

Tutorat à distance

Fragments du Blog de t@d

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



La communauté de pratiques des tuteurs à distance



volume 6 – décembre 2009

PENSER

Ingénierie des systèmes tutoraux.

Le tutorat vu comme un projet de changement.

Tutorat et regroupements présentiels.

Choisir entre ou associer les interventions tutorales proactives et réactives.

Inconvénients de la figure du "tuteur-orchestre".

Distinction entre support motivationnel et support socio-affectif des apprenants.

Points de repères sur le support affectif que les tuteurs peuvent apporter aux apprenants à distance.

PRATIQUER

La rétroaction aux travaux des étudiants : regard métacognitif sur mes pratiques.

Aider les apprenants à collaborer.

Aider les apprenants à surmonter leurs conflits.

Un réseau au service de ressources pédagogiques.

REGARDS SUR...

Richard Clark et le paradigme socio-constructiviste

All things in moderation

Les rôles du tuteur en ligne, métanalyse.

ACTUALITÉ

Quid du tutorat dans le référentiel des activités dans l'enseignement supérieur





E
DITO

*Ce sixième volume des **Fragments du Blog de t@d**, regroupe les principales contributions qui sont parues sur le blog d'avril à novembre 2009.*

*La rubrique « **Regards** » regroupe les premières chroniques de Philippe Inowlocki consacrées à la description d'initiatives et de publications du monde anglo-saxon en matière de formation à distance quant à la théorie et sa relation à la pratique du tutorat.*

*Les billets de la rubrique « **Penser** » abordent tant le tutorat comme système que certaines modalités d'interventions tutorales et les plans de support à l'apprentissage sur lesquels elles portent.*

*La rubrique « **Pratiquer** » accueille un nouvel auteur du Blog de t@d, Michel Daumay qui porte témoignage de sa posture de tuteur au sein d'une formation d'enseignants. Elle est complétée par trois autres billets traitant de la relation d'aide en direction d'un groupe d'apprenants et des pratiques de rétroaction aux travaux.*

*Enfin, la rubrique « **Actualité** » reprend un billet consacré à la place du tutorat dans le tout récent référentiel des activités dans l'enseignement supérieur paru en France.*

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

Très bonne lecture !

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

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

Penser

le tutorat



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

Ingénierie des systèmes tutoraux

Jacques Rodet

Si le tutorat devient une préoccupation plus réelle pour les porteurs de projets e-learning, ceux-ci ont parfois du mal à identifier les actions à mener qui relèvent de l'ingénierie des systèmes tutoraux. Voici une brève présentation de ce que peuvent être ces actions.

Analyser les besoins d'aide des apprenants

Le point de départ de toute approche du tutorat est l'identification, la qualification et la prise en compte des différents besoins de soutien éventuels des futurs apprenants.

Définir les champs de support à l'apprentissage à investir

Selon les dispositifs de formation et les caractéristiques des apprenants, les champs de support à l'apprentissage (cognitif, motivationnel, socio-affectif, métacognitif) sont différents. Ils sont à préciser sous forme d'objectifs à atteindre.

Identifier les rôles et fonctions des différents tuteurs

Cela passe par l'établissement des fiches de fonctions pour chaque type de tuteur et la conception de l'architecture générale du système tuteur où sont précisées les interactions et la coordination des différents acteurs.

Concevoir et quantifier les interventions tutorales

Chaque intervention tutorale est à scénariser et à positionner tant sur les objectifs poursuivis, que les acteurs concernés, les modalités (proactive ou réactive, synchrone ou asynchrone), la logique d'intervention (écoute, conseil, transmission, évaluation), les outils de communication utilisés, la durée, la fréquence...

Rédiger une charte tutorale

La charte tutorale est le document de référence du système tuteur conçu où sont précisés les droits et devoirs de l'institution, des tuteurs et des apprenants. Elle vise à informer et à préciser le cadre réglementaire du tutorat.

Former les tuteurs et développer leurs compétences

Compétences techniques

Fonctions et usages pédagogiques des médias

Fonctions d'administration de plate-formes de e-learning

Compétences pédagogiques

Individualisation du support à l'apprentissage
Animation de groupes collaboratifs d'apprenants
Conception d'activité d'apprentissage

Compétences relationnelles

Proactivité et réactivité
Ecoute active
Faciliter l'exercice de l'autonomie

Mettre en place et animer des communautés de pratique de tuteurs

Le perfectionnement professionnel des tuteurs est lié d'une part à leur capacité à prendre du recul sur leurs pratiques et à échanger sur celles-ci. La mise en place et l'animation de communautés de pratique de tuteurs vise également à lutter contre l'isolement du tuteur.

Créer des outils de suivi de la relation tutorale

De l'exploitation des traces laissées par les apprenants, à la constitution d'historiques de la relation tutorale en passant par la création d'instruments permettant aux tuteurs d'être plus efficaces, l'institution et les tuteurs ont besoin d'outils de recueil et d'analyse de données sur l'activité tutorale.

Définir le business model du système tutoral

Le modèle économique du tutorat étant très différent de celui du e-learning, il est nécessaire d'en définir les conditions de viabilité financière.

Le tutorat vu comme un projet de changement

Jacques Rodet

Jacques Nimier identifie [7 conditions](#) pour qu'un changement puisse réussir. L'évolution des formateurs et enseignants vers des tâches tutorales et plus généralement la mise en place d'un système tuteur constituant bien pour une institution un projet de changement important. Les propositions de Nimier peuvent alors servir de guide pour penser celui-ci.

La première d'entre elles est qu'un « **changement se prépare et demande du temps** ». Préparer le tutorat revient à réaliser les différentes actions relatives à l'ingénierie tutorale que j'ai présentées dans un billet précédent. Il faut donc s'intéresser au tutorat bien avant la phase de diffusion de la formation afin d'avoir le temps nécessaire à sa mise au point.

« **Un changement s'explique** ». Cela revient non seulement à situer la démarche tutorale dans l'approche pédagogique du dispositif de formation dans lequel il s'inscrit mais demande également d'en préciser les fondements, les objectifs visés, les moyens envisagés. Parce que l'explication ne peut être à sens unique « **un changement se discute** ». Cela revient pour l'institution à aménager un espace d'échange sur son projet tuteur entre les différents acteurs (responsables du dispositif, futurs tuteurs, futurs apprenants). La production qui peut être attendue de ce groupe de travail est une charte tuteurale. (cf. [Produire une charte tuteurale](#) et [Entretien avec Patrice Mouton](#)).

Parce qu'un changement a des impacts sur la réalité des acteurs et des structures, « **une aide au changement est nécessaire** ». Celle-ci passe, outre la communication des intentions et l'association des acteurs au projet tuteur, par la formation de ceux-ci. Sur ce point, je renvoie au billet intitulé « [Quels besoins de formation pour les tuteurs à distance](#) » et aux vidéos « [Les compétences du tuteur](#) » et « [La formation des tuteurs](#) ».

Nimier indique également que « **Pour changer, il faut savoir sortir des chemins habituels** ». Se départir de ses réflexes, de ses habitudes d'animation en face à face est certainement essentiel pour le formateur ou l'enseignant devenant tuteur. Jacques Bahry, dans une [récente intervention](#), indique ainsi le chemin à parcourir : « *La fonction formation connaît aujourd'hui un changement de paradigme qu'Aristote résume bien en*

distinguant « le potier qui donne forme à une matière inerte, du jardinier qui se contente d'organiser un environnement favorable, le vivant se formant par lui-même ».

La sixième condition est qu'un « **changement peut se produire à l'occasion d'une proposition des élèves** ». C'est pourquoi le système tutorial doit intégrer un espace de dialogue ouvert aux apprenants leur permettant d'évaluer les prestations tutorales dont ils bénéficient et puissent faire des propositions pour son amélioration.

Jacques Nimier conclue en nous demandant de « **Ne pas oublier que le changement ne se maîtrise pas : il reste toujours une part d'incertitude** ». J'ajouterai qu'il y a une certaine prétention à vouloir piloter l'innovation tant le pilotage, comme la planification, renvoie à des compétences de projection, de prédiction auxquelles la véritable innovation ne peut être entièrement ramenée. Aussi, si je réaffirme la nécessité de concevoir un système tutorial, il est tout aussi important, une fois que celui-ci est en fonctionnement, de l'évaluer régulièrement pour examiner sa plasticité et sa pertinence face aux aléas auxquels un dispositif de formation en action est soumis.

Tutorat et regroupements présentiels

Jacques Rodet

La désormais classique typologie [COMPETICE](#) des formes de FOAD l'indiquait déjà, rares sont les formations à distance sans aucun présentiel même lorsque celui-ci est réduit aux modalités d'examens finaux. Les regroupements présentiels ont d'ailleurs longtemps été la condition impérative de l'éligibilité des dispositifs de FOAD par les organismes financeurs. Depuis, l'ouvert, le bimodal, le blended, le mixte sont passés par là et les dispositifs de FOAD comprennent presque tous des temps de regroupements qui sont diversement investis, tant pour donner des cours, acquérir la maîtrise d'outils, réaliser des exercices, des jeux de rôles, scander les étapes remarquables de la formation, effectuer des bilans, etc.

Le regroupement présentiel peut également être utilisé comme temps de tutorat collectif. A cet égard les objectifs poursuivis sont le plus souvent le développement du sentiment d'appartenance au groupe, la constitution et la régulation des équipes collaboratives, la rétroaction à des travaux, la remédiation sur certaines parties du cours, l'aménagement d'un temps d'écoute des apprenants sur leur vécu dans la formation et sur le dispositif, etc.

Le regroupement présentiel se révèle être aussi propice au tutorat individuel de quelques uns. Si celui-ci s'effectue le plus souvent lors des pauses ou en fin de regroupement, il est utile pour certains apprenants d'échanger ne serait-ce que quelques mots plus personnels avec leur tuteur.

Il est à noter que le tutorat lors d'un regroupement présentiel, selon où ce dernier se situe dans le dispositif, est soit initiateur de la relation du tuteur avec le groupe soit intermédiaire aux autres formes tutorales à distance dont bénéficie le groupe, soit vient clôturer la relation tutorale. Aussi, le tuteur doit être attentif tant au moment où survient l'interaction présenteielle qu'à son impact sur la qualité de la relation tutorale et à son développement. Sur ce point, la re-connaissance du tuteur à distance en présentiel par les apprenants est un facteur déterminant de la bonne poursuite des relations : si le tuteur en présentiel se révèle par trop différent de ce qu'il laisse paraître à distance, la relation tutorale peut s'en trouver perturbée, voire dégradée.

Utiliser le regroupement présentiel à des fins tutorales ne va pas forcément de soi tant il peut être tentant d'y reproduire le même type d'activités que celles habituellement pratiquées en situation de formation en face à face. Toutefois, les regroupements dans un dispositif de FOAD sont assez peu nombreux relativement au temps d'apprentissage distanciel pour qu'ils soient mis au service de celui-ci, pour qu'ils deviennent des temps tutoraux à part entière.

