



HAL
open science

Accompagner les tuteurs et apprenants engagés dans un dispositif de formation en ligne : le cas de la formation en français des relations internationales en Tanzanie

Julie Beaufort

► To cite this version:

Julie Beaufort. Accompagner les tuteurs et apprenants engagés dans un dispositif de formation en ligne : le cas de la formation en français des relations internationales en Tanzanie. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01214939

HAL Id: dumas-01214939

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01214939>

Submitted on 13 Oct 2015

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.



Accompagner les tuteurs et apprenants engagés dans un dispositif de formation en ligne

Le cas de la formation en Français des Relations Internationales en Tanzanie

**BEAUFORT
Julie**

Sous la direction de Pierre Louay SALAM

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master Professionnel 2ème année - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2014-2015



Accompagner tuteurs et apprenants engagés dans un dispositif de formation en ligne

Le cas de la formation en Français des Relations Internationales en Tanzanie

**BEAUFORT
Julie**

Sous la direction de Pierre Louay SALAM

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage
Section Didactique du FLE

Mémoire de master professionnel 2ème année - 30 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Je souhaite débiter avec de chaleureux remerciements envers toute l'équipe de l'Alliance Franco-Tanzanienne d'Arusha : Gaëlle Lapostolle, une directrice enthousiaste face aux idées que j'ai pu lui proposer, Marie-Cécile Munguré, directrice adjointe, qui m'a épaulée, même à distance, avec une bienveillance toujours présente. Mwendalonge Lusambaya, ange-coordonnateur du secteur e-learning, qui sait si bien, par son calme intérieur et son humour, écouter et apporter une aide précieuse. Pauline Lalanne, Alexandre Lallemand, et Charles Ishengoma, mes amis et néanmoins collègues, pour le temps qu'ils m'ont accordé, pour leurs attentions et leur soutien. Baraka Mosha, l'exceptionnel, l'expert en informatique toujours présent quand on a besoin de ses connaissances. L'accueil que j'ai reçu dans ce lieu et les relations que j'y ai nouées m'ont donné des ailes dans cette enrichissante aventure.

Ensuite, je remercie vivement Pierre Louay Salam, pour son écoute attentive, ses remarques efficaces et ses interventions précises et adéquates, parfaitement dosées tout au long de la direction de ce mémoire.

Je tiens aussi à remercier Dominique Remaud, pour m'avoir encouragée dès le début de ce projet et pour l'avoir qualifié de « très beau et ambitieux à souhait ».

Aux tuteurs anciens et actuels de l'Alliance : Annabelle, Guillemette, Claude, Maïna, Catherine et Mickaël, je transmets ma gratitude sincère pour le temps qu'ils m'ont accordé et pour leur regard libre et sincère. De même, un grand merci aux apprenants qui se sont soumis à mes études et entretiens divers. Sans eux, mon travail n'aurait pas pu être le même.

Je remercie évidemment mes premières lectrices, Marie-Pierre, Laure, Nathalie, Sarah, Pauline, ainsi que ma mère, qui m'ont prêté tour à tour leurs yeux, m'ont suivie et soutenue durant ce parcours.

Enfin, je souhaite dire un grand merci à mes proches, qui, malgré une jalousie compréhensible envers mon écran d'ordinateur, attendent patiemment la fin de cette histoire !

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BEAUFORT

PRENOM : Julie

DATE : 17-04-2015

SIGNATURE :



Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Sigles et abréviations utilisés..... | 7 |
| INTRODUCTION | 8 |
| PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE | 10 |
| CHAPITRE 1. L'ALLIANCE FRANCO-TANZANIENNE D'ARUSHA, EN TANZANIE | 11 |
| 1. LA TANZANIE : CONTEXTE GEOPOLITIQUE ET LINGUISTIQUE | 11 |
| 2. LA VILLE D'ARUSHA ET SES BESOINS LINGUISTIQUES | 12 |
| 3. LES PARTICULARITES DE L'ALLIANCE FRANCO-TANZANIENNE | 14 |
| CHAPITRE 2. LA FORMATION DES FONCTIONNAIRES INTERNATIONAUX | 17 |
| 1. LES ACTEURS ET LES BESOINS A L'ORIGINE | 17 |
| 2. LA FORMATION EN LIGNE : UNE REPOSE EVOLUTIVE | 18 |
| 3. LE DISPOSITIF DE FORMATION EN FRI EXISTANT | 20 |
| PARTIE 2 - CADRAGES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE | 25 |
| CHAPITRE 3. ANCRAGE THEORIQUE | 26 |
| 1. LA FORMATION EN LIGNE : DES FORMES MULTIPLES | 26 |
| 2. UN ENSEIGNEMENT A PART | 30 |
| 3. UN ENCADREMENT NECESSAIRE..... | 35 |
| 4. L'ACCOMPAGNEMENT TUTORAL : DES ACTEURS EN RELATION | 37 |
| CHAPITRE 4. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE ADOPTEE | 46 |
| 1. PROJET ET PROBLEMATIQUE..... | 46 |
| 2. LA METHODOLOGIE ADOPTEE..... | 47 |
| 3. LES OUTILS UTILISES | 50 |
| PARTIE 3 - ANALYSES ET PROPOSITIONS | 53 |
| CHAPITRE 5. ANALYSES DIAGNOSTIQUES | 54 |
| 1. ANALYSE CRITIQUE DE L'ORIENTATION PEDAGOGIQUE..... | 54 |
| 2. ANALYSE DES BESOINS..... | 55 |
| 3. ANALYSE DE QUELQUES DONNEES CHIFFREES..... | 59 |
| CHAPITRE 6. SOUTENIR LES APPRENANTS DANS LEUR PRISE DE CONSCIENCE DE LA FORMATION.. | 65 |
| 1. PRENDRE CONSCIENCE DE LA FORMATION EN AMONT | 65 |
| 2. PLANIFIER SA FORMATION..... | 67 |
| 3. PRENDRE DES REPERES TECHNIQUES ET PEDAGOGIQUES | 68 |
| 4. PRENDRE DES REPERES ORGANISATIONNELS ET METHODOLOGIQUES | 70 |

| | |
|--|-----------|
| CHAPITRE 7. FORMER ET SOUTENIR LES TUTEURS AU SEIN DE LEUR EQUIPE | 72 |
| 1. UNE FORMATION EN LIGNE..... | 72 |
| 2. FORMER AU TRAVAIL EN EQUIPE | 73 |
| 3. FORMER AUX INTERVENTIONS AUPRES DES APPRENANTS..... | 77 |
| 4. FORMER A L'EVALUATION | 82 |
| CHAPITRE 8. PERSPECTIVES ET RETOURS..... | 85 |
| 1. PERSPECTIVES SUPPLEMENTAIRES | 85 |
| 2. RETOURS DES TUTEURS SUR CERTAINES ACTIONS | 88 |
| CONCLUSION..... | 92 |

Sigles et abréviations utilisés

AF : Alliance Française

AFT : Alliance Française d'Arusha (ou Alliance Franco-Tanzanienne)

AICC : Arusha International Conferences Center

CIEP : Centre International d'Etudes Pédagogiques

CECRL : Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

CRM : Centre de Ressources Multimédia

EAC : East African Community (Communauté de l'Afrique de l'Est)

ECSA : East Central and Southern Africa Health Community (Communauté pour la Santé des pays d'Afrique Australe, Centrale et Méridionale)

FAD : Formation À Distance

FLE : Français Langue Etrangère

FOAD : Formation Ouverte et À Distance

FRI : Français des Relations Internationales

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

IF : Institut Français

MOOC : Massive Open Online Course

OIF : Organisme International de la Francophonie

QCM : Questions à Choix Multiples

RI : Relations Internationales

SADC : Southern African Development Community (Communauté de Développement de l'Afrique Australe)

TBI : Tableau Blanc Interactif

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

ZPD : Zone Proximale de Développement

Introduction

Tout concepteur de dispositif pédagogique a conscience du caractère complexe et évolutif de ce dernier. La diversité des profils, besoins, compétences et attentes des apprenants sont à considérer, par ailleurs, la formation proposée doit être complète et profondément adaptée aux contextes financier, humain, technique mais aussi géographique et culturel. Avec la pratique, de nouveaux besoins se révèlent par la suite et il faut y répondre. L'ingénierie de la formation prend ainsi tout son sens dans une dynamique de long terme : elle doit rester alerte et à l'écoute des phénomènes qui entourent le dispositif créé, au fil du temps. C'est dans cet état d'esprit que notre stage s'est déroulé au sein de l'Alliance Franco-Tanzanienne (AFT) d'Arusha, en Tanzanie.

Il y a quelques années, cette Alliance a conçu un programme de Formation Ouverte A Distance (FOAD) en Français des Relations Internationales (FRI). Celui-ci est destiné aux fonctionnaires travaillant dans les organisations internationales qui siègent à Arusha. Pour eux, une maîtrise du français améliorerait la communication au sein de ces institutions comme leurs perspectives de carrières. Ainsi, des cours en ligne et leur dispositif d'accompagnement existent aujourd'hui au sein de l'AFT : des tuteurs et un coordonnateur, membres du secteur e-learning, interviennent.

Le domaine de l'apprentissage à distance, complexe, implique des avantages mais aussi des difficultés qui lui sont spécifiques. En effet, l'enjeu majeur de ce type de formation est de réussir à maintenir ses apprenants engagés de façon pérenne en proposant un encadrement juste et efficace, qui tient compte de l'environnement dans lequel il se développe. Cependant, après quelques années au cours desquelles le contenu pédagogique et la forme technique de cette formation ont évolué, un besoin d'intervention innovante s'est fait sentir dans un autre domaine : celui de l'encadrement même.

Ma fonction a été d'analyser ce dispositif dans sa globalité puis de conduire des questionnements pour mener une action destinée à améliorer l'apprentissage des fonctionnaires concernés. J'ai fait le choix de cette mission principalement par envie de découverte de ce monde de la formation en ligne de l'intérieur, par curiosité d'immersion dans un domaine qui m'était jusqu'alors parfaitement inconnu. Mon passé professionnel d'enseignante auprès d'enfants français en classe se trouve effectivement à l'opposé du contexte et du thème présents ici. L'ingénierie de la formation comme les possibilités offertes par les technologies incessamment nouvelles m'intéressent fortement, j'ai vu donc

là une opportunité grandement formatrice à saisir. Pour ce travail, il s'agissait donc, après avoir endossé plusieurs mois le rôle de tuteur, de commencer par objectiver les impressions des acteurs en recueillant des données, puis d'adopter une démarche d'ingénierie concrètement réalisable dans le contexte.

Notre problématique s'est construite autour des questionnements suivants : Comment préparer les acteurs à la complexité d'une formation à distance ? Comment soutenir les apprenants dans leurs apprentissages et les tuteurs dans leurs fonctions ? Comment proposer aux apprenants une présence à distance et favoriser les interactions ainsi que leur engagement tout au long de la formation ? Comment et avec quels outils scénariser l'encadrement des tuteurs ?

Au final, c'est toute la question de l'accompagnement tutoral qui se pose, des actions à mettre en place pour renforcer l'efficacité d'un dispositif de FOAD. Il s'agit donc dans un travail éclairé par des éléments théoriques, d'ouvrir des voies d'exploration afin de proposer des pistes d'amélioration pertinentes, adaptées aux besoins et au contexte.

Pour ce faire, nous avons choisi de dérouler ce mémoire professionnel en trois parties. Dans une première étape, nous plaçons le cadre au sein duquel notre projet a vu le jour. Partant d'une vision générale situant l'Alliance Franco-Tanzanienne (AFT) d'Arusha, nous focalisons notre regard progressivement vers le dispositif de formation à distance qu'elle propose¹. Objet de notre étude, nous présentons le fonctionnement de celui-ci tel qu'il était lors de notre stage. La seconde partie nous livre tout d'abord un soutien théorique indispensable à notre analyse, complémentaire à nos actions de terrain. Ce parcours contribue à préciser la formation au sein d'une typologie et nous conduit à analyser le dispositif et ses acteurs en interaction. Ensuite, nous insérons notre projet au cœur d'une démarche méthodologique que nous prenons soin de développer. Enfin, par des croisements entre données recueillies et soutiens théoriques, nous présentons nos propositions mises en place dans une troisième partie. Ces actions, destinées à soutenir les apprenants et les tuteurs, se situent en accord avec l'environnement dans lequel nous nous trouvons. Des suggestions supplémentaires exigeant une intervention de plus long terme sont ensuite semées, puis nous terminons avec quelques retours des concernés sur les propositions faites, bouclant ainsi un cycle de recherche de notre méthodologie.

¹ Les explications pour se connecter à la plateforme en ligne se trouvent en annexe 1, p.103.

Partie 1

-

Contexte de stage

Chapitre 1. L'Alliance Franco-Tanzanienne d'Arusha, en Tanzanie

Afin de situer le contexte au sein duquel nous avons mené notre projet ainsi que notre réflexion, les particularités liées au lieu de notre stage sont brièvement abordées ci-après. Nous allons pour cela présenter certains aspects de la République Unie de Tanzanie (ou Tanzanie), puis nous verrons en quoi la ville d'Arusha, accueillant des organisations internationales concernées par notre projet, constitue un lieu ouvert sur les langues et cultures.

1. La Tanzanie : contexte géopolitique et linguistique

1.1. Situation géopolitique

En Afrique de l'Est, bordée par l'océan Indien, la Tanzanie compte près de 50 millions d'habitants (selon les statistiques mondiales de 2014). Elle est entourée de huit pays : au Nord, le Kenya et l'Ouganda, à l'Ouest, le Burundi, le Rwanda et la République Démocratique du Congo, et au Sud, la Zambie, le Malawi et le Mozambique. Cette République fait partie, avec quatre autres pays, de la Communauté Est Africaine (EAC)², organisation intergouvernementale œuvrant pour la coopération régionale, l'élargissement et le développement économique, politique, social et culturel en Afrique orientale. Egalement, depuis 1992, la Tanzanie est l'un des quinze membres de la Communauté de Développement d'Afrique Australe (SADC)³, organisation aux objectifs multiples, comme l'autonomie des Etats, la promotion de l'emploi, l'utilisation durable des ressources naturelles ou encore le renforcement des affinités historiques, sociales et culturelles et des liens entre les populations de la région.

Les échanges entre tous ces pays aux langues variées sont ainsi nombreux et en constante expansion (le Burundi, le Rwanda et l'Ile Maurice sont par exemple, francophones, l'Ouganda et la Zambie, anglophones).

Suite à une période de protectorat, la Tanzanie est aussi membre du Commonwealth ainsi que de l'Organisation des Nations Unies (ONU) depuis 1961.

² Aujourd'hui, les états membres de l'EAC sont les suivants : le Kenya, la Tanzanie, l'Ouganda, le Rwanda et le Burundi.

³ Les états membres actuels de la SADC sont les suivants : l'Angola, le Botswana, la République Démocratique du Congo, le Lesotho, Madagascar, le Malawi, l'Ile Maurice, le Mozambique, la Namibie, les Seychelles, l'Afrique du Sud, le Swaziland, la Tanzanie, la Zambie et le Zimbabwe.

1.2. Histoire et langues

L'ancienne République du Tanganyika fusionna en 1964 avec l'île de Zanzibar, cette fusion donna son nom actuel à ce pays : la Tanzanie.

Historiquement, au sein de la Tanzanie, plus de 120 groupes ethniques cohabitent et chacun possède sa propre identité culturelle et sa langue⁴. Puis la colonisation allemande pendant 30 ans imposa l'enseignement de sa langue dans les écoles, mais l'allemand fut très vite oublié lorsque le pays fut, plus tard, confié aux Britanniques. C'est alors l'anglais et le swahili⁵, également parlé au Kenya voisin, qui dominèrent petit à petit dans les administrations. Plus tard, à l'heure de l'indépendance, le Président Julius Nyerere décida en 1965 d'unifier le pays en imposant le swahili comme langue unique dans les écoles. La grande majorité des Tanzaniens (95%) parlent donc d'abord leur langue locale comme langue maternelle, puis généralement le swahili comme langue seconde. Aujourd'hui, certaines écoles pratiquent aussi l'anglais au sein des classes (environ 35% des Tanzaniens la maîtrisent), et ces deux langues (swahili et anglais) sont établies comme officielles en Tanzanie aujourd'hui. Comme dans de nombreux pays d'Afrique de nos jours, le peuple tanzanien est ainsi bilingue en majorité, voire trilingue ou plus pour les plus scolarisés.

Héritage du passé, cette grande richesse linguistique caractérise la Tanzanie qui se présente comme un état multilingue avec une arrivée du français qui s'installe dans certains domaines. Nous exposerons ci-après les raisons et conditions de l'émergence de la langue française à Arusha, à laquelle contribue l'Alliance Franco-Tanzanienne.

2. La ville d'Arusha et ses besoins linguistiques

2.1. Multiculturalisme

Arusha, au Nord de la Tanzanie, est l'une des quatre plus grandes villes du pays. Elle se situe à proximité des terres Massaïs et au carrefour de quatre parcs nationaux, au Nord et à l'Ouest, attirant de nombreux touristes internationaux, notamment français, pour les safaris⁶. De plus, les randonneurs du monde entier s'y rendent avant de rejoindre les neiges du Mont Kilimandjaro, à l'Est. Le volontariat y est aussi très populaire, et nombreux sont les stagiaires ou volontaires qui restent quelques semaines ou quelques

⁴ Chaque langue porte d'ailleurs le nom de la tribu concernée. Autour d'Arusha, par exemple, le *kimassai* est fortement présent, mais également le *kimeru* ou le *kipare*, du nom des montagnes alentours (Le Mont Meru et les montagnes Pare). Le préfixe *ki-* signifie « langue » en swahili.

⁵ Littéralement *langue de la côte*.

⁶ Mot emprunté au swahili, signifiant *voyage*.

mois à Arusha. De ces activités touristiques et humanitaires foisonnantes résulte un croisement incessant de voyageurs, stagiaires ou volontaires issus de toutes nationalités. Un besoin linguistique certain émerge de cette fréquentation diversifiée fleurissante.

En outre, les pays voisins ont connu de fortes difficultés ces vingt dernières années (guerres au Burundi, au Mozambique ou au Congo, génocide du Rwanda, parmi d'autres), ce qui a impliqué la venue d'un grand nombre de réfugiés et d'immigrés en Tanzanie. De plus, beaucoup d'habitants ont migré des campagnes vers cette unique grande ville du Nord pour y trouver du travail : l'urbanisation a en effet augmenté de plus de 2 722 % en 50 ans⁷.

Ces éléments engendrent une grande mixité, tant culturelle que linguistique, dans la ville d'Arusha.

2.2. *Institutions et organisations internationales*

Cette richesse multiculturelle et cette position géographique stratégique présentées précédemment ont certainement prédestiné cette cité à devenir le lieu d'accueil de grandes institutions. Citons par exemple le Tribunal International du Rwanda, qui est en passe de terminer son activité, ou l'Arusha International Conferences Center (AICC) qui offre en permanence des congrès et des séminaires internationaux. De plus, cette ville dénombre une grande quantité d'organisations internationales telles que la Communauté Est Africaine (EAC), la Cour Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples (African Court on Human and People's Right), ou encore la Communauté pour la Santé des pays d'Afrique Australe, Centrale et Méridionale (East Central and Southern Africa Health Community – ECSA). Les liens d'ordres politiques ou économiques sont fréquents entre ces organisations et les divers pays d'Afrique. Rappelons que le français tient une place forte en Afrique centrale et occidentale, sans oublier le fait que certains pays voisins sont francophones, comme le Burundi. Afin de communiquer entre collègues directs et indirects provenant de tout le continent ou du reste du Monde, le besoin en compétences linguistiques larges est évident pour les membres de ces institutions.

Etant donné le contexte géopolitique de la Tanzanie et notamment la place stratégique d'Arusha en politique internationale, la maîtrise de la langue française

⁷ D'après le site Perspective-Université de Sherbrooke.

représente un réel enjeu professionnel pour ces fonctionnaires. Les centres de langue voient ici un rôle certain à jouer.

3. Les particularités de l'Alliance Franco-Tanzanienne

En Tanzanie, il existe aujourd'hui deux associations rattachées au Ministère des Affaires Etrangères et affiliées à la fondation Alliance Française (AF) : l'Alliance Française de Dar-es-Salaam, ouverte depuis 1961 et l'Alliance Franco-Tanzanienne, plus récente, située à Arusha. L'Association Franco Zanzibarite, partenaire de l'ambassade de France mais non affiliée dans le réseau des Alliances, créée en 2010, est aussi présente sur l'île de Zanzibar⁸. Nous allons ci-après découvrir les caractéristiques et activités de l'AFT d'Arusha, recueillies lors d'échanges avec la directrice actuelle, Gaëlle Lapostolle.

3.1. Evolution dans le temps et acteurs

Association de droit local à but non lucratif, l'AFT a réellement commencé son histoire en 1983. Après diverses fermetures et transformations de fond, différents noms, statuts et lieux pour ce centre de langue et de culture françaises ces trente dernières années, elle est entrée dans le réseau des Alliances Françaises (AF) en 2000. Elle est encadrée par un conseil d'administration composé de dix personnes.

En 2008, l'AFT a déménagé dans ses locaux actuels, qui consistent aujourd'hui en une ancienne maison d'habitation et une dépendance, au milieu d'un grand jardin. L'AFT comporte 6 salles de classe, dont une disposant d'un Tableau Blanc Interactif (TBI), une salle multimédia avec des ordinateurs à disposition des étudiants, une médiathèque et des bureaux pour les professeurs et les employés de l'AFT. L'espace nommé « café Kaban », ouvert à tous, fait de cette Alliance un lieu de rencontre, d'échanges culturels et de travail.

La directrice, Gaëlle Lapostolle, et la directrice adjointe, Marie-Cécile Munguré, nous ont fait part de leur volonté de stabilité de leur équipe et de mixité, à l'image de la Tanzanie. Ainsi nous observons chez les membres de l'AFT des origines françaises et tanzaniennes, mais aussi congolaises ou encore rwandaises. Ce personnel oscille entre dix-huit et vingt-cinq personnes : dix-huit membres permanents auxquels s'ajoutent les stagiaires et les personnels enseignants vacataires.

Le secteur des langues dispose de quatre responsables de pôles :

⁸ D'après les sites officiels de l'Alliance Française de Dar Es Salaam et de l'Alliance Franco-Zanzibarite.

- une directrice des cours de Français Général
- un responsable *e-learning*, coordonnateur du dispositif de formation en Français des Relations Internationales (FRI)
- une coordonnatrice des projets en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et de coopération éducative
- un responsable du centre multimédia (salle informatique et ressources en ligne).

Les étudiants, d'un total de 315 en 2013⁹, se répartissaient comme tel :

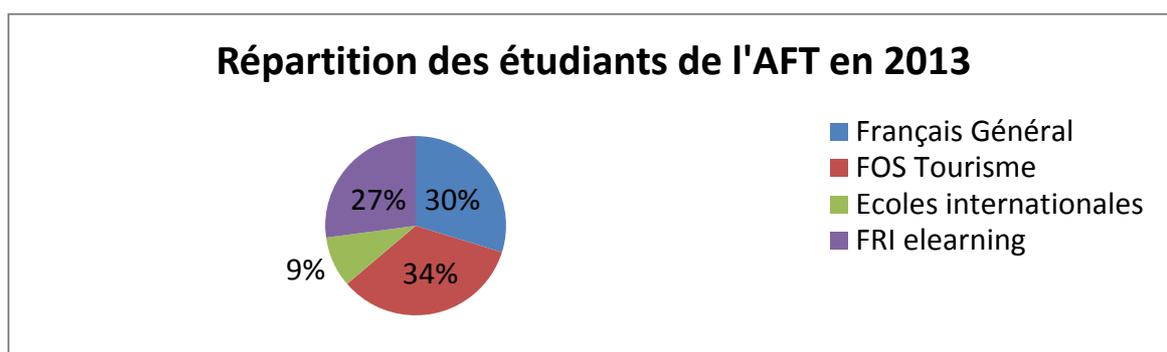


Figure 1: Répartition des étudiants de l'AFT d'Arusha en 2013

Le domaine qui intéresse notre étude est ainsi représenté à hauteur de 27% des apprenants au sein de l'AFT. Il a vocation à se développer dans les années à venir, en Tanzanie mais également dans d'autres pays d'Afrique. Ceci explique la volonté forte de la direction d'aller vers un perfectionnement de ce dispositif. Nous verrons dans le chapitre suivant plus en détail cette évolution permanente.

3.2. *Activités proposées*

Parmi les nombreuses activités culturelles et linguistiques proposées par l'AFT, listons certaines qui vont nous intéresser dans la suite de notre travail :

- Participation à la semaine de la Francophonie
- Projection hebdomadaire de films francophones
- Partage de la culture culinaire française avec le « Café Kaban » de l'AFT

⁹ N'étant pas encore établis par l'AFT lors de la rédaction de nos travaux, nous n'avons pas pu présenter les chiffres de 2014.

- Mise à disposition d'un Centre de Ressources Multimédia (CRM) tutoré en salle multimédia

- Mise à disposition de la bibliothèque-médiathèque

- Cours de conversation en français pour adultes

- Conception et mise en ligne de contenus pédagogiques en FRI sur la plateforme de travail collaboratif « Moodle »

- Tutorat auprès de diplomates et fonctionnaires de cinq organisations internationales différentes d'Arusha qui suivent les cours précités de FRI en ligne

Le secteur e-learning réalise depuis plusieurs années l'un des projets les plus conséquents menés au sein de cette Alliance dans le domaine des Technologies de l'Informatique et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Cette création d'une formation en FRI a évolué depuis son origine en fonction du contexte et des besoins. Nous l'analyserons dans le chapitre suivant.

La Tanzanie représente ainsi un pays à la richesse linguistique certaine, autour duquel gravitent notamment des pays francophones. De plus, Arusha s'avère être un centre urbain qui héberge des institutions régionales africaines et internationales : cette ville se situe donc dans un contexte linguistique riche. L'Alliance Franco-Tanzanienne, quant à elle, s'est développée au fil des années en agrandissant ses locaux, tout comme le nombre de ses employés, de ses actions culturelles ainsi que son offre de cours. Cette petite structure d'un peu plus de trente ans répond notamment aux besoins des fonctionnaires de ces organisations en leur proposant le dispositif de formation en ligne étudié ici.

Chapitre 2. La formation des fonctionnaires internationaux

1. Les acteurs et les besoins à l'origine

Comme expliqué plus haut, apprendre le français est clairement un besoin pour les diplomates et fonctionnaires internationaux dans les organisations régionales africaines. Nombreuses sont les institutions qui placent le français dans les langues officielles d'échange (ou ont le projet de le faire). L'AFT leur a donc proposé une formation qui a évolué en sept ans. Il s'agissait au départ d'une formation en français de spécialité, en présentiel dans les locaux de l'AFT. Le schéma suivant représente le bilan tiré par l'AFT en fin de première année de cette formation¹⁰.

2008-2009 : Dispositif de formation à l'origine

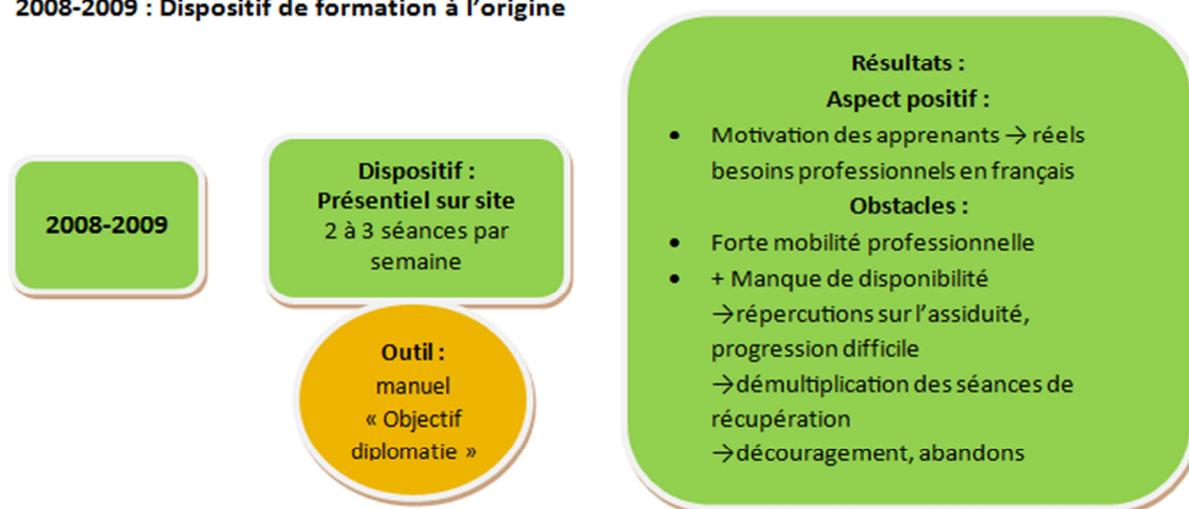


Figure 2 : Bilan du dispositif d'enseignement du FRI en 2008

La motivation ne fait ainsi pas défaut aux apprenants selon ce rapport. En revanche, leur manque de disponibilité, dû à une forte mobilité et à un emploi du temps soumis à des changements fréquents, constituait un obstacle. Cela impliquait des abandons ou une inefficience de la formation des fonctionnaires. Par ailleurs, la gestion des cours devenait complexe à l'AFT, qui dépendait des obligations professionnelles de ses apprenants. Celle-ci ne parvenait donc pas à leur fournir une formation de qualité.

¹⁰ Extrait de la note de présentation du projet de formation à distance pour les fonctionnaires des organisations régionales africaines rédigé par l'AFT (2013). Ce document suivait deux objectifs : promouvoir cette formation auprès d'autres AF ou IF, susceptibles d'être intéressés par son utilisation future ; obtenir un financement auprès de l'OIF pour former le coordonnateur e-learning de l'AFT.

Dans le même temps, l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) souhaitait parrainer une structure pour la formation des diplomates, puis des fonctionnaires internationaux. C'est donc « depuis 2008 [que] l'OIF s'appuie sur l'AF Arusha dans les organisations régionales africaines présentes à Arusha »¹⁰. Elle avait mené auparavant un premier projet avec la Zambie et le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) de la Réunion mais celui-ci ne s'était pas avéré satisfaisant, comme nous l'a expliqué la directrice actuelle de l'AFT. Son prédécesseur Patrice Gilles a ainsi saisi cette opportunité et a engagé ce projet expérimental.

2. La formation en ligne : une réponse évolutive

En 2010, face à ce bilan, s'impose alors la nécessité de proposer un dispositif de formation plus flexible, adapté aux contraintes des apprenants, en rupture avec des modalités traditionnelles. L'objectif est de permettre une acquisition de connaissances et compétences en langue française nécessaires à l'accomplissement de certaines tâches professionnelles de ce public, par nature fortement mobile et à l'emploi du temps chargé. C'est la plateforme « Tell me More on line » qui sert au départ de support à cette formation en ligne, ainsi qu'un tutorat individualisé. Des cours de conversation sont également proposés en présentiel une fois par semaine pour pratiquer les compétences orales en interaction.

C'est en 2011 que l'AFT, soutenue par l'OIF, prend la décision de concevoir son propre outil d'apprentissage, répondant plus spécifiquement aux besoins linguistiques des fonctionnaires internationaux. Il faut un contenu de formation plus proche de la réalité professionnelle de ces apprenants, et un dispositif mieux adapté à celle-ci. C'est la naissance de ce que l'AFT nomme FOAD¹¹.

