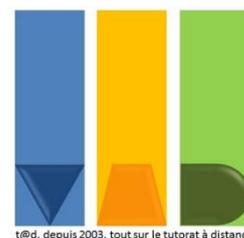


Tutorat à distance

Fragments du Blog de t@d



Penser le tutorat à distance

- Le tuteur à distance et les fonctions d'accompagnement
- Rencontres de services et tutorat à distance
- Autoportance des dispositifs FOAD et autonomie des apprenants
- Modélisation de l'ingénierie tutorale
- Modèle systémique du tutorat par Depover et Quintin

Pratiquer le tutorat à distance

- De la réactivité quasi instantanée du tuteur à distance
- Proactivité des interventions tutorales et autonomie de l'apprenant

- Le tuteur à distance doit-il connaître les profils cognitifs des apprenants ?
- Instrumenter les tuteurs à distance pour faciliter leurs interventions

Témoignages sur le tutorat à distance

- Le blues du tuteur

Aux alentours du tutorat à distance

- Enseignement secondaire et tutorat immersif
- Apprentissages plus ou moins formels. Episode 1 : L'Europe en première ligne !
- Apprentissages plus ou moins formels. Episode 2 : des pratiques dans les entreprises
- Apprentissages plus ou moins formels. Episode 3 : Les pratiques des organismes de formation

Juste un mot



Ce neuvième volume des Fragments du Blog de t@d, regroupe les principales contributions qui sont parues sur le blog de mars à décembre 2011.

Ces textes sont répartis dans différentes rubriques : Penser (apports à la réflexion sur le tutorat à distance) ; Pratiquer (retours de pratiques) ; Témoignages (des tuteurs à distance prennent la parole) ; Autour du tutorat à distance (traitement de thèmes connexes au tutorat).

Les auteurs sont Esther Delisle, Jean-Paul Moiraud, Jean Vanderspelden et moi-même.

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

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

Cordialement,

Jacques Rodet, initiateur et animateur de t@d

<http://www.tutoratadistance.fr>



Le tuteur à distance et les fonctions d'accompagnement

Par Jacques Rodet

Marianne Poumay dans son article intitulé « [L'accompagnement : une fonction multiforme, un contrat clair à établir d'emblée](#) » fait référence aux travaux de Champion, Kiel et McLendon dont je reproduis ci-dessous un tableau réinterprété par Massé (1998).

CONSEILLER	INSTRUCTEUR	PARTENAIRE
« Vous le faites ; je serai votre table d'harmonie. »	« Vous l'avez bien fait ; vous pouvez ajouter ceci la prochaine fois. »	« Nous le ferons ensemble et apprendrons l'un de l'autre. »
FACILITATEUR	FORMATEUR	MODELE
« Vous le faites ; je vous assisterai dans le processus. »	« Voici certains principes que vous pouvez employer pour résoudre des problèmes de ce genre. »	« Je le ferai ; vous observez afin d'apprendre en me regardant. »
OBSERVATEUR REFLECTIF	CONSEILLER TECHNIQUE	EXPERT
« Vous le faites ; je vous surveillerai et vous dirai ce que je vois et entends. »	« Je répondrai à vos questions au fur et à mesure que vous progresserez. »	« Je le ferai pour vous ; je vous dirai quoi faire. »

Poumay précise que « Nous avons parcouru plusieurs répertoires de tâches et modèles classifiant des rôles des développeurs. L'une des constantes repérées chez leurs auteurs est la prudence avec laquelle ils hiérarchisent ces rôles, affirmant que les uns ne vont souvent pas sans les autres et que la polyvalence est l'une des caractéristiques essentielles dont doit faire preuve le développeur, en fonction des situations et des contextes. »

Je la rejoins volontiers dans cette remarque et me propose de situer le tuteur à distance par rapport à chacun de ces neuf rôles.

Le tuteur à distance est-il un conseiller ?

Il arrive fréquemment au tuteur à distance de devoir prodiguer des conseils à un apprenant ou à un groupe d'apprenants à distance. Conseils de type méthodologique le plus souvent, ceux-ci peuvent également avoir des résonances de type métacognitif. Il est néanmoins essentiel que le tuteur à distance fasse clairement la distinction entre le conseil et la consigne. Si l'apprenant doit se conformer à une consigne, il reste libre de suivre ou non le conseil qui lui a été donné (cf. [La consigne et le conseil : de leurs usages par le tuteur à distance](#)).





Le tuteur à distance est-il un instructeur ?

Il n'appartient pas au tuteur à distance d'instruire l'apprenant. Cette tâche étant dévolue aux ressources médiatiques de la formation à distance. Toutefois, il appartient au tuteur à distance de souligner les réussites de l'apprenant et de lui indiquer comment il aurait pu obtenir un meilleur résultat. En cas d'insuffisance criante du matériel pédagogique, il peut devenir sinon instructeur, du moins transmetteur.

Le tuteur à distance est-il un partenaire ?

Plus qu'un partenaire, le tuteur à distance est l'interlocuteur privilégié de l'apprenant. Si le tuteur ne fait pas avec l'apprenant, il apporte son soutien pour que l'apprenant réalise ses apprentissages. Il est à noter que la construction de connaissances, si elle est facilitée par l'échange et la négociation du sens, est toujours un processus individuel. Notons, que le tuteur à distance, comme tout pédagogue apprend toujours des apprenants qu'il accompagne. Le seul cas où le tuteur peut être considéré comme un partenaire de l'apprenant est lorsqu'il l'est lui-même et qu'il est donc tuteur-pair.

Le tuteur à distance est-il un facilitateur ?

Nombreux tuteurs se considèrent, avec raison selon moi, comme ayant une fonction de facilitateur. S'ils n'interviennent pas dans le faire de l'apprenant, ils procurent assistance à ce dernier sur le processus qui préside à la réalisation de ces tâches. Là encore ce sont les plans méthodologiques et métacognitif qui sont les plus concernés par les interventions tutorales visant la facilitation.

Le tuteur à distance est-il un formateur ?

Dans de nombreux dispositifs, notamment à l'université, le tuteur est également fréquemment l'enseignant. Ainsi, la dénomination d'enseignant-tuteur est employée pour désigner un professeur qui après avoir conçu la formation et réalisé les ressources médiatiques afférentes, anime la diffusion de la formation. Il est à noter que le tutorat à distance s'inscrit bien dans le processus former du triangle d'Houssaye et qu'il nécessite de la part des enseignants et/ou des formateurs, l'abandon de la posture magistrale pour investir celle de soutien. (cf. [Quelle place pour le tuteur à distance dans le triangle d'Houssaye ?](#))





Le tuteur à distance est-il un modèle ?

A part dans les formations de tuteurs, et avec beaucoup de réserve de ma part, le tuteur à distance ne peut pas prétendre à être un modèle, tant soit peu que cette démarche est une réelle pertinence pédagogique. Plus que de montrer comme faire, il amène les apprenants, dans une démarche proche de la maïeutique socratique, à découvrir ce qu'ils cherchent. Ceci ne signifie pas que les apprenants ne peuvent rien apprendre sur la manière de mener des interventions tutorales par l'observation de leur tuteur, mais que le tuteur ne peut poser sa pratique comme un idéal à reproduire.

Le tuteur à distance est-il un observateur réflexif ?

Plus qu'un miroir parlant, le tuteur à distance est amené à développer une écoute active des apprenants. A ce titre, il permet à l'apprenant de s'entendre dire ou de se voir faire. Il semble pour autant, qu'il doive davantage mobiliser des compétences permettant la prise de conscience réflexive de l'apprenant que celles nécessaires à la simple réalisation de debriefs.

Le tuteur à distance est-il un conseiller technique ?

Il peut apporter une aide technique aux apprenants. Toutefois, dans de nombreux dispositifs de formation à distance, ce rôle est dévolu à un tuteur-technique qui possède les connaissances et les droits d'administration sur les outils utilisés. Dans l'acceptation de l'expression telle qu'elle est présentée dans le tableau, l'apport de réponses en fonction du degré d'avancement de l'apprenant dans son parcours peut être interprété de manière très différente : progression sommative par pallier ou zone de développement proximal. Un tuteur à distance n'est pas totalement libre vis à vis de l'approche pédagogique de la formation qui reste de la responsabilité des concepteurs. De manière générale, le tuteur cherchera à ce que l'apprenant trouve par lui-même les réponses dont il a besoin.

Le tuteur à distance est-il un expert ?

Il peut l'être mais ce n'est pas un préalable bien que la plupart des apprenants à distance attendent de leurs tuteurs qu'il le soit. La notion d'expertise relative, c'est-à-dire par rapport aux connaissances que les apprenants possèdent ou sont amenés à construire durant la formation apparaît une bonne réponse au positionnement du tuteur à distance sur ce plan. Le tuteur à distance n'est jamais un expert si l'on entend par là qu'il fera à la place de l'apprenant. Ceci est aux antipodes de la posture tutorale.





CONSEILLER	INSTRUCTEUR	PARTENAIRE
« Vous le faites ; je serai votre table d'harmonie. »	« Vous l'avez bien fait ; vous pouvez ajouter ceci la prochaine fois. »	« Nous le ferons ensemble et apprendrons l'un de l'autre. »
FACILITATEUR	FORMATEUR	MODELE
« Vous le faites ; je vous assisterai dans le processus. »	« Voici certains principes que vous pouvez employer pour résoudre des problèmes de ce genre. »	« Je le ferai ; vous observez afin d'apprendre en me regardant. »
OBSERVATEUR REFLECTIF	CONSEILLER TECHNIQUE	EXPERT
« Vous le faites ; je vous surveillerai et vous dirai ce que je vois et entends. »	« Je répondrai à vos questions au fur et à mesure que vous progresserez. »	« Je le ferai pour vous ; je vous dirai quoi faire. »

Au final, le tuteur à distance est davantage un conseiller, un facilitateur, un formateur. Dans une moindre mesure, et sous certaines précisions d'ordre sémantique, il est un expert et un conseiller technique. Il est dans des proportions encore plus faibles un instructeur, un partenaire (sauf si c'est un tuteur-pair) ou un modèle. A la place d'observateur réflexif, il semble plus pertinent de parler d'agent réflexif, rôle que le tuteur doit tenir. Si nous nous référons à Poumay qui écrit à propos du tableau présenté : « De gauche à droite, la responsabilité du conseiller augmente face aux résultats du projet. De bas en haut, sa responsabilité augmente face à la croissance du client, que nous pourrions nommer son "développement professionnel" », il apparaît que le tuteur à distance est davantage centré sur l'apprenant que sur son projet. Ceci est pertinent dans la mesure où le projet est ici sa formation et qu'il est bien évident que lui seul peut l'entreprendre.

Cette typologie se révèle intéressante pour interroger la figure du tuteur à distance. Il n'en reste pas moins, qu'il existe un biais à parler du tuteur au singulier tant les contextes et les dispositifs pèsent sur le dimensionnement de ses fonctions. Comme j'ai eu l'occasion de le l'écrire, la solution à l'établissement de services tutoraux adaptés aux besoins et aux attentes des apprenants dépend davantage de la mise en oeuvre d'une véritable ingénierie tutorale plutôt que de la définition, même détaillée et prescriptive, d'un tuteur idéal, ([lien vers les billets traitant de l'ingénierie tutorale](#)).





Rencontres de services et tutorat à distance

Par Jacques Rodet

Yves Cinotti dans son article « [Proposition d'une typologie des rencontres de service](#) » (2007) propose une catégorisation des rencontres de service. Si les échanges entre un tuteur et un tutoré ou un groupe d'apprenants ne peuvent se résumer à une simple adjonction de situations particulières entre un vendeur et un acheteur mais s'inscrivent dans une dimension relationnelle pédagogique, il peut néanmoins être utile de se servir de cette taxonomie, en particulier pour la formation aux fonctions tutorales.

Le tutorat à distance est-il un service au client ?

Il ne fait aucun doute, que dans nombreux dispositifs, le tutorat à distance soit un service au client, c'est-à-dire à un apprenant qui a payé sa formation. Toutefois, il est aisé de constater auprès des tuteurs à distance que leurs prestations ne se limitent que très rarement à fournir un service dont les contours ont été définis et "marketés".

Une des premières raisons qui me semble pouvoir apporter quelques explications à cela est la différence temporelle entre la rencontre de service et la relation tutorale. La première est ponctuelle : je m'adresse au SAV de l'entreprise auprès de laquelle j'ai acheté un appareil se révélant défectueux. Cette rencontre est circonscrite dans le temps, elle n'appelle pas l'instauration d'une relation suivie et donc des préalables rituels, elle se clôturera définitivement par la résolution du problème. La relation tutorale est au contraire inscrite dans la durée, a minima celle de la formation, elle nécessite l'instauration d'une confiance réciproque qui demande certains rituels de présentation et de suivi des échanges, la rencontre ne se termine pas par la résolution d'une difficulté rencontrée par l'apprenant mais au contraire est enrichie par des échanges non centrés sur des difficultés.