Choisir entre ou associer les interventions tutorales proactives et réactives

Jacques Rodet

Sandrine Decamps, Christian Depover et Bruno De Lièvre dans leur article intitulé « [Moduler l'encadrement tutorale dans la scénarisation d'activités à distance](#) » s'intéressent aux différentes modalités de tutorat sur les apprentissages réalisés dans le cadre d'une formation organisée à distance. Ils traitent plus particulièrement des trois caractéristiques suivantes de la mise en oeuvre de l'encadrement tutoral : i) modalité d'intervention réactive ou proactive ; ii) la temporalité des interventions tutorales ; iii) les fonctions de l'encadrement tutoral. Je m'intéresse, ici, à la première de ces caractéristiques, à savoir la réactivité et la proactivité.

La proactivité et la réactivité du tuteur ont souvent été présentées comme deux options divergentes. Soit l'une, soit l'autre serait à privilégier. J'ai déjà eu l'occasion de dire qu'à mon sens, ces deux modalités devraient davantage être associées qu'opposées : « *Le choix [de l'intervention proactive ou réactive] s'effectuera en fonction des caractéristiques des apprenants, du moment de la formation, du type de support à fournir, de l'effet recherché, etc.* » (cf. [Le tuteur à distance en quête d'équilibre...](#)).

Si le titre du paragraphe de Decamps, Depover et De lièvre "De la modalité d'intervention réactive à la proactivité" semble indiquer une évolution (constatée ? souhaitée ?) dans les pratiques tutorales, les auteurs indiquent clairement leur point de vue qui rejoint celui de Quintin (cf. [Paroles de chercheur : Jean-Jacques Quintin](#) et le [billet](#) que nous avons consacré à sa thèse), à savoir : « *Nous sommes en accord avec Quintin (2007) qui situe le modèle proactif plutôt dans une approche constructiviste et socialisante du processus d'apprentissage. Les interventions proactives sont plus souvent centrées sur le processus alors que les interventions réactives sont davantage ciblées sur le produit de l'apprentissage.* »

Il apparaît donc que le choix de la proactivité ou de la réactivité rejoindrait celui de l'orientation pédagogique de la formation et qu'en particulier, dès lors que celle-ci s'inscrit dans le paradigme constructiviste, il serait nécessaire de favoriser la proactivité des interventions tutorales. Il va de soi que si l'on vise la construction de connaissances et non pas simplement leur exposition dans le but, bien incertain, de leur transfert, le

tuteur doit investir un rôle de facilitateur et de médiateur entre les apprenants. Pour ce faire, il lui faut effectivement adopter une posture proactive ne serait-ce par exemple que pour permettre la constitution du groupe, et enclencher le processus collaboratif. Toutefois, je tiens à souligner, que même dans une perspective collaborative et socialisante, le tuteur doit mesurer ce que ses interventions proactives peuvent faire perdre en autonomie au groupe d'apprenants. « *Aider à collaborer ne signifie pas jouer le rôle de chef d'équipe mais bien plus de venir en aide aux apprenants, tant de manière collective qu'individuelle, afin que les apprenants puissent atteindre leurs buts d'activités et de formation ainsi qu'une réelle autonomie de fonctionnement.* » (Rodet, à paraître, Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur).

Decamps, Depover et De Lièvre rappellent dans leurs conclusions que ce n'est pas tant le nombre mais bien la qualité des interventions tutorales qui est déterminant pour l'amélioration des performances des apprenants. « *...Ceci rejoint les résultats de plusieurs recherches qui tendent à montrer que ce n'est pas le nombre d'interactions qui influence les performances, mais plutôt la nature de celles-ci (Webb 1985, Cohen, 1995 cités par Gillies & Ashman, 2003, Quintin, 2007).* »

Une autre de leurs conclusions est la suivante : « *...nos résultats ne permettent pas de mettre en avant les bénéfices d'apprentissage liés à la mise en oeuvre d'une modalité particulière de tutorat. En effet, le tutorat proactif tel qu'il est proposé dans le cadre de cette recherche ne se différencie pas de la modalité réactive, si ce n'est par le fait que les apprenants ont effectivement perçu une différence quant au nombre de messages que les tuteurs leur ont délivrés selon la condition expérimentale qui leur avait été assignée. Ces résultats nous incitent à penser que la modalité proactive, telle que nous l'avons appliquée, ne se distingue pas suffisamment de son correspondant réactif pour induire un effet significatif de la modalité de tutorat.* »

Je vois là une convergence avec l'option qui est la mienne d'une articulation entre activités proactives et réactives qui passe par une spécification du recours à ces modalités. Ne pas faire la même chose, ou viser les mêmes objectifs de soutien à l'apprenant, mais au contraire préciser lors de la phase d'ingénierie tutorale quels sont les buts et les situations dans lesquelles adopter une posture proactive ou réactive me semble de nature à mieux répondre aux besoins des apprenants et à ne pas s'enfermer dans un choix exclusif, voire dogmatique, entre proactivité et réactivité.

Inconvénients de la figure du "tuteur-orchestre"

Jacques Rodet

A la suite de nombreux écrits sur les rôles et fonctions du tuteur (entre autres cf. [Tutorales n°2](#)), Élise Garrot-Lavoué, Sébastien George, Patrick Prévôt, dans leur article « [Rôles du tuteur](#) », identifient 16 rôles dévolus au tuteur tel que présentés dans le tableau suivant :

Facteurs de la situation d'apprentissage	Rôles
Communications médiatisées	(1) Organisateur des sessions (2) Catalyseur social (3) Catalyseur intellectuel (4) Accompagnateur technique
Apprentissage individuel ou collectif	(5) Pédagogue (6) Expert du contenu (7) Architecte pédagogique (8) Qualimètreur (9) Évaluateur
Apprentissage collectif	(10) Coordinateur du groupe de travail (11) Coach relationnel (12) Méta-catalyseur
FOAD (formation longue)	(13) Individualisateur (14) Autonomisateur
Suivi pédagogique synchrone (session ponctuelle)	(15) Superviseur (16) Intervenant

Ces auteurs précisent que "le tuteur ne réalise pas simultanément tous ces rôles et n'en a pas forcément conscience". Je serai tenté de dire, heureusement !

L'identification des rôles du tuteur est certainement chose utile et de nature à enrichir la vision sur le tutorat à distance. Par exemple, à partir de ces rôles, il peut être décliné les différentes compétences qu'un tuteur devrait pouvoir mobiliser et cerner ainsi le contenu d'une formation de tuteurs. De manière plus opérationnelle, le superviseur des tuteurs peut plus aisément qualifier les pratiques tutorales et identifier celles qui méritent d'être davantage conscientisées par les tuteurs.

Toutefois, ce type de "référentiel" peut sous-tendre l'idée d'un "tuteur-orchestre" d'un "tuteur idéal" qui pourrait ou devrait assumer tous ces rôles. Outre le fait que l'idéal est rarement observable dans la pratique, on peut se demander s'il est souhaitable tant pour les apprenants, que pour l'institution et les tuteurs eux-mêmes.

Inconvénients de la figure du "tuteur-orchestre" pour l'apprenant

Le premier inconvénient pour l'apprenant réside certainement dans le fait que le tuteur-orchestre tend à devenir son unique interlocuteur. Si ceci peut constituer un avantage socio-affectif, en particulier au début de la formation, ou une facilité organisationnelle, il est à craindre qu'un lien de dépendance de l'apprenant à son tuteur s'établisse progressivement, à l'insu des acteurs eux-mêmes. Cette dépendance venant en contradiction avec le processus d'étayage et d'effacement progressif du tuteur envers le tutoré qu'évoquent de nombreux auteurs dans le sillage de Vygotski.

Le deuxième inconvénient pour l'apprenant est relatif à la tension existante entre les différents rôles du tuteur. Par exemple, il ne va pas de soi pour un apprenant de solliciter l'aide de la personne qui sera en charge de son évaluation (formative mais presque toujours aussi sommative). Des recherches plus précises sur la dualité de ces deux rôles nous permettraient d'y voir plus clair sur les situations vécues par les apprenants et de distinguer ce qui relève de l'autocensure de l'apprenant et de l'exercice de son autonomie.

Les autres inconvénients pour l'apprenant sont liés au fait que l'investissement du tuteur dans ses différents rôles risque de varier en fonction de ses connaissances, de son savoir-faire, de ses préférences mais aussi de sa disponibilité et de certaines injonctions paradoxales de l'institution à son égard telle que le fait de lui demander de réaliser des évaluations formatives par la production de rétroactions signifiantes mais de ne pas lui donner le temps nécessaire pour cette tâche.

Inconvénients de la figure du "tuteur-orchestre" pour l'institution

Tout d'abord, le "tuteur-orchestre" est une denrée rare. L'institution aura donc du mal à le trouver sur le marché de l'emploi. Il en découle que ce profil est onéreux ou du moins, se situant à un niveau de rémunération peu en rapport avec ce qu'autorisent habituellement les budgets de diffusion d'une formation à distance. Il est vrai que l'on peut aussi s'interroger sur la pertinence pédagogique du modèle économique de la plupart des dispositifs de FOAD qui privilégie les frais fixes en ne laissant aux frais variables, dont le tutorat, que la portion congrue...

L'institution se tourne fréquemment vers ses ressources internes pour recruter ses tuteurs. Tel enseignant assumera des tâches tutorales sur la base d'heures complémentaires à son

service, tel étudiant plus avancé sera chargé du tutorat des nouveaux inscrits, tel chef de service se voit désigné tuteur sans réduction notable de ses autres activités, etc. Dès lors le double problème qui se pose vis à vis de ce personnel est d'une part, celui du développement de ses compétences tutorales et donc de sa formation et, d'autre part, du temps de travail effectif qui lui est accordé pour réaliser les tâches tutorales.

Fréquemment, le choix d'un "tuteur-orchestre" par l'institution tient malheureusement plus de l'improvisation ou de la nécessité sans mise en place de véritables mesures d'accompagnement visant l'évolution professionnelle des tuteurs. Certaines chartes tutorales sont tout à fait significatives à cet égard dans la mesure où si elles sont précises sur les objectifs, les obligations et les devoirs des tuteurs, elles sont beaucoup plus lapidaires sur leurs droits ou la manière dont ils peuvent concrètement agir et se former.

La figure du "tuteur-orchestre" a donc pour principal inconvénient pour l'institution de ne pas l'amener à penser de manière approfondie le tutorat, de sous-estimer l'effort de formation des tuteurs, de transférer la responsabilité de la qualité du tutorat au seul tuteur, de négliger la mise en place de moyens d'organisation et de supervision du tutorat.

Inconvénients de la figure du "tuteur-orchestre" pour le tuteur

Le tuteur ayant à assumer la figure du "tuteur-orchestre" est face à plusieurs difficultés. D'une part, celle de la réalisation et de l'articulation des tâches liées à ses nombreux rôles. Le plus souvent, comme il ne possède pas toutes les compétences nécessaires, il ressent une insatisfaction professionnelle qui peut être atténuée par le fait qu'il se reconnaît davantage dans sa fonction première d'enseignant, d'étudiant ou de chef de service que dans celle de tuteur.