Le fil directeur de cette expérimentation était la modélisation d'un dispositif de Formation Ouverte et A Distance (FOAD) efficace qui pourrait ensuite être adapté à d'autres situations d'apprentissage pour un public similaire en Afrique. A cette modélisation est venue s'ajouter la conception et mise en ligne d'un cours spécialement conçu pour répondre aux besoins de ce public, face à l'adéquation partielle de l'outil clé en main sélectionné à l'origine.¹⁰

Le plan de formation, élaboré pour subvenir aux besoins linguistiques des fonctionnaires de niveau A1 à B1 (selon l'échelle du CECRL), fut alors créé par une

¹¹ Nous mettrons ce terme en discussion avec d'autres au chapitre 3.

consultante indépendante, rémunérée par l'OIF. Puis une experte en ingénierie de la formation par internet fut engagée durant trois années pour donner naissance aux cours en ligne. Ceux-ci sont hébergés sur la plateforme Moodle, avec une insertion d'activités créées à partir du logiciel Hot Potatoes tout d'abord, puis Opale. Cette plateforme agrémentée de sons et d'images recense depuis début 2015 tous les cours conçus. En voici ci-après deux captures d'écran, telle qu'elle apparaît aujourd'hui¹² :

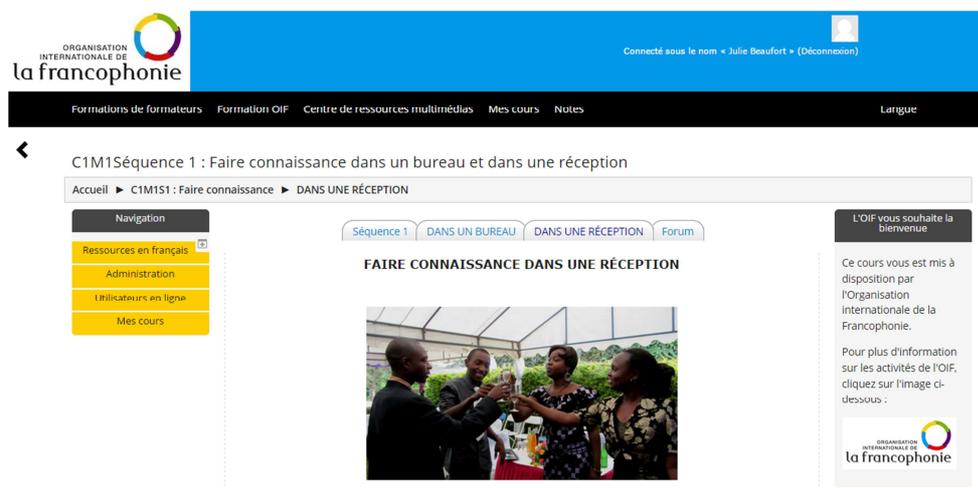


Figure 3: Capture d'écran d'une séquence sur la plateforme Moodle



Figure 4: Capture d'écran d'une fenêtre Opale

Notons dès à présent que ce dispositif, lui aussi, n'est pas uniquement à distance puisque des rendez-vous en présentiel avec des tuteurs sont organisés pour tous les apprenants une fois par semaine¹³. Par ailleurs, il s'accompagne d'un accès en ligne et en

¹² Pour une vision plus poussée, quelques cours sont disponibles grâce aux codes fournis en annexe 1, p.103.

¹³ Nous en reparlerons de manière plus détaillée dans le chapitre suivant.

autonomie au Centre de Ressources Multimédia (CRM) de l'AFT, banque numérique recensant des sites internet venant compléter la formation proposée.

Fin 2014, ce projet de FOAD, à l'initiative de l'AFT d'Arusha et en partenariat avec l'OIF s'achevait tout juste (en décembre 2014, les volets création et mise en ligne se sont terminés). Les apprenants, eux, ont accès depuis deux ans aux premiers cours sur la plateforme comme au tutorat. Par ailleurs, cet outil prend de l'ampleur et se diffuse dans d'autres centres de formation partenaires de l'OIF en Afrique : aujourd'hui au Kenya (AF de Nairobi) et au Botswana (AF de Gaborone) par exemple, mais d'autres instituts comme l'Institut Français (IF) d'Abuja au Nigéria ou encore l'AF d'Accra au Ghana souhaitent profiter du dispositif dans les années à venir. Cette exportation de la FOAD crée une réelle volonté d'amélioration de celle-ci, ce qui explique notre projet de stage, présenté plus loin.

3. Le dispositif de formation en FRI existant

3.1. Organisation et contenu d'une session

Chaque année se déroule en cinq étapes (détaillées en annexe 2, p. 104) :

- 1- Sélection des apprenants et préparation de la session d'apprentissage
- 2- Premiers contacts avec les apprenants par le responsable des tuteurs
- 3- Session d'apprentissage en ligne et tutorat pendant 6 mois
- 4- Evaluation en ligne de fin de session
- 5- Bilan et améliorations éventuelles pour la session suivante

La progression adoptée dans le plan de formation est spiralaire et dans une logique d'acquisition qui se veut inductive : les notions sont découvertes par une étape d'observation de la langue, puis réinvesties et approfondies au cours de la formation. Celle-ci s'organise autour d'objectifs communicatifs liés à la réalité professionnelle du public apprenant et est organisée en trois cours :

- Cours 1 : Dans l'organisation
- Cours 2 : En mission
- Cours 3 : Avec le DRH

Chacun de ces cours est divisé en deux à trois *modules*, eux-mêmes découpés en trois à cinq *séquences*. Celles-ci se nomment par exemple « Présenter son emploi du temps », « Rédiger un compte-rendu de réunion » ou « Faire une réservation »¹⁴. Les activités découlent d'un ou plusieurs documents, présents au début de chaque séquence, et sont classées en trois grandes parties : compréhension, appropriation, production. Les sous-séquences, comprenant un objectif linguistique chacune, se déroulent via des exercices structuraux (QCM, ordonnancements, appariements...). Ensuite, des fiches ressources récapitulent les notions principales, puis une courte évaluation est proposée sous forme d'un test Moodle. Au cours de la séquence, un forum d'échanges est à la disposition des apprenants, puis ceux-ci sont finalement évalués par le tuteur en réalisant une production finale, orale ou écrite. Il est à noter que des cours de conversation hebdomadaires en présentiel sont proposés pour compléter le dispositif. Lors de la session 2014, des tuteurs animaient ces cours axés sur l'oral au sein de deux organisations.

3.2. *Acteurs*

3.2.1. Apprenants : origines et profils

Le public concerné par cette formation lors de cette année 2014 est constitué de 87 apprenants, issus des organisations africaines ou internationales suivantes :

- la Communauté pour la santé des pays d'Afrique centrale et australe (East Central and Southern Africa Health Community - ECSA)
- le Centre Mondial des Légumes (World Vegetable Centre - AVRDC)
- l'Union PanAfricaine des Postes (PanAfrican Post Union - PAPU)
- la Communauté d'Afrique de l'Est (East African Community - EAC)
- la Cour Africaine des droits de l'homme et des peuples (African Court)

Le graphique ci-après expose leur répartition numérique lors de cette session :

¹⁴ Le descriptif général des objectifs des cours est présenté en annexe 3, p.105.

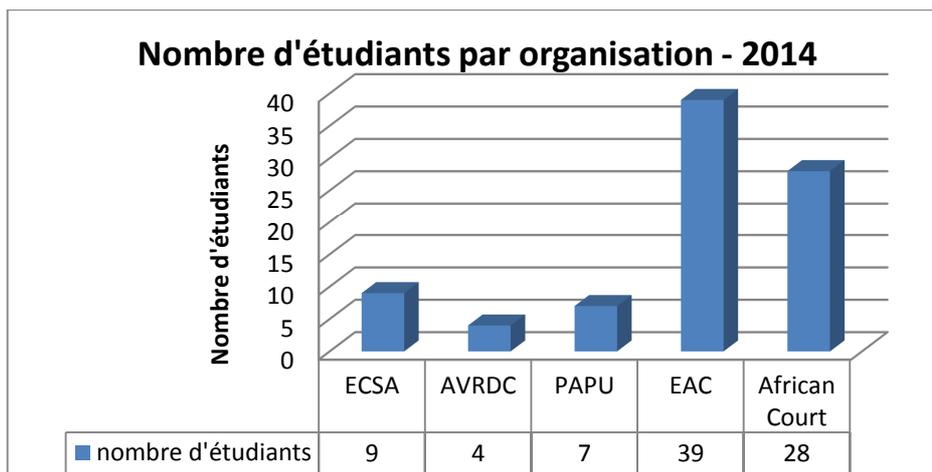


Figure 5 : Répartition des apprenants en FRI en 2014

Les profils de ces fonctionnaires sont très variés, entre les diverses organisations et au sein d'une même organisation : leurs métiers et secteurs diffèrent, de l'administratif au juridique, en passant par l'informatique et la sécurité. De même, leur disponibilité est inégale, certains partant souvent en mission à l'étranger pour plusieurs jours ou plusieurs semaines. Enfin, outre les difficultés non négligeables d'accès à Internet en raison des conditions climatiques (notamment lors des deux saisons des pluies) et de la qualité des réseaux en Tanzanie, les apprenants n'ont pas tous les compétences en informatique adaptées à une telle formation.

3.2.2. Tuteurs : profils et préparation

Les tuteurs qui accompagnent cette formation, quant à eux, sont au nombre de cinq, et ont aussi des profils divers. Deux sont des membres durables de l'AFT : l'un est aussi le coordonnateur du secteur e-learning, tuteur à l'AFT depuis plusieurs années ; l'autre est professeur de FLE, il donne des cours de français général à l'Alliance et remplit cette nouvelle fonction depuis la session 2014. Les trois autres personnes sont des stagiaires, restant entre trois et six mois, qui suivent en général une formation DAEFLE ou Master 1 ou 2 FLE en parallèle et dont c'est la première expérience en FLE. Leur préparation à cette mission de tuteur se fait en quelques heures : le responsable de secteur en présente les fonctions et les outils, la plateforme (son contenu, son utilisation et son exploitation), et il informe de l'existence du CRM en ligne. Selon la période à laquelle ces stagiaires arrivent, ils ont parfois le temps d'explorer eux-mêmes, en autonomie, le contenu des documents, des cours et de se familiariser avec les aspects techniques de Moodle. Cependant, ils font partie d'une Alliance qui soutient ses tuteurs en cas de besoin.

3.3. *Interactions*

Le responsable e-learning et la directrice adjointe de l'AFT tentent de mettre en place un réel travail d'équipe autour du tutorat. Durant le début de la session 2014, un « café des tuteurs », réunion rassemblant les tuteurs de l'AFT et le coordonnateur, avait le projet d'unifier les actions et d'échanger autour des éventuelles difficultés. Par ailleurs, un forum général, accessible à tous les tuteurs des pays d'Afrique utilisant ce dispositif, a été créé sur la plateforme Moodle, dans un espace qui leur est réservé. Nous aborderons ces deux modalités d'interactions entre les tuteurs dans le chapitre 7.

Les apprenants, eux, peuvent interagir entre eux et avec les tuteurs, sur des forums auxquels ils ont accès, uniquement sur la séquence à laquelle ils sont inscrits. Nous réaliserons dans la troisième partie une analyse de ces forums et nous nous focaliserons sur des pistes d'améliorations les concernant.

Il existe également des liens prévus entre tuteurs et apprenants, que voici :

- un contact téléphonique hebdomadaire, (jour fixe, environ 5 min)
- un rendez-vous en présentiel hebdomadaire, (jour fixe déterminé conjointement en début de session, environ 10-15min)
- des échanges par mails ou forums à tout moment.

Etant donné le profil professionnel de la plupart des apprenants, souvent en mission ou en déplacement, il est quasiment impossible d'avoir des contacts aussi fréquents dans la réalité. Ce paramètre a évidemment été pris en considération lors de la conception du dispositif, qui se veut au plus proche de son contexte et adapté à celui-ci. Nous aborderons la question de la réalisation réelle des contacts par la suite.

La formation en FRI proposée par l'AFT auprès des fonctionnaires membres des organisations internationales d'Arusha a ainsi fortement évolué depuis sa création, dans le but de répondre aux besoins et aux contraintes des apprenants concernés. Partant d'une formation en Français de Spécialité en présentiel, révélée inadéquate aux yeux des décideurs de l'AFT, ces derniers ont entrepris, soutenus par l'OIF, la création de cours en ligne en Français des Relations Internationales, dont l'exportation dans divers autres pays d'Afrique voit le jour. Programmés de façon spiralaire, hébergés sur la plateforme Moodle, ces cours utilisent de nombreuses sources d'activités, de documents et de moments de production servant d'évaluation.

Aujourd'hui, cette formation est organisée par sessions et rassemble des apprenants aux compétences et profils divers, issus des organisations internationales présentes à Arusha. Les tuteurs qui interviennent montrent eux aussi des parcours variés mais sont préparés à cette fonction en assistant à une courte formation dispensée par le coordonnateur e-learning à leur arrivée à l'AFT. Il est à noter que des lieux d'échanges entre tuteurs ou apprenants sont proposés, via des forums notamment, ou encore des rencontres. Dans cette recherche nous étudions ces acteurs et notamment leur préparation et leur accompagnement.

Le contexte local et le dispositif de formation actuel étant ainsi brièvement exposés, la partie qui va suivre s'attachera à placer les fondements théoriques qui nous concernent, ainsi que la démarche méthodologique adoptée lors de notre étude.

Partie 2

-

Cadrages théorique et méthodologique

Chapitre 3. Ancrage théorique

Dans ce chapitre, nous proposons d'adopter un regard averti sur les travaux des auteurs et chercheurs du domaine de la formation à distance. Avec cette littérature aujourd'hui fournie, nous allons définir le cadre des formations à distance, ses particularités, ses acteurs, leurs rôles et interactions.

Nous pourrions ainsi nous appuyer sur leurs réflexions et conclusions pour construire, orienter ou justifier nos propositions qui viendront en troisième partie de cette étude.

1. La formation en ligne : des formes multiples

1.1. Des termes à préciser

Face à l'abondance de termes concernant les formations en ligne, il est opportun de préciser quelques définitions des concepts de base que nous utilisons dans ce travail.

Le « dispositif de formation », [...] est le résultat de l'articulation de l'ensemble des moyens – humains, organisationnels et techniques – mis en œuvre par les membres d'une institution (*e.g.* responsable, coordinateur, concepteur, enseignant) pour assurer la formation.

La « plateforme » désigne, quant à elle, les fonctionnalités techniques (*e.g.* outils de connexion, d'inscription, de collaboration, de communication, de suivi des étudiants, de conception de cours) qui, intégrées et accessibles à partir d'un même site Internet (ou Intranet), sont mobilisées par les différents intervenants – selon le rôle de chacun – pour administrer, concevoir, gérer ou suivre la formation. (Quintin, 2008 : 21)

Le terme « e-learning » désigne soit les modes de formation qui ont recours à des supports électroniques soit, dans un sens plus restrictif, les applications qui mettent en œuvre la communication par Internet, selon Depover et Orivek (2012). Nous retiendrons leur définition et utiliserons « e-learning » dans le sens de « l'apprentissage en ligne par Internet ». Il implique notamment un accès à des ressources technologiques, ainsi que des interactions à distance (Jézégou, 2010). Ces environnements sont destinés à réduire la distance entre les participants, et à « absorber » l'absence, voire même de créer une « présence à distance », notion dont nous reparlerons plus loin.

L'objet principal de notre étude est l'amélioration du *dispositif de formation* en FRI proposé par l'AFT, sous certains aspects seulement : nous intervenons sur la *plateforme* hébergeant cette formation en ligne, mais laissons tels quels les cours et activités linguistiques préexistants. Ainsi, nous nous penchons sur divers aspects spécifiques au

e-learning, notamment sur les acteurs, apprenants et tuteurs, et utilisons cet environnement pour créer de nouveaux outils.

1.2. Typologie de formation en ligne

Nous allons désormais nous focaliser sur ce qui est communément entendu par les termes Formation Hybride et Formation à Distance, en les mettant face au dispositif qui nous concerne. Ainsi éclairés, nous justifierons le terme choisi pour cette étude.

1.2.1. De la formation hybride...

Selon Mangenot (2008), « l'on peut appeler dispositif hybride (ou mixte) toute forme d'enseignement apprentissage ne s'appuyant pas exclusivement sur les trois unités classiques de temps (l'heure de cours), de lieu (la classe) et d'acteurs (l'enseignant et les élèves). » (2008 : 77). Il ajoute, en citant Charlier, Deschryver et Peraya (2006) qu'il s'agit de : « dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation » (*op.cit.* : 78). Les phases de formation se déroulent donc sous deux modalités : en présentiel et à distance.

Le groupe de recherche européen Hy-Sup, qui rassemble les travaux de chercheurs de six universités différentes, propose la définition suivante pour le dispositif hybride :

Tout dispositif de formation (cours, formation continue) qui s'appuie sur un environnement numérique (plate-forme d'apprentissage en ligne). Ce dispositif propose aux étudiant-e-s des ressources à utiliser ou des activités à réaliser à distance (en dehors des salles de cours) et en présence (dans les salles de cours). La proportion des activités à distance et en présence peut varier selon les dispositifs. (ND, NP)

La multiplicité des possibilités de formations hybrides est précisée par Nissen (2006), entre le tout-présentiel et le tout-distantiel¹⁵, ajoutant que la question de la centration sur l'apprenant est primordiale :

Les formations hybrides sont le résultat d'une mise à distance partielle d'une formation présentielle ou à l'inverse de l'intégration d'une composante présentielle dans une formation à distance. [...] En plus de l'intégration des deux modes présentiel et distantiel, ces dispositifs ont en commun d'afficher une centration sur l'apprenant. Or les manières de combiner la présence et la distance, ainsi que de se centrer sur l'apprenant, peuvent être multiples (CHARLIER & al. 2005). (2006 : 44)

¹⁵ Les termes *distanciel*, et *distantiel* étant présents dans les travaux avec les deux orthographes, nous optons pour *distantiel*. Cependant, il apparaîtra sous ces deux formes dans nos citations.

En outre, le scénario pédagogique commun, intégrant un scénario de communication¹⁶ entre les acteurs, est considéré par Nissen (2014) comme une condition incontournable des formations hybrides :

Dans la définition que je retiens pour la formation hybride en langues, l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique commun (Nissen, 2009 : 199) est un aspect fondamental, car c'est cette articulation qui est garante de la cohérence au sein de la formation. J'écarte ainsi aujourd'hui de ma définition de la FHL [Formation Hybride en Langues] des séances présentielles auxquelles s'ajouteraient de manière non intégrée, par exemple, des ressources ou activités optionnelles à distance. A minima, un scénario de communication entre l'enseignant et l'apprenant est prévu – que l'on peut autrement encore appeler accompagnement ou tutorat. (2014 : NP)

Le dispositif conçu par les acteurs de l'AFT d'Arusha pourrait donc être qualifié d'hybride, puisque mêlant les phases de formation en présentiel et à distance, s'appuyant sur une plateforme numérique et possédant un scénario pédagogique commun.

Un outil d'auto-positionnement des dispositifs des formations hybrides est disponible sur le site du groupe Hy-Sup. Il est basé sur quatorze composantes, comme présenté en annexe 4, p. 106. Nous nous approchons selon ce test du type 3 de cette classification, nommé le *gîte* (ou anciennement le *cockpit*). Celui-ci est défini sur leur site en ligne comme un « dispositif centré sur l'enseignement, caractérisé par l'intégration de ressources et d'intervenants extérieurs au monde académique » (ND, NP). Peraya & al. (2012) détaillent dans leurs travaux les divers types définis par ce groupe de recherche, et précisent pour ce type de formation l'attitude des acteurs, les outils privilégiés et leurs conditions d'utilisation :

Certains enseignants [ont tendance] à porter une attention plus particulière à des objectifs de type relationnels et/ou réflexifs. La présence d'outils d'interaction dans les environnements numériques de travail en témoigne. Toutefois, l'usage de ces outils est le plus souvent laissé au libre choix des étudiants et n'est pas intégré au scénario du cours, tout comme le travail réalisé à distance. (2012 : 152)

Cependant, ces divers auteurs précités intègrent aux dispositifs hybrides deux paramètres qui ne correspondent pas entièrement à celui étudié. Le premier concerne la collaboration entre apprenants (Nissen, 2014). Au sein de la formation FRI étudiée, nous avons déjà dit qu'aucun travail collaboratif n'était proposé. Par ailleurs, même si des forums existent, nous verrons plus loin que les interactions sur ceux-ci sont très limitées

¹⁶ Nous précisons la notion de scénario de communication dans les FOAD à la fin de ce chapitre, notamment à travers les travaux de Mangenot (2008).

aujourd'hui. Le second élément souvent mis en avant est que les phases en présence se déroulent en groupe-classe et sont des situations d'enseignement à proprement parler. Ici, hormis les quelques cas où des cours de conversation sont intégrés, il n'y a pas de regroupement des apprenants, mais des courts rendez-vous en présentiel entre chaque apprenant et son tuteur. Certes, il s'agit là d'un moment de formation, mais relativement éloigné de ce que les auteurs précités entendent. Le rôle des tuteurs, tel qu'il fut mis en avant par la direction de l'AFT lors de nos divers entretiens, n'est pas d'enseigner une notion à proprement parler, mais de proposer un accompagnement, un suivi de leur parcours d'apprenant (même si un renforcement d'une notion incomprise est parfaitement inclus dans ces temps de contacts en face à face). Le terme formation hybride n'est donc peut-être pas le plus approprié ici.

1.2.2. A la formation à distance

Selon Quintin (2008), la FAD implique un éloignement temporel et spatial des acteurs (tuteur / enseignant / apprenant / groupe d'apprenants). De plus, elle nécessite l'utilisation de médias techniques gérant les interactions, donc les communications multidirectionnelles, entre les divers acteurs de la formation. Pour finir, l'existence d'une structure organisatrice, avec ses membres (le concepteur, le tuteur, le coordonnateur) est indispensable pour différencier les FAD de l'auto-apprentissage.

Il est à noter que les FAD peuvent contenir une composante d'ouverture. Selon le Collectif de Chasseneuil (2000), la FOAD :

- est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs,
- qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective
- et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources. (2000 : 3)

Quintin (2008), lui, dans une mouvance britannique, ajoute le paramètre de l'accès à la formation, et précise que si elle n'est pas sujette à des conditions administratives comme les diplômes par exemple, alors il s'agit d'une FOAD. C'est le cas dans notre formation de l'AFT, et les paramètres avancés par le collectif de Chasseneuil sont réunis eux-aussi.

Nous pouvons également remarquer que selon la typologie de Competice, notre dispositif se rapproche du « scénario à présentiel réduit » dont voici la description tirée du site internet correspondant :

L'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence de l'enseignant. Celui-ci :

- contractualise les objectifs en début de formation avec l'étudiant ;
- intervient de façon synchrone ou asynchrone, en présence ou à distance, essentiellement pour préciser ou ré-expliquer différemment des notions, animer des temps de partage et d'échanges ;
- intervient de façon synchrone et en présence pour évaluer l'étudiant ;
- suit les étudiants en entretenant leur motivation grâce à des outils de pilotage. (ND, NP)

Selon ces apports théoriques, nous considérons pour cette étude que le dispositif créé par l'AFT, sans l'écarter des formations dites hybrides, se situe plus proche de la formation à distance. Nous avons conscience que l'éloignement géographique, souvent présent dans les FAD, n'intervient pas réellement ici. Toutefois, nous verrons plus loin qu'il existe de réelles difficultés à obtenir des contacts effectifs entre tuteurs et apprenants, créant parfois une distance proche de celle sous-entendue dans les FAD, ouvertes ou non.

Du reste, nous estimons avec Nissen (2014) que ces deux groupes de formation partagent de nombreuses propriétés. Il est donc difficile de les comparer, notamment à cause de la diversité des scénarios que chacun propose. Dans la suite de ce travail, dans un souci de clarté et d'harmonie, nous qualifierons le dispositif étudié de Formation Ouverte à Distance, comme l'a décidé l'AFT de sa conception à aujourd'hui.

2. Un enseignement à part

Denis (2009) rappelle certaines spécificités des formations à distance, parlant d'un bouleversement des rôles des acteurs et de l'apparition de nouveaux rôles.

Le passage de la formation en présentiel à la formation à distance (FAD) bouleverse tous les rôles des acteurs (concepteur, formateur, apprenant, etc.). De plus, de nouveaux acteurs apparaissent, parmi lesquels on trouve celui de tuteur à distance, d'administrateur et de gestionnaire de plates-formes de FAD. (2009 : 20)

Plus que les seuls acteurs, nous allons maintenant observer le dispositif de formation entier dans ses particularités comme dans les conséquences engendrées.

2.1. Reconfiguration des éléments fondamentaux

2.1.1. L'éloignement des instances du triangle pédagogique

Tout d'abord, en utilisant le traditionnel triangle de Houssaye présenté ci-dessous, l'axe savoir-étudiant, donc la relation *apprendre*, est privilégié dans les FAD : les enseignants jouant apparemment le rôle de « mort »¹⁷ (Maurin, 2004).

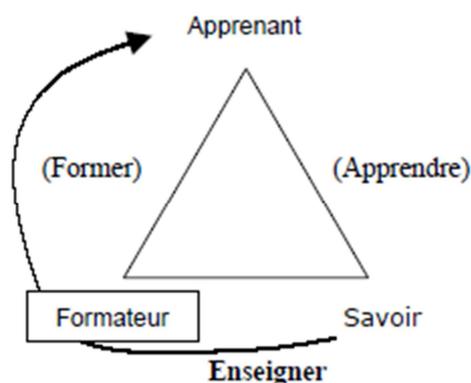


Figure 6 : Triangle de Houssaye et modèle traditionnel transmissif (Maurin, 2004 : 200)

A travers un axe psychologique, Maurin aborde la relation pédagogique au sein des FAD et en explique les transformations. Il évoque dans un premier temps le « fantasme de la proximité » et la « privation sensorielle », (celle du toucher, du sentir, de l'entendre) résultante de l'éloignement des trois instances du triangle lors d'un apprentissage à distance. Cette distance pourrait être un obstacle si l'on considère les modes d'enseignements traditionnels qui fusionnent le savoir avec le formateur. L'auteur précise cependant, sans négliger les difficultés pratiques liées aux moyens de communication à distance, que la relation pédagogique peut tout à fait se créer dans une FAD. Il ajoute même que « la distance physique peut parfois aider à trouver une juste distance psychologique » (*op. cit.* : 204), tout en redoutant la cristallisation des peurs ou douleurs liées à l'idée même de cet éloignement.

Quintin (2008) rejoint Maurin et estime que « la distance associée à la FAD, loin de se traduire automatiquement par une plus grande distance transactionnelle, peut être l'occasion de créer les conditions d'une plus grande proximité entre les acteurs engagés dans la relation éducative. » (2008 : 14) Cette proximité, cette présence donc, peut se

¹⁷ Pour Houssaye, l'un des éléments de son triangle est toujours mis de côté, il est appelé le « mort », voire le « fou ». Il est indispensable mais tient un rôle dont il n'est pas réellement le maître.

ressentir au travers d'interactions sociales entre les apprenants, leurs pairs et leurs accompagnants selon Jézégou (2010), notamment lorsque ces apprenants « sont engagés dans une démarche de collaboration à distance au sein d'un espace numérique de communication ». (2010 : 259). Elle reprend les travaux de Garrison, Anderson et Archer de ces quinze dernières années sur la question de « présence à distance » qui favoriserait les apprentissages et notamment à la présence « transactionnelle ». Rejoignant le courant socio-constructiviste qui met l'accent sur la dimension relationnelle des apprentissages, elle insiste sur le rôle des échanges et des transactions au sein des formations à distance. Ces interactions induisent un questionnement de l'apprenant et stimulent l'apprentissage : c'est ce qu'elle nomme la « collaboration contradictoire ». L'un des défis des formations à distance consiste selon Jézégou à recréer les trois formes de présence reliées entre elles : cognitive, socio-affective et pédagogique, la dernière venant en soutien aux deux autres.

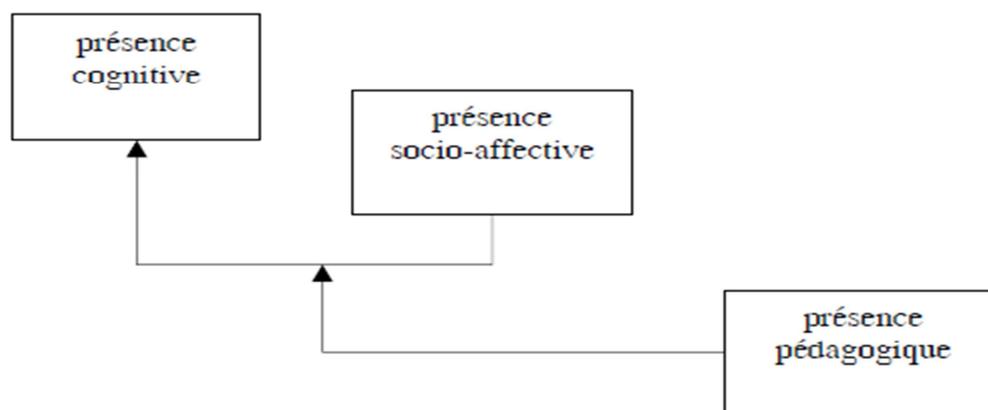


Figure 7 : La présence pédagogique : un soutien pour les présences socio-affective et cognitive – Jézégou (2010 : 270)

2.1.2. La transformation des outils et des acteurs

L'une des particularités de ce type de formation est aussi de « voir le rôle du formateur se transformer de celui qui transmet en celui qui accompagne. » (Maurin, 2004 : 201). Apparaît alors le tuteur-accompagnateur, qui, « dégagé du rôle de médiateur du contenu et de guide des activités, se place en retrait de l'interaction fondamentale entre l'étudiant et le savoir. » (Gagné, 2014 : 77)

Ainsi transformé dans ses outils et ses acteurs, ce triangle pédagogique se devait de subir quelques ajustements. C'est De Lièvre, plus tard, qui a représenté les éléments fondamentaux des formations à distance sous forme d'un système à quatre piliers,

réadaptant ainsi le triangle de la figure 6. Il modifie les termes utilisés et intègre les médias dans la relation systémique :

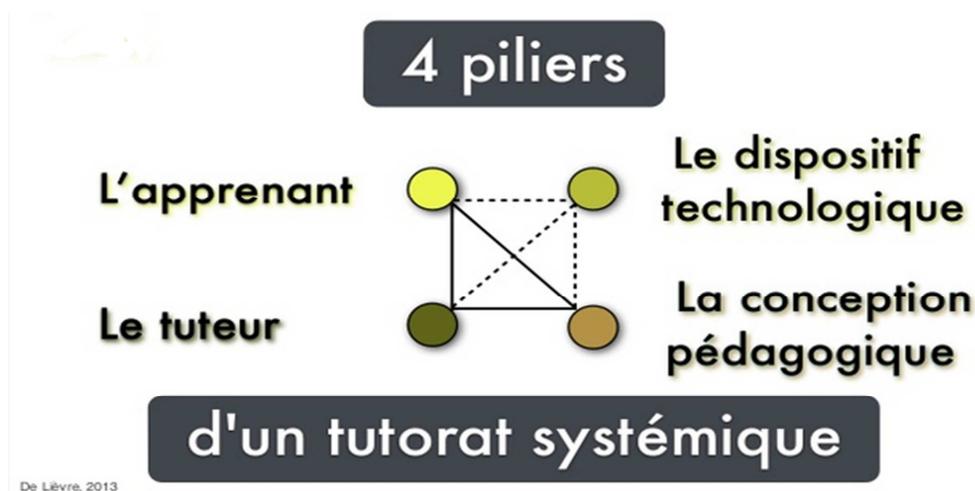


Figure 8 : Représentation des quatre piliers du tutorat systémique (De Lièvre, 2014 : NP)

Nous constatons ici un déplacement des deux pôles Formateur-Savoir, devenus trois entités en interaction incluant le dispositif technologique comme support de médiation et de médiatisation à la fois. Nous réutiliserons dans le chapitre suivant les travaux de De Lièvre qui développe et modifie ce schéma.

2.2. *Autres propriétés et conséquences*

2.2.1. Des spécificités...

Gagné (2014) assigne des propriétés spécifiques aux FAD :

- l'accessibilité (à ceux qui expriment d'autres besoins que ceux auxquels le système classique répond),
- la flexibilité (adaptation de ses apprentissages à ses besoins, tant au niveau temporel que du contenu),
- la contextualisation de l'apprentissage (il s'agit de réinvestir rapidement ses apprentissages),
- la diversification des interactions (le réseau servant à soutenir l'apprenant est plus ouvert que dans les situations « en classe »),
- la désaffectivité du savoir (la relation maître-élève passant au second plan).

Il en déduit que « la formation à distance recentre l'attention de l'apprenant sur les véritables enjeux que le savoir présente pour lui. » (2014 : 77)

Selon Audet et Richer (2014), les grandes caractéristiques de l'apprentissage à distance sont à associer à trois grands domaines :

- Aux particularités du travail à distance (autonomie, discipline, gestion du temps, etc.)
- À l'utilisation des technologies et à leur évolution rapide (savoir-faire technologiques, ouverture d'esprit, polyvalence, etc.)
- Au caractère encore exploratoire du domaine (tolérance à l'ambiguïté, patience, etc.) (2014 : 13)

En plus de savoir-faire, des composantes psychologiques comme l'ouverture d'esprit et la patience sont ainsi nécessaires en FAD. Ces auteurs rappellent que les acteurs de ces formations sont sensés mobiliser des compétences liées à ces caractéristiques. Nous verrons les compétences en question dans le point suivant.

2.2.2. Aux difficultés engendrées

En ce qui concerne les outils technologiques des FAD, le collectif de Chasseneuil (2000) considère que l'utilisation des TICE n'est pas neutre car « elles impactent [...] l'organisation globale à la fois des dispositifs et des organismes de formation, et le rapport au savoir des formateurs et des apprenants » (2000 : 11). L'utilisation intensive des supports technologiques implique donc une forte modification des organisations comme des systèmes de pensées chez les acteurs des FAD.

