 et 2 :

Développer la confiance en soi, l'esprit d'entraide et de partage (parler de ses problèmes, partager ses outils, faire des suggestions).

Evaluer la pertinence d'une communauté de tuteurs comme modalité de formation continue (objectif visé par l'institution).

J.R. : Lyceum, un environnement audiographique synchrone ?
Peux-tu nous en dire plus ?

A.V. : Dans Lyceum, tuteurs et étudiants disposent exactement des mêmes privilèges et des mêmes fonctionnalités. On peut communiquer oralement (c'est bien sûr la modalité la plus utilisée en TP de langues) et à l'écrit dans le chat. Il existe un troisième mode plus graphique, qui permet aux participants, en cliquant sur des boutons de donner leur avis (le vote "oui" ou "non") ou d'indiquer une absence momentanée. Lyceum est structuré un peu comme un bâtiment, par étages, lesquels comprennent des salles : les participants dans une même salle n'entendent bien sûr pas ce que disent ceux d'une salle voisine. Cela permet au tuteur d'organiser des activités en sous-groupe et des rassemblements en séance plénière. Chaque salle dispose de trois types d'applications partageables : un tableau blanc, un traitement de texte et une carte conceptuelle, qui sont modifiables en temps réel par l'ensemble des participants simultanément. Ainsi, pour préparer sa séance, le tuteur choisit dans un ensemble de scénarios pédagogiques livrés avec leur ressources (tableau blanc, document texte ou carte conceptuelle) sous forme de fiches pédagogiques, les activités qu'il veut faire faire à ses étudiants. Il prépare sa séance, se connecte sur Lyceum avant le début de la séance et "affiche" les écrans-ressource dans les salles qu'il compte exploiter. Il poste ensuite un message à l'intention des étudiants leur signalant dans quelles salles vont se dérouler les activités et il les accueille dans une salle en plénière. Ce qui me semble le plus différent entre le tutorat en présentiel et celui sur Lyceum, c'est la gestion de la communication avec les étudiants : dans Lyceum, le tuteur peut simultanément se retrouver en situation de compréhension orale/écrite et ceci à différents niveaux (rétroaction immédiate et préparation du bilan de séance).

Pour plus de détails sur les fonctionnalités techniques de Lyceum et sur la structure des fiches pédagogiques proposées, consultez l'article [L'enseignement des langues avec Lyceum à l'Open University](#)

J.R. : Tu sais que la question de la formation des tuteurs fait débat. Certains auteurs y sont très favorables et proposent des formules, parfois très précises, pour permettre aux futurs tuteurs de mieux appréhender leurs rôles et de les doter de connaissances méthodologiques et technologiques. D'autres, au contraire, pensent que la formation des tuteurs peut être contre productive dans la mesure où le tuteur se transforme alors en professionnel de l'encadrement et que le principal intérêt du tutorat serait de mettre en relation des personnes proches socialement. L'Open University a manifestement choisi la première solution. Qu'est-ce qui, à ton avis, a pesé dans ce choix de l'Open University ? De ton côté, quels sont les ressorts essentiels qui te poussent à former des tuteurs ?

A.V. : En effet, on peut ranger l'Open University dans le groupe de ceux qui estiment la formation des tuteurs productive, mais... pas seulement les tuteurs ! L'Open University est une institution qui emploie des milliers de personnes (3 000 en poste, dont 900 enseignants-concepteurs à Milton Keynes, et quelques 8 000 tuteurs vacataires) et au sein de laquelle, quel que soit son statut, chacun dispose d'un droit à la formation. Si certaines formations sont animées par des experts, la plupart du temps, l'Open University invite ses salariés à s'autoformer à partir d'un matériel produit par l'institution qui relève du tutoriel (textuel ou animé).

Mais revenons aux tuteurs : pour mieux répondre à ta première question, je vais te décrire un peu qui sont les tuteurs en langues à l'Open University et faire un petit historique de ce qui leur a été proposé en terme de formation. Les tuteurs en langues de l'Open University sont des enseignants déjà confirmés dans leur discipline. Le tutorat qu'ils assurent pour l'Open University est en général un emploi à temps partiel. Les tuteurs sont chargés de suivre un groupe d'une quinzaine d'étudiants : ils corrigent et évaluent les travaux rendus par les étudiants, veillent à ce que chacun exploite au mieux le matériel pédagogique fourni et assurent des séances de travaux pratiques régulières en présentiel ou sur Lyceum. Ces TP ont pour objectif la pratique de l'oral et proposent des activités dans lesquelles les étudiants sont amenés à s'exprimer individuellement mais aussi à travailler en groupes. L'Open University est soucieuse de proposer à tous ses étudiants une prestation tutorale de qualité équivalente (en présentiel ou sur Lyceum) ; d'un autre côté, une grande liberté est accordée au tuteur pour préparer et animer sa séance pourvu qu'il respecte la progression générale du cours. Le matériel pédagogique qui lui est proposé va dans ce sens : il n'est pas dirigiste car on encourage au contraire l'adaptation, la sélection et le découpage, c'est-à-dire : l'appropriation des ressources.

En langues vivantes, Lyceum est utilisé depuis seulement un an ou deux (selon les langues concernées). Cette nouveauté impliquait donc, pour le département de langues, de proposer aux tuteurs une formation spécifique. La première formule proposée a été une formation à l'utilisation technique de Lyceum, dispensée par des informaticiens. Ainsi, la première génération de tuteurs en langues sur Lyceum a dû s'initier toute seule à l'utilisation pédagogique de cet outil. En terme de formation professionnelle continue, les tuteurs sont suivis par un "staff-tutor" qui organise leur emploi du temps mais surtout constitue un interlocuteur privilégié pour les questions d'ordre pédagogique. Aujourd'hui, encore assez peu de "staff-tutors" sont familiers avec Lyceum. Au sein du département de

langues, un groupe de travail s'est mis en place pour observer l'évolution des pratiques sur Lyceum et pour analyser les besoins en formation des tuteurs. C'est ainsi qu'il m'a été confié d'expérimenter sur un petit groupe de tuteurs Lyceum une formation, non sur le mode "tutoriel à consulter" mais en synchrone, sur Lyceum, avec des tuteurs volontaires et demandeurs de formation.

Ce qui m'a poussée à me lancer dans l'aventure est d'abord le goût pour ce type de formation. Je suis en effet formatrice de formateurs depuis six ans et j'apprécie d'échanger avec des enseignants car j'en apprend toujours beaucoup à chaque fois. Par expérience, j'ai remarqué que les profs aiment parler de ce qu'ils font. Par ailleurs, j'ai expérimenté Lyceum comme tutrice et animatrice de TP. A cette occasion, j'ai eu la chance de pouvoir échanger avec une collègue tutrice. Ces conversations ont été très riches et m'ont poussée à imaginer des outils à partager avec d'autres tuteurs. Enfin, Lyceum est un environnement assez original (car fondé sur la relation synchrone) et je trouve que c'est un outil formidable pour l'enseignement à distance.

J.R. : J'ai été confronté à la question de la formation des tuteurs lorsque je me suis investi dans la première expérimentation de l'encadrement par les pairs à la Télunq. La formation dont j'ai alors bénéficié se fixait les objectifs suivants : mieux connaître et comprendre le rôle du pair ancien ; planifier une intervention auprès d'un nouvel étudiant ; réaliser une intervention auprès d'un nouvel étudiant ; développer son style d'aide comme pair ancien ; faire le point sur ses compétences comme pair ancien ; aider le pair nouveau à planifier, réguler et évaluer sa démarche ; développer des outils pour assurer un suivi efficace de son intervention comme pair ancien ; fournir une rétroaction au pair nouveau ; évaluer son intervention ; identifier les besoins d'un pair nouveau ; aider le pair nouveau à identifier ses besoins ; aider le pair nouveau à développer de nouvelles stratégies d'étude, de lecture ou d'écriture. Retrouves-tu dans ces objectifs certains qui étaient ceux de la formation des tuteurs à l'OU ? D'autres objectifs étaient-ils visés ?

A.V. : Comme je l'ai dit précédemment, les tuteurs de l'Open University sont déjà enseignants donc nous ne sommes pas tout à fait dans le même cas que celui de l'encadrement par les pairs à la Télunq, qui semble se rapprocher du tutorat dans le DESS UTICEF qui est lui aussi assuré en partie par des "anciens" étudiants.