De nombreux tuteurs pour pallier à leur manque de préparation développent un sur-investissement qui peut aboutir à des résultats néfastes pour lui mais aussi pour l'institution et pour les apprenants. En ce qui le concerne, son sur-investissement, après une phase d'auto-satisfaction, risque de provoquer une réelle lassitude voire un découragement. Du côté de l'institution, le sur-investissement du tuteur, qui se traduit par un temps de travail parfois très supérieur à celui dévolu au tutorat, peut la conforter dans une vision erronée du travail tutorial. Vis à vis des apprenants, le sur-investissement du tuteur peut les amener à le considérer comme une ressource pouvant être

sollicitée de manière permanente et à négliger le développement de leur autonomie.

Le "tuteur-orchestre" vit aussi un isolement réel qui n'est pas toujours pris en compte par son institution. A cet égard, la mise en place de communautés de pratiques de tuteurs, si elles ne remplacent pas la formation initiale au tutorat, se révèle un moyen efficace pour rompre cet isolement.

Dépasser la figure du "tuteur-orchestre"

Au regard des inconvénients repérés de la figure du "tuteur-orchestre", et malgré les avantages qui sont les siens (mise en œuvre simple, référent unique, nouveau profil professionnel...), il apparaît nécessaire de penser le tutorat de manière différente, non plus à travers un profil idéal mais par l'articulation de profils de tuteurs (au pluriel) et de ressources de support à l'apprentissage.

Ce sont les notions de "système tutoral" (cf. [un exemple](#)) et "[d'ingénierie tutorale](#)" qui me semblent les leviers pour cela. L'ingénierie tutorale amène l'institution à penser le tutorat bien en amont de la diffusion de la formation (cf. [Tutorat à distance, une fonction essentielle](#)) tandis que le système tutoral permet d'identifier les tuteurs et leurs périmètres d'action et d'articuler leurs tâches. "Ingénierie tutorale" et "système tutoral" sont donc susceptibles de répondre aux principaux inconvénients de la figure du "tuteur-orchestre" pour l'apprenant, pour l'institution et pour le tuteur.

Distinction entre support motivationnel et support socio-affectif des apprenants

Jacques Rodet

Plusieurs de mes interlocuteurs m'ont exprimé leurs difficultés à distinguer les plans de support motivationnel et socio-affectif. Ce billet a donc pour objectif de donner quelques éléments de distinction.

J'ai eu l'occasion ([ici](#)) de présenter ainsi ces deux plans de support à l'apprentissage :

Le socio-affectif regroupe les interventions du tuteur visant à lutter contre le sentiment et/ou la matérialité de l'isolement de l'apprenant. D'autres démarches socio-affectives du tuteur visent à ce que l'apprenant atteigne un objectif qui est largement transversal à toute formation en ligne, l'accroissement de son autonomie. En effet, l'autonomie ne peut se résumer à être un préalable demandé aux apprenants. Dans le cadre de formations basées sur une approche collaborative, et celle-ci est de plus en plus fréquente, le tuteur doit également agir comme un facilitateur entre les apprenants.

Le motivationnel est un plan de support à l'apprentissage qui vise à encourager la persévérance à la formation et à prévenir l'abandon. Le tuteur, ne doit pas se limiter à intervenir comme aiguillon et relais des stratégies de motivation extrinsèque mais doit également agir de manière à ce que l'apprenant renforce sa motivation intrinsèque. Ceci est particulièrement nécessaire lorsque l'apprenant n'arrivant plus à faire face à ses difficultés d'apprentissage envisage l'abandon. Le tuteur ne devrait pas non plus être avare d'encouragements et de félicitations car le renvoi seul de l'apprenant à ces erreurs ou à ces échecs est profondément démotivant pour de nombreuses personnes.

Pour plus de détail sur ces deux plans vous pouvez visionner la présentation accessible [ici](#) (de 2.23 mn à 8.00 mn).

De manière générale, il apparaît que le plan socio-affectif est davantage centré sur l'aptitude de l'individu à s'intégrer dans le dispositif de formation alors que le plan motivationnel concerne plus directement sa capacité à persévérer dans la formation.

Il va de soi que certaines interventions tutorales peuvent simultanément s'inscrire dans l'un et l'autre plans de support à l'apprentissage. Pour autant, il est important que le tuteur

investisse davantage le plan socio-affectif au démarrage de l'action de formation. Il s'agit essentiellement pour lui d'accompagner l'apprenant ou le groupe d'apprenants, de faciliter son intégration, de lui faire prendre conscience qu'il n'est pas seul, bref de réduire les distances, en particulier la distance transactionnelle et/ou symbolique. Sur le plan motivationnel, l'action du tuteur relève avant tout du soutien et moins de l'accompagnement. C'est au cours de la formation, et moins au démarrage, que le tuteur peut être amené à soutenir la motivation de l'apprenant.

Une des difficultés à distinguer ces deux plans tient peut-être à l'origine de l'apparition du tutorat à distance qui a été développé pour lutter contre les abandons et qui visait donc clairement l'instauration d'un soutien motivationnel. S'il est vrai que les interventions sur le plan socio-affectif contribuent à cet objectif, elles ne s'y limitent pas. Accompagner l'apprenant, par exemple, dans l'exercice de son autonomie, certes facilitera sa persévérance, mais lui permettra aussi d'atteindre d'autres objectifs relevant du savoir-faire et du savoir-être.

Points de repères sur le support affectif que les tuteurs peuvent apporter aux apprenants à distance

Jacques Rodet

Le support affectif est un des champs de support à l'apprenant qui est fréquemment identifié dans la littérature dédiée à la formation à distance. Plus rares sont les articles qui traitent de manière approfondie cette dimension du tutorat. Ce sera le cas dans un prochain numéro de la revue Tutorales.

D'ici là quelques point de repères

"Le [plan] socio-affectif regroupe les interventions du tuteur visant à lutter contre le sentiment et/ou la matérialité de l'isolement de l'apprenant. D'autres démarches socio-affectives du tuteur visent à ce que l'apprenant atteigne un objectif qui est largement transversal à toute formation en ligne, l'accroissement de son autonomie. En effet, l'autonomie ne peut se résumer à être un préalable demandé aux apprenants. Dans le cadre de formations basées sur une approche collaborative, et celle-ci est de plus en plus fréquente, le tuteur doit également agir comme un facilitateur entre les apprenants." (Rodet, 2007, [Tutorat à distance : une fonction essentielle](#)).

Nelly Guillaume dans son article "[Un modèle d'animation : vision synthétique des fonctions tutorales](#)" (2009) traite du support affectif et relève que le tuteur "peut être amené à gérer le découragement, l'envie d'abandon, en gardant l'équilibre entre écoute et empathie d'une part, encouragement et « coup de pouce », élan à redonner d'autre part."

El Ouizgani Hassan dans son texte "[Apport du travail collaboratif médiatisé par les outils de communication dans un dispositif FOAD : cas du dispositif DAW](#)" (2008) indique que "Dans les dispositifs FOAD récents, la prise en compte de l'interaction sociale comme soutien socio-affectif (donc aussi soutien à l'apprentissage, soutien à la motivation), amène à introduire l'interaction par les pairs."

Michel Umbriaco et Lynda Gosselin dans leur article "[Emotion, cognition et formation à distance](#)" (2001), évoquent le concept d'intelligence émotionnelle qui recouvre pour l'apprenant (et donc potentiellement comme champs d'intervention du tuteur) les éléments suivants relevant également du plan métacognitif :

- La connaissance de ses émotions, autrement dit la conscience de soi ou le fait de pouvoir identifier ses propres émotions.
- La maîtrise de ses émotions, soit la capacité d'adapter ses sentiments à chaque situation.
- L'automotivation, c'est-à-dire la capacité de canaliser ses émotions pour se concentrer, se maîtriser et s'automotiver et la capacité de remettre à plus tard la satisfaction de ses désirs et de réprimer ses pulsions.
- La perception des émotions d'autrui, soit l'empathie ou la réceptivité aux signaux subtils qui indiquent les besoins et les désirs des autres.
- La maîtrise des relations humaines, soit la capacité d'entretenir de bonnes relations avec autrui, et donc de gérer les émotions des autres..

Pratiquer

le tutorat



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

La rétroaction aux travaux des étudiants : regard métacognitif sur mes pratiques

Jacques Rodet

Il y a quelques années de cela, j'avais écrit un article intitulé « [La rétroaction, support à l'apprentissage ?](#) ». Je m'étais intéressé à examiner les usages que je pouvais avoir comme apprenant des rétroactions de mes tuteurs à mes travaux et avais listé une vingtaine de propositions pour que celles-ci soient participatives de l'apprentissage. Je reproduis ci-dessous le tableau de ces propositions.

Réf.	Proposition	Portée	Acteur
i	La rétroaction devrait être structurée en chapitres pour chacun des plans cognitif, méthodologique, métacognitif, et affectif.	Contenu général	Tuteur
ii	Le tuteur devrait exprimer et argumenter sa façon de voir et inviter au dialogue.	Contenu cognitif	Tuteur
iii	Le tuteur devrait présenter rapidement les points qui font débat dans la communauté pédagogique.	Contenu cognitif	Tuteur
iv	Le tuteur devrait indiquer l'accès à des ressources documentaires complémentaires. En relation avec le service documentaire, il devrait transmettre les références des articles de revues parus récemment sur le sujet traité.	Contenu cognitif	Tuteur
v	Le tuteur devrait suggérer à l'apprenant des échanges particuliers entre pairs.	Contenu cognitif	Tuteur
vi	Le tuteur devrait évaluer les stratégies méthodologiques de l'apprenant.	Contenu méthodologique	Tuteur
vii	Le tuteur devrait suggérer d'autre stratégies qui auraient pu être utilisées par l'apprenant.	Contenu méthodologique	Tuteur
viii	Le tuteur devrait exprimer son savoir-faire méthodologique et inciter l'apprenant au partage mutuel.	Contenu méthodologique	Tuteur
ix	Le tuteur devrait situer les connaissances de l'apprenant par rapport aux objectifs du cours.	Contenu métacognitif	Tuteur
x	Le tuteur devrait inviter l'apprenant à mettre en œuvre des activités métacognitives ou lui en proposer certaines.	Contenu métacognitif	Tuteur
xi	Le tuteur devrait engager un dialogue avec l'apprenant sur son profil psycho-cognitif.	Contenu métacognitif	Tuteur
xii	En fin de cours, l'encadrement-programme devrait réaliser une rétroaction de type métacognitif.	Contenu métacognitif	Personne ressource de l'encadrement-programme
xiii	L'encadrement-programme devrait s'ouvrir au dialogue avec l'apprenant et rappeler sa fonction de support en matière d'orientation.	Contenu métacognitif	Personne ressource de l'encadrement-programme
xiv	Le tuteur devrait privilégier, pour la formulation de sa rétroaction, le style constructif.	Contenu affectif	Tuteur
xv	Le tuteur devrait se remémorer et utiliser les références contextuelles de l'apprenant.	Contenu affectif	Tuteur
xvi	Les rétroactions devraient être écrites.	Forme	Tuteur
xvii	Les rétroactions devraient être transmises sous forme de fichiers informatiques.	Forme	Tuteur
xviii	Les rétroactions devraient être transmises dans un délai de dix à quinze jours.	Délais	Tuteur
xix	L'apprenant devrait avertir le tuteur à l'avance de la date d'envoi de son travail.	Délais	Apprenant
xx	Un tuteur devrait encadrer un apprenant pour une durée minimale de six mois.	Administration	Institution pédagogique
xi	La personne chargée de l'encadrement-programme devrait sensibiliser l'apprenant aux avantages liés à l'encadrement par un même tuteur durant une période significative.	Administration	Institution pédagogique
xii	Le tutorat devrait se prolonger du tiers de la durée officielle du cours après la dispense de la note.	Administration	Institution pédagogique
xiii

Depuis ce temps là, j'ai eu l'occasion de rédiger de nombreuses rétroactions à des travaux d'apprenants à distance et pu mesurer combien mes propositions étaient exigeantes pour un tuteur. Aussi, je me propose ici de vous faire part de mes représentations actuelles de ces propositions au regard de mes pratiques, du moins pour celles qui concernent directement le tuteur.

