

Tutorat à distance

Fragments du Blog de t@d

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



PENSER

Parce que le tuteur à distance ne peut ignorer la pédagogie...

Comment apprend-on ? Selon Josianne Basque
Visions de la connaissance. Selon Nathalie Deschryver
L'empathie, une compétence pour le tuteur à distance.
Par Jacques Rodet

Tuteur de tuteurs à distance. Par Jacques Rodet
Tutorat et lien social dans un dispositif de formation
hybride. Par Catherine Roupié
Les compétences du tuteur à distance. Par Jacques
Rodet

PRATIQUER

Quel outil pour quel type d'interaction. Selon Nathalie
Deschryver
Le premier contact entre le tuteur à distance et son
tutoré. Par Jacques Rodet

REGARDS SUR DES ECRITS

Interaction sociale et expérience d'apprentissage en
formation hybride. Thèse de Nathalie Deschryver

Thèse d'Elise Garrot : Plate-forme support à
l'Interconnexion de Communautés de Pratique (ICP).
Application au tutorat avec TE-Cap

A propos des plans de support à l'apprentissage. Par
Jacques Rodet

Besoin de personne... Demander de l'aide ? Par Jacques
Rodet

Quelques activités de la formation Net-Trainers

RENCONTRES

Retour sur le séminaire Tematicce. Par Jacques Rodet



E
DITO

*Ce quatrième numéro des **Fragments du Blog de t@d**, regroupe les principales contributions qui sont parues de septembre à décembre 2008.*

Restant fidèle au classement par rubriques (Penser, Pratiquer, Regards sur des écrits) des précédents numéros, j'en introduis une nouvelle (Rencontres) qui a vocation à rassembler les billets parus à propos de différentes manifestations traitant du tutorat à distance.

Plusieurs billets font directement référence à l'excellente thèse de Nathalie Deschryver. D'autres contributions de Josianne Basque, de Catherine Roupié et de moi-même complètent ce numéro.

*Certains d'entre-vous ont certainement été informés de la parution de **Tutorales**, revue que j'ai voulu dédier au tutorat à distance. Aussi, je tiens à préciser que les **Fragments du Blog de t@d** conservent toute leur utilité dans la mesure où ils regroupent des billets dont le style d'écriture est bien différent des articles publiés dans **Tutorales**.*

A chacune et chacun, je souhaite une très bonne année 2009 !

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/

Parce que le tuteur à distance ne peut ignorer la pédagogie...

Jacques Rodet

Si le tuteur à distance intervient plus en remédiation et en soutien à l'apprentissage qu'en enseignement, qui lui, est incarné par les ressources médiatisées du dispositif, il n'en est pas moins un acteur pédagogique.

Alors qu'il ne fait pas toujours très bon, aujourd'hui, de s'affirmer pédagogue, un livre utile de Philippe Meirieu « Pédagogie, le devoir de résister » (ESF, 2008) nous invite au contraire à assumer pleinement ce rôle en particulier par la création de situations et d'activités pédagogiques.

Le propos de Meirieu est plus centré sur la situation de l'école et n'aborde pas la formation des adultes qui sont les principaux utilisateurs de dispositifs de FOAD. Toutefois, les transpositions sont possibles et certaines formules font mouche.

P47 :

Quant au professeur, il reste tributaire du mythe socratique. Socrate est toujours là, en effet. Il incarne la perfection de la médiation : transmettre sans imposer, instruire sans normaliser, accompagner sans brutaliser.

P.54 :

Or, l'enfant, passe toujours par une phase où, installé dans la toute-puissance, il croit pouvoir commander aux êtres et aux choses... Or, ce qui fait crise aujourd'hui, c'est que la machinerie sociale tout entière, loin de fournir des points d'appui à l'enfant pour se dégager de l'infantile, répercute à l'infini le principe dont l'éducation doit justement lui apprendre à se dégager : « tes pulsions sont des ordres ».

P. 56 :

... la réussite de toutes nos tentatives pour améliorer les connaissances des élèves est subordonnée à notre capacité à traiter en profondeur de la question de l'attention... Et le philosophe Gabriel Madinier qui faisait de « l'inversion de la dispersion » la tâche éducative par excellence (1954) a, plus que jamais, raison.

P.57 :

...être attentif, ce n'est pas être réceptif, c'est être en recherche, en projet, répondre à des questions que l'on s'est

préalablement appropriées (É. Claparède, 2003)... Il faut vectoriser le temps scolaire par une « pédagogie du chef-d'oeuvre », pour que chacun puisse s'inscrire dans un projet et cesse d'exiger tout, tout de suite, tout le temps.

P. 61 :

...le maître ne peut se dérober. Il doit se saisir pleinement du paradoxe pédagogique : faire en sorte que l'autre désire apprendre ce que l'on doit lui enseigner, le mobiliser pour qu'il s'engage personnellement dans une démarche d'apprentissage dont les objectifs ont, pourtant été fixés par d'autres, indépendamment de l'histoire singulière de chacun (F. Rey et A. Sirota, 2007, p.118)... « Comment enseigner à ceux qui ne veulent pas apprendre ? »

P. 67 :

La perspective pédagogique consiste donc à « sortir par le haut » de cette contradiction : pas question de se mettre béatement à l'écoute des « intérêts » des élèves, ni de leur imposer aveuglément « ce qui est dans leur « intérêt ». Il faut en revanche, imaginer des situations capables de réconcilier l'un et l'autre (J. Dewey, 1990)... Articuler la dynamique de l'apprendre et la structuration de l'enseigner

P. 81 :

La pédagogie considère que chacun apprend avec une stratégie qui lui est propre mais qui n'est pas, pour autant, figée ; il peut la modifier et l'enrichir en fonction de ses expériences. La découverte progressive de stratégies d'apprentissage est un moyen d'accéder à l'autonomie.

Pour la pédagogie, il est impossible de séparer le cognitif et l'affectif : apprendre suppose un travail dur l'image de soi et toute acquisition de connaissance engage nécessairement un réaménagement de la personne. On peut faire le choix méthodologique de travailler sur la médiation cognitive - c'est même particulièrement conseillé quand on est enseignant -, on ne peut pas abolir par décret ce qu'on ne prend pas en compte par méthode.

P.82 :

Pour la pédagogie, il est impossible de séparer l'individuel et le social : personne ne peut apprendre absolument seul et la manière d'apprendre révèle toujours une conception de la socialité, des rapports au savoir et au pouvoir. Il n'est aucune connaissance qui puisse être acquise en dehors d'une relation sociale et cette relation peut entretenir l'assujettissement ou, au contraire, permettre l'émancipation.

Comment apprend-on ? Selon Josianne Basque

Je reproduis ici, un tableau de Josianne Basque qu'elle a utilisé lors de son intervention intitulée "Approches de l'apprentissage et conception de cours à distance" (PPT de 8 Mo) dans le cadre du Colloque CRÉPUQ-SCTIC « 10 ans de TIC à l'université » qui s'est tenu les 16-17 octobre 2008.

L'intérêt de ce tableau est de mettre en relation les différents modèles pédagogiques avec les stratégies d'apprentissage.

| On apprend en... | Fondements théoriques |
|---|--|
| ... agissant | Constructivisme (Piaget) |
| ... structurant ses connaissances de manière signifiante | Apprentissage signifiant (Ausubel, 1968) |
| ... interagissant avec les autres et avec les outils symboliques de sa communauté... | Socioconstructivisme Apprentissage socioculturel (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996) Cognition distribuée (Salomon, 1993; Perkins, 1995) Conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, 1981) Négociations de significations (Suthers, 2006) |
| ... participant aux activités de la communauté professionnelle visée | Apprentissage situé (Brown, Collins et Duguid, 1989; Lave et Wenger, 1991) |
| ... observant un modèle « expert » | Modelage/étayage (Bandura, 1984; Wood, Bruner et Ross, 1976) Compagnonnage cognitif (Collins, Brown & Holum, 1991) |
| ... portant un regard réflexif sur soi et sa démarche d'apprentissage | Apprentissage réflexif (Schön, 1983) Apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) Apprentissage métacognitif (Brown, 1987) |
| ... consultant de multiples ressources avec différentes perspectives | Flexibilité cognitive (Spiro <i>et al.</i> , 1992) |

Visions de la connaissance

Selon Nathalie Deschryver

Dans sa récente thèse, Nathalie Deschryver fait le point sur les différentes visions de la connaissance. Page 79, en particulier, elle écrit :

"Dans une conception de «transmission de savoir» (Samuelowicz et Bain, 1992), le savoir passe de l'enseignant expert à l'étudiant. L'attention est portée à la matière et à la manière dont elle est présentée, exposée. Cette conception correspond à une vision réaliste et positiviste de la connaissance. Dans cette conception, les interactions sociales sont plutôt de type unidirectionnel, des enseignants vers les étudiants. L'enseignant informe, explique, montre pendant que l'étudiant écoute, mémorise et reproduit. A l'opposé, on trouvera une conception considérant l'enseignement comme une action de gestion des processus de représentation des étudiants, correspondant davantage à une vision constructiviste de la connaissance. Cette conception impliquera des interactions davantage bidirectionnelles entre les enseignants et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes, interactions au service de la construction individuelle de la connaissance par l'étudiant."