Les TP sur Lyceum ne représentent qu'une partie du travail du tuteur à l'Open University. Mais pour établir un parallèle avec

les objectifs de la formation de la Teluq, on peut dire qu'ils existent également pour les tuteurs à l'Open University. Ils sont seulement traités par un autre interlocuteur : le "staff-tutor" dont je parlais tout à l'heure. La formation que j'ai assurée n'était orientée que sur la partie "TP sur Lyceum", ce qui explique que ses objectifs étaient liés aux manipulations techniques et à la relation pédagogique spécifique à Lyceum : préparation et animation de la séance et suivi des étudiants.

Il faut également garder en tête que cette formation était expérimentale et n'avait pas une ambition exhaustive de formation. Il ne s'agissait pas de "fabriquer des tuteurs Lyceum" en deux jours à partir de rien. Ici, nous étions davantage dans une logique de réflexion entre les modalités de tutorat en présentiel (on dit "face to face" à l'Open University) et celles avec Lyceum. Dans le cas de la formation que j'ai animée, le concept est celui d'une communauté qui aborde différents thèmes (proposés aux tuteurs et négociés avec eux) sur la durée.

J.R. : Si tu le permets, je continue cette mise en parallèle de nos expériences. La formation des pairs anciens à la Téluc a été animée par un professeur et s'est déroulée selon deux modalités : activités collectives réalisées par audio-vidéoconférence, par forum et activités individuelles (lectures, encadrement d'un pair ancien suivant également la formation, activités de perfectionnement selon les besoins). Comment cela s'est-il passé à l'Open University ? Selon quelles modalités temporelles et techniques ont été formés les tuteurs ?

A.V. : Il s'agissait d'une formation synchrone sur Lyceum : donc en audioconférence, comprenant deux séances de deux heures chacune. Les tuteurs ont reçu le programme 15 jours avant le début de la formation. Ce programme était accompagné d'un document de préparation à la première séance qui était consacrée au rafraîchissement des connaissances techniques du tuteur sur Lyceum. En effet, pour pouvoir utiliser les ressources conçues pour les TP, les tuteurs doivent se familiariser avec quelques procédures de stockage, de sauvegarde et de modification des ressources. Le document proposait donc un rappel de ces manipulations et invitait les tuteurs à en faire la répétition tout seul avant la première séance. Lors de cette séance, les tuteurs ont été confrontés (en binômes) à des situations de manipulations typiques.

Nous avons ensuite fait le point sur les manipulations qui posaient problème : ceux qui avaient réussi ont expliqué à ceux qui avaient rencontré des problèmes. Cette séance s'est terminée sur un échange de " trucs et astuces " techniques qui

pouvaient aider le tuteur dans sa préparation de séance et dans la gestion de son groupe lors des TP.

Pour la seconde séance, les tuteurs n'avaient rien à préparer, mais à lire une fiche-témoin tirée du guide pédagogique qu'ils devaient recevoir peu après. Les dix premières minutes ont été consacrées à la présentation critique de la structure des fiches et à l'esprit pédagogique dans lequel elles sont fournies. Les tuteurs ont posé quelques questions relatives aux fiches. Ensuite, deux activités à réaliser en groupes puis en plénière leur ont été proposées. La première consistait à faire la liste de ce qu'ils se voient faire lors de la préparation de la séance. Les tuteurs ont préparé leur liste par groupes de trois et il a été procédé à une présentation en plénière... laquelle a donné lieu à des échanges sur les multiples compétences à mettre en œuvre par le tuteur avant même d'avoir commencé les TP. La dernière activité était plus ouverte : il s'agissait, toujours en groupe, de formaliser les questions que se posaient les tuteurs sur des sujets divers (en lien avec l'animation pédagogique). Les questions ont ensuite été mises en commun et chacun a été invité à proposer une réponse, une solution ou à évoquer une pratique susceptible de constituer une piste.

J.R. : Quelles sont les principales conclusions que tu tires de ton expérience de formatrice de tuteurs à l'Open University ? Qu'est-ce qui te semble généralisable à toute formation de tuteurs ? Ou au contraire penses-tu que le contenu d'une formation de tuteurs ne peut être que spécifique à chaque contexte ?

A.V. : Ce que je tire de cette petite expérience, c'est d'abord l'intérêt de faire échanger les tuteurs en synchrone. Cette modalité me semble plus efficace que de donner à lire des documents d'auto-formation. Du reste, on sait que les tuteurs de l'Open University n'ont globalement pas le temps de le faire... alors qu'ils aiment parler de ce qu'ils font et écouter les autres. Cette modalité les rend donc actifs.

Ce qui me semble généralisable, c'est la modalité retenue plus que le contenu : dans notre cas, le fait de faire se rencontrer les tuteurs et de leur proposer des sujets de réflexion sur leur pratique. Adopter une posture réflexive sur son travail est très difficile à faire tout seul (car il faut déjà se construire des outils d'auto questionnement, ce qui prend du temps) alors qu'en groupe, cela se fait plus naturellement. En plus, les tuteurs n'ont pas à préparer quoi que ce soit (je parle ici de la deuxième séance consacrée à l'appropriation pédagogique de Lyceum) puisque c'est le formateur qui propose et anime les situations d'échange. Les tuteurs m'ont du reste confié qu'ils

aimeraient bien plusieurs rencontres de ce genre en cours d'année à condition qu'une personne se charge de la préparer car ils n'ont pas le temps de le faire.

Le contenu de formation à proprement parlé est, dans cette modalité, surtout construit par les participants. Il n'empêche qu'au cours de la séance, j'ai pris des notes et sauvegardé des écrans Lyceum produits par les tuteurs afin d'en faire la synthèse (que j'ai envoyée par courriel aux participants) et aussi, pour conserver une trace des questions et solutions débattues lors des échanges. En fait, le contenu s'est matérialisé après la formation. Il est donc a priori spécifique au contexte du tutorat avec Lyceum.

C'est du reste assez conforme à l'esprit que j'ai adopté en préparant cette formation : écouter les tuteurs et identifier leurs besoins, miser sur le fait que dans leur cas (pédagogues professionnels "qui n'ont pas le temps de lire") c'est l'échange qui peut les enrichir le plus. Dans ce cas-là, il me semble que c'est la formule la plus réaliste et la plus efficace

Je crois aussi que les tuteurs se posent les mêmes questions dans la mesure où l'on aborde des thèmes qui peuvent être considérés comme des incontournables et pourquoi pas, des invariants :

- construire des outils de suivi (de son groupe d'étudiants)
- perfectionner ses compétences de communication
- gérer le temps
- s'interroger sur le feed-back, le bilan et l'évaluation
- maintenir ses savoirs-faire techniques dans l'environnement de FOAD

Je crois qu'à la faveur de la formation, il convient d'adapter ce "contenu" au profil tutoral visé et à l'environnement dans lequel le tutorat s'actualise. Car il me semble que cela ne devient un objectif de formation de tuteurs qu'au moment où eux, les tuteurs, l'expriment comme un besoin.

J.R. : Dans ma chronique du mois de février, j'ai traité de l'effet-tuteur. Peux-tu nous dire ce que tu as retiré de cette expérience de formation de tuteurs pour ta propre pratique de tutrice ?

A.V. : J'ai bénéficié de l'effet-tuteur sur deux plans. Premièrement pour mon travail de conception et de rédaction de matériel pédagogique à l'attention des tuteurs qui interviennent sur Lyceum : écouter les tuteurs évoquer leur expérience sur Lyceum me permet d'être plus proche de leurs réflexes, de ce qui leur fait question et de ce qu'ils recherchent.

C'est donc une source d'informations de "première main" dont le bénéfice est inestimable pour un concepteur qui se retrouve inmanquablement dans "la peau tuteur" lorsqu'il écrit. En second lieu, je citerai des effets plus immédiats : le plaisir de la conversation et de l'écoute.

Toutefois, je ne sais pas quand je vais pouvoir tutorer à nouveau sur Lyceum et donc réinvestir dans ma pratique le bénéfice de cette expérience. Mais je peux d'ores et déjà dire que les échanges avec les tuteurs m'ont aidée à formaliser des points qui me posent problème en tant que tutrice, comme la gestion du temps par exemple et motivée pour développer des outils d'aide à la gestion de d'une séance (un prototype est en cours de test par une tutrice).

J.R. : Peux-tu en dire plus sur ce prototype ?

A.V. : En discutant avec les tuteurs, je me suis aperçue que certains avaient du mal à s'approprier les orientations suggérées dans la rubrique "bilan" de la fiche : d'après eux, il se passe beaucoup de choses au cours de la séance qui mériteraient d'être discutées à la fin, outre les orientations linguistiques proposées dans la fiche. Il m'a semblé que cette difficulté était liée au travail de prise de notes par le tuteur au cours de la séance. En effet, comme je l'ai dit, les tuteurs sont, en séance, très sollicités (compréhension/expression permanente) : il y a parfois surcharge cognitive qui complique la prise de recul "hors du feu de l'action" comme dirait Ph. Perrenoud.

