

Tutorales

la revue de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance



Tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride
de Catherine Roupié

Actualité de la recherche sur le tutorat à distance



n°1 – décembre 2008

Présentation de *Tutorales*

Tutorales est une revue consacrée au tutorat à distance sous le parrainage de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance.

La thématique exclusive de cette revue en fait déjà un objet unique en son genre mais *Tutorales* veut se distinguer des autres publications par plusieurs aspects. Tout d'abord, elle est uniquement diffusée sur Internet, au format PDF, sous licence Creative Commons. Ce choix délibéré répond tant à des besoins économiques qu'au souci d'adopter une formule souple et rapide de publication. En effet, une des ambitions de *Tutorales* consiste en la mise à disposition de textes sur le tutorat à distance, le plus tôt possible après leur rédaction par leurs auteurs. Il ne s'agit pas là de payer un tribut à « l'instantanéisme » contemporain, mais d'affirmer la volonté de se soustraire au travers habituel de la publication d'articles traitant de situations et de données antérieures de plusieurs années à la date de diffusion.

Ceci est rendu possible par l'allègement des contraintes éditoriales dans la mesure où les rédacteurs assurent également des tâches d'édition. En ce sens, ils sont libres de choisir leur style de rédaction et ne sont pas contraints par l'adoption de telle ou telle méthodologie exigée par l'édition scientifique. De même, il n'y a pas de contrôle éditorial poussé sinon la vérification que le texte correspond bien au champ de la revue et qu'il présente pour l'auteur, en premier, et les lecteurs, en second, une opportunité d'approfondir et de mettre au net idées et propos.

Pour autant *Tutorales* ne retranche rien à son ambition de diffuser des informations pertinentes et de qualité. Pour ce faire, elle fait essentiellement confiance aux auteurs qu'elle accueille et au jugement des animateurs de t@d.

Sur les auteurs aussi, *Tutorales* veut se distinguer, en particulier par l'accueil de rédacteurs occasionnels, non reconnus, y compris des novices. Si la publication d'auteurs plus établis n'est pas exclue, elle ne constitue pas, clairement, la priorité de cette revue. C'est pourquoi le profil de l'auteur de *Tutorales* est davantage celui d'un étudiant en Master que d'un doctorant ou celui d'un professionnel plutôt que d'un enseignant-chercheur.

Enfin, les auteurs de *Tutorales* bénéficient d'autres avantages spécifiques. Ils ne sont contraints par aucune limitation du nombre de pages et chaque contribution fait l'objet unique d'un numéro de la revue. De ce fait, la périodicité de la revue n'est pas fixe mais la publication des numéros dépendra de l'actualité et des propositions des auteurs.

Pour conclure cette présentation de *Tutorales*, j'invite toutes les personnes qui ont réalisé un travail de recherche sur le tutorat à distance, même modeste, ou qui veulent témoigner d'expériences tutorales à franchir le pas de la publication.

Tutorales se veut avant tout à leur service et à celui de la promotion du tutorat à distance.

Contact par mail : tutorales@free.fr

Éditorial



Le lancement d'une revue est toujours un moment particulier. Il est à la fois l'aboutissement d'un processus de réflexion et de préparation et le début d'une aventure dont seul l'avenir révélera sa pertinence et son utilité.

Si Tutorales n'échappe pas à cette règle, elle s'inscrit également dans une perspective, un cheminement plus personnel qui, depuis une dizaine d'années, m'a amené à m'intéresser de près à cette médiation à distance, que chacun reconnaît volontiers indispensable aux dispositifs de formation à distance, mais qui dans les faits rencontre des difficultés à prendre toute la place qui lui revient pour soutenir les apprenants à distance dans leurs parcours de formation : le tutorat.

Depuis six années que t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance existe, le sentiment qu'il était important que les tuteurs s'expriment et mutualisent leurs expériences a été constamment présent. Si Tutorales n'est que le dernier avatar de cette préoccupation, elle ne se limite pas à cette ambition qui reste par ailleurs entière. Les tuteurs ont toute leur place dans cette revue mais celle-ci s'adresse également à tous ceux, qui sans forcément pratiquer les fonctions tutorales, portent un regard sur elles, élaborent des hypothèses, conçoivent des systèmes tutoraux ou se situent en observation de ces derniers.

Ainsi qu'il est précisé dans la présentation de la revue, tous les auteurs, même les novices, sont appelés à contribuer à son existence. A cet égard, Catherine Roupié qui signe le numéro 1 est tout à fait représentative des auteurs que Tutorales souhaite accueillir. Récente diplômée du « Master 2 Pro, Ingénierie et Conseil en formation, Campus Numérique Forse », Catherine s'est investie avec enthousiasme dans cette aventure que représente la publication. Il faut dire qu'elle ne partait pas de rien et que son mémoire de Master constituait une matière de qualité pour passer à la rédaction de cet article.

Publier, c'est sans aucun doute avoir envie de partager mais c'est aussi et certainement d'abord, « s'auteuriser » à revisiter, à se donner à entendre et donc à (re)construire ses connaissances. J'espère que vous serez nombreux à apprécier l'article de Catherine Roupié et que vous y trouverez motivation et encouragement à vous engager, à votre tour, dans le travail si enrichissant de la rédaction et de la publication. Tutorales souhaite modestement mais très sincèrement vous en donner l'opportunité.

Jacques Rodet

Présentation de Catherine Roupié



Catherine Roupié intègre l'univers de la banque à l'issue de sa formation initiale, ESC Troyes option finance-comptabilité (1996).

Après une douzaine d'années dans le secteur bancaire où elle a occupé des postes de responsabilité dans le cadre de fonctions commerciales et financières, au sein d'entités du Groupe BNP PARIBAS dans différentes régions, elle réoriente son parcours professionnel dans le secteur de la formation pour adultes, déjà approché dans le contexte professionnel. Elle y a exercé des responsabilités d'ingénierie de formation et pris en charge la formation des nouveaux entrants. Elle a également suivi une formation continue hors temps de travail, l'ITB (Institut des techniques de banque), sur deux ans et obtient son diplôme en 1999.

Sa volonté de conceptualiser ses pratiques l'amène à suivre une formation dans le cadre du CIF auprès de l'Université de Rouen, Master Pro Ingénierie et Conseil en Formation (2008), pour le contenu et la modularité de la formation qui correspondait clairement à ses attentes en matière de formation et d'organisation personnelle. Elle a ainsi pu expérimenter un dispositif de formation à distance, et le tutorat qui y est exercé en son sein, en tant qu'apprenante et en tant qu'ingénieure pédagogique en collaborant à la mise en place d'un magistère au CNAM Aquitaine.

Ce passage par l'université fut une expérience très enrichissante d'un point de vue humain et intellectuel. Il lui a permis d'appréhender la complémentarité des approches pédagogiques entre école de commerce et université et a développé son appétence pour la recherche et la problématisation des thématiques habituellement pratiquées. Cette expérience sur le plan de la recherche en matière de tutorat et de formation à distance a constitué les prémices de ses travaux de réflexion en cours.

En effet, cette expérience, qu'elle nous présente dans ce numéro 1 de *Tutorales*, a mis en avant la préférence pour les apprenants d'utiliser leurs propres moyens de communication au détriment de ceux mis à leur disposition par l'institution de formation. Il importe de se pencher sur la nature des contenus de ces messages - extra institutionnels - de les recueillir et de les analyser. Il serait également intéressant de tenter de comprendre les motivations qui sont à l'origine du choix de ce canal, non institutionnel, par les apprenants.

Un autre axe d'investigation serait de tenter d'apporter une réponse à la question de Monsieur BAHRY (président FFFOD) en essayant, par l'analyse de l'existant, de mettre en place une grille et/ou un modèle, et les modalités pédagogiques appliquées, pour définir une formation hybride dans son articulation temps de formation en présence et temps de formation à distance.

Actuellement consultante en ingénierie de formation, Catherine Roupié est membre du groupement GEDY (Gestion de l'Emploi Dynamique) qui travaille à la mise en place d'un outil GPEC destiné à être utilisé, dans un premier temps, par les entreprises de services à la personne.

Son projet est d'intégrer une structure proposant des formations à distance dans laquelle elle pourra notamment accompagner les formateurs dans la création de contenus, contribuer à la mise en place, ou au développement, de l'enseignement à distance et y exercer des fonctions tutorales. Pour cela, elle développe ses connaissances dans le domaine de la conception d'outils pédagogiques destinés à la FOAD en suivant une formation de « Conduite de projet FOAD » auprès de l'AFPA.