Une autre raison est liée à la nature de l'échange. Dans le premier cas, le client attend non seulement une mobilisation de moyens par le SAV de l'entreprise mais une réponse concrète et entièrement satisfaisante. Dans la relation tutorale, cette posture d'exigence consumériste de la part de l'apprenant serait certainement contre productive pour l'établissement d'une relation de confiance. Elle apparaît aussi peu réaliste tant une difficulté d'apprentissage est de nature bien plus complexe qu'une panne d'appareil et que pour la surmonter, les recettes d'un hot-liner ne peuvent suffire (cf. [Le tuteur à distance n'est pas un hot-liner](#)).

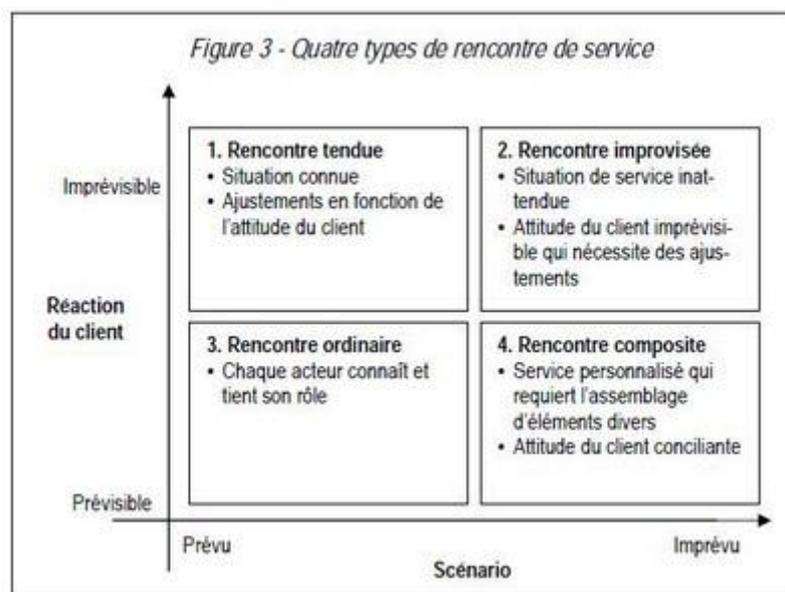




Si donc l'apprenant est un client, il ne se limite pas à cette dimension. Il peut être également un individu confronté à des activités d'apprentissage ne lui étant pas familières, un professionnel attendant de sa réussite en formation une promotion au sein de son entreprise, une personne recherchant avant tout la satisfaction du plaisir que l'acte d'apprendre procure, etc.

La typologie de rencontres de service comme outil de conception d'activités de formation de tuteurs à distance

Une formation de tuteurs à distance s'intéresse au développement des compétences permettant d'exercer les fonctions tutorales. Celles-ci sont variées (cf. [\(Re\)découvrir les compétences des tuteurs à distance](#)). Une des séquences habituelles des formations de tuteurs est la confrontation à des cas types qui sont autant de situations récurrentes vécues avec les apprenants à distance. C'est là que la typologie de Cinotti peut être utile.



Le caractère prévisible ou imprévisible des situations peut être déduit du scénario pédagogique et des livrables de l'ingénierie tutorale d'un dispositif. Il serait donc possible de proposer comme activité de formation aux futurs tuteurs d'identifier à partir des documents de conception les actions prévisibles qu'ils auront à réaliser. Celle-ci se situeront dans les catégories « 1. Rencontre tendue » et « 3. Rencontre ordinaire ».

Par ailleurs, certaines réactions ou attitudes de la part des apprenants ont fait l'objet de recherches (cf. par exemple, Glikman (2002) [Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines](#)). Leur étude peut permettre aux futurs tuteurs de mieux identifier les rencontres des catégories « 3. Rencontre ordinaire » et « 4. Rencontre composite ».





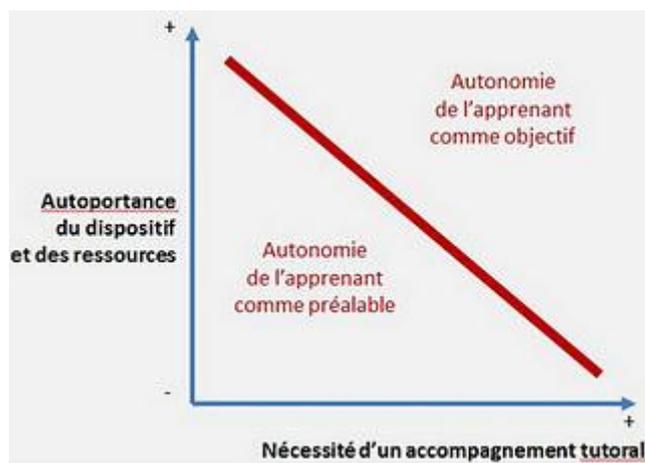
Enfin, la catégorie « 2. Rencontre improvisée » regroupe des situations tutorales peu fréquentes, souvent très spécifiques soit à un contexte, soit à une personnalité. Il est à noter que l'inquiétude dans leurs capacités à exercer leurs fonctions tutorales ressenties par de nombreux futurs tuteurs réside précisément dans le caractère incertain de la rencontre improvisée. Une formation de tuteurs pourrait donc intégrer une activité d'inventaire des situations anxiogènes pour les tuteurs afin de les réaliser sous forme de jeux de rôles.





Autoportance des dispositifs FOAD et autonomie des apprenants

Par Jacques Rodet



La détermination des services tutoraux offerts aux apprenants d'un dispositif de formation à distance ou hybride nécessite la prise en compte de nombreux éléments. Les intentions de l'institution, l'expression de ses valeurs en matière d'accompagnement, le repérage des besoins des apprenants en terme de support à l'apprentissage sont les premières étapes incontournables d'une réelle ingénierie tutorale.

Toutefois, un autre paramètre peut permettre assez rapidement d'estimer l'importance des services tutoraux à mettre en oeuvre en fonction du niveau d'autoportance du dispositif et des ressources. Par autoportance, il faut comprendre la possibilité pour l'apprenant de trouver et d'utiliser aisément le dispositif et les ressources pour atteindre ses objectifs de formation. De manière générale, plus le niveau d'autoportance est élevé, moins les services tutoraux sont à développer. A l'inverse, des ressources insuffisantes tant sur le contenu que le support méthodologique, technique ou administratif ainsi que sur les autres plans de support à l'apprentissage (motivationnel, socio-affectif, métacognitif) doivent être compensées par la scénarisation d'interventions tutorales.

Il apparaît ainsi, qu'en fonction du positionnement d'un dispositif sur les deux axes de l'autoportance du dispositif et des ressources et de la nécessité d'un accompagnement tutoral, deux postures envers l'autonomie de l'apprenant sont identifiables. Lorsque l'autoportance est élevée et la nécessité de l'accompagnement tutoral faible, les concepteurs postulent l'autonomie de l'apprenant comme un préalable. Lorsque l'autoportance est plus faible et la nécessité de l'accompagnement élevé, les concepteurs fixent l'exercice de l'autonomie par les apprenants comme un objectif transversal de la formation pour lequel d'autres interventions tutorales en particulier sur le plan méthodologique et métacognitif sont à prévoir.

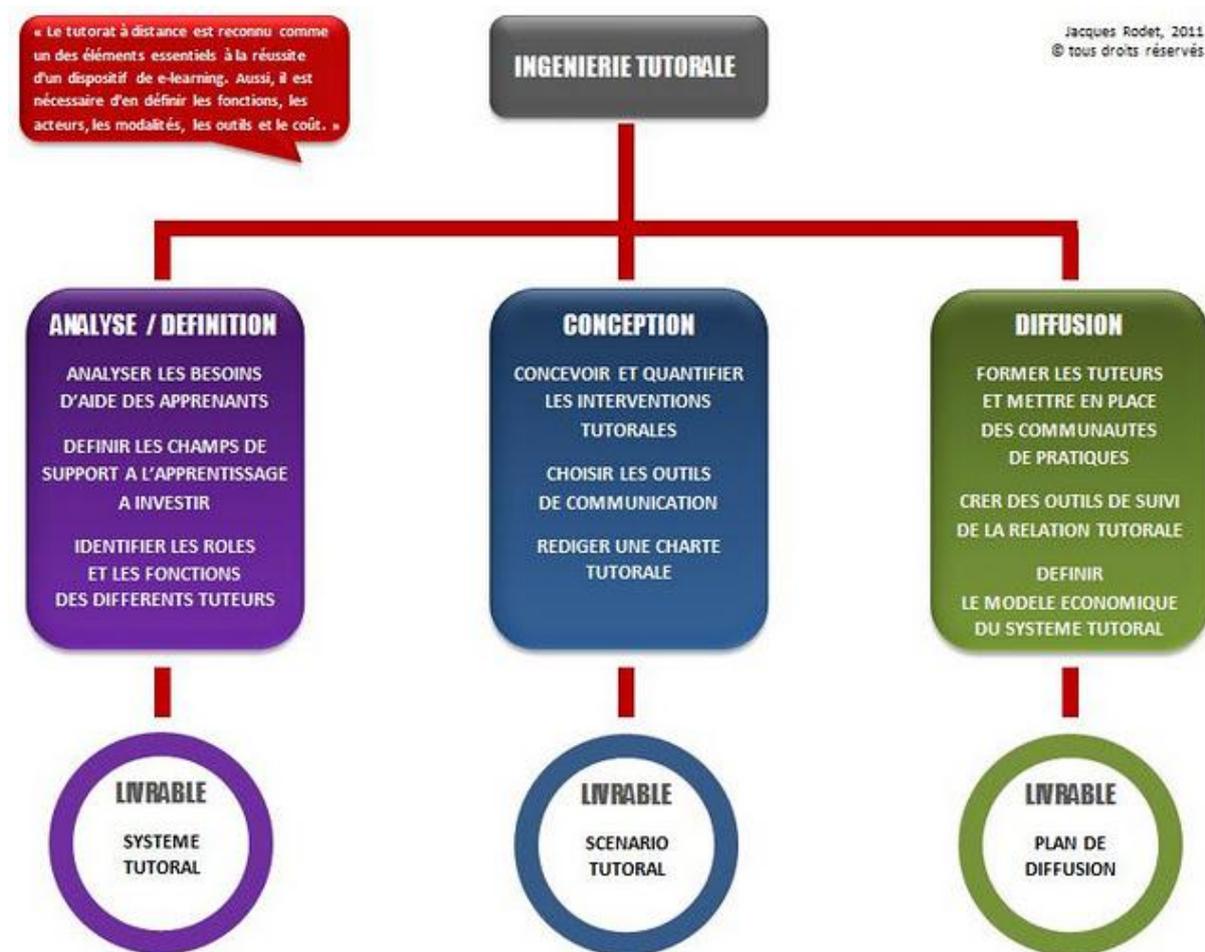




Modélisation de l'ingénierie tutorale

Par Jacques Rodet

L'ingénierie tutorale (cf. Rodet, Jacques (2010) Propositions pour l'ingénierie tutorale in [Tutorales n°7](#)), comme toute ingénierie, a pour but la production de livrables issus des études effectuées. Ces livrables, dont les formes peuvent être variées, permettent de décrire précisément le système tutoral, le scénario tutoral et le plan de diffusion du tutorat.





Le système tutoral indique la stratégie tutorale de l'institution de formation et les valeurs auxquelles elle se rattache en matière de support à l'apprentissage en lien avec ses choix pédagogiques. Il permet d'identifier les moyens humains et matériel qui assurent des fonctions tutorales au sein d'un dispositif de formation à distance ou hybride. Il précise également les relations que ces différents acteurs entretiennent les uns avec les autres pour aboutir à une qualité, de services tutoraux offerts aux apprenants, la meilleure.

Le scénario tutoral (cf. [Le scénario tutoral, livrable de l'ingénierie tutorale](#)) identifie, décrit et quantifie les différentes interventions tutorales prévues tout en précisant leurs modalités et les outils de communication qui les supportent. Ces interventions sont situées dans le scénario pédagogique de la formation à distance ou hybride. La charte tutorale, partie de ce livrable, notifie les droits et devoirs de l'institution, des tuteurs et des apprenants les uns envers les autres. Elle constitue un document de transition entre la phase de conception et celle de diffusion.