J'ai donc imaginé un canevas de fiche destiné à faciliter la prise de notes par le tuteur lors de la séance qui met en avant les aspects-clé d'une séance sur Lyceum en vue du bilan: interactions dans le groupe, stratégies développées par les groupes pour réaliser la tâche, contenu du travail produit et problèmes rencontrés par les étudiants.

J.R. : Merci Anna, pour cet entretien

Le professionnel pédagogique : en amont... et par vaux.

Patrick Guillemet

Patrick Guillemet fait l'amitié à t@d de présenter son activité professionnelle au sein de la Télunq. Si celle-ci répond à l'appellation générique de "professionnel pédagogique", sa réalité est au contraire bien concrète. Il s'agit pour ce spécialiste en sciences de l'éducation, qui conseille les professeurs à distance en essayant d'anticiper les réactions des étudiants, de participer activement à la conception des cours proposés par la Télunq. Le "professionnel pédagogique" est aussi en interaction avec les tuteurs qu'il s'agisse d'explicitier les consignes des activités d'apprentissage, de donner suite aux interrogations des étudiants, de fournir des balises de correction des travaux, de mettre à jour des hyperliens...

Patrick Guillemet est diplômé de l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC) à Paris). Il obtient ensuite un certificat en animation à l'Université de Montréal (1970), une maîtrise en relations industrielles à l'Université Laval (1989) et un doctorat en sociologie à l'Université de Montréal (2004). Depuis 1982, il travaille à la Télé-université, d'abord à titre d'éditeur médiatique, puis comme spécialiste en sciences de l'éducation. Outre ses interventions de conseil pédagogique, il a été concepteur de divers cours à distance. Il a également été consultant en communication organisationnelle.

Planification financière, littérature de masse, géographie humaine, coopératives de travailleurs, bureautique, théorie des organisations, communication interculturelle, techniques d'animation de groupes, méthodologie de la recherche, psychologie sociale, histoire du Québec, andragogie, design graphique, éducation aux médias, administration publique, histoire des sociétés, sociologie des loisirs, rédaction administrative et scientifique, romans d'amour : cet inventaire à la Prévert résume un parcours professionnel un peu insolite mais bien réel. Pas celui d'un tuteur, non, quoique certains aient peut-être une aussi impressionnante collection de cartes de visites, mais celui d'une espèce tout autant bizarre, j'ai nommé le professionnel pédagogique.

Deux sortes de professionnels pédagogiques peuplent la Télé-université : le coordonnateur à l'encadrement, qui guide et valide les choix de cours et de programmes des étudiants, et le spécialiste en sciences de l'éducation qui conseille les professeurs à distance en essayant d'anticiper les réactions des étudiants. Tentative de portrait de cette seconde sous-espèce à laquelle j'appartiens. Précisons tout de suite que malgré le titre professionnel ma formation est en administration et que je suis entré à la Télé-université pour y piloter des projets de mise à distance de cours élaborés par d'autres constituantes de l'Université du Québec. Suite à l'abandon de ces projets conjoints, j'ai été intégré au corps des spécialistes en sciences de l'éducation, début d'un long voyage durant lequel les surprises n'ont pas manqué.

Un travail en amont... et parfois en aval

Une conception courante de l'intervention de conseil pédagogique, lors de mes premières années était la définition des objectifs des cours, sorte d'épreuve initiatique qui devait permettre de séparer le bon grain de l'ivraie, assurant ainsi le succès du développement du cours. Armé de la taxonomie de Bloom, le conseiller pédagogique se présentait comme le gardien d'une approche qui transcendait toutes les disciplines et ne voulait surtout pas se mêler du contexte de la formation, laissant ce privilège au professeur. Cette forme de séduction s'est généralement avérée d'assez courte durée. Au mieux, le professeur consentait à se livrer à l'exercice dans l'espoir que son cours s'en trouve placé sous de meilleurs auspices. Dans plusieurs cas, il choisissait plutôt de faire l'école buissonnière avec l'assistance d'un étudiant avancé ou d'un concepteur inventif afin d'accoucher du cours de façon plus naturelle, si peu orthodoxe soit-elle. Au pire, certains professeurs estimaient plutôt que le seul conseiller dont ils avaient besoin était un didacticien propre à chaque discipline et seul apte à en saisir les subtilités.

Entre l'écueil du remède universel et celui de l'hyper-spécialisation, le travail de conseil pédagogique a pris ainsi des allures changeantes. La plupart du temps, l'intervention du professionnel pédagogique est recherchée afin de développer des exercices permettant l'atteinte des objectifs du cours. Tout est alors question d'équilibre, entre la compréhension des concepts étudiés et leur mise en application dans des situations réelles ou, réciproquement, l'analyse de situations professionnelles à la lumière de diverses théories, entre la pensée convergente et le traitement divergent des informations, ainsi qu'entre la démarche déductive et le traitement inductif des diverses situations analysées. Les choix s'imposent parfois

d'eux-mêmes, qu'il s'agisse de vulgariser des textes difficiles à l'aide de lectures complémentaires, d'analyser une même situation à la lumière de plusieurs approches théoriques, ou de discerner dans des textes récents l'approche théorique qui les sous-tend. De la même façon, l'alternance s'impose, entre des questions courtes destinées à vérifier les connaissances, des questions à développement ou des études de cas simples guidées par des consignes, ainsi qu'avec l'élaboration de synthèses prenant appui sur les connaissances abordées, afin de diversifier les modes d'apprentissage tout en respectant les objectifs poursuivis par le cours. Mais plus encore, la démarche pédagogique se construit par tâtonnements progressifs dans lesquels les intentions de formation du professeur s'ajustent au fur et à mesure des réactions du professionnel pédagogique, premier étudiant du cours en puissance, tandis que les suggestions d'amélioration du professionnel sont elles-mêmes filtrées par le professeur, tantôt amplifiées, tantôt modifiées et tantôt abandonnées.

L'intervention du professionnel pédagogique peut aussi se situer bien après que le cours ait été lancé. Dans certains cas, les étudiants se plaignent de la lourdeur de la charge de travail qui leur est demandée ou du manque de relation entre les exercices et les contenus à apprendre, dans d'autres encore, les connaissances leur apparaissent désuètes en regard de leurs situations de travail. La plupart du temps, leurs plaintes exprimées par l'intermédiaire des tuteurs sont à l'origine de la révision du cours. L'ajustement des exercices, la mise à jour des textes de référence, la révision éventuelle du mode d'évaluation sont alors souvent l'occasion pour le professeur de découvrir l'utilité réelle du professionnel pédagogique et de constater que s'il n'est pas comme lui un expert de la discipline enseignée, sa capacité à endosser le point de vue des étudiants tout en restant soucieux de l'atteinte des objectifs du cours, même s'ils ne sont pas parfaitement formulés, offre l'occasion de concrétiser à distance cette interaction pédagogique si précieuse que permet l'enseignement en présence.

Le conseil pédagogique en formation à distance

Le rôle de conseiller pédagogique trouve son origine dès les débuts de la Télé-université, alors que les premiers projets s'adressaient à une vaste population étudiante et que la technologie utilisée –essentiellement l'écrit- obligeait les équipes à polir soigneusement leurs documents de cours afin de ne pas devoir y apporter de multiples retouches. Avec la multiplication du nombre de cours accompagnée par une diminution tendancielle du nombre d'étudiants par cours,

l'arrivée de technologies interactives et l'engagement de professeurs disciplinaires, la tradition de l'équipe pédagogique associant de nombreux spécialistes autour du professeur s'est trouvée de plus en plus concurrencée par la tradition universitaire classique, dans laquelle le professeur est l'unique responsable de son cours. Dès lors, si certains professeurs de la Télé-université consentent bien volontiers à s'associer à des conseillers en pédagogie ou en médias, considérant que leur expertise se situe dans la connaissance des contenus enseignés ou misant sur la collégialité et la complémentarité des points de vue, d'autres professeurs s'y montrent réticents, car ils considèrent que cela équivaut à abdiquer leur responsabilité d'enseignement. Cette seconde attitude s'observe particulièrement chez ceux d'entre eux dont les cours sont fréquentés par un petit nombre d'étudiants, ce qui leur permet de jouer eux-mêmes le rôle de tuteur et de rétablir ainsi le contact direct avec l'étudiant.