Ses publications

Publication en 2008 auprès des colloques du CEMAFORAD et du TICE 2008 d'un article coécrit avec Bruno Guillet - CNAM Aquitaine, intitulé : « *Retour d'expériences d'une formation hybride. Quelles perspectives d'évolution ? Quelle définition de la fonction tutorale dans ce type de dispositif ?* »

Publication de deux billets traitant du lien social et du tutorat dans un dispositif de formation hybride disponible sur le Blog de t@d <http://blogdetad.blogspot.com>

Tutorat et lien social dans un dispositif de formation hybride

Catherine Roupié

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

A travers ce mémoire et sur la base d'un audit de la formation hybride mise en place depuis deux ans dans un institut spécialisé du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) en Aquitaine, nous souhaitons comprendre la construction du lien social dans un dispositif de formation hybride ; se pose également la question de la fonction tutorale.

A l'issue de ces investigations, réalisées à travers des questionnaires et des interviews, nous proposerons une série de recommandations destinées à améliorer le dispositif autour de trois dimensions pour développer et structurer le lien social à l'état embryonnaire actuellement:

- l'organisation générale du dispositif,
- les modalités pédagogiques actuelles qui sont à revisiter,
- les méthodes d'apprentissage devant tendre vers l'andragogie, le tutorat et la collaboration entre pairs.

Mots clés : Formation à distance, formation hybride, lien social, tuteur, médiation, travail collaboratif, communauté d'apprenants

LES NTIC, Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, ne cessent d'évoluer et de nos jours, les technologies se trouvent en tous lieux (réseaux sans fil et GSM, appareils de communication mobile pour accéder à Internet par exemple). Simple source d'informations hier (WEB 1.0), Internet s'adjoint des fonctions de partage de l'information via des outils et des réseaux (WEB 2.0, web participatif).

Ce développement des réseaux, l'accessibilité aux outils de communication par Internet rendent de plus en plus facile la communication à distance, les interactions entre acteurs, médiatisées par un outil. Cette communication peut être écrite, orale ou visuelle, elle peut s'adjoindre des supports partagés (documentation ou application), synchrones ou asynchrones.

Ces environnements ouverts ne limitent plus la communication aux interactions homme-machine, mais incluent également les interactions entre pairs ou avec un tiers. Les outils du web social issus de la technologie du Web 2.0 (blogs, wikis, flux RSS, podcast, réseaux sociaux ou système de signets) font désormais partie de l'univers quotidien d'une nouvelle génération d'apprenants. Habités à développer une interactivité humaine soutenue et presque permanente, les individus évoluent tout naturellement dans des systèmes collectifs tant pour se distraire, pour travailler que pour apprendre : on assiste ainsi à l'émergence d'un sujet social apprenant en formation permanente.

La formation est un levier d'accès à la qualification, à l'adaptation ou au développement des compétences, dans un contexte marqué par les évolutions rapides des modalités du travail et notamment l'inversion en cours de la pyramide des âges. Les parcours de formation tendent à s'individualiser pour rendre chaque individu acteur de son évolution professionnelle (VAE, périodes de professionnalisation, DIF).

La formation à distance peut répondre à ces objectifs d'autant plus que cette méthode permet à l'utilisateur de se former à son rythme,

en fonction de ses besoins et de ses disponibilités, ce qui est particulièrement important à une époque où la formation se décline tout au long d'une vie (loi du 04 Mai 2004).

La formation à distance fait, elle aussi, évoluer les pratiques apprenantes et donne naissance à de nouvelles formes d'interactions entre acteurs.

L'intérêt de privilégier les dispositifs de formation hybride est grandissant. La complémentarité présentiel/distance permettrait à la fois de répondre au besoin croissant de formation et à celui de l'individualisation. Souvent choisies par nécessité, pour des raisons de contrainte d'emploi du temps, les formations ouvertes et à distance semblent effectivement s'ouvrir vers des publics qui n'y accéderaient pas si leur présence était exigée.

DEMAIZIERE (2007) souligne avec justesse qu'au départ, il y avait distance parce que la présence était impossible et qu'aujourd'hui cette distance est choisie et non plus subie. La relation pédagogique peut se trouver alors influencée par cette introduction des technologies de communication dans un dispositif de formation.

En effet, au cours d'une formation en face à face, dite présentielle, le formateur interagit avec les apprenants en direct sur des modes auditifs, visuels, kinesthésiques. L'encadrement et l'enseignement sont des activités qui se confondent et sont sous la responsabilité du formateur.

Lors d'une formation à distance, les unités de temps, de lieu et d'action ne sont plus les mêmes. La désynchronisation entre l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage, ainsi que la distance qui sépare les participants, entraînent des conséquences pratiques qui se marquent entre autres, par une distinction accrue des différentes activités d'enseignement : séparation entre les tâches de conception du cours et les activités de tutorat d'une part, mais également répartition des rôles de soutien parmi les différents agents d'encadrement (humains ou informatiques), d'autre part.

Avec les NTIC, la médiatisation s'installe et les médiations humaines s'organisent alors pour faciliter les apprentissages. L'introduction du tutorat dans ce type de dispositif semble donc nécessaire « c'est une assistance pédagogique in situ ou non, c'est un élément annexe de la formation » (Circulaire DGEFP 2001/22)¹.

Les études montrent également que la médiation humaine reste un élément majeur dans l'acquisition de connaissances. S'il est vrai que le rôle du formateur évolue et que les médiations prennent des formes plus diversifiées (le tutorat à distance par exemple), il est clair que l'action du formateur reste essentielle et que personne n' imagine le remplacer par des technologies. La conception de solutions hybrides, entre distance et présence, atteste plutôt d'un retour de la relation humaine au service d'une relation pédagogique renouvelée, dans laquelle les technologies reprennent la part qui leur revient, celle d'être des outils au service des projets de formation.²

Dans ce contexte de technologies de plus en plus présentes dans notre quotidien où le degré d'interactivité qu'elles proposent est grandissant, nous nous interrogeons sur la notion de lien social, existant ou à développer, dans un dispositif de formation hybride qui combine des temps de formation en présence et des temps de formation à distance : deux moments de formation où le niveau et les moyens d'interactions entre les acteurs diffèrent.

Après avoir exposé le cadre de l'intervention, nous mettrons en avant les observations qui nous ont conduits à élaborer une problématique où se côtoient tutorat et lien social.

Dans une première partie, ces notions seront esquissées sous un angle théorique pour aider à la compréhension de la construction d'un lien social entre les acteurs.

1 Circulaire relative à la prise en charge des coûts de la formation à distance par les fonds de la formation professionnelle continue.

2 FFFOD

La deuxième partie, plus opérationnelle, rendra compte des investigations conduites auprès des acteurs du dispositif. Leur analyse et interprétation seront mises en regard de notre problématique et de l'approche conceptuelle effectuée en amont.

Dans une dernière partie, des préconisations seront formulées avec le souci de faire évoluer le dispositif et de répondre aux attentes formulées par les acteurs.

S'il existe de nombreuses définitions des termes « formation hybride », il en va tout autant de leur mise en pratique. Les typologies appliquées sont variables selon la définition adoptée par l'institution mais aussi selon le dispositif qui l'accueille. En effet, l'articulation optimum des temps de formation en présentiel et des temps de formation à distance, via un environnement technologique (site web, plate forme, portail...), reste à définir (BAHRY J., président du FFFOD, 2002). Le plus souvent l'une des deux modalités est dominante par rapport à l'autre.

Exemple de mise en oeuvre au sein de l'ICSV-Bordeaux

A l'ICSV – Institut des Cadres Supérieurs de la Vente –, un institut spécialisé du Conservatoire National des Arts et Métiers en Aquitaine, la formation hybride se répartit selon le ratio 30/70, présence/distance pour une formation de niveau II en marketing et vente, d'une durée moyenne de 300 heures (BAC + 4 en 2 ans) mise en place depuis deux ans selon les modalités pédagogiques suivantes :

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

- Le cours diffusé sur Internet est rendu possible avec l'arrivée du studio de cours (30% du volume horaire). Celui-ci est composé d'une Tablet PC, d'une caméra, d'un vidéo projecteur et d'un tableau blanc interactif. D'une durée de deux heures (18H30 - 20H30), et deux fois par semaine, ces cours sont destinés à la

présentation des fondamentaux de la matière. L'interactivité entre l'enseignant et les auditeurs distants est faible mais possible grâce à l'ouverture d'un canal de chat. Le cours est accessible en direct et à distance puis en différé via la plate-forme pédagogique nationale Plei@d.