Le plan de diffusion du tutorat indique comment le système tutoral et le scénario tutoral sont orchestrés lors de la diffusion de la formation à distance ou hybride. Il prévoit en particulier comment les acteurs seront préparés à l'exercice de leurs fonctions tutorales, le dimensionnement des outils de suivi

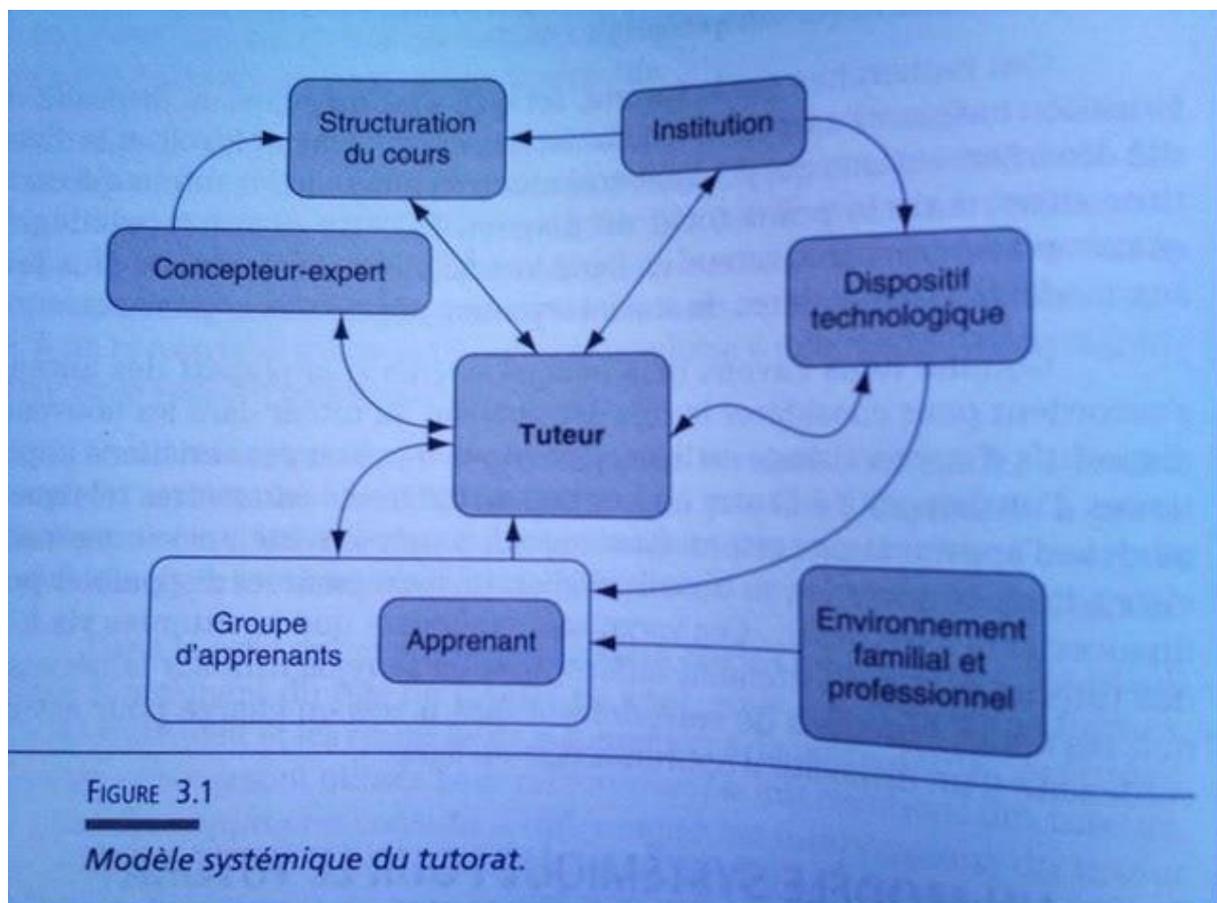




Modèle systémique du tutorat par Depover et Quintin

Par Jacques Rodet

Christian Depover et Jean-Jacques Quintin, dans leur article "Le tutorat et sa mise en oeuvre" (Depover et al. *Le tutorat en formation à distance*, 2011, pp.39-54, De Boeck) aborde la question du système tutoral et proposent un "modèle systémique du tutorat". Ils le représentent graphiquement comme ci-dessous.



Depover; Quintin, *Modèle systémique du tutorat*, op. cité, p.42

Représenter graphiquement un système est certainement utile à sa compréhension par les acteurs concernés et en premier lieu par les tuteurs à distance. Des mentions textuelles additionnelles servent à décrire les liens existants entre les différents éléments du système.





A noter que certains langages graphiques comme MOT, développé par le [LICEF](#), autorise le "typage" des liens qui facilite le repérage de la nature des relations entre les éléments reliés. (cf. Rodet, J. - 2004 - Les représentations graphiques, outils du concepteur de formations à distance. In Chroniques et entretiens, pp15-24 .pdf).



Ainsi que j'ai eu l'occasion de le préciser (cf. [Modélisation de l'ingénierie tutorale](#)), le système tutorial est le premier livrable de l'ingénierie tutorale : "Le système tutorial indique la stratégie tutorale de l'institution de formation et les valeurs auxquelles elle se rattache en matière de support à l'apprentissage en lien avec ses choix pédagogiques. Il permet d'identifier les moyens humains et matériel qui assurent des fonctions tutorales au sein d'un dispositif de formation à distance ou hybride. Il précise également les relations que ces différents acteurs entretiennent les uns avec les autres pour aboutir à une qualité, de services tutoraux offerts aux apprenants, la meilleure."





De la réactivité quasi instantanée du tuteur à distance

Par Jacques Rodet

Lorsque l'on interroge les apprenants à distance, une des premières qualités qu'ils souhaitent trouver chez leurs tuteurs est la réactivité qui sous-tend une très grande disponibilité. Si dans les chartes tutorales, il est souvent précisé le nombre d'heures durant lequel les tuteurs à distance doivent répondre à un message d'un apprenant, celui-ci se situe à un niveau (72h, 48h, 24h) qui met souvent la patience des apprenants à rude épreuve.

Par ailleurs, ma pratique, tout comme les échanges sur cette question que j'ai eus avec un collègue québécois, me montrent que les réponses quasi instantanées, moins d'une heure, voire quelques minutes, si elles surprennent les apprenants, sont très appréciées d'eux, en particulier parce qu'elles interviennent au moment où ils réalisent leur activité d'apprentissage.

Faut-il donc que le tuteur à distance soit disponible en permanence, jour comme nuit, semaine comme week-end, périodes normales comme périodes de fêtes ? Faut-il que le tuteur à distance soit toujours connecté pour répondre le plus vite possible aux apprenants ? Quel devrait être le prix d'une telle disponibilité ? Une réponse rapide est-elle toujours de qualité ? Qu'est-ce qui se joue dans la quasi instantanéité ? La forme ne prime-t-elle pas le fond ? La relation ne prime-t-elle pas le contenu ?

Il est matériellement impossible à un tuteur, ne serait-ce que pour des raisons physiologiques, d'être disponible en permanence. La quasi instantanéité ne peut donc être ni réclamée par les apprenants ni exigée par l'institution ni même être contractualisée. Néanmoins, il arrive fréquemment qu'un tuteur soit derrière son écran (d'ordinateur ou de téléphone) et qu'il reçoive à ce moment-là une sollicitation d'un des apprenants qu'il encadre. Dans ce cas-là, et à mon sens, uniquement en cette circonstance, le tuteur peut s'autoriser à répondre immédiatement. La quasi instantanéité n'est donc pas exigible mais il ne faut certainement pas se l'interdire dans la mesure où elle peut être utile à l'apprenant.

Partant de là, il apparaît que cette disponibilité, à temps choisi par le tuteur, non annoncée et non contractualisée, mais survenant à l'occasion, ne devrait pas se traduire par une tarification particulière du service rendu. Dans les conditions citées, elle n'a pas d'impact sur les coûts du tutorat ni sur son modèle économique.





Répondre rapidement peut permettre à l'apprenant de se sentir mieux pris en compte mais ceci n'est valable que si la réponse du tuteur à distance est de qualité. En ce sens, il est préférable qu'elle ne soit qu'un simple accusé de réception précisant la date ou l'heure de l'envoi d'une réponse élaborée si le tuteur n'est pas en mesure de la formuler immédiatement. Si par contre, il s'agit d'une question simple ou d'une question récurrente et que le tuteur peut s'appuyer sur des modèles de réponses ou des réponses antérieures à d'autres apprenants, il est tout à fait envisageable de répondre dans la foulée de la réception du message. Un des facteurs facilitant la quasi instantanéité est donc relatif à l'instrumentation des tâches tutorales qui permet de conserver et de retrouver facilement l'historique de la relation avec l'apprenant concerné et d'accéder à des bases compilant des interventions tutorales passées et des modèles de messages servant de base à la formulation d'une réponse individualisée. Comme j'ai déjà eu l'occasion de le dire, des avancées sont à effectuer en la matière et l'absence d'outils dédiés à la capitalisation et à la gestion des interventions tutorales montre que les institutions ont encore des efforts à faire pour une prise en compte pleine et entière du tutorat à distance et des tuteurs.

Répondre rapidement à un apprenant est également de nature à lui rendre service, au moment où il en a besoin. Quand c'est le cas, l'apprenant en est naturellement reconnaissant au tuteur. Cette reconnaissance peut agir positivement sur la relation de confiance et autoriser l'apprenant à solliciter plus aisément son tuteur lorsqu'il en a besoin.

C'est pourquoi, il me semble que les tuteurs à distance, lorsqu'ils en ont la possibilité, et il est rare de ne l'avoir jamais, devraient réduire le plus possible leur temps de réponse sans que cela devienne ni une obsession, ni une contrainte.

Des recherches sur cette question mais aussi des témoignages d'apprenants permettraient de mieux mesurer les effets de la quasi instantanéité des réponses du tuteur à distance et de confirmer ou non les points avancés dans ce billet.





Proactivité des interventions tutorales et autonomie de l'apprenant

Par Jacques Rodet

« Le modèle de tutorat utilisé est innovant et comporte, à la fois, de l'accompagnement proactif afin de permettre à chacun d'évoluer en totale autonomie dans l'environnement numérique pédagogique mis en place, et de l'accompagnement réactif. » Cette formule promotionnelle utilisée ici m'amène à questionner la capacité des interventions tutorales proactives à encourager l'autonomie des apprenants.

L'autonomie : un objectif

Si l'autonomie des apprenants est une compétence souhaitable, elle ne peut, à mon sens, être un préalable. Dès lors, elle est à concevoir plutôt comme un objectif. Il faut d'ailleurs s'entendre sur le sens donné à l'autonomie. Personne n'est autonome dans l'absolu mais toujours relativement à une tâche à effectuer. Par ailleurs, il est toujours possible d'accroître son autonomie. Un apprenant autonome n'existe pas en soi mais toujours relativement aux tâches d'apprentissage qu'il a accomplir. Pour ce faire, il fait appel à des stratégies d'apprentissage. Celles-ci sont nombreuses et toute personne peut toujours élargir son répertoire de stratégies ou se perfectionner dans l'une d'entre elles. Aussi, l'exercice de son autonomie par un apprenant nécessite qu'il ait une bonne perception de ses forces et faiblesses dans son "métier d'apprenant". Le tuteur peut accompagner l'apprenant vers une plus grande autonomie en lui proposant des activités métacognitives qui lui permettront de porter un regard distancié sur ses stratégies d'apprentissage. De même, le tuteur, par la mise à disposition de fiches méthodologiques sur les tâches peut faciliter la prise d'autonomie de l'apprenant.

Proactivité et autonomie : aspects contradictoires

La proactivité consiste pour le tuteur à intervenir en prévention, par avance, en allant au devant des éventuels besoins d'aide de l'apprenant. Il peut donc exister une certaine contradiction entre le fait d'intervenir de manière proactive et le fait de laisser l'apprenant exercer son autonomie. De nombreux témoignages montrent d'ailleurs que les apprenants plus autonomes reçoivent avec circonspection, parfois avec agacement, les interventions proactives non différenciées de la part des tuteurs à distance. Intervenir de manière proactive trop fréquemment, ne revient-il pas à encadrer, à guider trop fortement





l'apprentissage de l'apprenant ? Ce dernier ne risque-t-il pas de devenir dépendant des interventions proactives du tuteur ? Puisque le tuteur proactif intervient par avance, l'apprenant a-t-il encore la nécessité d'identifier ses besoins d'aide ? De porter un regard métacognitif sur sa posture d'apprenant ?

Proactivité et autonomie : une contradiction apparente mais non réelle

Si certaines interventions proactives sont certainement de nature à brider la liberté et donc l'exercice de son autonomie par l'apprenant, d'autres le facilitent. Ces interventions sont d'ordre essentiellement méthodologique, motivationnel et métacognitif. Transmettre par avance des informations et des ressources permettant à l'apprenant de mieux comprendre les attendus d'une tâche d'apprentissage et les stratégies à mettre en oeuvre est une de celles-là. Amener l'apprenant à faire le point sur les objectifs personnels qui le poussent à réaliser sa formation, à identifier sa motivation intrinsèque en est une autre. Proposer à l'apprenant de tenir un journal de formation, de procéder à des auto-évaluations de ses connaissances construites durant la formation est aussi une intervention proactive que le tuteur peut mener à l'intention de l'apprenant à distance.

Il n'y a donc pas de contradiction entre interventions proactives et développement de l'autonomie. Tout dépend des interventions réalisées. A noter, que l'exercice de l'autonomie par l'apprenant est également redevable à l'adoption d'interventions réactives par le tuteur. N'intervenir qu'au cas où, quand l'apprenant en manifeste le besoin, est certainement aussi une manière de respecter son autonomie. Cela suppose que le tuteur ait pu vérifier que sa non sollicitation est le fait d'apprenants autonomes et non d'apprenants n'osant pas demander de l'aide.





Le tuteur à distance doit-il connaître les profils cognitifs des apprenants ?

