

Tutorales

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



Analyse critique de pratiques d'accompagnement dans des dispositifs hybrides
de Jean Yves Trespeuch

Entretien avec Madeth May

Inconvénients de la figure du « tuteur-orchestre » de Jacques Rodet

Actualité de la recherche sur le tutorat à distance



n°5 – décembre 2009

Sommaire

Présentation de <i>Tutorales</i>	p. 3
Éditorial	p. 4
Présentation de Jean Yves Trespeuch	p. 5
<i>Analyse critique de pratiques d'accompagnement dans des dispositifs hybrides</i> de Jean Yves Trespeuch	p. 6
Entretien avec Madeth May	p. 19
<i>Inconvénients de la figure du « tuteur-orchestre »</i> Jacques Rodet	p. 25
Actualité de la recherche sur le tutorat à distance	p. 27
Conditions d'utilisation de la revue Tutorales	p. 32

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 constitue l'élément principal 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



Les dispositifs de formation hybrides présentent une large variété d'organisation et de place accordée aux activités en présentiel et à distance. Il n'est donc pas très étonnant de constater là aussi de grandes différences dans la manière dont les interventions d'accompagnement et de tutorat sont menées.

Si celles-ci dépendent en grande partie de la maquette de la formation et de son orientation pédagogique, il n'est pas inintéressant d'établir un certain nombre de comparaisons entre ces formes et actions de support à l'apprentissage.

C'est ce que Jean Yves Trespeush, réalise dans son article « Analyse critique de pratiques d'accompagnement dans des dispositifs hybrides ». Après avoir présenté les trois dispositifs hybrides sur lesquels il est intervenu, il étudie, à partir de différents critères (place relative de l'encadrement en fonction du type de ressources de contenu, l'exclusion dont sont victimes certains apprenants, la pluralité des intervenants assumant des tâches tutorales) les différentes formes d'accompagnement. Il évoque aussi la nécessaire reconnaissance que devraient avoir les tâches tutorales et préconise que celles-ci fassent l'objet d'une réelle traçabilité.

Sur ce dernier point, l'entretien que j'ai eu avec Madeth May permet de poser quelques jalons qui sont prometteurs pour la difficile tâche d'interprétation des traces laissées par les apprenants sur une plate-forme. L'outil TrAVis, développé par l'équipe à laquelle Madeth May appartient à l'INSA de Lyon, semble prometteur d'une analyse non plus uniquement quantitative mais autorisant aussi la production de traces au niveau sémantique.

*Les nombreuses publications sur le tutorat à distance dont vous trouverez les dernières nouveautés en fin de ce numéro de **Tutorales** tendraient à démontrer que désormais, les fonctions, les rôles et les tâches des tuteurs sont bien identifiés et qu'il ne reste plus qu'à les mettre en œuvre. Pour autant, nous le savons bien, de la réflexion à la pratique le pas est souvent difficile à franchir. Une des raisons tient peut-être au fait que les acteurs raisonnent trop souvent en terme de profil idéal de tuteur, ce que je nomme la figure du « tuteur-orchestre ». C'est pourquoi, il m'a semblé utile d'insérer dans cette livraison, un récent billet publié dans le Blog de t@d dans lequel je mets en avant les différents inconvénients à n'envisager le tutorat qu'autour de ce type de profil, ce qui amène à négliger la mise en place d'un système tutoral devant faire l'objet d'une véritable ingénierie tutorale.*

Jacques Rodet

Présentation de Jean Yves Trespeuch



Agrégé d'Economie-Gestion, j'ai commencé mon travail d'auteur en rédigeant - avec une collègue parisienne - deux manuels d'économie générale pour les séries tertiaires du supérieur technique (BTS, IUT).

A ce titre, le CNAM des Pays de la Loire me sollicita, au début des années 1990, pour mettre en place un enseignement à distance dans cette discipline. Je fus ainsi un acteur et témoin privilégié de l'évolution des ressources pédagogiques numériques : de l'EAD (Enseignement à Distance) à la FOAD (Formation Ouverte et A distance)... Avant l'arrivée de l'Internet, je développais des QCM en vue d'une auto-évaluation formative et expérimentais l'exploitation d'un espace numérique permettant notamment des cours à distance synchrone avec animation parallèle sous la forme de diaporama.

Puis avec l'Internet, le CNAM des Pays de la Loire créa sa propre plateforme « Pleiad », ce qui fut l'occasion pour moi de proposer, notamment, un dispositif de formation avec conception de ressources à forte valeur ajoutée à laquelle participèrent les enseignants du CNAM de Paris et des informaticiens Ligériens. J'enrichis ensuite ce dispositif en créant des ressources vidéo dans les « studios de cours » du CNAM équipés de caméras, d'un tableau inter-actif et bien sûr d'ordinateurs pour l'enregistrement de ces cours avant leur mise en ligne sur la plateforme.

En 2000, je faisais « entrer » cette plateforme à l'IUFM des Pays de la Loire pour la préparation des étudiants aux concours de l'enseignement, ce qui entraîna de vifs débats...

Au milieu des années 2000, l'IUFM choisit d'héberger sa propre plateforme « Moodle » dont je suis l'un des administrateurs. Actuellement, j'exploite des plateformes pour réfléchir à, construire et animer des dispositifs hybrides au sein du CNAM, de l'IUFM mais aussi dans un cadre inter-universitaire régional.

Analyse critique de pratiques d'accompagnement dans des dispositifs hybrides

Jean Yves Trespeuch

Résumé : L'accompagnement dans le cadre de dispositifs de formation hybride recouvre des situations hétérogènes. Aussi est-il éclairant de comparer trois de ces dispositifs développés dans des organismes de formation différents et pour des publics post-bac très divers. Après avoir décrit les spécificités de chacun d'entre eux sur des critères communs, la réflexion portera, dans un premier temps, sur les typologies retenues des formes d'accompagnement afin d'utiliser, dans un second temps, ces typologies comme grilles de lecture de chacun des dispositifs et en permettre la comparaison. Il sera alors possible de tirer des leçons de cette étude comparative avec, pour but, de voir, d'une part, comment pourraient évoluer les dispositifs étudiés et les modalités d'accompagnement afférant, d'autre part quelles propositions peuvent être faites sur des questions plus générales, notamment celle portant sur la prise en compte du travail d'accompagnement dans la charge de travail des enseignants et/ou tuteurs.

Mots-clés : accompagnement – formation hybride – accompagnement réactif et proactif – accompagnement synchrone et asynchrone – accompagnement cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif – ressources interactives – travail collaboratif et coopératif – traçabilité des tâches d'accompagnement

L'exploitation des plates-formes de formation tend à s'immiscer dans de nombreux dispositifs de formation mais à des degrés divers. Si pour les uns, c'est tout simplement un autre moyen de mettre à disposition des apprenants des ressources en ligne (une sorte de « périphérique utile »... sans plus), pour d'autres, c'est une façon nouvelle de penser leurs méthodes d'enseignement et donc d'accompagner les apprenants dans leurs découvertes et acquisitions.

Aussi, comme l'écrit Nathalie DESCHRYVER, « les dispositifs de formation « hybrides » représentent de nouvelles modalités de formation dans l'enseignement supérieur. Ils articulent des phases présentielles et à distance et sont soutenus par un environnement technologique (plateforme, portail, etc.). »¹

C'est sous l'angle de l'accompagnement à distance que seront analysés trois dispositifs de formation hybride, accompagnement qui constitue, comme l'écrit Bernard Blandin, « un monde » ou un « sous-monde » particulier (...) correspondant à un segment professionnel dont l'activité principale est orientée par la relation à l'apprenant (...), excluant l'acte d'enseigner [et comprenant] des activités comme gérer le positionnement, gérer l'accueil, travailler sur l'autoformation et l'individualisation, suivre les apprenants, les motiver... »²

Eric Ecoutin en précise le contenu : les fonctions d'accompagnement recouvrent « les missions, les compétences que des formateurs, enseignants doivent mettre en œuvre pour la conduite des formations à distance et le support des apprentissages. Ces fonctions s'exercent dans le temps, le temps de la formation et utilisent les fonctionnalités d'une plate-forme. (...) [Pour] les fonctions d'accompagnement, trois pôles peuvent être distingués :

- 1 Nathalie DESCHRYVER, « Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride », Thèse présentée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'Éducation, p. 1.
- 2 Bernard BLANDIN, « Facilitateur, coach, accompagnateur, formateur... Quelles différences ? Premiers éléments d'une étude sur les métiers », CESI SAS in « 7è colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes » Enfa, Auzeville – 18 – 19 - 20 mai 2006

- Un premier pôle est celui des fonctions d'accompagnement direct des apprenants, souvent qualifiées de tutorat. On peut donner plusieurs orientations à ces fonctions, l'une plutôt tournée vers la connaissance du domaine, une autre plutôt tournée vers le suivi individuel des apprenants et une troisième plutôt tournée vers la mise en œuvre des acquisitions.

- Un second pôle est celui des fonctions de coordination, qui peuvent s'adresser à l'équipe pédagogique et/ou aux apprenants. Elles existent dès la mise en place d'un dispositif. Elles prennent de l'importance dès que le dispositif de formation implique un grand nombre de personnes ou un grand nombre de domaines d'apprentissage.

- Enfin, existent des fonctions de support technique, à destination soit des tuteurs et formateurs, soit des apprenants, qui apparaissent dès la mise en œuvre de technologies. »³

L'analyse des trois dispositifs de formation hybride retenus se fera essentiellement sous l'angle du premier pôle (le tutorat). Après en avoir décrit les caractéristiques pour mettre en évidence leurs différences, seront analysées les formes d'accompagnement associées à ces dispositifs et la façon dont ils pourraient évoluer malgré les obstacles prévisibles.

CARACTÉRISTIQUES DES TROIS DISPOSITIFS DE FORMATION

Chacun des dispositifs est nommé par un qualificatif « étendu », « rapproché », « sur mesure » - sans que cela fasse référence à une typologie précise ; ce sont des identifiants simplement facilitateurs.

I. Le dispositif étendu

Le dispositif étendu a été mis en place par le CNAM⁴ à l'échelle nationale à la suite du CRAM⁵ des Pays de la Loire, pionnier, à cette époque, dans ce domaine. Il est destiné à des « auditeurs » qui, pour différentes raisons (pas de cours à proximité de leur domicile, notamment), choisissent cet enseignement à distance portant

sur l'Economie. Ce sont des personnes ayant un « niveau bac » ou titulaires du baccalauréat, voire d'un diplôme supérieur (licence, ...). En s'inscrivant à cette formation, la grande majorité vise l'obtention d'un diplôme par capitalisation de « crédits d'enseignement » (ECTS⁶) dans le cadre du LMD⁷ ou plus rarement le simple enrichissement de leur culture personnelle. La validation de leur formation est assurée par l'accompagnateur sous la forme d'un examen final, en fin de formation.