Gurtner et Zahnd (2003) indiquent que la formation à distance offre des avantages comme la souplesse et l'autogestion du temps, mais ils sont conscients qu'elle complexifie dans le même temps « les problèmes d'auto-organisation et de gestion de ces apprentissages » (2003 : 461). Ils ajoutent que reprendre une formation à l'âge adulte génère des doutes, précisant qu'une « telle inquiétude est encore plus marquée chez ceux qui se proposent d'étudier seuls, à distance de la présence rassurante des enseignants et des camarades d'études (Simpson, 2000). » (*op. cit.* : 460). Cette idée est rejointe par Maurin (2004) qui expose les sentiments de peur ou d'abandon possiblement générés par les FAD (voir 2.1.2 de ce chapitre). De plus, « l'apprenant à distance doit gérer une difficulté principale lorsqu'il est dans un contexte de formation à distance : la tension et l'interpénétration de plusieurs espace-temps parfois en décalage » (Galisson & al., 2004 : 81). Ainsi, Nissen (2014) assure que la prise en main des formations comportant une composante distantielle est plus exigeante et demande à l'apprenant un degré d'autonomie

plus grand. Elle en conclut que l'enjeu consiste à lui fournir le soutien nécessaire au bon déroulement de cette prise en main.

L'essence même des FAD implique une discontinuité spatio-temporelle, une rupture entre les actions d'enseignement d'une part et les activités d'apprentissage d'autre part (Quintin, 2008). En conséquence, il y a une nécessité de planifier fortement le déroulement de la formation et de concevoir et articuler les activités de façon rationnelle, plus que dans les formations en présence.

Nous sommes donc selon plusieurs auteurs dans une conception et un type d'apprentissage à part lorsqu'il s'agit de FAD, à divers moments (lors de la conception et du déroulement) et divers niveaux : pédagogique, relationnel, technique mais aussi psychologique. De telles spécificités induisent des besoins et la question de l'encadrement notamment est primordiale.

3. Un encadrement nécessaire

A ce stade de notre travail, nous interrogeons la notion d'encadrement, qui porte plusieurs appellations et tient une place indispensable dans toute formation. S'il se déroule plus naturellement en formation classique, via l'enseignant et la situation d'apprentissage, il devient obligatoire de le mettre en place de façon multiple et efficace, voire même avec plus de vigueur, dans les situations de FAD.

3.1. Intervenir sur plusieurs plans

Dans la revue du conseil québécois de la formation à distance, un groupe d'auteurs rappelait la définition du *support à l'apprentissage* :

En insistant d'abord sur le fait que le support à l'apprentissage ne doit pas être perçu comme un palliatif visant à remplacer le maître, mais plutôt comme un soutien à l'interaction entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage en lui accordant le rôle essentiel dans la gestion de ce support, Deschênes et Lebel (1994) proposent la définition suivante du support à l'apprentissage : « le support à l'apprentissage regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche l'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie» (p. 11). (Dionne et al., 1999 : 70)

Tous les types d'interventions sont bien concernés ici. Selon eux, ce support s'exerce sur quatre plans : cognitif (qui touche aux aspects conceptuels, méthodologiques ou administratifs), socio-affectif (le monde des valeurs, des émotions et des relations),

motivationnel (état dynamique influant sur l'engagement dans une action) et métacognitif (autorégulation par la prise de conscience de la démarche cognitive)¹⁸. Ils expriment en fin d'étude que le volet socio-affectif est souvent mis de côté dans la conception des formations à distance. Il apparaît donc important dans notre travail de ne pas sous-estimer ce constat, c'est pourquoi nous étudions plus loin les travaux de Dussarps (2014) sur la dimension socio-affective en FOAD.

3.2. *Des interventions uniquement humaines ?*

D'une manière générale, la notion d'encadrement fait souvent penser uniquement aux interventions humaines, notamment celles du tuteur. Or il est important de souligner que celle-ci regroupe tout un ensemble de ressources non seulement humaines mais aussi techniques.

Albero (2000) proposait déjà dans ses travaux cette idée d'accompagnement aux formes multiples, grâce à la médiatisation et la médiation, et insistait sur l'importance de le prévoir dans les FAD. Du reste, selon elle, l'acquisition des savoirs et savoir-faire ne constitue pas le seul objectif : l'autonomie est à placer au même niveau.

[...] l'ingénierie intègre la médiatisation d'outils d'autonomisation des apprentissages et une médiation humaine qui prend en compte le degré d'autonomie de l'utilisateur, afin de l'aider à développer ce qui est analysé comme un aspect de sa formation. Le développement de son autonomie est donné comme un objectif de la formation, au même titre que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire académiques. (2000 : NP)

Pour Quintin (2008), l'encadrement rassemble les ressources et activités ayant pour but de fournir une aide aux apprenants afin de favoriser leurs apprentissages. Il s'agit de soutenir en cas de difficulté, d'assister tant au niveau technique qu'organisationnel ou cognitif et ce, pendant la formation. Il rejoint Albero et envisage le dispositif technologique comme un type d'encadrement à part entière :

Il peut néanmoins se révéler intéressant d'élargir la notion d'encadrement en y englobant toutes les modalités de soutien offertes à l'étudiant engagé dans une formation supportée par les technologies, qu'elles se présentent sous la forme de support humain ou de ressources disponibles dans l'environnement numérique de formation. Les auteurs envisagent trois types d'encadrement qu'ils distinguent selon la source d'aide : 1) l'enseignant, 2) le co-apprenant et 3) le dispositif technologique. (2008 : 26)

¹⁸ Ces quatre plans sont croisés plus loin avec les fonctions du tuteur, dans un tableau proposé par Rodet.

Le système d'encadrement est ainsi indispensable en FOAD et se doit de présenter une certaine souplesse pour que l'apprenant sente un équilibre entre, d'une part, la distance et la confiance qu'on porte en lui, et, d'autre part, la présence et l'accompagnement qu'on lui offre, pour rester dans une certaine efficacité (Gurtner et Zahnd, 2003). Il tient une place importante et comporte des dimensions multiples, dans le sens où il concerne tous les aspects en jeu lors d'un tel apprentissage. Cet encadrement peut être à la charge de l'humain, du tuteur par exemple, et peut aussi se réaliser par les pairs : il s'agit alors d'un accompagnement. Par ailleurs, il existe au travers de dispositifs techniques proposés.

C'est bien sur ces multiples dimensions que nous avons envisagé nos actions dans le but d'améliorer le dispositif étudié.

4. L'accompagnement tutoral : des acteurs en relation

A ce stade de notre étude, nous nous interrogeons sur les caractéristiques d'un accompagnement du point de vue tutoral en précisant qui en sont les acteurs et comment ils interagissent.

4.1. Tuteurs

4.1.1. Compétences

L'analyse étymologique du mot tuteur renvoie aux deux racines latines *tueri* signifiant « protéger, garder, veiller à » et au *tutor*, le « défenseur, protecteur, gardien ». Son utilisation s'est ensuite diversifiée pour concerner la tige guidant et soutenant la plante, ou l'associer avec la tutelle, dans sa fonction de surveillance et d'accompagnement des personnes qui en ont besoin.

Dans les FAD, le tuteur est une personne qui se définit aussi par sa fonction, ou plutôt ses fonctions et ses rôles. Glickman (2011) les considère comme des « médiateurs, des intermédiaires, des *passseurs* qui doivent être proches des apprenants tout en conservant la dissymétrie nécessaire à la relation pédagogique » (2011 : 141). Elle explique ensuite que le terme « accompagnateur », connotant davantage l'égalité, le lien avec l'autre, voire la complicité, s'utilise de plus en plus fréquemment, mettant ainsi de côté la dimension transmissive traditionnelle du « tuteur ».

Par ailleurs, « un tuteur doit idéalement [...] posséder les compétences de base d'un formateur auxquelles il faudra ajouter les compétences spécifiques liées à la nature du

dispositif et de son rôle dans ce dispositif » (Denis, 2003 : 30). Celles-ci seraient de trois ordres : disciplinaires, techniques, et enfin pédagogiques et relationnelles.

Son rôle est d'aider l'étudiant aux différents plans de l'interaction avec le savoir : cognitif (contenu, méthodologie et gestion du cours), socio-affectif et métacognitif. C'est une forme d'encadrement que la situation de classe permet difficilement et une des plus-values de la formation à distance. Le tutorat est donc essentiellement une manière de soutenir l'autonomie de l'apprenant à distance. (Gagné, 2014 : 77)

Il s'agit bien d'aider l'apprenant à interagir avec son savoir. Le tuteur, toutefois, n'est pas un formateur, il ne dispense pas les savoirs, comme Audet et Richer (2014) le précisent dans leurs travaux en s'attachant à recenser les compétences les plus importantes chez un tuteur. Ces dernières sont multiples, d'ordre relationnel et disciplinaire mais aussi ont trait à leur rapidité :

Les compétences de relations humaines et de communication ressortent clairement, comme l'empathie, le respect, les capacités d'écoute et de vulgarisation sur lesquelles elles reposent. Les compétences centrales peuvent être résumées en trois « P », soit : la passion, la patience et la proactivité. Des connaissances disciplinaires, pour aider à la compréhension de la matière du cours, ainsi que la familiarité avec les particularités de la FAD et les besoins et profils des étudiants sont aussi des compétences souhaitées. La plupart des étudiants interviewés soulignent des attentes élevées en matière de disponibilité et de rapidité de rétroaction du tuteur. (2014 : 13)

Ils ajoutent que le tuteur doit être capable d'évaluer, de synthétiser des connaissances, tout comme il est en charge de soutenir l'apprentissage et la motivation. Ainsi, « les compétences pour guider, accompagner, soutenir l'étudiant deviendraient centrales (Rodet, 2009) » (*op.cit.* : 14-15).

4.1.2. Rôles et fonctions

Les nombreux travaux sur le tutorat à distance tentent tous de définir les fonctions et rôles des tuteurs. Nissen a représenté en 2009 un tableau des rôles et actions du tuteur en catégories et macro-catégories, qui sont d'ordres pédagogique, socio-affectif et relationnel. Plus tard, Rodet, sur son blog consacré entièrement au tutorat à distance, situe le tuteur à distance par rapport à neuf rôles qu'il explicite et classe selon leur degré d'importance¹⁹ :

¹⁹ Dans son article du 27 octobre 2011 nommé : Le tuteur à distance et les fonctions d'accompagnement.

Au final, le tuteur à distance est davantage un conseiller, un facilitateur, un formateur. Dans une moindre mesure, et sous certaines précisions d'ordre sémantique, il est un expert et un conseiller technique. Il est dans des proportions encore plus faibles un instructeur, un partenaire (sauf si c'est un tuteur-pair) ou un modèle. A la place d'observateur réflexif, il semble plus pertinent de parler d'agent réflexif, rôle que le tuteur doit tenir. (2011 : NP)

Puis, afin de préciser les différentes interventions, il a croisé dans un tableau ces fonctions qui font consensus auprès des auteurs avec les quatre plans de support à l'apprentissage exposés plus haut. Si cette matrice rassemble les interventions possibles d'un tuteur, il précise qu'elles ne sont pas toutes « à réaliser », étant fonction du dispositif de FAD.

Les interventions des tuteurs à distance selon les fonctions tutorales et les plans de support à l'apprentissage

| Fonction | Plan cognitif | Plan socio-affectif | Plan motivationnel | Plan métacognitif |
|---|---|--|---|--|
| Accueil et orientation | Informer sur le dispositif de formation | Initier la construction d'un sentiment d'appartenance | Faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant | Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives |
| Organisationnel | Présenter les méthodologies appropriées | Réguler la dynamique de groupe | Accompagner le processus d'autonomie | Faciliter la planification de l'apprentissage |
| Pédagogique | Apporter des réponses ou les susciter. Remédier | Faciliter la collaboration entre apprenants | Proposer des activités d'apprentissage significatives | Susciter l'expression critique sur le dispositif |
| Socio-affectif Motivationnel | Personnaliser le soutien à l'apprentissage | Rompre l'isolement de l'apprenant | Lutter contre l'abandon | Faire prendre conscience de ses habiletés à collaborer |
| Technique | Aider à maîtriser l'environnement d'apprentissage | Susciter l'entraide technique entre apprenants | Encourager l'utilisation des outils | Susciter la prise de distance réflexive sur les usages des outils |
| Métacognitif | Faire conscientiser ses préférences cognitives | Faciliter la prise de conscience des états affectifs/ tâches | Faire identifier les motivations intrinsèques | Inciter l'apprenant à apprendre à apprendre |
| Evaluation | Annoncer clairement les critères d'évaluation | Produire des rétroactions à portée formative | Encourager et féliciter | Aider à s'autoévaluer |

Figure 9 : Interventions du tuteur selon ses fonctions et les plans de support à l'apprentissage (Rodet, 2012)

Ce classement apparaît complet en ce qu'il croise les plans et les fonctions pour mettre au jour la multitude comme la diversité des interventions tutorales possibles.

4.1.3. Statut

Face à tant de responsabilités dans ce rôle clé que joue le tuteur dans une FAD, la question de son statut se pose. Denis, il y a plus de 10 ans, affichait déjà son opinion en énonçant que « le tutorat à distance est un vrai métier dont il faut apprendre les différentes facettes » (2003 : 30). Rodet regrette la place encore trop mince du tuteur aux yeux des concepteurs de FOAD. Il a récemment publié un article sur son blog à ce sujet²⁰, rappelant l'importance du tutorat dans les formations à distance :

Le tutorat des apprenants à distance est fréquemment négligé par les initiateurs de dispositifs car il est jugé complexe, inutile dès lors que les apprenants sont jugés autonomes, mais avant tout, onéreux. [...] L'examen des différentes formes historiques de la mise à distance de la formation, des cours par correspondance aux moocs en passant par la FAD, l'EAO, la FOAD et le e-learning, permet de dégager un invariant : sans accompagnement des apprenants, le taux d'abandon dépasse 90% des inscrits. (2015, NP)

Il s'interroge sur la rémunération du tuteur (2009c) et a d'ailleurs mené une enquête afin de déterminer celle qui serait la plus juste et qui se déterminerait en forfait plutôt qu'en heures de travail selon lui.

L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) propose désormais une certification, et diffuse un référentiel de connaissances théoriques, ainsi qu'un référentiel recensant les rôles, compétences et tâches du tuteur. De même; l'Université de Liège propose dorénavant une formation menant à un certificat d'université en tutorat à distance. Cela reste à l'état d'ébauche selon Glickman (2011), mais se profile tout de même de plus en plus.

C'est dans cet esprit de développement du statut du tuteur au sein même de l'AFT que les actions vont se porter dans la suite de ce travail, en proposant notamment une formation adaptée aux besoins du contexte.

4.2. *Apprenants*

4.2.1. Compétences

Audet et Richer (2014) indiquent les compétences qui selon eux sont les plus importantes chez un apprenant de FAD : l'autonomie et la motivation viennent en première place, puis les compétences informationnelles et de savoir-être comme « la créativité ou la

²⁰ Daté du 27 mai 2015 et intitulé : Le tutorat pour améliorer le ROI du e-learning et des moocs.

débrouillardise », et enfin les capacités de communication. Cependant « les profils des étudiants se diversifient, comme les modes utilisés en FAD, et les compétences possédées ou attendues des étudiants sont aussi plus variées. L'encadrement est donc appelé à s'ajuster à des besoins plus hétérogènes » (2014 : 13). Il s'agit donc de compétences multiples et évolutives, fonctions de la formation en question.

La motivation est une compétence que l'apprenant doit maintenir, accompagné et soutenu par divers moyens et acteurs. Berdal-Masuy et al. (2004) ont déterminé des facteurs propres à la motivation, au nombre de trois : l'autonomie, le sentiment de compétence et le sentiment de participation/proximité.

L'autonomie est motivante, parce que l'apprenant est capable de réguler par lui-même son propre comportement et sa propre expérience, de gérer la mise en place et la direction d'une action. Le sentiment de compétence est motivant, parce que l'apprenant a le sentiment d'accomplir quelque chose de façon efficace par ses propres capacités. Le sentiment de participation/proximité, qui concerne les relations émotionnelles et personnelles, est motivant, parce que l'apprenant ressent, comme tout être humain, le besoin profond de contact, de soutien et de participation avec les autres. (2004 : 183).

Il s'agit donc, lorsqu'on est apprenant dans un contexte de FAD, de développer son autonomie, sa confiance et ses interactions (nous traiterons ceci dans le point suivant). Face à ce constat, nécessaire mais pas suffisant, « il s'agit plutôt de se demander comment l'apprenant peut être soutenu dans sa prise en main de cette formation, afin qu'il en devienne l'acteur responsable souhaité. » (Nissen, 2014 : NP).

Albero (2000) aussi rappelait qu'en FOAD plus qu'ailleurs, des compétences d'autonomie et d'autoformation sont nécessaires chez les apprenants. Or, selon elle, il est peu envisageable d'« enseigner et d'apprendre à être autonome globalement » (2000 : NP). Toutefois elle précise qu'il est tout à fait possible d'aider les apprenants à utiliser les outils à bon escient, ou encore à s'organiser de manière efficace dans leur travail. D'ailleurs, la faculté de planifier, par exemple, contribue à exercer son « autonomie par l'apprenant, facteur souvent déterminant pour la persévérance et la réussite dans un parcours de formation à distance. » (Rodet, 2009b : 14). Cet auteur indique comment le tuteur peut l'y aider, et propose de placer son attention sur l'aide à la planification dans l'encadrement tutoral.

4.2.2. Typologies

Pour finir, nous nous concentrons sur les typologies des apprenants élaborées par divers auteurs. L'une s'appuie principalement sur le facteur « motivation » et la capacité d'adaptation à un apprentissage à distance :

Quatre grands types d'apprenants subdivisés, pour trois d'entre eux, en sous-types : les « déterminés » (« professionnels » et « redémarrés »), les « marginaux » (« indépendants et tenaces »), les hésitants (« explorateurs » et « trop occupés ») et les « désarmés » (Glickman, 2002b). Chacun de ces types d'apprenants recourt ou non aux tuteurs de sa propre initiative et exprime des besoins différents en terme de soutien (Glickman, 2011 : 142)

Une autre typologie, plus récente, adopte un point de vue socio-affectif et observe son impact sur les abandons de FAD.

Nous avons identifié quatre classes d'apprenants selon le niveau socioaffectif vécu avec leurs pairs et leurs enseignants :

- les intégrés, qui ont des niveaux socio-affectifs élevés avec les enseignants et leurs pairs,
- les exclusifs, qui échangent essentiellement avec les enseignants,
- les compensateurs, qui pallient le manque socio-affectif avec les enseignants par leurs pairs
- et les isolés, qui ont très peu d'interactions avec les acteurs du dispositif. (Dussarps, 2014 : 405)

Dussarps conclue son travail en expliquant que pour la plupart des profils (sauf les « isolés », qui représentent 21% de son échantillon), le risque d'abandon diminue avec l'augmentation des relations socio-affectives de qualité avec les enseignants et ses pairs. Mais que faire lorsque les apprenants sont des hésitants, donc avec un besoin de soutien, et des isolés à la fois, donc sans envie d'interactions ? Par ailleurs, faut-il à tout prix, sous prétexte de socio-constructivisme, engager de l'énergie tutorale pour qu'un apprenant de type exclusif devienne un utilisateur des forums ? Ces questions restent complexes, nous le verrons notamment avec des données chiffrées qui expriment les variétés de profils.

Rodet (2015) a aussi défini une typologie des apprenants dans un récent article de son blog²¹. Il se focalise sur les conditions spatio-temporelles, souhaitant préciser leur influence sur l'apprentissage. Selon cette dernière typologie, nous nous situons en présence

²¹ Daté du 18 Mars 2015, il est intitulé *Les apprenants aux prises avec le temps et l'espace de leur formation*.

d'apprenants qu'il nomme « incorporés » dans la FOAD étudiée, puisqu'elle se déroule sur le lieu et temps de travail des concernés.

De plus, le facteur évolutif, qui accompagne tout être humain, et les conditions, qui peuvent elles aussi se voir modifiées entre la prise de décisions de se former et la fin d'une session, interviennent. Ces évolutions et conditions variables s'ajoutent aux typologies qui s'entremêlent : nous voyons très bien ici la complexité de fournir un accompagnement qui convienne à tous. Cependant le besoin se fait sentir de trouver comment parvenir à ce que l'apprenant, ou plutôt les apprenants dans leur diversité, parviennent à une utilisation efficace des outils, une autonomie, une confiance en eux et qu'ils développent des relations socio-affectives. C'est ce que nous verrons plus loin dans nos propositions.

A ce stade de notre étude, nous allons nous focaliser sur le phénomène interactionnel, ses formes et ses impacts sur les FAD, afin de mieux le comprendre.

4.3. Interactions

4.3.1. Des acteurs solitaires ou en équipe ?

Comme abordé plus haut, Jézégou (2010) estime indispensable les interactions sociales entre les apprenants, leurs pairs et leur tuteur-accompagnateur, afin de réduire la distance et de créer un sentiment de proximité propice aux apprentissages.

La « réactivité ascendante » proposée par Rodet²² dans le cadre des réseaux sociaux massifs d'apprentissage pourrait contribuer à augmenter ces interactions (même si son but premier est plutôt d'éviter la démultiplication des interventions des tuteurs). En cas de difficultés d'un apprenant, il s'agit de faire intervenir de façons progressive les pairs en attribuant à certains, estimés capables de résoudre la situation, un rôle de tuteur-pair. Cette démarche contribuerait ainsi à créer des relations au sein des apprenants avant même l'intervention d'un tuteur de l'équipe pédagogique.

²² Cette notion est développée dans un article de son blog du 2 Juillet 2014 nommé : La réactivité ascendante, et quelques autres modalités d'accompagnement des apprenants à distance dans les réseaux sociaux massifs d'apprentissage.

Je propose que la réactivité des accompagnateurs soit ascendante, c'est-à-dire organisée en niveaux successifs selon le modèle suivant : i) L'apprenant est son premier soutien et peut s'appuyer sur les ressources de support à l'apprentissage ; ii) S'il ne trouve pas de réponses satisfaisantes dans les ressources de support à l'apprentissage, il interroge ses pairs ; iii) Si les pairs ne l'aident pas, ce sont les tuteurs-pairs qui prennent le relais ; iv) Si les tuteurs-pairs ne l'aident pas, ce sont les tuteurs de l'équipe pédagogique qui prennent le relais ; v) Si les tuteurs de l'équipe pédagogique ne l'aident pas, ce sont les experts qui prennent le relais. (Rodet, 2014 : NP)

Cependant, le caractère « ouvert » d'une formation implique une distance de plus entre les apprenants, il est ainsi important de proposer, de façon efficace et anticipée, les interactions entre les acteurs d'une FOAD. Les forums ou les cours de conversation en sont des possibilités, mais ne sont pas les seuls moyens, nous développerons ce point plus loin. Des lieux spécifiques doivent être prévus judicieusement, rendant ces interactions possibles, créant des rencontres entre les apprenants. Gurtner et Zahnd (2003) font à ce propos une analogie entre les apprenants de FOAD et les joueurs de golf :

La situation du professionnel en formation continue à distance sur le web présente une autre analogie encore avec celle du joueur de golf. En effet, sur un parcours de golf, tous les joueurs ne partent pas en même temps et chacun ne côtoiera vraiment que celui qui chemine avec lui. Le long du parcours par contre, il retrouvera l'espace d'un instant d'autres joueurs revenant d'un autre trou. Il pourra alors leur demander conseil ou leur en prodiguer lui-même. (2003 : 469)

Ces auteurs insistent donc sur l'aspect très individuel des FOAD malgré les interactions possibles, à l'opposition de Rodet qui semble plutôt envisager ce type de formation comme un travail d'équipe, fondé sur des réseaux.

4.3.2. Le scénario de communication

Lorsqu'il existe des échanges prévus en ligne, une réflexion sur la motivation soulevée par ces échanges et leur efficacité au niveau de l'apprentissage est primordiale. Ces prévisions sont la base de ce que Mangenot (2008) nomme le « scénario de communication », et celui-ci est partie intégrante du scénario pédagogique. Ce scénario de communication se révèle plus complexe à établir dans un dispositif à distance qu'en présentiel à cause notamment de la multitude d'outils utilisables. Il doit prendre en considération divers paramètres :

- Paramètres sociaux : qui communique avec qui [...] ? Avec quel rôle [...] ?

- Paramètres communicationnels : quelle information y a-t-il à échanger ? Y a-t-il un « information gap » (décalage d'information, Ellis, 2003) ? Une négociation est-elle requise ?

- Paramètres d'encadrement : le tuteur est-il toujours disponible ? Si non, à quel rythme se connecte-t-il ? Comment corrige-t-il ?

- Paramètres temporels : travaille-t-on en synchronie ou en asynchronie ou les deux ? Dans le cas d'échanges asynchrones, quel est leur rythme, les délais posés, les incitations à participer envoyées aux apprenants peu actifs ?

- Paramètres instrumentaux : quelles sont les caractéristiques sémio-pragmatiques des outils utilisés ? Par exemple, quelles différences induit l'utilisation d'un blog par rapport à celle d'un forum ? D'une messagerie instantanée plutôt que du clavardage d'une plateforme ? (Mangenot, 2008 : 7)

Ces interactions prévues dans les scénarii communicatifs peuvent se réaliser non seulement avec les tuteurs, mais aussi entre pairs, ce qui offre divers avantages :

Le pair est alors conçu comme un interlocuteur avec qui l'apprenant peut communiquer, ce qui augmente la pratique de la langue par rapport à des formes d'apprentissage plus centrées sur l'enseignant. De plus, l'interaction avec un pair est vue comme une source de co-construction des savoirs, en faisant référence au socioconstructivisme et au conflit socio-cognitif. (Nissen 2006 : 47)

Nous observons ici un lien avec le socioconstructivisme : c'est à travers la socialisation et les interactions que se réalisent les apprentissages. Les influences des uns sur les autres, les comportements et réactions réciproques sont donc au cœur du processus d'apprentissage. On voit là l'importance à donner à cette dimension interactionnelle, particulièrement dans une FOAD, où la rareté des face à face et la non-appartenance à un groupe-classe traditionnel implique facilement un sentiment d'isolement.

Les nombreux auteurs intéressés par les formations en ligne s'accordent sur la spécificité de leur fonctionnement comme sur celle des besoins et profils des acteurs concernés. Il est avéré aujourd'hui que l'encadrement en général et le tutorat en particulier, éléments indispensables à prendre en considération lors de la conception d'une FOAD, contribuent fortement à son efficacité et donc sa pérennité. Créer une présence à distance peut se faire en encadrant les apprenants sous diverses formes, comme en favorisant leurs interactions, prévues au sein d'un scénario pédagogique complet. Par ailleurs, une prise de conscience se fait sentir, et former les tuteurs à la multiplicité de leurs fonctions apparaît primordial. C'est tout le travail que nous avons mené dans notre recherche, dans le but d'apporter des solutions aux besoins révélés par les données recueillies.

Chapitre 4. Problématique et méthodologie adoptée

Nous venons de présenter le cadre théorique qui accompagne notre étude, il est temps de détailler notre problématique, de décrire la méthode et les outils choisis pour mener à bien notre projet.

1. Projet et problématique

L'AFT est consciente du travail déjà accompli comme des nécessités d'évolution et des difficultés qui entourent sa FOAD. Par ailleurs, nous avons expliqué en amont que ce produit dans son ensemble est destiné à être diffusé dans d'autres pays d'Afrique ; il apparaissait donc primordial de leur soumettre un dispositif complet et de qualité, et ainsi, il devenait particulièrement important de se préoccuper de son amélioration constante. Ce projet s'intègre donc à la réflexion engagée depuis le début, destinée à rendre plus efficace cette FOAD.

A la suite de la session d'apprentissage 2014, après avoir vécu cette expérience de néo-tutrice pendant trois mois, nous avons pu nous consacrer à ce vaste et ambitieux objectif : réaliser des propositions d'amélioration du dispositif pour les sessions à venir. Il était primordial que les produits ou idées qui allaient émerger soient en accord avec la réalité du terrain. L'action d'ingénierie de formation avait donc pour vocation de répondre aux besoins divers mis au jour, de façon efficace, réalisable et concrète.

Ainsi, il s'agit pour ce projet de mener une réflexion et d'intervenir à de multiples niveaux au sein du dispositif d'encadrement considéré en tant que système dynamique. Nous analysons donc au cours de notre étude les questions suivantes :

Comment renforcer les liens entre le tuteur et l'apprenant ? Entre l'apprenant et la formation en ligne ? Entre le tuteur et la formation en ligne ? Quelles sont les difficultés au sein de ces liens et comment les contourner ou les éviter pour améliorer l'entièreté du dispositif ?

En effet, notre problématique se pose autour de la réflexion suivante : comment enrichir l'accompagnement tutoral pour renforcer l'efficacité d'une FOAD ? Pour cela, nous avons adopté une méthodologie particulière et utilisé de nombreux outils qui vont être présentés ci-après.

2. La méthodologie adoptée

2.1. La recherche-action

Considérant que toute formation est en constante évolution, notre démarche s'apparente fortement à celle d'une recherche-action. En effet, l'objectif ici est bien de relier la théorie et la pratique pour « réaliser un changement mélioratif dans la réalité, [...] une transformation de la réalité pédagogique » (Gagné et al., 1989). D'autres auteurs plus récents, Tremblay et Bonnelli (2007), présentent les principes et particularités de cette démarche :

« La recherche-action est souhaitable dans le domaine de l'éducation : elle a pour origine des besoins sociaux réels, elle est menée dans le milieu, elle met à contribution tous les participants à tous les niveaux, elle est flexible, elle exige d'établir une communication systémique entre les chercheurs et le milieu, et elle s'autoévalue constamment (Markle & Tieman, 1970 dans Mayer & Ouellet, 2000). [...] La méthodologie de la recherche-action part du milieu pour retourner au milieu concerné. Il y a alternance continue entre une action et la réflexion qui porte sur celle-ci (la recherche). La connaissance se développe grâce à un aller-retour incessant entre l'action et la réflexion. » (2007 : 66-67)

Il s'agit donc d'une spirale, en contact permanent avec la réalité, fonctionnant en alternance et en cycles, comme l'explique puis le schématise Braccini (2010)²³ :

Le principe est donc d'accomplir un cycle de recherche, une forme d'expérimentation, qui amène la situation étudiée à évoluer. Il s'agit d'observer cette évolution et d'évaluer la nouvelle situation obtenue afin d'orienter un nouveau cycle de recherche. Un cheminement, une forme de tâtonnement, qui est souvent comparé à une spirale : chaque cycle comprend différentes étapes qui, une fois réalisées, seront recommencées dans le même ordre. Mais le point d'arrivée étant toujours différent de celui du départ, la situation ne se répète pas comme dans un cercle, elle évolue comme dans une spirale. (2010 : NP)

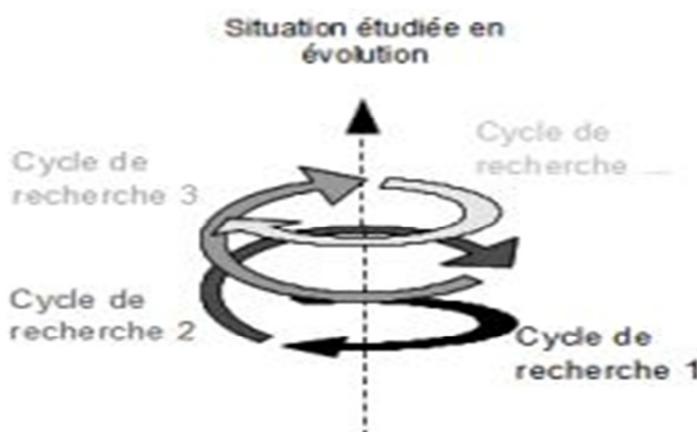


Figure 10 : Le cheminement spiralaire de la recherche-action (Braccini, 2010 : NP)

²³ Sur son blog, dans l'article, nommé : Principe et organisation de la recherche-action.