Le plus souvent, cependant, les attentes du professeur oscillent entre ces deux extrêmes, selon la nature des compétences qu'il souhaite développer chez l'étudiant, l'accent qu'il met sur leur évaluation et le découpage du contenu. Tel professeur pourra lui demander de valider des exercices qu'il a préparés ou d'enrichir ses idées d'exercices, tandis que tel autre lui laissera la bride sur le cou, se réservant le rôle de valideur. Tel professeur pourra lui confier la préparation de plusieurs batteries d'examens en respectant des consignes strictes, tandis que tel autre lui demandera de repérer sur Internet des textes ou des liens permettant de mettre le contenu à jour, et ainsi de suite. Dans ce pas de deux modulé par les préférences pédagogiques de chacun, le professionnel pédagogique doit savoir respecter et interpréter les attentes du professeur, ce qui ne l'empêche pas cependant de prendre des initiatives, au risque qu'elles ne soient pas suivies.

La nécessité d'un regard externe

La plupart du temps, le contact du professionnel pédagogique avec les tuteurs s'effectue à distance, qu'il s'agisse de mettre à jour des hyperliens, d'explicitier les consignes des activités d'apprentissage, de donner suite aux interrogations des étudiants, de fournir des balises de correction des travaux ou de retransmettre au professeur un ensemble de recommandations. Leur interaction peut cependant être plus intense, lorsque le professeur décide de les associer à la révision du cours afin de le remanier plus ou moins profondément. Dans cette interaction où le tuteur prend en quelque sorte le relais du professeur, on peut observer à nouveau la différence entre la perspective du concepteur,

soucieux d'offrir un vaste éventail de points de vue et d'outils d'apprentissage, et la perspective de l'étudiant que tente d'incarner le professionnel pédagogique. Il s'agit notamment :

1. d'assurer un équilibre entre les apports théoriques, leur mise en application et leur transfert en situation de travail,
2. de veiller à la disponibilité et à la facilité d'utilisation des instruments d'apprentissage
3. de faire en sorte que la charge de travail demandée soit justement évaluée et corresponde à une charge de travail normale.

Le professionnel pédagogique ne représente évidemment ni l'étudiant idéal, ni l'étudiant moyen, et chacun d'entre eux a sa propre perception de la qualité de l'enseignement. Certains sont particulièrement attentifs à l'intelligibilité de l'architecture de l'environnement d'apprentissage ou à l'autonomie de l'étudiant, d'autres tentent d'exploiter au mieux les technologies disponibles, d'autres encore misent sur la créativité de l'étudiant et sa capacité d'appropriation des informations. En ce qui me concerne, j'ai toujours été animé par une représentation de l'étudiant en tant qu'adulte, qui cherche à améliorer sa pratique professionnelle à l'aide de connaissances nouvelles et qui cherche également à mieux comprendre son univers professionnel. Toutes ces perspectives sont légitimes. Mais ce qu'elles ont en commun, et ce qui importe avant tout, c'est la capacité à jeter un regard externe sur le travail du concepteur, afin que cette relecture permette de mieux atteindre les résultats recherchés. Et lorsque le professionnel pédagogique se risque lui-même à préparer un cours, il est le premier à s'en rendre compte. Petite leçon de modestie qui l'amène sans doute à mieux moduler ses recommandations par la suite.

Regards

sur des écrits



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

Les compétences des tuteurs et des apprenants à distance selon Faouzia Messaoudi

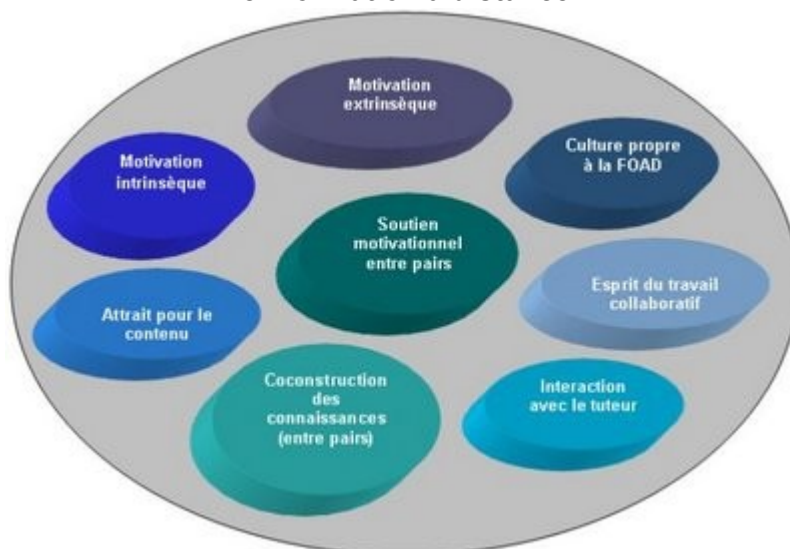
Présenté par Jacques Rodet

Dans son article *Tutorat et gestion de changement : deux leviers pour réussir la formation à distance au Maroc (Cas du Master ITEF)* Faouzia Messaoudi propose deux figures pour spécifier les compétences des tuteurs et des apprenants à distance. Nous les reproduisons ci-dessous.

Compétences requises chez le tuteur en ligne



Compétences requises chez l'étudiant en formation à distance



Cette typologie est dans la lignée des propositions des auteurs dont Faouzia Messaoudi s'inspire (Karsenti, Gagné, Jacquinot, Patoine, Pettigrew) et avec celles formulées par d'autres auteurs (Denis, Deschênes, Laurent, Shlienger, Rodet). Certains intitulés choisis questionnent néanmoins.

« L'évaluation impartiale » renvoie-t-elle à la recherche impossible de l'objectivité⁵ ou au contraire renvoie-t-elle à une démarche où prévaut le souci de la légitimité de l'évaluation et du caractère juste (négocié ?) du jugement porté ?⁶ « Management relationnel et communication » signifie-t-il que la relation doit être managée, c'est-à-dire, organisée, planifiée, par le tuteur ou au contraire faut-il entendre que le tuteur doit être en mesure d'identifier les ressorts et la qualité de la communication qu'il entretient avec un apprenant ? Par ailleurs, il semble difficile de considérer la « motivation extrinsèque » comme une compétence requise de l'étudiant. En l'occurrence, la compétence renverrait à la capacité de l'apprenant à développer une certaine résistance, ou simplement à relativiser l'influence du bâton et de la carotte que constitue la motivation extrinsèque, et il est vrai que certaines carottes sont appétissantes et que certains bâtons sont bien dissuasifs. De la même manière « l'attrait pour le contenu » n'est pas tant une compétence qu'une prédisposition qui peut difficilement être « requise ». Derrière la « Culture propre à la FOAD » faut-il entendre d'autres compétences non spécifiées comme celle à gérer son parcours d'apprentissage ou celle à développer son autonomie ?

Ces quelques réserves sur certaines dénominations de compétences ne doivent pas faire hésiter à lire cet article qui s'attache à présenter le tutorat comme un levier important de réussite d'un dispositif hybride au Maroc, passage considéré obligé par Faouzia Messaoudi « avant de basculer vers le tout en ligne ».

5 Recherche vaine que celle de l'objectivité dans l'activité d'évaluation comme l'a bien démontré François-Marie GERARD, dans son article *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*

6 Ceci pose la question de son pouvoir d'évaluateur de la part du tuteur. Cf. Rodet (2003) *Le Pouvoir et la légitimité du formateur à distance*

Les principes de conception de situations d'apprentissage de Boettcher

Présenté par Jacques Rodet

L'excellent blog Relief, vient de mettre à l'honneur Judith V. Boettcher en traduisant en français ses 10 principes de la conception de situations d'apprentissage efficaces.

D'inspiration clairement constructiviste, ces principes constituent, pour les tuteurs à distance, autant d'entrées pour interroger leurs pratiques. Ainsi, lorsque nous concevons des activités d'apprentissage, tenons nous compte des connaissances préalables, tant formelles qu'informelles, des apprenants ? Aménageons nous leur émergence ? Lorsque nous évaluons les apprenants, concevons nous des activités qui permettent de mesurer la compréhension et l'utilisation des concepts fondamentaux ou contentons nous de vérifier la mémorisation des contenus de cours ?

Bien d'autres questionnements peuvent être tirés de ces principes. Aussi n'hésitez pas à nous faire part de ceux que vous aura inspiré la lecture de ces 10 principes.