Ce dispositif regroupe, selon les années, de 40 à 70 apprenants, sans limite géographique précise mais avec deux bornes temporelles : ouverture de la formation, résultats des examens - passés classiquement de façon manuscrite - au nombre de deux (le premier et le « repêchage ») sur un intervalle d'un semestre ou de deux pour celles et ceux qui suivent les deux unités d'enseignement correspondant (semestre 1 et semestre 2).

Compte tenu de cet espace-temps, le présentiel est réduit à une réunion d'information plus un ou deux regroupements attirant peu d'« auditeurs » en raison de l'éloignement de la plupart ; le distantiel est, en conséquence, très important.

La plate-forme de formation exploitée est la plate-forme développée par le CNAM en son sein : « Pleiad » à forte dominante transmissive. Celle-ci est approvisionnée en ressources par l'accompagnateur qui joue un « double jeu ». Il est d'abord un tuteur dans le sens donné par Nadia Djafar-Girard : « Le tuteur a pour rôle de mettre en valeur les contenus de formation. (...) il reçoit les contenus déjà conçus en amont par les concepteurs et ne peut rien y changer. Il n'a pas pour rôle non plus de restituer ces contenus. Il n'est pas un transmetteur de savoir mais plutôt un médiateur. Il est le pont entre le savoir et le stagiaire. »⁸ En ce sens, dans ce dispositif étendu, la médiatisation des ressources s'est

3 Eric COUTIN, « Mise en œuvre des plates-formes pour la formation ouverte et à distance – Fiche pratique 4 : Les fonctions d'accompagnement » in http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DIS_014_0459, p. 1 et 4.

4 CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers.

5 CRAM : Centre Régional des Arts et Métiers.

6 ECTS : European Credit Transfer System. « Le système ECTS - acronyme anglais du Système européen de transfert de crédits - a été développé dans le cadre du programme ERASMUS avec l'objectif de faciliter la reconnaissance académique des études poursuivies à l'étranger » (Université Nice Sophia Antipolis).

7 LMD : Licence (bac + 3), Master (bac + 5), Doctorat (bac + 8)

8 Nadia Djafar-Girard, « Retour d'expérience en formation de tuteurs », in *Tutorales*, juin 2009, p. 12.

faite à partir d'un contenu validé par le responsable de la Chaire de Paris. Le tuteur a donc dû travailler à partir de cette « matière première » même si, en tant qu'enseignant lui-même l'Économie, il en conteste l'approche (approche mathématique).

Mais il n'est pas seulement un tuteur puisque il a la possibilité d'apporter des ressources complémentaires aux ressources hyper-média développées à partir du manuel de référence.

Par ailleurs une « hotline » est à disposition des auditeurs en début de formation pour répondre à leurs problèmes techniques.

II. Le dispositif rapproché

Le dispositif rapproché est mis en œuvre dans le cadre de l'IUFM des Pays de la Loire. Les étudiants ont, au minimum, un bac + 2 (BTS, DUT)⁹ et sont, le plus souvent, titulaires d'une licence, d'un master 1, voire plus. Ils s'inscrivent à cette formation pour préparer un concours d'entrée dans l'enseignement (CAPET ou PLP¹⁰ en Économie-Gestion) dont les épreuves sont évaluées par un jury externe à la formation.

Ce dispositif s'adresse à un groupe de huit à quinze étudiants dans le cadre d'un ensemble plus large rassemblant tous les étudiants inscrits en Première année d'Économie-Gestion qui ont, pour partie, des enseignements communs, pour partie des enseignements optionnels. Cette préparation comprend deux temps bien spécifiques : le premier temps est consacré à la préparation des écrits du concours (septembre n – janvier n+1), le second aux oraux (mars – juin n+1). Le présentiel est très important au premier semestre, plus réduit au second semestre. La formation porte sur un savoir savant en Gestion administrative et en Économie mais aussi sur un savoir-faire (étude de cas) et d'un savoir-être (préparation des oraux).

La plate-forme exploitée est une plate-forme Moodle (plate-forme de type collaboratif) pour un dispositif pensé initialement en total présentiel. En conséquence, le rôle principal du responsable de cette préparation est d'être un

formateur en présentiel mais il devient un tuteur lorsqu'il assure un accompagnement des travaux faits à distance par ses étudiants au second semestre ou par les « bis-inscrits » (redoublants) dont le suivi est essentiellement à distance.

III. Le dispositif sur mesure

Le dispositif sur mesure est inter-universités. Il est destiné au personnel enseignant ou administratif des universités de la région des Pays de la Loire (Angers, Le Mans, Nantes). Il porte sur le rôle de l'accompagnement décrit de la façon suivante sur la fiche de présentation : « ce module de formation-action, construit selon des objectifs d'acquisition de compétences, vise la fonction d'Accompagnateur de Dispositif de Formation hybride (mêlant formation en présentiel et suivi à distance). Il repose sur les besoins de formation des stagiaires ayant déjà une expérience de formateur dans de tels dispositifs hybrides ou désirant en mettre en place ». L'essentiel de la formation vise donc l'acquisition d'un peu de savoir savant mais surtout beaucoup de savoir-faire (maîtrise des outils de Moodle notamment) et de savoir-être (réflexion sur une charte du tuteur, par exemple).

L'enjeu pour celles et ceux qui s'inscrivent est personnel à défaut d'une certification de la formation de formateurs dans l'Éducation nationale...

Chaque session regroupe une dizaine de stagiaires (avec un plafond à douze) ; elle s'étale sur un mois et demi environ avec, d'une part, trois journées en présentiel (à Nantes), d'autre part, d'importants échanges à distance. La plateforme exploitée est Moodle et le rôle des responsables de cette formation - un enseignant et deux IATOSS (ingénieure d'étude et chef de service TICE) - est essentiellement un rôle de tuteur, compte tenu, d'abord, du thème de cette formation et de la démarche retenue (« formation action ») visant à apprendre en faisant.

⁹ Sauf cas très particulier et très rare de femmes ayant trois enfants ou plus.

¹⁰ CAPET : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique ; CAPLP ; Certificat d'Aptitude au Professorat dans les Lycées Professionnels.

IV. La comparaison entre les trois dispositifs

Comme on peut le vérifier dans le tableau de synthèse ci-après, le dispositif étendu est très différent des deux autres, tant par son espace « déterritorialisé » que par le niveau de ses apprenants (titulaire ou non d'un seul baccalauréat) et la place du présentiel (qui est nul pour le plus grand nombre des « auditeurs »).

Les dispositifs étendu et rapproché se différencient du dispositif sur mesure, en particulier sur l'enjeu pour les apprenants : obtenir un diplôme ou réussir un concours d'entrée pour les deux premiers, simple formation personnelle pour le troisième.

La particularité du dispositif sur mesure est la pluralité des accompagnateurs pédagogiques dont deux d'entre eux n'ont pas le statut d'enseignant.

Caractéristiques des trois dispositifs hybrides

Dispositif Descriptif	Etendu	Rapproché	Sur mesure
Organisation	CNAM	IUFM	Inter-universités
Situation scolaire des apprenants	Niveau bac à la licence	Bac + 2 à Master 1	Enseignants ou cadres A du Supérieur
Enjeux pour les apprenants	Culture générale Obtention d'un diplôme Validation par le formateur	Obtention d'un concours Validation par jury externe	Formation personnelle faute de certification
Effectif	40 – 70 auditeurs	8 – 15 étudiants	9 stagiaires
Espace-Temps	Espace « planétaire » Durée d'un semestre	Espace régional Durée de deux semestres très différenciés	Espace régional Durée de cinq semaines
Présentiel et distantiel	Présentiel minimal	Présentiel important mais distantiel accru au 2 nd semestre	Présentiel de trois jours non consécutifs Distantiel intense
Contenu de formation	Sciences économiques	Sciences de Gestion Science économique	Rôle de l'accompagnateur dans une formation hybride
Interface technique	Plate-forme Pleiad	Plate-forme Moodle	Plate-forme Moodle
Accompagnement	Accompagnateur tuteur Accompagnateur technique en début de formation	Accompagnateur enseignant	Trois accompagnateurs : un enseignant, une ingénieure technique un chef de service TICE

LES FORMES D'ACCOMPAGNEMENT

I. Typologies des différentes formes d'accompagnement

a) *Typologie reposant sur le mode d'intervention des accompagnateurs*

Le mode d'intervention de l'accompagnateur est soit réactif, soit proactif. Elle sera jugée réactive quand l'intervention « répond à une demande plus ou moins explicite de l'étudiant (...) [L'accompagnateur] attend d'être sollicité par l'apprenant avant d'intervenir. Il est disponible, mais ne s'impose pas dans le processus d'apprentissage de l'étudiant en intervenant d'une manière qui peut être vécue parfois comme intrusive (Demaizière, 2003; De Lièvre, 2000). (...)

La modalité proactive est celle que [l'accompagnateur] met en œuvre à son initiative, il n'attend pas que l'étudiant formule une demande d'assistance. Au contraire, il tente de la devancer autant que possible pour inciter l'apprenant à ne pas relâcher son attention et à s'engager pleinement dans le processus d'apprentissage. »¹¹

b) *Typologie reposant sur la temporalité*

On distingue classiquement dans les formations à distance les activités synchrones des activités asynchrones.

Les activités synchrones consistent en un accompagnement en simultané avec les apprenants. Le cours en présentiel en est l'ancienne modalité. Mais c'est aussi le cas dans un tchat ou sur une plate-forme de classe virtuelle.

Les activités asynchrones, à l'inverse, découpent les interventions de l'accompagnateur de celles des apprenants (temps différé). L'exemple le plus diffusé est celui du forum mais cela peut être un wiki ou tout type d'évaluation formative à l'aide de QCM ou formulaires.

c) *Typologie reposant sur la finalité de l'accompagnement*

Nathalie DESCHRYVER caractérise l'« accompagnement humain » dans un dispositif de formation hybride sur trois plans : « cognitif, affectif et métacognitif ». ¹²

Cette typologie est aussi citée et enrichie par Jacques Rodet pour caractériser « les plans de support à l'apprentissage » qu'il définit de la façon suivante :

« Le cognitif renvoie au contenu disciplinaire présenté par les ressources d'enseignement, au soutien méthodologique des apprenants qui vise à leur faciliter la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage, l'aide technique pour naviguer harmonieusement dans le dispositif e-learning, la transmission d'informations administratives, académique et/ou commerciales selon les organisations dispensatrices.

Le socio-affectif regroupe les interventions du tuteur visant à lutter contre le sentiment et/ou la matérialité de l'isolement de l'apprenant. D'autres démarches socio-affectives du tuteur visent à ce que l'apprenant atteigne un objectif qui est largement transversal à toute formation en ligne, l'accroissement de son autonomie (...)