Chaque cycle se déroule, lui, en quatre étapes rappelées ci-dessous :

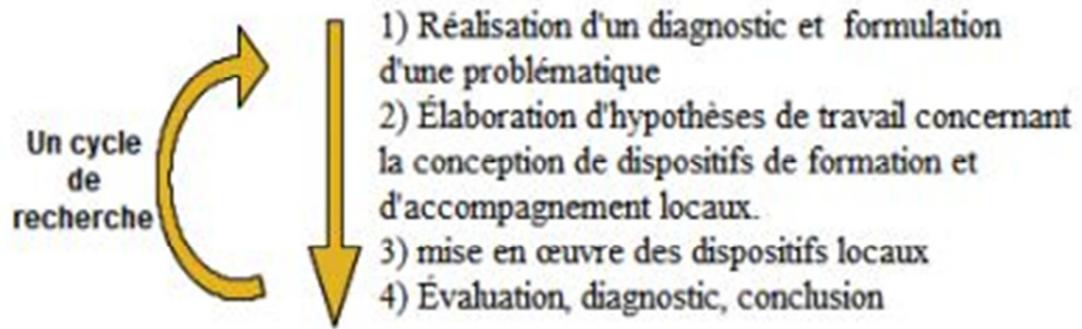


Figure 11 : Les étapes d'un cycle en recherche-action (Braccini, 2010 : NP)

Nous ne prétendons pas adopter l'intégralité de cette technique étant donné le temps imparti. Les trois premières étapes du cycle ont toutefois été réalisées : tout d'abord, mettre au jour un diagnostic, de façon large puis précise, des besoins. Ainsi ont émergé des hypothèses, des pistes d'évolution envisageables et réalisables. Viennent ensuite leur conception et mise en œuvre. La dernière étape, l'évaluation, servant de base au cycle suivant, ne pourra, elle, se réaliser entièrement qu'en fin de session prochaine. Notre cycle de recherche se trouve cependant complet en ce qui concerne les propositions faites aux tuteurs, comme nous le verrons au chapitre 8.

2.2. Une approche systémique

Lorsqu'un travail sur le tutorat est engagé, nous pensons qu'il s'agit, en outre, d'adopter une approche systémique, c'est-à-dire axée sur les variables apprenant / tuteur / programme (dans ses deux dimensions, techniques et pédagogiques), non seulement dans leurs entités propres, mais aussi et surtout dans leurs relations et interconnexions. De Lièvre, dont on a présenté la schématisation du système tutoral en quatre piliers (apprenant / tuteur / conception pédagogique / dispositif technologique), explique l'interaction et l'évolution constante au travers des quatre dimensions dans lesquelles ils évoluent (environnement / groupe / individu / institution). Ainsi, le tutorat doit se concevoir dans une vision systémique (De Lièvre, 2013). Les schémas suivants illustrent cette notion de système au sein duquel les composants sont interdépendants et s'articulent entre eux au bénéfice des apprenants.

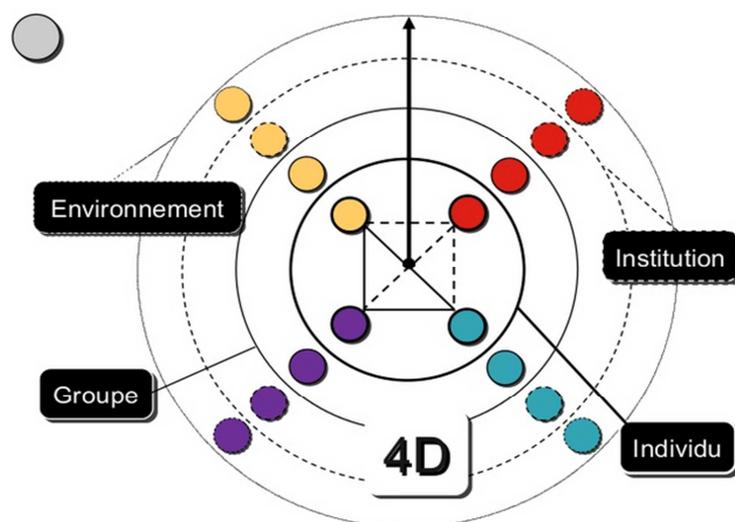


Figure 12 : Les quatre dimensions du tutorat (De Lièvre, 2013)

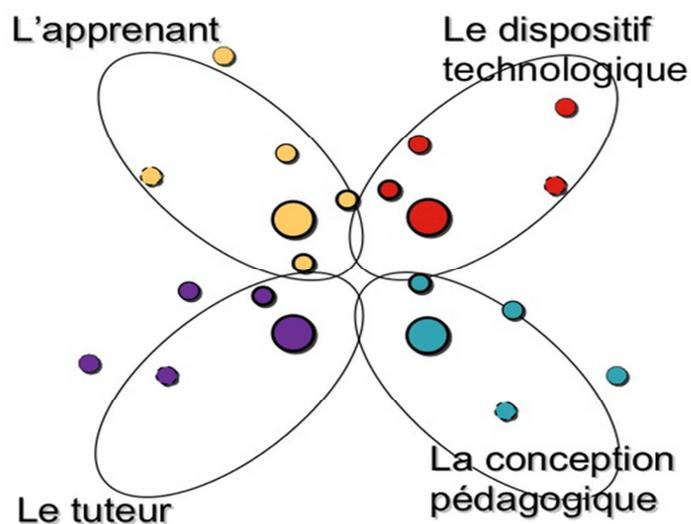


Figure 13 : Les quatre piliers du tutorat en interaction (De Lièvre, 2013)

Nous voyons que les quatre éléments interagissent dans les espaces différents : l'individuel comme celui du groupe, jusqu'à l'institution et l'environnement les englobant.

Le dispositif technologique (plateforme, particularités techniques), la conception pédagogique (orientation, progression), les apprenants (motivation, engagement, comportements d'apprentissage, réactions, besoins...) comme les tuteurs (profils, besoins, questionnements, outils) se doivent d'être analysés lors d'une réflexion sur une FOAD. Mais ce sont également les relations entre ces variables qui s'avèrent déterminantes, et ce, dans des dimensions différentes. Ainsi, nous étudions ce système tutorial dans sa globalité.

3. Les outils utilisés

Toute analyse ayant besoin d'être objectivée, nous avons recueilli des données *évoquées* (existantes), des données *convoquées* (par des questionnaires) permettant de solliciter un grand nombre de répondants et des données *suscitées* obtenues lors des entretiens qui, eux, permettent un axe plus qualitatif (Nissen et Soubrié, 2011). Voici les outils utilisés pour obtenir les informations souhaitées, rassemblées dans ce tableau :

| Quels outils ? | Qui a participé ? | Quand ? |
|---|---|---|
| Un questionnaire en ligne ²⁴ composé de 24 questions ouvertes et à échelle de Lickert à choix forcé, ou fermées, avec commentaires possibles. | Proposé à tous les apprenants, complété par 24 d'entre eux. | A la fin de la session de formation (janvier 2015). |
| Objectif | Obtenir des précisions sur les informations perçues avant la formation, les aspects techniques de la plateforme, la clarté et l'utilité des ressources ou forums proposés, la satisfaction générale ou encore l'apprentissage. | |
| Quels outils ? | Qui a participé ? | Quand ? |
| Des entretiens semi-directifs individuels enregistrés. | 12 apprenants représentant les divers types présents : de très assidus à quasi inexistantes sur la plateforme. Certains avaient abandonné en cours de formation. Certains participaient ou non aux cours de conversation proposés, d'autres n'y avaient pas accès. | A la fin de la session de formation (fin janvier 2015). |
| Objectif | Ces entretiens ont suivi deux objectifs : - revenir sur leurs réponses au questionnaire présenté précédemment, afin de les préciser et de mieux comprendre les résultats obtenus. - récolter les conseils et avertissements que ces apprenants, désormais expérimentés dans cette FOAD et aux profils très différents, pouvaient prodiguer à leurs homologues futurs. | |

²⁴ En annexe 5, p.107, se trouvent les liens d'accès aux questionnaires soumis via Google form.

| Quels outils ? | Qui a participé ? | Quand ? |
|--|---|---|
| Un recueil de données tirées de divers personnes ressources (entretiens) ou documents (lectures) : bilans internes ou destinés à l'OIF ou à d'autres instituts linguistiques, tables de spécification de séquences... | La directrice, la directrice adjointe et le coordonnateur e-learning. | De novembre à mai 2015. |
| Objectif | Recueillir des informations pour comprendre l'histoire de la création du dispositif, les besoins et choix réalisés. | |
| Quels outils ? | Qui a participé ? | Quand ? |
| Un recueil de données sur la plateforme Moodle ou en utilisant les comptes rendus de visites de chaque apprenant, complétés deux fois par semaine par les tuteurs. | Les membres de l'équipe e-learning. | A la fin de la session de formation (janvier 2015). |
| Objectif | Recueillir des données chiffrées pour réaliser un état des lieux, en terme de temps passé par les apprenants sur le programme, de durées et nombre d'échanges lors des interactions effectives (tuteur / tutoré au téléphone / en présentiel / sur les forums). | |
| Quels outils ? | Qui a participé ? | Quand ? |
| Un inventaire et une analyse des outils et documents disponibles pour tuteurs apprenants. | Le coordonnateur e-learning. | De septembre 2014 à janvier 2015. |
| Objectif | Réaliser un état des lieux des documents déjà utilisés. | |
| Quels outils ? | Qui a participé ? | Quand ? |
| - Un questionnaire en ligne ²⁴ de 17 questions ouvertes, à échelle de Lickert à choix forcé, avec la possibilité de commenter leurs réponses. - Des entretiens semi-directifs individuels , en face à face ou par visioconférence. | Sept tuteurs intervenus lors de la session 2014. | En janvier 2015 |
| Objectif | Recueillir des informations et impressions sur les conditions de l'exercice de leur fonction de tuteur. Cette enquête en deux temps et sous deux formes différentes a permis un retour sur le questionnaire, des précisions sur le sens précis de certaines questions, des explications et enrichissements de commentaires. | |

| Quels outils ? | Qui a participé ? | Quand ? |
|--|--|---------------|
| Un questionnaire en ligne ²⁴ de 9 questions ouvertes, à échelle de Lickert à choix forcé, avec la possibilité de commenter leurs réponses. | Sept tuteurs (3 nouveaux à l'AFT et 4 anciens) ayant suivi la formation en ligne que nous avons créée. | En Avril 2015 |
| Objectif | Recueillir des informations et impressions sur l'intérêt et la qualité des outils et éléments fournis dans cette formation. Cette enquête nous permet d'atteindre la dernière étape d'un cycle de la recherche-action en ce qui concerne cette partie de nos propositions. | |

Tableau 1 : Outils utilisés pour notre recherche

Ces outils et démarches ont contribué à faire émerger des pistes afin d'améliorer le dispositif en place, que nous présenterons en détails dans la troisième partie. Il est à noter qu'étant à l'initiative de ce projet, nous en avons produit les questionnaires, nous avons interrogé les acteurs, et analysé les caractéristiques : nous nous rapprochons ainsi de l'ethnométhodologie puisqu'il s'agit d'une observation de faits vécus de l'intérieur.

Le domaine de la formation à distance et notamment les initiatives en matière d'e-learning se développent fortement et les conditions d'accès à l'apprentissage devraient s'en sentir facilitées par rapport à un enseignement classique (Depover et Orivel, 2012). Cependant, les travaux issus de la littérature spécialisée montrent que les particularités de ces formations comme leur contexte local entraînent des nécessités à prendre en considération lors de la conception d'un dispositif de FOAD. L'encadrement et l'accompagnement des acteurs, apprenants comme tuteurs, représentent un aspect déterminant dans l'efficacité de ces dispositifs considérés de manière systémique.

Notre recherche s'appuie sur une méthodologie proche de la recherche-action et utilise des outils variés dans une volonté de réflexion vers une amélioration du dispositif étudié. Ces outils nous ont permis de déterminer et préciser des besoins concernant cet accompagnement, puis d'évaluer certaines de nos réalisations mises en place. La partie qui suit s'attache à analyser les données recueillies et à proposer des réponses possibles aux besoins révélés.

Partie 3

-

Analyses et propositions

Chapitre 5. Analyses diagnostiques

Notre travail se situe au niveau de l'encadrement et non au niveau pédagogique du contenu des cours en ligne, cependant il nous apparaît important de nous pencher sur cet aspect de façon brève car il influence forcément le dispositif dans son ensemble. Nous analysons ensuite dans ce chapitre certaines données concernant la session 2014 étudiée.

1. Analyse critique de l'orientation pédagogique

Déterminer l'orientation pédagogique de cette formation, annoncée par ses créateurs comme de mouvance actionnelle, nécessite une mise en perspective de quelques caractéristiques spécifiques à l'approche communicative et à la perspective actionnelle avec certains aspects de la formation.

1.1. La dimension sociale : agir ou parler ?

Puren (2006) rappelle que l'approche communicative a pour « exercice de référence la simulation, où l'on demande à un apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société ». Par ailleurs, il s'agit dans cette approche de « se présenter, demander, informer, etc., c'est-à-dire réaliser des actes de paroles accompagnés [...] des notions indispensables (en l'occurrence l'identité, le lieu, la date...) »

La perspective actionnelle, quant à elle, « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECRL, 2000 : 15). Si nous citons Mangenot qui rejoint Ellis dans son idée de la notion de tâche, il convient qu'il y ait une production sociale « conduisant les apprenants à manier la langue d'une manière proche de la vie réelle [...] possédant un résultat clairement identifiable permettant de déterminer si la tâche a bien été réalisée » (Mangenot, 2013 : 8).

La formation étudiée comporte une dimension sociale, dans la mesure où elle reflète la réalité du monde professionnel de nos apprenants et qu'elle propose des forums à chaque séquence, permettant aux usagers d'échanger lors de situations de communication réelles. De plus, des productions et interactions existent en fin de chaque séquence, où l'apprenant échange à l'oral ou à l'écrit avec un tiers. Cela peut faire penser, en effet, au placement de cette FOAD dans une approche actionnelle. Or ces productions se déroulent toujours entre l'apprenant et son tuteur, ce qui retire selon nous d'emblée une forte part de

la dimension sociale. Par ailleurs, il s'agit de simulations ou de jeux de rôle, reflétant la réalité, certes, mais n'ayant aucune action dessus. Nous ne nous situons donc pas dans « l'agir avec », mais le « parler avec » (Puren, 2006). En outre, même si cela est susceptible de changer dans un futur proche, aucun travail collaboratif n'est actuellement proposé dans cette formation. Nous estimons ainsi que celle-ci se rapproche plutôt de l'approche communicative.

1.2. Les documents utilisés : la question de l'authenticité

Par contre, nous remarquons que toutes les ressources présentes en ligne (documents écrits ou sonores de début de séquence) ont été créées *pour* ces activités, ce qui n'est pas conforme à l'approche communicative, ni à la perspective actionnelle. Cuq (2003) définissait un document authentique comme « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle [...], tout ce qui n'a pas été conçu à l'origine pour la classe » (2003 : 29). Même si cette définition a évolué avec les pratiques d'enseignement des langues, le fait que celui-ci n'ait pas été créé spécifiquement à des fins pédagogiques, comme la notion de réalisme, restent toujours d'actualité.

Ici, les ressources écrites peuvent se classer dans la catégorie semi-authentique, car certaines paraissent fortement réelles (courriels, compte-rendu de réunion...). En revanche, les documents sonores, eux, manquent clairement d'authenticité et de crédibilité selon nous. En outre, ils n'ont pas d'utilité concrète, hormis celle de servir de modèle, dans la vie professionnelle des apprenants.

Ces données ici exposées ici justifient notre difficulté à « classer » le dispositif étudié dans une catégorie actionnelle, nous l'estimons en effet plus proche de l'approche communicative dans son ensemble.

2. Analyse des besoins

Les acteurs du dispositif ont exprimé des ressentis et besoins généraux au cours de la session et ces éléments sont à l'origine de notre projet. Nous les précisons ci-après puis les objectivons par la suite avec des données chiffrées.

2.1. Besoins exprimés par les tuteurs

Certains stagiaires de l'AFT ont débuté leur stage au beau milieu d'une session d'apprentissage. Ces néo-tuteurs, dans leur majorité, n'avaient aucune expérience du

tutorat ni même des FOAD en général. Le jour de leur arrivée, tous suivirent une formation à l'AFT concernant le dispositif. La principale partie en fut la formation technique au cours de laquelle le responsable des tuteurs fournit quelques explications concernant l'utilisation et l'exploitation de la plateforme Moodle. Par ailleurs, ils reçurent une courte formation pédagogique, axée principalement sur une présentation des documents disponibles au tuteur (outils et rôles). Les objectifs suivis lors de la conception des cours furent également succinctement abordés, chaque tuteur devant ensuite trouver du temps pour « aller voir la plateforme de plus près ». Dès leur première semaine, ils devraient rendre visite aux apprenants, accompagnés d'un responsable de l'AF. Ensuite, ils seraient seuls face aux apprenants, mais auraient toujours l'occasion d'échanger sur leurs besoins ou difficultés, étant toujours en contact avec les autres tuteurs et responsables. Il s'agit donc d'une découverte autonome du contenu du cours en ligne et d'une « invention “ sur le tas ” de stratégies d'intervention » (Glickman, 2011).

Au cours de la session, un découragement se fit sentir dans l'équipe des tuteurs, des énervements parfois, au retour des visites où ils ne se sentaient pas à l'aise face à des apprenants peu assidus, donnant l'impression d'un désintérêt pour leur venue ou pour la formation elle-même. Les discussions avec le responsable du secteur e-learning ou les pairs ne résolvant pas les difficultés, il s'agissait alors pour les tuteurs de se préoccuper des apprenants qui en montraient l'envie, et, impuissants et vaincus, de capituler envers tous les autres. Comme Nissen (2009) le conclut dans son étude concernant les rôles de tuteurs en formation hybrides, en général, ces derniers ne se rendent pas compte de leur place dans la motivation des apprenants. Un tuteur désengagé, même tentant de ne pas le montrer, entraîne ainsi évidemment des apprenants moins engagés à leur tour, et cela induit un cercle vicieux, qu'il est important de briser pour revenir dans une spirale bénéfique. De plus, leur non préparation quant à l'évaluation, l'utilisation du CRM ou encore l'animation des forums, parmi d'autres manques soulevés, n'a certainement pas pu contribuer à la constitution d'une confiance dans le rôle qui leur était assigné. Nous verrons justement par la suite comment pallier ces déficits.

2.2. Besoins exprimés par les apprenants

Au cours de cette session, quinze personnes inscrites ont abandonné ou furent considérées comme « non participantes », ne s'étant pas rendues sur la plateforme en ligne plus de vingt minutes au total. Cette indication révèle tout de même un taux de 17% d'abandon, ce qui est trop élevé selon l'équipe e-learning. Les raisons évoquées sont en

majorité le manque de temps dû à de nouvelles responsabilités professionnelles, et parfois, à une mauvaise évaluation du temps disponible, ou à des changements de poste. Lors d'abandons francs, il arrive que certains apprenants soient remplacés par d'autres, s'il est encore assez tôt dans la session. Ces abandons sont à considérer et leurs raisons à analyser car ils soulèvent un certain dysfonctionnement dans le dispositif. Malgré ces éléments, suite à l'enquête réalisée en fin de session, 100% des apprenants ont révélé souhaiter se réinscrire à la suivante, ce qui semble plutôt très encourageant.

Par notre questionnaire, nous avons évalué la satisfaction des apprenants quant à l'amélioration ressentie de leur niveau en langue française. Il se trouve que 54% se disent *plutôt satisfaits*, mais 38% sont en revanche *un peu déçus* voire *vraiment déçus* de leur progression (respectivement 21% et 17%). Seuls 8% en sont *vraiment satisfaits*. Les raisons données sont principalement le manque de pratique et les changements trop fréquents des tuteurs impliquant une modification du système de tutorat. Cet indicateur de satisfaction lié à l'amélioration ressentie n'est évidemment pas le seul que nous allons utiliser, car il peut aussi être analysé comme une autocritique de l'apprenant lui-même. Toutefois il est à prendre en considération, ainsi que ses raisons, afin de l'améliorer. Lors de cette enquête, nous leur avons également demandé leur satisfaction quant aux contacts avec les tuteurs. Il se trouve que 59 % des apprenants sondés aimeraient avoir plus de contact avec leurs tuteurs et 41 % se disent satisfaits de la fréquence de ces contacts. Les profils et besoins des apprenants diffèrent, comme l'affirme Dussarps (2014), le défi des FOAD est de s'y adapter au mieux.

Les données précitées sont des indicateurs intéressants, cependant, comme le rappelle un groupe d'universitaires lorsqu'ils évaluent un dispositif de formation hybride, l'opinion des apprenants n'est pas la seule donnée à prendre en considération : l'évaluation des apprentissages est également importante.

Selon Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2006), s'appuyer sur la réaction des étudiants face au dispositif n'est pas un indicateur suffisant pour évaluer la qualité d'une innovation. Une évaluation des apprentissages est nécessaire pour approcher l'efficacité du dispositif. Etre satisfait est une chose, avoir appris en est une autre... (Jacquet, Maillart, Georges, Poumay, 2014 : 113)

Dans le cas étudié, seuls 27 apprenants sur les 82 inscrits en décembre 2014, ont réalisé les évaluations des apprentissages qui ont lieu en ligne, en fin de session. Face au manque de participation, une « session d'évaluation de rattrapage » a été mise en place un mois plus tard, laissant encore plus de possibilités de participation aux apprenants. Ceci

porta le nombre final de participants à 37 : le taux de participation fut donc de 45%. Pour ceux qui n'ont pas participé aux tests, les raisons invoquées furent la concomitance de ces évaluations finales avec certaines missions ou congés de fin d'année, ou la charge de travail trop importante, ou encore la qualité de la connexion.

Finalement, le taux de réussite aux évaluations s'éleva à 69%, résultat correct bien qu'obtenu sur trop peu d'apprenants. Ces résultats, mais surtout le taux de participation qui les concerne représentent ainsi, eux aussi, des indicateurs notables.

2.3. *Besoins exprimés par la direction*

Suite à la mise en route de ce dispositif, et face au désengagement de certains tuteurs ou apprenants, il est apparu important, aux yeux de la direction et de l'équipe e-learning, de faire un point complet et précis des données existantes afin de réajuster le dispositif selon les besoins révélés. En effet, il arrive souvent que les concepteurs se focalisent sur le contenu d'une FOAD, pensant qu'il se suffirait à lui-même, mais oubliant le « besoin des étudiants d'être guidés dans l'usage de ce type de dispositif pour que ce dernier constitue un support efficace à l'apprentissage. » (Jacquet & al., 2014 : 117).

En entretien avec la direction, des pistes de travail furent soulevées suite aux difficultés rencontrées par les acteurs de cette formation au cours de la session 2014 ou des précédentes. Les questions des abandons, des exclusions du dispositif et plus généralement de la motivation furent évoquées au début de notre travail. L'étape des préparations avant les sessions d'apprentissage fut aussi abordée. En outre, certains documents servant d'outils aux tuteurs, estimés parfois redondants ou dispersés car créés séparément, uns à uns au cours des trois années, furent réadaptés, comme nous le verrons par la suite.

Par ailleurs, des données chiffrées complètes et variées étaient attendues, ainsi que la détermination d'un indicateur stable exposant de façon pertinente la participation des apprenants, jusqu'alors évaluée en observant la durée de connexion sur la plateforme. Au fur et à mesure des réflexions, d'autres thèmes sont apparus, comme l'inactivité des forums, l'efficacité du CRM, les difficultés de contact (téléphonique, électronique ou en présence) entre tuteurs et apprenants.

3. Analyse de quelques données chiffrées

Comme indiqué au chapitre 4, nous avons réalisé un état des lieux de la session du point de vue de la participation des apprenants : nous en proposons une analyse.

3.1. Temps passé en ligne

La donnée phare de l'AFT pour juger de l'assiduité des apprenants était jusqu'alors celle du temps passé en ligne, sur la plateforme. Lors de la session étudiée, sur les six mois, 13h55 ont été passées en moyenne sur la plateforme, par apprenant. Cette durée n'apparaît que peu satisfaisante, car cela correspond à moins de 2h20 en moyenne par mois, soit 35min par semaine environ, alors que la plupart des étudiants prévoient 2h à 3h de travail par semaine. Notons par ailleurs que ce chiffre est une moyenne, certains étudiants en sont donc loin, dans les deux directions. En voici la répartition par organisation :

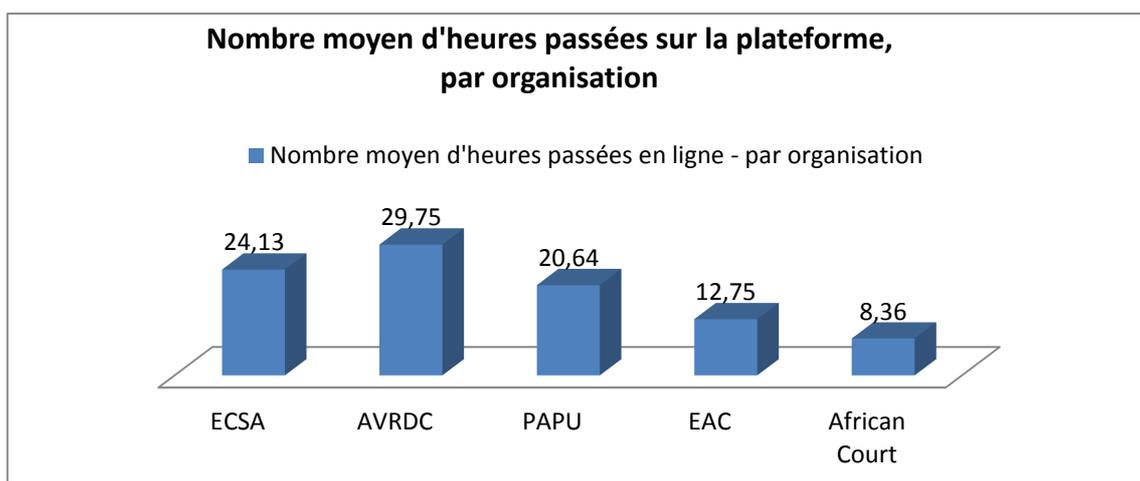


Figure 14 : Temps moyen passé sur la plateforme, par organisation

L'EAC et l'African Court sont les deux organisations qui recensent le plus d'apprenants sur ce dispositif (respectivement 39 et 28, soit 45% et 32% des inscrits) et ce sont elles qui montrent les temps les plus faibles de connexion. La question de la qualité des conditions d'information lors de la sélection des apprenants (peut-être en trop grand nombre ?) se pose. Nous constatons en revanche que les trois autres dépassent les 20h de connexion, certaines se rapprochent même du temps conseillé par l'AFT (2h/ semaine, soit 48h sur la durée de la session - il s'agit d'un « idéal »).

Précisons certaines données de durée : 49 apprenants, soit 56% du panel étudié, se sont rendus sur la plateforme moins de 10h en tout. Parmi eux, 19 personnes, soit 22% des

apprenants, ont travaillé moins de 3h durant la session. La mise en place d’actions spécifiques, durant la session, doit aussi être envisagée pour ces apprenants peu assidus.

Cette donnée, intéressante, apparaît finalement imprécise, car elle ne saurait tenir compte des fortes variations d’une personne à l’autre. En effet, le temps entre deux clics est d’une minute, et la rapidité des apprenants est variable. C’est pourquoi nous avons souhaité, au cours de notre travail, en explorer une nouvelle, plus parlante et plus représentative pour quantifier les apprentissages réellement effectués.

3.2. Nombre de séquences travaillées

Il s’agit ici, non pas du nombre de séquences *terminées*, mais *travaillées*, c’est-à-dire commencées (le temps pris en considération pour qualifier une séquence de « travaillée » est d’au moins 20 minutes). La direction de l’AFT a estimé judicieuse notre proposition d’analyser cette donnée, venant en complément de celle du temps de connexion, pour tenter de déterminer la progression effective des apprenants.

Sur cette session, 1.8 séquences ont été travaillées en moyenne par apprenant. Ce chiffre, encore une fois, n’est pas satisfaisant selon l’équipe, étant donné qu’une séquence est prévue pour s’effectuer en 6 à 8h de travail. Sur l’intégralité d’une session, un apprenant travaillant 48h devrait donc pouvoir travailler en théorie 6 séquences).

Le graphique ci-après met au jour des données qui vont nous permettre de déterminer des objectifs concrets et réalisables pour les sessions à venir.

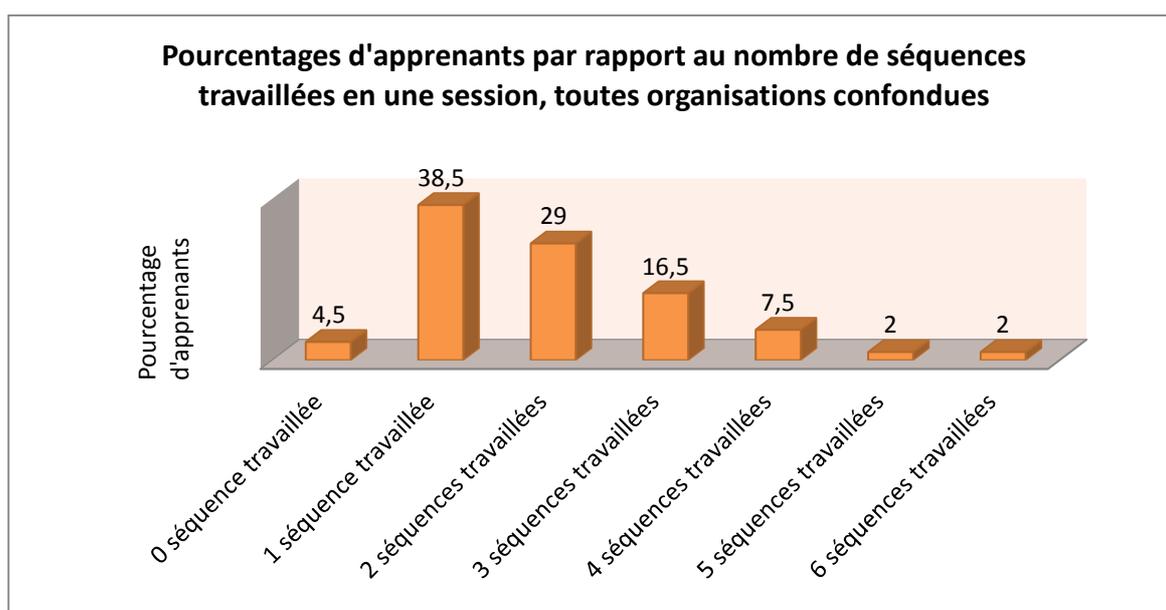


Figure 15 : Pourcentages d'apprenants selon le nombre de séquences travaillées

Presque 30 % des apprenants ont travaillé deux séquences, ceci semble acceptable aux yeux de l'équipe qui souhaite rester réaliste dans le contexte qui est le leur. Par contre, sur la session, on constate que plus de 40 % des apprenants n'ont que peu avancé sur la plateforme (une seule séquence). Notons que certains, quatre apprenants au total, ne se sont pas connectés plus de 20 min en tout sur les six mois. L'objectif fixé est de rendre exceptionnel le cas de ceux ne terminant pas la première séquence sur laquelle ils sont inscrits. En accord avec la direction, dans les deux années à venir, nous souhaitons, notamment par les solutions présentées en partie 3, ramener ce chiffre à 10 %.

Travailler trois séquences par session est considéré comme devant être la norme par l'AFT. L'objectif dans cette catégorie est donc d'atteindre 45% des apprenants, soit de tripler leur nombre dans cette tranche. Le taux de 11,5 % d'apprenants spécialement assidus ou rapides travaillant 4 séquences ou plus, pourrait probablement augmenter assez aisément. Voici donc, en résumé, le tableau qui expose les objectifs à tenir sur les deux ans à venir :

| NOMBRE DE SEQUENCES TRAVAILLEES | CONSTATE EN 2014 | PROGRESSION ENVISAGEE | OBJECTIF POUR 2016 |
|--|-------------------------|------------------------------|---------------------------|
| 0 OU 1 | 43 % | ↘ | 10 % |
| 2 | 29 % | → | 30 % |
| 3 | 16,5 % | ↗ | 45 % |
| 4, 5 OU 6 | 11,5 % | ↗ | 15 % |

Tableau 2 : Objectifs de l'AFT sur deux ans, en termes de nombre de séquences travaillées

Dans les chapitres suivants, nous verrons comment nous envisageons d'obtenir de tels résultats, et présenterons les propositions mises en place pour la session de 2015. La démarche étant celle de recherche-action, des ajustements s'avèreront certainement nécessaires afin de suivre cette spirale d'améliorations souhaitée.

3.3. *Contacts avec le tuteur et influences sur l'apprentissage*

Les échanges prévus dans la FOAD se réalisent sous deux modalités : des appels téléphoniques et des rencontres dans les bureaux des apprenants, au sein de leur organisation. Nous allons voir que les impressions divergent selon les acteurs à ce sujet.

Les tuteurs se disent satisfaits du déroulement des contacts en face à face à 100%, mais ils précisent qu'il s'agit d'une satisfaction du déroulement des rendez-vous, lorsqu'ils sont effectifs. En effet, leurs principales déceptions et difficultés sont liées au manque de

disponibilité des apprenants, souvent absents pour diverses raisons. Les tuteurs se heurtent ainsi chaque semaine à des portes closes ou à des apprenants trop occupés pour les accueillir quelques minutes.