Par Jacques Rodet

Une meilleure connaissance par le tuteur à distance des profils cognitifs des apprenants qu'il accompagne lui permettrait d'effectuer des interventions plus pertinentes. Voilà un propos qui est relativement répandu dans la littérature consacrée au tutorat à distance. Il est parfois question de styles d'apprentissage en lieu et place des profils cognitifs, de stratégies cognitives des apprenants, etc.

A titre d'exemple, cette citation de Decamps, Depover et De Lièvre (*Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance* In « Interagir et apprendre en ligne » sous la direction de Nissen, E., 2011, Ellug, p.146) : « ... *l'attitude proactive du tuteur devrait être mieux ciblée en fonction du style de l'apprenant de sorte que le tuteur puisse devancer les difficultés que certains apprenants sont susceptibles de rencontrer, et en y répondant, de réduire les perturbations qui pourraient y être associées au sein du groupe.* »

C'est peut-être parce qu'il est assez fréquent d'être confronté à ce propos, cela m'est arrivé au moins trois fois cet été ;-), qu'il me semble, aujourd'hui, nécessaire de le questionner. Pour autant, ce billet sera largement, sinon exclusivement, spéculatif dans la mesure où je ne m'appuierai sur aucune observation de dispositif. Les questions qui me guideront sont les suivantes : Pourquoi parle-t-on de profil cognitif ? Comment peut-on le déterminer ? Comment un tuteur à distance peut-il avoir connaissance du profil cognitif de chacun de ses apprenants ? Comment peut-il interpréter les connaissances qu'ils possèdent sur les profils cognitifs des apprenants pour déterminer son action tutorale ? Comment est-il possible de diagnostiquer que les interventions tutorales seront plus pertinentes si elles sont basées sur la connaissance des profils cognitifs des apprenants ?

Si les cognitivistes n'ont aucune réserve dans l'utilisation de l'expression « profil cognitif », je trouve pour ma part qu'elle induit trop fortement que l'individu serait comme ceci ou comme cela et de préférence conforme aux catégories prédéfinies. Il s'agit d'une étiquette qu'on lui donne. Si cela peut être utile, c'est aussi forcément réducteur. Un individu particulier ne relèvera jamais à cent pour cent de tel ou tel profil cognitif théorique. Je comprends aussi cette expression comme traduisant le fait que ce sont des tiers qui qualifient l'individu et non lui-même. C'est pourquoi, je préfère largement parler de «





préférences cognitives » que chaque apprenant peut être amené dans une démarche métacognitive, accompagné au besoin par un tuteur, à reconnaître.

Si certains outils peuvent aider un apprenant à situer les grandes lignes de ses caractéristiques cognitives (cf. mon billet « [A propos des styles d'apprentissage](#) », il semble tout aussi important de le sensibiliser au fait qu'une préférence pour telle ou telle stratégie d'apprentissage ne le rend pas invalide à recourir à une autre stratégie pour laquelle ses prédispositions sont moins marquées. Faciliter l'apprendre à apprendre, n'est-ce pas ne pas enfermer l'apprenant dans les stratégies qu'il maîtrise bien, l'encourager à en tester de nouvelles et à se perfectionner sur celles où il est plus faible ?

La mise à disposition des tuteurs d'informations sur les profils cognitifs des apprenants va-t-il aussi facilement de soi ? Les apprenants sont-ils informés de la nature des données, des traces auxquelles ont accès les tuteurs ? Il serait certainement souhaitable que cette information du tuteur sur les préférences cognitives d'un apprenant fasse l'objet d'un dialogue entre eux plutôt que d'un rapport ou d'un tableau de bord tirés de réponses à un questionnaire. Privilégier la relation humaine à la trace quantitative est sans nul doute de bonne politique pour l'établissement de la relation de confiance indispensable entre un tuteur et un apprenant.

Admettons que le tuteur ait connaissance du profil cognitif d'un apprenant. Peut-il réellement en déduire certains comportements à adopter et penser ses interventions tutorales en conséquence ? Il semble bien qu'il puisse moduler le nombre et la fréquence de ses interventions proactives selon que l'apprenant soit un « désarmé », un « hésitant, un « marginal » ou un « déterminé » (cf. Glikman Viviane, 2002, [Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines](#)). Toutefois, si l'on part du principe que cette adaptation des interventions tutorales est pertinente et permet d'obtenir des résultats d'apprentissage positifs, ces derniers ne risquent-ils pas d'agir, par boucle rétroactive, sur le profil cognitif de l'apprenant ? Par exemple, une meilleure réussite influe sur l'estime de soi qui en se renforçant peut amener l'apprenant à oser recourir à une stratégie d'apprentissage qu'il maîtrise moins. Ne devient-il pas « autre » parce que les interventions tutorales ont eu lieu ? Dès lors que l'apprenant change, faut-il continuer à agir envers lui comme s'il avait toujours le même profil cognitif ? Faut-il refaire une analyse de son profil ? Les interventions tutorales n'ayant pas pour but de rendre permanentes les préférences cognitives des apprenants, est-il pertinent d'identifier systématiquement les profils cognitifs des apprenants ?





Enfin, comment est-il possible de mesurer la pertinence d'une intervention tutorale ? Certainement en procédant à une évaluation de celle-ci. Or, l'évaluation du tutorat à distance est assez peu fréquente. Elle consiste le plus souvent, lorsqu'elle a lieu, à une évaluation à chaud de la prestation du tuteur. Il serait donc nécessaire de construire un outil d'évaluation. Afin que celui-ci ne soit pas biaisé, il conviendrait qu'institutions, concepteurs, tuteurs et apprenants collaborent à son élaboration.

Au terme de ce billet, bien des questions ont été posées. Peut-être que certains lecteurs aimeront répondre à quelques-unes. Au plaisir de les lire.





Instrumenter les tuteurs à distance pour faciliter leurs interventions

Par Jacques Rodet

Les tâches des tuteurs à distance les amènent fréquemment à avoir des interventions similaires en direction des apprenants d'un même dispositif mais également parfois au sein de plusieurs dispositifs. Par ailleurs, le tuteur à distance doit pouvoir resituer aisément un apprenant auprès duquel il réalise une intervention : quels échanges ont-ils déjà eu ensemble, où l'apprenant en est-il de son parcours, comment s'était conclue l'intervention précédente, etc. Enfin, le tuteur à distance peut plus aisément gagner en compétences dès lors qu'il porte un regard réflexif sur sa pratique et qu'il peut échanger sur elle avec d'autres tuteurs.

Il n'est pas rare, lors d'échanges que j'ai avec des tuteurs à distance, que je constate qu'ils ne disposent que de très peu d'instruments relatifs aux cas cités. Ceci souligne un manque de prise de conscience certain des institutions qui les emploient sur la manière dont elles pourraient non seulement leur fournir de l'aide mais également les rendre plus efficaces dans l'exécution de leurs interventions tutorales. Dès lors, les tuteurs sont dans l'obligation de « bricoler » leurs solutions. Si le bricolage possède de nombreuses vertus - et la première n'est-elle pas de mettre en situation les tuteurs de trouver par eux-mêmes des solutions opérationnelles ? - il semble que des alternatives plus rationnelles, alors même que certains ont évoqué l'industrialisation du tutorat, devraient être mises au point.

Capitalisation des interventions tutorales

La forme la plus courante de capitalisation des interventions tutorales est la conception d'une FAQ. Souvent disponible à travers un forum, un wiki ou une simple page html, la FAQ regroupe de manière thématique les principaux cas et questions ainsi que les réponses apportées. Il est à noter que les FAQ sont souvent réalisées à destination des apprenants mais beaucoup plus rarement à l'intention des tuteurs. Il serait pour autant intéressant de retrouver au sein d'une FAQ les cas les plus récurrents auxquels un tuteur à distance est confronté. Toutefois, une FAQ peut rapidement être rendue peu utilisable dès lors que la quantité de cas à y consigner s'élève. Une base de données dans laquelle des recherches puissent être réalisées à partir de différents descripteurs d'une intervention tutorale se révélerait certainement plus adaptée.





Notons qu'un travail doctoral, auquel t@d s'était associé lors de la phase de test (cf. TE-CAP) était prometteur mais ne semble pas avoir abouti à la proposition d'un outil standard à disposition des institutions ou des tuteurs. En l'état, il serait donc utile de revenir sur la définition des fonctionnalités d'un tel outil et d'envisager comment il puisse être mis à disposition (freeware, service en ligne...).

Garder la mémoire de la relation tutorale

Si l'individualisation est une promesse souvent tenue par la formation à distance, une des composantes de l'apport d'un soutien approprié aux caractéristiques personnelles d'un apprenant réside dans la mémoire que le tuteur peut conserver de la relation qu'il entretient avec lui. Si ceci ne pose pas de problèmes majeurs lorsqu'un tuteur encadre quelques apprenants, il est évident que ceci devient rapidement impossible dès que l'effectif d'apprenants se compte en dizaines ou en centaines.

Les outils qui seraient utiles aux tuteurs reprendraient certainement bien des fonctionnalités des CRM, logiciels de la relation client. D'autres, plus spécifiques aux interventions tutorales pourraient y être adjointes. Là encore, un travail de définition, de rédaction de cahier des charges serait certainement de nature à inciter les développeurs de logiciels libres ou les éditeurs à s'engager dans le développement de telles applications.

Faciliter la mutualisation entre tuteurs

Sur ce point, je ne pense pas qu'il y ait de solutions techniques à mettre au point tant les outils de communication et de collaboration à distance sont variés et pour la plus grande part facilement accessibles aux tuteurs à distance. Il y a par contre, à inciter les tuteurs mais aussi leurs institutions à s'y engager plus résolument. A côté de t@d, qui se veut davantage un réseau réunissant des personnes dont les pratiques tutorales sont variées et réalisées dans des contextes multiples, il est certainement utile que les tuteurs d'une même institution puissent mutualiser et ainsi perfectionner leurs pratiques. Ces communautés existent dans de nombreuses organisations mais leur visibilité est assez faible car il n'en ressort que très rarement des témoignages ou des articles. Aussi, je rappelle avec plaisir, que les colonnes de ce blog sont largement ouvertes à qui souhaite s'exprimer sur une telle démarche.





Le blues du tuteur

Par Esther Delisle

L'exercice de n'importe quelle profession comporte des hauts et des bas. Il est bien connu que c'est durant la traversée des « bas » que l'on éprouve un certain vague à l'âme. Les tuteurs ne font pas exception à la règle. Vous pouvez déjà remplir les pointillés à votre guise.

- ▶ Ah! si seulement..... (la profession était mieux reconnue par les autorités, par exemple.)
- ▶ Il faudrait bien que..... (on balise l'exercice du métier de tuteur)
- ▶ Pourquoi faut-il que..... (un si grand nombre d'apprenants remettent leurs travaux à la dernière minute?)

Le but de cette chronique est d'offrir une tribune où les tuteurs pourront exprimer, avec humour et sérieux, les frustrations grandes et petites inhérentes à leur travail. Nous travaillons pour la plupart de manière, isolée, chez soi avec peu de possibilité d'échanger avec des confrères/consœurs. Pourquoi ne pas briser l'isolement en s'adressant à tous ceux qui fréquentent ce blog ? L'aventure pourrait être fructueuse, qui sait ? Cet espace vous appartient.

La forme que prendront les contributions des tuteurs à cette rubrique (lettre, commentaire, capsules etc....) importe peu. Elles devront comporter de 1500 à 3500 caractères. Le rythme de parution suggéré est bimensuel. Selon la fréquence et le nombre des textes reçus, ce chiffre pourra être revu à la hausse ou à la baisse. Vos propositions sont à faire parvenir par mail.

J'inaugure la rubrique Le blues du tuteur en relatant trois anecdotes qui s'échelonnent sur quelques années et ne concernent que la relation entre le tuteur et l'apprenant. Il va de soi que bien d'autres thèmes demeurent possibles.

La complaisance ou la vie

Je dessers, dans mes fonctions de tutrice, une clientèle carcérale. Il y a plusieurs années, un apprenant incarcéré demande à me parler. Je réponds rapidement à sa demande et, après avoir appliqué un protocole compliqué, je le rejoins dans sa prison. Les salutations d'usage dites, l'apprenant embarque dans un discours-fleuve sur la raison de son incarcération : il a commis un meurtre. J'essaie de l'interrompre pour lui dire que cela ne me regarde pas et que je désire simplement l'aider dans son apprentissage de la matière du cours. Peine





perdue. Il ne va pas renoncer si facilement à son auditoire captif (moi!) À travers le flot de paroles, je retiens très bien les propos suivants : « On croit que c'est difficile, mais c'est facile de tuer quelqu'un, même si ce n'est pas notre intention. Les choses se passent si vite. Un geste de trop, et oh...l'autre est mort. » Une image mentale apparaît instantanément dans mon esprit aux aguets : A+, voilà le résultat final que vaudront à cet apprenant les travaux qu'il réalisera dans le cours. Mieux : mes rétroactions aux dits travaux se liront comme une hagiographie de l'apprenant. Foin des grands principes du tutorat ! Je tiens trop à la vie. Si je suis trucidée, personne ne viendra déposer une gerbe sur la tombe du tuteur inconnu, si un tel monument existe. L'apprenant emprisonné continue de parler et il m'explique qu'il sait très bien écouter avec empathie les gens qui lui racontent leurs problèmes. Je n'en doute pas un seul instant comme je ne crois pas sérieusement que ma vie serait en péril si j'évaluais normalement ses travaux. Mais qui sait ? Je juge plus sage de ne pas prendre de chance.

