HAL
open science

Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD

Emmanuel Duplaa, Arnaud Galisson, Hugues Choplin

To cite this version:

Emmanuel Duplaa, Arnaud Galisson, Hugues Choplin. Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003, Apr 2003, Strasbourg, France. pp.477-484. edutice-00000169

HAL Id: edutice-00000169
https://edutice.hal.science/edutice-00000169v1

Submitted on 5 Nov 2003

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le tutorat à distance existe-t-il ?

Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD.

Emmanuel Duplàa*,, Arnaud Galisson*, Hugues Choplin***

** Télécom Paris*
46 Rue Barrault
75634 Paris cedex 13
arnaud.galisson@enst.fr
hugues.choplin@enst.fr
*** CESI SAS*
297 Rue Vaugirard
75015 Paris
eduplaa@cesi.fr

*** LICEF*
4750 Av. Henri-Julien
Bureau 100
Montréal, QC, H2T3E4
*** LIUM*
Av Laënnec
Université du Maine
72085 Le Mans Cedex 9

RESUME. Cet article essaie de mettre en valeur la complexité de la mise en œuvre du tutorat à distance dans le cadre des formations ouvertes et à distance (FOAD). S'appuyant sur deux expériences de FOAD dans l'enseignement supérieur et dans l'industrie, il montre combien il est difficile de mettre concrètement en pratique des relations pédagogiques à distance et souligne les conséquences de ces difficultés aussi bien pour les apprenants, les enseignants, que pour la FOAD elle-même. Pour résoudre ces difficultés et susciter ces relations à distance, il propose des pistes liées à la mise en place d'un tutorat proactif. *Elles concernent aussi bien les " nœuds " de savoirs que le type de tuteur impliqué. Les perspectives suscitées par la mise en œuvre de ce tutorat proactif sont présentées en fin d'article.*

MOTS-CLES : formation ouverte et à distance, tutorat, accompagnement, proactivité, collaboration, relations pédagogiques, expérimentation, apprentissage à distance.

Depuis 2001, le département Innovation Pédagogique de Télécom Paris a mis en œuvre un ensemble d'expérimentations de FOAD qui ont fait l'objet de travaux d'évaluation. Ces travaux sont intégrés dans une méthodologie itérative de conception, de type " recherche et développement ". Ils reposent sur une approche de la FOAD considérant celle-ci comme une combinaison *de situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources* [CHASSENEUIL 01]. Concrètement, les FOAD expérimentées combinent des situations en présence avec des situations à distance, s'étalent sur des périodes courtes (3 mois) et privilégient, à distance, des accompagnements réactifs (suite à une sollicitation des apprenants).

1. Le tutorat à distance existe-t-il ? Les résultats de deux expérimentations

Les deux expérimentations sur lesquelles s'appuient cet article mettent en exergue la difficulté liée à la mise en place d'un tutorat ou d'un accompagnement réel à distance.

1.1. Qui est le tuteur à distance ?

1.1.1. Contexte

Dans le cadre du projet FIPFOD[1] (Formation à l'Ingénierie Pédagogique de la Formation Ouverte et à Distance), retenu à l'appel d'offre " Campus Numérique ", trois modules de formation aux nouveaux métiers de la FOAD ont été conçus et développés par Télécom Paris. L'un de ces modules, sur le thème auto-référent de la " Conception de FOAD ", a été proposé dans le cadre d'une école d'été à un groupe de 30 enseignants et IATOS[2] dispersés géographiquement. Cette session a été évaluée non pas au point de vue global de la FOAD, mais d'un point de vue " relations pédagogiques "[3].

---

1 Animé par le département Innovation Pédagogique de Télécom Paris, ce projet regroupe 5 établissements : Télécom Paris, GRECO, UTC, INPL et l'Univ. d'Aix Marseille 2.

2 Ingénieur Administratif Technicien Ouvrier et de Service.

3 Des entretiens semi-qualitatifs ont été menés avec tous les formateurs et cinq apprenants avant et après la formation. Ils portaient sur les rôles et fonctions d'accompagnement présentés dans la formation au niveau théorique : responsable de module, expert, tuteur pédagogique, tuteur technique et animateur [EVERARD & CHOPLIN 01]. Ce travail s'inscrit dans le cadre de la thèse CIFRE d'Emmanuel Duplaa, co-encadrée par B. Blandin (CESI, Paris), R. Hotte (LICEF, Teluq, Québec) et H. Choplin (Télécom Paris).