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

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

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

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

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

Ensuite, les liens qui unissent les apprenants et les formateurs lors des séances de formation classique se voient modifiés avec la mise à distance de l'enseignement. En effet, l'innovation informatique n'est pas une simple innovation technique ; elle transforme aussi les modes de communication et transforme ainsi les espaces et les formes d'apprentissage alors que la transmission du savoir nécessite toujours un minimum de lien social, d'« interactivité humaine » (GLIKMAN, 2006). Ces liens ont un rôle prépondérant dans l'acquisition de connaissances dans la mesure où l'apprenant se retrouve en rapport direct avec le savoir. Le conflit socio-cognitif apparaît dans une interaction sociale, il est interindividuel (VYGOTSKI et la ZODEP ou ZEP – zone de développement proximale). L'introduction de la technologie pose alors la question

- du lien social, c'est à dire des relations établies entre les personnes (dimension sociale, territoriale, professionnelle),
- et de l'interactivité humaine (échanges d'information), difficile à mettre en œuvre lors du cours multi diffusé et non suscitée en dehors des séances d'enseignement programmées.

Ce phénomène est habituellement caractéristique des formations à distance.

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

La formation à distance implique donc la transformation de la relation formateur – apprenant car l'on passe d'une relation formateur –

formé (passif) à une relation formateur – apprenant (actif) et sont alors introduites des actions tutorales (LEBRUN (2005), BARBOT (2006) et le collectif de CHASSENEUIL (2001).

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

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

Dans quelle mesure intégrer la fonction tutorale dans un dispositif de formation hybride ?

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

Pour répondre à ces questions, nous formulons deux hypothèses de travail :

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

Esquisse du cadre théorique des concepts abordés

Dans cette première partie, nous vous proposons d'esquisser et de comprendre ces différentes notions de tuteur, de lien social, de collectif d'apprenants en lien avec les hypothèses énoncées.

Dans un dispositif de formation ouvert qui combine deux modalités pédagogiques - le présentiel et le distanciel - il est important de

tenir compte de ceux qui apprennent en comprenant comment ils apprennent, pour mieux les aider à construire leur apprentissage. Connaître les profils des apprenants peut permettre de répondre à leurs attentes, de mettre en place un accompagnement adéquat, le tout concourant à la réussite des études (GLIKMAN, 2002).

Ainsi, le tutorat est-il à privilégier dès que la distance s'installe dans un processus d'apprentissage.

CHARLIER, DESCHRYVER et PERAYA (2006) formulent plusieurs propositions quant aux effets des dispositifs hybrides :

- Sur les apprentissages : il semble que ce type de dispositif engage plus l'étudiant dans la formation (« intention de comprendre par soi-même », « une meilleure compétence métacognitive », « un goût de l'initiative, de l'autonomie, ... »)
- Sur les processus de construction identitaire : si le dispositif prend en compte les spécificités de l'étudiant (projets individuels, besoin de flexibilité)
- Sur l'émergence de communautés de pratique : cette façon de travailler, notamment la modalité d'évaluation (participative, collaborative), favorise l'entrée des étudiants dans des communautés de pratique.
- Sur les interactions sociales : les étudiants semblent accorder une place importante aux interactions sociales dans l'apprentissage. Cette importance croît si la période distante représente un temps important dans le dispositif (ratio présence / distance).

L'action même de la transmission du savoir, médiatisée ou non, est affaire de communication. Nous sommes des êtres de communication et cela depuis notre naissance.

L'innovation informatique n'est pas une simple innovation technique ; elle transforme aussi les modes de communiquer qui sont de réinventer,

de travailler et d'apprendre. Les nouvelles technologies transforment ainsi les espaces et les formes d'apprentissage, alors que la transmission du savoir nécessite toujours un minimum de lien social. Les apprenants ont besoin de social pour construire des connaissances nouvelles. Cela se traduit par le désir de maintenir une relation aux autres (PAQUELIN, 2006), par un sentiment d'appartenance, d'engagement envers le groupe et la tâche (GROSJEAN, 2006). D'où le rôle fondamental du lien social pour favoriser les échanges entre apprenants dans une situation de formation en ligne, souvent aux prises avec l'isolement, pour mettre en contexte social savoir et savoir-faire.

La notion de lien social est polysémique

Dans cette étude, il convient de situer le lien social de la façon suivante :

- au niveau méso-social au sens de GLASSEY (2004), lieu où se constitue la socialisation secondaire (école, système de formation, entreprises) et qui participe à l'élaboration du lien social au niveau micro-social (relations choisies, liens de sang, de proximité..) et au niveau macro-social (systèmes de valeurs, systèmes économique et politique)
- dans un univers médiatisé du fait des nouvelles technologies de l'information
- dans le cadre des sciences de l'éducation.

Aussi, le lien social dans un dispositif médiatisé (comme l'est la formation hybride) se définirait comme étant les formes d'interactions sociales pouvant intervenir entre des individus pour favoriser les échanges et instaurer un sentiment d'appartenance à un même groupe.

PAQUELIN (2006) confirme, en citant BOURGEOIS (2004), cette nécessaire présence du social dans la construction de connaissances nouvelles. L'apprentissage relève d'un véritable enjeu socio-affectif qui se traduit par le désir chez l'apprenant de maintenir sa relation aux autres précise-t-il en citant PERRET-CLERMONT

(1981). En effet, l'« interactivité technique » ne peut se substituer à l'« interaction humaine » (BELISLE et LINARD, 1996 cités par GLIKMAN, 2006).

Par conséquent, sont à privilégier les pédagogies de la médiation (VYGOTSKI) où le conflit sociocognitif entre un apprenant et les savoirs en construction sont au centre des interrelations. Le conflit socio-cognitif apparaît donc dans une interaction sociale, il est interindividuel. Les interactions répondent ainsi au besoin de mise en contexte social de tout savoir et savoir-faire (METZGER, 2004).

Or, un des défauts de la FAD est la non interaction immédiate avec le formateur et s'ensuit un risque d'anomie c'est-à-dire d'affaiblissement du lien social.

Pour GROSJEAN (2006), le tuteur « joue un rôle fondamental dans la construction du lien social au sein d'une communauté virtuelle d'apprenants ». Celui-ci se crée par le biais d'une interaction médiatisée et distante qui comporte une dimension socio-affective (engagement personnel du tuteur dans la conversation et sa capacité à créer une entité de groupe) et une dimension socio-cognitive par laquelle le tuteur cherche à engager cognitivement les étudiants.

Cette fonction d'accompagnement est garante du suivi social (affectif) de chaque apprenant. Elle favorise le lien social entre les acteurs à distance et facilite leur communication.

L'objectif du tutorat est ainsi d'apporter à l'apprenant soutien et motivation, de lui faire acquérir des méthodologies de travail et de lui fournir un support au plan cognitif. Le tuteur, dans ses rôles d'accompagnateur méthodologique, pédagogique et social, soutient l'activité cognitive de l'apprenant, l'amène à l'autonomie, pour favoriser le lien social et pour l'accompagner dans les travaux collaboratifs (GROSJEAN, 2006).

Les échanges et les collaborations que permettent les formations en ligne exigent un véritable travail d'animation de la part du tuteur. Cette collaboration favorise l'apprentissage et pour être efficace, l'intervention du tuteur doit

se situer dans la zone de l'apprenant (HACHEM et al, 2006).

Cela nous conduit vers la notion d'apprentissage collaboratif : apprendre, c'est collaborer (GLIKMAN, 2002a). L'apprentissage collaboratif est une situation dans laquelle des personnes communiquent en utilisant des formes d'interactions qui peuvent conduire à la stimulation de mécanismes d'apprentissage (DILLENBOURG, 2003 cité par D'HALLUIN, 2004). Les interactions engendrent un conflit socio-cognitif qui est à l'origine de l'acquisition individuelle de nouvelles connaissances. Les interactions sociales peuvent donner naissance à de nouvelles modalités de collaboration à distance entre apprenants et entre formateurs et apprenants. Les savoirs se construisent alors au sein d'une communauté d'apprenants qui est co-construite par ses acteurs. De cette communauté virtuelle d'apprentissage naît une organisation apprenante appelée collectif d'apprenants. Le tuteur doit développer, chez les participants, le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprenants. Au sein de ce collectif, les liens interpersonnels peuvent être forts ou faibles selon le niveau de contribution des individus à la résolution de la tâche. Une forte implication engendre un fort sentiment d'appartenance. Ces interactions et liens conduisent le groupe à développer des normes fortes et structurantes. La communauté peut se construire entièrement à distance sans que les participants ne se rencontrent jamais en face à face (courrier électronique, forums, visioconférences individuelles...). On peut également créer cette communauté et l'aider à vivre en organisant des regroupements avant ou pendant la formation (DEMAIZIERE, 2007).