C'est le premier pas qui coûte

Une étudiante désire me parler car, explique-t-elle dans son courriel, elle ne comprend pas du tout les travaux qu'elle doit réaliser dans le cours dont je suis la tutrice. N'écoutant que ma conscience professionnelle, qui ne me laisse jamais tranquille, j'acquiesce promptement à sa demande. Au téléphone, l'étudiante apporte une précision capitale dans la description des difficultés qu'elle éprouve dans le cours : « J'ai feuilleté le premier chapitre du livre et je ne comprends pas ce que je dois faire.» Je lui demande alors si elle a consulté le Guide d'étude du cours qui décrit en détail les travaux à réaliser, leur pondération etc....La réponse tombe, aussi ingénue que laconique : « Non. »

Je saisis prestement l'occasion de guider l'apprenante dans ses premiers pas vers l'autonomie, mission chère au cœur du tuteur, en lui recommandant de consulter le Guide d'étude et de communiquer avec moi ensuite s'il y a des points à éclaircir. C'est le premier pas qui coûte.

Il y a une solution à tout problème

Un apprenant qui exerce une profession bien établie n'obtient pas la note de passage pour le premier travail du cours. Choc et horreur! Il me fait part par courriel de sa déception et se plaint amèrement de la sévérité de mon évaluation. En guise de réponse, j'affirme comprendre son dépit, Puis, je reprends et commente point par point la rétroaction de ce travail, ce qui n'est guère long, puisque la moitié des éléments constitutifs exigés dans ce travail sont... absents.





J'explique à nouveau à l'apprenant les forces et les faiblesses des quelques éléments présents dans son travail. Il paraît convaincu par ma démonstration puisqu'il ne répète pas sa critique de ma trop grande sévérité. Il a cependant trouvé une solution. L'institution d'enseignement où il est inscrit, la Téléuq, devrait offrir deux cheminements distincts à deux clientèles différentes. En clair : les apprenants qui exercent une profession et étudient à temps partiel devraient avoir le droit de réaliser les travaux comme bon leur semble; seul les apprenants qui ne sont qu'apprenants ou qui n'exercent pas une profession à temps plein devraient être astreints à appliquer scrupuleusement les consignes de réalisation des travaux des cours auxquels ils sont inscrits. J'ai suggéré à l'apprenant déçu de formuler sa suggestion aux plus hautes autorités de la Téléuq tout en lui laissant peu d'espoir sur son adoption par les mêmes autorités...

Le tutorat permet des relations variées et complexes, parfois tumultueuses, avec les apprenants qui forment une clientèle bien plus diversifiée que celle des établissements d'enseignement traditionnels. Les trois anecdotes précédentes illustrent un principe de base général : ne jamais perdre contenance, ou, pour employer une expression plus moderne, toujours rester « cool. »





Enseignement secondaire et tutorat immersif

Par Jean-Paul Moiraud

Depuis la création du blog [tutvirt](#) (*Le tutorat à distance dans les mondes virtuels*), nous nous sommes abondamment penchés sur la structure des mondes virtuels et les conditions du tutorat (nous avons encore beaucoup d'hypothèses à vérifier). Nos analyses restent encore au stade du in vitro (même si nos nombreuses immersions nous ont confronté à des situations réelles). Nos postures professionnelles respectives, d'un côté un enseignant du supérieur (**Jacques Rodet**), de l'autre un enseignant du secondaire (**Jean-Paul Moiraud**) nous ont amené à trouver un terrain commun d'analyse. Probablement publierons nous un travail de synthèse mais...

L'analyse et l'usage de nos enseignements en ligne, nous amènent à émettre des intentions spécifiques, parce que nos contextes professionnels sont différents. Nous avons au centre de ce mouvement de balancier (antagoniste ?) un concept commun : **Le e.tutorat**

Il est pratiqué dans le supérieur, dans la formation continue, c'est un chantier lancé dans le secondaire. La question centrale de ce billet sera la suivante : Y a t-il une place pour le e.tutorat dans le secondaire ? Quelle est sa potentielle valeur ajoutée ?

Tenter d'isoler les conditions du e.tutorat dans le secondaire, c'est se poser la question de l'organisation spatiale et temporelle de la profession. Historiquement la transmission des savoirs s'effectue dans une unité de lieu et de temps. L'établissement (collège et lycée), est la référence largement partagée dans le métier. On apprend et on enseigne, majoritairement, à l'intérieur des murs.

Mon questionnement dans ce billet sera proche du principe de l'injonction paradoxale chère à l'école de Palo Alto. Je vais poser comme jalon cette première question : « *Peut-on exercer un e.tutorat dans une structure organisée sur le principe d'unité d'espace et de temps ?* »

La question est complexe, elle ne supporte pas une réponse dans le registre formel dichotomique de l'affirmatif ou du négatif, puisque le métier change (1). Elle constitue, à la façon d'un tableau impressionniste, une plasticité composée par l'union, la fusion d'une myriade de points.





1 - Les pratiques dans le monde de l'enseignement

1.1 - Le tutorat à l'université

Essayer de saisir la complexité du sujet consiste dans un premier temps à tourner son regard du côté des pratiques universitaires. Des formations à distance, totalement dématérialisées comme le campus FORSE (**FOR**mation à distance en **SC**iences de l'**ÉD**ucation) (2) ou hybrides comme à Rennes pour le master "métiers de la formation", ou le cours de droit des affaires canadiens à la FDV de Lyon (3) pour ne citer que ces exemples.

Un modèle qui se construit grâce aux nombreuses expériences de formation et de e.tutorat en ligne. En France et à l'étranger de nombreuses universités offrent des formations en ligne. Ce sont très souvent des dispositifs mixtes (blended learning), c'est-à-dire un mélange de présentiel et de distant (FAD). L'université maîtrise et développe ces dispositifs en y intégrant le tutorat (4). La chaîne de production d'un système de FAD s'opère par mise en place d'une division des tâches. Le concepteur de cours, le tuteur, les techniciens de l'ingénierie. Les modèles existent et ont fait leurs preuves.

1.2 - Le tutorat dans les dispositifs de formation continue

Les organismes de formation continue ont aussi intégré la formation à distance pour les salariés. Les intentions sont spécifiques puisqu'elles s'intègrent dans le cadre du Life Long Learning (LLL) ou formation tout au long de la vie. Les plans de formation sont élaborés en respectant des impératifs de rentabilité et de concurrence. Le législateur reconnaît le principe du droit à la formation. Il est encadré par le DIF (5) (droit individuel de formation), le CIF et la VAE (validation des acquis d'expérience). Nous avons, dans ce blog évoqué, cette problématique en analysant les pratiques du GNFA (6) organisme de formation pour les professionnels de l'automobile. Le tutorat est un élément de ces dispositifs (7)

2 - Le tutorat dans du secondaire

Les structures et méthodes mises en place dans le supérieur et dans la formation continue sont-elles transposables dans le secondaire ? Peut-on à partir d'une extraction de la chair disciplinaire et professionnelle, transposer les modèles en ne conservant que les invariants du système ? La question mérite une réflexion approfondie.

2.1 - Définition

Y a-t-il une place pour le tutorat dans le secondaire et par extension peut-on tutorer à distance ?





Nous prendrons pour appui la définition généralement reconnue du tutorat (8), à savoir, "la capacité à rompre l'isolement de l'apprenant, de rester en contact avec ce dernier, d'estomper les effets de la distance sur les apprentissages" (Geneviève Jacquinet "apprivoiser la distance et supprimer l'absence ?" Revue Française de Pédagogie N° 102, INRP, 1993 et Viviane Glickman "des cours par correspondance au e.learning" PUF, 2002

Présence et distance, retrouve t-on ces deux notions dans les textes ?

2.2 Que disent les textes ?

Les textes qui organisent les enseignements nous renseignent à plusieurs niveaux. Premier constat, si la notion de tutorat n'est pas systématiquement citée en tant que telle, des concepts voisins sont mobilisés - accompagnement, aide, encadrement ... En analysant quelques modalités caractéristiques des périodes de formation du secondaire on peut en extraire des points d'ancrage pour notre analyse.

2.2.1 - Les TPE (9) (Travaux Personnels Encadrés)

Le bulletin officiel définit ainsi l'esprit des TPE Les « *travaux personnels encadrés* » sont caractérisés par un travail, en partie collectif dans la majorité des cas, qui va de la conception d'un projet à sa réalisation concrète et à sa présentation orale s'appuyant sur une note synthétique individuelle »

La circulaire précise : « *Les enseignants accompagnent les étapes du travail des élèves en leur prodiguant recommandations, avis et conseils* »

2.2.2 - Les stages en entreprise

De nombreux élèves et étudiants construisent leurs parcours de formation par une immersion en entreprise. Des savoirs et des compétences sont transmis hors la salle de classe. Le rapport au savoir sera confronté à la distance (non pas sociale mais géographique). On se rapproche ici de la notion de tutorat, telle que nous l'entendons dans ce blog.





AUX ALENTOURS DU TUTORAT A DISTANCE



Grille BTS MUC

De nombreux élèves et étudiants ont l'obligation de réaliser un stage pour valider leur diplôme. Les apprenants sont "soumis" à un **double tutorat** celui de leur enseignant référent et celui du tuteur en entreprise. Cette dualité est schématisée par le ministère pour le BTS MUC

2.2.3 - Les PPCP (Projets Pluridisciplinaires à Caractères Professionnels)

Dans les lycées professionnels, les équipes pédagogiques avec leurs élèves organisent des séquences de travail appelées PPCP . Les textes définissent ainsi le rapport de travail entre professeurs et élèves : « **coanimation, animation par l'un des enseignants de tout ou partie de la classe, travail en autonomie des élèves, entretien avec tel ou tel groupe d'élèves etc.** » (10)

2.2.4 - Le parcours d'orientation (11)

Dans le cadre de l'orientation des élèves (de la cinquième à la terminale) il est énoncé le principe suivant : "Le parcours de découverte des métiers et des formations concerne tous les élèves, à tous les niveaux de l'enseignement secondaire de la 5e à la classe terminale des cycles de lycées, soit en collège, en lycée général et technologique, en lycée professionnel. Il vise à sécuriser les parcours scolaires, mieux anticiper les transitions, permettre à chacun de construire son parcours personnel de façon la plus éclairée possible pour fonder sur des





bases solides ses choix d'orientation." (X) "Un tuteur conseille et guide un élève volontaire, pendant toute sa scolarité au lycée. Cette personne référente l'aide à construire son parcours de formation et d'orientation et le guide vers les ressources disponibles. Leur dialogue vise à créer les conditions qui permettent à l'élève de devenir autonome dans ses choix."

3 - Tutorer dans et hors la classe

Le balayage rapide de quelques dispositifs nous montre que la notion de tutorat est présente et effective. L'enseignant du secondaire n'est plus cantonné dans la seule posture monolithique de la transmission. Il accompagne, il encadre, il co-anime, il « *tutore* ». Reste-t-il dans sa classe ? Là encore les textes peuvent nous renseigner.

Revenons aux TPE. Ils prennent en compte la possibilité de faire sortir les élèves du lycée pour qu'ils puissent aller à la source de l'information. Le texte de cadrage spécifie à la rubrique « *à l'extérieur de l'établissement* » :

"En ce qui concerne les activités rendues nécessaires par l'élaboration ou la réalisation des travaux personnels encadrés qui se déroulent à l'extérieur de l'établissement, les instructions de la circulaire susmentionnée du 25 octobre 1996 (B-II-2) doivent être mises en œuvre.

Toutefois, lorsque le règlement intérieur le prévoit, ces sorties peuvent être organisées par l'équipe pédagogique conformément à un cadre général défini par le chef d'établissement qui est régulièrement tenu informé des sorties.

Dans le même registre les périodes de stage sont des temps d'apprentissage hors les murs de l'établissement. Ils éloignent physiquement l'apprenant de son lieu de formation initial sans pour autant rompre le lien avec le savoir et les compétences.

Nous venons de constater que le tutorat existe, que des situations pédagogiques hors les murs de l'établissement existent aussi. Ces éléments sont-ils des ingrédients suffisants pour développer une e.formation qui rendrait cohérent un e.tutorat dans le secondaire ?

Qu'est ce qu'un tuteur ? Nous avons déjà commencé à effleurer cette notion. Jacques Rodet définit ce métier (cette fonction ?) par une succession de verbes :

Aider, conseiller, renseigner, animer, corriger, évaluer, expliquer, répondre aux questions, contrôler, être responsable, guider, référent, coordination, liaison échange, contrôler, diriger, guider, gérer, animer, harmoniser, organiser, réguler, régler les conflits, soutien, diagnostiquer, renseigner, conseiller, motiver, stimuler, synthèse.





Un ensemble de verbes qui peut à l'identique s'appliquer à la mission d'enseignant en présentiel. En disant cela nous entrons dans le vif du sujet. Il faut élaborer une grille de conversion entre les compétences du métier d'enseignant et les compétences du métier de tuteur. Des verbes identiques pour des enjeux très différents.