1.1.2. Déroulement de la formation et résultats de l'évaluation

La FOAD s'est déroulée selon un format à distance avec deux regroupements en milieu et en fin de formation. Le responsable du module, le tuteur pédagogique, le tuteur technique et l'expert étaient distants.

Trois résultats majeurs émergent de cette expérimentation. D'abord, les formateurs[4] n'ont pas, entre eux, de définition cohérente des fonctions d'accompagnement (par ailleurs présentées théoriquement dans les ressources hypermédias de la formation). Certaines fonctions de conception et de mise en œuvre sont amalgamées, et des acteurs de l'accompagnement ne sont pas définis. Ensuite, très peu d'échanges ont eu lieu à distance. Du côté des apprenants, la plupart des échanges par mél ont concerné des questions techniques ou logistiques. Trois méls à l'initiative des tuteurs ont été envoyés, ils visaient à préparer les séances en présence. Enfin, il s'est avéré que des apprenants n'avaient pas retenu, en fin de formation, certains concepts pourtant " clé " pour les formateurs et n'avaient même pas identifié leur propre méconnaissance de ces concepts.

1.1.3. Discussion

Comment expliquer l'absence d'échange à distance dans le cadre de ce module de FOAD ? D'une part, si les relations à distance ne se sont pas mises en place, c'est parce que les rôles de l'accompagnement n'étaient pas explicitement définis chez les formateurs, lesquels se sont de fait surtout centrés sur les séances en présence. Et si ces rôles n'ont pas été identifiés de manière significative par les apprenants, c'est en partie parce qu'ils n'ont pas été mis en œuvre par les formateurs. L'apprentissage des apprenants a été davantage déterminé par la pratique des formateurs que par la théorie présentée dans les ressources hypermédias pourtant consultées, nous rapprochant ainsi d'une approche psychosociologique de l'apprentissage [POSTIC 79].

Notons que dans le cadre de cette FOAD, l'absence d'échange à distance n'a pas été déterminante ni du point de vue de l'apprentissage des apprenants, le module de formation étant un module de *conception* de FOAD, ni du point de vue des tuteurs.

Une seconde expérimentation illustre les difficultés que ce type d'absence peut susciter.

4 Il est à noter que dans cette formation, les concepteurs et les formateurs sont incarnés par les mêmes personnes.

1.2. La transformation invisible de la formation

1.2.1. Contexte

Dans le cadre du projet Mirehd-EFAD[5], une FOAD a été conçue et expérimentée dans un contexte industriel. Elle portait sur un contenu théorique du domaine des Télécommunications (niveau Bac+4). Cette expérimentation a aussi donné lieu à une évaluation [PAQUELIN 02].

1.2.2. Déroulement de la formation et résultats de l'évaluation

La formation a été suivie par un groupe de salariés travaillant sur un même site géographique. Le responsable du module, le tuteur pédagogique et l'expert étaient totalement distants, un apprenant " relais local " était avec les salariés : il appartenait au département formation de l'entreprise, et cumulait son statut avec celui d'apprenant de la formation. Dans cette expérimentation, la FOAD a été le lieu de peu d'échanges à distance : le présentiel entre apprenants et avec le tuteur local a largement primé. De surcroît, la FOAD conçue a connu des modifications significatives. Initialement organisée autour d'un projet collaboratif, animé par un tuteur issu de l'institution de conception, elle s'est achevée par des cours du soir, transmissifs et pris en charge par un tuteur local appartenant à l'institution de mise en œuvre.

1.2.3. Discussion

La raison principale de cette transformation tient à l'écart entre la FOAD conçue - avec des exigences, en termes de contenu, d'activités pédagogiques, d'espaces et de temps, issues du monde de l'enseignement supérieur -, et les attentes des apprenants, appartenant à un autre monde, celui de l'industrie [BLANDIN 02]. Le manque d'échanges au début de la formation a empêché les responsables de la FOAD de diagnostiquer les attentes et problèmes des apprenants, en l'occurrence leur mécontentement, les contraignant à une transformation de la FOAD, incompatible avec leurs exigences pédagogiques initiales.