Dans la mesure où l'apprentissage constitue une finalité, la formation d'une communauté doit être considérée comme un moyen nécessaire et non comme une fin en soi. De même, il ne saurait y avoir de communauté d'apprentissage sans une volonté commune qui va s'incarner à travers l'objet d'apprentissage. Enfin, la création d'une communauté d'apprentissage exige du temps pour fonctionner efficacement. En effet, ses membres doivent arriver à se connaître les uns les autres.

La collaboration n'est pas innée déclarent JEUNESSE et DUMONT (2003) dans la mesure où elle fait appel à des compétences d'ordre cognitif, méthodologiques, technologiques (utilisation des TIC), sociologiques spécifiques. Elle peut être favorisée par le comportement du tuteur bien que d'autres facteurs soient à prendre en compte. Les auteurs citent Rogers (2000) - Powers and Guan (2000) et Squire and Johnson (2000) pour ajouter que le tuteur devient la clé de voûte de l'apprentissage.

L'apprentissage collaboratif n'est à mettre en place que si le type de formation s'y prête. Le tuteur doit avant tout privilégier les relations tuteur-apprenant pour motiver, faciliter les apprentissages, soutenir... De plus, il est nécessaire de proposer aux apprenants des moyens d'échanger avec l'équipe enseignante ou ses pairs. A défaut, ce dernier risque d'aller rechercher hors du cadre institutionnel un lieu d'échange et de soutien.

Ainsi, la dimension sociale du rôle du tuteur va se concrétiser en grande partie dans l'accompagnement d'activités collaboratives, pédagogie active qui met l'accent « sur le caractère social de la construction du savoir ». Il existe également l'apprentissage par résolution de problèmes « apprendre à se poser un problème, à se poser des questions » et ne pas « seulement trouver des réponses » et la pédagogie du projet où le tuteur doit « aider les étudiants à s'approprier des connaissances et à développer des compétences réutilisables » LEBRUN (2002).

Même si le tutorat a toujours existé indépendamment de la formation en ligne, il prend une place indéniable au sein de ce dispositif.

Les activités collaboratives sont une des composantes du nouveau schéma pédagogique influé par les NTIC. CHARLIER, DESCHRYVER et PERAYA (2006) ont mis en évidence l'importance de l'accompagnement dans la réalisation de travail collaboratif. Ce type d'activité est qualifié de « fruit et [...] facteur d'un apprentissage de qualité » par LEBRUN (2002).

Le collectif des apprenants devient le garant de l'appropriation des contenus et d'une cohésion recomposée de l'univers éclaté dans lequel il s'inscrit (BARBOT, DEBON, GLIKMAN, 2006). Communiquer, c'est participer à la construction du lien social.

En résumé, et en réponse à la problématique énoncée, il est possible d'avancer que le tuteur, dans une formation en ligne, joue un rôle dans l'établissement d'un lien social ; d'une part par les interactions qu'il favorise entre les acteurs du dispositif en soutenant l'activité cognitive des apprenants et d'autre part par le biais de l'apprentissage collaboratif à distance, à l'origine de collectif d'apprenants. Ce lien social vient compenser le déficit socio-affectif des apprenants, occasionné par la distance.

La phase d'investigation : méthodologie et résultats

Cette seconde partie met en avant les résultats des investigations effectuées au niveau micro. Cette démarche, à la fois qualitative et quantitative, a pour visée de connaître les attentes et/ou les pratiques, en matière de tutorat et la nature des relations au sein de ce dispositif. Le public visé est de deux types : les formateurs et les apprenants des formations qui enseignent et étudient au sein de ce dispositif de formation hybride depuis sa mise en place il y a deux ans.

La formation hybride appliquée au sein de l'ICSV Aquitaine attire un public potentiellement plus large car les modalités proposées (distance/présence) s'intègrent davantage aux contraintes professionnelles et/ou familiales de la vie au XXIème siècle. Cela est vrai aujourd'hui pour les apprenants et le sera demain pour les formateurs qui s'intègrent dans le dispositif étant donné qu'ils pratiquent une activité professionnelle à titre principal et qu'ils ne sont que formateurs vacataires.

En préambule, il est important de préciser que la taille réduite de la population interrogée ne peut pas permettre des enseignements absolus dans le cadre de cette étude. Cependant, la prise en compte des éléments de réponses obtenus

est susceptible de faciliter la mise en place d'un modèle qui réponde aux attentes des acteurs et qui soit transposable par la suite à d'autres institutions du CNAM.

Le travail d'enquête a porté sur les apprenants et les formateurs.

Les premiers, élèves de 2^{ème} année de la promotion 2006-2008, ont reçu des questionnaires comportant des questions fermées et ouvertes. Sur une promotion de 22 personnes, 16 questionnaires ont été retournés complétés, soit un taux de réponse de 72,7%.

Les formateurs, 9 sur les 16 personnes intervenants sur la 1^{ère} et 2^{ème} année du cursus, ont été interrogés dans le cadre d'entretiens réalisés en face à face ou par téléphone. De nombreux formateurs n'ont pas pu nous accorder un moment pour mener ces interviews³ compte tenu de leur emploi du temps.

De cette étude, deux tendances se dégagent :

- les apprenants et les formateurs expriment une satisfaction générale à l'égard du dispositif et en premier lieu en soulignent la souplesse.
- la souplesse, rendue possible par la mise à distance et en différé de modalités pédagogiques, a ses revers : le sentiment d'isolement des apprenants et le manque d'interaction.

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

Nous avons mis en évidence dans la présentation de nos résultats l'absence de lien entre formateurs et un lien à peine plus visible entre pairs apprenants et entre formateurs et apprenants. Tous sont pourtant désireux d'établir ce lien qu'il soit horizontal (entre pairs formateurs et pairs apprenants) ou bien vertical (formateur-apprenant).

Les apprenants suivent une formation professionnalisante et, outre leurs attentes en matière de connaissances opérationnelles, ils souhaitent que les formateurs assurent un suivi de leur apprentissage, qu'ils soient disponibles, réactifs et interactifs ; en résumé, qu'ils soient formateur et tuteur à la fois.

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

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

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

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

3 Un entretien de groupe (2 personnes), trois entretiens individuels, quatre entretiens individuels téléphoniques

Par conséquent, les apprenants souhaiteraient davantage de regroupements et que ceux-ci soient repensés dans leur objet. Les formateurs quant à eux voudraient introduire des séances de visio-conférences toujours dans le but d'encourager les échanges et de créer un lien entre protagonistes. A la question de la médiatisation d'une partie des cours en amont du cours diffusé sur Internet, les avis sont partagés certains ne voyant plus l'intérêt du rôle du formateur, remplacé, selon eux, par un support de type livresque.

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

La nature des liens reste inconnue à l'issue de cette étude car l'analyse des échanges n'a pas été entreprise essentiellement pour des questions de temps. Toutefois, aux dires de formateurs, les interactions seraient centrées sur l'échange d'information (échanges verticaux, lien social faible selon la terminologie employée par CUISSI, 2007). Certains formateurs ont tenté d'instaurer des échanges débats sur un thème, et même un wiki, mais peu de retours sont constatés étant donné le côté informel de la situation (pas d'obligation de participation).

En définitive, les apprenants sont tous équipés d'ordinateur et d'une connexion Internet à l'ADSL à titre privé. Aussi ont-ils créé très tôt des réseaux par le biais des e-mails, du téléphone ou des rencontres informelles quand elles sont possibles géographiquement ; les regroupements venant compléter et enrichir leur démarche personnelle.

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

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

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

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

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

Aujourd'hui, les activités distantes représentent 30 % du volume horaire global des modalités pédagogiques de la formation hybride appliquée au sein de cette institution. Peu nombreuses, elles se confondent avec le travail personnel. Développées, elles diminueraient le sentiment d'isolement perçu par le public apprenant et favoriseraient les interactions.

Par conséquent des relations naîtraient et un sentiment d'appartenance se développerait, le tout menant à la création de liens sociaux. Cette communauté serait régulée par le formateur-

tuteur qui, en créant une activité pédagogique (apprentissage par projet par exemple), susciterait des actions et des interactions pour parvenir à un résultat.