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

Le métacognitif renvoie à l'ensemble des activités que l'apprenant devrait réaliser pour avoir un regard distancié sur sa formation. C'est cette prise de distance qui peut favoriser l'accroissement de son autonomie. Le tuteur doit donc fa-

11 Sandrine DECAMPS, Christian DEPOVER, Bruno DELIEVRE, « Moduler l'encadrement tutorial dans la scénarisation d'activités à distance », Université de Mons, DESTE, in http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-decamps-depover-delievre.pdf, p. 2 et 3.

12 Nathalie DESCHRYVER, o.c. p. 70, typologie qu'elle emprunte à Dionne, Mercier, Deschênes et al. (1999)

voriser la posture métacognitive de l'apprenant en facilitant la planification du parcours d'apprentissage, l'évaluation des stratégies d'apprentissage ainsi que l'autoévaluation de l'apprenant.»¹³

II. Les formes d'accompagnement dans les trois dispositifs retenus

Les formes de l'accompagnement varient en fonction de nombreux paramètres mais l'un apparaît prédominant : c'est la façon dont a été pensé initialement le dispositif de formation.

a) Dans le dispositif étendu

Les ressources

Les ressources numériques sont diverses, interactives¹⁴, sans activités en ligne. Elles concrétisent l'idée originelle qui fut de diversifier au maximum les types de ressources pour s'adapter à la diversité estimée des modes d'apprentissage des auditeurs. En ce sens, pour chaque séance, l'auditeur a à sa disposition :

- une ressource hypertexte avec un contenu mis en perspective (différents niveaux de lecture, texte et animations flashes) ;
- des tests d'évaluation formative ;
- une vidéo où l'enseignant fait un commentaire des contenus en développant les points les plus délicats et/ou les plus importants.

En plus de ces ressources numériques, les auditeurs disposent du manuel de référence avec des exercices en auto-correction et des exemples de contenu d'examen pour qu'ils en comprennent les « règles du jeu ».

Les formes d'accompagnement

L'accompagnement est pro-actif en présentiel et synchrone pour les auditeurs présents et/ou à distance (asynchrone) pour les auditeurs non-présents. En effet, en début de formation, le dispositif est expliqué en présentiel tout en étant enregistré dans un « studio de cours » de telle

sorte que la vidéo qui en résulte soit, sur la plate-forme, à la disposition de l'ensemble des auditeurs, notamment de ceux qui n'ont pu assister au présentiel – c'est-à-dire la grande majorité. La même procédure est mise en œuvre lors du ou des deux regroupements ayant lieu au cours du semestre. Enfin les ressources sont mises en ligne progressivement en fonction du planning fixé initialement.

L'accompagnement est aussi réactif. Pour chaque thème, est mis en ligne un formulaire contenant tous les concepts ou mécanismes économiques du thème abordé et renseigné par l'auditeur afin d'indiquer son niveau de compréhension de chacun d'eux et poser les questions qu'il souhaite à l'accompagnateur. Ce formulaire est envoyé automatiquement dans la boîte aux lettres électronique de l'accompagnateur qui retourne un simple accusé de réception ou répond très rapidement aux questions posées dans ce formulaire ou en dehors de celui-ci.

Les tentatives de travail collaboratif (forum ou tchat) n'ont jamais donné de résultats probants... En conséquence, l'accompagnement porte essentiellement sur le cognitif - explications demandées directement par courriel ou par l'intermédiaire du formulaire – et au métacognitif par les conseils donnés sur la façon d'exploiter les ressources mises en ligne, notamment en début de formation.

b) Dans le dispositif rapproché

Les ressources

Les ressources sont diverses, peu interactives et il y a peu d'activités numériques. L'ensemble des cours en Gestion administrative est distribué sous la forme de polycopés-papier. En revanche, tous les corrigés d'exercices ou d'études de cas sont numérisés et mis à disposition sur la plate-forme sans support-papier.

Les formes d'accompagnement

L'accompagnement en présentiel est synchrone au premier semestre avec un accompagnement à distance asynchrone très limité. Le présentiel ne consiste plus à transmettre des savoirs car les étudiants ont à leur disposition les contenus (supports papier et numérique) mais à les « accompagner » dans leurs apprentissages en ne développant que les points difficiles et/ou importants d'où l'usage continu du vidéoprojec-

13 Jacques RODET sur le Blog de t@d (<http://blogdetad.blogspot.com/2008/03/retour-sur-le-sondage-pour-quel-type-de.html>), lundi 17 mars 2008.

14 interactif, ive adj. Didac. Relatif à l'interaction; qui permet une interaction. INFORM Qui permet le dialogue entre l'utilisateur et un logiciel. © Hachette Multimédia / Hachette Livre, 1999

teur pour projeter ce qu'ils ont sur support-papier ou pour aller sur Internet grâce à la liaison Wifi.

L'accompagnement en présentiel est classique : de type réactif en répondant à leurs questions.

L'accompagnement à distance reste essentiellement asynchrone au second semestre mais il est plus important. Les cours en présentiel, au second semestre, se limitent à l'entraînement aux épreuves orales des concours. Les plans des sujets traités sont mis en ligne sur la plate-forme, après leur traitement en présentiel.

Mais ne pouvant augmenter les heures en présentiel (pas de budget prévu à cet effet), des compléments de formation ont été mis en œuvre grâce à un travail coopératif¹⁵ à distance entre les apprenants visant à construire un *glossaire*¹⁶ de concepts et mécanismes via la plate-forme Moodle.

Dans un premier temps, le formateur a choisi un manuel de référence - en possession des apprenants - dont il a sélectionné les passages avec leur adresse (page) afin que les étudiants - après répartition du travail - en écrivent une synthèse sous la forme d'*articles* d'un *glossaire secondaire*. L'accompagnement, à ce stade, est pro-actif.

15 Tecfa Unige cité par Educnet :

<http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/notion-modularite/apprentissage-et-travail-collaboratifs>.

Travail coopératif : dans le cadre d'un travail réalisé de façon coopérative, il y aura une répartition claire du travail entre ses participants. De façon concrète, il sera assigné à chaque élève une tâche claire et concrète. Par la suite, les travaux individuels de chaque élève seront assemblés et formeront le travail final. Dans cette forme de travail l'apprenant sera responsable de sa propre production, mais il devra néanmoins apprendre à interagir avec les autres participants afin que le travail final puisse être cohérent.

Travail collaboratif : dans le cadre d'un travail réalisé de façon collaborative, il n'y aura aucune répartition du travail entre ses participants. En effet ces derniers travailleront tous ensemble à chaque étape de l'élaboration du travail. Il sera donc impossible, une fois le travail réalisé, d'identifier le travail fourni par chacun. Ce type de travail se base sur les capacités de communication et d'interaction de chacun. »

16 Les termes en italiques sont ceux employés dans l'environnement Moodle.

Dans un second temps, l'accompagnement est réactif en commentant les articles proposés par chaque étudiant et/ou en les corrigeant avant de les exporter dans le *glossaire principal*.

D'une façon générale, l'accompagnement est complexe couvrant les quatre domaines : cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif. Cette complexité résulte de la durée de la formation et de l'importance du présentiel : chaque étudiant est bien connu de l'accompagnateur et réciproquement.

c) Dans le dispositif sur mesure

Les ressources

Les ressources numériques sont peu interactives mais il y a beaucoup d'activités. Les ressources numériques se limitent à des documents numériques à lire (PDF, sites Internet, ...). Les activités, en revanche, sont multiples : *forum, wiki, glossaire, devoir, classe virtuelle, leçon*.

Les formes d'accompagnement

L'accès à la lecture de certains documents est conditionné automatiquement par la réussite - fixée à 60% de réponses justes - à un test préalable portant sur la compréhension d'un autre document. C'est ainsi l'amorce d'un parcours de formation et la traduction « numérique » de la notion de pré-requis à la compréhension d'un nouveau contenu de formation (activité *Leçon*). L'accompagnement se limite à débloquer le stagiaire - après discussion ! - qui ne comprend pas pourquoi il n'a pas accès, comme d'autres, à certains contenus. Il est de type réactif tout comme la validation de leur composition insérée à l'intérieur des tests.

En second lieu, deux types d'activités mises en ligne imposent une forme d'accompagnement particulière. D'une part, un *Wiki* - activité collaborative - a été organisé en vue de construire une charte de l'accompagnateur selon les phases suivantes :

- Mise en ligne par un accompagnateur d'un exemple de charte (accompagnement pro-actif).
- Création d'un *wiki* par *groupes* séparés (deux groupes) pour élaborer cette charte (accompagnement asynchrone consistant à lire mais à ne pas intervenir).
- Préparation d'un document de synthèse, par

un des accompagnateurs, présentant les deux chartes ainsi élaborées.

- Mise au point de la charte définitive sous la forme de classe virtuelle avec Centra (accompagnement synchrone).

D'autre part, un *glossaire* est organisé selon la même procédure que dans le dispositif rapproché ; elle portait sur la définition des termes et mécanismes propres à l'environnement Moodle.

Pour ces activités, l'accompagnement est pro-actif, aussi bien dans l'initialisation de ces activités que dans leur animation.

Compte tenu de la brièveté de la formation et du profil des apprenants, l'accompagnement à distance est surtout de type cognitif, le profil des stagiaires (formation de formateurs ou de cadres de l'Université) en limitant le niveau métacognitif et les aspects socio-affectif et motivationnel se traitant essentiellement pendant les regroupements en présentiel.

Les formes d'accompagnement à distance

Dispositif	Ressources	Type d'accompagnement		
		Mode	Temporalité	Finalité
Etendu	Diverses, interactives, pas d'activité en ligne	Réactif pour la plupart des auditeurs	Essentiellement asynchrone	Cognitive et métacognitive
Rapproché	Diverses, peu interactives, peu d'activités en ligne	Réactif au semestre 1, plus pro-actif au semestre 2	Essentiellement asynchrone	Cognitive, métacognitive, socio-affective, motivationnelle
Sur mesure	Diverses, peu interactives, beaucoup d'activités en ligne	Essentiellement pro-actif	Asynchrone et synchrone	Cognitive

LES LEÇONS À TIRER DE L'ANALYSE DE CES DIFFÉRENTES FORMES D'ACCOMPAGNEMENT

I. Accompagnement versus ressources interactives

Il est intéressant de comparer, sur ce point, le dispositif étendu et le dispositif sur mesure même si les caractéristiques des apprenants de chacun des dispositifs sont aux antipodes l'un de l'autre.

Dans le dispositif étendu, l'accompagnement est minimisé par l'exploitation de ressources numériques à « forte valeur ajoutée » visant à diversifier le plus possible la présentation des contenus en :

- mobilisant le visuel statique (texte en perspective), le visuel dynamique (les animations) ou le son et le visuel (les « cours » en vidéo) ;
- mettant à disposition des auditeurs des moyens d'auto-évaluation formative (tests, formulaires).