| Epistémologie – vision de la connaissance (Le Moigne, 1995; Fourez, 2003) | | |
|--|---|--|
| réaliste et positiviste | constructiviste | socioconstructiviste |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ La Réalité (l'Univers, la Nature, la Vie) est première, indépendante de la personne qui l'observe. Elle a en elle son propre sens. ▪ Elle est descriptible, modélisable, sous forme de connaissances donc enseignable. Donc la connaissance représente une part de réalité qu'elle prétend décrire. ▪ Elle est découpée en parties (disciplines). ▪ Les connaissances sont « vraies », légitimes et valides si elles expriment la « vérité objective » des perceptions de la Réalité. Elles accèdent à cette vérité par observation et expérimentation de cette réalité. ▪ Le savoir est absolu. ▪ Processus de transmission du savoir. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le sujet connaissant est premier. ▪ Il attribue la valeur à la connaissance qu'il constitue. ▪ La connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui. ▪ Le sujet ne connaît la réalité que par les représentations qu'il s'en fait à travers sa perception des phénomènes. ▪ Les connaissances ne sont donc plus « vraies » mais « faisables » ou « possibles ». ▪ Les connaissances sont appréhendées plutôt sur un mode interdisciplinaire, dans leur complexité (plutôt que découpées). ▪ Processus d'appropriation des connaissances | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les humains construisent leurs connaissances avec et pour les humains. Il ne s'agit pas d'un travail individuel où chacun se construit pour lui seul ses représentations du monde. ▪ Les « savoirs » ou « connaissances » se construisent par construction/négociation de modèles (représentations) dépendant de la situation observée (projet d'observation, contexte, destinataires). ▪ On distingue les connaissances (modèles construits par des individus ou groupes restreints) et les savoirs (modèles plus standardisés construits par une large communauté scientifique, qui représentent le monde). ▪ La valeur d'un modèle/savoir est relative en fonction de l'usage qu'on veut en faire. |

L'empathie, une compétence pour le tuteur à distance

Jacques Rodet

Si l'on considère le tutorat comme une relation d'aide à l'apprenant à distance, et que l'on convient que le tuteur ne peut manifester son aide qu'à partir du moment où il a une compréhension fine et en profondeur des besoins, des attentes et des ressentis du tutoré, il devient naturel de s'interroger sur une attitude, voire une compétence que le tuteur à distance devrait avoir, j'ai nommé l'empathie.

Définitions

Selon Wikipédia « L'empathie (du grec ancien *εν*, dans, à l'intérieur et *πάθος*, souffrance, ce qu'on éprouve) est une notion complexe désignant le mécanisme par lequel un individu peut comprendre les sentiments et les émotions d'une autre personne voire, dans un sens plus général, ses états mentaux non-émotionnels comme ses croyances (on parle alors plus spécifiquement d'empathie cognitive). Dans l'étude des relations interindividuelles, on distingue l'empathie de la sympathie, de la compassion ou de la contagion émotionnelle.»
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Empathie>

Ainsi « Contrairement à ce qu'on croit souvent, l'empathie n'est pas la sympathie et l'on ne doit pas employer un mot pour l'autre. La sympathie est une empathie augmentée qui, comme l'indique l'étymologie grecque, revient à "souffrir avec". Dans ce cas la participation est spontanée, effective et bien sûr affective. Dans l'empathie elle est tout aussi sincère mais plus distanciée et souvent motivée par la volonté de communiquer.»
<http://blog.legardemots.fr/post/2005/08/07/319-empathie>

De même Carl Rogers nous met en garde contre l'identification « L'empathie ou la compréhension empathique consiste en la perception correcte du cadre de référence d'autrui avec les harmoniques subjectives et les valeurs personnelles qui s'y rattachent. Percevoir de manière empathique, c'est percevoir le monde subjectif d'autrui "comme si " on était cette personne – sans toutefois jamais perdre de vue qu'il s'agit d'une situation analogue, "comme si ". La capacité empathique implique donc que, par exemple, on éprouve la peine ou le plaisir d'autrui comme il l'éprouve, et qu'on en perçoit la cause comme il la perçoit (c'est-à-dire qu'on explique ses sentiments ou ses

perceptions comme il se les explique), sans jamais oublier qu'il s'agit des expériences et des perceptions de l'autre. Si cette dernière condition est absente, ou cesse de jouer, il ne s'agit plus d'empathie mais d'identification. » (Psychothérapie et relations humaines. (1962) Vol. 1, p. 197)

En formation, Abraham indique que le concept d'empathie nécessite pour l'enseignant de s'investir dans trois attitudes i) la faculté qu'à l'enseignant de comprendre la signification de l'expérience vécue par l'élève [...] davantage, d'exprimer cette compréhension ; ii) le respect manifesté par l'enseignant pour l'élève pris isolément ; iii) l'authenticité du maître dans sa relation aux élèves. (ABRAHAM, A. (1984). L'enseignant est une personne. ESF.)

L'empathie, une compétence pour le tuteur à distance

La compétence est ici définie comme la somme d'un ensemble de savoirs : savoir (connaissances), savoir-faire (maîtrise de techniques) et savoir-être (attitude). Face à un tuteur éprouvant une difficulté dans son parcours d'apprentissage, le tuteur empathique devrait donc mettre en oeuvre ces différents savoirs.

En la matière **les connaissances** renvoient davantage à celles que le tuteur a pu construire sur le concept d'empathie qu'à celles qu'il possède sur la matière du cours, sur la méthodologie d'apprentissage ou sur les outils du dispositif de formation. Le tuteur sait-il faire la différence entre l'empathie et la sympathie ? Est-il en mesure de distinguer une intervention compassionnelle d'une attitude empathique ? Peut-il ressentir la situation vécue par l'apprenant sans s'identifier à celle-ci ? Garde-t-il à l'esprit que l'expérience vécue par l'apprenant ne peut jamais être identique à celles qu'il a vécu ?

J'ai souvent eu l'occasion d'indiquer que, selon moi, le tuteur, lors de sa formation, devrait être mis en situation d'apprenant à distance afin de pouvoir vivre les difficultés propres à cette modalité de formation. De ce vécu, il peut tirer une plus grande capacité à comprendre les ressentis des apprenants qu'il encadre par la suite. Dans une démarche empathique, il lui faut néanmoins se garder d'assimiler l'expérience d'un de ses tutorés avec les siennes propres lors de sa formation de tuteur. En effet, il ne s'agit pas de se projeter ou d'interpréter, à partir de son vécu, celui du tuteur mais bien plus de témoigner au tuteur qu'il est en capacité d'écouter et d'accueillir son propos.

Le savoir-faire renvoie ici aux techniques propres à l'écoute active que j'ai déjà eu l'occasion d'aborder (cf. L'écoute active, une stratégie au service du tuteur à distance). Il s'agit tout à la fois de manifester son écoute, d'écouter, de reformuler ou de procéder par réverbération et de pratiquer le questionnement ouvert.

Le savoir-être du tuteur empathique est relatif à l'authenticité de sa relation avec le tutoré. Celle-ci doit être caractérisée, d'une part, par le respect du tutoré, ce qui tend à réduire la situation d'inégalité propre à la relation pédagogique, et d'autre part, par la construction d'une relation de confiance qui impose au tuteur de bien distinguer les différents rôles qu'il assume et qui peuvent être en tension. C'est en particulier le cas lorsque le tuteur doit simultanément aider et évaluer le tutoré.

Le tuteur à distance, « compétent en empathie » est donc une personne qui dans sa relation d'aide envers son tutoré est en capacité de mobiliser ces différents savoirs. Il doit néanmoins faire attention à ne pas « jouer au thérapeute » au risque de nuire plutôt que d'aider ses apprenants. Comme toujours, le tuteur doit s'interroger sur le périmètre de ses interventions et ne pas hésiter à diriger, le tutoré qui le nécessite, vers d'autres personnes ressources qui seraient plus qualifiées que lui pour lui apporter aide et soutien sur un plan particulier se situant en dehors des attributions tutorales.

Tuteur de tuteurs à distance

Jacques Rodet

Devenir tuteur ne s'improvise pas et pourtant il est assez fréquent que des personnes soient amenées à assurer des fonctions tutorales sans préparation préalable. Cela est lié tout autant à l'improvisation du traitement de la question tutorale qui prévaut dans de nombreux dispositifs qu'au manque de formations existantes aux rôles du tuteur. Si chacun reconnaît de plus en plus une place déterminante au tutorat dans la réussite d'un projet FOAD, il semble sensé que les tuteurs soient préparés à leurs interventions.