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

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

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

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

Par conséquent, cette formation, bien qu'utilisant des outils d'enseignement distants

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

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

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

Recommandations

Dans cette troisième et dernière partie, nous évoquerons les recommandations formulées pour faire de cette formation une formation hybride où la distance tient une place plus importante.

Elles se situent autour de trois dimensions : l'organisation générale du dispositif, les modalités pédagogiques à revisiter et les méthodes d'apprentissage qui pourraient tendre vers l'andragogie et la collaboration.

L'organisation générale du dispositif

En dépit de l'effort de formalisation qui est demandé aux formateurs, il semble que pour les apprenants, trop d'imprécisions persistent dans les objectifs et les attentes. Il est donc nécessaire de proposer, voire d'imposer, aux formateurs des outils d'aide à la réflexion et à la formalisation à travers :

- d'une part, la capacité de l'institution à rémunérer en tant que tel, et à priori sur la base d'un forfait, le travail de conception et de scénarisation pédagogiques ;
- d'autre part, en proposant aux formateurs des ateliers de formation afin de les accompagner sur des dimensions souvent nouvelles pour eux

comme le tutorat à distance, la collaboration, les principes andragogiques, les pédagogies nouvelles.

Quand de tels changements existent, la formation est un moyen de parvenir aux résultats attendus mais il n'est pas le seul. L'organisation du travail, le statut et la rémunération du formateur doivent être en synergie avec la formation pour que les conditions de réussites soient réunies.

Les statuts de ces intervenants ne vont guère pouvoir évoluer étant donné qu'ils sont vacataires de la formation. Toutefois, il est à noter que le temps de formation leur sera rémunéré sur la base de la formation tout en présentiel (base horaire fournie dans le référentiel national de la formation) alors que le temps de formation en présentiel sera moindre : la différence de temps sera dévolue à la conception pédagogique des cours sous forme de scénario à partir d'outils mis en place et à la disposition du formateur. Ce formalisme va l'amener à structurer davantage son discours, à gérer son temps et les interactions avec les apprenants.

Nous préconisons également que la formation des formateurs s'effectue sous forme de formation hybride. Ainsi, le formateur devient apprenant dans ce type de dispositif, il expérimente les conditions d'apprentissage qui lui sont liées, il est confronté aux difficultés possibles sous-jacentes à cette organisation des modalités pédagogiques.

Cette gestion du changement doit également être orientée vers les apprenants qui vont avoir un rapport nouveau avec le savoir : ils doivent apprendre à apprendre à distance. Une préparation à ce type d'enseignement qu'est la formation à distance est nécessaire de même qu'une formation à la gestion du temps, au travail collaboratif et à l'utilisation des outils pour faciliter les échanges.

Egalement, il ressort clairement de cette analyse qu'un séminaire introductif et d'intégration s'avère indispensable, tant pour les formateurs que pour les apprenants, afin de mettre en avant l'ensemble des points soulevés supra.

L'autre atout du séminaire présentiel est celui du contact humain : il semble important que les individus puissent se rencontrer en début de formation. Si ce contact ne peut se faire de façon physique, il est conseillé de l'établir à l'aide des outils mis en place par la technologie : le téléphone, la vidéo par exemple. Des documents de synthèse, mis à la disposition des acteurs, pourraient être également établis par le service études de l'institution. Ils indiqueraient par exemple en plus du nom, prénom et lieu de résidence, la formation, l'expérience, les centres d'intérêt personnels et pourquoi pas une photo ; le tout constituerait l'équivalent d'un trombinoscope. Ces actions agiraient dans le sens de la construction du lien social entre apprenants et entre apprenants et formateurs.

Toujours concernant l'organisation du dispositif, l'ingénierie du dispositif veillerait à multiplier et à diversifier les situations pédagogiques en partageant les temps collaboratifs, individuels en synchrones et asynchrones. Cela aurait pour objectif de situer l'apprenant dans sa progression pédagogique.

De plus, la mise en place d'un contrat pédagogique entre les apprenants et les formateurs-tuteurs favoriserait l'établissement de règles du jeu claires pour tous.

Et dans le même esprit, un protocole pour le formateur-tuteur pourrait trouver sa place dans ce dispositif. Il indiquerait les modalités et règles d'intervention du formateur dans sa fonction tutorale.

Les modalités pédagogiques

Les séminaires : scénarisés et rythmés

De l'avis de tous les apprenants, les séminaires mériteraient d'être plus rythmés et orientés de manière plus franche vers leurs attentes opérationnelles et professionnelles. En somme, ils demandent aux formateurs de réfléchir à une scénarisation à l'intérieur même de la modalité. Ils leur demandent également de prendre en compte leur statut d'apprenant adulte en formation continue et les incitent à mettre en œuvre plus souvent dans leurs actes d'enseignement des principes qu'on pourrait appeler andragogiques. Les outils de

formalisation et les ateliers de formation précédemment cités doivent être en mesure d'aider les formateurs à être plus performants dans ce domaine.

Les cours diffusés sur Internet : en différé

A la lecture de l'analyse, apprenants et formateurs semblent nous indiquer qu'il faut s'orienter sur l'enregistrement de cours en différé, pour la souplesse qu'ils offrent.

Ceux-ci devront s'accompagner systématiquement d'un support de cours écrit qui indiquerait à minima la structure et l'organisation de l'enregistrement.

Ainsi, l'accès au cours devient plus simple pour l'élève qui peut choisir les parties à voir ou à revoir (notion d'indexation des ressources et début de l'individualisation de la formation). La proposition de séquences plus courtes est intéressante et doit être approfondie.

Les activités distantes : encadrées et porteuses de sens

Dans ce dispositif, ni distant, ni en présence, le formateur intervient pour 70 % du volume horaire dans des sessions de type « classique » : séminaire en présentiel et cours diffusé sur Internet en salle traditionnelle en présence d'élèves.

Par conséquent, l'activité distante s'avère être le parent pauvre du dispositif parce qu'elle n'est pas intégrée par les formateurs en tant qu'activité pédagogique à part entière (pourtant ce volume horaire leur est rémunéré à un taux plein).

L'amélioration de ceci passe par un travail de scénarisation pédagogique plus poussé et plus contraint (rémunération de la conception, outils facilitateurs, formations), par la fixation d'un contrat clair de départ entre apprenants et formateurs (promotion du scénario pédagogique) et par la sensibilisation des formateurs aux principes de l'accompagnement à distance à travers une formation au tutorat.

Une modalité nouvelle pourrait venir renforcer ce dispositif d'activités distantes : l'auto-évaluation qui pourrait prendre la forme de quiz systématiques pour chacun des modules.

Méthodes d'apprentissage : andragogie et collaboration

Andragogie

Les activités distantes, entre autres, seraient d'autant mieux suivies par les apprenants si elles étaient porteuses de sens. A cet effet, les formateurs pourraient mettre en œuvre des méthodes andragogiques pouvant se résumer par les critères suivants :

- Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose ;
- Les adultes ont besoin d'être traités comme des individus capables de s'autogérer et admettent mal que les autres leur imposent leur volonté ;
- Les adultes arrivent avec une expérience propre, rendant les groupes très hétérogènes. Par contre, cela favorise les méthodes expérimentales et les activités d'échange ;
- Les adultes sont prêts à apprendre si les connaissances permettent d'affronter des situations réelles ;
- L'apprentissage ne peut pas être dissocié du besoin de développement ;
- Les adultes assimilent d'autant mieux que les connaissances, les compétences, les attitudes sont présentées dans le contexte de leur mise en application sur des situations réelles ;
- Les adultes sont motivés intérieurement par le désir d'accroître leur satisfaction professionnelle, leur estime de soi.

Collaboration

Rappelons le double paradoxe souligné supra en matière de collaboration : les élèves se plaignent d'isolement et pourtant ils ne plébiscitent pas

les travaux de groupe. Les formateurs plébiscitent les travaux de groupe mais montrent des lacunes en matière d'encadrement à distance.

Pourtant, c'est le principe même de cette formation hybride dans son mode d'administration, hybride dans son mode d'administration et professionnalisante dans ses objectifs. Il paraît donc difficile de faire l'impasse sur les méthodes d'apprentissage centrées sur le travail collaboratif ; d'une part, parce qu'elles contribuent à limiter les sensations d'isolement des apprenants ; d'autre part, parce qu'elles apportent aux apprenants des compétences transversales réutilisables à d'autres moments de la formation et dans leur environnement professionnel.