La rétroaction devrait être structurée en chapitres pour chacun des plans cognitifs, méthodologique, métacognitif et affectif

J'ai pris un peu de distance avec cette proposition. Si je considère toujours utile pour un tuteur de repérer les informations qu'il doit transmettre à l'apprenant sur ces différents plans, je ne structure plus mes rétroactions autour d'eux. Je préfère utiliser un plan correspondant davantage à la production de l'apprenant. Ainsi, mes rétroactions comportent toujours des remarques générales, puis des commentaires pour chacune des parties remarquables du travail de l'apprenant, un dernier paragraphe de synthèse comportant éventuellement, lorsque c'est demandé par l'institution, une note. C'est à l'intérieur des différents éléments de ma rétroaction que j'insiste plus particulièrement sur l'un ou l'autre plan lorsque ceci s'avère nécessaire.

Le tuteur devrait exprimer et argumenter sa façon de voir et inviter au dialogue

Ces informations étant susceptibles de donner davantage d'éléments d'appréciation de la rétroaction et de participer ainsi à la négociation du sens par l'apprenant, je n'hésite pas à expliciter mon point de vue et à mettre ainsi au jour ma subjectivité. J'invite systématiquement l'apprenant à poursuivre les échanges en fin de rétroaction même si le cours est terminé.

Le tuteur devrait présenter rapidement les points qui font débat dans la communauté pédagogique

Bien souvent, étant tuteur des formations que j'ai moi-même conçues, la pluralité des points de vue est représentée dans les ressources mises à la disposition des apprenants. Je n'interviens donc dans mes rétroactions que pour renvoyer à ces sources ou en indiquer de nouvelles. A cet égard, il me semble aujourd'hui, qu'il faut également faire attention à la surcharge cognitive à laquelle on risque d'exposer l'apprenant en allant trop en profondeur sur certains thèmes où les différences entre les auteurs, si elles sont réelles, ne sont pas toujours en rapport avec les objectifs visés de la formation.

Le tuteur devrait indiquer l'accès à des ressources documentaires complémentaires. En relation avec le service documentaire, il devrait transmettre les références des articles de revues parus récemment sur le sujet traité.

C'est une des propositions que je mets en œuvre le plus régulièrement même si les articles que j'indique ne sont pas toujours les plus récents. En effet, la pertinence du contenu de la ressource me paraît davantage centrale que sa nouveauté.

Le tuteur devrait suggérer à l'apprenant des échanges particuliers entre pairs.

Je mets en œuvre cette proposition dès que je constate que les pairs ont des centres d'intérêt communs. Dans bien des cas, ceci est réalisé avant même la rétroaction.

Le tuteur devrait évaluer les stratégies méthodologiques de l'apprenant.

Je ne peux pas dire que je procède à une évaluation systématique de ces stratégies mais formule très fréquemment des commentaires sur l'utilisation ou non de certaines stratégies telles que la construction du plan du travail, la structuration du traitement du thème du travail, le recours à des schémas ou des tableaux, etc.

Le tuteur devrait suggérer d'autres stratégies qui auraient pu être utilisées par l'apprenant

Le plus souvent, je procède à de telles suggestions lorsque celles utilisées par l'apprenant se sont révélées peu pertinentes. Je le fais beaucoup moins pour les autres.

Le tuteur devrait exprimer son savoir faire méthodologique et inciter l'apprenant au partage mutuel

Je traite en partie cette proposition en amont même du travail et de sa rétroaction en fournissant des outils méthodologiques parmi les ressources du cours. Dans ma rétroaction, j'y fais référence lorsque ceci est nécessaire. Toutefois, j'apprécie particulièrement les échanges sur ce point car il me permette souvent d'en apprendre autant que les apprenants.

Le tuteur devrait situer les connaissances de l'apprenant par rapport aux objectifs du cours

Je procède ici de deux manières différentes. D'une part, dans les remarques générales je rappelle les objectifs visés. Dans la synthèse, j'exprime un jugement personnel sur le niveau atteint par l'apprenant.

Le tuteur devrait inviter l'apprenant à mettre en œuvre des activités métacognitives ou lui en proposer certaines

Ma pratique sur cette proposition se situe fréquemment en

amont de la rétroaction. Soit par la proposition de tenir un journal de formation ou bien par le positionnement d'activités métacognitives durant la formation qui peuvent également être intégrées à la réalisation du travail lui-même. Il m'arrive également d'inviter l'apprenant à engager une réflexion métacognitive sur son travail par la formulation de questions.

Le tuteur devrait engager un dialogue avec l'apprenant sur son profil psycho-cognitif

J'ai pris quelques distances par rapport à cette proposition car à la notion de profil psycho-cognitif je substitue celle de préférences cognitives. Il me semble en effet difficile d'enfermer un apprenant dans un profil psycho-cognitif et j'estime que le rôle transversal d'une formation est aussi de faire évoluer l'apprenant dans la maîtrise d'autres stratégies cognitives que celles vers lesquelles il se dirige de manière préférentielle. Je ne procède donc pas par questionnaire préalable mais plutôt par remarques qui sont liées aux pratiques de l'apprenant. Le dialogue s'établit parfois mais je ne le provoque pas de manière proactive.

Le tuteur devrait privilégier, pour la formulation de sa rétroaction, le style constructif

C'est certainement là un des secrets d'une rétroaction réussie. Par style constructif, j'entendais l'abandon d'un style uniquement positif ou négatif. Rendre justice à la plus petite réussite et fournir des éléments de progression à l'apprenant sur les points où il en a besoin est le cœur même de la rétroaction. C'est avec ce principe en tête que je procède à mes rétroactions. A cet égard, il va de soi que toutes n'atteignent pas le même niveau de qualité. Face à un travail de très haute qualité, il est parfois difficile de trouver autre chose que des louanges à exprimer. Face à un travail de qualité insuffisante, je reste très attentif à mettre aussi en exergue les points positifs et à toujours finir ma rétroaction par l'un d'entre eux.

Le tuteur devrait se remémorer et utiliser les références contextuelles de l'apprenant

J'essaye le plus possible de mettre en application cette proposition qui est plus facilement applicable dans le cadre d'une formation relativement longue et rassemblant un nombre d'apprenants pas trop important. Rejoindre l'apprenant dans son contexte reste une stratégie de première importance pour le tuteur. La mémoire ne suffisant pas toujours, j'utilise certains outils de suivi de la relation avec l'apprenant.

Les rétroactions devraient être écrites

A quelques rares exceptions, je rédige toujours mes rétroactions. Il est certain que ceci est assez chronophage et

que la reconnaissance de ce travail par l'institution est rarement effective. Je me suis aperçu que par rapport à mes premières expériences en la matière, le temps qui m'est nécessaire aujourd'hui est bien moindre, de l'ordre de 50% environ. Vive l'expérience !

Les rétroactions devraient être transmises sous forme de fichiers informatiques

mails, forum, fichiers textes, mes rétroactions sont toujours numériques, essentiellement parce que je ne sais réellement rédiger qu'un clavier au bout des doigts.

Les rétroactions devraient être remises dans un délai de dix à quinze jours

La question des délais est importante pour l'apprenant et difficile pour le tuteur. Toutefois, la plupart de mes rétroactions interviennent dans ces délais, parfois plus courts. Cela nécessite de planifier dans mon emploi du temps le travail de rétroaction et de ne pas le sous estimer temporellement. Il m'est arrivé de ne pas respecter ce délai. Dans ce cas je préviens à l'avance chacun des apprenants.

Conclusions [temporaires]

A l'exception, d'une part, de la structuration de la rétroaction selon les plans cognitifs, méthodologique, métacognitif et affectif à laquelle j'ai renoncé pour lui substituer une autre pratique qui me semble plus pertinente et d'autre part, de la réorientation du dialogue sur les styles psycho-cognitifs vers les préférences cognitives ou de l'abandon de l'évaluation au profit d'un dialogue sur les stratégies méthodologiques, ce petit exercice métacognitif me montre que j'utilise les autres propositions que j'avais faites pour les tuteurs. Elles m'apparaissent toujours pertinentes.

Si je n'arrive que rarement à toutes les mettre en application pour une seule rétroaction, sur l'ensemble des rétroactions que je produis je constate que j'utilise la quasi totalité de ces propositions.

La piste d'amélioration que j'entrevois va vers le recours à ces propositions de manière plus systématique pour chacune des rétroactions que je produis. Ceci passe certainement aussi par une meilleure reconnaissance par les institutions de ce travail de rétroaction. Enfin, la subjectivité de cette prise de recul métacognitive pourrait être utilement complétée par la réalisation d'une enquête auprès des apprenants qui bénéficient de mes rétroactions.

Aider les apprenants à surmonter leurs conflits

Jacques Rodet

Lors des activités collaboratives regroupant différents apprenants, la cohésion et la productivité de l'équipe qu'ils constituent peuvent être gravement handicapées par l'apparition de conflits. Il ne s'agit pas là des conflits cognitifs chers aux démarches socio-constructivistes mais plus banalement des différents qui surviennent entre les personnes. Le tuteur à distance a dans ce cas un rôle de médiateur et de négociateur pour lequel il doit s'appuyer sur une méthodologie précise de résolution des conflits.

Le conflit est un affrontement entre des intérêts, des valeurs, des actes ou des procédures. C'est un désaccord qui se manifeste souvent par l'opposition d'idées entre les personnes. Manifestation d'une différence, d'un antagonisme, il rend compte d'une réalité qui est insatisfaisante et appelle des modifications.