Mon groupe d'apprenants était souvent en déplacement dans toute l'Afrique, et il était difficile de les contacter lorsqu'ils n'étaient pas présents. En revanche, lorsqu'ils étaient là, ils travaillaient sérieusement et je constatais une réelle motivation/implication. (Isabelle, tutrice pendant 3 mois à l'AFT)

Les appels téléphoniques, quant à eux, sont jugés inefficaces par une majorité des tuteurs interrogés. Ils expriment la difficulté à joindre les apprenants, d'une part, mais aussi leur incapacité à suivre l'un des objectifs premiers avancés lors de leur préparation à cette fonction tutorale : la pratique de la langue. Ils sont cependant conscients de l'utilité de ces appels en ce qui concerne l'aspect motivationnel, comme l'attestent leurs témoignages :

Le téléphone était utile, mais pas pour les objectifs fixés. Comme les apprenants sont débutants, c'est encore plus difficile ! Par contre, j'y vois un intérêt organisationnel (je leur dis "vous n'avez pas fait ça..."). (Juliette, tutrice pendant 3 mois à l'AFT)

Le tutorat téléphonique ne me semble pas efficace par rapport à son objectif : nous avons rarement l'occasion d'échanger vraiment en français car ils ne sont pas disponibles ou la connexion est souvent mauvaise. Par contre, ça leur rappelle de travailler ! (Méline, tutrice à l'AFT pendant 6 mois)

Nous avons souhaité objectiver leurs ressentis en recensant les rencontres et appels téléphoniques effectifs sur tous les apprenants durant la session, comme ces graphiques le mettent au jour :

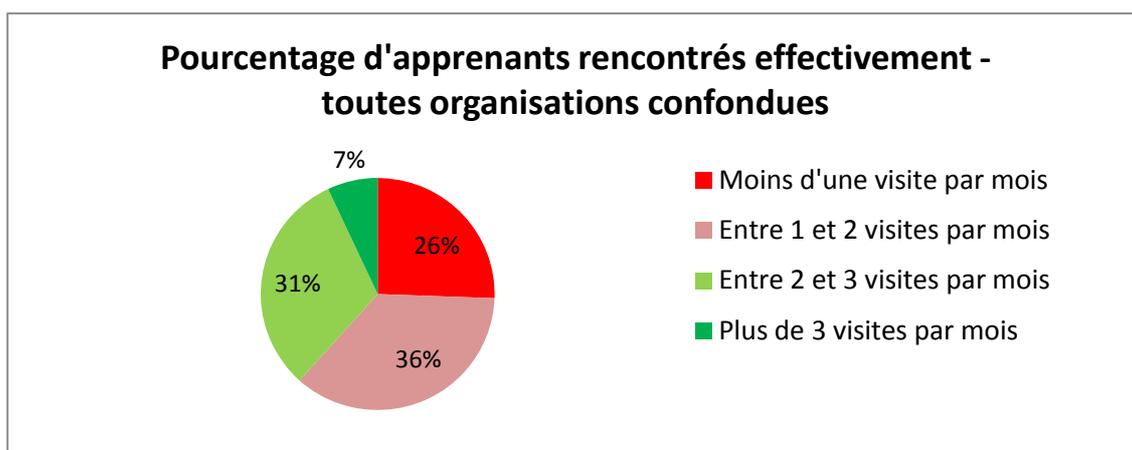


Figure 16 : Fréquence des rencontres hebdomadaires effectives

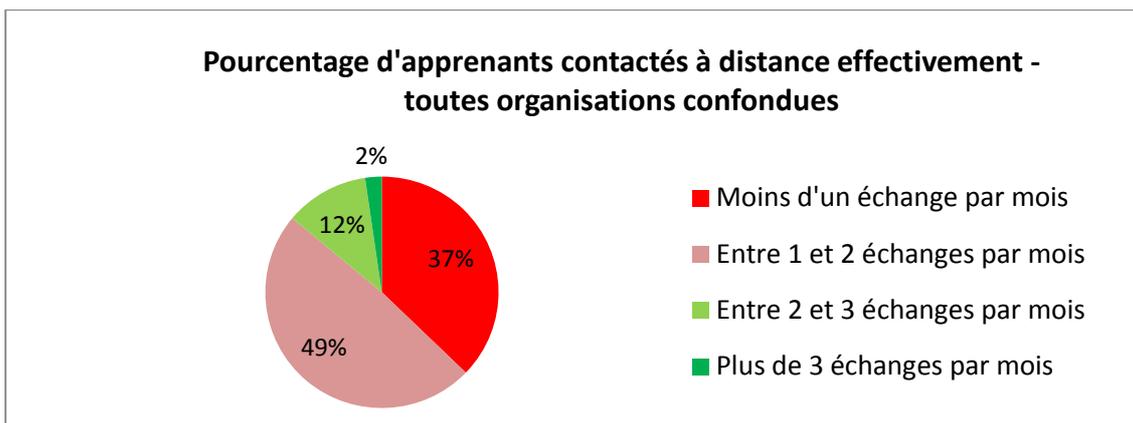


Figure 17: Fréquence des échanges à distance hebdomadaires effectifs

Malgré les impressions des tuteurs, au regard des profils professionnels des apprenants que l'AFT connaît bien, la direction estime ces résultats satisfaisants : deux visites et deux appels effectifs par mois ont lieu pour une majorité. Evidemment, il s'agit de moyennes : certains n'ont jamais été rencontrés par leur tuteur, ou d'autres de façon très sporadique. Ceci représente un point à améliorer avec une certitude unanime.

Les apprenants, quant à eux, s'estiment globalement satisfaits des contacts avec leurs tuteurs (100% estiment les visites et appels utiles, et 84% disent avoir assez de contacts avec le tuteur). Toutefois, ils déplorent les changements de tuteurs trop fréquents et inconfortables pour eux : étant en stage pour 2 à 6 mois, il peut effectivement arriver que trois tuteurs se succèdent pour un même apprenant au cours d'une session. C'est une variable que l'AFT essaie de résoudre en engageant des tuteurs sur le long terme.

Dans une large mesure, il n'est pas rare de constater que les apprenants qui ont réalisé un apprentissage conséquent (au moins 2 séquences travaillées) sont aussi ceux qui ont été rencontrés fréquemment. Ce constat est appuyé par divers auteurs :

D'après Gauducheau et Marcoccia (2007 : 4), l'autonomie requise et le sentiment d'isolement « créerait un déficit socio-affectif qu'il reviendrait au tuteur de compenser ». Parmi les facteurs susceptibles de contribuer favorablement au succès d'une formation à distance, la présence d'un encadrement humain de qualité est fréquemment citée (Marchand, 2001 ; Bernatchez, 2000 ; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Cain & Lockee, 2002). Si l'on peut aisément convenir qu'un tuteur efficace apporte une contribution positive dans le déroulement d'une formation, il n'en reste pas moins que la question de savoir ce qu'on entend par un tutorat de qualité reste entière. (Quintin, 2008 : 25)

Cependant, nous pouvons nous interroger ici, car il ne s'agit pas d'une règle qui s'appliquerait à tous, et les explications ne sont pas aisées à déterminer. Prenons quelques exemples pour illustrer ce constat :

| Noms des apprenants | Taux d'appels effectifs | Taux de visites effectives | + ou - d'un contact effectif sur deux | Temps en ligne | Nombre de séquences travaillées | Progression ²⁵ satisfaisante (+) / insuffisante (-) |
|---------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------------------|----------------|---------------------------------|--|
| Steven (EAC) | 10% | 16% | - | 28h27 | 2 | + |
| Florentino (EAC) | 53% | 63% | + | 10h56 | 2 | - |
| Mike (EAC) | 31% | 42% | - | 20h49 | 3 | + |
| John (ECSA) | 42% | 42% | - | 23h02 | 4 | + |
| Abu (AVRDC) | 58% | 75% | + | 32h28 | 4 | + |
| Karim (Af Court) | 36% | 54% | - | 11h06 | 3 | + |
| Jacques (Af Court) | 0% | 18% | - | 3h41 | 1 | - |
| Ally (Papu) | 35% | 45% | - | 10h57 | 1 | - |

Tableau 3 : La fréquence des contacts apprenants-tuteurs face à la progression des apprenants sur la plateforme

Nous voyons ici que les liens entre la fréquence des contacts et la progression sur la plateforme sont délicats, ils ne vont pas toujours dans le sens que l'on attendrait (lignes grisées). Cela rejoint l'idée que chaque apprenant réagit différemment face aux formations, n'a pas les mêmes besoins et ne répond pas aux mêmes stimuli d'une seule et même manière. C'est ce qui est rendu visible dans les typologies élaborées par Dussarps ou Glickman énoncées plus haut. Ces profils se mêlent très certainement ici, avec également ceux de leurs divers tuteurs.

On peut s'interroger sur la question des facteurs qui impliquent de tels résultats et de telles variations de profils : le facteur socio-affectif, la motivation intrinsèque ou celle soutenue par les actions d'accompagnement, ou encore le temps disponible réel des apprenants, la qualité de l'intervention du tuteur entrent aussi en jeu, comme rappelé plus haut. Quoi qu'il en soit, la question se pose de trouver l'accompagnement juste, qui permettrait au plus grand nombre de maintenir ses apprentissages. C'est le travail que nous allons mener dans les chapitres suivants.

²⁵ Au-delà de 2 séquences travaillées et 12h de connexion, nous qualifions l'apprentissage de satisfaisant ici. Si un seul des paramètres est réalisé, une analyse plus précise du parcours individuel a été menée.

Chapitre 6. Soutenir les apprenants dans leur prise de conscience de la formation

Pour aider à une prise de conscience générale aboutissant à une prise en main de sa formation par l'apprenant, nous avons réfléchi à « l'avant formation », souvent mise de côté mais que nous considérons comme une première étape déterminante. Ensuite, nous pensons utile d'aider à la planification de l'apprentissage par des outils simples et efficaces. De même, nous avons mis en place des soutiens techniques, organisationnels et méthodologiques. En anglais (langue qui convient à tous en Tanzanie), nous avons donc créé une *séquence 0²⁶* sur Moodle, destinée à être réalisée avant toute séquence linguistique, et accessible à tous les apprenants pour la session 2015 (prévue pour commencer dans le courant du mois de Mai).

1. Prendre conscience de la formation en amont

Les apprenants doivent en premier lieu prendre conscience du niveau d'exigence de la formation (Jacquet & al, 2014). Par ailleurs, « fournir les éléments d'informations sur le dispositif au candidat et à son entourage permettant une prise de décision d'engagement dans le dispositif : contexte, enjeux, finalités » (Collectif de Chasseneuil, 2000 : 9). C'est en suivant ces préconisations que nous proposons de mieux préparer, à divers niveaux, les apprenants avant même qu'ils aient démarré la formation.

1.1. Etat des lieux actuel

Depuis la mise en place de la FOAD, l'information sur la formation se fait du responsable des tuteurs vers le responsable de la formation de chaque organisation intéressée. Un document²⁷ lui est fourni suite à un rendez-vous. Ensuite, ce chargé de formation établit une liste de personnes susceptibles de souhaiter s'inscrire. Ainsi, il n'y a pas de passation directe de l'information de l'AFT vers l'apprenant : celle-ci passe par un tiers qui n'a pas connaissance de la formation de l'intérieur, ni de document à soumettre à ces fonctionnaires. Une fois sélectionnés, les apprenants sont conviés à une séance de présentation par le responsable e-learning. Au cours de cette réunion, en présentiel, un diaporama est projeté et des discussions ont lieu.

²⁶ Nommé « Before starting the session », ce cours est disponible sur la plateforme de l'AFT (voir annexe 1).

²⁷ Ce document, donnant des informations sur l'AFT, sur l'OIF puis sur le programme et son organisation, n'est pas destiné, par sa forme et son contenu, aux apprenants.

La difficulté est que ces fonctionnaires y assistent peu, étant donné leur manque de disponibilité. Il apparaît donc important, voire indispensable, de fournir à l'apprenant une information efficace avant sa formation afin de l'impliquer. Il s'agit par la même occasion d'activer un moteur motivationnel puissant, grâce à l'anticipation des buts et des bénéfices de la formation par l'apprenant (Albero, 2000). Or, ce qui fut révélé par nos enquêtes est que seulement 8% des sondés estiment avoir été prévenus précisément du contenu avant de commencer, et 13% disent avoir su précisément le niveau d'engagement nécessaire. Il nous a donc semblé primordial de fournir aux apprenants un autre mode d'information que celui déjà en place.

1.2. Réponse proposée pour une information accessible à tous

C'est pour répondre à ce besoin que nous avons souhaité créer une brochure, qui sera donc le premier lien direct entre l'AFT et l'apprenant, et dont le but est double : préparer et attirer de futurs nouveaux apprenants. Il s'agit d'un document court, au visuel attractif et dynamique, qui explicite de façon succincte mais précise et concrète, la FOAD. Tout d'abord son organisation : ses acteurs, ses caractéristiques techniques et temporelles. Par ailleurs, il nous est apparu opportun de présenter aussi le contenu des cours, en donnant des exemples de leurs intitulés, afin de présenter plus généralement sa philosophie. En effet, les apprentissages classiques en Tanzanie sont fortement éloignés de la FOAD que propose Arusha, et certains sont parfois déconcertés par cette façon « occidentale » d'apprendre.

Cette démarche a pour but d'éviter à l'avenir qu'un apprenant puisse exprimer ceci : « Je n'ai reçu aucune information sur la formation avant de m'y inscrire, et je n'ai pas pu me rendre à la réunion de démarrage. Je pensais qu'il s'agissait d'un apprentissage en classe ! »²⁸

Dans un souci d'harmonie, la brochure sera élaborée sous le même aspect visuel que la brochure générale de l'AFT et est en cours de finition. Elle sera disponible pour la session 2016.

²⁸ Notre traduction des propos de Damya, apprenante de l'EAC ayant choisi d'abandonner la formation 2014, qui répondait à notre enquête.

2. Planifier sa formation

L'anticipation de l'apprentissage passe aussi par sa planification, avant et au cours de celui-ci.

Une des premières compétences que l'apprenant doit développer est de savoir planifier son parcours. [...] Ainsi, le tuteur peut proposer des ressources et des outils qui facilitent l'identification, par l'apprenant, du temps dont il dispose pour son apprentissage, ce temps devant toujours être estimé de manière réaliste plutôt que volontariste. (Rodet, 2009b : 13)

2.1. Etat des lieux actuel

Lors de la session passée, un calendrier annuel était fourni la première semaine : il revenait à l'apprenant, avec son tuteur, de le compléter lors du premier rendez-vous. Il était question d'y noter les plages d'impossibilités de travail du fonctionnaire (missions / congés...). Les enquêtes menées ont révélé que 75% des apprenants sondés ne voient pas de réelle utilité de cet outil en l'état : certains d'entre eux ne se rappellent pas son existence, d'autres l'estiment *pas du tout* ou *peu utile*. Les tuteurs, interrogés sur ce même document, estiment tous qu'il n'est *pas efficace en l'état*, et justifient cela par le fait que les apprenants ne connaissent pas les dates de leurs éventuelles missions à l'avance, et ne s'en servent tout simplement pas :

Je suis arrivé en milieu de session et je n'ai jamais vu ce calendrier. Pour moi, il est inutile car ils ne savent pas à l'avance ce qu'ils vont faire, quelles seront leurs missions. (Frédéric, ancien tuteur)

Ils précisent en revanche qu'un calendrier pourrait être utile si les objectifs d'apprentissage, avec dates butoirs, y étaient inscrits.

2.2. Réponse proposée pour une planification efficiente

Gurtner et Zahnd (2004) proposent l'utilisation d'un « plan de travail » et d'un « fil rouge », car l'apprenant doit pouvoir « se rendre compte à temps de l'avance ou du retard qu'il accumule dans son travail et éviter de devoir se rendre à l'évidence, hélas souvent trop tard, qu'il ne parviendra pas à boucler sa formation dans les délais impartis. » (2004 : 463). Nous avons ainsi modifié le rôle et l'organisation du calendrier précédent : il sert désormais à planifier l'apprentissage, en y notant les dates prévues de fin de séquences, tout au long de la session. Cet échéancier se doit d'être réaliste, en accord avec l'estimation du temps de travail hebdomadaire prévu à l'origine, lorsque l'apprenant, en compagnie du tuteur, complète l'audit et le contrat. Après avoir fixé cette planification, nous préconisons de réaliser un retour sur celui-ci en milieu de session, lors d'un rendez-vous (dont nous

reparlerons plus loin), prévu lui aussi car noté sur ledit calendrier. Il est présenté en annexe 6 (p. 108) dans cette nouvelle version pour la session 2015.

L'enjeu est ensuite que les apprenants comme les tuteurs l'utilisent de façon régulière tout au long de la session. Stimulant pour certains, garde-fou pour d'autres, il pourrait contribuer à une meilleure planification de leurs objectifs dans la formation.

3. Prendre des repères techniques et pédagogiques

Les tuteurs ont remarqué que des étapes telles que se repérer sur l'écran pour y trouver la séquence souhaitée ou accéder à la correction des exercices sur Opale posaient des difficultés pour certains apprenants. Cela ralentissait leur progression et diminuait en conséquence leur motivation.

Pour mettre fin à ces petites difficultés qui ont un réel impact selon nous sur l'état d'esprit de ceux qui y font face, les apprenants profitent désormais, sur la séquence 0, d'une vision plus claire de ce qui les attend sur la plateforme. Le cours en ligne dans sa globalité y est présenté de façon visuelle grâce à des captures d'écran détaillées par un système de bulles ou à de courts tutoriels vidéo. L'intérêt est multiple : tout d'abord, avant de commencer leur formation en ligne, ils anticiperont l'espace de la plateforme, ce milieu deviendra connu et ils évolueront donc dessus en confiance. Mais aussi, une fois les séquences entamées, ils pourront revenir sur cet onglet afin de revoir comment télécharger, enregistrer sa voix par exemple, ou encore la démarche à suivre pour réaliser les tests Moodle. C'est ainsi que des images et cinq tutoriels vidéos d'une à deux minutes expliquent, en les montrant et en les décrivant, les étapes suivantes :

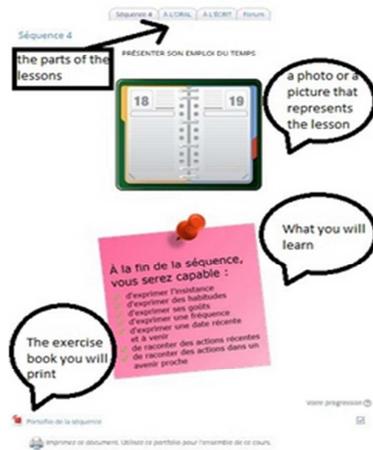
- Ouvrir et découvrir la plateforme : se repérer sur la page d'accueil, y trouver le CRM, ses cours...
- Démarrer une séquence : les documents à télécharger, où trouver les bonnes informations...
- Télécharger et découvrir le document déclencheur audio ou écrit
- Réaliser les exercices sur Opale, obtenir la correction et sa note, télécharger les fiches ressources
- Accéder aux tests Moodle, ainsi qu'à sa note finale et à la correction.

Voici un extrait de notre onglet intitulé « A propos des cours » de la séquence 0, concernant les détails des cours, réalisé sur Moodle.

What will I find in the lessons?

Our lessons are mostly built as follows:

1- A presentation of the each step of your learning and a booklet (Portfolio) to be printed:



Let us have a look at the next video about that first step on each sequence: a presentation of the booklet!

[Video 2 : Starting a sequence](#)

Figure 18 : Capture d'écran de l'onglet "A propos des cours" de la séquence 0

Les vidéos, accessibles depuis la plateforme, se veulent courtes et épurées : l'écran est montré dans sa progression au fil du parcours de la plateforme et des explications vocales sont fournies en anglais, ainsi compréhensibles par tous.



Figure 19 : Capture d'écran de l'un des tutoriels vidéo proposés en séquence 0

Ce support méthodologique à l'apprentissage comprend des impacts cognitifs.

Le support qui concerne les aspects méthodologiques est celui qui permet à l'apprenant d'acquérir, de pratiquer ou d'améliorer une stratégie de type cognitif. Les interventions de support de ce type portent donc sur le développement de capacités et d'habiletés intellectuelles afin que l'apprenant sache comment réaliser les activités ou les travaux qui lui sont proposés. (Dionne, 1999 : 72)

Nous avons développé ce soutien méthodologique en proposant d'autres moyens, notamment en intégrant une dimension socio-affective par l'intervention des pairs.

4. Prendre des repères organisationnels et méthodologiques

Afin d'avoir une idée plus précise de ce que sera la formation, l'organisation qu'elle demande, les méthodes possibles, les attitudes ou habitudes à adopter, nous avons opté pour deux sources d'informations complémentaires : les professionnels et les pairs.

4.1. Grâce aux professionnels

L'une des sources vient des professionnels du terrain : les tuteurs et leurs responsables. Nous avons choisi de fournir quelques conseils courts et simples mais utiles, venant en soutien à l'organisation de l'apprenant. Ainsi, sur la séquence 0, un onglet « Tips to help » a été conçu en cinq étapes déterminées en fonction des remarques des tuteurs voyant les apprenants en difficulté sur des questions telles que se rendre sur le site, se connecter sur son profil, télécharger les documents ou d'autres aspects plus temporels comme savoir quand travailler dans la semaine. Ces étapes sont détaillées en images et explicitées de façon succincte. Il s'agit de ne pas asséner l'apprenant avec un nombre trop important de démarches complexes, l'équilibre est à trouver en leur apportant quelques clés sur cet espace accessible à tout moment.



Figure 20 : Capture d'écran de l'onglet "Petits trucs aider" de la séquence 0

Ces conseils viennent s'ajouter à ceux que les tuteurs fourniront en fonction du profil de chaque apprenant et de leurs besoins.

4.2. *Grâce aux pairs*

En plus des vidéos et explications émanant de l'AFT, un regard de pair nous a semblé adapté et complémentaire à ce que nous venons de présenter. Nous avons par conséquent donné la parole aux fonctionnaires ayant déjà une expérience de la FOAD en question. L'intérêt premier est de permettre aux futurs nouveaux apprenants d'anticiper ce qu'ils vont vivre. La plupart des témoignages prodiguent :

- des conseils sur la planification ou l'organisation, tout en rappelant les obstacles,
- des secrets pour réussir à s'isoler le temps de la formation,
- des opinions sur l'idée d'un temps de travail minimum
- des sources de motivation pour se mettre au travail,
- des idées de compléments à la formation

Ces témoignages sont rassemblés dans un onglet de la séquence 0 (un extrait de ce qui apparaît en ligne, en anglais, se trouve en annexe 7, p. 109) et contribuent non seulement à mieux anticiper ce que va être cette formation, mais ils ont aussi d'autres vocations. Tout d'abord, ils vont pouvoir délivrer des idées d'organisation de travail, des exemples de réactions face à une difficulté. Ainsi, on identifie une fonction de soutien méthodologique. Mais aussi, ils rappellent les motivations de chacun, qui sont parfois communes. Tout ceci aide, en réalité, à créer un sentiment d'appartenance à une communauté : ces apprenants qui partagent des conseils, difficultés, expériences, ont des noms et existent réellement, sont des collègues de travail, proches. Nous sommes là dans une aide motivationnelle à plusieurs facettes (et qui ne vient plus seulement du tuteur), ainsi que dans un soutien d'ordre métacognitif de l'accompagnement.

Ces actions, portées sur les plans techniques, organisationnels, psychologiques et méthodologiques, contribuent à la création et la conservation d'une prise en main par les apprenants de leur formation. Du reste, leur diversité de contenu et de support (vidéo, document écrit, espace sur la plateforme) permet de toucher une palette large de profils d'apprenants.

Dans le chapitre suivant, nous focalisons notre attention sur la formation et le soutien aux nouveaux tuteurs de l'équipe de l'AFT pour la session 2015.

Chapitre 7. Former et soutenir les tuteurs au sein de leur équipe

Etre tuteur dans un dispositif que l'on n'a pas conçu s'avère complexe (Nissen et Soubrié, 2011), il s'agit donc de contribuer à faciliter l'endossement de ce rôle, en accord avec les idées de Denis (2003) :

Le tuteur devra être au clair avec sa mission ainsi qu'avec l'organisation et les principes particuliers (besoins de formation, principes philosophiques et sociologiques, options épistémologiques, public-cible, objectifs, contenus, méthodes d'évaluation, etc.) qui sous-tendent le dispositif dans lequel il devra intervenir. La formation des tuteurs, de même qu'un suivi de leurs actions en cours d'animation, ne peut qu'être bénéfique pour les amener à mieux maîtriser les compétences requises par ce métier et à adopter un profil d'intervention requis par le dispositif. (Denis, 2003 : 30)

Il est ici question de former et accompagner les tuteurs, mais aussi de scénariser l'encadrement tutoral : notre objectif est donc de leur permettre de comprendre rapidement ce qui est attendu d'eux pour chacune de leurs interventions, quels outils sont à leur disposition, quand et comment s'en servir.

1. Une formation en ligne

1.1. Présentation générale

Pour répondre à notre objectif, nous avons créé des outils ainsi qu'une formation en ligne²⁹. Nous avons fait le choix de la modalité *en ligne* car cela présente de nombreux avantages. Tout d'abord, elle place le tuteur en situation d'être « apprenant à distance », ce qui est très intéressant pour mieux saisir son rôle. De plus, elle est accessible à tout moment et ne nécessite donc pas une disponibilité conjointe de tous, comme c'est le cas pour la formation en présence, délicate à mettre en place. Se trouvant sur la plateforme Moodle utilisée pour la FOAD, les tuteurs s'y rendront fréquemment, ce qui contribuera à une certaine appropriation de l'outil. Par ailleurs, elle comporte un volet auto-évaluatif car des tests Moodle sont proposés en fin d'onglet, ce qui est un moyen de repérer ses apprentissages et de remédier à ses lacunes, en autonomie. Ainsi, elle vient compléter la courte formation qui se déroule, elle, en présence.

Destinée à se dérouler en 6 à 8 heures, elle comporte trois onglets encadrés par une présentation et une conclusion. Cette dernière propose justement d'avoir un retour

²⁹ Nommé « Formation rapide des tuteurs », ce cours est disponible sur la plateforme (voir annexe 1 p.103).

réflexif sur le statut d'apprenant en ligne, suite à cette expérience. Les trois parties s'intitulent :

- *De la théorie*
- *A la pratique*
- *Evaluations*

1.2. Volet théorique de la formation en ligne

Nous avons estimé indispensable de créer une partie théorique : sans avoir la prétention de balayer tous les travaux sur le sujet, notre attention s'est portée sur l'importance d'une dynamique, avec des travaux modernes et qui ont un réel sens quant aux besoins des tuteurs en question. Par le biais de questionnements, de liens vers des sites, de tableaux et de diaporamas, se précisent les FOAD, les rôles et interventions du tuteur, et l'importance du facteur socio-affectif dans l'accompagnement, selon les travaux précités de Dussarps. Nous n'avons pas souhaité diversifier les sources à grande échelle et avons axé nombre de nos références vers un professionnel de la formation et du tutorat à distance, Jacques Rodet. Nous avons en effet estimé qu'il serait bénéfique à l'apprenti tuteur de développer des repères, une familiarité envers un espace principal, le *blog de t@d*, que nous pensons parfaitement adapté au public visé. Notre choix s'est porté sur ce blog car il jouit aujourd'hui d'une grande activité, il est accessible à tous et présente l'avantage de recenser les derniers travaux de différents auteurs de façon résumée, complète et claire. Les liens proposés permettent aux apprentis-tuteurs de se documenter davantage si cela s'avérait nécessaire, lors de la formation ou ultérieurement.

Les deux autres volets de la formation, spécifiques à cette FOAD, sont détaillés ci-après.

2. Former au travail en équipe

2.1. Etat des lieux et objectif à atteindre

De Lièvre, dans sa représentation systémique des dispositifs de FOAD, propose le schéma suivant pour représenter les interactions entre les différents acteurs : le coordonnateur des tuteurs, les tuteurs et les apprenants.

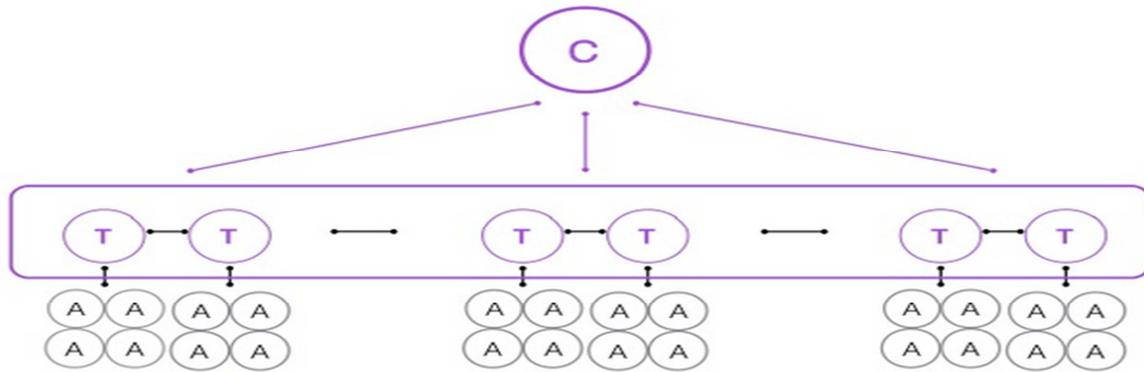


Figure 21 : Des tuteurs et des systèmes : liens entre les acteurs d'un dispositif de FOAD (De Lièvre, 2013 : NP)

Les apprenants, nous l'avons vu plus haut, ont tout intérêt à interagir afin d'activer l'aspect sociocognitif des apprentissages, mais on voit ici qu'ils ne sont pas les seuls. En effet, De Lièvre nous rappelle, dans un esprit systémique, l'importance du fait que les FOAD prévoient des interactions entre tous ses acteurs, ce qui inclut les tuteurs au sein de leur équipe. Ainsi, ce schéma rappelle l'importance de développer les relations entre tuteurs et coordonnateur, créant une communauté de pratiques.

Actuellement au sein de l'AFT, les volontés de mettre en commun les données et de travailler en équipe ne manquent pas, mais elles ne sont pas toutes effectives en l'état. Une fiche de compte-rendu hebdomadaire, par exemple, qui existe depuis plusieurs années, permet au coordonnateur d'avoir un aperçu global sur le suivi effectué. Il existe donc un échange écrit avec le tuteur pour les mesures éventuelles à prendre. Cette communication asynchrone est estimée satisfaisante par six tuteurs sur les sept interrogés. Remaniée brièvement pour la session 2015, elle est présentée en annexe 8 (p. 110). Toutefois cet outil n'établit de liaison qu'entre chaque tuteur et leur responsable, pas entre les tuteurs eux-mêmes. Par ailleurs, il n'est pas destiné à accueillir des échanges réels, cette feuille navette ne navigant qu'une fois et fonctionnant sous la forme : une remarque, une réaction du coordonnateur.

La tentative de *café des tuteurs*, considérée en majorité par ses acteurs comme une démarche adéquate, n'a, quant à elle, pas perduré. D'hebdomadaire, elle est passée mensuelle, puis s'est vite laissée oublier par manque, selon nous, de temps et d'organisation plus que par manque de volonté. De même l'essai de mise en place d'un forum en ligne à plus grande échelle, entre les tuteurs des autres centres de langue en Afrique utilisant cette FOAD, supposé être un prolongement du café des tuteurs, n'a pas fonctionné. Aucun échange n'a eu lieu sur cet espace et n'est aujourd'hui qu'un forum sur

Moodle inanimé, il n'a donc à ce jour aucune réelle utilité. Sans surprise, donc, lors de notre enquête, une majorité des tuteurs interrogés ont estimé que le travail d'équipe était à *améliorer*. Nous pensons que ce dernier ne s'improvise pas, notamment lorsque l'équipe en question n'a que très peu de stabilité et d'habitudes déjà en place. Il doit être flexible et s'organiser, tant temporellement que dans son contenu et ses outils, pas à pas autour d'un véritable projet. Ce sujet aurait pu à lui seul faire l'objet d'un mémoire, cependant, nous avons souhaité amorcer des modifications et nouveautés pour engager une réflexion sur la dynamique d'équipe.

2.2. Un outil nouveau

Afin de renforcer la collaboration au sein de l'équipe e-learning de l'AFT, nous avons mis en place et amorcé l'utilisation d'un support qui permette un travail commun quelque soient les emplois du temps des concernés. Notre choix, réalisé avec le coordonnateur des tuteurs qui a découvert cet outil avec notre proposition, s'est porté sur le travail en ligne sur des documents partagés, via Google drive. L'objectif ici est bien de pallier les difficultés liées aux divergences d'emploi du temps empêchant les temps de réunion, mêmes informelles, et ainsi d'impulser une réelle collaboration et implication de tous. Ainsi, aujourd'hui, un espace de travail collaboratif est ouvert. Une page sur les forums et sur le café des tuteurs sont déjà disponibles et nous les détaillons dans les points suivants, mais d'autres pourront s'y ajouter selon les besoins.