La collaboration ne s'improvise pas. Par conséquent, la programmation d'un séminaire d'intégration introduirait de manière importante cette dimension qui devra aussi être développée au cours des ateliers de formation pour les formateurs.

En conclusion de cette étude, le dispositif de formation hybride appliqué aujourd'hui au sein de l'ICSV-CNAM Aquitaine pour la part des enseignements mis à distance relève davantage du présentiel enrichi⁴, modèle qui devrait évoluer vers du présentiel augmenté⁵ combiné à du présentiel allégé⁶ (Typologie exprimée au sens de COMPETICE).

Ces évolutions s'inscriront dans une articulation modifiée des modalités pédagogiques qui pourraient prendre la forme d'un séminaire présentiel d'ouverture et de clôture de la formation encadrant des séances de travail collaboratif et de cours diffusés sur Internet.

L'ensemble de ces mutations doit trouver sa place dans une démarche d'inclusion dans laquelle chaque formateur peut s'identifier.

4 Diaporama, matériel de projection

5 Mise à disposition de ressources de cours, de fiches TD, exercices en amont et en aval du cours diffusé sur Internet

6 Quelques cours ou partie de cours sont proposés en autoformation, travail collaboratif asynchrone et tutorat en ligne

Ces changements impacteraient le niveau de lien social actuellement embryonnaire avec la création spontanée d'un collectif d'apprenants qualifié par METZGER (2004) de réseau d'entraide étant donné la nature des échanges (« échanges informels, utilitaires et collectif »). Ce lien, développé, renforcé et structuré par l'intervention du formateur-tuteur, tout comme la mise en place du travail collaboratif, les interactions sous-jacentes rendues nécessaires par ce type d'activité, conduiront à la création d'une communauté d'apprenants.

Le rôle de tuteur dans ce dispositif sera tout d'abord confié au formateur qui outre la fonction pédagogique aura en charge des fonctions relationnelles et d'organisation des activités de travail collaboratif en ligne auxquelles le schéma de SALMON (2000), présenté par JEUNESSE et DUMONT (2003), pourrait servir de base à son élaboration. Cependant, il sera relativement difficile de mettre en place un système de tutorat en référence à la typologie des tuteurs/apprenants élaborée par GLIKMAN (2002b) étant donné le nombre peu important des acteurs intervenants au sein de ce dispositif.

Le tutorat répondra ainsi aux attentes d'interactivité humaine plutôt que technique des apprenants. Cette interaction, rendue nécessaire du fait de la rupture du processus communicationnel liée à la mise à distance de la formation, est possible via les outils de communication, d'Internet. L'interaction sociale participe à la création de conflit socio cognitif (ZODEP de VYGOTSKY).

Le tutorat dans ce dispositif répondrait ainsi davantage à une approche fonction qu'une approche métier. Mais cette question pourrait se poser à l'avenir si le dispositif devait élargir son champ d'intervention à un niveau national. L'institution doit donc s'efforcer d'apporter aux intervenants des éléments de réflexion et de réponse à cette nouvelle demande qui leur est faite dans leur statut de formateur et cela d'autant plus qu'ils sont formateurs occasionnels avec peu de temps à investir dans la réflexion pédagogique. Cela doit passer par la formation à des modes nouveaux de pédagogie

mais aussi par la proposition d'outils de formalisation tels qu'une fiche pédagogique, un livret du formateur.

Il semblerait, au premier abord, que le recours au tutorat et aux échanges en ligne reste relativement limité lorsqu'il n'est pas contraint.

Toujours est-il que le sentiment qui demeure à l'issue de ce travail, c'est celui d'une expérience positive. Apprenants et formateurs expriment leur satisfaction générale à l'égard du dispositif et s'entendent pour dire que c'est une « formation en phase avec la société d'aujourd'hui », qu'il faut « poursuivre et persévérer dans cette direction ».

Le XX^{ème} siècle a élaboré toute la pédagogie socio constructiviste qui montre que le savoir se construit, qu'il s'agit d'une construction sociale (Piaget, Vygostki). L'apprenant est un individu social qui vit dans un univers social, dans le travail. L'élève est au cœur de la situation et il peut apprendre des autres. On passe ainsi d'une pédagogie du programme (connaissances, ou pédagogie transmissive) à une pédagogie du projet (compétences, accompagnement à une évolution).

La formation hybride est une formule très appréciée car elle est sécurisante par rapport à une formation tout à distance. Les séances en présentiel remplissent différents rôles : ajuster les relations du groupe et des équipes, atténuer le sentiment d'isolement des apprenants et favoriser la socialisation formelle et informelle par exemple. C'est la raison pour laquelle il est souhaitable de prévoir au moins une rencontre face à face obligatoire au début d'une session pour une prise de contact entre les étudiants et avec le professeur ou les tuteurs.

Les apprenants, destinataires finaux des dispositifs ainsi conçus, se trouvent désormais dans des postures d'apprentissage particulières, autoformation plus ou moins « assistée » par un tuteur. Celui-ci prend appui sur des ressources pédagogiques à partir desquelles ils doivent eux-mêmes construire leurs savoirs, de plus en plus souvent en relation avec leurs pairs, dans le cadre d'un travail collaboratif. Ainsi, le savoir est une construction de l'apprenant facilitée par des

activités collaboratives (ZODEP) qui conduisent à la constitution d'une communauté d'apprenants. Le développement du lien social dépend de la nature des activités, certaines plus propices que d'autres (travail individuel, collectif...).

Il est clair que l'action du formateur reste essentielle et que personne n'imagine le remplacer par des technologies. La conception de solutions hybrides entre distance et présence, atteste plutôt d'un retour de la relation humaine au service d'une relation pédagogique renouvelée, dans laquelle les technologies reprennent la part qui leur revient, celle d'être des outils au service des projets de formation.

« (...) comme toujours, les développements technologiques loin de remplacer l'enseignant (...) ne font qu'exiger de lui plus de maîtrise dans la connaissance des processus d'apprentissage(...) » (JACQUINOT (1985), citée par CHARLIER et al (1999)).

En conclusion, les résultats de ce travail montrent qu'un collectif d'apprenants s'est spontanément constitué au travers notamment de l'utilisation des outils de communication personnels jugeant les outils mis à leur disposition peu interactifs. Les apprenants sont également en attente de suivi et de réactivité de la part de leurs formateurs enclins pour la grande majorité à remplir des fonctions tutorales de type pédagogique, méthodologique et d'animateur. Pour ce faire, l'organisation générale du dispositif va faire l'objet de réflexions pour être optimisée en tenant compte des différents paramètres de changement (formation et rémunération des formateurs par exemple). La mise en place d'activités de travail collaboratif à distance devrait débuter dès la prochaine rentrée. Tous ces éléments développeront et structureront le lien social existant à l'état embryonnaire aujourd'hui et qui demande à être plus fort aux vœux des acteurs du dispositif.

Quel devenir pour la formation mixte ?

De nos jours, la jeune génération « Génération Digital Natives » est au fait de l'informatique qui

est enseignée dès le collège puis au lycée et conduit à l'obtention d'attestations nommées B2I⁷ puis C2I⁸ et enfin PCEI⁹. Sans oublier les personnes qui pourraient être encore éloignées de la technologie, il convient aux organismes de formation d'intégrer ces dimensions nouvelles dans leur offre de formation et dans les modes d'apprentissages qui lui sont appliquées.

Aussi, après le "blended learning" et le "e-learning", le terme "e-learning 2.0" est diffusé depuis le printemps 2005. Il s'agit du e-learning qui repose sur la technologie du web 2.0 appelé aussi web participatif qui consiste en la création de réseaux sociaux (tel que VIADEO, FACEBOOK) pouvant produire du contenu par l'interaction et l'échange entre les internautes.

C'est là où le "Web 2.0" apporte toute sa valeur ajoutée au e-learning : permettre à l'apprenant de PARTICIPER à sa formation. Les possibilités offertes seront alors de pouvoir annoter les contenus, donner son avis, noter les cours, ajouter des commentaires, un podcast, utiliser un wiki...

Aussi, trois nouveaux défis se dessinent pour demain de façon à pouvoir intégrer la formation dans un espace de formation tout au long de la vie où obligations professionnelles et personnelles coexistent :

- Suivre un enseignement sur un support autre qu'un ordinateur (téléphone portable, PDA...)
- Travailler sur des contenus en mode « off-line ».
- Ouvrir les cours au Web 2.0 ce qui accentuera la construction du lien social dans un dispositif de formation à distance.