3.1 - Tutorer dans la classe

Nous l'avons déjà évoqué, le tutorat (ou tout autre appellation) existe dans le secondaire. Je ne reviendrais pas sur ce point. Je souhaite analyser le champ du possible pour un e.tutorat. Aider, conseiller, renseigner, corriger ... mais hors la classe. Y a t-il deux métiers différents, ou le métier d'enseignant est-il en train de pivoter sur ces bases ?

3.2 - Tutorer hors la classe

C'est le point le plus difficile à analyser. J'ai eu l'occasion d'aborder cette question lors de la consultation de la mission Fourgous (12). J'ai tenté de faire le point sur la question du temps et de l'espace dans l'enseignement. Gardons nous des phrases définitives qui proclament l'abolition du temps et de l'espace, restons réalistes et affirmons que nous pouvons l'envisager.

J'aborderai cette question sous l'angle technologique puis sous l'angle pédagogique, la liaison entre ces deux axes donnant du sens à l'enseignement et à l'apprentissage. (13)

3.2.1 - La technologie

Nous avons à ce jour une profusion d'outils à disposition. L'action conjuguée du ministère de l'éducation nationale et des collectivités locales (départements et régions), les initiatives personnelles des enseignants, donnent à voir des usages pédagogiques instrumentés.

3.2.1.1 - Les ENT

Le déploiement massif des ENT (14) permet a un grand nombre d'enseignants d'accéder à des solutions numériques. Les équipes des divers établissements français se penchent sur les possibles utilisations des ENT (15). Il pourrait permettre de faire éclater les murs de la classe si l'on sait inventer et mutualiser des usages et des scénarios pertinents. Les enseignants pouvant externaliser dans les nuages (cloud) leurs cours, les élèves pouvant accéder hors le temps de classe des ressources.

3.2.1.2 - Les structures des edupunks (16)

A côté des solutions institutionnelles, des enseignants instrumentent des outils commerciaux du web 2.0 pour les bricoler et les détourner en applications pédagogiques





(twitter pas exemple pour citer le plus à la mode) Il est évident que ces pratiques débouchent sur des situations pédagogiques innovantes avec comme pierres angulaires la collaboration, la coopération, le partage.

3.2.1.3 - Les mondes virtuels

Je ne peux, bien évidemment, évoquer la question du e.tutorat, sans parler des mondes virtuels et en leur consacrant une rubrique spécifique. Ils s'inscrivent dans cette problématique de l'enseignement / apprentissage instrumenté. Je renvoie aux billets que nous avons rédigés au sein de ce [blog](#).

3.2.2 - La pédagogie

Le choix de solutions technologiques dépend des intentions pédagogiques exprimées par les enseignants (et non le contraire). S'il fallait donner un tempo à la conception/ instrumentation du e.tutorat (dans le secondaire), je dirais que la démarche est la suivante :

1. Définir ses intentions pédagogiques
2. Sélectionner la (ou les) fonctionnalité(s) adaptée(s) aux besoins.
3. Tutorer (commencer à ...)

Les enjeux pédagogiques du e.tutorat, ne sont pas qu'une question de technologie mais bien un enjeu de scénarisation. J'émet l'hypothèse que le métier d'enseignant doit (devrait) intégrer dans la formation initiale et continue une initiation à la méthodologie de scénarisation des dispositifs instrumentés. A défaut de sensibilisation, le risque est grand d'observer des pratiques de reproduction instrumentée d'anciennes méthodes ou le e.tutorat sera le grand absent.

4 - Le tutorat, freins et gains

4.1 - Les freins au tutorat

La structure des cours dans le secondaire est contrainte par l'organisation du métier. L'établissement reste de façon générale, le lieu de référence pour les apprentissages. J'ai parlé dans d'autres billets, à propos du statut des enseignants, de période archéo-digitale. Il semble, a priori, difficile de concilier le rigide et la malléable. Ce point du débat renvoie la discussion à un niveau méta, un niveau de décision politique supérieur.

La question s'inscrit dans la capacité à (re)définir la fiche de poste du métier d'enseignant. La réflexion est cadrée entre deux bornes équidistantes (Enseigner - Tutorer).



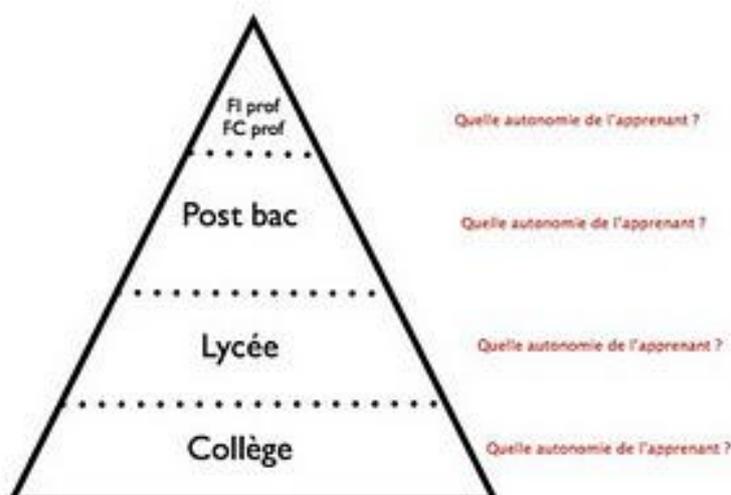


Dans d'autre secteurs, comme l'université et la formation continue, les fonctions d'enseignement et de tutorat peuvent être dissociées. Deux métiers différents émergent. La confusion du métier d'enseignant et de tuteur est une donnée incontournable dans le secondaire. Elle peut être sous certains angles une richesse, elle peut être aussi un frein réel.

Cependant, il serait contreproductif, pour ne pas dire faux, de penser que l'enseignement secondaire est monolithique. Des éléments de cadrage apparaissent en étudiant les niveaux de formation.

4.1.1 - L'autonomie des élèves des apprenants

Le e.tutorat suppose une certaine autonomie des apprenants. Par autonomie j'entends la capacité à intégrer les apprentissages en dehors de la classe. Quelle est la capacité de l'apprenant à se mettre en disposition d'apprendre sans contact présentiel avec l'enseignant ? L'élève de sixième a-t-il les mêmes dispositions que celui de terminale ?



4.1.2 - La granularité du e.tutorat

Entre la stratégie du campus Forse qui a dématérialisé la formation et les intentions d'un enseignant qui fait le choix du e.tutorat pour une partie de son enseignement, le spectre est large. Dans cette largeur nous devons estimer quel est l'entrebâillement dans lequel il faut s'engouffrer pour introduire le tutorat dans le secondaire. En introduction j'osais la métaphore picturale de l'impressionnisme. C'est la particularité des points qui m'intéresse, même si j'ai en ligne de mire l'esthétique générale, soit le gain pédagogique final.





4.2 - Les gains du tutorat

A défaut de pouvoir déterminer un modèle global et généralisable de e.tutorat, il est possible de proposer quelques pistes pour des segments précis et identifiés. Cela suppose que les enseignants soient en capacité de générer des scénarios de e.tutorat. J'entends, par là, la capacité à exprimer une intention pédagogique structurée, dans un contexte pédagogique déterminé. Le scénario peut être construit de façon formelle ou informelle, seul ou en équipe.

4.2.1 - Les segments de modules "tutorables"

Il est possible de donner des pistes pour la construction de ces scénarios à granularités fines, notre postulat est d'exclure le méta scénario. Le méta scénario est très complexe, il faut avoir la capacité de bâtir un cours avec une proportion importante de e.tutorat. Il est préférable de privilégier la politique des petits pas. L'entrée dans cette réflexion peut s'entendre par la construction d'un e.tutorat au niveau d'un chapitre ou d'un thème particulier. Le micro scénario ne dénature pas la démarche, il la valorise, il l'engage.

4.2.1.1 - Le e.tutorat pour la formation par alternance

Dans les lycées technologiques et professionnels la mission des enseignants est triple, enseignement en formation initiale, alternance et VAE. La possibilité d'avoir à gérer un public statutairement hétérogène (mixage des publics) dans la classe pose la question du e.tutorat. Il est possible que des enseignants aient à gérer au sein d'une classe des apprenants présents en continue, des apprenants présents selon le rythme de l'alternance. Le e.tutorat peut être un atout pour gérer la diversité.

4.2.1.2 - Le e.tutorat pour les VAE

La loi du 24 novembre 2009 a instauré la validation des acquis d'expérience. L'article L 6411-1 du code du travail stipule que :

« La validation des acquis de l'expérience mentionnée à l'article L. 6111-1 a pour objet l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles prévu par [l'article L. 335-6 du code de l'éducation](#). »

La construction d'un dossier est long et complexe, le e.tutorat semble avoir toute sa place pour ce genre d'exercice c'est-à-dire l'accompagnement et la rupture de la solitude du candidat. Mon expérience de jury de VAE m'a fait percevoir le manque d'accompagnement des candidats pour donner une homogénéité à leur présentation.





4.2.1.3 - Le e.tutorat pour les stages

Les périodes de stages sont extrêmement importantes puisqu'elles permettent d'associer l'acquisition de savoir nouveaux et des compétences, par immersion dans un milieu professionnel.

Qu'il s'inscrive dans le cadre de la formation initiale ou dans le cadre de la formation en alternance, le stage inscrit la formation dans le registre de la rupture. Rupture due au passage de la salle de classe à l'entreprise et rupture due au passage de l'entreprise à la salle de classe. La gestion de ces temps interstitiels est un enjeu pour le tutorat dans le secondaire.

4.2.2 - Les gains pour les enseignants

Je vais m'appuyer sur mon expérience pédagogique dans les mondes virtuels pour illustrer mes propositions (il est tout à fait possible de le transposer dans un autre contexte technologique).

Ces propositions reposent sur un travail préalable des enseignants. Il est nécessaire de penser le tutorat dans un métier redéfini. J'ai pour habitude d'expliquer que les premiers pas dans les mondes immersifs doivent être accompagnés puisqu'il faut déconstruire le réel pour recomposer le virtuel. Le e.tutorat participe de la même logique puisqu'il s'agit de déconstruire des méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour en recomposer d'autres. La méthode qui prévaut auprès des enseignants se nomme donc PEDAGOGIE. Pédagogie du changement, management de l'innovation.

L'émergence et le développement du e.tutorat doit passer par une prise en compte institutionnelle :

Par les corps d'inspection, en intégrant le e.tutorat dans l'appréciation du travail des enseignants.

Par les chefs d'établissements avec les personnels en construisant le volet numérique du projet d'établissement. On peut donner quelques pistes de réflexion pour cette analyse :

- ▶ Possibilité de travailler en réseau. Déborder le cadre de l'établissement pour constituer des équipes inter-établissements
- ▶ Intégrer la notion de fonctionnalité pédagogique d'un outil
- ▶ Modifier la perception du métier, passer du transmissif simple à des compétences autres comme l'accompagnement, l'encadrement
- ▶ Construire le continuum pédagogique avec les autres établissements du supérieur
- ▶ Acquérir des compétences et une culture numérique.





4.2.3 - Les gains pour les apprenants

Dans le cadre des scénarios à mettre en place, il convient d'analyser quels peuvent être les gains pour les apprenants. A l'aune de mes usages (17), je peux donner quelques pistes.

4.2.3.1. - Acquérir une culture numérique

Dans un monde du savoir reconfiguré par la présence du numérique, le e.tutorat contribue à construire la culture numérique des élèves. Les sections dans lesquelles j'enseigne (BTS design de mode et DSAA créateur concepteur textile) le e.tutorat permet de préparer aux enjeux de la vie professionnelle. Les structures de production sont mondialisées, on conçoit dans un pays, on produit dans l'autre.

4.2.3.2. - Utiliser des compétences là où elles se trouvent

Apprendre et enseigner en s'appuyant sur un dispositif numérique suppose de mobiliser un certain nombre de compétences numériques. L'école ne bâtit pas sur du vide. Les nouvelles générations baignent dans un environnement instrumental numérique, dès la petite enfance. Une génération dite "digital native" a acquis des compétences informelles en jouant avec la Wii, la playstation ou autres consoles, en communiquant sur msn, en ouvrant des comptes sur Facebook, Twitter etc. Il faut se saisir de ces compétences informelles pour les transformer en instruments d'acquisition des savoirs. Le e.tutorat est probablement une opportunité pour associer une gestuelle, de comportements à des démarches construites.

Nous sommes donc au début de cette réflexion sur le e.tutorat dans le secondaire. Nous ne pouvons à cet instant qu'observer les usages qui se développent dans les établissements. Nous connaissons bien ce tableau type qui part d'une démarche d'expérimentation, de recherche action pour tenter d'aller vers une généralisation. Le chemin est encore long. Jacques Rodet dans un billet de t@d illustre son texte par un tableau de Jackson Pollock le maître du "dripping". C'est une belle illustration de notre propos, derrière un apparent désordre, la technique du peintre consiste à maîtriser le geste, à lui donner un rythme assuré, pensé. C'est bel et bien la gageure du métier d'enseignant, penser, organiser, maîtriser, structurer une discipline qui donne l'illusion de l'aléatoire.