L'utilisation de cet outil rend possible un gain de temps lors de la rédaction des bilans mensuels par le responsable e-learning. Par exemple, les listes d'apprenants y apparaissent, ainsi que des informations les concernant, comme les séquences réalisées ou le temps total de connexion. Actualisées en temps réel par tous, ces données ne seront plus seulement recueillies et centralisées celui-ci. Il n'aura plus à collecter une par une, sur des documents épars, papiers et numériques, les éléments qui lui sont nécessaires pour les bilans mensuels.

Les seuls doutes que nous avons émis quant à l'utilisation de cet outil étaient sa nature : il s'agit d'un travail en ligne dont Google reste le propriétaire, et parfois les coupures de courant créent des défauts de connexion en Tanzanie. Il a toutefois été décidé avec la direction de ne pas se freiner par ces raisons. Reste donc l'unique barrière à dépasser : développer une nouvelle habitude de support de travail collaboratif.

2.3. *Une réadaptation du café des tuteurs*

Toujours dans un souci d'amorcer un travail d'équipe, nous avons proposé une réintégration concrète d'un moment de rassemblement de l'équipe e-learning. En fixant temporellement le café des tuteurs, et ce sur l'intégralité d'une session, dans une fréquence raisonnable (une fois par mois), et à une heure définie pour tous en collaboration avec le coordonnateur, nous pensons réussir à rendre ce moment effectif. Le défi consiste ensuite à mener ces réunions de façon productive, ce qui faisait défaut selon les anciens tuteurs qui ont participé aux quelques tentatives précédentes. Nous pensons qu'une première étape indispensable serait la rédaction d'ordres du jour, pensés de manière collaborative, donc adaptés aux différents moments de la session et aux besoins, prévus à l'avance, même si flexibles. Nous avons donc créé un document partagé via Google Drive concernant ces réunions³⁰, consultable et modifiable par tous. Les dates fixées y sont notamment rappelées, afin que chacun puisse prévoir et gérer son emploi du temps en tenant compte de ces dernières. Les tuteurs peuvent ainsi y suggérer des points à aborder lors des cafés des tuteurs à venir, même s'il revient au coordonnateur de finaliser l'ordre du jour définitif. Les comptes rendus, mémoire de ces réunions, s'y intégreront également, afin de retrouver à tout moment et facilement les conclusions ou décisions éventuelles prises lors de ces cafés des tuteurs mensuels.

Si une collaboration en ligne s'instaure réellement et durablement, et si les échanges en présentiels entre les membres de l'équipe d'e-learning se réalisent de façon productive, alors nous pensons que l'étape suivante sera d'agrandir cette communauté de tuteurs en une nouvelle, plus large, rassemblant les tuteurs du Kenya, du Botswana et des autres centres adoptant cette FOAD. Nous supposons en effet que jusqu'alors, si les diverses tentatives ont échoué, c'est qu'elles sont intervenues trop tôt et avec un déficit de préparation, tant technique que psychologique et organisationnelle. C'est pour cette raison que nous avons ici souhaité avancer à petits pas, afin de planter les graines de la future communauté de pratiques, qui portera peut-être ses fruits une fois mise en place de façon solidement pensée et expérimentée.

³⁰ Un extrait se trouve en annexe 9, p.111.

3. Former aux interventions auprès des apprenants

3.1. Scénariser les interventions

Le besoin de se repérer dans le temps pour être plus efficace n'est pas réservé qu'aux apprenants. Nous avons soumis aux tuteurs, dans notre formation en ligne, le fonctionnement d'une session entière, afin qu'ils s'adaptent à celle-ci au moment de leur arrivée (qui, rappelons-le, peut être n'importe quand dans l'année). Le déroulement général d'une session est ainsi visible en un coup d'œil, celle-ci étant découpée en quatre étapes chronologiques (1-Avant la session / 2-Le premier rendez-vous / 3-Au milieu de la session / 4-En fin de session). Nous y avons détaillé les enjeux de chaque moment, les outils disponibles et attitudes à adopter.

D'autres parties (nommées : Que faire lors des contacts à distance hebdomadaires ? / Que faire lors des visites hebdomadaires ? / Qu'est-ce que le CRM ?...) sont présentes et ont pour objectif de présenter la semaine tutorale de façon rythmée et précisée. Concernant ces contacts, nous avons notamment rappelé leur durée, les démarches indispensables à mener en amont, et avons listé leurs objectifs. Nous abordons aussi l'aspect socio-affectif, les éléments d'encadrement comme le CRM et expliquons dans quelles situations en parler, ou encore les forums, que nous détaillerons plus loin.

En réalité, il s'agit par la même occasion d'activer l'intervention du tuteur nommée par Rodet dans la figure 9 : informer sur le dispositif de formation.

3.2. Des interventions pédagogiques

Un autre besoin s'est fait sentir auprès des tuteurs : celui de mieux connaître le contenu des cours et surtout les fiches ressources proposées. En effet, une majorité des tuteurs interrogés estiment que leur connaissance du contenu du cours est insuffisante. Celui-ci se découvrait en autonomie selon le temps disponible, autant dire, peu. Ils ont avoué ne pas savoir situer où leurs apprenants en étaient dans la globalité du cours, ni quelle fiche ressource conseiller en cas de besoin précis. C'est un peu comme si un enseignant, finalement, se retrouvait avec une seule page d'un manuel, sans avoir plus d'informations sur l'avant et l'après, ni sur les outils disponibles pour l'apprenant.

Afin de remédier à cela, nous avons créé un diaporama interactif rassemblant les éléments incontournables du cours, et ce pour chaque séquence : les différentes étapes sont présentées, les documents déclencheurs sont brièvement annoncés, le nombre d'exercices et leurs objectifs sont recensés, les fiches ressources disponibles associées et la production

finale demandée. L'une de ces diapositives de séquence est présentée en annexe 10 (p. 112). En une page par séquence ou sous-séquence, le tuteur peut avoir une vue générale du plan du cours. De plus, en cliquant sur le nom de la fiche ressource, il y aura directement accès car nous avons établi des liens hypertextes pour chacune d'entre elles. Pour finir, afin de donner accès à l'ensemble des fiches ressources sur un même espace, nous les avons rassemblées (une diapositive est disponible en annexe 11, p. 113). Le tuteur sait ainsi désormais d'où l'apprenant part, où il doit aller et il a accès à toutes les aides prévues par les concepteurs de la formation (ce document est disponible sur la formation en ligne).

3.3. *Des interventions pour susciter les interactions sur les forums*

3.3.1. Etats des lieux

Le constat des tuteurs comme des apprenants est unanime : les forums proposés sur chaque séquence ne fonctionnent pas. D'après les enquêtes menées auprès des apprenants, 25% n'y interviennent *jamais*, 38% *rarement*, 25% *parfois*. Leurs justifications principales sont le manque de temps ou encore une timidité, ne sachant pas quelles interventions y faire. Ils évoquent également l'inactivité des forums comme raison même de ne pas les utiliser. On voit ici combien une spirale négative s'est installée. La majorité des tuteurs qualifient de *vraiment insuffisante* leur utilisation des forums auprès des apprenants.

L'effet de groupe fonctionnait au début (même sur moi !) mais au fond, les forums étaient plutôt pauvres, il y avait peu d'échanges, mais c'est sûrement lié à leur niveau en français. En fait, un seul sujet a créé une vraie discussion. (Juliette, ancienne tutrice)

Le forum ne vit pas, donc je n'insiste pas dessus. (Frédéric, ancien tuteur)

Ce phénomène d'inactivité semble être un cercle vicieux : moins ces forums fonctionnent, moins les acteurs et intervenants potentiels voient d'intérêt à y intervenir.

Pour objectiver ces ressentis il est nécessaire d'enquêter sur la réalité des faits : leur nombre de messages, le renouvellement des interventions et le contenu de ces messages.

Il y a eu 38 messages en tout sur les forums (tous forums confondus), rédigés par 23 apprenants différents, soit 27% des étudiants inscrits, ce qui est peu, mais montre tout de même des tentatives. Les tuteurs, eux, ont fait 17 interventions au total. Ce qui apparaît flagrant est que 15 apprenants, soit 65% de ceux qui sont intervenus, n'ont pas renouvelé

l'expérience (ils n'ont écrit qu'un seul message), et seules deux personnes ont écrit trois messages ou plus.

Ce non-renouvellement d'interventions peut s'expliquer par les thèmes des forums. En immense majorité, il ne s'agit pas d'*échange* à proprement parler, mais des suites de monologues dont le principal but est de se présenter, sur chaque forum de chaque séquence. La seule discussion qui a mené à une réelle interaction, évoquée par Juliette, s'est déroulée entre deux apprenants et avait pour thème l'art et les goûts artistiques³¹.

La question du choix des sujets de discussion, de leursancements semble primordiale, ainsi que le maintien de l'intérêt des intervenants pendant la durée du sujet.

3.3.2. Propositions autour des forums

Par les données exposées ci-dessus, nous pouvons conclure que ces forums demandent à être l'objet d'une véritable réflexion au sein de l'équipe afin de leur donner vie. Le but est que la tendance s'inverse et que le cercle devienne vertueux, il faut créer une dynamique autour de ces forums. Selon nous, la détermination des sujets est à penser avec un grand sérieux et une réelle progression, mais également leur formulation est estimée primordiale. Or, cela n'a jamais été réalisé auparavant, chaque tuteur étant simplement sollicité lors de son arrivée à lancer des discussions librement. Par ailleurs l'encouragement par les tuteurs, leurs sollicitations d'interventions auprès des apprenants doit se faire sur différents plans : lors des contacts hebdomadaires mais surtout au sein même de ces discussions, par leurs interventions.

Afin d'activer un début de réflexion sur ces forums et de lancer une dynamique, nous avons créé un document partagé³² qui recense une quarantaine de sujets possibles pensés au préalable, déterminés comme adaptés et suscitant des interactions. Nous proposons par la suite de planifier et d'organiser les discussions par séquence et par date, de façon régulière tout au long de la session. Pour cela, un tableau synthétique est disponible, modifiable également à tout moment selon les besoins des utilisateurs, pour une efficacité optimale.

³¹ Elle avait été initiée par cette même tutrice qui avait posté une photographie son chanteur français favori et en décrivant. Elle demandait au départ de dire s'il était connu et de répondre avec des informations sur les artistes préférés des interlocuteurs. Cette tutrice n'est pas intervenue ensuite sur la discussion, composée de six messages au total.

³² Un extrait en est proposé en annexe 12, p.114.

A visée collaborative, ce document ne prétend pas résoudre entièrement le déficit d'interactions, en revanche, il représente une impulsion vers une amélioration possible, par la réflexion commune et l'organisation qu'il propose. Si les futurs tuteurs se l'approprient et prennent le temps, accompagnés par le coordonnateur, de mener un travail d'équipe autour de ce sujet, il est probable que les interactions se multiplient, et cela même créera une spirale positive de motivation dans un contexte socioconstructiviste.

3.4. Des interventions organisationnelles, motivationnelles et socio-affectives

3.4.1. Constats et premières orientations

D'après nos enquêtes, 6 tuteurs sur 7 ne se sentent *plutôt pas armés à vraiment pas armés* face aux difficultés énoncées par les apprenants en termes de motivation, d'organisation et de soutien socio-affectif.

Il est difficile de motiver les apprenants ou les "obliger" à faire leur travail quand ils n'ont pas le temps ou pas l'envie. On a beau répéter les conseils, ce ne sont que des paroles.... s'ils ne les appliquent pas eux-mêmes, on ne peut rien faire...Je ne savais pas quoi faire pour les aider à s'organiser (en plus de mon aide déjà présente). (Juliette, ancienne tutrice)

Il ne sert à rien de dire "il faut travailler plus", et il n'est pas évident de savoir comment les aider à se motiver. On a eu quelques conseils par le responsable pour les motiver, mais ça ne marche pas vraiment. (Frédéric, ancien tuteur)

Si, comme vu au chapitre 5, la quantité des contacts entre tuteurs et apprenants ne détermine pas forcément un apprentissage plus efficace, la qualité des interventions, elle, est déterminante (Quintin, 2008). Au sein de l'onglet pratique, nous avons donné les objectifs principaux des visites : parmi eux, nous avons insisté sur le développement d'une relation socio-affective en rappelant les nécessaires attitudes bienveillantes, encourageantes et joyeuses. Bien sûr, cela était d'ores et déjà demandé par le coordonnateur e-learning, mais nous espérons qu'avec les travaux de Dussarps présentés dans la partie théorique de cette formation en ligne, ces indications auront un impact supérieur. Par ailleurs, suite aux remarques des tuteurs concernant les objectifs de l'appel téléphonique hebdomadaire, nous avons mis de côté l'objectif linguistique annoncé au départ comme important, pour insister sur le côté socio-affectif, motivationnel et planificateur de ce contact.

3.4.2. Un rendez-vous spécifique de mi-parcours

Ensuite, nous proposons de réaliser un rendez-vous de mi-session : moment de régulation, de retour sur les engagements pris en début de parcours quant au temps de travail hebdomadaire et aux objectifs planifiés sur la session. Ce bilan permettra à l'apprenant de constater avec son tuteur les écarts entre ses prévisions et la réalité, afin d'y réfléchir et d'y remédier si besoin est.

Le constat rétrospectif de la différence existant entre le plan initialement envisagé et le plan finalement suivi est en soi formateur, riche d'enseignements sur son propre fonctionnement, et peut conduire l'étudiant à une meilleure planification initiale lors d'un cours ultérieur. (Jacquet & al., 2014 : 465).

Nous avons comparé, pour chacun des 87 apprenants de 2014, les durées qu'ils avaient prévus de passer sur la plateforme lors du premier contact avec le tuteur, avec celles qui furent effectives. Il se trouve, comme le graphique suivant le montre, que 82% des apprenants passent moins de la moitié du temps prévu en ligne.

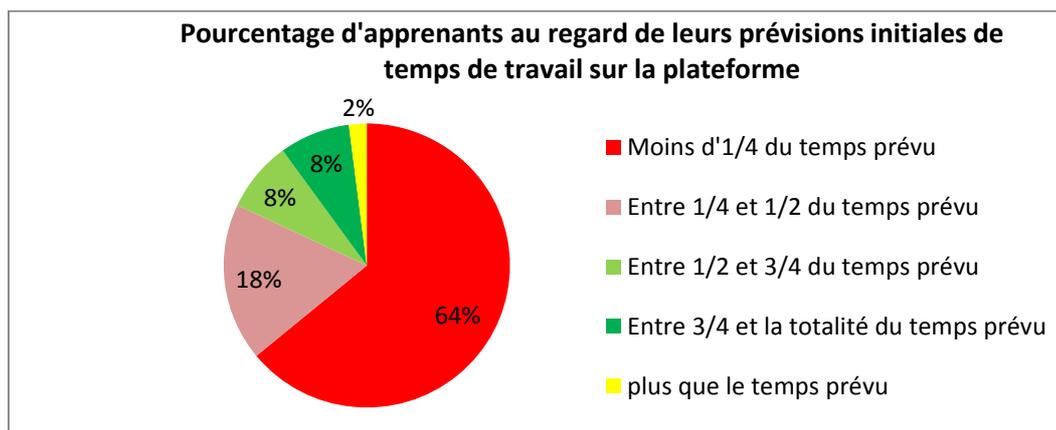


Figure 22 : Rapports entre les temps prévus et les temps effectifs de travail en ligne

Ce moment de retour réflexif engendrera très probablement des échanges d'ordres organisationnel et métacognitif entre tuteurs et apprenants, ce qui relancera la motivation selon Rodet :

En cas de démotivation de l'apprenant au cours de la formation, il peut être utile pour le tuteur, non plus d'agir sur la motivation extrinsèque (la carotte et le bâton), mais de s'appuyer sur la remémoration, le questionnement et l'évaluation de l'atteinte des objectifs personnels de l'apprenant afin de renforcer sa motivation intrinsèque. (Rodet, 2009a : 12)

Le tuteur pourra alors reprendre les engagements de départ et devra conseiller chaque apprenant de façon adaptée à leurs comportements et profils d'apprenant, qu'il aura

pu découvrir et observer durant les mois précédents. Selon nous, une plus grande proximité entre prévisions et réalité devrait pouvoir apparaître si l'on effectue une intervention efficace lors de ce bilan de mi-session.

3.4.3. Des réponses adéquates aux difficultés des apprenants

Pour finir, afin d'aider les tuteurs à répondre aux apprenants qui évoquent des difficultés d'ordre organisationnelles ou motivationnelles, nous avons recensé avec leur aide celles qu'ils rencontraient le plus fréquemment. Notre but était d'envisager, en collaboration avec le coordonnateur des tuteurs, chacune de ces difficultés des apprenants et de proposer des réponses multiples aux tuteurs, pour qu'ils puissent d'une part, se préparer aux remarques des apprenants et d'autre part, y réagir de façon adéquate car réfléchie en amont. Nous avons réuni le fruit de ce travail sous la forme d'un tableau de deux pages, visible en annexes 13A et 13B (p.115-116). Fourni aux tuteurs via la formation en ligne et Google Drive, ce document a vocation à évoluer au cours du temps.

4. Former à l'évaluation

4.1. Etat des lieux

Nous avons dit que la plupart des tuteurs de l'AFT n'a pas ou peu d'expérience préalable dans le domaine du FLE ; ils manquent en conséquence de données pour pouvoir évaluer les apprenants. Or, il est prévu qu'ils évaluent les apprenants en temps réel et seuls, lorsque les apprenants, arrivés en fin de séquence ou de sous-séquence se livrent tous à une activité de production, orale ou écrite, lors des visites de leurs tuteurs. Munis d'une grille correspondant à chaque production, ces derniers se livrent donc à l'exercice de l'évaluation fréquemment, sans avoir reçu de formation préalable, ni d'exemple. Afin d'avoir leur opinion à ce sujet, nous avons demandé aux anciens tuteurs comment ils qualifieraient leur pratique des évaluations de productions de fin de séquence. La majorité l'a estimée *plutôt insuffisante* et l'a justifié comme suit :

Je trouvais ça difficile d'avoir le rôle de tuteur et d'évaluateur en même temps. Sur la grille fournie, les critères sont trop larges pour que tous les tuteurs soient dans une notation harmonieuse selon moi. (Juliette, ancienne tutrice)

Pour évaluer, je me base sur mes connaissances de l'apprenant. Une harmonisation entre les tuteurs serait intéressante, parce qu'on ne note peut-être pas tous avec les mêmes exigences. (Louis, tuteur permanent)

De par mes études, je savais comment évaluer les productions. L'idéal aurait été qu'on écoute des productions et qu'on remplisse les grilles ensemble. (Isabelle, ancienne tutrice)

Le barème nous est donné comme ça, c'est difficile de se l'approprier. J'ai sûrement été trop subjectif : je n'étais pas préparé, c'était la première fois que j'évaluais. (Frédéric, ancien tuteur)

Le statut multiple, à la fois d'évaluateur et de formateur, est ainsi difficile à assumer, et un manque de préparation et d'harmonie est abordé. Suite aux résultats de cette enquête, nous avons identifié deux éléments à aborder dans notre formation.

4.2. *Se repérer dans les niveaux attendus*

Lorsqu'il s'agit d'évaluer au sein de cette FOAD, connaître le contenu des séquences sur la plateforme constitue une première étape, étant donné que lors des productions en question, les apprenants sont amenés à réinvestir directement ce qui vient d'être abordé. Le document récapitulatif des cours présenté plus haut aidera à cela.

En outre, une bonne connaissance des attentes, selon les niveaux des apprenants, nous paraît primordiale. En effet, comment donner une note sur un critère donné si l'on n'a pas de repère permettant de situer la production sur une échelle ? Afin d'aider les tuteurs dans ce repérage, nous pensons que la seule grille d'évaluation critériée, si adaptée soit-elle, ne saurait suffire. Les descripteurs du CECRL, en revanche, nous semblent parfaitement adéquats pour aider l'évaluateur dans le calibrage de ses niveaux d'exigence envers une production. Il ne s'agit nullement de fournir l'intégralité de ce document, cela ne serait pas adapté au sein du contexte qui nous concerne. Nous avons ainsi placé dans notre formation en ligne un document qui le condense, en orientant les apprentis-tuteurs dans leur lecture de ce dernier. Il s'agit d'un recueil des tableaux présents dans le CECRL, rassemblés par niveau et domaines de compétences. A la suite de cette lecture, un test sur Moodle leur est soumis : il est possible de revenir vers le document pour s'aider, et de cette manière, se l'approprier. De plus, ce test permet aux tuteurs de s'autoévaluer sur leurs connaissances en termes de niveaux (de A1 à B1 seulement, car la FOAD ne va pas plus loin aujourd'hui).

Afin de compléter cet apprentissage clarifiant l'acte d'évaluer, nous avons choisi de mettre en pratique ces éléments théoriques.

4.3. *Harmoniser les méthodes d'évaluations*

Face aux remarques des tuteurs précédents et pour créer un autre repère, plus concret, aidant à l'harmonie dans les évaluations, nous avons choisi de placer les tuteurs en situation d'évaluer un même apprenant. Dounia, une apprenante, a accepté de se laisser filmer alors qu'elle réalisait une production de fin de séquence, évaluée par le

coordonnateur e-learning. Les apprentis-tuteurs découvrent tout d'abord la séquence en question en s'y connectant, puis la consigne de la production. Il leur est ensuite demandé de visionner la vidéo de Dounia, puis d'utiliser la grille fournie pour l'évaluer. Si cette étape de la formation se déroule à plusieurs, une mise en commun est encouragée, contribuant à harmoniser les notes données et à débattre avec ses pairs des décisions prises. L'étape suivante est la découverte, sous forme vidéo, de la correction et des justifications apportées par le coordonnateur. Filmé après la production de l'apprenante, il a pris soin de détailler les critères de la grille comme de préciser ses choix en termes de notation. Pour mieux ancrer ses dires, nous avons commenté par écrit les étapes et moments importants de son intervention. L'apprenti tuteur peut ainsi, à la suite de cette vidéo, comparer ses résultats avec ceux du tuteur expert.³³

Ce déroulement comporte divers objectifs : réinvestir les données théoriques fournies en amont (descripteurs) ; se familiariser avec le contenu du cours et établir un premier contact avec les consignes des productions ; utiliser réellement la grille d'évaluation une première fois avant de le faire avec un apprenant ; observer pour analyser et comprendre une réflexion d'évaluation menée par un tuteur expert et commentée. Enfin, cette correction étant la même pour tous les tuteurs, elle a une valeur d'étalon.

Le travail en équipe lors des réunions de tuteurs pourra améliorer encore ceci. Notamment, il pourra être envisagé de mettre en place une organisation alternative pour le déroulement de ces évaluations. Par exemple l'idée d'invertir les tuteurs lors des productions des apprenants, émise lors de nos entretiens avec les membres de l'équipe e-learning, est une possibilité à envisager collectivement.

La formation en ligne proposée pour les tuteurs intervenant dans cette FOAD aborde leurs différentes fonctions sur les quatre plans de support à l'apprentissage définis par Rodet. Après un support théorique général, elle propose des précisions sur le contenu des cours en ligne comme sur les modalités et outils servant pendant leur mission auprès des apprenants et au sein de leur équipe. La fonction d'évaluateur est elle aussi soutenue et mise en pratique afin d'obtenir une harmonisation dans les notations des productions orales ou écrites de fin de séquence.

³³ Ces vidéos sont accessibles via l'onglet « Evaluations » du cours « Formation rapide des tuteurs ».

Chapitre 8. Perspectives et retours

1. Perspectives supplémentaires

A la suite de la présentation de propositions mises en place de façon effective, nous souhaitons agrémenter notre travail avec quelques perspectives et pistes de réflexions contribuant elles aussi, selon nous, à améliorer possiblement le dispositif de FOAD de l'AFT d'Arusha.

1.1. Une utilisation efficace du CRM

Le CRM accessible sur la plateforme peut représenter un outil formidable pour soutenir les apprenants. Or il se trouve que peu d'entre eux l'utilisent, faute d'en avoir connaissance ou d'y être incité de façon adéquate par un médiateur.

Ce n'est pas parce qu'une ressource est accessible que l'apprenant a envie d'y accéder (Coste, 1998). La question du pouvoir apprendre est sous-jacente à la question de l'accessibilité des ressources. Cette question du pouvoir apprendre est reliée à celle du savoir apprendre. Ce n'est pas parce qu'une ressource est disponible qu'il y aura apprentissage. Cette question se pose d'autant plus dans un contexte d'excès de ressources dans lequel l'apprenant navigue entre immersion et submersion. (Ciekanski, 2014 : NP).

Par ailleurs, un tuteur qui conseille des ressources adaptées contribue à maintenir l'apprenant dans sa Zone Proximale de Développement :

Le Russe Lev Vygotski a développé le concept de « zone proximale de développement » (ZPD), qui met en évidence à la fois le rôle central de la personne avec laquelle l'étudiant interagit et le niveau de difficulté associé à la tâche à réaliser. La ZPD est délimitée d'un côté par la tâche la plus difficile que l'apprenant peut mener seul, sans l'aide d'autrui, et, de l'autre côté, par la tâche la plus difficile que l'apprenant n'est pas en mesure de mener seul, mais qu'il peut réaliser avec l'aide de quelqu'un, dans des situations de collaboration et d'interaction sociale. La ZPD définit « l'espace dans lequel peuvent et doivent prendre place les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement » (Rochex, 1997 : 130). Seule la présence d'un médiateur permet la progression dans la ZPD. (Berdal-Mazuy, 2004 : 176)

Les tuteurs ont ici à jouer leur fonction technique (voir la figure 9) : aider à maîtriser l'environnement d'apprentissage et encourager à utiliser les outils disponibles, mais aussi leur rôle pédagogique puisqu'il s'agit de proposer des activités d'apprentissages adaptés.

Selon notre enquête, cinq sur les sept interrogés ont qualifiées d'*insuffisantes* leurs interventions concernant le CRM, justifiant cela par leur méconnaissance de cet outil. N'ayant pas été formé à son contenu, et n'ayant pas le temps de le découvrir en autonomie, ils ne le conseillent tout simplement pas. Seul le tuteur permanent de l'AFT l'utilise

fréquemment et de façon très adaptée selon lui. En réalité, ce dernier avait profité d'une formation spécifique sur le CRM lors d'un remplacement prévu et de longue durée du responsable de la salle multimédia de l'AFT, dont c'est l'outil de travail principal.

Nous avons ainsi soumis l'idée auprès de la direction de développer cette idée de partage des connaissances au sein des différents secteurs de l'AFT ; il semble envisageable de la mettre en place selon eux. De même, une réorganisation du contenu du CRM s'avère selon nous nécessaire, afin de le rendre plus accessible aux apprenants. Son remaniement est en projet au sein de l'AFT.

Dans un premier temps, nous avons accordé une place à ce sujet dans la formation en ligne. Ce qu'est le CRM est désormais explicité, ainsi que son utilité comme complément et soutien dans la formation des apprenants.

1.2. Les contacts avec l'AFT

Nous l'avons énoncé en début de notre écrit, l'AFT est une association active, si petite soit-elle. Pleine d'idées qui voient le jour, elle se développe chaque année afin d'offrir plus de services à ses usagers, la rendant plus attrayante et diversifiée. Or aujourd'hui, les fonctionnaires ne se rendent qu'en de très rares occasions dans ces locaux, pour des événements exceptionnels. Par exemple lors de la semaine de la francophonie, une invitation personnelle leur est envoyée pour participer à une animation linguistique spécifiquement créée pour ces apprenants qui suivent la FOAD de FRI. Nous pensons qu'il serait bénéfique que les fonctionnaires des organisations internationales se rendent en salle multimédia, qui propose un accès au CRM tutoré par un enseignant. Ils pourraient également visionner les films francophones projetés après un verre au café Kaban et faire des rencontres multiculturelles, les francophones natifs s'y rendant volontiers régulièrement. Ils pourraient encore emprunter des ouvrages de la bibliothèque très fournie, si seulement ils avaient connaissance de cela ou s'ils y étaient invités.

L'AFT, consciente de sa maigre efficacité en ce qui concerne la publicité et la passation d'informations vers ses clients, sait que la plupart de ses usagers ne connaît pas l'intégralité des services qu'elle propose. Soucieuse de s'améliorer dans le domaine de la communication et de la fidélisation, elle a mis en place lors de mon stage quelques actions pour pallier ce manque : la création d'une carte de membre en est une. Nous avons alors avancé l'idée d'associer la FOAD à cela, en offrant à chaque apprenant concerné les avantages liés à cette carte. Gratuité du cinéma ou réduction sur les cours de conversation

sont des attraits qui pourraient attirer ce public vers les locaux, qui rappelons-le, travaillent et logent tous dans la ville d'Arusha.

D'autant que d'après nos enquêtes, l'intégralité des apprenants sondés estiment *très utiles* les cours de conversation, et se disent prêts, pour 92% d'entre eux, à s'investir financièrement personnellement dans des cours de conversation.

Nous pensons d'ailleurs que la question de l'investissement financier se pose, lors des formations. A ce sujet, De Lièvre a indiqué lors de sa conférence intitulée « Pour une compréhension systémique du tutorat » (2013) que dans un MOOC, ceux qui investissent une somme même réduite d'argent non seulement abandonnent moins, mais surtout réussissent leur formation avec une différence significative par rapport à ceux qui n'ont aucun engagement financier avec celle-ci, et ce indépendamment de tout autre aspect. L'aspect financier est un élément qui pourrait presque s'inclure dans le carré pédagogique. Or, les fonctionnaires voient l'intégralité de leur formation en FRI payée par leur organisation et l'engagement s'en trouve, d'après nous, limité. En conséquence, nous pensons que cette mise en place d'un *membership* payant, donnant accès à des événements gratuits et des réductions sur certaines activités, présenterait nombres d'atouts variés et majeurs dans la réussite de leur apprentissage. La direction, avec qui nous avons échangé, est en accord avec cette idée : les deux partis ont effectivement tout intérêt à avoir plus de contacts, les uns pour raison évidente de fréquentation augmentée des locaux et des conséquences qui s'en suivent, les autres pour leur intégration dans un univers francophone.

1.3. L'investissement de la hiérarchie

Rodet (2015) s'est attaché à classer selon leurs profils spatio-temporels, les apprenants ne se formant pas tous dans les mêmes conditions. Nous nous situons, dans la FOAD étudiée, en présence d'apprenants qu'il nomme « incorporés » selon cette typologie, leur formation se déroulant sur leurs lieux et temps de travail. Il expose les avantages et les difficultés liés à cette situation, et parmi ces dernières, il explique que l'environnement de travail n'est pas forcément propice aux apprentissages. Lors de nos enquêtes, en effet, les apprenants, à hauteur de 67%, indiquent que leur charge de travail les a empêchés de se consacrer à leur formation. Les collègues de travail mais surtout la hiérarchie n'adaptent pas forcément leurs attitudes face à cette formation, c'est un fait fréquent (Rodet, *op.cit.*).

Nous pensons cependant que la responsabilité de la hiérarchie devrait aussi s'engager ici. Ces *incorporés* suivent un projet de formation qui profite, s'il est mené à bien, à l'organisation et qui est financé par celle-ci. Il nous semblerait donc intéressant de valoriser la formation en interne et de mettre en place, avec les responsables de formations et des ressources humaines des organisations, de véritables espaces de travail ainsi que des temps déterminés pour se former. La variable socio-affective s'en trouverait certainement positivement affectée. D'ailleurs, notre enquête auprès des apprenants montre que 92% des sondés estiment qu'il serait utile de se rassembler en présentiel et entre pairs pour étudier, et leurs justifications avancées, par ordre de fréquence, sont :

- Pour pratiquer entre eux et communiquer dans la réalité
- Pour apprendre des autres apprenants
- Pour se motiver mutuellement
- Pour avoir une meilleure discipline de travail

En majorité, ils pensent qu'aménager un espace-temps spécifique serait possible, mais 42% d'entre eux estiment tout de même qu'une telle organisation n'est pas facile à mettre en place, notamment à cause de la nature de leurs emplois du temps. C'est pour cela que nous estimons utile d'envisager cette question avec les responsables de formation des organisations.

Nous avons soumis toutes ces idées à la directrice de l'AFT qui envisage de mener une réflexion les concernant.