Les principes de Boettcher

1. Chaque expérience structurée d'apprentissage comporte quatre éléments (l'apprenant, le mentor ou professeur, le savoir, l'environnement), avec l'apprenant en son centre.
2. Toute expérience d'apprentissage inclut l'environnement dans lequel l'apprenant interagit.
3. Nous façonnons nos outils et nos outils nous façonnent.
4. Les éducateurs sont les directeurs des expériences d'apprentissage.
5. Les apprenants apportent leur propre bagage personnel de connaissances, d'habiletés et d'attitudes à l'expérience d'apprentissage.
6. Chaque apprenant possède une zone proximale de développement qui définit l'espace qu'il est apte à développer en savoirs utiles.

7. Les concepts ne sont pas des mots; les concepts sont des agglomérats complexes et organisés de connaissances.
8. Tous les apprenants n'ont pas besoin d'apprendre les contenus de cours; tous les apprenants ont besoin d'apprendre les concepts fondamentaux.
9. Diverses méthodes d'enseignement sont requises en fonction des objectifs d'apprentissage.
10. Toutes choses étant égales, plus de temps à la tâche équivaut à plus d'apprentissages.

Recherche sur la persévérance en FAD

Présenté par Jacques Rodet

Le tutorat est souvent justifié par la lutte contre l'abandon des apprenants à distance. Savoir contribuer à la persévérance est donc une compétence indispensable à développer par les tuteurs.

Nul doute que les résultats de la dernière recherche sur cette question, effectuée pour le compte du Refad, pourra aider plus d'un tuteur à poursuivre cet objectif avec ses tutorés.

A consulter également la très riche bibliographie commentée.

Présentation publiée sur le site du Refad

Préparée pour le REFAD par Mme Lucie Audet, cette recherche a pour but d'identifier et de mettre en évidence les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire des étudiant(e)s en formation à distance au niveau secondaire, tout en faisant un parallèle avec les autres paliers d'enseignement (collégial et universitaire) grâce à une recension des écrits déjà existants...

Cette recherche pancanadienne permet d'identifier auprès des étudiants, entre autres :

- les difficultés rencontrées et ce qu'ils ont développé comme stratégies pour les surmonter ;
- leur perception de l'enseignement à distance ;
- ce qu'ils ont dû modifier lorsqu'ils sont passés d'un enseignement plus traditionnel à un contexte d'enseignement à distance, le cas échéant ;
- les principaux aspects perçus comme négatifs et comme facteur principal d'abandon ;
- les conditions de réussite reliées à la motivation, l'autonomie, et l'encadrement.

À partir de l'abondante littérature existante concernant l'abandon scolaire, cette recherche a pour but premier de mettre l'emphase sur le milieu particulier de la formation à distance au niveau secondaire, et plus particulièrement en milieu minoritaire francophone. Cette recherche a également pour but d'effectuer des parallèles directs avec les facteurs qui influencent également la persévérance aux niveaux collégial et universitaire, et ce autant au Québec que dans les différentes communautés francophones et acadienne du pays.

Le document principal / synthèse est disponible à [Perseverance synthese Mars 2008.pdf](#) (Document PDF, 1.11Mo).

La bibliographie commentée est disponible à [Perseverance Bibliographie Mars 2008.pdf](#) (Document PDF, 1.91Mo).

L'équipe du REFAD tient à remercier Mme Lucie Audet pour la mise en oeuvre du projet et PENSIVO Inc. pour la mise en ligne.

Ce projet a été rendu possible grâce à un financement du Ministère du Patrimoine canadien (www.pch.gc.ca) et du Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes du Québec, (SAIC www.saic.gouv.qc.ca).

La conception d'un scénario d'encadrement

Présenté par Jacques Rodet

J'attire votre attention sur un texte de Bruno De Lièvre [La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la diversité](#) dans lequel il insiste notamment sur la nécessité d'intégrer le tutorat au scénario pédagogique (cf. le résumé dans la base documentaire sur le tutorat du portail de t@d).

J'ai eu l'occasion d'écrire (Le tutorat, une fonction essentielle) combien il me semblait important que le tutorat soit pris en compte lors de la phase de conception d'une formation à distance et sur la nécessité pour les concepteurs de ne pas négliger de décrire non seulement les rôles et fonctions des tuteurs mais également les interventions de support à l'apprentissage que ceux-ci auront à réaliser auprès des apprenants.

Bruno De Lièvre donne aux concepteurs plusieurs indications en distinguant le scénario d'apprentissage du scénario d'encadrement. Je trouve cette dernière dénomination pertinente puisqu'il ne s'agit rien de moins que d'un « document qui décrit la manière dont il est prévu que les différents agents de soutien à l'apprentissage (apprenants, tuteurs et awareness) interviendront dans leurs actions d'encadrement ».

Il s'agira donc pour le concepteur de décrire « l'encadrement de chacune des activités prévues dans le scénario d'apprentissage sera décrit en spécifiant : qui, du tuteur, du co-apprenant ou de l'awareness, est chargé de soutenir les étudiants à l'occasion de la réalisation de l'activité (agent d'encadrement) ? Quels sont les rôles et fonctions assumés par l'agent durant son intervention (voir infra 3.2) ? Dans quel contexte se produira le soutien offert aux étudiants (contexte) ? L'intervention d'encadrement se réalisera-t-elle à la demande de l'étudiant (modalité réactive) ou à l'initiative de l'agent d'encadrement (modalité proactive) ? Les informations fournies pour soutenir l'apprentissage sont-elles en permanence disponibles (temporalité persistante) ou non (temporalité ponctuelle) ? Et enfin, quels sont les acteurs qui en bénéficieront : l'ensemble des apprenants de la formation (groupe plénier), à une équipe ou un individu particulier (bénéficiaires) ? »

A noter également dans cet article, une présentation des fonctions tutorales, un paragraphe sur l'indispensable formation des tuteurs et un autre sur la coordination du tutorat.

Dossier de l'UNIT : Les potentialités pédagogiques de la rédaction collaborative synchrone

Présenté par Jacques Rodet

L'UNIT (Université Numérique Ingénierie et Technologies) publie sur son site un [dossier traitant de la rédaction collaborative synchrone](#).

Il est désormais attendu de la part des tuteurs de posséder des compétences pour susciter et faire vivre la collaboration entre apprenants à distance. Cela pose en particulier la question des activités collaboratives à proposer.

L'écriture à plusieurs mains en est une qui relève selon l'UNIT d'une démarche socioconstructiviste : *« Les situations pédagogiques possibles sont socioconstructivistes par excellence. En effet, même si les étudiants ne se trouvent pas dans la même pièce, le fait de co-rédiger un même document impose une interaction entre eux et les obligent donc à confronter leurs différentes compréhensions et leurs différentes représentations d'un même sujet ou concept. Cette confrontation (ou gestion du "conflit cognitif" entre pairs) est une étape essentielle dans la phase d'apprentissage. La "résolution" de ce conflit par la rédaction, c'est-à-dire par la reformulation, est une autre étape décisive de l'apprentissage. En effet, selon la taxonomie de Bloom, l'avant dernière étape de la compréhension est la capacité à expliquer clairement, avec ses propres mots, ce que l'on a appris (synthétiser). Être clair est indispensable quand on travaille à plusieurs, les activités où le socioconstructivisme est sollicité, "boostent" donc les apprentissages. L'écriture collaborative est aussi un moyen de s'évaluer entre pairs. Si les co-rédacteurs ne se contentent pas de rédiger chacun leur partie sans la faire relire par les autres - on parle dans ce cas d'écriture "coopérative" - ces activités permettent de "monter" vers l'étape ultime de la taxonomie de bloom : la capacité à évaluer un tiers. »*

Guide pour tuteur dans le cadre d'une formation à distance Learn-Nett

Présenté par Jacques Rodet

Je reproduis ci-dessous l'introduction du [Guide pour tuteur dans le cadre d'une formation à distance Learn-Nett](#), rédigé par Cambier J.-B., Gerards C., Hannecart L., Kaczmarczyk M., Mirgaux J., Stenuit M., qui se révèle être une ressource riche pour tous ceux qui veulent avoir une idée plus précise de ce que peut contenir un guide à l'intention de tuteurs à distance.

« Réalisé par plusieurs tuteurs ayant eu pour tâche d'encadrer un groupe tout au long d'une session s'inscrivant dans le cadre du projet Learn-Nett, le présent guide s'adressera à toute personne désireuse d'entamer ou de poursuivre des activités de tutorat au sein du projet précité. Divers apports y figureront, ceux-ci s'appuyant sur certains aspects théoriques, techniques ou pratiques. En effet, bon nombre de situations furent ici prises en compte, afin de tenter de pouvoir fournir de multiples réponses à plusieurs types d'interrogations, qui ne manqueront pas de survenir lors d'une aventure aussi variée que celle découlant du projet Learn-Nett.