Par ailleurs, si le tutorat en milieu universitaire est relativement aisé à confier à des enseignants ou des étudiants avancés qui sont amenés à encadrer un nombre réduit d'étudiants, le plus souvent entre 10 et 30, la difficulté est tout autre dans des organisations où le nombre d'apprenants peut atteindre plusieurs milliers ou dizaines de milliers. Dans le premier cas, le tuteur interviendra généralement seul alors que dans le second cas, il ne sera qu'un des éléments d'une véritable cohorte de tuteurs. Dès lors, se pose la question de l'animation et de la coordination de ces nombreux tuteurs qui de plus sont fréquemment éloignés les uns des autres.

Afin de répondre aux différentes situations présentées ci-dessus, il me semble qu'une nouvelle fonction doit émerger, celle de tuteur de tuteurs.

Tout d'abord, dans la formulation même, il y a certaines analogies avec le formateur de formateurs. Si un formateur n'est jamais obligé de se former, il existe néanmoins un nombre appréciable de formations de formateurs, que ce soit à l'université avec les DUFA (Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes), à l'AFPA ou dans de nombreux centres de formations qui intègrent de telles actions à leurs catalogues. Ainsi, il existe depuis longtemps un référentiel de compétences du formateur qui peut permettre à chacun de vérifier si il possède les connaissances nécessaires à l'exercice du métier de formateur.

Rien de tel avec le tutorat où rares sont les formations existantes à l'exception de certaines comme Learn-Nett ou Net Trainers qui néanmoins visent des compétences plus larges que celles du tuteur à distance. L'offre de formations centrées sur les fonctions tutorales reste encore largement à développer et, d'ici là, il y a certainement des solutions intermédiaires, dont

la mise en place plus rapide, pourrait permettre à de nombreux tuteurs de gagner en professionnalisme. La fonction de tuteur de tuteurs en est une qui me paraît raisonnable et relativement aisée à mettre en œuvre.

Le tuteur de tuteur est bien évidemment un tuteur expérimenté qui non seulement a déjà exercé ses fonctions tutorales mais est capable de poser sur elles un regard réflexif. En effet, le tuteur de tuteurs doit préparer les tuteurs qu'il encadre à surmonter les difficultés propres aux interventions tutorales en direction des apprenants. Si par certains côtés, le tuteur de tuteurs met les tuteurs en situation d'apprenants, il ne doit jamais perdre de vue son objectif de professionnalisation des tuteurs et non de perfectionnement d'apprenants dans leurs actes d'apprentissage.

Le tuteur de tuteurs intervient tout à la fois comme formateur et comme accompagnateur des tuteurs. La formation qu'il dispense peut largement être inspirée des étapes repérées par Brigitte Denis. Il s'agit de permettre aux tuteurs de mieux comprendre leurs rôles, de maîtriser l'environnement technique sur lequel ils évolueront, de penser les usages pédagogiques des outils de communication, de s'exercer à intervenir auprès des apprenants à partir de cas types. Cette formation gagnerait à être, au moins partiellement, à distance afin de faire vivre à ceux qui la suivent la posture d'apprenant à distance. Cette expérience les aidera à mieux saisir les ressentis de l'apprenant à distance et à développer l'empathie nécessaire par la mise en correspondance des difficultés de leurs tutorés avec celles qu'ils ont éprouvées.

Cette formation peut utilement être complétée par la tenue d'un « journal de tutorat » dans lequel le tuteur novice notera ses réflexions personnelles sur, dans un premier temps, le déroulement de sa formation de tuteur, puis dans un second temps, l'exercice de ses fonctions tutorales auprès des apprenants qu'il accompagne. Ce journal professionnel a pour objectif de garder trace de ses expériences mais surtout d'autoriser un regard distancié sur celles-ci afin de s'engager dans un processus de développement et de perfectionnement de ses compétences tutorales.

Hormis la formation, le tuteur agit de manière proactive et réactive auprès des tuteurs entraînés d'accompagner leurs apprenants. Ainsi, le tuteur novice ne sachant pas comment s'y prendre pour remotiver un apprenant proche de l'abandon, peut obtenir aide et conseil de la part du tuteur de tuteurs.

Le tuteur de tuteurs est également amené à organiser et à animer la communauté de pratique dans laquelle les tuteurs novices peuvent échanger et mutualiser leurs expériences. Cette communauté devrait utiliser les mêmes outils dont ils se servent pour la formation dans laquelle ils sont tuteurs. Ceci serait de nature à améliorer leurs pratiques et d'être en situation d'observation de celles du tuteur de tuteurs. La communauté pourrait aussi organiser la capitalisation des interventions des tuteurs afin de constituer une base dans laquelle ils repèreraient des solutions dont ils s'inspireraient pour intervenir auprès des apprenants. L'initiative TE-CAP dont je me suis fait l'écho donne une bonne idée de cette activité spécifique de mémorisation des stratégies et interventions tutorales.

Le tuteur de tuteur est aussi chargé de faire le point de manière régulière avec chacun des tuteurs novices, un peu à la manière des entretiens individuels d'évaluation pratiqués dans les grandes entreprises. Enfin, le tuteur de tuteurs est garant du respect par les tuteurs de la charte tutorale en vigueur dans leur dispositif de formation.

A travers cet article, j'ai souhaité, sans viser à l'exhaustivité, mieux cerner les rôles et caractéristiques du tuteur de tuteurs. Cette fonction se révèle de plus en plus nécessaire dans les organisations qui emploient de nombreux tuteurs. Elle apparaît également comme une solution pratique, face au peu de formations de tuteurs existantes, pour rendre plus professionnels les individus auxquels il est demandé de devenir tuteur.

Tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride [1/2]

Catherine Roupie

La formation hybride mettant en œuvre une combinaison de modalités pédagogiques modifie l'attractivité des offres de formation et change les postures des apprenants et des formateurs conséquence de la dissociation des unités de temps et de lieux qui lui incombent.

A travers deux billets, et sur la base d'un audit de la formation hybride, nous souhaitons comprendre la construction du lien social dans un dispositif de formation hybride ; se pose également la question de la fonction tutorale.

Dans ce premier billet, nous vous présentons le contexte de notre réflexion qui nous conduira à exposer notre problématique de recherche.

Le second billet rendra compte des résultats obtenus et nous proposerons une série de recommandations destinées à améliorer le dispositif pour développer et structurer le lien social.

S'il existe de nombreuses définitions des termes « formation hybride », il en va tout autant de leurs mises en pratiques. Les typologies appliquées sont variables selon la définition adoptée par l'institution mais aussi selon le dispositif qui l'accueille. En effet, l'articulation optimum des temps de formation en présentiel et des temps de formation à distance, via un environnement technologique (site web, plateforme, portail...), reste à définir (BAHRY J., président du FFFOD, 2002). Le plus souvent l'une des deux modalités est dominante par rapport à l'autre. Dans l'institution qui m'accueille pour une étude d'audit, un institut spécialisé du Conservatoire National des Arts et Métiers en Aquitaine, l'ICSV, la formation hybride se répartit selon le ratio 30/70, présence/distance.

Au sein de l'ICSV – Institut des Cadres Supérieurs de la Vente – mon étude a porté sur une formation de niveau II en marketing et vente, s'articulent entre temps présentiel et temps à distance, d'une durée moyenne de 300 heures (BAC + 4 en 2 ans) mise en place depuis deux ans selon les modalités pédagogiques suivantes :

- Les séminaires en présentiel (30 % du volume horaire) permettent de vérifier les acquis, de mettre en pratique les éléments théoriques (travaux d'application), et de favoriser la

motivation et la dynamique de groupe.

- Le cours diffusé sur Internet est rendu possible avec l'arrivée du studio de cours (30% du volume horaire). Celui-ci est composé d'une Tablet PC, d'une caméra et d'un vidéo projecteur et d'un tableau blanc interactif. D'une durée de deux heures (18H30 - 20H30), et deux fois par semaine, ces cours sont destinés à la présentation des fondamentaux de la matière. L'interactivité entre l'enseignant et les auditeurs distants est faible mais possible grâce à l'ouverture d'un canal de chat. Le cours est accessible en direct et à distance puis en différé via la plateforme pédagogique nationale Plei@d.

- Les activités pédagogiques distantes représentent 30 % du volume horaire global et sont initiées par le formateur et réalisées en autonomie par les apprenants. Ce travail correspond essentiellement à la préparation des cours, à la présentation de cas ou d'exercices pour préparer les groupements, avec l'objectif de mettre à profit et de valoriser le vécu professionnel des auditeurs et de susciter le partage d'expériences et l'entraide entre apprenants. Les échanges entre formateurs et élèves se font via le forum ou le chat, individualisés ou collectifs.

- Le travail personnel encadré et impulsé par le formateur dans le cadre de sa progression pédagogique (le volume horaire restant, soit 10 %), est consacré principalement à la lecture, la recherche, l'analyse. L'apprenant s'approprie ainsi les enseignements en autonomie et mène un travail réflexif.

Au cours de cette étude, trois observations préalables ont pu être établies et concernent le cours multi diffusé, les liens entre les acteurs et les activités distantes.