Les ressources ainsi créées ne peuvent évoluer facilement en raison de la multiplicité des fichiers (développement en html) et de la conversion en images (notamment les graphiques).

De plus, un tel dispositif suppose un budget de médiatisation conséquent et la collaboration d'informaticiens et de formateurs.

Dans le dispositif sur mesure, l'accompagnement est le cœur de cette formation hybride, d'abord en raison de son thème où l'accompagnement est tout à la fois objet et moyen de la formation (c'est une « formation-action ») mais aussi par le scénario choisi par les formateurs (construction collective de savoirs savants (glossaire) ou d'outils ré-exploitable (charte élaborée par un wiki).

Les ressources mises à disposition sont facilement modifiables (ressources créées par les formateurs, ressources prises sur Internet, liens vers des ressources en ligne (notamment l'aide de Moodle)). Il n'y a donc pas de budget de médiatisation mais beaucoup d'heures de suivi par les accompagnateurs.

II. Accompagnement versus exclusions

Comparer la problématique du dispositif étendu à celle du dispositif rapproché illustre cette idée. La difficulté du premier est d'exclure beaucoup

d'apprenants du fait des multiples distances qui séparent l'accompagnateur des auditeurs ; la difficulté du deuxième est d'exclure du dispositif de formation certains étudiants du fait des distances géographiques.

a) Leçons du dispositif étendu

Beaucoup d'exclus

Dans le dispositif étendu, on peut s'appuyer sur quelques réflexions d'auditeurs :

- « Je viens ici à vous remercier pour la qualité des cours. Je suis déçu de ne pas avoir commencé à m'intéresser à l'économie avant ». Réflexion d'un auditeur ayant obtenu la note de 14 sur 20 à l'examen, donc très adapté à ce type de dispositif.

- « Et encore bravo pour vos vidéos. Je suis à une vingtaine d'UE, dont presque la moitié en FOD et votre cours est celui que je trouve le mieux construit et le plus complet en FOD. Et en plus vous êtes présent ! » Il y a donc une forme de présence... à distance !

- « Je tenais à vous remercier, les cours plus les vidéos c'est très bien. Mais si pouviez supprimer les rectangles au dessus de la calculette cela serait le top. Ils sont d'aucune utilité (...) J'apprécie beaucoup les petits (c) (NDA : escamot avec explication complémentaire) et les points d'interrogations (NDA : test de vérification au sein d'un texte). » Le problème soulevé est ancien mais assez lourd à résoudre car il suppose de mobiliser des compétences informatiques particulières.

- « Je n'ai pas très bien compris la différence entre la taille optimale d'efficacité, la taille minimum d'efficacité et la zone d'efficacité. Pourriez vous s'il vous plaît m'éclairer sur ces notions. Je sais que cette question arrive tardivement, seulement je pensais vraiment pouvoir finir par trouver la réponse par moi même. » Il est à noter que l'apprenant a bien intégré la forme d'accompagnement privilégié dans ce type de dispositif (réactif) mais on peut se demander s'il n'a pas perdu du temps et de l'énergie avant d'envoyer sa question.

- « Souhaitant absolument passer votre prochain examen le 28 mars (je suis en finalisation de licence RH), je «mange de l'économie à tous les repas» et je découvre avec stupeur que j'appré-

cie maintenant cette matière qui me rebutait totalement. Très honnêtement je trouve les cours difficiles pour une littéraire qui n'a jamais été matheuse, mais en s'accrochant et grâce à vos vidéos très pédagogiques, la compréhension vient doucement (peut-être trop doucement par rapport à l'examen, mais bon !) » J'ai perdu beaucoup de temps à essayer de comprendre seule ce « mystère » des rendements d'échelle et désespérée de ne pas comprendre je me permets de vous solliciter. » On devine, chez cette apprenante une sorte de culpabilité à ne pas comprendre pouvant conduire à une exclusion « assumée » (phénomène rencontré trop fréquemment dans les dispositifs de formation à distance...)

Ces réflexions sont en totale opposition avec celle écrite – en l'état – par l'auditrice suivante : « J'ai commencé à étudier les cours assez tardivement à cause de mon travail, mais je pense quand même pouvoir faire tout le programme jusqu'à l'examen de ce samedi 13 juin. Je sais en avance que la partie d'analyse économique va me poser un problème, parce que en étant étrangère je ne maîtrise pas le français écrit au niveau suffisant. Mais j'essaie de travailler au maximum pour pouvoir m'en sortir correctement. Merci pour votre encouragement. » Cette réflexion écrite une semaine environ avant l'examen du 20 juin montre l'illusion que peut générer un tel dispositif et est corroboré par le nombre de reçus : une quinzaine de reçus sur une soixantaine d'inscrits. La marge pour atteindre l'efficacité du dispositif est donc encore large !

... d'où la nécessité de faire évoluer le dispositif

Comme le souhaitent quelques auditeurs, on pourrait multiplier les temps en présentiel mais cela n'est pas possible compte tenu des distances géographiques qui séparent les inscrits à cet enseignement.

On pourrait assurer un suivi individualisé avec un accompagnement fort mais cela n'est pas possible car il faudrait rémunérer les accompagnateurs en conséquence.

Une seule solution semble envisageable : tenir compte de l'hétérogénéité des auditeurs. D'où les pistes d'évolution suivantes en partant de cette réflexion d'une auditrice : « Je viens prendre connaissance de ma note de la

deuxième session, je suis surprise du résultat. En effet, j'obtiens la note de 5/20 (NDA : à l'examen de rattrapage après avoir eu 9 au premier examen) ; quand je consulte le corrigé et en totalisant mes points, je ne devrais pas obtenir une note aussi faible. Pourriez-vous me confirmer cette note ? Celle-ci étant un pré-requis de ma licence RH, elle conditionne ainsi l'obtention de mon diplôme (il s'agit de ma dernière UE à valider) ».

Une telle surprise montre qu'un tel dispositif crée des illusions. Pour éviter un tel mirage, à défaut de pouvoir assurer un suivi individualisé en présentiel, il faudrait :

- vérifier les pré-requis en début de formation sous la forme d'une « batterie » de tests avec tracking (tableau de bord) permettant de classer les auditeurs par groupes de niveau.

- créer des parcours de formation différenciés. On peut ainsi imaginer la constitution de trois groupes :

- Groupes de meilleur niveau : le dispositif tel qu'il est actuellement, avec une grande liberté dans le rythme et dans la façon d'aborder l'ensemble des ressources.

- Groupes de niveau moyen : créer un parcours de formation par étapes, ce qui signifie créer des passages obligés (accès à une nouvelle ressource après avoir réussi des tests sur les ressources antérieures) ; accompagnement à distance réactif.

- Groupes de niveau faible : en plus du parcours de formation par étapes, participer à un travail collaboratif pour trouver collectivement des réponses aux questions posées ; accompagnement pro-actif (par relance des auditeurs qui « décrochent », par ex.).

La création de ces groupes conduira à prendre en compte les points suivants :

- Il ne sera pas possible d'obliger un auditeur à suivre tel ou tel parcours mais seulement à le lui conseiller d'où résultera un contrat pédagogique implicite aboutissant à sa probable adoption par l'apprenant en cas d'échec la première année.

- Il serait souhaitable d'intégrer à la note de l'examen final le travail collaboratif des auditeurs de faible niveau mais est-ce possible sans

remettre en cause le principe de l'égalité devant l'examen ?

- Dans le parcours des groupes de faible niveau, les intervalles de temps entre chaque activité (forum, glossaire, wiki, ...) seront certes asynchrones mais assez réduits, ce qui exclut les auditeurs ne pouvant pas faire un travail régulier à moins de tenir compte de ces différences de rythme pour constituer les groupes...

b) Dans le dispositif rapproché

La question que formulent certains enseignants est la suivante : pourquoi ne pas s'en tenir au présentiel classique car il n'est pas prouvé que l'exploitation d'une plate-forme de formation augmente les performances des étudiants ?

En fait cette question est mal posée car elle réduit son champ d'analyse aux étudiants présents en excluant d'une part les étudiants absents ou partiellement absents, d'autre part les étudiants potentiels ne s'inscrivant pas à cette formation de l'IUFM à cause d'une activité salariée par exemple ou de charges de famille importantes. Et ce n'est pas qu'une question théorique comme va le montrer l'exemple de la bis-inscription, c'est-à-dire celle des étudiants ayant échoué une première fois au concours et voulant « redoubler ».

La demande des bis-inscrits

Les bis-inscrits souhaitent ne pas assister de nouveau à des cours dont ils ont reçu le contenu en « Première première année » sous la forme de polycopés, de ressources numériques et d'échanges oraux en présentiel. En d'autres termes, ils demandent qu'on tienne compte de leurs acquis, ce qui leur éviterait d'importants frais de transport car la formation ne se déroule qu'à Nantes pour toute la Région. Pour illustration, une étudiante venant du Mans fait un aller-retour de 400 km par jour (sans compter la distance supplémentaire entre la gare de Nantes et l'IUFM (plus d'une demi-heure en transport en commun !)) ; une autre étudiante se trouvant proche d'une petite gare en Vendée n'a pas grand choix sur ses horaires l'obligeant à se lever tôt et à rentrer tard, voire à partir avant la fin des cours de l'après-midi !

La réponse apportée

Il est possible de mettre en place un accompagnement asynchrone au premier semestre avec les bis-inscrits de la façon suivante :

- Mise en ligne d'études de cas avec des échéances pour les remettre.

- Etudes de cas faites de façon manuscrite dans les conditions du concours d'où nécessité de scanner les pages ensuite afin de les envoyer au formateur sous une forme numérique (des photos prises par un appareil-photo numérique peuvent suffire !)

- Correction numérique du formateur au format PDF (commentaires mis sous la forme d'escamots) et renvoi à l'étudiant de sa copie corrigée par l'intermédiaire de la messagerie électronique.

Ce dispositif pourrait être complété par un accompagnement pro-actif synchrone sous la forme d'une classe virtuelle afin de faire le bilan de chaque étude de cas avec les étudiants et un accompagnement asynchrone d'un travail à distance sous la forme d'un wiki ou d'un glossaire à partir de situations présentées dans les manuels de référence.

Quant à la préparation des épreuves orales, l'entraînement en présentiel est indispensable même s'il est possible d'envisager, par exception, le recours à des enregistrements audios pour des prestations orales prédéterminées (ex. : présentation du dossier pédagogique personnel).

III. Accompagnements au pluriel

Le « dispositif sur mesure ne pose pas le même type de problèmes que les précédents car c'est un dispositif sur un laps de temps relativement court, sans grand enjeu professionnel.