Il sera tenté, au fil de ces lignes, de se montrer le plus exhaustif possible et de couvrir un maximum de domaines, bien qu'il soit extrêmement difficile de prévoir tout cas de figure susceptible de se présenter dans le cadre d'une aventure s'étalant sur plusieurs mois, comme cela est de mise dans le cadre du projet précité. Ainsi, ce dernier se verra ici explicité au fil de ces quelques pages, au sein desquelles apparaîtront divers constats, conseils ou propositions permettant de faire face à certaines situations susceptibles de survenir au sein d'un groupe.

Ces situations, problématiques ou non, seront donc bel et bien susceptibles d'être rencontrées au sein de cette production et de se voir explicitées de manière approfondie. Remarquons que certains apports, relatés ici, sont issus directement de la pratique tutorale des personnes ayant permis d'élaboration de ce guide, tandis que d'autres points se voient proposés de manière préventive ou sont issus de la pensée de certains auteurs s'étant penchés sur la formation à distance opérée par le biais de l'ordinateur.

En effet, cet objet sera bel et bien présent tout au long du projet Learn-Nett et permettra ainsi aux participants d'entrer en

contact les uns avec les autres, sans qu'aucune rencontre en face-à-face ne soit de mise, toutes les activités (ou presque) se déroulant à distance. Ajoutons également que la collaboration sera valorisée tout au long de ce guide, au même titre qu'elle l'est dans le cadre du projet Learn-Nett. Davantage de précisions à ce sujet se retrouveront par ailleurs au sein des lignes à venir.

Il reste donc à souhaiter une bonne lecture à toute personne entrant en possession du présent guide, en espérant que celui-ci puisse influencer de manière bénéfique sa pratique tutorale et lui venir en aide au moment opportun. »

Le tuteur à distance et les démarches instructivistes et constructivistes

Présenté par Jacques Rodet

Dans son article [Constructivisme et formation à distance](#), Angéline Martel établit un comparatif des pratiques instructivistes et constructivistes regroupées en trois grandes catégories : dimensions individuelles, dimensions sociales et outils et technologies.

J'en tire quelques éléments qui me semblent impacter plus directement le tuteur à distance.

Dimensions individuelles

Rôle de l'apprenant

Pratiques instructivistes : personne qui écoute. Toujours un apprenant.

Pratiques constructivistes : constructeur actif de connaissances. Collaborateur parfois un expert.

Conception de l'apprentissage

Pratiques instructivistes : accumulation de l'information.

Pratiques constructivistes : transformation de l'information en connaissances et sens.

Type d'activités

Pratiques instructivistes : Centrés sur l'enseignant. Relation didactique. Même exercice pour tous les apprenants..

Pratiques constructivistes : Centré sur l'apprenant, variées, selon les styles d'apprentissage. Relation interactive.

Evaluation

Pratiques instructivistes : En référence à l'information. Tests à questions courtes. Tests standardisés.

Pratiques constructivistes : En référence aux compétences développées. Portfolios.

Preuve de succès

Pratiques instructivistes : quantité d'informations mémorisées

Pratiques constructivistes : qualité de la compréhension et construction des connaissances.

Dimensions sociales

Rôle de l'enseignant

Pratiques instructivistes : expert, transmetteur de connaissances.

Pratiques constructivistes : collaborateur, facilitateur, parfois un apprenant.

Accent de l'enseignement

Pratiques instructivistes : personne qui écoute. Toujours un apprenant.

Pratiques constructivistes : constructeur actif de connaissances. Collaborateur parfois un expert.

Actions principales

Pratiques instructivistes : lectures et exercices individuels.

Pratiques constructivistes : travail en coopération. Développement de projets et résolutions de problèmes.

Modèle social

Pratiques instructivistes : salle de classe. Apprenants comme récipiendaires de connaissances transmises

Pratiques constructivistes : communauté, sens de l'appartenance. Personnes qui agissent sur leur propre environnement et n'en sont pas seulement dépendants. Développement de l'autonomie, métacognition et réflexion critique.

Outils et technologies

Pratiques instructivistes : papier, crayon, textes, quelques films, vidéos, etc.

Pratiques constructivistes : variés : ordinateurs, lecteurs, vidéo, technologies qui engagent l'apprenant dans l'immédiat de leur vie quotidienne, livres, magazines, périodiques, films, etc.

Ces quelques extraits (je vous invite à découvrir les autres dimensions examinées par Angéline Martel) permettent, me semble-t-il, de se faire une idée assez précise des différences entre les deux paradigmes éducationnels.

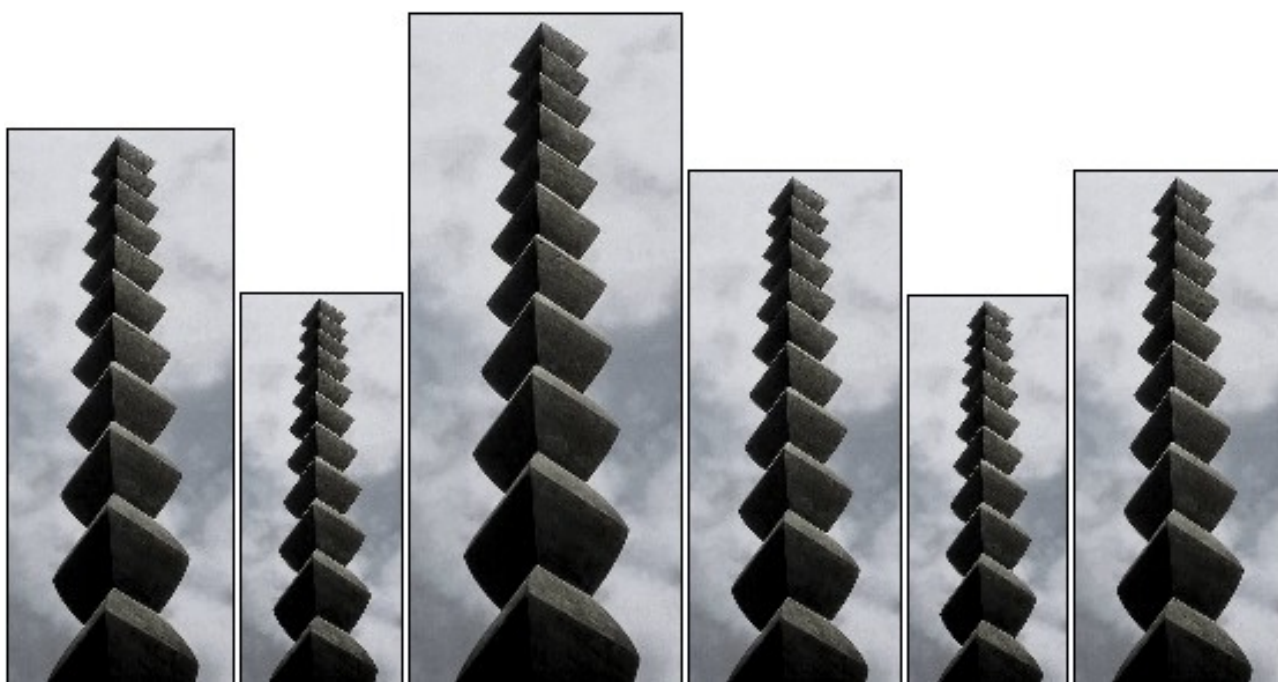
Curieusement, les termes de tuteur et de tutorat n'apparaissent pas dans ce texte alors que celui-ci traite de la formation à distance et que la manière dont le support à l'apprentissage est envisagé dans l'une et l'autre démarche est caractéristique de leurs fondements.

Le tuteur instructiviste centrera ses interventions sur le support cognitif et valorisera son rôle d'évaluateur par rapport à celui de facilitateur. Le tuteur constructiviste investira tous les plans de support nécessaires à l'apprenant pour qu'il construise ses connaissances, sans négliger les plans socio-affectif et motivationnel. Il aura aussi pour objectif de faire progresser l'apprenant dans l'exercice de son autonomie en particulier en lui proposant des activités métacognitives.