Notes

- (1) L'ordre numérique règne ... <http://moiraudjp.wordpress.com/2011/07/24/lordre-numerique-regne-le-regne-du-diy/>
- (2) Le campus FORSE <http://www.sciencedu.org/> - Le campus numérique Forse, analyse et témoignage <http://www.univ-rouen.fr/irshs/users/purh/spip.php?article521>
- (3) Master e.formation <http://etudes.univ-rennes1.fr/master-mfeg>
Cours de droit canadien FDV Lyon 3 Jean Moulin <http://www.educpros.fr/detail-article/h/da8566f83f/a/e-learning-second-life-offre-une-salle-de-cours-virtuelle-a-la-fac-de-droit-de-lyon-3.html>
- (4) Le Campus numérique FORSE : analyses et témoignages PUR, 2007
- (5) Le DIF <http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/informations-pratiques,89/fiches-pratiques,91/formation-professionnelle,118/le-droit-individuel-a-la-formation,1071.html>
- (6) De l'influence ... <http://tutvirt.blogspot.com/2011/08/simulation-en-monde-virtuel-ou-serious.html> - Le site du GNFA <http://www.gnfa-auto.fr/>
- (7) Tutorat en entreprise <http://tutoratenentreprise.blogspot.com/>
- (8) Le Campus numérique FORSE : analyses et témoignages PURF - Trois stratégies tutorales en licence (Page 46)
- (9) Les TPE <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010111/MENE010008C.htm>
- (10) PPCP <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010913/MENE0101763C.htm>
- (11) Les parcours d'orientation <http://eduscol.education.fr/cid46878/le-parcours-decouverte-des-metiers-des-formations.html>
- (12) Temps numérique, temps statutaire (contribution à la mission Fourgous, 2009) <http://moiraudjp.wordpress.com/2009/10/08/temps-numerique-temps-statutaire/> - La mission Fourgous <http://missionfourgous-tice.fr/>
- (13) Jacques Rodet <http://tutvirt.blogspot.com/2011/09/linnovation-en-formation-est-dabord.html>
- (14) Le déploiement des ENT <http://eduscol.education.fr/dossier/espaces-numeriques-de-travail/reperes/deploiement-des-ent>





AUX ALENTOURS DU TUTORAT A DISTANCE

(15) Les applications pédagogiques des ENT <http://eduscol.education.fr/dossier/espaces-numeriques-de-travail/usages-ent/apports-pedagogiques/l-ent-au-service-de-la-pedagogie/?searchterm=ENT>

(16) "L'Edupunk est une méthode d'enseignement et d'apprentissage. Cette méthode se définit comme une approche de l'enseignement qui évite les outils traditionnels tels que Powerpoint et le Tableau noir, et vise plutôt à amener l'attitude rebelle et le comportement Do It Yourself des groupes punks des années 70, au sein même de la classe" (Wikipédia)

(17) Bilans de pratiques en mondes immersifs
<http://moiraudjp.wordpress.com/2011/07/07/bilan-dactivite-2011-le-e-learning-dans-les-mondes-virtuels/>

Bilan TRAAM 2010 proposition d'utilisation d'un monde virtuel en situation d'apprentissage - <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ecogestion/legt/spip.php?article608>





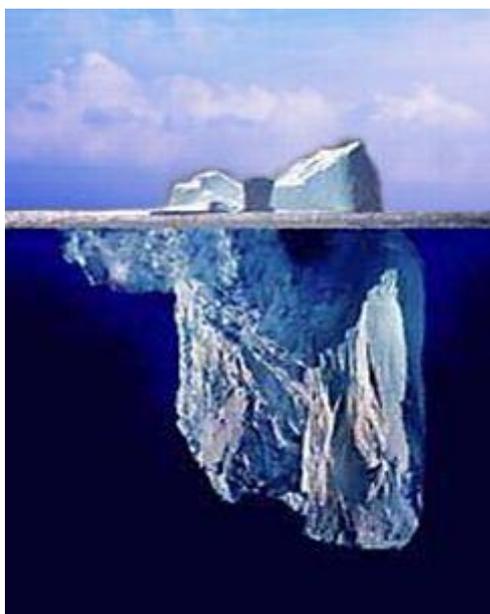
Apprentissages plus ou moins formels. Episode 1 : L'Europe en première ligne !

Par Jean Vanderspelden

Apprentissages plus ou moins formels Episode 1 : L'Europe en première ligne ! ou la rencontre durable de plus en plus improbable entre l'apprenant avec les formateurs, et donc, vers des responsabilités nouvelles à partager...

L'idée de cette deuxième série d'épisodes est poursuivre illustration (voir série 1 «Apprenant sans formateur ?») du rôle clé que les tuteurs et les formateurs vont assumer dans le cadre d'action de formation, immanquablement de plus en plus ouverte, pour s'adapter aux nouvelles contraintes, opportunités et invitations à apprendre qu'offre, ou devrait offrir à tous, notre société numérique, dite de la connaissance...

Prochains épisodes (sous réserve de confirmation) : L'apprentissage informel vu du côté : des entreprises (épisode 2), des organismes de formation (épisode 3) et de l'apprenant lui-même (épisode 4),



Introduction

La revue internationale Savoir (1), a organisé le 07 avril 2011 à Négocia Paris, une journée d'étude sur le thème «Les apprentissages informels, continent caché de la formation tout au long de la vie». Tout est dans le titre ! (2) Le directeur général de l'UNESCO, K. Matsuura, faisant allusion à la soif mondialisée de compétences, proclamait en octobre 2008 «qu'aujourd'hui, ce n'est plus le savoir qui tourne autour de la société, mais la société autour du savoir». Cette inversion explique, en partie, ce nouveau zoom pour cet eldorado de la connaissance. Les physiciens (3) nous disent que seul 1/9 de la masse d'un iceberg émerge. La prise en compte de

cette partie cachée, ou plutôt diversement reconnue, de toutes formes d'apprentissage, appliquées particulièrement dans notre secteur de la formation continue et professionnelle, devrait impacter nos représentations, nos organisations et nos gestes professionnels. Ces





postures adaptées nécessiteraient de conforter la reconnaissance de la capacité naturelle d'adaptation de tout à chacun, d'apprendre et de s'auto-organiser dans ses apprentissages. Cette nouvelle donne se mettra d'autant plus facilement en place, à condition que les contextes ouverts valorisent durablement ces acquis diffus dans les différents espaces-temps de nos vies.

L'Europe, à l'initiative !

Les premiers textes abordant précisément cette problématique sont issus de la Commission Européenne (4) dans le cadre de la mise en place de sa politique «Apprentissage tout au long de la vie». La commission définit trois types d'apprentissages. Ces définitions constituent des références sur lesquelles chaque acteur s'appuie avec son propre approche.

L'apprentissage formel se développe dans des lieux institutionnalisés, dédiés à la formation, où il existe une intention explicite partagée de mettre en œuvre, et donc, de profiter de conditions d'un environnement propice à un apprentissage observable et quantifiable. Ces actions aboutissent à une certification plus ou moins marquée. Ce sont, bien-sûr, les écoles, les lycées, les CFA, les universités, publiques, privées et corporate, les organismes de formation, mais aussi, plus récemment, des Points d'Accès à la Téléformation, etc... plus communément appelé l'appareil d'éducation et de formation continue, mis en place et piloté dans chaque pays.

L'apprentissage non formel correspond à une volonté d'une personne de fréquenter un lieu culturel, associatif, familial, ou autre, pour apprendre convivialement. Cela peut être le partage d'une recette de cuisine, la pratique d'une langue étrangère ou d'un sport, la maîtrise d'un instrument de musique ou des techniques théâtrales, la prise en main guidée d'un outil informatique, l'exploration instrumentée du ciel étoilé, la mise en œuvre d'une culture bio dans son jardin, de la gestion d'un territoire, etc... Avec cette deuxième approche, la Commission Européenne qualifie la dimension citoyenne comme un levier important pour un accès de proximité, entretenu et démultiplié des connaissances. Pour cela, apparaissent, diversement en Europe, des dynamiques territoriales avec des organisations d'échanges réciproques de savoirs, des espaces ouverts d'apprentissage, des lieux de proximité, des cercles communautaires, des espaces publics numériques et de multiples associations.

L'apprentissage informel naît d'une multitude de situations qui s'inscrivent dans la continuité de notre vie personnelle, sociale ou professionnelle, de plus en plus, qui permet par l'observation, l'imitation, l'échange, l'action, la production, la collaboration ou toutes autres stratégies, d'acquérir ou de renforcer un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être ;





base de capital de nos compétences. Ces temps enrichissent notre potentiel d'expériences, sans être pour autant, repérés comme temps de formation, stricto sensu. Des études nord-américaines estiment que plus des 2/3 de nos connaissances, ou savoirs, sont aujourd'hui issus de cette dynamique personnelle diffuse !

Formaliser l'informel !

Ce qui semblerait distinguer ces trois types d'apprentissages, serait le croisement des intentions institutionnelle et personnelle. Pour le premier cas, elles s'entrelacent clairement, à condition que l'élève, l'étudiant, le stagiaire ou l'apprenant s'appuie sur une motivation continue pour apprendre. Dans le second, l'une est en partie absente, mais l'autre assure à elle seule une implication forte. Enfin, dans la troisième, aucune n'est affichée ou activée, et pourtant, cette situation apparaît la plus productive, en terme de capital savoir.

Ces apprentissages informels marquent un paradoxe. On apprendrait plus, quand on n'apprend pas ! La projection de ce paradoxe est susceptible de tracer, à la fois quelques voies fertiles pour valoriser la capacité fondamentale de chacun d'entre-nous à apprendre, et aussi, quelques pistes gênantes pour marginaliser l'apprentissage formel, au profit survalorisé d'apprentissages informels, en quelque sorte, instrumentalisés. Dans le premier cas, il s'agit d'une opportunité forte pour installer, sur des bases saines et stimulantes, une relation tutorale d'accompagnement douce, associant toutes les formes d'apprentissage complémentaires. Dans le second, il pourrait être question de faire porter une grande part, trop grande, de responsabilité sur la personne, en cherchant à limiter là aussi, pour des raisons économiques essentiellement, les temps de formations formelles. Philippe Carré, en reprenant la citation, elle aussi paradoxale, «On apprend toujours seul, mais jamais sans les autres !» rappelle la dimension immanquablement sociale de tout apprentissage. Qu'ils soient formels ou informels, ce sont les interactions avec ses proches, pairs et tuteurs qui donnent sens et valeur à nos apprentissages.

Si l'Europe porte haut et fort le concept d'apprentissage tout au long (et tout au large) de la vie, reste (encore) à le mettre en oeuvre de manière cohérente et durable. Une pluralité de territoires et de publics est concernée par cette dynamique ouverte de porosités positives négociées : formel-informel certes, mais aussi individuel-collectif, personnel-professionnel ou en terme d'activités comme proximité-distance, s'informer-se former-s'autoformer, travailler-apprendre-collaborer, simuler-jouer-tester, réel-réel augmenté-virtuel, etc... Nous nous proposons d'éclairer, dans les prochains épisodes, ces territoires où l'explosion du numérique favorise des nouveaux rapports aux savoirs, avec un lien fractal aux savoirs éclatés. Cela génère de nouveaux espace-temps d'apprentissages. Nous souhaitons y





AUX ALENTOURS DU TUTORAT A DISTANCE

intégrer vos éventuelles remarques, via les commentaires recueillis sur le blog de t@d, pour mieux cerner l'inévitable alliage subtil, personnalisé et fort, entre nos apprentissages formels et informels. Dans notre contexte lié à l'accompagnement, nous cherchons à en tirer profit pour mieux ajuster et consolider la place du tutorat dans ce double effet de résonance et de mise à distance.

Notes

(1) En collaboration avec Interface Recherche, le GARF, l'AFREF, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, l'Université de Paris Ouest Nanterre et Négocia-Advancia. Plus d'informations sur : <http://savoirs.u-paris10.fr/>

(2) Même si, dès 1931, Paul Valéry annonçait «Le temps du monde fini commence !».

(3) La masse volumique de la glace d'eau pure étant d'environ de 920 kg/m^3 et celle de l'eau de mer d'environ $1\,025 \text{ kg/m}^3$, 90 % du volume d'un iceberg est situé sous la surface de l'eau, et il est difficile de déterminer la forme qu'adopte cette partie à partir de celle qui flotte au-dessus de la mer. Source : Wikipédia – Voir la photo montage ci-dessus ! Métaphore datée de 2002 et empruntée à A. Tough, universitaire canadien.

(4) En 2004, la Commission Européenne publie les premiers textes reconnaissant l'importance et la pertinence de l'apprentissage, en dehors du contexte de l'éducation et de la formation formelles. En mai 2004, le Conseil européen a adopté une série de principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelle et informelle – Voir http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_fr.htm





Apprentissages plus ou moins formels. Episode 2 : des pratiques dans les entreprises

Par Jean Vanderspelden

Une évolution relativement récente, même si !