Tout d'abord, dans cette structure, les formateurs perçoivent la formation hybride comme une formation classique de type présentiel diffusée par un canal technologique pour le cours multi diffusé. Celui-ci, en effet, réintroduit les contraintes de temps et de lieu comme lors d'une séance en face à face. L'enseignement devient alors du présentiel mis en œuvre à distance au moins pour le formateur car l'apprenant peut suivre ce cours en salle en direct avec le formateur mais aussi en direct à distance ou bien encore en différé à distance.

Cette dernière alternative place bien cette modalité pédagogique dans une logique de formation à distance.

Ensuite, les liens qui unissent les apprenants et les formateurs lors des séances de formation classique se voient modifiés avec la mise à distance de l'enseignement. En effet, l'innovation informatique n'est pas une simple innovation technique ; elle transforme aussi les modes de communiquer et transforme ainsi les espaces et les formes d'apprentissage alors que la

transmission du savoir nécessite toujours un minimum de lien social, d'« interactivité humaine » (GLIKMAN 2006). Ces liens ont un rôle prépondérant dans l'acquisition de connaissances dans la mesure où l'apprenant se retrouve en rapport direct avec le savoir. Le conflit socio-cognitif apparaît dans une interaction sociale, il est interindividuel (VYGOTSKI et la ZODEP – zone de développement proximale). L'introduction de la technologie pose alors la question du lien social, c'est à dire des relations établies entre les personnes (dimension sociale, territoriale, professionnelle), et de l'interactivité (échanges d'information), difficile à mettre en œuvre lors du cours multi diffusé et non suscitée en dehors des séances d'enseignement programmées.

Ce phénomène est habituellement caractéristique des formations à distance.

Enfin, le dernier point à souligner, est celui des activités pédagogiques distantes. Aujourd'hui, dans les faits, elles sont confondues en un même temps avec le travail personnel. Ces deux actions s'apparentent davantage, pour les apprenants, à du temps de travail personnel sur les enseignements effectués de façon isolée. La mise en place de l'accompagnement de l'appropriation des savoirs ainsi que la réalisation par les apprenants d'activités collaboratives, devraient favoriser la création de ce lien social. Ces activités pédagogiques, réalisées en groupe ou de façon individuelle, seront suivies dans leur réalisation par le formateur-tuteur.

METZGER (2004) distingue trois types de liens sociaux dans les formations en ligne dont la communauté de professionnels fait partie au sens de collectif structuré ayant des échanges formalisés.

La formation à distance implique donc la transformation de la relation formateur – apprenant car l'on passe d'une relation formateur – formé (passif) à une relation formateur – apprenant (actif) et sont alors introduites des actions tutorales (LEBRUN (2005), BARBOT (2006) et le collectif de CHASSENEUIL (2001)).

De plus, avec les technologies, le rapport au savoir est modifié dans la mesure où les apprenants ont un accès direct aux contenus des cours. Par conséquent, ce type de dispositif engendre une rupture du processus communicationnel (GARRISON et SHALE (1987) cités par CHARLIER B., DESCHRYVER N., PERAYA D., 2006). Or, le savoir est d'abord relation nous dit CHARLOT B (1997), cité par DECRAVE P. (2002).

De ce fait, nous sommes alors amenée à penser que la mise à distance de l'enseignement altère le lien social et que le tuteur devient un élément clé dans sa construction.

DANS QUELLE MESURE INTEGRER LA FONCTION TUTORALE DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION HYBRIDE ?

- Dans quelle mesure la fonction tutorale peut-elle améliorer le lien social ?
- Dans quelle mesure le tuteur peut-il faciliter la mise en place d'un collectif d'apprenants ?

Pour répondre à cette question, nous formulons deux hypothèses de travail :

- Le lien social dans une formation à distance est assuré par le tuteur.
- Engager les apprenants dans des activités collaboratives tutorées favorise la construction du lien social.

Les éléments de réponses à cette problématique ont été recueillis à l'aide d'une enquête quantitative et qualitative réalisées auprès des formateurs et des apprenants de l'ICSV. Nous vous proposons de nous retrouver la semaine prochaine pour vous présenter les résultats obtenus et répondre ainsi à notre interrogation centrale « Tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride ».

BIBLIOGRAPHIE

- BARBOT MJ, DEBON C, GLIKMAN V (2006), Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives, Education permanente, n°169
- CHARLIER B., DESCHRYVER N. et PERAYA D. (2006), Apprendre en présence et à distance - Une définition des dispositifs hybrides, Distances et Savoirs
- Collectif de Chasseneuil - Conférence de Consensus – “ Formations Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel. ”, mars 2000
- DECRAYE P (2002), Feuillet d'information n° 20 de la FOPA Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes
- GLIKMAN V. (2006), Formations à distance : au nom de l'utilisateur, Distances et savoirs, volume 3, n°2
- LEBRUN M (2002), Des technologies pour enseigner et apprendre, De Boeck Université
- METZGER JL. (2004), Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement, Distances et savoirs, volume 1, n°7

Tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride I2/2I

Catherine Roupie

La formation hybride mettant en œuvre une combinaison de modalités pédagogiques modifie l'attractivité des offres de formation et change les postures des apprenants et des formateurs conséquence de la dissociation des unités de temps et de lieux qui lui incombent.

A travers deux billets, et sur la base d'un audit de la formation hybride, nous souhaitons comprendre la construction du lien social dans un dispositif de formation hybride ; se pose également la question de la fonction tutorale.

Le premier billet a permis de présenter le contexte de notre réflexion. Ce second billet a pour objet de rendre compte des résultats obtenus et d'esquisser une série de recommandations destinées à améliorer le dispositif pour développer et structurer le lien social.

En préambule, il est important de préciser que la taille réduite de la population interrogée¹ ne peut conduire à tirer des enseignements absolus de ce travail mais les éléments de réponses obtenus permettront de mettre en place un modèle qui réponde aux attentes des acteurs et qui soit transposable.

Tout d'abord, le premier apport de cette étude montre l'importance du tuteur souligné comme pierre angulaire dans ce type de dispositif et facteur de réussite des apprentissages.

Les résultats obtenus mettent en avant l'absence de lien entre formateurs et un lien à peine plus visible entre pairs apprenants et entre formateurs et apprenants. Tous sont pourtant désireux d'établir ce lien qu'il soit horizontal (entre pairs formateurs et pairs apprenants) ou bien vertical (formateur-apprenant).

En mettant en place des fonctions tutorales, les acteurs trouveraient alors une réponse à la question de l'isolement et du manque d'interactivité qui entravent la construction d'un lien social.

1- 22 apprenants de 2ème année, promotion 2006-2008, taux de retour des questionnaires adressés par mail : 72,7%. 16 formateurs interviennent dans le cadre de ce dispositif et neuf ont pu être interrogés dans le cadre d'un entretien non directif centré réalisé en face à face, en groupe ou par téléphone.

Ce souhait d'être accompagné pour être soustrait à l'isolement (soutien moral) vise également à favoriser les échanges et les interactions peu présents malgré les outils de communication mis à disposition. Ce sentiment de manque de feed-back est partagé par les formateurs. En conséquence, les apprenants souhaitent que le formateur ait un rôle de tuteur au niveau pédagogique mais aussi social et motivationnel, fonctions qui correspondent à la représentation qu'ont les formateurs de la fonction tutorale (accompagnateur méthodologique, animateur et expert contenu).

En adoptant un rôle d'accompagnateur, les formateurs peuvent activer des formes et des types de médiations humaines, synchrones ou asynchrones, avec une ou plusieurs personnes. Ce besoin de présence physique en un même temps et un même lieu ne doit pas pour autant faire disparaître les séances de regroupements. Enseigner, c'est aussi créer et maintenir un lien entre les apprenants, lien social qui participe à la motivation par un sentiment d'appartenance à un groupe.

Dans l'organisation actuelle du dispositif, les séminaires présentiels sont plébiscités. Ils sont un moyen d'apporter des ajustements aux difficultés (isolement, interactions peu développées). Ils permettent également de remotiver et de repréciser des points qui semblent difficiles à acquérir. L'émulation de groupe y est favorisée tout comme les échanges, la confrontation d'expérience, des savoirs. Ils sont un moyen d'appartenir à une communauté d'apprenants.

Si les apprenants souhaitent davantage de regroupements, les formateurs quant à eux voudraient introduire des séances de visio conférences toujours dans le but d'encourager les échanges et de créer un lien entre protagonistes.

Un autre aspect de la question est la constitution spontanée d'une communauté, d'un groupe d'apprenants. Ceux-ci communiquent à l'aide d'outils utilisés dans leur quotidien (téléphone, mail personnel dits outils de communication informels – ou privés- car non contrôlés par l'institution) et créent ainsi du lien social à connotation privée et/ou professionnelle. Selon les acteurs, les outils disponibles offrent peu de moyens d'interaction à l'exception soulignée du chat utilisé lors du cours diffusé sur Internet par les apprenants qui assistent au cours à distance en direct. Toutefois, l'utilisation spontanée du chat entre apprenants est rare ; elle est davantage suscitée par le formateur. Ces initiatives de communication, prises par les apprenants pour échanger et travailler entre pairs à l'aide de leurs outils de communication

habituels, ne sont ni connues ni contrôlées par l'institution ; elles semblent fonctionner et compensent le manque de contact perçu et elles témoignent de ce besoin d'interaction, de lien.