Si ce type de comparatif est utile à situer théoriquement les pratiques, ces dernières sont toujours moins tranchées que les modèles qui les décrivent. En fonction des caractéristiques de chaque apprenant, le tuteur interviendra différemment et pourra emprunter des pratiques situées dans l'un ou l'autre modèle. Dans le débat conflictuel entre instructivistes et constructivistes, il appartient à chaque tuteur, bien plus que de se reconnaître "membre d'un camp" (ce qui n'est pas interdit et même utile) de faire le point sur ses pratiques et de les améliorer pour le bénéfice de chacun de ses tutorés. Enfin, il serait illusoire de penser qu'un tuteur, à lui tout seul, puisse intervenir indépendamment de l'approche pédagogique adoptée par l'institution éducative à laquelle il appartient.

Sondages

sur le tutorat



Montage de vues de Colonna senza fine, Constantin Brancusi 1937-38, Tirgu Jiu, Romania

Les formations sur lesquelles vous êtes tuteur(rice) sont offertes...

Avril 2008

Le sondage "les formations sur lesquelles vous êtes tuteur(trice) sont offertes par une institution de formation du pays où vous résidez ou par une institution de formation d'un pays différent de celui où vous résidez" a recueilli les réponses de 12 participants.

Le constat est sans appel. Les tuteurs résident à plus de 90% (11 répondants sur 12) dans le même pays que l'institution de formation qui les emploie. Il semblerait donc que les organismes de formation à distance, ne se soient pas encore affranchis de toute les distances, du moins de la distance nationale, voire culturelle, en ce qui concerne le recrutement de leurs tuteurs.⁷

Plusieurs raisons sont susceptibles d'être à l'origine de cette situation. Tout d'abord, les tuteurs, à côté de leurs interventions à distance, peuvent avoir des rencontres présentiels avec les apprenants. Leur proximité géographique du lieu de ces rencontres est donc un avantage au moment de leur recrutement. Il est possible également que l'employeur recherche une proximité culturelle, dont la nationalité commune serait l'expression, entre ses salariés et ses apprenants. En effet, pour beaucoup de formations à distance, les apprenants sont très majoritairement des nationaux. De plus, l'embauche des tuteurs reste souvent effectuée selon des modalités habituelles où l'entretien présentiel est décisif et donc difficile à organiser entre un candidat européen et un employeur canadien par exemple. D'autres raisons liées aux règlements nationaux concernant l'embauche d'étrangers peuvent également constituer des freins à une plus grande diversité de nationalités des tuteurs au sein d'un dispositif.

Si toutes ces raisons peuvent peser, il n'en reste pas moins curieux qu'un secteur d'activité qui a l'ambition de surmonter les frontières, ainsi que bien d'autres dimensions de la distance, reste aussi frileux, ou classique, en matière de recrutement.

L'internationalisation du marché du travail des tuteurs nécessiterait d'une part, la mise en place d'un espace international d'offres d'emplois spécifique aux tuteurs ou à

⁷ Si il est possible qu'un étranger résidant dans un pays soit employé par une institution de ce même pays, nous faisons l'hypothèse pour la suite de cet article que les résidents sont dans leur très grande majorité des nationaux.

défaut, l'utilisation de ceux, plus généralistes, qui existent, et d'autre part, le recours aux technologies lors du processus de recrutement (audioconférence, visioconférence, monde virtuel).⁸ Il nécessiterait une démarche volontaire des institutions qui n'émergera néanmoins que si celles-ci trouvent un intérêt à cette diversification des origines nationales de leurs tuteurs. Il est raisonnable de penser que cela interviendra de manière concomitante avec le développement du recrutement d'apprenants résidant eux-aussi à l'étranger.

8 Une des agences d'étudiants que j'encadre actuellement est entrain de concevoir une formation à distance pour des professionnels du recrutement dont le sujet est "le recrutement sur SecondLife".

Combien d'apprenants tutez-vous en une année ?

Avril 2008

15 personnes ont répondu à la question "Combien d'apprenants tutez-vous en une année ?". Les réponses ont été les suivantes :

- de 1 à 10 : 3 répondants, soit 20%
- de 11 à 30 : 2 répondants, soit 13%
- de 31 à 50 : 4 répondants, soit 26%
- de 51 à 100 : 1 répondant, soit 6%
- de 101 à 200 : 1 répondant, soit 6%
- plus de 200 : 4 répondants, soit 26%

La première remarque qui me vient est que les tuteurs encadrent beaucoup d'apprenants. Si l'on prend le chiffre minimal d'apprenants par répondant, le total s'élève à 1100 apprenants pour 15 tuteurs.

Il est remarquable qu'un quart des répondants encadre de très nombreux apprenants (plus de 200). Ces résultats semblent dessiner deux types de tuteurs. Ceux qui sont en relation avec de très nombreux apprenants et ceux qui encadrent des apprenants dont les effectifs sont proches ou identiques à ceux d'une classe en présentiel (39% des répondants interviennent auprès d'un nombre de tutorés variant entre 10 et 50).

Ces deux types de tuteurs ont-ils les mêmes pratiques d'intervention auprès des tutorés ? Dans quelle mesure le nombre de tutorés influe sur les différentes formes de support à l'apprentissage ? Plus prosaïquement, les tuteurs sont souvent rémunérés selon un forfait calculé en fonction du nombre d'apprenants qu'ils encadrent. Ceci est-il sans effet sur leurs prestations ? Le support sur le plan socio-affectif, par exemple, qui nécessite, parfois, de la part du tuteur, un investissement personnel qui va au-delà de la seule prestation professionnelle, est-il aussi aisé à mettre en oeuvre lorsque l'on a 10 ou 200 tutorés ? Y-aurait-il un nombre "idéal" d'apprenants à encadrer pour un tuteur ?

Autant de questions et bien d'autres encore qui n'attendent que vos réponses en commentaire de ce billet.

Avez-vous reçu une formation pour exercer vos fonctions tutorales ?

Mai 2008

16 personnes ont répondu à la question « Avez-vous reçu une formation pour exercer vos fonctions tutorales ? »

Une majorité (56%, soit 9 répondants sur 16) n'a pas reçu de formation. Il y a deux manières d'interpréter ces résultats semblables à celles qui nous font considérer un verre à moitié plein ou à moitié vide.

Commentaire du verre à moitié vide :-)

Il est regrettable de constater que les tuteurs ne soient pas mieux formés en amont de leurs interventions. Cela tient tout à la fois du manque général de formation des professionnels de l'éducation, du manque de reconnaissance pour la fonction tutorale, d'une négligence des institutions vis à vis des apprenants que les tuteurs sont amenés à accompagner, d'un manque d'investissement dans l'humain au profit de celui réalisé dans les outils qui caractérise assez largement le monde du e-learning, etc.

Commentaire du verre à moitié plein :-)

Près d'un répondant sur deux a reçu une formation pour exercer ses fonctions tutorales. Ceci est un résultat encourageant et significatif d'une plus grande prise en compte de l'humain dans le monde du e-learning. De plus en plus d'entreprises, d'universités, d'institutions de formation présentes dans le e-learning ont compris que l'accompagnement des apprenants était la clé du succès et sont donc prêtes à investir dans la formation des tuteurs, etc.

A consommer avec modération !

Les répondants de ce sondage sont issus d'une population bien ciblée, celle des visiteurs de ce blog qui manifeste donc déjà une certaine appétence pour l'objet tutoral. Ils ne représentent pas un échantillon de l'ensemble des tuteurs dont beaucoup exercent sans avoir conscience de leurs tâches de tutorat.

Et parce qu'il vaut mieux éviter de boire sur un estomac vide...
De quelle formation ont bénéficié les répondants ? Formation technique ? Pédagogique ? Quelle en a été la durée ? Le contenu ? Les modalités ? En présentiel ? À distance ? Est-elle intervenue en amont de leur interventions tutorales ou après que celles-ci aient débuté ?

Avez-vous déjà publié sur votre pratique tutorale ?

Mai 2008

7 personnes ont répondu à la question « Avez-vous déjà publié sur votre pratique tutorale ? »

- Oui : 3 répondants, soit 42%
- Non : 4 répondants, soit 57%

Le faible nombre de participants à ce sondage interdit d'en tirer des indications précises. Je ne peux qu'encourager les 4 répondants qui n'ont pas encore publié sur leurs pratiques à le faire.

Si les exigences de la publication dans des revues spécialisées peuvent rebuter de nombreuses personnes et nourrir un sentiment de non légitimité à passer à l'acte, il existe aujourd'hui bien des manières d'écrire et de publier. Si écrire n'est pas publier, le passage de l'un à l'autre est tout de même bien facile de nos jours. Le blog, outil de publication, est une solution qui permet facilement de tirer bénéfice du détour par l'écrit. Or, les avantages de l'écriture sont nombreux : approfondissement de sa réflexion, récapitulatif de ce que l'on pense ou de ce que l'on connaît d'un sujet, prise de distance par rapport à sa pratique, ouverture à l'échange...