En revanche, on peut profiter de son taux d'encadrement élevé (deux accompagnateurs et demi pour neuf stagiaires) pour s'interroger sur les problèmes spécifiques découlant d'un accompagnement collectif au sein d'un même dispositif.

a) La nécessaire division du travail

Les stagiaires furent répartis en trois groupes puis en deux groupes compte tenu de l'absence d'un accompagnateur à deux des trois présentiels.

Mais, selon les activités, l'accompagnateur référent était différent. Par ex. les questions techniques liées à la plate-forme étaient du ressort de l'un d'eux même si le stagiaire ne faisait pas partie de son groupe. Il en a résulté ce qu'un stagiaire a appelé une « régulation un peu « flottante » » car le délai d'intervention s'est trouvé allongé, faute d'avoir bien fixé, initialement, les règles d'intervention.

b) La nécessaire coordination entre accompagnateurs

Par ex. les accompagnateurs ont dû préciser entre eux le contenu attendu des articles du glossaire pour que les stagiaires travaillent sur des bases identiques (problématique spécifique à un travail coopératif). Les accompagnateurs doivent former une équipe-projet.

IV. La reconnaissance du travail d'accompagnement

L'accompagnement dans des dispositifs hybrides risque de s'ajouter aux « tâches normales » de tout enseignant sans limites ni visibilité. Il peut en résulter des effets pervers tels que la création de « boîtes noires » dans l'emploi du temps des enseignants pouvant entraîner la suspicion des superviseurs, voire la remise en cause de ce travail. Il convient donc d'encadrer les tâches d'accompagnement et pouvoir en rendre compte.

a) Pourquoi est-ce un problème ?

A la différence du présentiel, on assiste à un éclatement de l'espace-temps professionnel : l'accompagnateur peut interagir partout et en tout temps et ce d'autant plus que son espace de travail ne se résume pas à son bureau au sein de l'Université - si tant est, d'ailleurs, qu'il en ait un ! - Il est intéressant de noter, à ce sujet, que dans le dispositif sur mesure, l'enseignant est intervenu même un jour férié alors que les deux autres accompagnateurs ayant des fonctions administratives n'ont répondu aux messages que de leur bureau à l'Université.

L'encadrement des tâches de l'accompagnateur-enseignant est donc indispensable pour qu'elles ne soient pas mesurées à l'aune des heures qu'il doit en présentiel.

b) Quelles solutions envisageables ?

Le travail d'accompagnement doit être reconnu aussi bien par les apprenants que par les superviseurs des accompagnateurs.

La charte de l'accompagnement

Une charte « signée » par chaque apprenant permet de fixer les « règles du jeu » et déterminer un espace-temps qui, sans elle, est infini à défaut d'avoir été défini. Pour illustration, ces messages de mécontentement reçus par un accompagnateur qui était parti en vacances pendant une dizaine de jours sans en informer ces apprenants.

La charte est un contrat pédagogique qui précise notamment les temps et les délais de réponse des accompagnateurs pour éviter tout malentendu. La fixation de ces règles peut apparaître comme des contraintes pour des enseignants habitués à une grande autonomie dans la gestion de leurs relations pédagogiques. Elle est pourtant aussi une liberté dans le sens où, si l'apprenant n'a pas de réponse dans le délai imparti, il peut s'autoriser à réitérer sa question alors qu'en l'absence de règles, la plupart du temps, il n'osera pas, ce qui fait peser sur l'accompagnateur la responsabilité de cet échec.

La traçabilité des tâches de l'accompagnateur

Ce problème de la traçabilité se pose essentiellement lorsque l'accompagnateur, n'étant pas rémunéré de façon forfaitaire, doit prouver son travail effectif.

Dans de nombreux dispositifs, cet aspect reste dans l'ombre, ce qui n'est ni souhaitable pour le payeur (paiement sans justificatif), ni souhaitable pour l'accompagnateur car le travail invisible risque d'être assimilé à du non-travail.

Les solutions retenues varient d'un dispositif à l'autre :

- Un forfait par apprenant ou bien une partie fixe jusqu'à un certain seuil et variable ensuite.
- Une estimation du temps passé ; c'est ce qui s'est passé pour le dispositif sur mesure où les comptables ont assimilé le suivi des stagiaires à un suivi de mémoire ou de thèse. Mais la difficulté qui a émergé est le fait que l'accompagnement n'est pas seulement individuel (par ex. message personnel), il peut concerner un groupe (notions de groupes séparés sur Moodle par exemple) ou la « classe » entière.

Pour résoudre ce problème, l'idée retenue a été de collecter sur la plate-forme l'historique de toutes les interventions (jour et heure de départ) et à leur attribuer une durée unitaire différente selon l'importance de la contribution de l'accompagnateur. Par ex. il faut moins de temps pour rédiger un message dans un forum que pour critiquer un article écrit dans un glossaire.

L'inconvénient d'une telle solution est le temps passé à collecter toutes ces informations sur la plate-forme mais les avantages sont de rendre visible ce travail – avec vérification possible sur la plate-forme - et de rassurer le comptable qui est en possession du document de suivi ainsi créé et cosigné par les stagiaires.

CONCLUSION

En conclusion, l'analyse de trois dispositifs de formation hybride a montré les multiples facettes de l'accompagnement tout en suggérant la richesse pédagogique qui ne demande qu'à être exploitée pour peu que les formateurs tout comme les organismes de formation acceptent de l'inclure dans la construction de leurs dispositifs de formation.

Or l'analyse statistique faite en 2008 sur l'exploitation d'une plate-forme Moodle au sein d'un IUFM montre que seul un quart des cours exploités sur la plate-forme allait au-delà du dépôt de fichiers mis à la disposition des apprenants, ce qui représente le niveau 0 de l'accompagnement.

Pour le quart restant, c'est l'activité Forum qui était la plus exploitée sans être, toutefois, un outil d'accompagnement car l'essentiel des messages était de simples flux descendants d'informations (équivalant à des notes de service).

Mais l'année 2008 est déjà loin ! Faisons le vœu que les quelques wikis actifs et les quelques espaces de partage de ressources ont été les signes annonciateurs de la mise en place de dispositifs de formation hybride avec un accompagnement des formateurs bien établi, mêlant présentiel et distantiel.

Entretien avec Madeth May

Madeth May de l'INSA de Lyon en collaboration avec ses collègues Sébastien George et Patrick Prévôt du Laboratoire d'Informatique pour l'Entreprise et les Systèmes de Production, s'est volontiers prêté au jeu des questions réponses à propos de leur article consacré aux traces dont nous nous étions fait l'écho il y a quelques semaines.*

Madeth May est actuellement étudiant en 3ème année de thèse au laboratoire d'Informatique pour l'Entreprise et les Systèmes de Production (LIESP) à l'INSA de Lyon. Il a obtenu son diplôme d'ingénieur en Informatique en 2003 après une année d'échange au département Informatique à l'INSA de Lyon. Il a travaillé pendant deux ans en tant qu'enseignant stagiaire au département Génie Informatique et Communication à l'Institut de Technologie du Cambodge. En 2006, il a obtenu un diplôme de Master de Recherche en Informatique, spécialité Connaissances et Raisonnement.

Jacques Rodet : *Dans votre article « Tracer, analyser et visualiser les activités de communications médiatisées des apprenants » vous avancez plusieurs principes directeurs sur la production et l'utilisation des traces laissées par les tuteurs et les apprenants lors d'une communication médiatisée (CMC). Avant de revenir sur ceux-ci pouvez-vous nous préciser ce que vous entendez précisément par CMC ?*

Madeth May : En quelques mots, CMC (de l'Anglais Computer Mediated Communication), est le nom donné à un vaste ensemble de moyens informatiques au service de la communication entre humains. Un outil CMC est caractérisé par (i) des techniques de communication (e.g. un-à-un, un-à-plusieurs, plusieurs-à-plusieurs), (ii) des modes de communication (e.g. synchrone et asynchrone), et (iii) des moyens de communication (e.g. par le transfert des messages textuels ou des données audio-visuelles, etc.).

Le syntagme « activité CMC » représente les activités de communication entre les apprenants et entre les apprenants et les tuteurs et qui sont ef-

fectuées avec l'aide d'un outil de communication (e.g. forum, chat, blog...) dans une situation d'apprentissage à distance. Lorsque nous parlons de CMC, nous faisons référence non seulement au processus d'une activité de communication médiatisée par l'ordinateur mais aussi à sa production (e.g. le résultat d'une communication).

J.R. : *Vous avancez l'idée que les traces produites ne doivent pas être uniquement quantitatives mais également qualitatives. A cet égard, vous parlez de « traces sémantiques ». Qu'est-ce qu'une trace sémantique ? Pouvez-vous nous donner des exemples pour chacune des CMC identifiées ?*

M.M. : Une « trace sémantique » peut être définie par un ensemble d'informations collectées tout au long d'une activité CMC. Plus précisément, une trace sémantique d'une activité CMC doit contenir des informations signifiantes permettant de décrire :

- Le contexte de communication
- Le degré d'interaction de communication
- Le processus de communication
- Les produits d'une communication

Comme exemple, prenons une situation d'apprentissage où des étudiants en formation de sciences du langage et didactique (i.e. futur tuteur, enseignant en langue) utilisent un forum de discussion pour mener un projet collectif sur la réalisation d'un cours de français pour des élèves non-francophones. Le traçage a comme objectif principal d'observer et de collecter les informations signifiantes concernant les activités des étudiants pendant leur communication.

Focalisons nous sur le traçage d'une activité d'un étudiant qui « poste un message sur le forum ». Une trace sémantique de cette activité doit contenir les informations suivantes :

Contexte

Le contexte est très important si nous souhaitons connaître l'objectif de la communication ou évaluer la participation d'un étudiant dans la discussion. Ainsi la trace laissée par un étudiant qui a posté un nouveau message dans le forum est représentable par un des indicateurs suivants :

* Billet du Blog de t@d
<http://blogdetad.blogspot.com/2009/06/travis-du-nouveau-du-cote-des-traces-au.html>

- Dans quel forum le message a été posté ? S'agit-il d'un forum qui est dédié à la discussion pour la réalisation du projet ou non ?

- Quel est l'objectif du message ? S'agit-il d'un message qui contribue à la réalisation du projet ou qui parle d'autre chose ?

Le contexte dans ce cas joue un rôle important pour donner un sens supplémentaire à une trace.

Degré d'interaction

Nous disposons de 4 modalités pour caractériser une activité de communication: mutualisation, discussion, coopération, collaboration. Dans l'exemple donné, le nouveau message posté correspond à une activité de communication de type « Mutualisation » au niveau d'un individu, ou de type « discussion » au niveau d'un groupe.

Processus

Les traces produites par le déroulement d'une activité sont importantes pour évaluer l'aspect comportemental de l'utilisateur. Ces traces sont capturées lors des différentes actions et interactions des utilisateurs sur/via un outil de communication. Dans l'exemple donné, nous souhaitons savoir comment un étudiant écrit un message, la durée d'une écriture, le type de message (un nouveau message ou un message qui répond à un autre message), etc.