La nature des liens reste inconnue à l'issue de cette étude car l'analyse des échanges n'a pas été entreprise essentiellement pour des questions de temps. Toutefois, aux dires de formateurs, les interactions seraient centrées sur l'échange d'informations (échanges verticaux, lien social faible selon la terminologie employée par CUISSI, 2007).

Maintenir des temps de regroupement apparaît comme un bon moyen de créer et d'appartenir à une communauté d'apprenants ; l'existence du groupe est sécurisante sur le plan affectif pour l'apprenant. La présence, très ancrée dans ce dispositif, est à maintenir et à développer sous une autre forme et notamment celle du tutorat.

La distance implique la présence.

Le second apport de cette étude est celui de l'importance de l'apprentissage entre pairs.

Bien que les informations recueillies soient ambivalentes sur la question, les apprenants souhaitent plus d'encadrement des activités distantes qu'ils envisagent sous forme de travail individuel plutôt que collectif malgré leur sentiment d'isolement fortement mis en avant.

La mise en place d'un travail collaboratif soulignerait toutefois le caractère professionnalisant de la formation et viendrait en support des groupes constitués en les amenant à composer une communauté d'apprentissage.

Au cœur de cet apprentissage collaboratif se développeraient des compétences transversales liées à la communication et à la collaboration à distance qui s'associeraient à celles déjà acquises de l'autonomie accordée et obtenue par la souplesse du dispositif.

Le sentiment d'isolement perçu par le public apprenant s'en trouverait affaibli et les interactions seraient favorisées.

Par conséquent des relations naîtraient et un sentiment d'appartenance se développerait, le tout menant à la création de liens sociaux. Cette communauté serait régulée par le formateur-tuteur qui en créant une activité pédagogique (apprentissage par projet par exemple) susciterait des actions et des interactions pour parvenir à un résultat.

En cas de difficulté à travailler en groupe, le rôle du tuteur serait bien évidemment de gérer les aspects relationnels mais aussi d'aider au travail de groupe ; il interviendrait en qualité de médiateur et il apporterait un soutien lors des différentes phases de travail ; il gérerait les aspects relationnels pour faire vivre le groupe à distance et l'amener à résoudre la tâche confiée. Le travail de groupe permettrait ainsi d'apprendre à partager et à collaborer en accordant à l'apprenant un rôle actif dans la formation au lieu d'une logique de réception passive.

La conception et l'animation des activités distantes sont peu présentes chez les formateurs car elles restent encore éloignées de leurs pratiques habituelles. Il s'agit essentiellement de formateurs occasionnels issus du monde socio-économique peu habitués à ce type d'enseignement et de pédagogie. En effet, ils n'ont vécu et pratiqué, majoritairement, que la pédagogie dite transmissive appliquée lors de leur formation initiale et ils ont peu de temps à investir dans la réflexion pédagogique. C'est la raison pour laquelle ils adoptent un modèle pédagogique de type behavioriste dans lequel ils ont eux-mêmes évolués depuis toujours en tant qu'apprenants ou formateurs.

Le formateur dans ce type de dispositif n'a pas tellement à transmettre mais davantage à animer pour que les personnes trouvent les ressources pour réaliser leurs activités et en parlent. Le formateur devient animateur, il gère les relations sociales.

Sur la base de l'analyse de ces résultats, il nous est possible d'établir que la formation hybride facilite la mise en œuvre de l'innovation mais que la présence de modalités dites classiques reste un frein à une réflexion pédagogique totale.

Les préconisations formulées sont au nombre de quatre (outils de formalisation, formation des formateurs, rémunération, séminaire d'intégration) et se situent autour de trois dimensions: l'organisation générale du dispositif, les modalités pédagogiques à revisiter et les méthodes d'apprentissage qui pourraient tendre vers l'andragogie et la collaboration.

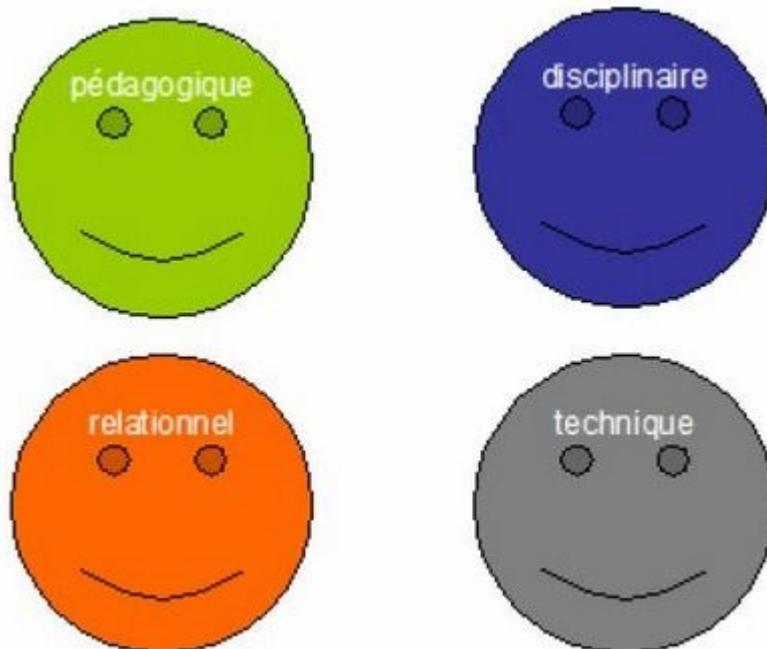
En conclusion, cette formation, bien qu'utilisant des outils d'enseignement distants répondants au contexte actuel, reste essentiellement une formation présentielle mise en œuvre à distance car les contraintes de temps et de lieu sont réintroduites au travers du cours diffusé sur Internet. Cette approche par hybridation correspond également à un souci d'accompagner l'innovation en assurant un ancrage par rapport aux pratiques habituelles.

Aujourd'hui, il convient d'adapter la démarche pédagogique à ce type de formation dite ouverte et à distance et non pas de «faire du neuf avec de l'ancien» (LEBRUN, 2002).

Formateurs et apprenants, très impliqués dans le dispositif, sont prêts à s'investir et à expérimenter de nouvelles voies pour parfaire le système actuel.

Les compétences du tuteur à distance

Jacques Rodet



Les compétences pédagogiques renvoient aux connaissances et savoir-faire de formateur du tuteur. Il s'agit tout à la fois et de manière non exhaustive de savoir bâtir des activités d'apprentissage, d'animer un groupe d'apprenants, de faciliter l'autonomie des apprenants et d'encourager la posture métacognitive.

Les compétences disciplinaires traduisent le niveau d'expertise sur le sujet de la formation, la capacité du tuteur à répondre aux questions sur le contenu du cours et à fournir des informations ou à indiquer des ressources complémentaires au ressources d'enseignement du dispositif, de corriger et de rétroagir aux productions des apprenants...

Les compétences techniques sont celles que le tuteur doit développer par rapport aux technologies constitutives de l'environnement de formation. Sans être un expert, le tuteur doit être un utilisateur de bon niveau et ce d'autant plus qu'il peut lui être confié certaines tâches d'administration du dispositif e-learning. Il doit précisément identifier ce qu'il connaît et ce qu'il ne connaît pas sur le plan technique afin de pouvoir soit répondre rapidement à l'apprenant soit rediriger celui-ci vers une personne compétente.

Les compétences relationnelles renvoient au savoir-faire comportemental du tuteur, à sa capacité de négociation et de résolution des conflits tant avec un individu qu'au sein d'un groupe, à sa prédisposition à l'écoute et à l'empathie, à sa maîtrise des processus motivationnels et sa compréhension de la dimension socio-affective. Il est important de noter que si le tuteur développe une relation d'aide envers les apprenants, il doit se garder de prendre une posture psychologisante ou compassionnelle.

Brigitte Denis, dans son article "Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?" associe les types d'intervention tutorales aux compétences que le tuteur doit posséder pour les réaliser.

| Type d'intervention | Compétences associées |
|---------------------------------|--|
| Accueil, mise en route |     |
| Accompagnement technique |  |
| Accompagnement disciplinaire |  |
| Accompagnement méthodologique |   |
| Autorégulation et métacognition |    |
| <u>Evaluation</u> |   |
| Personne-ressource attitrée |   |

Pratiquer

le tutorat



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

Quel outil pour quel type d'interaction

Selon Nathalie Deschryver

Toujours dans la thèse de Nathalie Deschryver, un passage très intéressant sur les caractéristiques des médias. Elle écrit p. 93 et 94 :

Daft et Lengel (1984) proposent quatre critères permettant de classer les médias selon leur degré de richesse :

- a) la rapidité de feedback ;
- b) le degré de diffusion d'indicateurs « non verbaux » ;
- c) la variété de symboles diffusés par le média (numériques, visuels, auditifs, etc.) ;
- d) la capacité de diffuser les indicateurs socioémotionnels.