1.3. Pour un tutorat proactif

Ces expérimentations semblent donc montrer avec force que les échanges à distance sont difficiles à mettre en œuvre lorsque l'on propose une formation ouverte : les acteurs privilégient en général les échanges en présentiel, ce qui découle probablement de leurs cultures, ou de celles de leurs institutions. Elles

---

5 Animé par le Centre de Ressources en Innovation Pédagogique et Technologies du Groupe des Ecoles des Télécommunications, ce projet expérimental visait à élaborer des recommandations touchant la conception et la mise en œuvre de Dispositifs de Formation Ouverte et A Distance [CHOPLIN 02]. Sa réalisation a été prise en charge par un consortium d'industriels, de chercheurs et d'institutions d'enseignement supérieur.

montrent aussi que cette absence peut générer des difficultés quand les apprenants sont peu autonomes, ou encore quand la FOAD conçue s'avère inadéquate à leurs exigences.

Nous faisons l'hypothèse que la mise en place d'un certain " tutorat proactif " peut contribuer à résoudre ces difficultés. Nous appelons **tutorat proactif** un type d'accompagnement où le tuteur ne se contente pas de répondre aux sollicitations des apprenants - tutorat rétroactif -, mais où un scénario d'intervention à l'initiative du tuteur est défini, et donc où ce dernier sollicite les apprenants. Susceptible de pallier l'absence - toujours difficile à interpréter - de sollicitation des apprenants, ce tutorat proactif est d'autant plus délicat à mettre en œuvre qu'il ne doit pas rétablir une relation pédagogique à dominante transmissive (ou hétéro-dirigée).

2. Pistes pour la mise en place du tutorat proactif

Nous avons défini, sur la base de ces expérimentations, plusieurs pistes possibles pour la mise en place d'un tutorat proactif au sein de FOAD, et donc pour la mise en place concrète de relations pédagogiques à distance.

2.1. Définir l'objet de la proactivité

Souvent, une définition du tutorat pédagogique ne considère qu'une activité réactive, consistant à répondre aux questions des apprenants. Une première fonction de la proactivité du tuteur serait non seulement de répondre aux difficultés des apprenants, mais aussi d'anticiper certaines difficultés afin d'amoindrir certaines perturbations, par exemple quand au départ d'une activité les premiers apprenants ont tous la même difficulté.

Dans l'expérimentation de l'école d'été, nous avons vu que les sollicitations du tuteur par l'apprenant n'étaient pas motivées par des problèmes de compréhension du contenu des ressources, et que les apprenants n'avaient pourtant pas retenu certains concepts fondamentaux. De plus, ces apprenants interrogés n'avaient pour la plupart pas identifié leur méconnaissance de ces concepts.

On peut donc penser qu'une fonction majeure d'un tutorat proactif par rapport aux objectifs pédagogiques serait d'orienter l'attention des apprenants sur des nœuds de savoir essentiels. Trois types de nœuds peuvent être distingués selon le point de vue adopté : les *nœuds difficiles* du point de vue de *l'apprenant* (difficultés qu'il peut rencontrer dans son apprentissage et sui se définissent en cours de mise en oeuvre), les *nœuds conceptuels* du point de vue de *l'expert* (concepts essentiels présents dans le cours, idées à retenir ou points sur lesquels il peut y avoir débat), enfin les *nœuds stratégiques* du point de vue du *contexte* de l'apprenant (savoirs qui possèdent une importance spécifique dans ce contexte, par exemple telle notion du contenu peut avoir une importance critique au sein d'une entreprise et aucune dans une autre).

Finalement, il est important de choisir l'objet de la proactivité en identifiant parmi les trois pôles (l'apprenant, l'expert ou le contexte) [CHOPLIN 02], celui qui semble le plus critique vis à vis de la FOAD, et d'utiliser les nœuds correspondants pour construire un scénario de tutorat proactif, ce qui nous rapproche des travaux canadiens déjà existants [HOTTE, 98].