Un conflit n'est pas mauvais en soi. Son apparition est inhérente à l'action collective. C'est la manière de le vivre et de le résoudre ou non qui entraînera des conséquences négatives ou positives pour l'équipe. Parmi les conséquences négatives, il est possible de repérer les suivantes : multiplication des problèmes ; formation de clans irréductibles ; réduction de la confiance mutuelle ; mise en cause de l'existence de l'équipe. Les principales conséquences positives sont : l'identification des ressorts des problèmes ; la résolution des problèmes ; la mise en place de changements ; le renforcement de l'identité commune.

Aussi, le conflit devrait tout autant être considéré comme une chance de progression que comme un risque pour l'équipe. De ceci, le tuteur doit être convaincu si il veut avoir quelques chances d'aider les apprenants à surmonter leurs conflits.

Les causes des conflits

Les causes des conflits sont extrêmement variées et sont d'autant plus difficiles à repérer que le conflit est larvé et non ouvert. Un conflit larvé n'est pas moins grave qu'un conflit ouvert. Ses conséquences sur les relations sont bien réelles mais il ne permet pas au tuteur dans repérer facilement les raisons. Le tuteur doit donc être attentif aux conséquences

factuelles du conflit larvé et ne pas hésiter ensuite à le faire formuler par les parties antagonistes. En effet, un conflit ne peut être résolu que dans la mesure où les individus concernés en reconnaissent l'existence.

La première cause des conflits est relative aux différences de valeurs dans lesquelles les apprenants se reconnaissent. Tel personne considèrera la ponctualité et l'assiduité aux réunions de travail de l'équipe comme un préalable alors qu'un autre estimera qu'il peut ne pas participer à certaines d'entre elles car il s'estime moins concerné. Les différences de mode de vie sont également des causes assez fréquentes de conflits. Un apprenant peut ressentir comme une contrainte trop forte l'adoption d'un fonctionnement d'équipe qui ne tienne pas compte de son rythme personnel. Ces conflits seront d'autant plus forts que la phase d'illusion groupale de l'équipe aura été prolongée (cf. Aider les apprenants à collaborer). L'expression des personnalités peut alors être ressentie comme une transgression de l'accord fusionnel qui caractérise cette phase de la vie des groupes restreints. Or la collaboration n'est pas la fusion qui nie les individus mais au contraire la reconnaissance de l'altérité et la capacité collective à formuler des compromis et/ou des consensus explicites.

Bien évidemment, ce sont souvent des causes interpersonnelles qui provoquent le conflit entre les membres d'un collectif. Celles-ci sont liées à la mauvaise connaissance générale des autres, aux a priori développés, à la tendance largement répandue à cataloguer, étiqueter et réduire l'autre au stéréotype ainsi construit. De la même manière, des différences d'intérêts dans la poursuite du but commun, surtout lorsque celles-ci ne sont pas dévoilées, renforcent les différends et aboutissent à de réels conflits.

Une autre cause de conflits concerne la répartition de ressources limitées entre les membres de l'équipe. Que celles-ci soient matérielles, informationnelles ou autres, le sentiment d'injustice au sujet d'une éventuelle répartition inégale peut se révéler très destructeur des liens de solidarité et obérer les actions d'entraide.

Enfin, le conflit peut avoir pour causes des faits constatés. Tel apprenant ne participe qu'à minima, voire est déficient ; les résultats sont en deçà de ceux escomptés ; les périmètres d'action des uns et des autres ne sont pas respectés ; les règles de fonctionnement ne sont pas suivies ; etc. Si il est dans la nature des groupes de voir certains membres s'investir fortement, et d'autres se laisser porter par l'équipe, il n'en reste pas moins que cela peut être source de graves dérives telle

que la mise à l'index, le refus d'entraide, la réticence à communiquer, qui impacteront directement les résultats de l'équipe.

Face aux différentes causes des conflits, il appartient au tuteur de faire le tri, d'identifier celles qui sont les plus importantes. Pour autant, il ne peut se limiter à porter son regard extérieur à l'équipe. Il doit également susciter la prise de conscience par les apprenants eux-mêmes des raisons qui les amènent à être en conflit. Pour ce faire, il peut s'appuyer sur des modalités très diverses allant de l'entretien à l'apport de ressources et à la mise en place d'une méthodologie de résolution des conflits.

Aider les apprenants à surmonter leurs conflits

La résolution de conflit est un objectif à part entière pour le tuteur d'équipe d'apprenants. C'est parce que le tuteur sera habile à offrir des outils méthodologiques aux apprenants que ceux-ci pourront plus facilement gérer leurs conflits. A cet égard, il est important d'insister sur le fait que le rôle de médiateur investi par le tuteur nécessite que celui-ci ne soit pas ou ne soit pas considéré comme un membre de l'équipe. En effet, c'est sa position extérieure à l'équipe, et donc à ses conflits, qui le dote de la légitimité et de la capacité de tiers reconnu par les individus en conflit.

La méthode proposée est constituée des étapes suivantes :

1. être attentif aux prémisses et relever les premières manifestations du conflit
2. affirmer son rôle de médiateur
3. établir le cadre de la négociation
4. écouter les parties
5. poser des questions pour connaître les arguments des uns et des autres
6. identifier ou faire identifier la nature et les causes du conflit
7. clarifier les problèmes et formuler les désaccords
8. formuler ou faire formuler des propositions d'accord
9. rédiger l'accord
10. évaluer la résolution du conflit

Pour la première étape, le tuteur peut recourir aux techniques de l'écoute active (cf. [L'écoute active, une stratégie au service du tuteur à distance](#)) et s'appuyer sur certaines constatations réalisées lors de ses interactions avec l'équipe telles que des difficultés de communication entre les apprenants, des modifications du comportement ; des expressions critiques non constructives ; des manifestations de la démotivation...

L'affirmation de son rôle de médiateur passe par le rappel de sa disponibilité et l'explication de son rôle de tuteur dans la gestion des conflits. Il est utile que les interventions du tuteur soient dès ce moment là de nature proactive.

Pour établir le cadre de la négociation, le tuteur doit répondre avec les apprenants concernés à un certain nombre de questions : Quel est le but à atteindre ? Quelles modalités choisir pour résoudre le conflit ? Les problèmes doivent-ils être discutés dans un ordre précis ? Y a-t-il une date butoir ? Quelles sont les règles de négociation ? Est-ce qu'un accord final sera signé ?

Ecouter les apprenants en conflit, c'est d'abord donner l'occasion à chacun d'entre eux de pouvoir s'exprimer selon ses propres termes sur la manière dont ils ressentent et vivent les désaccords qu'ils ont avec les autres. Le tuteur, à ce moment là ne joue que le rôle d'un huissier s'attachant à ne pas trahir les expressions des uns et des autres. Il peut utiliser des sociogrammesⁱ qui permettent la matérialisation graphique des relations des individus entre eux. Suite à cette étape d'écoute, le tuteur va poser des questions, plutôt ouvertes dans un premier temps puis plus précises, afin de mieux faire s'exprimer tous les arguments des différents membres de l'équipe.

Il est alors souhaitable de poursuivre le processus après un certain laps de temps. D'une part, pour avoir la possibilité d'exploiter les données recueillies et d'autre part pour formuler des propositions sur la nature et les causes du conflit qui pourront être acceptées par tous les apprenants de l'équipe ainsi que pour clarifier et formuler les désaccords. Une variante consiste à ce que le "tuteur-huissier" remette aux apprenants ses propres notes afin que chaque apprenant formule, non plus de son propre point de vue mais en tenant compte de celui des autres, une description de la nature et des causes du conflit et formule les désaccords en termes acceptables par tous.

C'est à partir de ces éléments que la discussion peut alors reprendre sur la sortie de conflit par la détermination et la rédaction d'un accord. Celui-ci doit être le plus précis possible et être traduit en objectifs eux-mêmes déclinés en procédures à respecter, en tâches à réaliser ou en comportements à adopter. Les termes de l'accord doivent dans la mesure du possible

ⁱ "le sociogramme est un outil précieux pour analyser la dynamique du groupe, laquelle passe forcément par les liens sociaux. À l'aide de cet outil, un enseignant peut influencer sur le comportement des élèves à problèmes. Il est idéalement construit à partir des réponses fournies par les élèves, réponses à propos des camarades qu'ils préfèrent ou qu'ils rejettent." <http://fr.wikipedia.org/wiki/Sociogramme>

s'inscrire dans une logique de gagnant-gagnant qui assurera une meilleure acceptation des résultats de la négociation par chacun. La rédaction de l'accord doit également prévoir les termes de l'évaluation de son application.

Il est possible de s'appuyer pour cette dernière phase d'évaluation sur la détermination de critères et d'indicateurs de réussite pour chacun des objectifs de l'accord. Au bout d'un certain temps, qu'il vaut mieux préciser en amont, le tuteur et les apprenants pourront procéder à cette évaluation. Elle peut révéler des insuffisances qu'il faudra alors traiter selon le même type de processus.

La méthode de résolution des conflits proposée ici aux tuteurs peut paraître lourde à mettre en oeuvre. Toutefois, selon la gravité des conflits elle peut être aménagée et simplifiée. Il n'en reste pas moins que c'est en s'appuyant sur une méthodologie précise et exprimée que les tuteurs pourront aider les apprenants à surmonter leurs conflits. Le temps passé se révèle alors plutôt un investissement pour le fonctionnement de l'équipe. En effet, il est probable que les apprenants ayant résolu un conflit puissent plus facilement en éviter d'autres et aient ainsi gagné en savoir-faire sur leur résolution. De la même manière, le tuteur gagnera en efficacité en capitalisant ses expériences de résolution de conflits. Il a donc tout intérêt à conserver des traces de ses interventions que ce soit sous la forme de documents, de fiches méthodologiques ou de commentaires à portée métacognitive.

Aider les apprenants à collaborer

Jacques Rodet

Le tuteur à distance est fréquemment amené à intervenir auprès de groupes d'apprenants (cf. [Aider les apprenants à se constituer en équipe](#)). Il ne lui appartient pas pour autant de jouer le rôle de chef d'équipe mais bien plus de venir en aide aux apprenants, tant de manière collective qu'individuelle, afin que les apprenants puissent atteindre leurs buts d'activités et de formation ainsi qu'une réelle autonomie de fonctionnement.

Ses interventions ont pour cadre la collaboration des apprenants dont les principales phases sont les suivantes : l'engagement des apprenants envers l'équipe, la production de l'équipe, l'évaluation de l'activité de l'équipe.