Dennis et Valacich (1999) vont revisiter cette théorie pour l'adapter aux besoins de la communication médiatisée par ordinateur. Ils vont proposer la théorie de la synchronicité. Considérant que les indicateurs proposés par Daft et Lengel renvoient plus à la question de la présence sociale (plus un média est riche, plus il peut soutenir la présence sociale), ils vont ajouter des indicateurs relatifs au traitement de l'information :

- le nombre de conversations pouvant être traitées simultanément (« parallelism »),
- le niveau d'édition du message permettant de le revoir avant de l'envoyer (« rehearsability »),
- le niveau de retraitement d'un message (« reprocessability »).

Passant en revue certains médias selon ces caractéristiques (voir Tableau cidessous), ils mettent en évidence qu'aucun média ne possède les meilleures valeurs sur toutes ces caractéristiques, contrairement à ce qu'avançaient Daft et Lengel. Ils estiment ainsi qu'un média est plus ou moins riche en fonction de la situation : les individus, la tâche, le contexte social. Ainsi, une situation présentielle ne sera pas forcément la plus riche.

CARACTERISTIQUES DE MEDIAS SELON DENNIS ET VALACICH (1999, P.3)

| | Feedback | Symbol Variety | Parallelism | Rehearsability | Reprocessability |
|---------------------------|-------------|----------------|-------------|----------------|------------------|
| Face-to-face | high | low-high | low | low | low |
| Video conference | medium-high | low-high | low | low | low |
| Telephone | medium | low | low | low | low |
| Written mail | low | low-medium | high | high | high |
| Voice mail | low | low | low | low-medium | high |
| Electronic mail | low-medium | low-high | medium | high | high |
| Electronic phone ("chat") | medium | low-medium | medium | low-medium | low-medium |
| Asynchronous groupware | low | low-high | high | high | high |
| Synchronous groupware | low-medium | low-high | high | medium-high | high |

Dennis, A. R. et Valacich, J. S. (1999). Rethinking Media Richness: Towards a Theory of Media Synchronicity. Thirty-Second Annual Hawaii International Conference on System Sciences (1017),

<http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/1999/0001/01/00011017.PDF>

Le premier contact entre le tuteur à distance et son tutoré

Jacques Rodet

Si le premier contact entre le tuteur et le tutoré n'a que peu avoir avec des "Rencontres du troisième type", il est pour autant primordial pour ces deux acteurs.

De manière courante, il est admis que celui-ci doit être à l'initiative du tuteur. La proactivité du tuteur étant assimilable, ici, à l'accueil du tutoré dans le dispositif de formation.

Primordial pour le tuteur, car c'est lors de ce premier entretien qu'il va pouvoir se faire une idée plus précise du tutoré, de ses attentes, de ses appréhensions, de ses connaissances préalables tant sur le contenu du cours que sur la gestion de son apprentissage, de ses difficultés potentielles. C'est également lors de cette rencontre que le tuteur va dresser le cadre et le style de la relation tutorale.

Primordial pour le tutoré, car comme pour tout parcours, la formation doit être scandée par des événements à portée symbolique. C'est lors de ce premier entretien avec son tuteur, qu'il va entrer concrètement dans son parcours d'apprentissage, que le top départ est donné. Le tutoré va pouvoir aussi se rendre compte de ce que le tuteur peut lui apporter et obtenir les clarifications qui lui sont nécessaires pour s'engager pleinement dans sa formation.

Je vous propose ci-dessous, une trame que j'utilise assez régulièrement lors du premier entretien individuel que j'ai avec un tutoré à distance.

1. Se présenter personnellement et professionnellement ;
2. S'enquérir de la disponibilité du tutoré pour poursuivre l'entretien ;
3. Lui demander s'il a eu accès aux ressources du cours et s'il les a consultées.
4. Si non, il est préférable de l'inviter à le faire et de reporter la conversation à une date ultérieure ;
5. Si oui, lui demander de vous faire part de ses premières impressions ;
6. S'informer de ses antécédents en formation à distance ;
7. Si le tutoré en est à sa première expérience de FOAD, l'informer du fonctionnement général de la formation à distance;

8. Aider le tutoré à faire les liens entre les objectifs qu'il poursuit et ceux déterminés par le cours ;
9. Se renseigner sur ses acquis dans la matière ;
10. S'informer du temps qu'il pourra y consacrer ;
11. Expliquer son rôle de tuteur, ceux des autres personnes ressources et identifier les aides et services disponibles ;
12. Convenir des modalités de contacts futurs
13. Indiquer, s'il y a lieu, les modifications apportées au cours ;
14. Clarifier les consignes des travaux ;
15. Etablir un calendrier (remise des travaux, bilans d'étapes, etc.) ;
16. Rappeler votre disponibilité et votre intérêt à l'aider.

Durant tout l'entretien, il est nécessaire pour le tuteur d'adopter une écoute active qui lui permettra d'entendre entre les mots. Il est opportun d'utiliser la reformulation pour s'assurer d'avoir bien compris le tutoré et pour lui donner l'occasion d'aller plus loin dans son expression.

Le premier entretien peut se dérouler selon diverses modalités médiatiques mais il est préférable que la communication soit synchrone et orale. Sa durée doit être suffisamment longue pour traiter la totalité des questions du tutoré et transmettre les informations nécessaires à son apprentissage.

Regards

sur des écrits



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

Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride.

Thèse de Nathalie Deschryver

Présenté par Jacques Rodet

Nous avons le plaisir de vous annoncer la mise en ligne de la thèse de Nathalie Deschryver qui se révèle un document conséquent (500 pages) et dont le résumé reproduit ci-dessous est bien alléchant.

Bien connue dans le petit milieu du tutorat à distance et particulièrement de t@d dont Nathalie est une participante depuis plusieurs années, elle contribue à la formation Learn Nett. Elle a réalisé sa thèse au sein du TECFA de l'université de Genève.

Résumé de la thèse

Les dispositifs de formation « hybrides » représentent de nouvelles modalités de formation dans l'enseignement supérieur. Ils articulent des phases présentielles et à distance et sont soutenus par un environnement technologique (plateforme, portail, etc.).

Ces dispositifs peuvent représenter des contraintes fortes pour les étudiants, imposées par des situations impliquant une interaction sociale à distance, et plus particulièrement dans des situations d'activités de groupe. Ils représentent également des modalités de travail et d'accompagnement différents pour les enseignants et notamment pour que ces interactions fassent sens pour les étudiants.

Ainsi les questions qui guident cette recherche sont les suivantes : Dans des dispositifs hybrides, quels rôles prennent les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage des apprenants ? Quelle expérience ont-ils des activités de collaboration à distance et quel rôle y prennent les interactions sociales ? Quels sont les lieux privilégiés pour interagir dans les expériences d'apprentissage ? Quelle est la place de l'environnement médiatisé ?

Nous avons étudié les expériences d'apprentissage d'étudiants impliqués dans deux dispositifs de 3e cycle universitaire. Le rôle des interactions sociales est étudié à travers ce qu'ils disent de leur expérience d'apprentissage, à trois moments de leur formation sur une période d'un an : « Décrivez une

situation dans laquelle vous avez le sentiment d'avoir appris ? Décrivez une situation dans laquelle vous avez le sentiment de ne pas avoir appris. » L'expérience d'apprentissage d'une situation d'apprentissage collaborative à distance est également interrogée en cours de formation : « dans cette situation, qu'avez-vous le sentiment d'avoir appris ? Que s'est-il passé ? ». Pour comprendre ces expériences d'apprentissage, les variables individuelles (but de formation, expériences antérieures, contexte personnel) et la perception du dispositif de formation sont également étudiées.

Cette recherche s'adresse en partie aux praticiens, concepteurs et enseignants, en leur donnant des pistes pour mieux prendre en compte la gestion des interactions sociales dans le développement de ces dispositifs hybrides, conduisant à un apprentissage en profondeur (méthodes actives, objectifs de transfert des acquis au-delà de la formation, nombreuses occasions d'échanges pour apprendre, démarches métacognitives) et pour que les situations organisées tant en présentiel qu'à distance fassent sens pour les apprenants dans leur expérience d'apprentissage (accompagnement, temporalité et environnement).

En plus d'intéresser les concepteurs de dispositifs de formation, cette recherche s'adresse aux praticiens-chercheurs en ouvrant des pistes de recherche sur la prise en compte des interactions sociales dans les dispositifs de formation hybride et en proposant à cet égard un cadre d'analyse.

Thèse d'Elise Garrot : Plate-forme support à l'Interconnexion de Communautés de Pratique (ICP). Application au tutorat avec TE-Cap

Présenté par Jacques Rodet

Elise Garrot, que notre communauté connaît par l'intermédiaire de l'outil TE-CAP, dont nous nous sommes fait l'écho, a soutenu sa thèse le 3 novembre dernier.