2. Retours des tuteurs sur certaines actions

Comme exposé au chapitre 4, nous avons pu obtenir une évaluation de certaines de nos propositions, clôturant ainsi un cycle de recherche-action. Les retours présentés ici concernent la formation en ligne en elle-même et certaines actions plus précises que nous rassemblons dans un tableau récapitulatif.

| | |
|--|---|
| Besoin des tuteurs : Comprendre rapidement ce qu'est un tuteur en général | |
| Solution proposée : Apporter un bagage théorique | Forme de la solution : Onglet « théorique » de la formation des tuteurs |
| Avis des tuteurs : 62 % ont estimé cet onglet <i>plutôt satisfaisant</i> et 38% <i>vraiment satisfaisant</i> . + Aide à comprendre la mission d'un tuteur + Possibilité d'approfondir le contenu + Choix du blog de référence - Difficulté liée à la complexité et à la longueur | |
| Besoin des tuteurs : Comprendre rapidement les tâches du tuteur de l'AFT | |
| Solution proposée : Recadrer et rassembler les tâches et documents du tuteur sur un seul support | Forme de la solution : Onglet « pratique » de la formation des tuteurs |
| Avis des tuteurs : 86% d'entre eux ont estimé <i>vraiment satisfaisant</i> le contenu de cet onglet + Récapitulatif détaillé de chaque action du tuteur + Rassemblement sur un même support de tous les documents liés à la FOAD + Complémentarité avec la formation présentielle déjà en place - Quantité d'information et manque d'interactivité | |
| Besoin des tuteurs : Mieux évaluer les apprenants lors des productions | |
| Solution proposée : Harmoniser et aider à l'acte même d'évaluer | Forme de la solution : Onglet « évaluations » de la formation des tuteurs |
| Avis des tuteurs : 39% d'entre eux l'ont estimé <i>plutôt satisfaisante</i> et 61% <i>très satisfaisante</i> . + Lien théorie et pratique + Présence de repères pour évaluer + Réutilisation des références du CECRL - Qualité technique des vidéos - Difficulté des tests Moodle liées aux niveaux du CECRL | |

| | |
|--|--|
| Besoin des tuteurs : Apporter des réponses pédagogiques aux apprenants | |
| Solution proposée : Améliorer la connaissance du contenu du cours | Forme de la solution : Document interactif détaillant le contenu des séquences |
| Avis des tuteurs : 71% l'ont estimé à 4/4 sur l'échelle d'utilité : + Permet une vue d'ensemble du cours + Clarifie ses objectifs + Aide à la création d'un cours (de conversation par exemple) + Aide à la planification des apprentissages des apprenants - Rassemble une grande quantité de données | |
| Besoin des tuteurs : Intervenir contre la démotivation ou les défauts d'organisation des apprenants | |
| Solution proposée : Rassembler les remarques principales des apprenants et y apporter des réponses | Forme de la solution : Tableau problèmes/solutions sur Google Drive |
| Avis des tuteurs : 86% d'entre eux l'ont estimé <i>très utile</i> : + Forme vivante, concrète et pratique + Rassemblement de remarques réelles faites par les apprenants + Propositions de plusieurs réponses concrètes et adaptées - Un « maternage » excessif des apprenants | |
| Besoin des tuteurs : Aider les apprenants à planifier leur formation | |
| Solution proposée : Prévoir des outils et temps spécifiques dédiés à l'organisation de la formation | Forme de la solution : Calendrier réadapté |
| Avis des tuteurs : 72 % d'entre eux l'ont estimé <i>très utile</i> : + Apparition des périodes d'évaluation et du rendez-vous de mi-session qui évite tout malentendu + Version numérique plus appropriée + Possibilité d'une planification des objectifs sur une session - Danger d'une mise à jour non régulière | |

| | |
|--|--|
| Besoin des tuteurs : Faciliter les interactions entre les apprenants | |
| Solution proposée : Réfléchir en équipe au contenu des forums | Forme de la solution : Document partagé sur les forums rassemblant des thèmes et organisant temporellement les discussions |
| Avis des tuteurs : 42% d'entre eux l'ont estimé <i>utile</i> et 57% <i>très utile</i> : + Qualité du guidage + Recensement de sujets possibles | |

Tableau 4 : Récapitulatif des actions évaluées par les tuteurs

Ces retours et leurs justifications, s'ils sont plutôt positifs, n'en restent pas moins des impressions générales avant session. Il sera intéressant, au cours des mois à venir, d'observer l'utilisation réelle des outils créés et les conséquences sur le dispositif de FOAD entier. Cette observation ajoutée aux éléments déjà recueillis permettra de mener une action améliorative continue et ainsi de continuer le cheminement spiralaire propre à la démarche de recherche-action entamée ici.

De même, nos autres actions, comme celles présentes sur la séquence 0 dédiée aux apprenants mériteront elles aussi d'être évaluées sous différentes formes (données évoquées et convoquées ou suscitées auprès des tuteurs et apprenants), une fois utilisées par les apprenants des sessions à venir. Ainsi, un cycle de recherche-action sera complet et le suivant pourra s'amorcer en s'appuyant sur ces mêmes données.

Conclusion

Observer, analyser, se documenter, réfléchir, créer. Ces cinq verbes reflètent totalement les différents moments vécus au cours de ce travail. Puis considérer de nouveaux éléments, et recommencer cette boucle en modifiant certains paramètres, dans le but d'améliorer un travail toujours perfectible.

En effet, nous avons recherché puis croisé des données extraites de la session d'apprentissage 2014 suite à des besoins émis par l'AFT. Les tuteurs nous ont exprimé leurs ressentis, leurs difficultés comme leurs réussites et nous les avons mis en regard avec ceux des apprenants, nous apportant eux aussi de nombreuses informations quant à leur expérience. Face à ces constats, et au regard des éléments théoriques liés aux spécificités et enjeux des FOAD, une démarche d'ingénierie s'est mise en place.

Un soutien conséquent aux apprenants s'avère selon nous nécessaire : en amont de leur formation, par des informations précises la concernant, mais aussi en apportant des accompagnements techniques, pédagogiques ou encore organisationnels. Notre champ d'interventions s'est aussi étendu à celui des tuteurs, qui manquaient d'éléments et d'outils pour mener à bien leur fonction. Désormais, une formation « sur mesure » existe, adaptée à leurs besoins, au contexte qui les entoure et à la FOAD sur laquelle ils interviendront. Dans une logique de système et pour favoriser les interactions sur divers plans, nous avons aussi proposé des idées pour impulser une dynamique progressive et positive, menant pas à pas vers plus de travail en équipe pour les uns et plus d'échanges socio-affectifs et culturels pour les autres. Par un travail passionnant mené au cœur du terrain, nous avons ainsi engagé tous les acteurs à divers niveaux, dans un état d'esprit systémique et une communication constante avec les concernés.

Notre intervention avait pour but premier d'apporter des propositions concrètes et de les mettre en place au service des acteurs concernés. Nous avons en grande partie accompli cette mission mais regrettons cependant de n'avoir pas eu l'opportunité de rencontrer les responsables de formation au sein des organisations internationales. Les raisons principales sont d'ordre temporel d'une part, liées aux dates tardives des débuts de session 2015 et aux emplois du temps de chacun des acteurs. D'autre part, elles sont relatives aux éléments institutionnels mis en jeu ici : envisager de tels débats nécessite un temps de préparation certain de tous les partis. Nous pensons toutefois qu'un travail reste à mener avec ces acteurs : ils ont très certainement un rôle à jouer dans le cadre étudié.

Par ailleurs, les délais impartis ne nous ont pas permis de mener à bien dans tous les domaines la démarche de recherche-action jusqu'au bout d'un cycle. Cependant, par ces propositions exposées, nous pensons avoir répondu à certains besoins, comme nous ont indiqué les tuteurs après avoir suivi leur nouvelle formation en ligne. Les apprenants, eux, découvriront bientôt les fruits de nos enquêtes et nous espérons que leurs progressions en FRI lors de la session suivante s'en ressentiront. Par ailleurs, la direction de l'AFT nous a révélé sa grande satisfaction à l'égard de nos actions, dont elle soutient vivement la mise en place dès aujourd'hui.

Intervenir de façon rapide et conséquente au sein d'une équipe comporte ses avantages et ses difficultés, et nous pouvons nous estimer satisfaite d'avoir ressenti un réel soutien sur tous les projets mis en place. Suite aux échanges riches et fructueux avec les membres décideurs du dispositif au sein de l'AFT et, au vu de la qualité des personnes qui y sont engagées, nous avons la certitude que les éléments de cette FOAD continueront à évoluer, par des analyses et de constants allers-retours entre réflexions et états des lieux. Car c'est ainsi qu'une conception voit le jour, et c'est ainsi qu'elle reste en vie.

Bibliographie

AUDET, L. & RICHER, M. (2014). Tuteurs, apprenants, enseignants. Similitudes et différences, constantes et évolution des compétences pour la formation à distance. *Actes du séminaire des 10 ans de t@d, Tutorales*, n°12, 12-16. Consulté le 22/05/2015 : <http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales12.pdf>

BERDAL-MASUY, F. & al. (2004). Apprendre seul, à son rythme et encadré, *Études de linguistique appliquée*, 2004/2 n°134, 173-190. Consulté le 15/04/2015 : <http://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-173.htm>

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2006). Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, Vol. 4, n°4, 469-496.

CIEKANSKI, M. (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, Vol. 17. Consulté le 25/04/2015 : <http://alsic.revues.org/2762>

Collectif de Chasseneuil (2000). *Formations Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel*. Conférence de consensus. Consulté le 15/04/2015 : <http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/chasseneuil.pdf>

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.

CUQ, J.-P. (Ed.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

DENIS B. (2003) Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, Vol. 1, 19-46. Consulté le 25/04/2015 : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm>

DEPOVER C. & ORIVEL F. (2012). *Les pays en voie de développement à l'ère de l'e-learning*. Paris : Unesco. Consulté le 25/05/2014 : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218002f.pdf>

DIONNE, M. & al. (1999). Profil des activités d'enseignement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Distances*, Vol. 3, n°2, 69-99. Repéré : http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf

DUSSARPS, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance*. Thèse de doctorat Sciences de l'Information et de la Communication, Université Bordeaux-Montaigne. Consulté le 22/04/2015 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01108344>

GAGNE, G. LAZURE, R. SPRENGER-CHAROLLES, L. & ROPE, F. (1989). *Recherches en didactique et Acquisition du français langue maternelle*. Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés. Montréal : De Boeck-Université

GAGNE, P. (2014). La formation à distance, cet enseignement dont nous ne sommes pas les héros. Réflexions et programme de recherche pour le tutorat en FAD. *Actes du séminaire des 10 ans de t@d, Tutorales*, n°12, 75-86. Consulté le 22/04/2015 : <http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales12.pdf>

GALISSON, A. & al. (2004). Concevoir et utiliser les formations ouvertes et à distance. Quelles nouvelles compétences pour l'enseignant ?, *Distances et savoirs*, Vol. 2, 77-92. Consulté le 10/04/2015 : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-1-page-77.htm>

GLICKMAN, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? In C. DEPOVER, B. DE LIEVRE, D. PERAYA, J.-J. QUINTIN et A. JAILLET (dir.), *Le tutorat en formation à distance*, 137-158. Bruxelles : De Boeck

GURTNER J.-L. & ZAHND J. (2003). L'accompagnement pédagogique. Un incontournable de la formation professionnelle continue à distance, *Distances et savoirs*,

2003/4 Vol. 1, 459-470. Consulté le 28/04/2015 : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-4-page-459.htm>

JACQUET, M. & al. (2014). De la satisfaction à la performance. Dépasser les indicateurs de satisfaction pour évaluer et réguler efficacement un dispositif de formation en langue française, *Education & Formation*, n° e-302, Décembre 2014, 109-119. Consulté le 27/04/2015 : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

JEZEGOU, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés, *Distances et savoirs*, 2010/2, Vol. 8, 257-274. Consulté le 18/04/2015 : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>

MANGENOT, F. (2008). Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication. *Lingua e nuova didattica* 3 (giugno 2008), Atti del seminario nazionale Lend, Bologna 18-19-20 ottobre 2007, 78-88. Consulté le 27/04/2015 : http://www.ceo-fipf.org/index.php?option=com_content&view=article&id=201:mangenot-f-formations-hybrides-utilisant-internet-limportance-du-scenario-de-communication&catid=66:articles&Itemid=83

MANGENOT, F. (2013). *Ingénierie de la formation à distance via Internet*, cours de Master mention Sciences du Langage spécialité FLE – 2^{ème} année, université Grenoble 3.

MAURIN, J.-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation, *Distances et savoirs*, 2004/2 Vol. 2, 183-204. Consulté le 12/04/2015 : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-183.htm>

NISSEN, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides, *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, [numéro spécial], juillet 2006, 44-58. Consulté le 2/05/2015 : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819>

NISSEN, E. (2009). Quels rôles le tuteur joue-t-il en distanciel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride In Develotte C., Mangenot F., Nissen E.

(coord.) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 5-7 juin 2009. Consulté le 2/05/2015 : <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2009-nissen.pdf>

NISSEN, E. (2014) Les spécificités des formations hybrides en langues, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, Vol. 17. Consulté le 12/04/2015 : <http://alsic.revues.org/2773>

NISSEN, E. & SOUBRIE, T. (2011). Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride : des paramètres qui influencent la conduite de l'action tutorale. *Mélanges CRAPEL*, n° 32, p. 101-118. Consulté le 2/05/2015 : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/101-118_nissen.pdf

PERAYA D., PELTIER C., VILLIOT-LECLERCQ E., NAGELS M., MORIN C., & al. (2012, mai). *Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores*. Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Canada. 147 – 155. Consulté le 2/04/2015 : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00703589/document>

PUREN, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Paris : FIPF-CLE international. Consulté le 12/04/2015 : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>

QUINTIN, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat de Sciences de l'Education, Université de Mons-Hainaut, Université Stendhal - Grenoble 3

REZEAU, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique », *ASp*, 35-36. Consulté le 22/04/2015 : <http://asp.revues.org/1656>

RODET, J. (2009 a) Aider les apprenants à déterminer leurs objectifs d'apprentissage. *Tutorat à distance - Fragments du Blog de t@d* . Vol. 5, 12. Consulté le 12/04/2015 : <http://jacques.rodet.free.fr/fragtd5.pdf>

RODET, J. (2009 b) Aider les apprenants à planifier leurs parcours d'apprentissage. *Tutorat à distance - Fragments du Blog de t@d* . Vol. 5, 13-14. Consulté le 12/04/2015 : <http://jacques.rodet.free.fr/fragtad5.pdf>

RODET, J. (2009 c) Rémunération des tuteurs. *Tutorat à distance - Fragments du Blog de t@d* . Vol. 5, 30-37. Consulté le 12/04/2015 : <http://jacques.rodet.free.fr/fragtad5.pdf>

TREMBLAY G. & BONNELLI H. (2007). La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales. *Education et francophonie*, vol. 35 : 2, 62 - 77. Consulté le 3/03/2015 : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_2_062.pdf

Sitographie

Alliance Franco-Zanzibarite

Consulté le 30/03/2015 : <http://www.af-zanzibar.com/fr/>

Alliance Française de Dar Es Salaam

Consulté le 30/03/2015 : <http://afdardar.com/>

Blog Debrouillonet de BRACCINI, V.

Consulté le 30/03/2015 : <http://blog.debrouillonet.org>

Blog de t@d, RODET, J.

Consulté le 20/04/2015 : <http://blogdetad.blogspot.fr>

Competice

Consulté le 12/04/2015 :

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

Educavox

RODET, J. (2014). Accompagnement à distance des apprenants. Consulté le 16/04/2015 :

<http://educavox.fr/formation/analyse/accompagnement-a-distance-des-apprenants>

Hy-sup.

Consulté le 24/05/2015 : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr>

Slideshare

- DE LIEVRE, B. (2013) Diaporama de la conférence : Pour une compréhension systémique du tutorat. Consulté le 30/04/2015 : <http://fr.slideshare.net/tad10/pour-une-comprehension-systmique-du-tutorat-par-bruno-de-livre>

- DE LIEVRE, B. (2014) Diaporama de la conférence : Social Tutoring - MOOCs et tutorat. Consulté le 30/04/2015 : <http://fr.slideshare.net/brunodelievre/social-tutoring-moocs-et-tutorat-brest-juillet-2014>

Statistiques mondiales

Consulté le 20/04/2015 : <http://www.statistiques-mondiales.com/>

Université de Liège

Consulté le 15/04/2015 : <http://www.crifa.ulg.ac.be/formations-et-certificats/certificat-duniversite-en-tutorat-distance>

Université de Sherbrooke

Consulté le 3/05/2015 : <http://perspective.usherbrooke.ca/>

Youtube

DENIS B. (2013) Conférence *Le certificat universitaire*. Consulté le 12/04/2015 : <https://youtu.be/baaVTGjZlc0>

Table des illustrations

Figures :

| | |
|--|----|
| Figure 1: Répartition des étudiants de l'AFT d'Arusha en 2013..... | 15 |
| Figure 2 : Bilan du dispositif d'enseignement du FRI en 2008 | 17 |
| Figure 3: Capture d'écran d'une séquence sur la plateforme Moodle | 19 |
| Figure 4: Capture d'écran d'une fenêtre Opale | 19 |
| Figure 5 : Répartition des apprenants en FRI en 2014 | 22 |
| Figure 6 : Triangle de Houssaye et modèle traditionnel transmissif (Maurin, 2004 : 200)..... | 31 |
| Figure 7 : La présence pédagogique : un soutien pour les présences socio-affective et cognitive – Jézégou (2010 : 270) | 32 |
| Figure 8 : Représentation des quatre piliers du tutorat systémique (De Lièvre, 2014 : NP)..... | 33 |
| Figure 9 : Interventions du tuteur selon ses fonctions et les plans de support à l'apprentissage (Rodet, 2012)..... | 39 |
| Figure 10 : Le cheminement spiralaire de la recherche-action (Braccini, 2010 : NP) | 47 |
| Figure 11 : Les étapes d'un cycle en recherche-action (Braccini, 2010 : NP)..... | 48 |
| Figure 12 : Les quatre dimensions du tutorat (De Lièvre, 2013) | 49 |
| Figure 13 : Les quatre piliers du tutorat en interaction (De Lièvre, 2013)..... | 49 |
| Figure 14 : Temps moyen passé sur la plateforme, par organisation | 59 |
| Figure 15 : Pourcentages d'apprenants selon le nombre de séquences travaillées | 60 |
| Figure 16 : Fréquence des rencontres hebdomadaires effectives | 62 |
| Figure 17: Fréquence des échanges à distance hebdomadaires effectifs..... | 63 |
| Figure 18 : Capture d'écran de l'onglet "A propos des cours" de la séquence 0..... | 69 |
| Figure 19 : Capture d'écran de l'un des tutoriels vidéo proposés en séquence 0 | 69 |
| Figure 20 : Capture d'écran de l'onglet "Petits trucs aider" de la séquence 0..... | 70 |
| Figure 21 : Des tuteurs et des systèmes : liens entre les acteurs d'un dispositif de FOAD (De Lièvre, 2013 : NP)..... | 74 |
| Figure 23 : Rapports entre les temps prévus et les temps effectifs de travail en ligne..... | 81 |

Tableaux :

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Outils utilisés pour notre recherche..... | 52 |
| Tableau 2 : Objectifs de l'AFT sur deux ans, en termes de nombre de séquences travaillées..... | 61 |
| Tableau 3 : La fréquence des contacts apprenants-tuteurs face à la progression des apprenants sur la plateforme..... | 64 |
| Tableau 4 : Récapitulatif des actions évaluées par les tuteurs..... | 91 |

Table des annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1 Accéder à la plateforme en ligne | 103 |
| Annexe 2 Etapes et acteurs du dispositif de FOAD actuel | 104 |
| Annexe 3 Plan de formation de la FOAD | 105 |
| Annexe 4 Composantes déterminant l'un des six types de formations hybrides proposées par Hy-Sup..... | 106 |
| Annexe 5 Accéder aux questionnaires en ligne..... | 107 |
| Annexe 6 Calendrier prévisionnel..... | 108 |
| Annexe 7 Les témoignages de la séquence 0 | 109 |
| Annexe 8 Fiche hebdomadaire de compte-rendu de visite..... | 110 |
| Annexe 9 Extrait du document partagé pour le café des tuteurs | 111 |
| Annexe 10 Extrait du document de présentation détaillée du cours : Les contenus détaillés par séquence | 112 |
| Annexe 11 Extrait du document de présentation détaillée du cours : Les fiches ressources listées et situées | 113 |
| Annexe 12 Extraits du document partagé sur les forums | 114 |
| Annexe 13 A Tableau des réponses possibles aux difficultés énoncées par les apprenants (1/2).. | 115 |
| Annexe 13 B Tableau des réponses possibles aux difficultés énoncées par les apprenants (2/2).. | 116 |

Annexe 1

Accéder à la plateforme en ligne

Pour accéder à la plateforme étudiée :

- Aller sur : <http://www.elearning-aftarusha.org/>
- **Nom utilisateur** : juryjulie
- **Mot de passe** : @Grenoble3

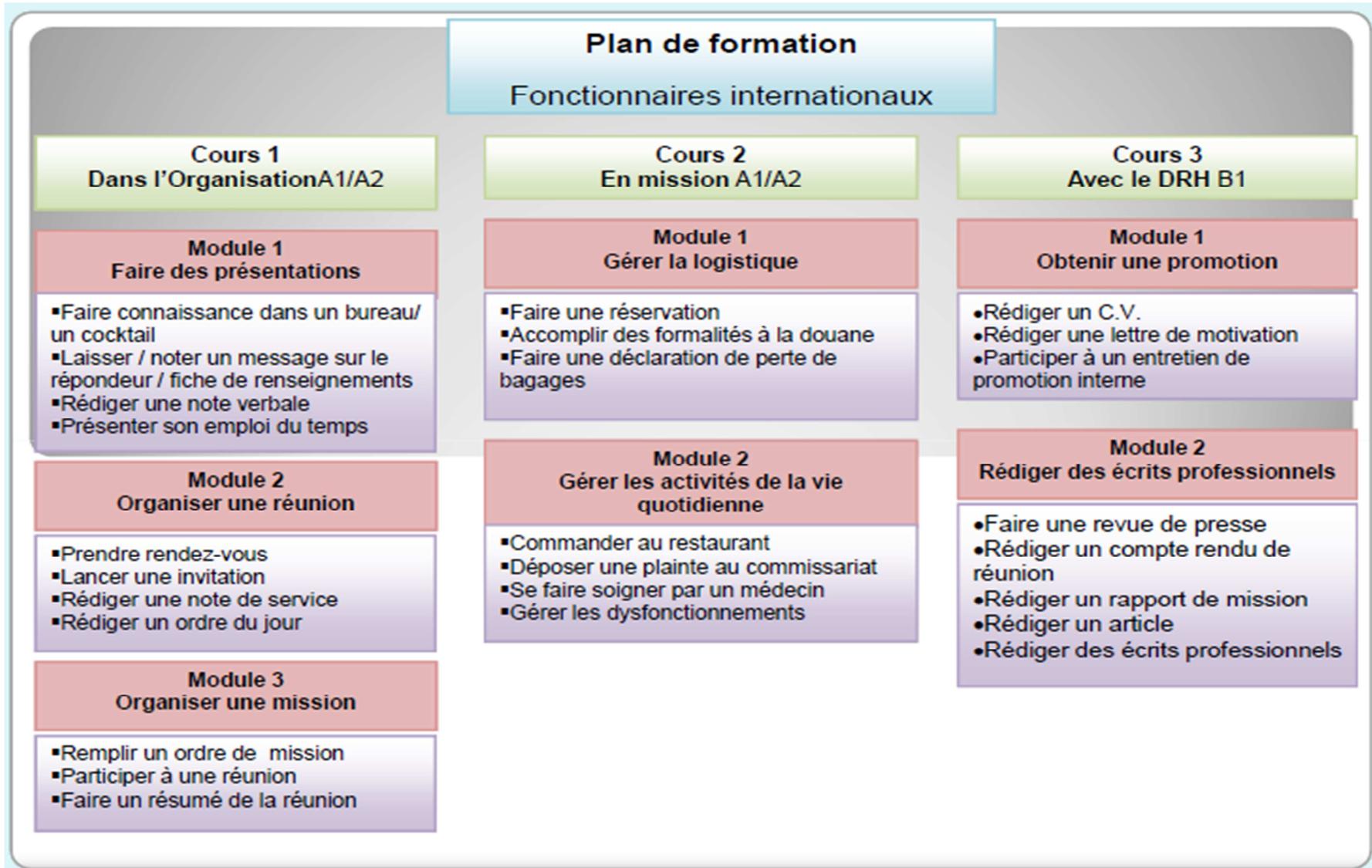
Ces codes permettent un accès à deux cours ainsi qu'à la formation en ligne des tuteurs et à la séquence 0 des apprenants.

Annexe 2

Etapas et acteurs du dispositif de FOAD actuel

| Etapes | Quand ? | Sous étapes | Outils | Intervenants | Rôles du Tuteur |
|--|--|---|--|--|---|
| 1- Sélection des apprenants dans les organisations | Les semaines qui précèdent la nouvelle session | a) RV avec DRH ou responsable de la formation | - Historique des étudiants lors des sessions précédentes - Liste des potentiels candidats | - Responsable des tuteurs - DRH des organisations - OIF (regard) | Faire connaître son produit et trouver des étudiants adaptés en collaboration avec le DRH |
| | | b) Réunion avec les apprenants | - Power point de présentation de l'apprentissage | Responsable des tuteurs DRH des organisations Futurs étudiants | Faire connaître son produit, répondre aux interrogations, prévenir des difficultés et apporter des solutions possibles |
| 2- 1 ^{er} contact apprenant / tuteur | Lors du premier RV étudiant / tuteur en présentiel | | - Audit (enquête sur le profil de l'étudiant) - Contrat (avec rappel engagements) - Calendrier (pour aider l'étudiant à gérer son temps) - Plateforme Moodle et portfolio (livret papier) | - apprenants - tuteurs | - Aider l'étudiant à s'organiser et à s'approprier les supports - 1 ^{er} contact avec la plateforme en ligne |
| 3- Session d'apprentissage | pendant 4 à 6 mois | a) Suivi à distance : 1 appel par semaine (J) | - Moodle : observation des temps de connexion, étapes réalisées, résultats... - Téléphone | - apprenants - tuteurs | - Accompagner, remotiver si besoin - Résoudre les difficultés techniques ou linguistiques - Faire pratiquer la langue - Prévoir le RV présentiel de J+2 |
| | | b) Suivi en présence : 1 visite par semaine (J+2) | - Fiche de suivi individuel (pour le tuteur) - Fiche de suivi hebdomadaire (à transmettre au responsable des tuteurs) | - apprenants - tuteurs | - Accompagner, remotiver si besoin - Résoudre les difficultés techniques ou linguistiques - Faire pratiquer la langue - Corriger les documents papiers (portfolio) - Faire passer les « productions » orales ou écrites (évaluations de mi ou fin de séquence) - Proposer les forums ou le CRM en plus |
| Contenu pédagogique du programme | Une séquence d'apprentissage se tient en moyenne sur 4 à 6h de travail. Elle est construite comme suit : 1- Un document déclencheur audio ou écrit / 2- Des exercices autocorrectifs (OPALE) de compréhension du document, puis de découverte et analyse de notions linguistiques / 3- Des fiches ressources rassemblant ces notions / 4- Des tests Moodle afin de vérifier l'acquisition des notions travaillées / 5- Une production finale orale ou écrite, corrigée et notée par le tuteur. / 6- Des forums de discussion sont à la disposition des apprenants au sein de chaque séquence. | | | | |
| 4- Evaluation de fin de session | la dernière semaine de la session | | Tests sur Moodle | - apprenants - tuteurs | - Accompagner techniquement pour l'accès aux évaluations - Corriger et transmettre les résultats aux étudiants |
| 5- Bilan | entre 2 sessions | | | - Responsable des tuteurs | - Analyser les + et - de la session et les interpréter - Rédiger et transmettre des bilans aux DRH et à sa direction |

Annexe 3 Plan de formation de la FOAD



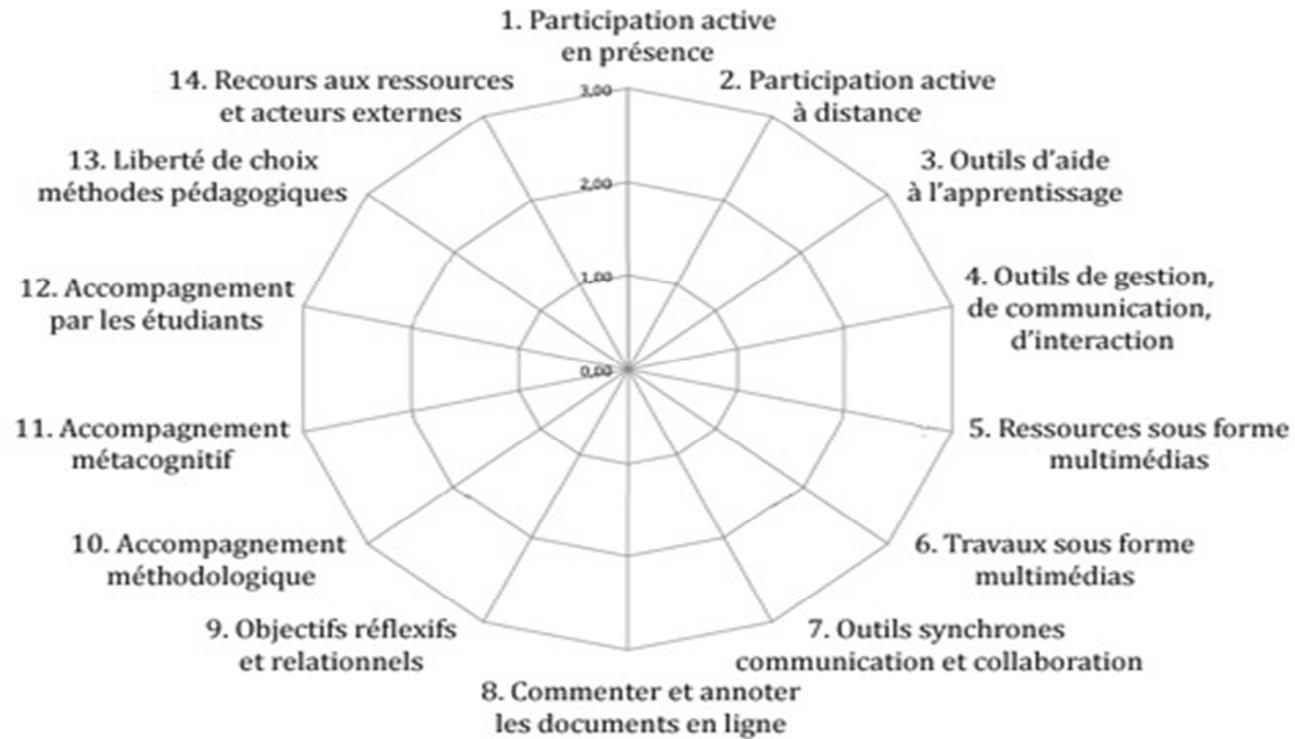
Annexe 4

Composantes déterminant l'un des six types de formations hybrides proposées par Hy-Sup

14 composantes constitutives d'un dispositif hybride

Dans son dispositif, l'enseignant met-il en oeuvre... ?

0 = jamais ; 1 = rarement ; 2 = parfois ; 3 = souvent



Annexe 5

Accéder aux questionnaires en ligne

Pour accéder aux questionnaires en ligne :

A- Questionnaire destiné aux apprenants :

<http://goo.gl/forms/03f0HLy0XL>

B- Questionnaire destiné aux tuteurs étant intervenus au cours de la session 2014 :

<http://goo.gl/forms/LI2ybjyVfl>

C- Questionnaire destiné aux tuteurs ayant suivi la formation en ligne :

<http://goo.gl/forms/97pGoZbMC3>

Annexe 6 Calendrier prévisionnel



Calendrier 6 MOIS - FORMATION EN LIGNE - MAI / NOVEMBRE 2015

Write on it what your **GOALS** are and **WHEN** you **plan** to reach them (finishing this sequence, taking the production with your tutor...)