Produit

Toute communication engendre des résultats (produits). Dans l'exemple donné, le message posté par un étudiant est considéré comme un produit de son activité.

Les documents que les étudiants partagent sur le forum et qui participent à la réalisation du projet sont également considérés comme des ressources externes (partagées) ou internes si elles sont produites par d'autres activités que cette communication. L'interprétation des traces peut s'enrichir en prenant en compte d'autres types de produits tout au long d'une activité de communication.

J.R. : *Selon vous les tuteurs et les apprenants n'exploitent que peu les traces qu'ils produisent car celles-ci sont collationnées au sein de fichiers logs qui sont difficiles d'interprétation.*

Ne pensez-vous pas qu'il existe d'autres freins à cette exploitation tel le fait que les utilisateurs sont rarement conscients des traces qu'ils laissent ? Que les gestionnaires des plateformes ne tiennent pas forcément à la transmission de ces traces ?

M.M. : L'article parle de traces peu ou pas utilisées par les apprenants et enseignants soit par ignorance de leur existence, soit parce que les données qu'ils contiennent sont trop brutes et ne répondent pas aux attentes et besoins de ces acteurs. Le premier cas correspond à beaucoup de situations d'apprentissage à distance. Certaines plateformes de formation à distance possèdent un système de traçage pour garder l'historique d'accès des utilisateurs mais dans la plupart des cas, les utilisateurs (tuteurs, étudiants) n'exploitent pas ces traces.

Il existe d'autres raisons qui freinent l'exploitation des traces. Prenons un exemple avec Moodle. Cette plate-forme sauvegarde automatiquement les informations sur les parcours des utilisateurs dans les cours, les forums, les wiki, etc. Pourtant,

- les étudiants ne sont pas au courant qu'ils sont tracés pour deux raisons : (i) ils n'ont pas été informés et (ii) ils n'ont pas systématiquement accès à leurs traces par manque de droits d'accès ou d'outils.

- les tuteurs, même s'ils ont accès à certains outils de visualisation des traces de leurs étudiants ne s'en servent pas car les traces fournies par Moodle ne répondent pas à leurs attentes.

Il faut dire aussi que dans certains cas, les étudiants et les tuteurs ont besoin de connaissances informatiques pour utiliser efficacement l'outil d'exploitation des traces.

Il existe aussi des contraintes techniques. Par exemple,

- les traces prennent des formes très différentes d'un outil à l'autre, ce qui rend difficile leur exploitation systématique par les utilisateurs peu enclins à faire cet effort permanent d'adaptation.

- la structuration, le modèle, la méthode d'analyse des traces, etc. viennent souvent en réponse à un besoin particulier.

J.R. : Vous proposez un outil, TrAVis, pour permettre la visualisation et l'interprétation des traces. Comment l'idée d'un tel outil est venue à votre équipe de recherche ?

M.M. : En réponse à la question « comment peut-on aider les utilisateurs des outils CMC à exploiter leurs traces ? », nous nous sommes intéressés à :

- la production des traces contenant des informations signifiantes et avec une granularité fine sur les activités de communication afin de construire des indicateurs pertinents.
- l'outil informatique de manipulation des traces CMC : accès par les apprenants et les tuteurs à leurs traces, analyse, visualisation....
- la façon de fournir aux utilisateurs une représentation pertinente de leurs traces sous différentes formes et avec différentes échelles.
- la conception et le développement d'un outil d'exploitation de traces sous forme de composants réutilisables par d'autres CMC.
- répondre à des besoins réels des utilisateurs qui souhaitent avoir un outil simple à utiliser (flexible et accessible).

C'est pour toutes ces raisons que nous avons choisi de développer TrAVis avec les technologies Web.

J.R. : Pouvez-vous nous renseigner sur la manière dont vous avez déterminé les traces qui méritent un traitement par les apprenants et les tuteurs ? Etes-vous partis des possibilités fonctionnelles des outils ? D'un inventaire des besoins des apprenants et des tuteurs ?

M.M. : Notre travail de recherche fait partie d'un projet de recherche de la région Rhône Alpes sur la personnalisation des EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain) qui implique des chercheurs de différentes disciplines : informatique, EIAH, IHM, Science du langage et didactique. C'est dans ce contexte et avec ces partenaires que nous avons identifié les besoins réels des utilisateurs.

L'identification des types de traces à collecter a été réalisée en plusieurs étapes :

- Choix d'un contexte d'apprentissage
- Etude de différentes caractéristiques d'outils CMC pour mieux comprendre comment le traçage de ces outils peut fournir un véritable service aux tuteurs et aux étudiants dans le contexte d'apprentissage concerné
- Identification du processus de traçage et de production des traces
- Collaboration avec les tuteurs et les étudiants pour la mise en place des outils CMC et les systèmes de traçage
- Recueil des besoins réels des tuteurs et des apprenants sur les types de traces à collecter et sur les types des indicateurs à construire.

Pour avancer notre travail de recherche, nous avons d'abord mené plusieurs expérimentations semi-contrôlées (rôle des utilisateurs joués par des chercheurs appartenant à différentes disciplines). Notre objectif est d'avoir un retour sur :

- la qualité de l'information rendue par notre approche de traçage
- le type de trace qui correspond aux attentes des utilisateurs n'ayant pas participé à la définition de traces
- les besoins estimés des utilisateurs au niveau du traçage et d'exploitation des traces CMC.

Une dernière expérimentation a été réalisée dans une situation réelle où des tuteurs et des étudiants en FLE (Français Langue Etrangère) ont utilisé pendant trois mois un forum de discussion dans le cadre d'un projet collectif sur la création d'un scénario pédagogique. Les résultats de cette expérimentation sont réservés au public participant.

J.R. : Revenons à TrAVis, quelles en sont les principales fonctions ? En quoi celles-ci facilitent-elles les interprétations des traces des tuteurs et des apprenants ?

M.M. : Comme présenté dans l'article, TrAVis a été développé sous forme de cinq composants indépendants : « Interface », « Traitement de données », « Analyse de données », « Transfor-

mation de données » et « Visualisation des données ».

- Le composant « Interface » permet aux utilisateurs d'accéder aux fonctionnalités de TrAVis en faisant des requêtes de manière simplifiée,
- Le composant « Traitement de données » s'occupe d'interroger la base de traces avec les paramètres provenant du composant « interface »,
- Le composant « Analyse de données » extrait et calcule les indicateurs en fonction des données soumises par le composant traitement de données,
- Le composant « Transformation de données » transforme les indicateurs calculés en une forme visualisable,
- Le composant « Visualisation des données » représente les indicateurs calculés sous différentes formes graphiques et avec différentes échelles.

Dans le composant « Visualisation des données », il existe plusieurs fonctions qui aident les utilisateurs à choisir la façon dont ils veulent visualiser les traces. Au lieu de fournir les informations brutes sur les activités CMC sous forme textuelle et/ou au format tabulaire qui nécessitent un traitement analytique et rationnel de l'utilisateur, TrAVis fournit des indicateurs d'activités liés aux outils CMC sous forme graphique. Il est à noter que la visualisation graphique des traces est souvent plus facile à interpréter et à donner une vision synthétique, émotionnelle et spatiale de l'activité. TrAVis fournit ainsi des indicateurs de plusieurs niveaux d'une activité CMC, allant d'une vue globale sur une activité jusqu'au détail d'une action d'un utilisateur. Néanmoins c'est aux utilisateurs de les interpréter en fonction de leurs objectifs.

J.R. : *Un des problèmes dans l'exploitation des traces par les tuteurs est que ceci leur demande souvent un temps considérable. D'autre part, les informations obtenues sont souvent déjà perceptibles par les tuteurs lors des autres médiations qu'ils ont avec leurs apprenants. Pouvez-vous nous citer quelques exemples de traces que TrAVis peut exploiter et qui constituent une réelle plus-value pour le tuteur ?*

M.M. : L'exploitation des traces est une tâche qui demande en effet un temps souvent considérable. Il existe plusieurs étapes pour exploiter des traces, allant de la collection jusqu'à la visualisation. Dans certains cas, il est possible que les tuteurs perçoivent directement les informations lors de médiations qu'ils ont avec leurs apprenants (par exemple, les tuteurs peuvent facilement repérer si un étudiant particulier participe ou non à une discussion). Cela est nettement moins évident lorsqu'un groupe d'étudiants effectue ses activités de communication en même temps et dans des différents contextes.

Fort de ce constat, TrAVis a pour mission d'aider les tuteurs à :

- suivre en temps réel les activités des étudiants (un ou plusieurs étudiants simultanément)
- visualiser le profil d'un étudiant : il s'agit d'un tableau de bord qui contient les informations sur ses différentes activités.
- visualiser les traces des étudiants avec un repérage temporel (e.g. date/heure), permettant en particulier de visualiser des traces dans un intervalle de temps précis
- visualiser les échanges entre les étudiants et les productions d'une activité

La visualisation des indicateurs est certes consommatrice de temps mais en fait gagner par ailleurs en facilitant le travail de suivi. La notion de tableau de bord est primordiale à ce niveau.

Toutes ces visualisations peuvent aider les tuteurs à :

- prendre conscience des activités des étudiants
- évaluer les comportements d'un étudiant en regardant les traces de ses actions, par exemple, ses parcours sur le forum, ses actions lors d'une écriture/lecture d'un message,...
- estimer la dimension sociale d'un étudiant en regardant les traces de ses interactions avec d'autres.

L'objectif n'est pas de « cliquer » les étudiants mais d'aider le tuteur à détecter des difficultés qui peuvent être surmontées si elles sont prises à temps. Le point fort de TrAVis dans la visualisation de traces est la représentation des indicateurs sous forme graphique :

- Il en résulte un gain de temps lors de l'analyse et de la visualisation des traces.

- Malgré sa simplicité, elle est très représentative, donnant aux tuteurs non seulement une vue globale sur ce qui se passe pendant les communications entre les étudiants mais aussi le détail de chaque communication s'ils le souhaitent.

J.R. : *Le tracking peut constituer un outil précieux au service des tuteurs et des apprenants. Pour autant, ne pensez-vous pas que sa généralisation puisse servir de prétexte aux institutions non pas à renforcer le tutorat mais à s'en passer ? De votre côté, quelle est la place que vous accordez aux traces dans la relation tutorale ?*

M.M. : Il existe beaucoup d'abus au niveau du traçage en dehors des contextes d'apprentissage.

Dans notre travail de recherche, le traçage est conçu et mis en place dans un objectif strictement pédagogique. Nous souhaitons apporter une valeur ajoutée aux tuteurs et aux étudiants pendant et après leurs activités. Les traces sont une source privilégiée d'information à exploiter aussi bien par les tuteurs que les apprenants.