Vous y trouverez de nombreuses mentions relatives à la collaboration que t@d et plusieurs de ses membres ont apporté au projet TE-CAP.

Résumé de la thèse

Ces travaux de recherche se situent dans le domaine des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) et s'intéressent plus spécifiquement au tutorat, activité fondamentale dans les formations mais pourtant encore aujourd'hui mal définie et peu institutionnalisée. Ainsi, il n'existe que très peu de formations au tutorat et peu d'outils pour aider à la réalisation de cette activité alors que paradoxalement de plus en plus d'enseignements médiés informatiquement sont proposés et nécessitent l'accompagnement des apprenants par un ou des tuteurs.

Partant d'une analyse des besoins des tuteurs, à partir d'une étude théorique et d'une étude de terrain, nous proposons de traiter cette problématique en concevant la plate-forme TE-Cap (« Tutoring Experience Capitalization »), fondée sur le concept de Communautés de Pratique (CoP). Nous adoptons une démarche de conception co-adaptative qui tend à faire évoluer la plate-forme en même temps que se précisent les besoins. Cette plate-forme a pour objectif de supporter les échanges, la confrontation et la mutualisation des expériences et des pratiques de ses utilisateurs afin de les amener à développer, de manière informelle et créative par l'entraide et la collaboration, des compétences et expertises, et à créer de nouvelles approches pour résoudre des problèmes.

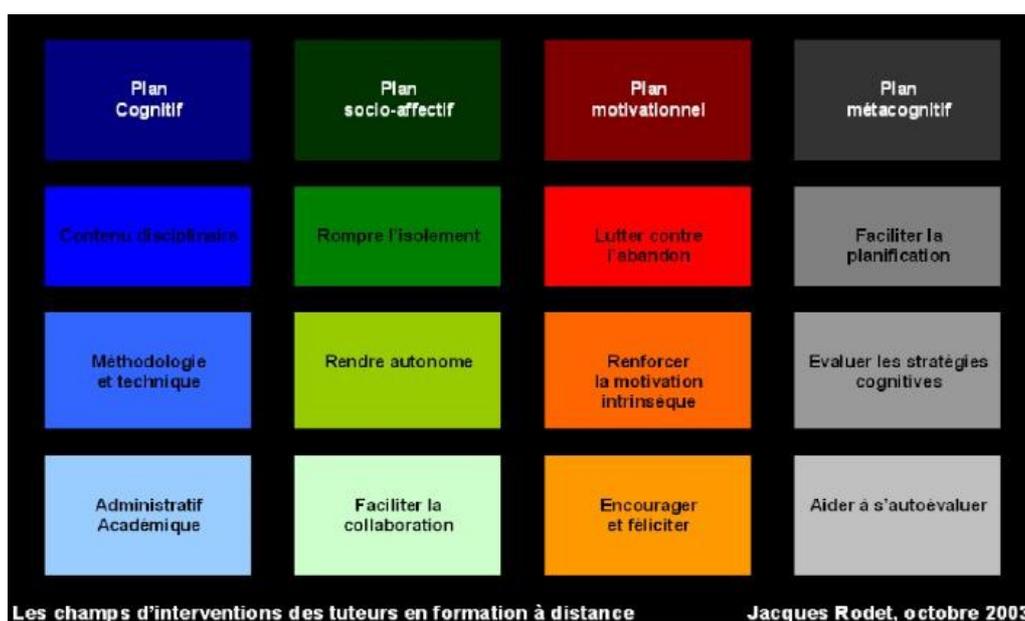
Construite sur la base d'un modèle d'Interconnexion de CoPs (ICP), proposé comme extension du concept de Constellation de CoPs (CCP), la plate-forme utilise une classification des connaissances s'inspirant de principes du Knowledge Management et du Web 2.0.

Ce modèle d'ICP est appliqué au tutorat dans la plate-forme TE-Cap mais concerne tout ensemble d'acteurs exerçant une même activité. Il vise à favoriser la création et le partage de connaissances à la fois dans le contexte local de pratique des acteurs (l'institution ou l'entreprise) et au niveau global de l'activité. L'interface homme-machine représente la base de connaissances de manière spatiale et interactive, de façon à rendre rapide l'ajout et la recherche de connaissances, grâce à un modèle d'indexation adapté aux thèmes liés à la communauté identifiée. Deux expérimentations ont été menées dans le cadre du tutorat afin d'évaluer la plate-forme avec des tuteurs de disciplines et pays différents.

A propos des plans de support à l'apprentissage

Présenté par Jacques Rodet

Séraphin Alava dans sa récente communication « Approche qualitative du rôle du tuteur de FOAD dans l'enseignement supérieur » (1) lors du 25e congrès AIPU fait référence, entre autres, à plusieurs de mes textes sur le tutorat et propose une nouvelle mouture des plans de support à l'apprentissage que j'identifiais il y a quelques années (cf. ci-dessous).



Alava introduit à cette classification deux nouvelles catégories intitulées "Plan relationnel" et "Plan stratégique" (cf. ci-dessous).

| Plan relationnel | Plan technique et cognitif | Plan socio-affectif | Plan motivationnel | Plan métacognitif | Plan stratégique |
|--|-------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|---|
| Animer les situations de diachronie | Aider sur le plan disciplinaire | Rompre l'isolement | Lutter contre l'abandon | Aider à la planification | Permettre de prendre du recul |
| Aider à la constitution du réseau des apprenants | Aider sur le plan méthodologique | Rendre autonome | Renforcer la motivation | Aider à la réflexion | Mettre en lien formation emploi |
| Suivre les réponses aux e-mails | Aider du point de vue administratif | Faciliter la coopération | Encourager et féliciter | Aider à l'autoévaluation | Accompagner dans le projet professionnel |
| Animer les chats | Aider au point de vue technique | Aider la maîtrise des outils | Aider à la démarche de coaching | Aider à la structuration de la pensée | Mettre en relation apprentissage et vie familiale |

Voici quelques unes de mes réflexions suite aux propositions d'Alava.

Sur le plan relationnel, je me demande si il ne serait pas judicieux de distinguer d'une part, les interventions en direction de l'apprenant et d'autre part, celles en direction du groupe d'apprenants.

Sur le plan stratégique, en particulier sur les items "mettre en lien formation emploi" et "accompagner dans le projet professionnel", il me semble que nous nous rapprochons davantage des interventions du tuteur durant la période de stage en entreprise que de celles directement liées au cursus de formation. Cette dimension me paraît importante mais est-elle directement liée au tutorat dans des dispositifs de formation à distance ? Ne préfigure-t-elle pas un rapprochement ou une articulation entre les différentes dimensions du tutorat que sont le tutorat à distance et le tutorat de stage ? Ces distinctions sont-elles encore pertinentes ? Sur cette question, André Chauvet avait amené des éléments intéressants (cf. la vidéo "Formes et usages des pratiques d'accompagnement").

Par ailleurs, je m'interroge sur le positionnement de l'item "aider à la maîtrise des outils" dans le plan socio-affectif. Il me semble que les interventions du tuteur sont ici plus à classer dans le plan technique et cognitif.

Quelle est la différence entre les items "aider au point de vue technique" placé par Alava dans le plan technique et cognitif et "aider à la maîtrise des outils" dans le plan socio-affectif. Pour ce dernier item, est-il fait référence aux besoins de support que l'apprenant peut avoir eu égard à son rapport affectif aux outils ? Ceci n'est-il pas lié aux préférences cognitives des apprenants ?

Dans le plan motivationnel, Alava introduit l'item "aider à la démarche de coaching". Ceci m'interroge sur deux plans. Quelle différence est établie par Alava entre coaching et tutorat ? Le positionnement de cet item dans le plan motivationnel indique-t-il qu'il s'agit de soutenir les apprenants pour qu'ils deviennent leurs propres coachs ?

Besoin de personne... Demander de l'aide ?

Présenté par Jacques Rodet

Céline Lebel, de la Télunq, a consacré deux billets dans les deux derniers numéros de la revue DistanceS, aux deux facettes d'une même question, celle de l'aide et de l'accompagnement : Besoin de personne... et Demander de l'aide ?

Dans le second billet, Céline Lebel se met à la place de l'étudiant qui a besoin d'aide et imagine les questions qu'il peut se poser :

1. « Est-ce que je vais passer pour un cancre ? un faible ? un profiteur du système ? »
2. « Est-ce que je vais « déranger » mon tuteur ? »
3. « Est-ce que je vais me sentir « bienvenu » ? »
4. « Est-ce que je me ferai bien comprendre ? »

Céline Lebel poursuit ainsi : « Réponse aux deux premières questions : non; réponse à la troisième : oui, votre tuteur est là pour ça. La réponse à la quatrième question est moins évidente. Tout ce que je pourrais vous dire, c'est qu'une « rencontre » avec un tuteur, ça se prépare. »

Surmonter la « peur » de demander à son tuteur est certainement le premier pas vers l'exercice de son autonomie par l'apprenant. Ne pas hésiter à contacter son tuteur en refusant de se cacher derrière un « je ne veux pas le déranger » démontre de la part de l'apprenant qu'il a compris que la disponibilité est un des éléments clés du support tutoral et que par ailleurs, il s'autorise à reconnaître et à formuler son besoin d'aide. Les réponses aux deux dernières questions sont plus complexes car elles ne dépendent pas du seul apprenant mais de l'attitude du tuteur et de la relation que ces deux personnes vont entretenir.