Aider les apprenants à s'engager dans l'équipe

De l'illusion groupale à la phase de maturité

Se constituer en équipe suppose que ses différents membres partagent un but commun. Pour autant, chacun peut avoir une définition et une compréhension différentes du but commun. La tâche du tuteur consiste alors à faire prendre conscience aux apprenants des pièges de l'illusion groupale, le règne du « on », phase initiale caractéristique de tout groupe restreint, où chacun projette sur les autres sa propre représentation du groupe et de ses objectifs. Or, il y a bien peu de chances que les membres d'une équipe aient exactement les mêmes conceptions du but à atteindre, du mode de fonctionnement de l'équipe, des objectifs personnels qu'ils souhaitent atteindre à travers l'activité collaborative. Si le rôle du tuteur est de permettre l'expression de chacun des membres et de déconstruire l'illusion groupale par l'expression des « je », il aura très vite à investir un rôle de médiateur afin de faire atteindre la phase de maturité de l'équipe caractérisée par l'émergence de consensus et l'expression d'un « nous » dans lesquels les apprenants se reconnaissent.

Types d'interventions tutorales pour aider les apprenants à s'engager dans l'équipe

Le tuteur peut tout d'abord suggérer aux apprenants de poser des actes fondateurs de leur équipe tels que le choix d'un nom, la mise au point d'une identité visuelle. Le recours aux activités de brainstorming est alors parfaitement adapté. Dans un deuxième temps, le tuteur peut aider les apprenants à définir leur mode de fonctionnement. Il s'agit de définir à partir des compétences des apprenants, les rôles qu'ils vont jouer au sein

de l'équipe. Le mindmapping est une technique souvent appréciée et efficace pour atteindre ce but. Puis, le tuteur doit inciter les apprenants à définir les règles de fonctionnement de leur équipe. Ceci passe tant par l'identification des modalités de communication entre les membres (nature et fréquence des réunions, outils de communication à distance utilisés...) que la manière dont ils vont prendre des décisions. Ce dernier point est particulièrement important car les difficultés rencontrées par les équipes sont souvent relatives au processus décisionnel et à la légitimité que chacun des apprenants lui reconnaît. Là encore, le détour par les représentations graphiques (organigramme, work flow...) est pertinent bien qu'il doive être accompagné de la rédaction d'une charte de fonctionnement permettant aux uns et aux autres de vérifier la réalité de leur consensus sur ce point. Les interventions du tuteur sont donc davantage marquées par une aide méthodologique et ne devraient pas se substituer aux décisions et consensus de l'équipe. Il doit néanmoins vérifier que l'équipe reste bien dans le cadre de l'activité collaborative et poser ainsi le périmètre d'existence et d'autonomie de l'équipe.

Aider les apprenants à produire en équipe

De la planification à la réalisation des tâches

Tout travail collaboratif nécessite une projection dans le futur. Le planning est l'outil fédérateur des activités concrètes de l'équipe. Si le planning gagne à être co-construit et négocié par les apprenants, le tuteur peut avoir un certain nombre d'interventions à réaliser pour faire prendre conscience aux apprenants de son utilité (cf. [Aider les apprenants à planifier leur apprentissage](#)). La détermination commune du planning n'élimine pas pour autant la nécessité d'un garant ou d'un responsable qui est chargé de vérifier et d'informer chacun des membres de l'avancée des tâches, des écarts constatés entre la planification et la réalité, des régulations et aménagements opérés. Ce responsable du planning ne doit pas être le tuteur lui-même, sous peine de voir l'équipe perdre en responsabilité et en autonomie, mais être issu de l'équipe elle-même. L'apprenant qui est en charge du planning se voit de fait doter d'un leadership qui nécessite son acceptation par les autres apprenants. Le tuteur peut alors aider ce responsable à prendre conscience des différentes manières d'exercer son leadership (autoritaire, directif, démocratique, autogestionnaire, non directif, laisser faire) et des conséquences pour l'ensemble de l'équipe.

Le planning étant défini, chacun des apprenants se voit affecté un certain nombre de tâches à réaliser. Celles-ci sont directement liées au chemin choisi par l'équipe pour atteindre

son but. Sur ce point les interventions du tuteur sont essentiellement de deux ordres : évaluer le processus et la cohérence des tâches sans oublier leur enchaînement (chemin critique du planning) ; aider chaque apprenant à réaliser son travail.

Types d'interventions tutorales pour aider les apprenants à produire en équipe

La production en équipe est conditionnée par la capacité de production de chacun des membres. Ceux-ci, en particulier dans un fonctionnement coopératif basé sur la spécialisation et la répartition des tâches, peuvent éprouver des besoins d'aide particuliers. Tel apprenant chargé de réaliser une analyse aura besoin d'un support méthodologique pour définir sa grille d'analyse ; tel autre sollicitera des conseils sur l'utilisation d'un logiciel adapté à la réalisation d'un montage vidéo ; un autre proche de l'abandon nécessitera un soutien l'amenant à persévérer ; etc. Ainsi, le tuteur est amené, pour chacun des apprenants et en fonction de ses besoins propres à investir les différents plans de support à l'apprentissage (cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif). La variété des situations interdit de donner la préférence à un type ou une modalité d'intervention particuliers mais oblige le tuteur à les penser de manière rigoureuse.

Le tuteur doit également être attentif aux processus de communication au sein de l'équipe et ne pas hésiter à les faire formaliser par les apprenants. Une réunion d'équipe, par exemple, doit non seulement faire l'objet d'un ordre du jour mais également d'une animation par l'un des apprenants et d'un compte-rendu. Les outils de communication doivent être accessibles à chacun des apprenants sous peine de constater que les messages ne sont pas exploités par tous...

Par ailleurs, le tuteur interviendra également comme facilitateur pour l'équipe en particulier lorsque celle-ci doit surmonter un conflit interne. Il peut dans ce cas recourir aux techniques de médiation et de négociation qui feront l'objet d'un prochain billet.

Aider les apprenants à évaluer les activités de leur équipe

L'autoévaluation d'une équipe est non seulement souhaitable mais nécessaire puisque sont en jeu l'autonomie de celle-ci et le développement de sa capacité à piloter ses activités. Cette autoévaluation devrait porter en particulier sur le fonctionnement de l'équipe et la cohésion entre ses membres ainsi que, de manière plus classique, sur les résultats qu'elle obtient : sa productivité tant qualitative que quantitative.

Cohésion et productivité

La cohésion renvoie aux comportements positifs et négatifs des membres de l'équipe manifestés tout au long de la réalisation de l'activité collaborative. L'équipe fonctionne-t-elle de manière harmonieuse ? Les relations établies sont-elles cordiales ? Est-ce que des phénomènes d'entraide émergent entre les apprenants ? Font-ils preuve de solidarité les uns envers les autres ? Les règles de fonctionnement sont-elles appliquées ? Le processus de décision choisi est-il accepté par chacun ? Etc.

La productivité est liée à la réalisation des tâches et à l'atteinte des objectifs. Chacun s'acquitte-t-il de manière satisfaisante de ses tâches ? Le planning est-il respecté ou aménagé de manière efficace ? Les décisions sont-elles appliquées sans délai ? Les objectifs sont-ils correctement dimensionnés et sont-ils atteints ? Etc.

Types d'interventions tutorales pour aider les apprenants à évaluer la cohésion et la productivité de leur équipe

Le tuteur doit amener les apprenants à se poser les questions ci-dessus, bien d'autres également, et les aider à y répondre. Il peut intervenir lors de réunions de régulation avec l'équipe, en présentiel ou à distance. Il peut également formaliser des activités permettant aux apprenants de prendre conscience de leur niveau de cohésion et de productivité. A cet égard, France Henri et Karen Lundgren-Cayrol en donnent quelques exemples dans leur article « [Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies](#) » (cf. annexe A).

Les interventions tutorales pour aider les apprenants à collaborer sont ainsi fort diverses et marquées par les différentes phases de la collaboration. De l'engagement à la production et à l'évaluation de celle-ci, le tuteur doit garder à l'esprit que ses actions ne doivent pas avoir pour objet de faire à la place des apprenants mais de les aider à réaliser leurs tâches et atteindre leurs objectifs en faisant vivre leur collaboration.

Un réseau au service de ressources pédagogiques

Michel Damay

Lors d'une formation donnée à quelques collègues, j'ai relevé quelques incidents critiques. Ils m'ont permis d'en faire les réflexions suivantes en matière de tutorat à distance.ⁱ

Incidents critiques

l'attrait positif pour ce genre de formation : au départ de la formation, dix enseignants ont manifesté leur intérêt pour la suivre ; quelques-uns se seraient volontiers ajoutés au groupe mais le temps manquait pour mener à bien ce qui était programmé. Les participants étaient motivés au départ, en témoignent les évaluations rentrées en fin de formation ainsi que les réflexions échangées dans les forums et messages électroniques ;

l'arrivée tardive de participants : deux participants sont arrivés plus tard que les autres ce qui a nécessité une attention plus grande de ma part dans l'envoi des messages ; il est important de tenir un tableau de suivi dans ce cas. J'ai réalisé un tableau où étaient rassemblés les différentes actions réalisées envers chacun des participants (envoi message 1, réponses données, relance, travaux reçus, commentaires...). Cela a permis de bien structurer le suivi de la formation ;

l'abandon successif de participants malgré les relances adressées : des dix participants au départ, quatre ont collaboré à la réalisation du produit commun ; c'est peu à mon point de vue au vu de la motivation de départ. Petit à petit le travail quotidien a miné la formation malgré les relances envoyées. Même si le travail peut se faire de manière asynchrone, il faut cependant pouvoir disposer du temps nécessaire. Il est important de le rappeler aux participants lors du lancement de la formation ;

la durée du module 1 : le module était très court pour permettre de consacrer plus de temps à la production et la rédaction d'un avant-projet d'activité. Les participants ont regretté qu'il n'y ait pas eu plus de temps pour faire connaissance. Il y a eu des échanges mais au départ, chacun aurait pu se présenter plus amplement. Dans une formation suivie antérieurement, il avait été proposé de former des binômes, d'échanger nos présentations et la présenter au reste du groupe. Après quelques jours nous nous connaissions mieux

ⁱ Texte complet : http://51969317.fr.strato-hosting.eu/webinfomd/tutorat/mdamay_rsrp_091110.pdf

même si l'un résidait en France, l'autre aux Philippines... Le temps nous a manqué pour ce genre d'activité ;

la satisfaction générale des participants et l'envie de recommencer : cinq participants ont rentré leur évaluation sur la formation ; ils en sont satisfaits et y trouvent des pistes pour leur pratique professionnelle (entre autres : découverte d'un autre outil pédagogique, utilisation d'une plate-forme, échanges constructifs à distance...). Si c'était à refaire, ils le recommenceraient. Transfert dans la pratique quotidienne, pratique autre de l'informatique, attitude plus relationnelle à favoriser auprès de nos étudiants sont les principaux arguments avancés.