2.2. Mobiliser des acteurs déjà présents

Si les résultats des expérimentations présentées montrent un manque de relations pédagogiques dans les parties à distance, elles ne sont cependant pas totalement absentes de la FOAD. En effet, sur les expérimentations présentées ici, deux acteurs ont eu des échanges à distance avec les apprenants : le tuteur technique et le tuteur local.

2.2.1. Le tuteur technique

Nous avons vu que le tuteur technique est souvent sollicité, notamment pour l'inscription sur la plate-forme et les premiers usages des technologies de communication en début de formation. Il apparaît dans les entretiens d'évaluation que celui-ci n'est pas sollicité uniquement pour les problèmes techniques, mais qu'il se retrouve en posture d'aide pour d'autres types problèmes : abandon de formation, problème d'organisation ou d'emploi du temps des apprenants. N'étant pas lié directement aux enjeux pédagogiques de la formation, le tuteur technique semble perçu par les apprenants comme incarnant l'aide au sens large ; il serait donc plus facilement " sollicitable " qu'un autre acteur, sous réserve bien sûr qu'il y soit préparé. Ce phénomène pourrait être utilisé pour mettre en place un tutorat proactif selon deux approches complémentaires :

Construire une relation de confiance. Au démarrage de la formation, la plupart des apprenants prennent contact avec le tuteur technique. A ce moment, celui-ci, dans ses réponses, pourrait avoir une " attitude proactive " dans le but de nouer un contact individuel avec chaque apprenant, afin que les apprenants identifient bien le rôle d'aide majeur de ce tuteur, " le gars à qui on peut parler ", une sorte de tuteur social qui facilite les interactions à l'initiative de l'apprenant.

Mieux cerner les apprenants pour construire les bases d'un accompagnement pluriel. Les questions qui s'adressent au tuteur technique ne sont pas toutes d'ordre technique : ce tuteur doit alors bien savoir vers quel(s) autre(s) accompagnateur(s) réorienter les messages afin que ceux-ci puissent s'en servir pour leurs propres proactivité et accompagnement.

Afin de mettre en œuvre ces approches, le tuteur technique doit savoir identifier les éventuels messages implicites des apprenants, afin d'initier de la proactivité à partir de ces implicites, et de déceler les origines plus concrètes des problèmes. Il doit donc être sensibilisé à une posture " thérapeutique " d'écoute, afin de déceler les crises éventuelles en amont.

2.2.2. Le tuteur local

Dans le cadre des FOAD où les apprenants doivent réutiliser dans leurs pratiques professionnelles, les acquis de la formation (cf. expérimentation industrielle), nous avons aussi observé l'importance de l'accompagnement par un " tuteur local ", lié au contexte des apprenants par opposition au contexte de la FOAD elle-même.

Ce type de situation est délicat car il est toujours difficile d'intégrer des concepts généraux, liés à la formation, dans un cas particulier et concret, lié à la situation professionnelle. De plus cette situation est souvent associée à un enjeu fort pour l'apprenant : meilleur déroulement d'un projet, efficacité dans un geste ou une situation professionnelle. Il semble donc efficace de construire un tutorat " proactif " pour l'accompagner en s'appuyant sur une ressource humaine locale à l'apprenant et de l'articuler à un tutorat " réactif " à distance avec un expert par exemple. Dans cette séquence proactive, deux accompagnateurs, un local et un distant, s'articulent pour favoriser le transfert des contenus d'une formation dans les préoccupations locales et concrètes de l'apprenant. Ce type de séquence semble assez efficace dans des contextes de mise en œuvre très différents : apprenants peu autonomes ou très autonomes, situation en présence ou à distance. Il reste que la mise en place d'un tel tutorat proactif pose la question de la collaboration, souvent complexe, entre les deux institutions de conception et de mise en œuvre.

3. Perspectives pour la mise en place d'un accompagnement humain

Sur la base des éléments présentés ci-dessus, on peut envisager un scénario pour de l'accompagnement humain proactif dans les apprentissages à distance. Notre analyse dégage deux profils d'accompagnement complémentaires : un profil d'assistance et un profil pédagogique.