Ainsi, les traces collectées peuvent aider :

- l'apprenant à prendre conscience de ses activités (aspects réflexifs) et à identifier le comportement des autres apprenants (awareness),

- l'enseignant-tuteur dans son activité de suivi pédagogique ou dans les tâches d'évaluation de l'apprentissage des étudiants afin de mieux les aider.

Le traçage de CMC ne doit pas être vu comme une menace pour les utilisateurs tant qu'il se situe dans le cadre de la formation. Nous tenons à rester vigilants sur la sécurité de l'environnement d'apprentissage et la protection de la vie privée des utilisateurs. Le traçage ne peut avoir lieu qu'avec leur accord. Chaque utilisateur sait à tout moment s'il est tracé et à quel niveau. Les utilisateurs ont en outre accès à toutes les traces

sauvegardées et ont droit de les rendre visibles ou non à d'autres utilisateurs.

J.R. : *D'un point de vue plus technique, comment TraVIS peut-il être interfacé avec les plateformes de e-learning ? Ceci nécessite-t-il forcément l'intervention du service informatique ou est-ce réalisable par un tuteur ?*

M.M. : TrAVis est actuellement conçue en tant qu'un outil indépendant de toute plateforme e-learning. Cependant, afin d'interfacé à terme TrAVis aux plateformes existantes nous avons défini et développé plusieurs composants :

- Le modèle de trace : il est nécessaire de pouvoir représenter des traces issues de différents outils CMC dans un format commun, ensuite reconnu par TrAVis. On peut ainsi proposer des opérations d'enrichissement et de transformation de ces traces. Les traces deviennent alors des données réutilisables et exploitables indépendamment des outils les ayant produites.

- Le moteur de transformation de données : Il existe plusieurs formats numériques de traces (XML, TXT, Base de données, etc.) selon les CMC utilisés. Un moteur de transformation de données permettra d'obtenir des données dans un modèle (champs d'information, données, attributs, etc.) reconnu par TrAVis. L'utilisation de ce moteur nécessite un minimum de connaissances en Informatique (par exemple, la mise en place de la base de traces, l'exportation/importation des traces, la validation des modèles de traces, etc.).

Deux autres composants sont également envisagés :

- Le protocole de communication : L'interfacé de TrAVis avec les plateformes de e-learning, nécessite un protocole de communication qui gère l'échange d'information entre la plateforme et TrAVis : informations sur l'utilisateur (le compte, droit d'accès), paramètres nécessaires pour accéder à la base de données de la plateforme...

- TrAVis lite : l'idée de ce composant a été émise par des tuteurs qui souhaitent visualiser en temps réel les traces d'interaction des utilisateurs sur la plate-forme de formation en ligne sans aller sur l'interface principale de TrAVis. Il s'agit de mettre un « pop-up » d'une interface de

TrAVis sur la plateforme qui affiche les informations sur les activités des utilisateurs en temps réel.

J.R. : *Et maintenant ? Quels sont les axes de recherche de votre équipe ? A la fin de votre article, vous évoquez un développement de TrAVis itératif et participatif. Pouvez-vous nous dire comment vous envisagez concrètement celui-ci ?*

M.M. : Nous pouvons inviter les lecteurs à aller visiter ce site pour plus d'informations sur les thèmes de recherche menés au sein de notre équipe, gravitant autour des environnements d'apprentissage (Serious games, Knowledge Management, Communautés de pratique...).

Sur le développement itératif et participatif, il est à noter que la visualisation des traces CMC est une fonction principale de TrAVis, qui s'appuie fortement sur (i) la construction d'indicateurs qui répondent aux besoins des utilisateurs et (ii) la représentation visuelle de ces indicateurs. L'approche que nous avons adoptée peut être décrite comme suit :

- une étude préliminaire des indicateurs existants (sur les activités CMC) conduisant à une première sélection
- Proposer (hors Travis) ces indicateurs à des utilisateurs des outils CMC (tuteurs, étudiants) et observer les premiers retours grâce à des expérimentations semi-contrôlées conduisant à la modification de l'outil.
- Intégrer ces indicateurs dans TrAVis en tant que disponibilité. En effet il est difficile de connaître les vrais besoins des utilisateurs réels qui ont des difficultés à les exprimer, faute de repères et d'intérêt antérieur sur les traces. Nous nous attachons donc lors de cette étape à leur montrer les bénéfices qu'ils peuvent tirer de l'usage de chacun d'eux.
- Inviter les utilisateurs à évaluer les indicateurs proposés selon des critères établis (pertinence, utilité...), en leur demandant également de préciser leurs nouveaux besoins de construction d'autres indicateurs et leur visualisation.

- Ce processus se répète chaque fois que TrAVis est proposé à d'autres types d'utilisateurs ou d'autres contextes d'apprentissage.

J.R. : *Au terme de cet entretien, quelles est la question que je ne vous ai pas posée et à laquelle vous auriez aimé répondre ?*

M.M. : Une question souvent posée lors de la présentation de ce travail est « pourquoi tracer aussi finement les activités CMC ? »

Le fait de tracer finement les activités de communication minimise la perte d'information sur une interaction. Notre préoccupation est de collecter un maximum d'informations afin d'identifier tous les composantes d'une activité. A titre d'exemple, les informations sur « comment un utilisateur rédige un message » : les séquences d'actions qu'il a effectuées pour rédiger un message, la durée de la rédaction, etc. Toutes ces informations reflètent le processus d'une activité et elles peuvent être importantes pour comprendre le comportement d'un utilisateur pendant la rédaction de ce message. L'objectif final étant bien sûr de l'aider lui ou son tuteur pour une bonne réussite de sa formation.

J.R. : *Merci beaucoup Madeth ainsi qu'à vos collègues pour cet entretien.*

Inconvénients de la figure du « tuteur-orchestre »

Jacques Rodet

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

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

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

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

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

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

Le premier inconvénient pour l'apprenant ré-

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

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

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

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

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

L'institution se tourne fréquemment vers ses ressources internes pour recruter ses tuteurs. Tel enseignant assumera des tâches tutorales sur la base d'heures complémentaires à son service, tel étudiant plus avancé sera chargé du tutorat des nouveaux inscrits, tel chef de service se voit désigné tuteur sans réduction notable des ses autres activités, etc. Dès lors le double problème qui se pose vis à vis de ce personnel est d'une part, celui du développement de ses compétences tutorales et donc de sa formation et, d'autre part, du temps de travail effectif qui lui est accordé pour réaliser les tâches tutorales.

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

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

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

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

De nombreux tuteurs, pour pallier leur manque de préparation, développent un sur-investissement qui peut aboutir à des résultats néfastes pour lui mais aussi pour l'institution et pour les apprenants. En ce qui le concerne, son sur-investissement, après une phase d'auto-satisfac-

tion, risque de provoquer une réelle lassitude voire un découragement. Du côté de l'institution, le sur-investissement du tuteur, qui se traduit par un temps de travail parfois très supérieur à celui dévolu au tutorat, peut la conforter dans une vision erronée du travail tutoral. Vis à vis des apprenants, le sur-investissement du tuteur peut les amener à le considérer comme une ressource pouvant être sollicitée de manière permanente et à négliger le développement de leur autonomie.

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

Dépasser la figure du "tuteur-orchestre"

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

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

-
- a Cf. un exemple de système tutorial <http://blogdetad.blogspot.com/2009/06/exemple-de-systeme-tutorial-par-jacques.html>
 - b Cf. billet présentant la notion d'ingénierie tutorale <http://blogdetad.blogspot.com/2009/05/ingenierie-des-systemes-tutoraux-par.html>
 - c Rodet, J (2007) Tutorat à distance, une fonction essentielle. http://blogdetad.blogspot.com/2007/09/tutorat-distance-une-fonction_04.html

Actualité de la recherche sur le tutorat à distance

Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants

Lucie Audet

Ce mémoire, construit principalement à partir de points de vue et témoignages d'étudiants, d'enseignants et de tuteurs en formation à distance (FAD), examine :

- les profils particuliers de compétences rattachés à chacun des trois rôles ainsi que la vision des participants de leurs rôles respectifs;
- les compétences à développer pour chaque rôle dans le contexte de l'utilisation des technologies d'apprentissage;
- les conditions de réussite d'un tel développement ainsi que des moyens et des exemples de mesures à mettre en place.

Une analyse de la littérature complète les témoignages cités. Des synthèses font ensuite ressortir les éléments de consensus ainsi que les divergences ou interrogations soulevées.

Année : 2009

Lien consulté le 5 novembre 2009 :
http://refad.ca/nouveau/Memoire_sur_les_compétences_FAD_Mars_09.pdf

Rôles du tuteur

Élise Garrot-Lavoué, Sébastien George, Patrick Prévôt

Dans la littérature, le tuteur est nommé différemment, selon les rôles qu'on lui assigne : modérateur, facilitateur, tuteur en ligne, coach, mentor pédagogique, e-tuteur, accompagnateur... Dans cet article, nous nous attachons à mieux définir l'acteur de l'apprentissage que l'on nomme « tuteur » en étudiant ses rôles en fonction de trois facteurs : la médiatisation des communications (médiatisées ou non), la nature de la tâche (collaborative ou individuelle) et la temporalité de la formation (ponctuelle ou durable). Nous relevons ainsi 16 rôles dont la pré-

sence dépend de l'importance de chacun de ces facteurs. Ce travail a été réalisé dans le but d'identifier les difficultés et problèmes rencontrés par le tuteur en fonction du contexte de la formation, ses besoins et l'état actuel des outils existants pour y répondre.

Année : 2009

Mots clés : tutorat ; communications médiatisées ; apprentissage collaboratif et individuel ; FOAD (Formation Ouverte et À Distance) ; SPS (Suivi Pédagogique Synchronique).

Lien consulté le 5 novembre 2009 :
http://www.icct.insa-lyon.fr/garrot/Workshop_EIAH_Garrot-Lavoue_2009.pdf

Usages des TIC : enseignement ou tutorat ? Etude des changements de pratiques chez les enseignants-chercheurs

Stéphane Simonian, Jérôme Eneau

Nous avons conduit deux séries de recherches concernant l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) à l'université et leur impact sur les changements de pratiques des enseignants : une première porte sur les enseignants ayant participé à l'élaboration d'enseignements en ligne et à distance sur un Campus Numérique, pour un public de Licence et Master ; une seconde concerne l'usage des outils informatiques (bureau virtuel, logiciels dédiés, etc.) par les enseignants-chercheurs, dans le cadre de leur enseignement en présence à l'Université. Deux postures différentes sont mises en évidence, au regard des pratiques déclarées, n'éclipsant pas pour autant les rapports des enseignants aux TIC ni les finalités pédagogiques qu'ils poursuivent.

Année : 2009

Mots clés : Pratiques pédagogiques, enseignants-chercheurs, TIC, formation à distance.