La technologie avance à grands pas et il convient de tenir compte de toutes ces avancées pour offrir aux acteurs de la formation, souvent au faite de ces outils, une formation dans l'air du temps en prenant en considération l'ensemble des facteurs affectés par ces évolutions et en insufflant une nouvelle culture de l'apprendre à apprendre à distance.

7 Brevet informatique et internet

8 Certificat informatique et internet

9 Passeport Compétences Européen Informatique

Bibliographie, sources numériques et sitographie

Bibliographie

BARBOT MJ, DEBON C, GLIKMAN V (2006), *Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives*, Education permanente, n°169

CHARLIER B., DESCHRYVER N. et PERAYA D. (2006), *Apprendre en présence et à distance - Une définition des dispositifs hybrides*, Distances et Savoirs

CHARLIER B. et al, (1999), « *Tuteurs en ligne* » : *quels rôles, quelle formation ?*, CNED, Actes des deuxièmes Entretiens Internationaux sur l'Enseignement à Distance, Déc. 1999

CIUSSI M. (2007), *Dynamique des liens sociaux à distance : Genèse des formes et processus observables*, Congrès International AREF 2007

DECRAYE P (2002), Feuillet d'information n°20 de la FOPA Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes.

DEMAIZIERE F., (2007). *EAD - F(O)AD - Quelques repères*

D'HALLUIN (2004), *Communautés d'apprentissage*, Formation INRP, IUFM, Lyon, Mars 2004

GLASSEY O. (2004), *Liens numériques, lien social ? Analyse des rapports entre innovations technologiques et dynamiques sociales*. Conférence Internationale, Paris, « TIC et Inégalités : les fractures numériques », Novembre 2004

GLIKMAN V. (2002a). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris, PUF,

GLIKMAN V. (2002b), « *Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines* », Education permanente, n° 152

GLIKMAN V. (2006), *Formations à distance : au nom de l'utilisateur*, Distances et savoirs, volume 3, n°2

GROSJEAN S. (2006), *La dynamique de la relation tutorale : du lien social en construction*, Education Permanente n° 169

JEUNESSE C., DUMONT C. (2003), *Une pédagogie pour susciter l'apprentissage collaboratif en ligne*. UICEF. Département des Sciences de l'Éducation - Paris X.

LEBRUN M. (2002), *Des technologies pour enseigner et apprendre*, De Boeck Université

METZGER JL. (2004), *Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement*, Distances et savoirs, volume 1, n°7

PAQUELIN D. (2006), *Autoformation et dispositif de formation ouverte : coémergence médiée de la forme*, Education Permanente n°169, 2006

Sources Numériques

HACHEM E.-K., DEROUICHI A., KARIM M., Tutorat dans la formation en e-learning un métier d'avenir, article consulté en janvier 2008 http://www.ensias.ma/fr/6_informations/2006/03_elearning/documentation29mars/14_tutorat_hachem.pdf

Sitographie

COMPETICE : www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php

www.fffod.org, site consulté en novembre 2007

Actualité de la recherche sur le tutorat à distance

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

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

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

[Télécharger la thèse](#) (PDF 3 Mo)

Résumé de la thèse

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

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

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

Nous avons étudié les expériences d'apprentissage d'étudiants impliqués dans deux dispositifs de 3e cycle universitaire. Le rôle des interactions sociales est étudié à travers ce qu'ils disent de leur expérience d'apprentissage, à trois moments de leur formation sur une période d'un an : « Décrivez une situation dans laquelle vous avez le sentiment d'avoir appris ? Décrivez une situation dans laquelle vous avez le sentiment de ne pas avoir appris. » L'expérience d'apprentissage d'une situation d'apprentissage collaborative à distance est également interrogée en cours de formation : « dans cette situation, qu'avez-vous le sentiment d'avoir appris ? Que s'est-il passé ? ». Pour comprendre ces expériences d'apprentissage, les variables individuelles (but de formation, expériences antérieures, contexte personnel) et la perception du dispositif de formation sont également étudiées.

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

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

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

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

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

[Télécharger la thèse](#) (309 pages, 4 Mo)

Résumé de la thèse

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

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

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

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

Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance

Christelle Celik

Résumé : Nous nous intéressons dans cet article à la fonction émergente qu'est le tutorat en ligne et aux différents modes de tutorat. Notre observation porte sur l'étude d'une partie de la communication pédagogique qui a eu lieu dans le cadre de la maîtrise de français langue étrangère sur le campus numérique Canufle animé par une équipe de divers enseignants provenant d'universités différentes tout au long de l'année universitaire 2004-2005. À travers l'analyse du discours des consignes et des messages réactifs de deux des tuteurs, nous mettons en évidence différentes modalités du tutorat et montrons que les tuteurs cherchent non seulement à établir un lien socio-affectif avec leurs étudiants mais également à susciter le conflit sociocognitif. Nous tentons de montrer le nouvel éthos tutorial tel qu'il se dessine au sein des discours.

Année : 2008

Le tuteur comme facteur de qualité dans une formation du FOS à distance

Hani Qotb

Résumé : Les apprenants du Français sur Objectifs Spécifiques font face à plusieurs difficultés qui les empêchent de suivre un enseignement de qualité. Celui-ci repose sur la prise en compte des spécificités des apprenants, des formateurs qualifiés, l'utilisation des documents authentiques du domaine cible et une participation active des apprenants au cours de la formation (Lehmann D., Mangiante J.-M. & Parpette C. (2003). C'est pourquoi, nous proposons d'analyser l'apport des activités numériques du tuteur pour une amélioration qualitative. Par exemple, nous ferons référence aux pratiques développées lors d'une formation du français des affaires entièrement à distance par le biais du site Internet FOS.COM (www.le-fos.com) que nous avons mis en place. En effet, avec l'objectif de proposer une formation du FOS de qualité, nous avons adopté une approche collaborative permettant aux apprenants de travailler ensemble pour réaliser des tâches authentiques (Henri, F., Lundgren-Cayrol K. (2001) et Breton M (2005)). Notre communication vise ainsi à mettre l'accent principalement sur les rôles joués par le tuteur au sein de cette formation collaborative du FOS (Charlier et al., 2007). Celui-ci doit en effet assurer plusieurs fonctions : guide, conseiller, animateur, modérateur, personne-ressource, évaluateur, facteur de motivation et organisateur. Grâce aux nombreuses interventions du tuteur, les apprenants peuvent alors réaliser les tâches collaboratives et individuelles attendues lors du processus de formation. L'activité tutoriale montre ainsi la nécessité de l'accompagnement en tant que facteur de qualité dans une formation à distance.

Année : 2008

Mots clés : Français sur Objectifs spécifiques, Formation à distance, approche collaborative, tuteur, interactions en ligne

Accueillir, guider, accompagner des mesures innovantes pour assurer la persévérance des étudiants du baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke

Chantale Beaucher, Claudia Gagnon

Résumé : Les étudiants du baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) de l'Université de Sherbrooke possèdent des caractéristiques qui modèlent la structure du programme et les mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement offertes. En effet, ce sont des gens de métiers, recrutés pour leur expertise par les centres de formation professionnelle, où ils deviendront enseignants. Une fois en poste, ils amorcent une formation universitaire en pédagogie de 120 crédits, suivie à temps partiel. L'équipe du BEP a relevé le défi d'accueillir et d'accompagner ces étudiants par la mise en place d'un programme innovant et adapté à leurs besoins. Cette communication présente deux mesures d'intégration au programme, de suivi et d'accompagnement : l'Activité d'accueil et d'intégration (AI) et le carnet de route. L'Activité AI, porte d'entrée au programme, se déroule sur une fin de semaine et a une triple visée d'information, de formation et de socialisation. Ainsi, les étudiants obtiennent les informations nécessaires à la compréhension de leur cheminement au BEP, reçoivent une formation de base sur des concepts centraux du programme (dont l'analyse réflexive et les compétences), le tout dans un contexte d'accueil chaleureux, rassurant, axé sur la socialisation et la formation d'un sentiment d'appartenance. Le carnet de route, boîte noire (aux sens propre et figuré) remise aux étudiants lors de l'Activité AI, sera leur mémoire pour la durée du programme (jusqu'à 10 ans). Ils y déposent les traces du développement de leurs compétences, leur portfolio professionnel, des travaux, des évaluations et en tirent diverses informations. Il est consulté par les intervenants du BEP qui encadrent les étudiants pour assurer un suivi de qualité.