Nom : _____

| MAI | | JUN | | JUILLET | | AOUT | | SEPTEMBRE | | OCTOBRE | | NOVEMBRE | |
|-------|--|-------|--|---------|-----------|------------------------|--|-----------|--|---------|-------------|----------|---------------------------|
| F 1 | | M 1 | | W 1 | | SA 1 | | Tu 1 | | Th 1 | | SU 1 | |
| SA 2 | | Tu 2 | | Th 2 | | SU 2 | | W 2 | | F 2 | | M 2 | Evaluation finale |
| SU 3 | | W 3 | | F 3 | | M 3 BILAN MI-SESSION | | Th 3 | | SA 3 | | Tu 3 | Evaluation finale |
| M 4 | | Th 4 | | SA 4 | | Tu 4 BILAN MI-SESSION | | F 4 | | SU 4 | | W 4 | Evaluation finale |
| Tu 5 | | F 5 | | SU 5 | | W 5 BILAN MI-SESSION | | SA 5 | | M 5 | | Th 5 | Evaluation finale |
| W 6 | | SA 6 | | M 6 | | Th 6 BILAN MI-SESSION | | SU 6 | | Tu 6 | | F 6 | Evaluation finale |
| Th 7 | | SU 7 | | Tu 7 | Saba Saba | F 7 BILAN MI-SESSION | | M 7 | | W 7 | | SA 7 | |
| F 8 | | M 8 | | W 8 | | SA 8 Nane Nane | | Tu 8 | | Th 8 | | SU 8 | |
| SA 9 | | Tu 9 | | Th 9 | | SU 9 | | W 9 | | F 9 | | M 9 | Evaluation finale |
| SU 10 | | W 10 | | F 10 | | M 10 BILAN MI-SESSION | | Th 10 | | SA 10 | | Tu 10 | Evaluation finale |
| M 11 | | Th 11 | | SA 11 | | Tu 11 BILAN MI-SESSION | | F 11 | | SU 11 | | W 11 | Evaluation finale |
| Tu 12 | | F 12 | | SU 12 | | W 12 BILAN MI-SESSION | | SA 12 | | M 12 | | Th 12 | Evaluation finale |
| W 13 | | SA 13 | | M 13 | | Th 13 BILAN MI-SESSION | | SU 13 | | Tu 13 | | F 13 | Evaluation finale |
| Th 14 | | SU 14 | | Tu 14 | | F 14 BILAN MI-SESSION | | M 14 | | W 14 | Nyerere Day | SA 14 | |
| F 15 | | M 15 | | W 15 | | SA 15 | | Tu 15 | | Th 15 | | SU 15 | |
| SA 16 | | Tu 16 | | Th 16 | | SU 16 | | W 16 | | F 16 | | M 16 | Correction |
| SU 17 | | W 17 | | F 17 | | M 17 | | Th 17 | | SA 17 | | Tu 17 | Correction |
| M 18 | | Th 18 | | SA 18 | | Tu 18 | | F 18 | | SU 18 | | W 18 | Correction |
| Tu 19 | | F 19 | | SU 19 | | W 19 | | SA 19 | | M 19 | | Th 19 | Correction |
| W 20 | | SA 20 | | M 20 | | Th 20 | | SU 20 | | Tu 20 | | F 20 | Correction |
| Th 21 | | SU 21 | | Tu 21 | | F 21 | | M 21 | | W 21 | | SA 21 | |
| F 22 | | M 22 | | W 22 | | SA 22 | | Tu 22 | | Th 22 | | SU 22 | |
| SA 23 | | Tu 23 | | Th 23 | | SU 23 | | W 23 | | F 23 | | M 23 | Publication des résultats |
| SU 24 | | W 24 | | F 24 | | M 24 | | Th 24 | | SA 24 | | Tu 24 | Publication des résultats |
| M 25 | | Th 25 | | SA 25 | | Tu 25 | | F 25 | | SU 25 | | W 25 | Publication des résultats |

Annexe 7

Les témoignages de la séquence 0



Do you want to know about other e-learners experiences?

About what they have to advise you?

Do you want to know the keys to success?



We have their testimonies!



Annah:

You have to balance how busy you are, and how you can find time to do your french class. It all depends with your seriousness. It is really challenging but it's all about your commitment. If you're serious, you will do it!

Atupele:

First, you really have to be committed to prosper. Second, you have to have a good timetable. You need to set a target on how you will expect to finish certain courses, you need to plan how many sequences you want to accomplish.

Margaret:

The secret? To be determined, and to be able to do sacrifices.

It's not easy to work during office hours. So what I do is I lock my door, I chase away people and turn the phone ring down. Even if it rings, I don't pick up. The only way for me is to become rude! When I need to concentrate, I need to do that.

Also I bought my own french exercises books: it helps me to know about accents, alphabet, pronunciation, grammar... So most of the time, I try to do both : online lessons and that book.

Nailedjilej:

It depends on the type of work which you are doing. For me, sometimes I am not able to work on the computer. So what I always do is try to find some time as much as I can between two sessions.

I'm trying to do most of the time in the morning, because I know that it is the most appropriate time for me.

I was advised to work even 10 minutes a day, because 2 hours, it is not possible.

Also, it's better to use your tutor, and try to be available when he comes. Because if you get a problem, he will help you to progress. And he will talk to you in french, this is good!

Georges:

E learning at work is a challenge, you have to do it yourself. You don't know how busy you are gonna be at work. It is not like you're going to class; someone is going to knock at your door every time, so you have to fix your time yourself.

Abu:

And one should let the tutor do the follow up, one should stop finding excuses. If you were supposed to do 5 exercises, then at least do 3! If you can't manage your time properly, please don't register on this online course!

The presence of the tutor is not only to deal with language, it is also for technical aspects. It is good to have a tutor, he encourages you, and sometimes, he can tell you that there is a new program, a nice website, or like Radio France... This is also a type of encouragement!

Annexe 8
Fiche hebdomadaire de compte-rendu de visite



COMPTE RENDU HEBDOMADAIRE DE VISITE

Nom du tuteur:Organisation: Date:/...../2015

| Nb. d'ét. rencontrés + NOMS | Temps Passé | Aspects positifs de la visite | Difficultés soulevées | Proposition de solutions aux difficultés | Observation (case réservée au coordinateur) |
|-----------------------------|-------------|-------------------------------|-----------------------|--|---|
| | | | | | |

| Nb. d'ét. non rencontrés+ NOMS | Raisons | Cas particuliers d'absences répétées ? | Avis du tuteur | Observation (case réservée au coordinateur) |
|--------------------------------|---------|--|----------------|---|
| | | | | |

Annexe 9

Extrait du document partagé pour le café des tuteurs

Quoi ?

Ces réunions mensuelles permettent aux tuteurs de boire un café, et aussi de réfléchir sur plusieurs aspects tutoraux, échanger leurs expériences, questionner et améliorer leurs pratiques.

Quand ?

Tous les **premiers mardis du mois, de 11h à 11h45.**

| Dates prévues en 2015 + thèmes | Réalisé (X) ou reporté au... |
|---|-------------------------------------|
| 1) MARDI 5 MAI : début de session | |
| 2) MARDI 2 JUIN : | |
| 3) MARDI 7 JUILLET : | |
| 4) MARDI 4 AOÛT : RV mi-session | |
| 5) MARDI 1er SEPTEMBRE : | |
| 6) MARDI 6 OCTOBRE : préparer les évaluations | |
| 7) MARDI 3 NOVEMBRE : retour sur les évaluations | |

A quoi sert ce document partagé ? Qui peut y écrire ?

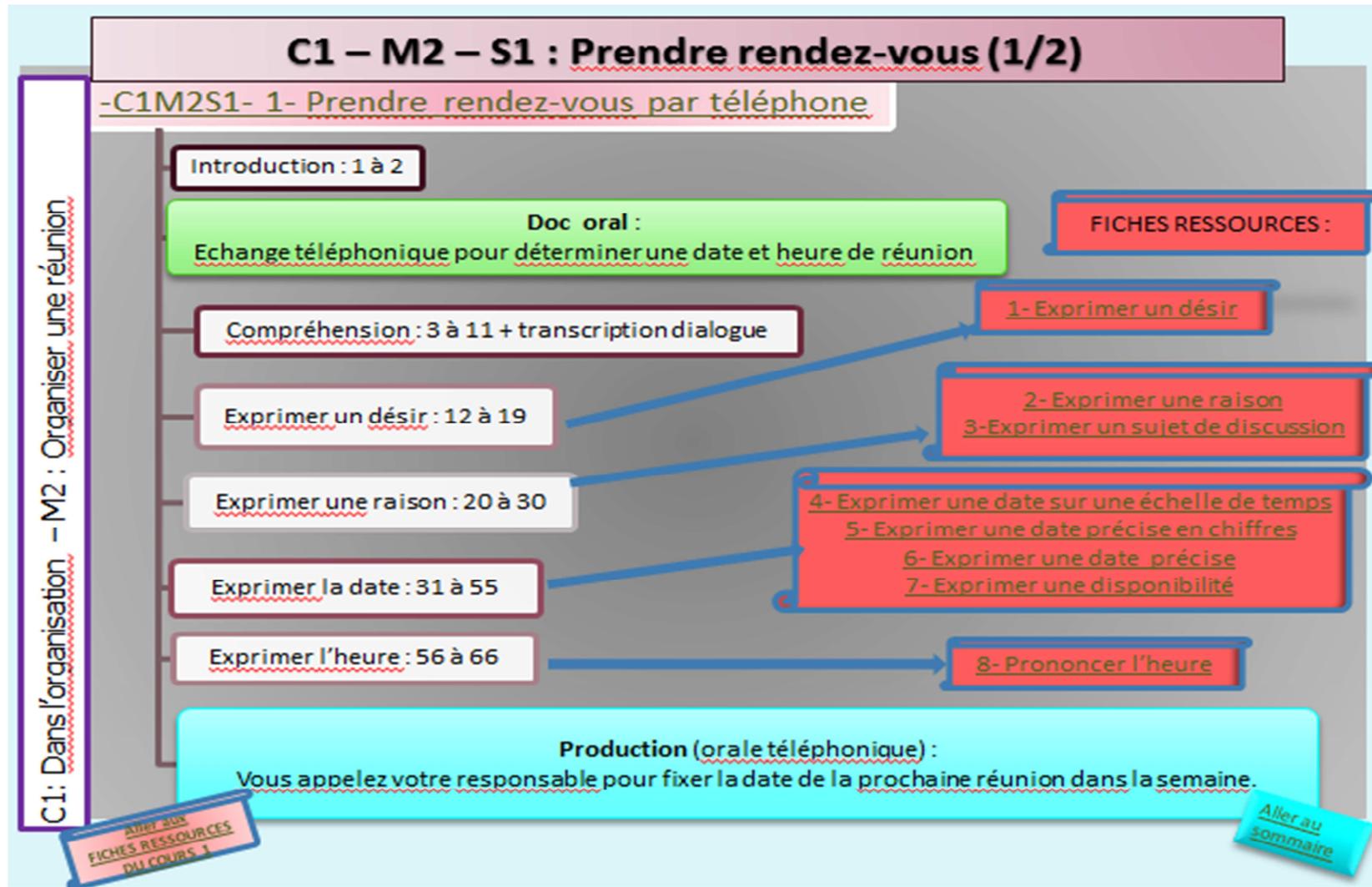
Il vous sert à prévoir les réunions, les tuteurs peuvent placer en commentaires leurs besoins ou suggestions quant à l'ordre du jour, le coordonnateur prend la décision et note les points qui seront abordés. Une case "compte-rendu", succincte, vous permettra de garder une trace des éventuelles décisions prises ou des échanges.

Ordres du jour et comptes-rendus

| | |
|---|--|
| 1) MARDI 5 MAI ORDRE DU JOUR | Que faire lors de la première rencontre avec l'apprenant ? la séquence 0 et ses tests, les besoins techniques de l'apprenant, les besoins socioaffectifs de l'apprenant, les documents à apporter et à remplir avec lui de façon efficace, les prévisions sur le calendrier ... |
| COMPTE RENDU | |

Annexe 10

Extrait du document de présentation détaillée du cours : Les contenus détaillés par séquence



Annexe 11

Extrait du document de présentation détaillée du cours : Les fiches ressources listées et situées

| Module 1 Faire des présentations | FICHES RESSOURCES DU COURS 1 : Dans l'organisation A1/A2 | Module 2 Organiser une réunion |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ <u>S1 : Faire connaissance dans un bureau/ un cocktail :</u><ol style="list-style-type: none">1- Les pronoms sujet et le verbe être2- Les professions3- Les nationalités4- Les titres5- Les organisations internationales6- Au, a la, a l', aux7- Les pays africains8- Les salutations▪ <u>S2 : Laisser / noter un message sur le répondeur / fiche de renseignements</u><ol style="list-style-type: none">1- Se présenter au téléphone, sur un répondeur2- Les indicatifs internationaux3- Les nombres de 0 à 694- Les nombres de 70 à 995- Exprimer un but | <ul style="list-style-type: none">▪ <u>S3 : Rédiger une note verbale</u><ol style="list-style-type: none">1- Les majuscules2- Rédiger un courriel3- Entrer en contact / Prendre congé4- Exprimer un but5- Rédiger une note verbale▪ <u>S4 : Présenter son emploi du temps</u><ol style="list-style-type: none">1- Exprimer des actions récentes2- Exprimer des actions proches dans l'avenir3- Exprimer ses goûts et ses préférences4- La place des adverbes5- La pronoms sujets et toniques6- Exprimer des habitudes actuelles, la fréquence7- Exprimer la cause et la conséquence | <ul style="list-style-type: none">▪ <u>S1 : Prendre rendez-vous :</u><p><u>1^{ère} partie :</u></p><ol style="list-style-type: none">1- Exprimer un désir2- Exprimer une raison3- Exprimer un sujet de discussion4- Exprimer une date sur une échelle de temps5- Exprimer une date précise en chiffres6- Exprimer une date précise7- Exprimer une disponibilité8- Prononcer l'heure<p><u>2^{ème} partie :</u></p><ol style="list-style-type: none">1- Exprimer l'heure officielle et en contexte2- Exprimer la durée3- Exprimer une date sur une échelle de temps4- Pour exprimer le contraire, une négation5- Exprimer un dysfonctionnement▪ <u>S2 : Lancer une invitation :</u><p><u>1^{ère} partie :</u></p><ol style="list-style-type: none">1- Poser des questions fermées avec POUVOIR et DEVOIR2- Répondre à une question fermée3- Poser une question fermée à la forme négative4- Poser des questions ouvertes<p><u>2^{ème} partie :</u></p><ol style="list-style-type: none">1- Poser des questions fermées2- Répondre aux questions fermées3- Exprimer une consigne avec S'IL VOUS PLAÎT et JE VOUS EN PRIE4- Exprimer une consigne avec l'impératif, l'infinitif et quelques expressions5- Rédiger une lettre d'invitation6- Exprimer la cause |

[Aller au sommaire](#)

Annexe 12

Extraits du document partagé sur les forums

GESTION DES FORUMS



Petits rappels :

La mise en place d'un forum devrait toujours être subordonnée à l'identification d'**objectifs pédagogiques**, (...) aux **intérêts** repérés des apprenants. Un forum devrait donc être positionné dans le scénario de formation comme **élément d'une activité d'apprentissage ou de soutien à l'apprentissage**.

Un forum doit être **animé** et les règles d'animation être explicites pour les participants. Cette animation peut être à la charge du tuteur mais aussi être déléguée à un ou plusieurs apprenants.

Quelques éléments de réussite d'un forum :

- Annoncer l'existence du forum et inciter les apprenants à y participer en précisant les objectifs visés et l'intérêt qu'ils pourront tirer de leur participation.
- Titrer les messages de manière pertinente.
- Préférer des messages pas trop longs.
- Répondre aux questions dans un délai court.
- Donner la priorité à des commentaires formatifs.
- S'appuyer sur les étudiants les plus dynamiques.
- Relancer en utilisant la reformulation et la réverbération.
- Produire des synthèses.

Extrait de *Cuisine techno-pédagogique sur les usages des forums* - Présenté par Jacques Rodet in Tutorat à distance – Fragments du Blog de t@d – volume 5, avril 2009, pp. 28-29.

RQ : Chaque tuteur DOIT interagir dans toutes les discussions. L'apprenant n'en sera que plus motivé.

Sujets de forum possibles

- Racontez-nous une bonne expérience d'apprentissage ou une mauvaise expérience d'apprentissage.
- Quelles langues parlez-vous au travail ? Quelle est la plus utile pour vous ?
- Utilisez-vous le français dans vos activités professionnelles ? A quelles occasions ?
- *Jeux de langue**
- Quelle est votre expression préférée ? Pourquoi ?
- Quel est votre mot préféré en français ? Pour quelle raison ?
- A quoi vous fait penser cette image ?
- Regardez cette vidéo et dites-nous ce que vous en pensez ?
- Charades / devinettes à réactualiser régulièrement.
- *Interculturel**
- Quels sont les stéréotypes qui existent sur votre pays ?
- Connaissez-vous ces stéréotypes ? Etes-vous d'accord ?
- Dans quels pays francophones êtes-vous allés ? Quel est votre préféré ?
- Que pensez-vous de ces caricatures (images stéréotypées diverses) ?
- Quel est le site ou le monument historique le plus célèbre de votre pays ? Pour quelles raisons ?
- *Goûts et culture**
- Quels articles aimez-vous lire dans le journal ?

Lancement de discussions - MOIS 1

| Date | Séquence concernée | Thème | Objectifs | Formulation précise de la discussion (titre + phrase) | Remarques |
|---|-------------------------------|------------------|---|--|---|
| 2-3 semaines après le début de la session | C1M1S1 +utiliser l'anglais | Se présenter | - Connaître l'identité des autres apprenants - Utiliser le traducteur, s'appropriier les outils du CRM | Ma présentation : <i>Présentez-vous, sans utiliser de phrase. Utilisez des mots français qui vous représentent, dans votre vie personnelle et professionnelle. Réagissez aux présentations des autres : aimez-vous la même chose...?</i> | Il est important de passer par une étape de présentation, cependant, ne pas abuser de cette discussion-ci, qui risque fort de n'être qu'une succession de monologues : au contraire, nous souhaitons des échanges . |
| | C1M1S2 +utiliser l'anglais | | | | |
| | C1M1S3 | Parler d'un film | - Échanger sur ses goûts | Les films français et moi : <i>Quels films français avez-vous vu ? Qu'en avez-vous pensé ? Échangez et comparez vos impressions.</i> | |
| | C1M1S4 | | | | |

Annexe 13 A

Tableau des réponses possibles aux difficultés énoncées par les apprenants (1/2)



Des soucis d'e-learners ? **DES SOLUTIONS DES TUTEURS !**

Voici les remarques communes venant des e-learners. Pour aider les tuteurs, nous avons recensé les possibilités diverses de réponses à utiliser. Ce document a la vocation d'être collaboratif et évolutif : n'hésitez pas à le compléter, le modifier, le partager...

| Remarques du e-learner | Propositions du tuteur |
|--|---|
| « Je n'ai pas le temps de travailler le français ! J'ai trop de travail ! » | <p>Sauf changement radical de situation par rapport à la date de l'engagement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel sur l'engagement de départ : vous avez été informé au début du temps nécessaire pour ce dispositif et vous avez complété et signé un audit et un contrat (les ressortir pour appuyer vos dires). - Rappel des motivations / Voir sur le long terme : quels avantages avez-vous à apprendre le français ? - Aborder la question de sacrifice : vous savez qu'apprendre est question de faire des sacrifices - Les possibilités d'emploi du temps : vous n'êtes pas obligé de travailler pendant le travail, le week end existe, le soir, la pause midi. - Travailler AVANT de commencer sa journée de travail (avant d'ouvrir les mails par exemple) - Travailler APRES sa journée. Placer un pense-bête pour se rappeler l'heure à laquelle on a décidé de faire du français. « A 4pm, j'arrête mon travail et je me mets au français ! » - La planification : Avez-vous défini une planification, un jour précis consacré au français ? Choisir un jour et s'y tenir régulièrement. - LIEU/TEMPS précis : Définir, comme si on était en réunion ou en formation, un temps et/ou un lieu à part. Aller travailler dans un endroit privilégié pour délimiter un temps précis uniquement consacré au français. Ce lieu peut être : la médiathèque, la salle de réunion de son lieu de travail, l'Alliance Française aussi. - Partager ce souci de manque de temps avec le DRH pour voir ce qu'il est possible de mettre en place au sein de l'organisation (temps spécifique dégagé) - Proposer des temps commun de travail sur la plateforme, en petit groupe, entre collègues - Pour casser la monotonie et la lourdeur du travail, considérer le français comme un temps de pause, une coupure. Elle sera bénéfique pour travailler mieux ensuite. |
| « Je suis toujours dérangé par mes collègues... » | <ul style="list-style-type: none"> - LIEU/TEMPS précis : Définir, comme si on était en réunion ou en formation, un temps et/ou un lieu à part. Aller travailler dans un endroit privilégié pour déterminer un temps précis uniquement consacré au français. Ce lieu peut être : la médiathèque, la salle de réunion de son lieu de travail, l'Alliance Française aussi. - S'isoler, dans son bureau : Fermer sa porte à clé, baisser son téléphone pendant le temps du français - Informers les collègues du fait que vous êtes en formation, et de revenir plus tard (le dire, l'écrire sur la porte, en mode occupé de skype !) |
| « Il y a plein de mots que je ne comprends pas / les informations ne sont pas claires... » | <ul style="list-style-type: none"> - Dé-dramatiser le fait de ne pas tout comprendre : c'est normal quand on apprend une langue, il ne s'agit pas de comprendre chaque mot mais le sens global d'une phrase. Il faut faire confiance à la progression et la pédagogie de ce dispositif. - Utiliser un dictionnaire en ligne (reverso par exemple, cf CRM) - Contactez son tuteur (téléphone spécifique aux tuteurs - @) ou son collègue ou un francophone |
| « Je suis coincé sur cet exercice, je ne peux plus avancer ! » | <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas se décourager ni se bloquer mais continuer les exercices suivants : cela pourra aider à résoudre le problème ou alors, il sera résolu plus tard avec le tuteur. Le tout est d'avancer. - Contactez son tuteur (téléphone spécifique aux tuteurs - @) ou son collègue ou un francophone |

Annexe 13 B

Tableau des réponses possibles aux difficultés énoncées par les apprenants (2/2)

| Remarques du e-learner | Propositions du tuteur |
|--|--|
| « Il serait mieux d'avoir une leçon zéro pour les notions de base. Par exemple alphabet, prononciation, etc. » | <ul style="list-style-type: none"> - Aller sur le CRM, tout y est ! Dictionnaire, traducteur, conjugueur, prononciateur, nombres... - Faire confiance à notre plateforme et sa progression. |
| « Ces tuteurs sont très bien, mais ils changent trop souvent ! » | <ul style="list-style-type: none"> - L'essentiel est le cours en ligne, qui lui, est constant, le tuteur n'est pas un enseignant : il s'agit d'un accompagnant, d'un facilitateur. - Faire confiance dans notre choix des tuteurs : les suivants seront parfaits aussi. |
| « On m'a assigné d'autres responsabilités non prévues, je ne peux plus continuer ! » | <ul style="list-style-type: none"> - Revenir aux réponses à la question de la gestion du temps - Voir si l'AF ne peut pas proposer une autre forme d'accompagnement (Skype / cours à l'AF...) - Si vraiment ce n'est plus possible de travailler, envisager l'abandon au lieu de faire perdre du temps aux 2 parties |
| « On aimerait pratiquer l'oral. » | <ul style="list-style-type: none"> - Avoir un cours de conversation est possible : en parler au tuteur-coordonateur pour qu'il envisage ces cours avec le DRH / sinon, envisager un paiement des cours de conversation par les apprenants eux-mêmes - Avoir un membership à l'AF pour les films, location de livres... - Venir à l'AF pour rencontrer des français - Travailler à plusieurs entre collègues et en profiter pour ne parler que français - CO : Proposer le CRM : écouter les radios, faire des exercices audios |
| « Mon ordi ne marche pas. » | <ul style="list-style-type: none"> - Changer de navigateur : Mozilla, Firefox et Google Chrome fonctionnent bien - Si c'est une difficulté technique spécifique à notre plateforme, contacter le tuteur - Si c'est lié à la configuration de votre matériel, contactez votre informaticien de l'organisation - Se fournir en matériel en bon état |
| « Ca ne fonctionne pas sur tablette / smart phone » | <ul style="list-style-type: none"> - Certaines choses fonctionnent sur tablette - Changer de navigateur : Mozilla, Firefox et Google Chrome fonctionnent bien - Pole ! En effet, ce programme est conçu pour les ordinateurs, non pour les smart phone... |
| « C'est trop difficile de se repérer sur la plateforme : je ne sais plus où je me suis arrêté ! » | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le Portfolio pour cocher les exercices finis - Regarder sur Moodle, les activités finies se cochent normalement - « Vous pouvez toujours refaire, ce n'est pas grave, ça permet de réviser ! » |
| « Ma connexion n'est pas bonne » | <ul style="list-style-type: none"> - Il est quasi indispensable de se procurer une clé 3G, avec Airtel par exemple (bundle internet) : ce n'est pas très couteux et ça permet d'avoir accès partout à Internet. |
| « Je pars en mission, je serai très occupé » | <ul style="list-style-type: none"> - Prévoir et équilibrer : travailler plus en amont et en aval de la mission - Imprimer des documents de la plateforme pour les travailler pendant les transports : le document de départ, les fiches ressources... : cela permet toujours de pratiquer la lecture et l'oral, et de comprendre mieux certaines notions. - Imprimer, via le CRM, des exercices à faire lors des transports (écrits) |

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Sommaire | 5 |
| Sigles et abréviations utilisés..... | 7 |
| INTRODUCTION..... | 8 |
| PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE..... | 10 |
| <i>CHAPITRE 1. L'ALLIANCE FRANCO-TANZANIENNE D'ARUSHA, EN TANZANIE.....</i> | <i>11</i> |
| 1. La Tanzanie : contexte géopolitique et linguistique..... | 11 |
| 1.1. Situation géopolitique | 11 |
| 1.2. Histoire et langues..... | 12 |
| 2. La ville d'Arusha et ses besoins linguistiques | 12 |
| 2.1. Multiculturalisme | 12 |
| 2.2. Institutions et organisations internationales | 13 |
| 3. Les particularités de l'Alliance Franco-Tanzanienne..... | 14 |
| 3.1. Evolution dans le temps et acteurs | 14 |
| 3.2. Activités proposées | 15 |
| <i>CHAPITRE 2. LA FORMATION DES FONCTIONNAIRES INTERNATIONAUX.....</i> | <i>17</i> |
| 1. Les acteurs et les besoins à l'origine..... | 17 |
| 2. La formation en ligne : une réponse évolutive..... | 18 |
| 3. Le dispositif de formation en FRI existant..... | 20 |
| 3.1. Organisation et contenu d'une session | 20 |
| 3.2. Acteurs | 21 |
| 3.3. Interactions..... | 23 |
| PARTIE 2 - CADRAGES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE | 25 |
| <i>CHAPITRE 3. ANCRAGE THEORIQUE.....</i> | <i>26</i> |
| 1. La formation en ligne : des formes multiples..... | 26 |
| 1.1. Des termes à préciser..... | 26 |
| 1.2. Typologie de formation en ligne | 27 |
| 2. Un enseignement à part..... | 30 |
| 2.1. Reconfiguration des éléments fondamentaux..... | 31 |
| 2.2. Autres propriétés et conséquences..... | 33 |
| 3. Un encadrement nécessaire..... | 35 |
| 3.1. Intervenir sur plusieurs plans | 35 |
| 3.2. Des interventions uniquement humaines ? | 36 |
| 4. L'accompagnement tutoral : des acteurs en relation | 37 |
| 4.1. Tuteurs | 37 |
| 4.2. Apprenants | 40 |
| 4.3. Interactions..... | 43 |
| <i>CHAPITRE 4. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE ADOPTEE</i> | <i>46</i> |
| 1. Projet et problématique..... | 46 |
| 2. La méthodologie adoptée..... | 47 |
| 2.1. La recherche-action..... | 47 |
| 2.2. Une approche systémique..... | 48 |
| 3. Les outils utilisés | 50 |

| | |
|---|-----------|
| PARTIE 3 - ANALYSES ET PROPOSITIONS..... | 53 |
| <i>CHAPITRE 5. ANALYSES DIAGNOSTIQUES.....</i> | <i>54</i> |
| 1. Analyse critique de l'orientation pédagogique..... | 54 |
| 1.1. La dimension sociale : agir ou parler ?..... | 54 |
| 1.2. Les documents utilisés : la question de l'authenticité..... | 55 |
| 2. Analyse des besoins..... | 55 |
| 2.1. Besoins exprimés par les tuteurs..... | 55 |
| 2.2. Besoins exprimés par les apprenants..... | 56 |
| 2.3. Besoins exprimés par la direction..... | 58 |
| 3. Analyse de quelques données chiffrées..... | 59 |
| 3.1. Temps passé en ligne..... | 59 |
| 3.2. Nombre de séquences travaillées..... | 60 |
| 3.3. Contacts avec le tuteur et influences sur l'apprentissage..... | 61 |
| <i>CHAPITRE 6. SOUTENIR LES APPRENANTS DANS LEUR PRISE DE CONSCIENCE DE LA FORMATION.....</i> | <i>65</i> |
| 1. Prendre conscience de la formation en amont..... | 65 |
| 1.1. Etat des lieux actuel..... | 65 |
| 1.2. Réponse proposée pour une information accessible à tous..... | 66 |
| 2. Planifier sa formation..... | 67 |
| 2.1. Etat des lieux actuel..... | 67 |
| 2.2. Réponse proposée pour une planification efficiente..... | 67 |
| 3. Prendre des repères techniques et pédagogiques..... | 68 |
| 4. Prendre des repères organisationnels et méthodologiques..... | 70 |
| 4.1. Grâce aux professionnels..... | 70 |
| 4.2. Grâce aux pairs..... | 71 |
| <i>CHAPITRE 7. FORMER ET SOUTENIR LES TUTEURS AU SEIN DE LEUR EQUIPE.....</i> | <i>72</i> |
| 1. Une formation en ligne..... | 72 |
| 1.1. Présentation générale..... | 72 |
| 1.2. Volet théorique de la formation en ligne..... | 73 |
| 2. Former au travail en équipe..... | 73 |
| 2.1. Etat des lieux et objectif à atteindre..... | 73 |
| 2.2. Un outil nouveau..... | 75 |
| 2.3. Une réadaptation du café des tuteurs..... | 76 |
| 3. Former aux interventions auprès des apprenants..... | 77 |
| 3.1. Scénariser les interventions..... | 77 |
| 3.2. Des interventions pédagogiques..... | 77 |
| 3.3. Des interventions pour susciter les interactions sur les forums..... | 78 |
| 3.4. Des interventions organisationnelles, motivationnelles et socio-affectives..... | 80 |
| 4. Former à l'évaluation..... | 82 |
| 4.1. Etat des lieux..... | 82 |
| 4.2. Se repérer dans les niveaux attendus..... | 83 |
| 4.3. Harmoniser les méthodes d'évaluations..... | 83 |
| <i>CHAPITRE 8. PERSPECTIVES ET RETOURS.....</i> | <i>85</i> |
| 1. Perspectives supplémentaires..... | 85 |
| 1.1. Une utilisation efficace du CRM..... | 85 |
| 1.2. Les contacts avec l'AFT..... | 86 |
| 1.3. L'investissement de la hiérarchie..... | 87 |
| 2. Retours des tuteurs sur certaines actions..... | 88 |
| CONCLUSION..... | 92 |
| Bibliographie..... | 94 |
| Sitographie..... | 99 |
| Table des illustrations..... | 101 |
| Table des annexes..... | 102 |
| Table des matières..... | 117 |

MOTS-CLÉS : Formation Ouverte à Distance, accompagnement tutorial, formation des tuteurs, soutien aux apprenants

RÉSUMÉ

Concevoir une formation à distance, de son contenu linguistique à sa dimension d'accompagnement, est un processus complexe et en mouvement. Face aux multiples facettes d'un tel dispositif, une réflexion est portée dans ce mémoire sur les conditions propices à créer un accompagnement tutorial efficace. Les recherches concernent la formation en Français des Relations Internationales proposée par l'Alliance Franco-Tanzanienne d'Arusha auprès de fonctionnaires des organisations internationales de Tanzanie. Pour mieux définir et comprendre les enjeux de ce travail, les apports de chercheurs en didactique des langues, sciences de l'éducation, de l'information et de la communication sont mobilisés. Après un recueil de données et des enquêtes menées, des propositions pour augmenter l'engagement des apprenants et favoriser l'accomplissement des fonctions des tuteurs sont exposées. Dans un esprit systémique, des éléments de réponses sont également apportés quant aux interactions entre ces acteurs, mais aussi des possibilités émanant d'autres instances, plus larges, comme les responsables de formation des organisations, sont suggérées.

KEYWORDS : open distance training, tutoring, tutor's training, learners' support

ABSTRACT

Creating distance training from its linguistic content to its ways of support is a complex process which progresses. In front of multiple facets of such a system, a reflection is made in this report about the convenient conditions to create an effective tutorial follow up. The research concerns the training in French for the International Relations proposed by the Franco-Tanzanian Alliance of Arusha that intervenes with civil servants of the international organizations of Tanzania. To define better and understand the stakes in this work, researchers' contributions in didactics of the languages, sciences of education, information and communication are mobilized. After a data collection and some led inquiries, proposals to increase the commitment of the learners and favor the fulfillment of tutors' functions are exposed. Seen as a system, elements of answers are brought as for the interactions between these actors, but also possibilities emanating from other wider authorities, as the training managers of organizations, are suggested.