L'acteur chargé de l'assistance est spécifique à la distance. Nous avons vu qu'il pouvait être incarné par le tuteur technique et/ou le tuteur local. Nous pensons qu'un tel acteur est porteur de l'identité sociale du groupe dans une FOAD, que la reconnaissance de chaque individu par l'institution de formation, à distance, passe par la proactivité d'un tel animateur. Proche de ce que représente dans la formation initiale un conseiller principal d'éducation, cet acteur devrait avoir des connaissances en animation de groupes et en posture d'écoute, et il devrait connaître en permanence la " température " globale des apprenants et l'ambiance de la FOAD.

L'autre acteur, plus lié aux objectifs pédagogiques, interviendrait dès la conception. En collaboration avec l'expert de contenu, il déterminerait les nœuds difficiles, conceptuels et stratégiques de la ressource ou des activités. Ensuite, dans la phase de mise en œuvre, cet acteur serait proactif en provoquant des réflexions et débats sur des nœuds difficiles, conceptuels ou stratégiques. Il interviendrait en fonction du cheminement des apprenants dans leur parcours pédagogique : quand les apprenants auraient majoritairement lu une ressource, il pourrait poser des questions qui amèneraient les apprenants à se positionner sur les nœuds explorés, en

enrichissant et argumentant à l'aide d'autres ressources (personnelles, liens Internet, etc.). Une fois le débat lancé, le tuteur animerait les réponses, articulerait, soulèverait les oppositions, et pourrait relancer si besoin est. Ainsi il s'assurerait de l'apprentissage effectif réalisé.

Pour un apprentissage à distance, nous pensons que ces deux profils doivent être en général présents : l'un incarnerait l' " Eros " et l'autre le " Thanatos " [POSTIC 79]. Toutefois dans la réalité, apparaît la difficulté de la collaboration entre acteurs : le tuteur technique devrait capitaliser des informations " clés " sur les apprenants et les communiquer aux autres acteurs, et le tuteur local devrait articuler son action avec les acteurs à distance. La réelle difficulté réside donc probablement dans la collaboration, d'une part entre les acteurs de la mise en œuvre et d'autre part entre les acteurs de la conception et de la mise en œuvre.

Comment établir une équipe d'accompagnement [HAEUW 02] à posture équilibrée, et comment organiser ses collaborations ? Le responsable de la FOAD doit-il être l'acteur en charge de coordonner le travail de ces deux types de profil dans la mise en œuvre, et de faciliter ainsi la capitalisation et le suivi des apprenants à distance ? Un accompagnement minimum considérant ce découpage " dual ", articulé avec le responsable de la formation, sera le sujet de prochaines expérimentations.

4. Bibliographie

KOLSKI 97] Kolski, C., *Interfaces*

[BLANDIN 02] Blandin B., "Les mondes sociaux de la formation", *Education Permanente*, n°152, Paris, 2002, p. 199-211.

[CHASSENEUIL 01] Collectif de Chasseneuil, *Accompagner les formations ouvertes*, l'Harmattan, Paris, 2001.

[CHOPLIN 02] Choplin H. (éd.), Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance, rapport final de recommandations, Groupe des Ecoles des Télécommunications, Paris, novembre 2002, 30 p.

[EVERARD & CHOPLIN 01] Everard J.-M., Choplin H., "Formateurs à distance : quels nouveaux rôles ?", *Cahiers pédagogiques* n°396, CRAP, Paris, 2001.

[HAEUW 02] Haeuw F., "Technologies en formation et compétences des acteurs : adaptation ou transformation", *Education Permanente*, n°152, Paris, 2002, p. 71-83.

[HOTTE 98] Hotte R., Modélisation d'un système d'aide multiexpert pour l'apprentissage coopératif à distance, Thèse de doctorat, Université Paris VII, 1998, 272 p.

[PAQUELIN 02] Paquelin D. (éd.), Mirehd-EFAD, rapport d'évaluation, Groupe des Ecoles des Télécommunications, Paris, septembre 2002, 260 p.

[POSTIC 79] Postic M., *La relation éducative*, PUF, Paris, 2002.