Regards sur la formation en tant que Personne-Ressource

En tant que personne-ressource, cette formation a été vécue principalement en tant que tuteur. Il a fallu préparer le travail, baliser l'apprentissage et stimuler les troupes pour arriver au bout. Ce ne fut pas sans mal car le sentiment de solitude s'est vite ressenti. Les échanges se sont multipliés au fur et à mesure de l'avancée dans la formation et ce malgré les abandons. Les participants « fidèles » se sont pris au jeu et la communication a fusé de toute part. On peut dire qu'il y avait quelqu'un « derrière » l'ordinateur. A mon point de vue, c'est la qualité la plus importante du tuteur : il doit être là et répondre à toute demande technique ou pédagogique, et cela dans la plus grande convivialité. La communauté n'en sera que soudée si elle ressent sa présence. Il faut aussi jouer à l'absent pour permettre aux participants de confronter leurs idées et construire chacun leur apprentissage. L'attention à tous est de mise pour éviter les abandons. Dans le cadre de cette formation continuée, facultative finalement, la situation est différente du cadre académique où elle serait imposée aux étudiants, je n'ai pas trop insisté dès qu'un participant me signalait ses difficultés à continuer ; deux ou trois relances m'ont semblé suffisantes.

Cette expérience de tutorat me semble transposable à d'autres situations. Je pense notamment au suivi de travaux dans de grands groupes d'étudiants que nous sommes amenés à rencontrer de plus en plus dans nos hautes écoles. Des travaux collaboratifs pourraient être proposés à des groupes d'étudiants tout en leur proposant d'utiliser une plate-forme à distance. Celle-ci servirait au dépôt des travaux et au suivi que l'enseignant y donnerait. Insérer de l'asynchrone pourrait enrichir la réflexion et les contacts, si bien sûr, le temps de tutorat a été prévu dans l'horaire.

Regards sur la formation en tant que participant

Il me semble intéressant pour un tuteur en ligne de vivre également la situation d'un participant à ce type de formation. Pour ma part, je me suis inséré dans le groupe lors du travail final. J'ai pu vivre de l'intérieur les apprentissages de par les échanges que nous avons eus dans les forums notamment. Les paroles d'Alava prennent ici tout leur sens. « ...C'est la nécessité de se confronter à d'autres points de vue, de voir ses arguments contestés, de se sentir déséquilibré, déstabilisé mais aussi épaulé au moment opportun qui constitue le moteur de l'apprentissage ...".ⁱⁱ Le travail collaboratif donne ici une plus-value à l'usage des TIC me semble-t-il. D'horizons divers nous avons essayé d'élucider chez chacun les questions que nous nous posions sur la gestion, le planning et l'ambiance dans le travail collaboratif. Nous avons créé trois forums parallèles, un pour chaque dimension. Nous avons échangé nos avis sur ces trois aspects, ensuite chacun a pris en charge la rédaction d'une synthèse que nous avons commentée. Personnellement je me suis chargé de la création technique du diaporama et sa mise en ligne. Il nous semble que nous avons été plus loin que si nous avions du réaliser ce travail seul.

Conclusions

Depuis quelques années nous constatons un intérêt grandissant pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage. L'usage de plateforme de téléformation favorise en outre les interactions entre le formateur et les apprenants et, également, entre les apprenants eux-mêmes. De plus le fait de se confronter aux autres enrichit les apprentissages. Si la tâche essentielle d'un formateur est de s'occuper de la médiatisation de ses contenus de formation, il devra également soigner la médiation de l'apprentissage et bien choisir les types d'activités qu'il va proposer à ses apprenants s'il décide d'utiliser les TIC.

« ...ce fut une rencontre très enrichissante avec des partenaires de disciplines pourtant bien différentes. Et quelle satisfaction d'arriver à un aboutissement même s'il ne s'agit pas de l'atteinte de l'objectif initial, nous sommes parvenus à énergiser un groupe afin d'arriver à une production commune en collaboration. ...Ma crainte au début de formation était de tomber dans les relations impersonnelles que génère souvent le Net. J'ai donc été agréablement surprise de constater que le chat et le forum permettaient de briser la glace. »

ⁱⁱ Alava S. (sous la direction de), Cyberspace et formations ouvertes, De Boeck, 2000, p. 159.

Regards

sur des choses vues



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

Richard Clark et le paradigme socio-constructiviste

Philippe Inowlocki

Dans cet article - et les suivants -, je voudrais entreprendre la description d'initiatives et de publications du monde anglo-saxon en matière de formation à distance quant à la théorie et sa relation à la pratique du Tutorat. Ici je voudrais introduire les travaux de Richard E. Clark sur le paradigme socio-constructiviste pour la formation et l'enseignement.

On le sait, hélas, le champ de la recherche en Sciences de l'Education est souvent compartimenté par des questions d'approches et de traditions théoriques mais aussi de "marchés" linguistiques, avec un clivage fort entre le monde francophone/latin et le monde anglo-saxon.

La revue Distance et Savoirs publiée par le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) dans son [numéro 1](#) de 2009 (Volume 7) propose une [interview](#) (un entretien, pardon !) fort instructive, sous la plume de [Philippe Dessus](#) (Laboratoires des Sciences de l'Education, Université Pierre-Mendès France et à l'IUFM à Grenoble et [Pascal Marquet](#) (LISEC, Université de Strasbourg) du Professeur Richard E. Clark. Richard Clark est professeur de psychologie de l'éducation et de technologie, ainsi que directeur du Center for Cognitive Technology au sein de l'Université de la Californie du Sud à Los Angeles.

Dans cet échange qui a eu lieu par courriers électroniques, Richard Clark rend compte des travaux poursuivis par son centre de recherche sur les questions de la théorie de la charge cognitive (TCC) dans l'apprentissage, de l'Apprentissage par l'Expérience Guidé (GEL) - Guided Experiential Learning - ou encore sur les effets des modalités de la médiatisation sur l'efficacité de l'apprentissage.

Il est l'auteur de la maxime désormais célèbre : "Le média n'influence pas davantage l'apprentissage que le camion de livraison des magasins n'influence les habitudes alimentaires des clients qui y achètent la nourriture. "

Richard Clark restitue à la demande des chercheurs français la controverse qui anime la communauté scientifique qui l'entoure - et qu'il a suscité- sur le paradigme socio-constructiviste en formation ouverte et à distance.

Ainsi, met-il en avant un certain nombre de travaux expérimentaux cherchant à évaluer les conditions d'efficacité ou d'inefficacité de l'apprentissage : *"Nous montrons que « l'apprentissage par la découverte ou par l'enquête » est inefficace pour tous sauf pour une très petite minorité (10 à 15 %) d'étudiants (ceux qui sont très intelligents et/ou qui ont un très bon niveau de connaissance des tâches devant être apprises). Nous montrons aussi que durant cette dernière moitié de siècle, les recherches sur l'enseignement qui comparent le constructivisme social (ou individuel) avec l'enseignement dirigé ont mis en évidence sans la moindre ambiguïté que des guidages très stricts (donner de l'information sur quand, comment et pourquoi) sont les plus efficaces, quels que soient les contextes social ou individuel. Nous sommes des êtres sociables. Nous devons apprendre comment travailler avec les autres efficacement. Mais le socioconstructivisme est la moins efficace des théories de l'enseignement, même si elle mentionne très justement que l'on apprend à la fois en collaborant et en résolvant des problèmes. "*

En France, dans les espaces de réflexion sur les pratiques de formation, le socio-constructivisme apparaît souvent comme un horizon indépassable, une "tâche prescrite de l'ingénierie de formation" comme le dirait le professeur Pierre Pastré.

Il est donc intéressant de mettre en face des représentations sociales et professionnelles de ce qu'est ou n'est pas un bon dispositif de formation, des données empiriques issues de l'observation, recueillies avec des méthodes donnant toute leur place à l'analyse effectuée par les acteurs comme celles déployées en Didactique Professionnelle.

Pour contextualiser les questions de choix de paradigme à la construction, en particulier du dispositif tutoral, il serait nécessaire de se fonder sur des définitions précises et opératoires de ce que sont les dispositifs dit : "socio-constructivistes" et ceux respectant l'instruction directe (Direct Instruction) selon les catégories employées par R. Clark.

Cependant, nous nous interrogeons, les modèles de tutorat individuel et de groupe que l'on rencontre en anglais sous les différents termes de "[Mentoring](#)", "[Tutoring](#)" et souvent par celui de "[Moderating](#)" peuvent-ils être systématiquement classés dans une catégorie exclusive ?

Comment l'évaluation de l'efficacité - critère auquel se réfère avec insistance R.Clark - du tutorat au sein du protocole de la démarche expérimentale classique, peut-elle s'articuler avec les questions des finalités personnelles et sociales de

l'apprentissage pour les acteurs du dispositifs, pour les enseignants, les concepteurs, les tuteurs et les apprenants, nécessairement subjectives et non quantifiables ?

La lecture des travaux (cf. les liens ci-dessous) venant répondre à la controverse suscitée par les prises de position tranchée du Center for Cognitive Technology du professeur Clark encourage à analyser aussi bien les réponses que ce dernier fournit que les méthodes employées pour y répondre.

Et enfin, peut-être faudrait il tout autant "questionner la question" posée par R.Clark ?!

Nous étudierons lors d'une prochaine lecture s'il ne s'agit pas là d'une "affaire" dont le champ des Sciences de l'Education est coutumier d'imposition de la problématique de la recherche, ici, la question de "l'efficacité de l'apprentissage" au dépend, par exemple, de la question de la "réussite de l'apprentissage".

Références

Distance et Savoirs
<http://www.cned.fr/ds/>

Center for cognitive technology, sur la contraversion internationale sur le socio-constructiviste : Direct Instruction versus Constructivism Controversy http://www.cogtech.usc.edu/recent_publications.php

En particulier :

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based experiential and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

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

All things in moderation

Philippe Inowlocki

Pour faire suite à notre projet d'identifier des réseaux d'acteurs et des institutions de tradition anglo-saxonne pour la formation ouverte et à distance, il nous a semblé intéressant de présenter la communauté de recherche sur le tutorat et l'apprentissage collaboratif en lien avec les travaux du Professeur Gilly Salmon.

Son ouvrage "e-moderating, the key to teaching and learning online" publié en seconde édition en 2004 est cité 1701 fois dans les revues scientifiques indexées par Google Scholar ! Nous pouvons identifier là, un réseau large de recherche, faisant émerger un certain nombre de définitions de consensus sur les concepts et les pratiques du tutorat en formation à distance (Open University, Elearning-Europa...).

Cette communauté de scientifiques et de praticiens est décrite sur le portail "[all things in moderation](#)", (En toutes choses avec modération), que la chercheuse a mis en place pour la promotion de son offre de services commerciale. Le site présente des chercheurs ayant des collaborations régulières, des communautés de pratiques sur le e-learning et des ressources en ligne comme par exemple des bases pour l'indexation d'articles de revues académiques.

Le Dr Gilly Salmon est professeure de E-learning et de technologies de l'apprentissage depuis 2004 à l'Université Nationale de Leicester au Royaume-Uni dans le centre du pays. Elle a obtenu le titre de Teaching Fellow en 2006 pour la qualité de son enseignement. Elle est aujourd'hui responsable du "[Beyond Distance Research Alliance](#)", réseau national et international de chercheurs en technologies éducatives. Elle a mis en place le "[Media Zoo](#)", un espace documentaire physique et virtuel pour la diffusion de ressources et des pratiques de e-learning auprès de l'université et de son réseau.