Depuis 5 ans que t@d existe, la question de l'écriture a régulièrement été débattue. Certains n'en voient pas l'utilité ou préfèrent se cantonner à la lecture. D'autres ne se sentent pas autoriser à publier ou éprouvent des craintes à donner à voir aux autres. D'autres n'imaginent pas que leurs propos puissent servir et ne sont pas prêts à investir du temps dans une activité qu'ils jugent peu rentable. Je trouve toutes ces raisons respectables et en même temps je regrette que « l'autocensure » ou le manque d'appétence soient si répandus.

Je suis persuadé que le premier avantage à écrire et à publier est pour soi et que lorsqu'une personne « s'auteurise », elle est le premier bénéficiaire de ses écrits. Il en est de la publication comme de la collaboration, elle nécessite de faire le premier pas qui ouvre la route des possibles. L'idée de la mutualisation des expériences et des réflexions des tuteurs est la principale raison d'être du blog de t@d et c'est pourquoi il est un espace de publication qui leur est largement ouvert. J'invite tous les tuteurs qui souhaitent vivre l'expérience de la publication, ou qui hésitent encore à m'en faire part en commentant ce message ou en écrivant à tad2007@free.fr

Quels sont les outils que vous utilisez avec vos tutorés ?

Juin 2008

12 personnes ont répondu à la question « Quels sont les outils que vous utilisez avec vos tutorés ? ». Chaque répondant pouvait cocher plusieurs cases parmi les propositions suivantes : courriel, forum, blog, wiki, téléphone, chat, visioconférence.

Les résultats enregistrés ont été :

- Courriel : 10 répondants, soit 83%
- Forum : 8 répondants, soit 66%
- Téléphone : 7 répondants, soit 58%
- Blog : 4 répondants, soit 33%
- Wiki : 4 répondants, soit 33%
- Chat : 4 répondants, soit 33%
- Visioconférence : 2 répondants, soit 16%

De manière générale, l'accessibilité de ces médias par les tuteurs a forcément été un élément déterminant des réponses enregistrées : nous n'utilisons un média que dans la mesure où il nous est accessible et que les bénéfices que nous en tirons sont supérieurs aux coûts induits : coûts financiers, symboliques, temps de l'apprentissage technique, temps et expériences pour la maîtrise des usages pédagogiques...

L'accessibilité des médias par les tutorés des répondants a forcément aussi impacté les réponses puisque rien ne sert à un tuteur d'utiliser un média inaccessible aux apprenants qu'il encadre.

Premier constat, aucun média n'est utilisé par tous les répondants. Si le courriel est le plus employé, il le doit certainement à sa simplicité et à son ancienneté relative aux autres médias (à l'exception du téléphone). Si la visioconférence est le média le moins utilisé, cela tient probablement au fait que c'est le dernier apparu (dans la forme qu'on lui connaît aujourd'hui et dans la liste proposée), mais aussi que les ressources nécessaires à son exploitation (haut débit, web cam) ne sont pas aussi répandues que celles sollicitées par les autres médias.

Deuxième constat, plus l'usage des médias dans des activités d'encadrement est ancien, plus ils sont utilisés par un nombre important de répondants. Cela traduit le phénomène de popularisation et/ou de démocratisation des médias qui est

toujours plus lent que le rythme d'apparition des nouveaux outils de communication. Il ne suffit pas qu'un média apparaisse, quel que soient ces qualités, pour que celui-ci fasse l'objet d'une appropriation immédiate de la part des tuteurs. Outre, le fait que le média doit être accessible aux tuteurs et aux apprenants, il est également nécessaire que les usages liés à l'activité tutorale soient expérimentés, commentés sous forme de retours d'expériences avant de convaincre le plus grand nombre. Cela explique certainement le fait que seul 1 répondant sur 3 utilise des médias présents dans la plupart des plateformes de e-learning (blog, wiki, chat) et de très nombreux dispositifs de formation à distance.

Troisième constat, les médias asynchrones sont les plus utilisés. Le courriel et le forum arrivent largement en tête. A noter également que ce sont deux médias où l'écrit prédomine. Si il n'est pas interdit de joindre un son ou une vidéo à un mail ou à un message sur forum, l'usage premier est l'expression écrite. Le deuxième constat se combine probablement ici avec l'importance pour le tuteur d'élaborer, de penser, sa réponse au tutoré, ce qui reste plus facile pour beaucoup par le détour par l'écrit plutôt que par l'émission d'un message en temps réel. De plus, l'écrit est facilement réutilisable pour répondre à un autre apprenant ce qui n'est pas le cas des messages oraux.

Quatrième constat, le téléphone le seul média avec le courriel et le forum à regrouper une majorité parmi les répondants, semble à la fois bénéficier de son usage historique (dès les cours par correspondance, le téléphone a été utilisé pour faire des rétroactions aux apprenants), et de son faible coût, aujourd'hui, grâce aux solutions de téléphonie sur Internet.

D'autres questions sur l'usage des médias par les tuteurs avec leur tutorés ne trouvent pas de réponses à travers les résultats de ce petit sondage : qu'est-ce qui décide un tuteur à utiliser tel ou tel média ? Quels sont les prescriptions d'usages des médias de la part des employeurs des tuteurs ? Pour quels usages pédagogiques les tuteurs emploient-ils tel ou tel média ? Bien d'autres encore que nous vous invitons à aborder en commentaires à ce billet.

En général, quel est votre délai de réponse à vos tutorés ?

Juin 2008

16 personnes ont répondu à la question « En général, quel est votre délai de réponse à vos tutorés ? »

- La demi-journée : 4 répondants (25%)
- La journée : 6 répondants (37 %)
- 48 heures : 5 répondants (31%)
- 72 heures : 1 répondant (6%)
- + de 72 heures : 0 répondant

Une majorité de répondants (10 sur 16) délivrent une réponse à leurs tutorés dans les 24 heures. Ils sont deux fois moins nombreux à prendre 24 heures de plus. Seul 1 répondant sur 16 a besoin de 72 heures et aucun ne dépasse les 3 jours.

Il apparaît donc que les répondants à ce sondage sont des tuteurs qui offrent une réelle disponibilité à leurs apprenants puisque 15 sur 16 se manifestent à eux dans les 48 heures, qui se trouve être un délai spécifié assez couramment dans les chartes tutorales.

La disponibilité du tuteur est espérée, attendue, demandée par les apprenants à distance. Dans de nombreuses enquêtes elle apparaît parmi les premières qualités du tuteur. Il suffit d'avoir expérimenté la position d'apprenant à distance bloqué dans son travail par une incompréhension, un doute, un besoin d'échanges, pour mesurer toute l'importance que revêt la disponibilité du tuteur.

La disponibilité du tuteur est aussi une des conditions qui autorisent une rétroaction rapide. Accuser réception du message du tutoré, lui répondre ou l'avertir d'une réponse prochaine, c'est ce dont a besoin l'apprenant tant pour avancer dans son apprentissage que pour le planifier et le réguler.

Dans les résultats de ce sondage, nous pouvons remarquer qu'un nombre non négligeable de répondants (4 sur 16) n'excèdent pas la demi-journée pour répondre à leurs tutorés. Il y a quelques semaines dans « Paroles de tuteur » Michel Richer, tuteur à la Télunq, argumentait sur cette pratique.

« D'aucuns me diraient qu'il faut être plus réaliste et qu'on ne peut pas nécessairement être disponible 7 jours semaine. Ici les contextes spécifiques d'application, les règles

administratives et parfois syndicales peuvent bien sûr préciser certaines balises, mais au risque d'être qualifié d'irréaliste ou de déconnecté je crois qu'il faut tendre vers une immédiateté dans les réponses à apporter. Je ne parle pas de répondre à un étudiant sans se donner tout l'espace ou le temps pour réfléchir et agir avec discernement. Ce serait un manque flagrant de professionnalisme. Mais je crois qu'on doit viser une première réponse dans les meilleurs délais. Et pour moi, le meilleur délai, c'est dans la même demi-journée! Par contre, cette réponse peut prendre la forme d'un accusé réception, d'une prise de rendez-vous pour un échange téléphonique, d'un avis indiquant qu'une réponse suivra dans les 24 ou 48 heures. Et dans certains cas, notamment sur des questions administratives, il est possible de fournir par courriel l'information demandée sur le champ. Bref, il faut simplement que l'étudiant sente que quelqu'un est là tout près et qu'on s'occupe vraiment de lui. On le comprendra, l'engagement profond du tuteur est ici déterminant. »