Je suis d'accord avec Céline Lebel pour dire que l'apprenant sera d'autant bienvenu auprès du tuteur qu'il aura identifié précisément son besoin d'aide. Mais comme je l'écrivais dans un précédent billet « Aide-toi, le tuteur t'aidera », dans de nombreux cas « le tuteur doit aider l'apprenant à s'aider lui-même pour obtenir l'aide du tuteur. »

Bien se faire comprendre est rarement gagné d'avance. Là encore, les efforts de l'un pour s'exprimer clairement devront rejoindre les efforts de l'autre pour entendre et comprendre. A cet égard, il me semble de la première importance, pour un tuteur, de développer son écoute active et d'accepter de faire le chemin pour rejoindre l'apprenant là où il est (cf. Le tuteur à distance, compagnon de route).

Quelques activités de la formation Net-Trainers

Présenté par Jacques Rodet

Jean-Claude Maurin, dans son article « *Former à l'accompagnement à distance l'expérience développée dans le dispositif de formation de formateurs Net-Trainers* » présente quelques unes des activités de cette formation en ligne qui vise la qualification et la certification de « formateur en réseau » (spécialiste de formation à distance).

Convaincus que la formation des tuteurs est un enjeu qui reste primordial pour le développement de la formation à distance, nous reproduisons ci-dessous les exemples d'activités cités par J.-C. Maurin.

Echanger des réflexions et des arguments sur un forum

« Choisissez en groupe une objection et collectez vos arguments sur le forum (demandez l'ouverture d'un nouveau sujet à votre formateur). Chacun apportera une contribution personnelle à cette discussion. »

Délibérer et synthétiser une proposition commune sur un forum

« Elaborez collectivement au travers du forum et avec l'aide d'un coordonnateur que vous aurez désigné, les réponses aux questions suivantes (le coordonnateur reportera ci-dessous la synthèse de vos délibérations) »

« Sur le forum, chaque membre du groupe apportera des arguments relatifs aux questions ci-dessous. Le coordonnateur reprendra ici la synthèse de vos délibérations. »

Intégrer des solutions collectives à sa production personnelle

« Pouvez-vous établir personnellement une liste de 10 activités (avec des verbes d'action) qui décrivent [...] ? Envoyez ensuite cette première production à tous les membres de votre sous-groupe. Complétez ensuite votre liste avec d'autres verbes trouvés par les autres membres de votre groupe. »

Mettre en commun des réflexions dans un tableau

« Précisez ensemble, au sein de votre sous-groupe, quelles sont les exigences de gestion du temps générées par chaque type de situation dans le tableau ci-dessous (réflexions individuelles, puis mise en commun). »

« Complétez éventuellement cette liste, puis classez ces rubriques dans le tableau suivant. »

Comparer et analyser des résultats/solutions trouvés individuellement

« Effectuez individuellement les calculs suivants, en projetant les données quantitatives en fonction de votre projet.

Comparez ensuite vos résultats sur le forum et discutez vos conclusions.

En cas de différence significative, quelles conséquences faut-il envisager pour la faisabilité de ... ? »

Elaborer collectivement des critères et/ou des recommandations

« Définissez les critères qui peuvent déterminer le choix... »

« Etablissez en groupe, par forum, des préconisations sur les meilleures pratiques de [...] Chacun présentera ses options d'organisation et les argumentera, notamment par rapport à la question de ...»

Produire collectivement un document/outil finalisé et communicable

« Vous allez créer ensemble (au sein de votre sous-groupe) un Guide des bonnes pratiques...

- Le coordonnateur de l'activité est chargé d'organiser la communication au sein de son sous-groupe ; il est garant de l'engagement de production en temps et en contenu.
- Après avoir établi collectivement un plan de travail, la production peut être partagée entre les membres du sous-groupe.
- Un autre membre du sous-groupe sera chargé de la mise en forme finale et de sa transmission aux participants et aux formateurs. »

Rencontres

sur le tutorat



Voir l'image dans son contexte, sur la page : www.paris-photographie.com/photoblog/index.ph..

Retour sur le séminaire Tematice

Jacques Rodet

Je vous annonçais, il y a quelques jours, la tenue du séminaire TEMATICE auquel j'ai participé aujourd'hui et pour lequel je me propose de faire un petit retour.

Une trentaine de personnes a participé à cette rencontre sous la présidence de Georges Louis Baron et Eric Bruillard. Chercheurs, enseignants, praticiens et étudiants constituaient cette assemblée dans laquelle étaient présentes, entre autres, Viviane Glikman et Françoise Thibault.

Tous étaient venus écouter France Henri, de la Télucq, qui s'est exprimée autour du thème suivant : Le synchrone en formation à distance : rôles et limites.

France Henri n'a pas caché, au début de son exposé, son parti pris en faveur de l'asynchrone plutôt que du synchrone et a remis en questionnement ce qui est devenu une vulgate de la formation à distance : la collaboration. En chercheuse scrupuleuse, elle n'a pour autant pas éludé le thème sur lequel elle avait été invitée à s'exprimer. Ainsi, elle a décrit les principales caractéristiques des modalités synchrone et asynchrone qu'elle a reliées aux formes industrielle et artisanale de la formation à distance, tant sur le plan du tutorat que sur celui de la collaboration, du développement de l'autonomie de l'apprenant, de la distance transactionnelle, des environnements personnels d'apprentissage. Il serait bien long de décrire toute la richesse de son propos et je vous renvoie à la prochaine publication de cette intervention sur le site de TEMATICE. France Henri a conclu son intervention en se demandant si la question du choix entre synchrone et asynchrone était bien pertinente ? Si c'était la bonne question à se poser.

Lors des nombreuses interventions de la salle, j'ai exprimé l'idée qu'il n'y avait, en effet, pas de choix absolu à effectuer entre ces deux modalités, mais qu'elles étaient plutôt à articuler en fonction des besoins des apprenants et qu'il appartenait donc aux institutions et aux concepteurs d'offrir différentes situations de communication pouvant supporter le tutorat.

Je suis également intervenu sur la notion de distance transactionnelle. L'autonomie de l'apprenant est considérée par certains (Jézégou entre autres) comme un élément permettant de mesurer l'importance de la distance transactionnelle (quand l'apprenant est autonome, la distance transactionnelle est faible

et inversement). Sur ce point, j'ai proposé d'inverser la proposition. C'est lorsque les conditions de l'émergence ou de l'exercice de l'autonomie de l'apprenant sont réunies que l'on peut qualifier la distance transactionnelle de faible. C'est parce que l'on développe l'autonomie de l'apprenant que l'on réduit la distance transactionnelle.

J'ai enfin pris la parole pour préciser que, selon moi, les environnements personnels d'apprentissage, échappaient toujours au regard de l'institution ou aux tuteurs et que c'était plutôt une bonne chose car leurs vocation était bien, pour l'apprenant, de répondre de manière adéquate à ses besoins d'apprentissage en fonction de ce qu'il estime être bon ou adéquat pour lui. Les efforts de l'institution pour normaliser de tels environnements seraient donc à mon avis contre-productifs même si celle-ci peut, et devrait, offrir un support méthodologique aux apprenants pour la création de tels environnements.

L'après-midi a été consacrée à une présentation de grand intérêt de Christine Develotte et Nicolas Guichon d'un dispositif d'utilisation de la visioconférence par des apprentis tuteurs en didactique des langues. Les premiers éléments de leur recherche sur les usages de la visioconférence par les tuteurs sont tout à fait intéressants. Plusieurs pratiques ont été identifiées à partir d'un corpus, certes limité, mais néanmoins suffisant pour formuler quelques hypothèses. Parmi les "types" proposés, celui du tuteur qui n'utilise jamais le canal visuel mais se concentre sur l'audio et les ressources qu'il utilise durant la médiation, celui qui au contraire s'adresse directement aux apprenants en regardant sa webcam et non la fenêtre où apparaissent ceux-ci, d'autres profils intermédiaires. Il en ressort que le canal audio porte le message et que le canal visuel de la visioconférence serait surtout utile au tuteur à des fins de communication conviviale, pour émettre des consignes, effectuer des corrections et ponctuer son propos par une communication non verbale.

Merci à Georges-Louis Baron pour l'énergie mise à faire vivre le séminaire TEMATICE qui est l'occasion d'interactions, qui comme j'ai essayé de vous le montrer, sont très riches.