Depuis les lois de 1971, dans un contexte économique tendu lié à une modernisation constante des modes de production des biens et des services, et à une interdépendance généralisée et numérisée, une bascule s'est progressivement opérée dans notre secteur. On est passé d'une logique instituée de formation professionnelle, vers une logique de plus en plus personnelle dite de professionnalisation (1). L'aptitude et la responsabilité d'entretenir «son employabilité» sont aujourd'hui clairement partagées entre l'entreprise et le salarié. Pour cela, en fonction de la taille, la nature et le secteur des entreprises, plusieurs stratégies peuvent être observées, dont une portant explicitement sur la prise en compte et la valorisation des apprentissages informels exercés dans l'espace-temps de travail.

Les grandes entreprises se sont saisies en premier de cette question. Elles ont considéré cette tendance comme un axe innovant de régulation potentielle des organisations devenues de plus en plus complexes. On demande au travailleur, à la fois de s'inscrire dans la ligne managériale collective, canalisant le champ d'actions possibles et, en même temps, de faire preuve d'initiative individuelle dans le savoir-agir, pour être un professionnel durablement compétent. L'une des manières de réduire cette tension porterait sur la capacité de chacun des travailleurs, y compris les travailleurs du savoir, à maintenir son efficacité, en développant des modes diversifiés d'apprentissage essentiellement informels. Ce sont les savoirs acquis sur son poste, ou en situation de travail agissant en production, en imprégnation, en interaction, en régulation, en veille ou autre. Dans cette perspective, l'apprentissage informel devient un gisement de développement de compétences, à l'initiative et à la disposition de chacun d'entre-nous. On serait ainsi mieux armé pour faire face aux résolutions de problèmes, à la prise de décision et à la créativité permanente souhaitée, attendue ou exigée, dans notre bulle professionnelle. Il s'agit de profiter, en continu, de toute situation pour se former, et ainsi, anticiper les ruptures de production ou dysfonctionnements possibles dans son activité, celles de ses collègues ou ses partenaires, et aussi, faire preuve de créativité. Apprendre et travailler ou travailler et apprendre, ensemble (2), tel serait le nouveau challenge qui, on le pressent bien, ne concerne aujourd'hui qu'une





minorité de personnes (3) et qui, en même temps, à toujours exister entre compagnons, par exemple.

Des contradictions et des opportunités possibles !

D'une occasion naturelle d'apprentissage permanent, le risque ici pourrait être de donner une nouvelle responsabilité individuelle, soit trop forte ou pas assez accompagnée, soit même en contradiction avec le mode de management de l'entreprise. La reconnaissance des savoirs, liée aux apprentissages informels, ne peut s'inscrire efficacement dans des organisations souples qui favorisent une culture et des pratiques de collaboration, terrain fertile à un apprentissage transversal et collectif. L'autre dérive possible serait de considérer l'espace des apprentissages informels, comme un substitut à la faiblesse de pilotage des projets ou à la substitution d'autres actions de professionnalisation, dont la formation «traditionnelle», comme le fameux «stage», modalité toujours dominante. Le cabinet «Interface» (4), l'un des témoins de la journée organisée le 06 avril 2011 par la revue internationale «Savoir», a repéré, non pas des catégories d'apprentissages informels, mais plutôt des types de situations informelles où des apprentissages personnels pouvaient naître et se déployer. Ces situations propices aux quatre apprentissages informels seraient les suivants : ceux dits **d'ajustement** où le travailleur(euse) acquiert les compétences justes nécessaires pour être à l'aise sur son poste de travail ; dits **de dépassement** où l'employé(e) rebondit sur cette situation pour acquérir de nouvelles connaissances ou compétences ; dits **de signature personnelle** où la personne apporte, par cet apprentissage nouveau, une touche sur le produit ou le service, sous forme d'innovation)et enfin, dits **déviants** où le salarié(e) transgresse le protocole établi pour faciliter une intervention favorable à la production ou à la relation client, par exemple.

L'impact du numérique

L'essor des technologies numériques est l'une des raisons majeures de la démultiplication des situations professionnelles propices aux apprentissages informels. En conséquence, dans notre société digitale, la question même de l'intérêt de la distinction entre formel et informel peut se poser (5). D'abord, l'effet Internet nous permet d'avoir accès immédiat à une masse d'informations et de contacts, porteurs de rebond et de sérendipité, favorables aux apprentissages instantanés. Il suffit de disposer d'un poste connecté. L'explosion des outils et des pratiques Web 2.0 (6) place chacun d'entre-nous comme un émetteur éventuel de contenus, plus ou moins intéressants, selon notre e-réputation établie, en partie, par nos pairs. Cela démultiplie les occasions d'échanges et de collaborations possibles, sur le lieu de travail, ou non, sur le temps de travail ou non, sur le sujet de travail ou non, selon les





conditions catalysant les échanges (7) porteurs d'innovation ! Dans ce monde digital, les frontières s'estompent ; celles qui nous empêchent et celles qui nous protègent, celles aussi qui délimitent nos sphères personnelles.

Eclairer et valoriser l'informel

Dans cette dynamique de l'entreprise apprenante, des questions organisationnelles, juridiques et éthiques apparaissent. Avec ce type d'approche horizontale d'entretien et de renouvellement des savoirs liés aux tâches, chaque acteur est, en quelque sorte, tuteur de sa propre communauté de travail, elle-même tutorante. La confiance entre collègues, et le partage des valeurs communes sur le travail et l'apprentissage, semblent constituer un socle nécessaire de reconnaissance et de régulation de ces nouveaux e-apprentissages informels. Pour cela, les démarches liées à la VAE et aux Portfolios constituent indéniablement des pistes intéressantes.

Notes

(1) Voir vidéo datée de mai 2009 «L'émergence de la notion de professionnalisation» de Jean-Claude Quentin & René Bagorski sur l'Université Ouverte des Compétences – www.leclub.org

(2) Voir la vidéo en ligne (2009) concernant la «causerie» entre C. Batier et A. Ferro intitulée «Apprendre & travailler ensemble» : http://www.dailymotion.com/video/xbm5c0_causerie-spiral-apprendre-et-travail_school

(3) A l'évidence, tous les postes de travail ne se prêtent pas, de la même manière, aux opportunités d'apprentissage informel, même si ! Par ailleurs, une étude (menée par GfK en 2010) estimait qu'un salarié sur deux disposait d'un email professionnel dans les PME françaises de moins de 250 salariés.

(4) <http://www.groupe-interface.fr/>

(5) Voir article de Florence Meichel «Apprenance en réseau, entre formel et informel» sur le site <http://www.entreprisecollaborative.com/index.php/fr/articles/163-apprendre-en-reseau-entre-formel-et-informel>

(6) Voir les sites <http://www.servicesweb20.com> ou <http://www.deuxzero.com>

(7) On peut noter la contradiction d'une stratégie de rémunération individuelle au mérite, dans des équipes e-projets, de plus en plus nombreuses, dont la réussite collective repose sur la qualité des échanges de confiance continue entre pairs.





Apprentissages plus ou moins formels. Episode 3 : Les pratiques des organismes de formation

Par Jean Vanderspelden

Des questions anciennes

Bien avant que le concept d'apprentissage informel n'apparaisse, tous les acteurs de la formation, en particulier ceux des adultes, avaient en tête la question de la mobilisation optimisée de la personne dans son éducation. Si la quasi-totalité des apprentissages informels repose sur une motivation réelle, plus ou moins revendiquée, ce n'est plus la même proportion pour ceux dits formels. L'idée première serait donc de puiser dans les situations où l'on apprend naturellement, quelques invariants qui puissent être repris dans le cadre des dispositifs de formation, pour favoriser des acquis, disons moins spontanés, plus cadrés, accompagnés, voire tutorés...

La dimension, en partie, utilitaire des apprentissages

Dès les années 1973, Bertrand Schwartz estimait qu'un adulte ne se forme pas, s'il ne trouve pas dans sa formation une réponse à ses besoins dans sa situation. Le caractère utilitaire de la formation est un élément clé du passage à l'acte d'apprendre, en vue de changer durablement ses pratiques dans sa situation personnelle ou professionnelle. Cette dimension utilitaire, une parmi d'autres, n'est pas perçue de la même manière pour chaque personne. Elle varie selon sa capacité à anticiper, dans son contexte social, plus ou moins intensément les changements promis par un accroissement de ses connaissances ou de ses compétences.

Organiser et animer des dispositifs facilitant

Pour qu'une personne se reconnaisse apprenante, plusieurs approches ont été mises en œuvre, souvent de manière complémentaire ; «histoire de vie», «entretien d'explicitation», «biographie pédagogique», «apprendre à apprendre», «sentiment d'efficacité personnelle», etc... Dans tous les cas, c'est bien dans la relation et dans l'interaction que chaque personne peut s'inscrire dans une logique d'autodétermination. L'essoufflement relatif de la formule stage est réel, même si une récente étude européenne de la CEGOS repérait cette situation encore comme largement dominante pour la formation des salariés. On peut apprendre partout, même en stage ; si un train peut en cacher un autre, un apprentissage (formel) peut





en porter un autre (informel). Dans notre société dite de la connaissance, cette frontière a-t-elle encore un sens ? (1)

Pour une grande partie des apprenants, en particulier les moins qualifiés, ces dynamiques qui alterneraient, associeraient ou conjugueraient intentionnellement situations formelle et informelle, semblent nécessaires et reposent sur notre capacité d'ouvrir la formation. Il s'agirait de jouer sur une combinaison évolutive des unités de temps, de lieux et d'action au bénéfice d'une plus grande souplesse et diversité des situations d'implication, d'apprentissage, de production et de validation, composant le parcours de formation. Pour une formation individuelle et flexible, les fonctions tutorales permettent de tisser les liens nécessaires pour qu'on puisse accepter, tant du côté de l'apprenant, que du côté des apprenants, une succession d'ordre et de désordre. Cette oscillation est apparente à des degrés divers pour l'institution, pour le formateur, le tuteur, et surtout, pour l'apprenant ; le seul, au final, à redonner du sens à toutes ses activités et ses interactions. L'apport des plates-formes de télé-formation, des classes virtuelles (2), des Web-TV, des outils collaboratifs et de communication, mis en place par les organismes de formation et leurs partenaires, vise à faciliter l'autonomie graduelle des apprenants, et des communautés d'apprenants, dans ces nouveaux espaces-temps d'activité.

Des illustrations de cette bascule en cours

En tant qu'acteurs de la formation, nous sommes donc partiellement condamnés à ne pas tout cadrer, mais à organiser sur nos territoires des pratiques ouvertes avec des formes de porosités positives, où l'apprenant puisse se projeter au mieux. On peut illustrer cette évolution avec les points suivants :

- ▶ les parcours sont, de plus en plus, individuels avec un accompagnement personnalisé qui vise à «gérer» la motivation, en début de parcours, et à réguler les interactions entre pairs durant la formation ;
- ▶ des parcours de formation se déroulent sans la présence continue d'un formateur et associe l'intervention d'un tuteur sur les plans méthodologique, social, cognitif et technique dans une dynamique d'autoformation accompagnée, telle que les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) peuvent la mettre en oeuvre ;
- ▶ plusieurs prestataires interviennent en complémentarité sur le déroulement d'un parcours. La participation croissante des bibliothèques, des médiathèques, des Espaces Publics Numériques (EPN) ou des Points d'Accès à la Téléformation (P@T) dans le déroulement des parcours individuels de formation, illustre cette tendance territoriale ;





AUX ALENTOURS DU TUTORAT A DISTANCE

- ▶ l'accent n'est plus aussi fortement mis sur les contenus (toujours à concevoir, produire, actualiser et à diffuser), mais sur l'accompagnement et les interactions pour favoriser l'autoformation, l'autorégulation et la métacognition ;
- ▶ l'amont (bilan de compétences, démarches VAE, valorisation des compétences transversales, etc...) et l'aval (certification, e-Portfolio, passeport de formation, etc...) du parcours de formation sont de plus en plus déterminants dans l'implication et la réussite de l'apprenant ;
- ▶ et la diversité stratégique des situations d'apprentissage et de production, des modalités d'intervention est mise en oeuvre avec une alternance de situations individuelle et collective, distante & de proximité, d'ordre et désordre, de présence et d'absence, de réel et virtuel, où la juste mobilisation des outils et des ressources numériques, en particulier Web 2.0, est un élément clé.

La plus-value d'une prestation de formation, de e-formation, voire de e-conseil, se centre de plus en plus sur la régulation et, au final, sur la validation du parcours, en intégrant le fait que l'on apprend, de plus en plus, hors institution. La mise en valeur du savoir informel devient un passage obligé. Un alliage semble nécessaire entre formel et informel, sans substitution mais dans la complémentarité et la continuité, en se rappelant que nos apprentissages informels contribuent à colorer, à diversifier et à structurer nos savoirs.

Notes

- (1) La systématisation des apprentissages informels – Formadi/Thot Cursus - http://cursus.edu/media/upload/2_LB-AppInfThotCursus.pdf
- (2) Pour illustration, voir l'offre www.classilio.com avec l'offre «Formation-Pédagogie» sur le e-learning avec le «Rapid e-elearning» ou parcours «Woab» et sur le tutorat à distance et son ingénierie avec les parcours «tut'».