Lien consulté le 5 novembre 2009 :
http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-simonian-eneau.pdf

Étude comparative des compétences développées dans deux formations hybrides de tuteurs en ligne : interactions à distance en asynchrone pour l'une et en synchrone pour l'autre

Pierre Louay SALAM, Vasileios VALMAS

Cet article se donne comme objectif d'étudier l'impact des modes d'échange en ligne asynchrone et synchrone sur le développement de compétences professionnelles d'enseignement des langues. La recherche se base sur le projet le Français en (1ère) ligne qui se déroule dans deux universités (Grenoble 3 et Lyon 2) et met en relation des étudiants de master professionnel Français langue étrangère (FLE) et des étudiants-apprenants de français d'universités partenaires en utilisant une plateforme de formation pour la première et un outil de messagerie instantanée multimodale pour la seconde. Après avoir exposé les deux dispositifs et réfléchi sur la notion de compétence, nous avons développé une grille d'analyse qui a été appliquée à des entretiens semi-directifs. Cette analyse de contenus nous a permis de faire ressortir deux référentiels de compétences que nous avons comparé afin d'identifier les compétences communes et celles propres à chacune des modalités.

Année : 2009

Mots clés : Formation en ligne – compétence – référentiel – formation d'enseignants – didactique des langues – tuteur – français en première ligne – échange – synchrone – asynchrone

Lien consulté le 5 novembre 2009 :

http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-salam-valmas.pdf

Quels rôles le tuteur joue-t-il en distantiel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride

Elke Nissen

Cette étude exploratoire adopte une démarche comparative entre les rôles joués par le tuteur d'une formation hybride dans la modalité distantielle et dans la modalité présentielle. Elle recoupe pour cela les avis exprimés par les étudiants dans un questionnaire avec une analyse des interactions verbales dans les deux mo-

dalités, basée sur une catégorisation des rôles du tuteur élargie par rapport aux rôles habituellement décrits dans des formations ouvertes et à distance. Il apparaît que la vision des étudiants et les résultats obtenus ne coïncident que rarement, et qu'il faudra 1) isoler des particularités liées à un outil de communication (comme les salutations itérées dans les méls) dans l'analyse, et 2) inclure d'autres éléments dans l'analyse, comme les consignes présentes sur la plateforme et le scénario de communication. Ce que montre en revanche notre analyse, c'est que dans la formation observée, le tuteur a à distance un mode d'accompagnement essentiellement individuel : il s'adresse surtout individuellement aux étudiants à distance ; alors qu'en présentiel, il s'adresse autant à l'ensemble des étudiants qu'aux étudiants individuellement. En retour, c'est son rôle motivationnel qui est plus accentué en présentiel qu'à distance (même si les étudiants le jugent aussi motivant dans les deux modalités) : il cherche en présentiel toujours à s'assurer que les étudiants suivent et les encourage à poser des questions.

Année : 2009

Mots clés : Formation hybride, tuteur, rôles, modalité distantielle, modalité présentielle, analyse des interactions verbales.

Lien consulté le 5 novembre 2009 :

http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-nissen.pdf

Contribution à la professionnalisation de futurs tuteurs en langues : le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère à distance et en synchronie

Jérôme Eneau, Françoise Poyet

L'objectif de cette recherche est d'analyser le processus de professionnalisation de futurs enseignants de Français Langue Etrangère, lors de l'exercice d'activités nouvelles liées à un tutorat synchrone à distance, auprès d'étudiants américains. Ce processus a été envisagé sous l'angle du développement de différentes compétences-clés, liées à la prise d'autonomie dans l'exercice de l'activité. Notre corpus a porté sur six séquences d'interactions synchrones constitutives de leur formation de Master ; les différentes sources de données (vidéos des séquences, scé-

narios pédagogiques élaborés préalablement, observation in situ, entretiens de fin d'expérimentation) nous ont permis une analyse fine de ce processus, au fil des séances. Toutefois, et contrairement à nos hypothèses de départ, le développement de l'autonomie dans l'apprentissage ne semble au final que peu révélé par l'évolution de ces différentes compétences. Différentes pistes d'amélioration du dispositif et plusieurs ouvertures en termes de recherches sont présentées pour des travaux futurs.

Année : 2009

Mots clés : Professionnalisation ; Tutorat synchrone ; Français langue étrangère (FLE) ; Compétences professionnelles ; Autonomisation.

Lien consulté le 5 novembre 2009 :

http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-eneau-poyet.pdf

Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environnement vidéographique synchrone

Samira Drissi

Nous proposons dans cet article d'apporter un éclairage sur l'adaptation d'apprentis tuteurs en ligne de français langue étrangère (FLE) aux contraintes d'un dispositif de visioconférence poste à poste. Cette étude de cas s'appuie sur une situation de formation à l'enseignement de FLE en ligne synchrone. Des étudiants français, apprentis-enseignants de langue, conçoivent des activités et guident les apprenants distants dans l'accomplissement de celles-ci via un logiciel de messagerie instantanée. À travers une analyse de contenu de transcriptions multimodales, basée sur des indicateurs socioaffectifs et pédagogiques de la communication, nous mettons en évidence différentes manières de gérer les interactions dans un environnement vidéographique synchrone. Nos analyses permettent de montrer que la construction de l'activité tutorale s'articule autour de la capacité des tuteurs à gérer la communication en situation, l'action étant conditionnée par l'entrelacs des savoirs faire relationnels et pédagogiques.

Année : 2009

Mots clés : enseignement en ligne, tutorat, multimodalité, visioconférence, communauté d'apprentissage.

prentissage.

Lien consulté le 5 novembre 2009 :

http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-drissi.pdf

Analyse de l'influence des styles d'apprentissage sur les interactions dans les forums collaboratifs

Bruno De Lièvre, Gaëtan Temperman, Jean-Bernard Cambier, Sandrine Decamps, Christian Depover

Cette recherche a pour but de mettre en évidence la manière dont l'identification de caractéristiques individuelles des apprenants se manifeste au travers des interactions dans un forum. L'activité menée dans le cadre d'un dispositif hybride au travers d'une plate-forme de formation à distance concerne 250 étudiants de 1ère année universitaire. Ceux-ci doivent réaliser une tâche d'identification des concepts du cours présentés dans des études de cas décrivant des situations de classe fictives. Ils vont devoir donner leur avis sur la qualité de ces situations et argumenter à leur sujet. Si la première phase leur demande un travail individuel, ils travaillent lors de la seconde phase de manière collaborative par équipe d'une dizaine d'apprenants. L'analyse de contenu réalisée à partir du contenu des forums met en évidence que les apprenants qui ont un style (Grasha, 2002) participatif ou collaboratif se révèlent plus traités d'apprentissage. Ceux qui ont les meilleurs résultats sont centrés sur des discussions majoritairement organisationnelles. Ceux qui ont une motivation intrinsèque importante procèdent plus souvent à une évaluation critique de ce que réalisent ou énoncent les membres de leur équipe.

Année : 2009

Mots clés : forums, styles d'apprentissage, apprentissage collaboratif, dispositif de formation hybride, analyse de contenu.

Lien consulté le 5 novembre 2009 :

http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-delievre-et-al.pdf

Moduler l'encadrement tutoral dans la scé-

narisation d'activités à distance

Sandrine Decamps, Christian Depover, Bruno De Lièvre

Dans cette étude, nous nous intéresserons aux effets de différentes modalités de tutorat sur les apprentissages réalisés dans le cadre d'une formation organisée à distance. Il s'agit plus précisément de vérifier si une modalité de tutorat est susceptible de mieux convenir à une activité donnée et si l'alternance de deux modalités de tutorat conduit à mettre en évidence des différences en termes de performances, de processus ou d'opinions auprès des apprenants. Les résultats de cette étude renforcent l'idée qu'il faut adapter la modalité de tutorat en fonction de la séquence d'apprentissage, car la proactivité du tuteur à une incidence positive sur la motivation des apprenants à des moments charnières de la formation (début et fin de la formation, changement d'activité, ...). Pour rendre le tutorat plus efficient, il doit s'exercer avec le soutien des outils intégrés au dispositif de formation, en nuanciant le degré de proactivité en fonction du scénario pédagogique et en tenant compte des besoins spécifiques des apprenants au travers de leur style d'apprentissage.

Année : 2009

Mots clés : tutorat, scénario pédagogique, outil de communication asynchrone, apprentissage collaboratif, styles d'apprentissage.

Lien consulté le 5 novembre 2009 :

http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-decamps-depover-delievre.pdf

Les contraintes de l'activité de tutorat à distance

Emmanuelle Villiot-Leclercq, Philippe Dessus

Nous décrivons ici les activités mises en oeuvre par les différents protagonistes d'une situation de tutorat à distance en les comparant à celles d'une situation en présence. Ces situations sont dynamiques et se réalisent sous trois types de contraintes interreliées : le scénario pédagogique, le contexte d'enseignement/apprentissage et l'activité d'apprentissage des élèves. Nous caractérisons ces contraintes et listons à partir d'elles quelques moyens d'instrumenter des situations de tutorat à distance.

Mots clés : Tutorat à distance, tutorat en présence, supervision, contrôle, instruments.

Lien consulté le 5 novembre 2009 :

<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/41/14/40/PDF/eiah09.pdf>

Vers un environnement-tuteur d'apprentissage dialogique

Philippe Dessus, Stefan Trausan-Matu, Virginie Zampa, Traian Rebedea, Sonia Mandin, Mihai Dascalu

Cet article présente un environnement-tuteur d'apprentissage pouvant s'insérer dans une plate-forme de FOAD permettant à des étudiants de prendre connaissance et de réviser des contenus de cours. Cet environnement puise son originalité dans le fait qu'il allie une approche cognitive et des références à l'apprentissage dialogique pour permettre : — de fournir aux apprenants les cours les plus pertinents à étudier étant donné leur compréhension du cours ; — de délivrer des feedback sur la compréhension d'un cours et le contenu de résumés produits sur ce même cours ; — de renvoyer des feedback sur les fils de discussions menées dans des chats.

Année : 2009

Mots clés : apprentissage à distance, apprentissage dialogique, analyse de la sémantique latente, modélisation cognitive, feedback, activité de résumer

Lien consulté le 5 novembre 2009 :

http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-dessus-et-al.pdf

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

Sandrine Decamps, Christian Depover, Bruno De Lièvre, Gaëtan Temperman

La recherche présentée dans cet article 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). L'expérimentation mise en place devait répondre aux questions suivantes : 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 un type particulier d'activité (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 impliquées dans un type d'activité qui constitueraient le facteur le plus déterminant.

Année : 2008

Mots clés : dispositif de formation à distance, tutorat, outil de communication asynchrone, apprentissage collaboratif, scénario pédagogique, styles d'apprentissage.

Lien : présentation de l'article

http://tice2008.institut-telecom.fr/p_fr_prog_listeresum_scenario_209.html

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/>