Les concepts du e-moderating

Quels sont donc les concepts dans l'approche de G. Salmon et ses collègues qui interviennent dans la définition de la collaboration en ligne pour l'apprentissage identifiables par le terme "e-moderating" ?

Nous l'avons vu dans un billet précédent, la notion de tutorat en formation à distance est décrite par différents concepts dans les travaux de tradition anglo-saxonne en fonction des réalités

qu'ils désignent, G.Salmon décrit aussi bien le processus de "e-moderating" que la fonction tutorale dans les dispositifs de formation à distance, le "e-moderator".

[L'encyclopédie des technologies éducatives](#) du TECFA de Genève en Suisse sur son Wiki propose une série de définitions qui permettent de discriminer les concepts employés dans la littérature :

- [E-moderation](#) : concerne le processus de gestion de la communication avec les autres en ligne (Coghlan, 2001).
- Dans le contexte du e-learning Seufert et Euler (2005) distinguent entre [e-tutoring](#), [e-moderation](#) et [e-coaching](#),
- [E-tutoring](#) fait référence à l'aide auprès des étudiants pour la réalisation des exercices, en particulier, dans le contexte de l'enseignement en ligne l'[e-moderation](#) fait référence à l'organisation de travaux de groupes en ligne,
- tandis que le [e-coaching](#) ferait référence au soutien des étudiants dans une perspective de tâches de gestion de projets.

Gilly Salmon a décrit de longue date un modèle en 5 étapes qui éclairent les processus de groupes préalables à la collaboration dans les apprentissages. Le modèle est également un guide pour planifier et scénariser les interventions tutorales du dispositif.

Le [Cegep à distance](#), établissement d'enseignement au Québec propose en français une appréhension concrète de ces étapes, en simulant par des exemples la trentaine d'interactions de communication et d'activités pédagogiques dans les forums décrits par le modèle.

**Modèle en 5 phases de la mise en place
de la collaboration et du tutorat,
avec type d'interactions d'après Salmon 2000**

Étape 1 : L'accès et la motivation	Étape 2 : La socialisation en ligne	Étape 3 : L'échange d'information	Étape 4 : La construction des connaissances	Étape 5 : La consolidation et l'ouverture
Accueil individuel des élèves et information générale.	Le tuteur rassure les élèves sur les particularités du forum.	Initiation aux activités pédagogiques prévues dans le forum.	L'apprentissage n'est pas seulement actif, il est interactif.	Ceux qui ont de l'expérience vont aider les nouveaux.
Soutien technique de base,	Le tuteur suggère aux élèves de faire connaissance en échangeant des cartes de visite virtuelles,	Le tuteur incite à la production de messages courts et concis,	Peu de hiérarchie ou d'autorité entre le tuteur et les élèves,	C'est l'étape où la pensée critique émerge,
Motivation et encouragement en regard de la valeur pédagogique du forum,	On tolère temporairement les observateurs silencieux,	Le tuteur aide les élèves à gérer la surcharge potentielle d'information,	Les élèves contribuent à l'apprentissage des autres et apprennent aussi dans ce processus,	Les élèves établissent des liens au-delà du cadre du cours (lien sur d'autres sites Internet, etc.),
Le tuteur donne un estimation du temps à consacrer au forum,	Le tuteur doit promouvoir le respect mutuel des participants,	Création d'une FAQ technique et, le cas échéant, d'une FAQ sur les règles de l'établissement.	Chaque élève présente son point de vue et apprécie d'autres perspectives,	Certains trouvent une façon de produire et de « négocier avec humour et émotivité ».
Les élèves envoient leurs premiers messages.	Le tuteur invite les élèves à poursuivre la socialisation dans un autre forum.		Les élèves échangent, discutent puis modifient ou abandonnent leurs idées.	

Nous n'entreprendrons pas ici la discussion sur la pertinence de ce modèle mais nous pouvons observer les éléments suivant :

1. Il s'agit d'un modèle à la fois descriptif de processus psychosociologiques et prescriptif d'une ingénierie tutorale pour mettre en place de l'apprentissage collaboratif,
2. le modèle est un guide pour la formation des tuteurs en formation à distance aussi bien qu'un support pour scénariser des activités pédagogiques,
3. les étapes supposent le développement concomitant de compétences à la fois sociales et technologiques de la part des tuteurs et des apprenants,
4. Le modèle en phases met l'accent sur les modes d'intervention du tuteur , cognitifs, socio-affectifs, motivationnels, métacognitifs dans sa relation avec les apprenants pour chacune des phases.

Nous avons pu observer tout au long de l'exploration des réseaux de chercheurs et de publication que ce type d'approche empirique à la fois orienté pour la recherche et pour l'ingénierie rassemble un grand nombre d'acteurs de la formation ouverte et à distance en Europe, en Australie et aux États-Unis .

Enfin, il semble proposer un niveau de théorisation réunissant à la fois "du "concept" et du "vécu" permettant de s'abstraire du terrain et de la situation rencontrée, tout en y retrouvant des phénomènes observés par les enseignants et les tuteurs. Ce niveau explique certainement son succès également auprès des enseignants, des formateurs et des tuteurs confrontés à des questions de scénarisation et d'ingénierie, en particulier pour l'évaluation de la qualité des dispositifs.

Références

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

Site ressource de G. salmon : In all things Moderation
<http://www.atimod.com/index.shtml>

Animation interactive en anglais présentant le phasage du tutorat dans les activités collaboratives selon G. Salmon
<http://www.atimod.com/e-moderating/fivestepflash.htm>

Illustration de [Chantal Dumont et Christophe Jeunesse](#), Une pédagogie pour susciter l'apprentissage collaboratif en ligne, Revue permanente en ligne des utilisateurs des Technologies de l'Information et de la Communication, 2004

Derniers Livres publiés

A Map of the e-Territory (due for publication in 2007 by Routledge, London)

Jaques D. and Salmon, G. 'Learning in Groups, in on and offline environments' London: Taylor and Francis – publication date 27th December 2006 www.learningingroups.com

Salmon, G. (2000 & 2004) E-moderating: the key to teaching and learning online, London: Taylor and Francis www.e-moderating.com

Salmon, G. (2002) E-tivities: the key to active online learning, London Taylor and Francis www.e-tivities.com

Actualité

du tutorat



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

Quid du tutorat dans le référentiel des activités dans l'enseignement supérieur

Jacques Rodet

Le mois d'août a vu la publication d'un [référentiel](#) visant à faciliter le calcul des activités dans l'enseignement supérieur. Le moins que l'on puisse en dire est que le mode favori de calcul présenté est celui du forfait.

Plusieurs activités sont relatives aux interventions tutorales. Avant de les détailler, il est intéressant de regarder comment les activités de conception de cours en ligne sont elles-mêmes envisagées. Ainsi, pour l'activité "Elaboration et mise en ligne d'un module d'enseignement ou de formation, sans tâches directes liées à l'assistance et l'évaluation des étudiants.", le mode de calcul est le suivant : "Forfait d'heures identique à l'équivalent en nombre d'heures d'enseignement présentiel."

Faut-il simplement en sourire, en rire ou même un peu plus... Il est probable que les rédacteurs de ce référentiel n'ont jamais médiatisé un cours. Selon eux, un cours de 20 heures en présentiel ne demande pas plus de 20 heures de conception et de réalisation pour sa mise à distance. Ce sont les cellules TICE des universités qui doivent être interloquées de la méconnaissance de leurs tâches et du temps qu'elles y consacrent. Il est difficile de croire que ce ratio d'une grande complexité (1 pour 1), soit issu de l'analyse des productions des UNT... Mais peut-être ne faut-il voir ici qu'une des conséquences de l'orientation ministérielle en faveur de l'enregistrement des cours présentiels dont le principe de base est de considérer qu'une activité présentielle devient une activité à distance dès lors qu'elle est filmée...

Venant en aux 7 activités du référentiel qui concernent plus directement le tutorat telles que nous avons l'habitude de les comprendre ici. Elles sont présentées ainsi :

- Pour l'activité "Responsabilité d'un module de formation ouverte à distance ou autre forme d'enseignement non présentiel impliquant assistance directe et évaluation des étudiants.", le mode calcul est "Forfait modulable en fonction de la nature de la formation, du temps passé dans l'activité présentielle correspondante et du nombre d'étudiants concernés."
- Pour l'activité "Enseignant référent (y compris tutorat)", le mode de calcul est "Forfait horaire par étudiant".

- Pour l'activité "Encadrement de stages (suivi sur lieu, rencontres étudiants et maître de stage, suivi et rapport)" le mode de calcul est "Forfait horaire par étudiant en fonction de la nature du suivi sur une base minimale fixée par le CA".

- Pour l'activité "Visites pédagogiques avec étudiants", le mode de calcul est "Forfait par visite".

- Pour l'activité "Participation à des activités d'orientation active et d'insertion professionnelle", le mode de calcul est "Temps consacré à ces activités".

- Pour l'activité "Encadrement de projets tutorés, de fin d'études et d'apprentissage", le mode de calcul est "Forfait horaire par étudiant".

- Pour l'activité "Encadrement de mémoires et thèses d'exercice (après validation finale)", le mode de calcul est "Forfait horaire par étudiant et par niveau".

Le temps réel n'est retenu que pour "les activités d'orientation active et d'insertion professionnelle" dont les durées sont certainement plus facilement prévisibles dès lors qu'elles consistent davantage à de la transmission d'informations plutôt qu'à l'établissement d'interactions.

Ainsi, le forfait est le mode de calcul privilégié. Ceci n'est pas une hérésie pour des activités d'accompagnement tant il est vrai que le volume d'heures consacré à un étudiant ou à un autre peut varier de manière importante. Dès lors, le temps non utilisé pour un étudiant peut l'être pour un autre. Où l'on reste sur sa faim, c'est qu'aucune indication de volume pour ces forfaits n'est donnée. En renvoyant la détermination du volume horaire des forfaits aux instances de direction de chaque université, il est probable que l'on arrive à des situations très contrastées entre les universités.

Il est vrai que pour une même université, ces forfaits peuvent varier d'un parcours de formation à un autre et qu'il était donc difficile à un référentiel comme celui-ci de tout prévoir. Il semble pourtant que l'indication de durées minimale et maximale aurait permis de mieux percevoir la volonté du Ministère... "Comment déterminer ces forfaits ?" reste donc une question entière. Est-ce la logique gestionnaire qui prévaudra sur la logique pédagogique ? Est-il envisageable de partir des besoins des acteurs ? Au contraire, ces derniers devront -ils se contenter de ce qui leur sera accordé ?

Une chose est certaine, si ces forfaits sont taillés de manière trop étroite, si le nombre d'heures est insuffisant pour répondre aux besoins des enseignants et des étudiants, si ceux-ci ne sont pas associés à ce changement, ce dernier risque fort de n'être que de façade.