Année : 2008

Mots clés : accueil, intégration, accompagnement, enseignement professionnel

De dispositifs de soutien à la mise en oeuvre d'une communauté de pratique de tuteurs en ligne expériences à l'Université de Montréal

Véronique Besançon

Résumé : À l'Université de Montréal, le développement de cours et de modules de formation en ligne exigeant un changement de paradigme éducatif – de l'enseignement à l'apprentissage (Hotte, Leroux, 2003), nous a amené à nous intéresser à la formation de l'acteur tuteur en ligne. Pour ce faire, nous mettons en place un dispositif de soutien technopédagogique pour les acteurs engagés dans la conception du cours/module. Ce dispositif de soutien qui prend la forme d'une communauté d'apprentissage fondée sur le processus réflexif des formateurs (Chanier, Cartier, 2006) vise à favoriser la qualité de l'encadrement en ligne. C'est dans un tel cadre que nous avons orientée la formation sur la relation pédagogique des futurs tuteurs en ligne, favorisant le développement d'un savoir-être à la base des compétences de l'encadrement en ligne (Hotte, Besançon, 2005). L'apprentissage du rôle de tuteur est situé dans un environnement virtuel authentique intégrant les technologies de l'information (TI) afin de l'amener à interroger le cadre de la relation pédagogique, à favoriser l'apprentissage entre pairs, le compagnonnage et à expérimenter le rôle de guide de construction de connaissances (Reffay, Chanier, 2005). Nous désirons favoriser le développement de compétences des tuteurs en ligne au-delà de l'étape de conception des cours/modules et permettre au lien de collaboration et à l'engagement développés dans ces communautés d'apprentissage de perdurer. Nous présenterons comment nous envisageons de faire évoluer ces environnements d'apprentissage collaboratif vers une communauté de pratique de tutorat en ligne en utilisant les dynamiques existantes (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001).

Année : 2008

Mots clés : e-learning, tuteur en ligne, communauté d'apprentissage

Approche qualitative du rôle du tuteur de FOAD dans l'enseignement supérieur

Séraphin Alava, Sandra Safourcade

Résumé : Dans le cadre des formations à distance dispensées dans l'enseignement supérieur, l'une des missions du tuteur de formation est celle de créer du lien entre des apprenants adultes et des formateurs universitaires ou issus du champ de l'entreprise. Les différents parcours professionnels et universitaires de chacun de ces acteurs et l'hétérogénéité des apprenants vont avoir une répercussion sur la bonne mise en oeuvre de la mission du tuteur. Ce dernier peut être considéré comme une véritable ressource « humaine » favorisant ainsi le processus d'enseignement apprentissage. Quelles pratiques pédagogiques va-t-il alors mettre en oeuvre afin d'être compétent d'un point de vue professionnel et efficace d'un point de vue tactique et stratégique ? Le pilotage des dispositifs de formation ouvert et à distance universitaires s'est longtemps centré sur une qualité technique et didactique mais l'enseignement nécessite aussi de qualifier et de caractériser les pratiques de communication et la gestion des ressources humaines. Notre recherche se concentre sur l'étude des pratiques développées par les tuteurs afin de garantir une qualité de l'interaction répondant à la fois à la démarche pédagogique et disciplinaire mais aussi à l'accompagnement du processus psychologique et humain de l'apprenant. A partir de cette recherche nous exposerons les compétences mises en jeu par les acteurs de la FOAD et nous nous interrogerons sur une notion de qualité subjective de la formation. Cette dernière prendra appui sur l'étude du dispositif de formation à distance du diplôme universitaire spécialisé en technologies de l'information et de la communication de l'université Toulouse Le Mirail.

Année : 2008

Mots clés : Mots clés : qualité – pratiques – compétence – tutorat

Entre scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement : quel impact sur les apprentissages réalisés en groupe de discussion asynchrone ?

Decamps, S., Depover, C., De Lièvre, B., Temperman, G.

Résumé : La recherche présentée par cette communication a pour objectif d'analyser l'impact du scénario d'apprentissage et du scénario d'encadrement sur la qualité des apprentissages réalisés par des étudiants universitaires investis dans des activités collaboratives supportées par un outil de communication asynchrone (le forum). Le fait d'encadrer un groupe d'apprenants selon une modalité d'intervention tutorale proactive entraîne-t-il des résultats globalement supérieurs à la modalité réactive (effet du scénario d'encadrement) ? Cette modalité d'encadrement proactive se révèle-t-elle plus efficace sur l'une des deux activités collectives (effet croisé du scénario d'encadrement et du scénario pédagogique) ? Les résultats de cette recherche montrent que globalement, la modalité proactive n'engendre pas de meilleures performances par rapport à la modalité réactive. A fortiori, les faibles performances d'un des deux groupes ayant bénéficié d'un tutorat proactif semblent indiquer que ce sont les caractéristiques des équipes engagées dans un type d'activité qui constitueraient un facteur déterminant.

Accompagner l'apprenant dans son portfolio numérique : une dynamique de co-apprentissage

Philippe-Didier GAUTHIER

Résumé : Dans le cadre de deux master professionnels en ressources humaines de l'Université Catholique de l'Ouest, un dispositif pédagogique permet à tous les étudiants de se faire une biographie professionnelle, un CV au format Européen, un bilan de compétences issues de leurs expériences argumenté par des preuves, puis de construire ou formaliser un projet professionnel. Ensuite, ce processus accompagné, qui s'appuie sur un « intranet de

formation », propose de publier puis de se faire connaître en s'appuyant sur son eportfolio ainsi constitué, dans une perspective de support à l'insertion socioprofessionnelle de l'apprenant. Ce processus pour lequel il n'existait pas de « modèle pédagogique réutilisable », connaît chaque année, et depuis trois années consécutives, des étapes de re-conception, issues des apprentissages partagés entre les apprenants et l'accompagnateur. Ces derniers sont communément intéressés à la fois par le défi pédagogique, par le défi de l'appropriation par l'usage des technologies éducatives en formation et en ressources humaines, par le défi personnel et professionnel du eportfolio, par le défi de l'accompagnement individuel « d'étudiants en grands nombres » et enfin par le défi de faire le marketing de soi sur le marché du travail. Dans un tel dispositif, l'accompagnateur n'est-il pas nécessairement aussi un apprenant ?

Le tutorat synchrone - Mise en oeuvre dans le cadre de la filière Fontanet

Thierry BOILEAU, Vincent BELLAIS

Résumé : Nancy-Université Formation Continue est le service commun de formation continue des 3 universités nancéennes : Université Henri Poincaré (UHP-Nancy1), Nancy 2 et l'Institut National Polytechnique de Lorraine. L'INPL (Institut National Polytechnique de Lorraine) et maintenant Nancy Université Formation Continue prépare depuis plus de trente ans des stagiaires à l'entrée en école d'ingénieurs par le biais de la filière Fontanet. Depuis 1999, cette formation s'est enrichie d'une version à distance par Internet. L'objet de cet article est de présenter notre retour d'expérience concernant le tutorat synchrone dans le cadre de cette formation à distance. Après avoir brièvement présenté la filière Fontanet, nous détaillons les évolutions des technologies utilisées ainsi que les pédagogies mises en oeuvre.

Retour d'expériences d'une formation hybride. Perspectives d'évolution. Quelle définition de la fonction tutorale dans ce type de dispositif ?

GUILLET Bruno, ROUPIE Catherine

Résumé : La formation hybride mettant en œuvre une combinaison de modalités pédagogiques modifie l'attractivité des offres de formation et change les postures des apprenants et des formateurs. A travers cette communication et sur la base d'un retour d'une expérience de 2 années dans un institut spécialisé du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) en Aquitaine, nous souhaitons vérifier la perception du dispositif auprès de ses principaux acteurs (apprenants et formateurs), nous poser la question spécifique de la fonction tutorale avant de proposer une série de recommandations destinées à améliorer le dispositif autour de trois dimensions : l'organisation générale du dispositif, les modalités pédagogiques actuelles à revisiter et les méthodes d'apprentissage devant tendre vers l'andragogie et la collaboration entre pairs.

CONDITIONS D'UTILISATION DE LA REVUE *TUTORALES*

Vous êtes libres :

de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

Selon les conditions suivantes :

Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original de la manière indiquée par l'auteur de l'oeuvre ou le titulaire des droits qui vous confère cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'oeuvre).

Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.

Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

A chaque réutilisation ou distribution de cette création, vous devez faire apparaître clairement au public les conditions contractuelles de sa mise à disposition. La meilleure manière de les indiquer est un lien vers cette page web.

Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits sur cette oeuvre.

Rien dans ce contrat ne diminue ou ne restreint le droit moral de l'auteur ou des auteurs.



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>