



HAL
open science

Une formation “ située ” de tuteurs de langues en ligne : l'exemple de Madrid

Audrey Marcouiller

► **To cite this version:**

Audrey Marcouiller. Une formation “ située ” de tuteurs de langues en ligne : l'exemple de Madrid. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01433846

HAL Id: dumas-01433846

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01433846>

Submitted on 13 Jan 2017

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.



Une formation « située » de tuteurs de langues en ligne : l'exemple de Madrid

**MARCOUILLER
Audrey**

Sous la direction de François Mangenot

UFR LLASIC

Mémoire de Master 2 professionnel à distance- 30 crédits -
Spécialité ou Parcours : Master professionnel mention Sciences du Langage
Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2015-2016

N° Etudiant : 20332420

DECLARATION

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 : MARCOUILLER PRENOM : AUDREY

DATE : 04 août 2016 SIGNATURE : 

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'aide des personnes qui m'ont toujours encouragée et accompagnée dans ma reprise d'études.

Je tiens tout d'abord à remercier François Mangenot pour ses précieux conseils et pour avoir fait preuve de patience à mon égard.

Je tiens aussi à remercier mes collègues Alix Creuzé et Agnès Vincis qui m'ont soutenue, motivée et donné de nombreux conseils et informations pour mener à bien ce projet.

Un grand merci également à Jérôme qui a pris le temps de me relire et m'a vivement encouragée durant ce processus.

Un clin d'œil spécial à Nacho pour son aide, sa présence et sa patience pendant ces derniers mois.

Je remercie aussi Charlotte Dejean qui, suite à une rencontre inopinée, m'a incitée à terminer ce master.

Merci enfin à tous les tuteurs et apprenants qui participent activement à ce cours en ligne.

RÉSUMÉ

Mots clés : tutorat, cours en ligne, accompagnement, formation à distance, correction à distance

Ce mémoire présente l'évaluation d'un projet de formation à distance de tuteurs de langues mis en place à Madrid. Dans un premier temps, nous présentons la structure et le contenu du cours en ligne à tutorer puis dans un deuxième temps, nous analysons la formation de tuteurs en détaillant les différents rôles de la formatrice qui anime cette formation. Nous identifions aussi les savoir-faire que les futurs tuteurs vont acquérir et nous vérifions qu'ils développent une capacité réflexive au fur et à mesure de la formation.

Palabras clave: tutoría, curso a distancia, asesoramiento, formación a distancia, corrección a distancia

Este trabajo presenta la evaluación de un proyecto de formación a distancia de tutores de idiomas que se encuentra en Madrid. En primer lugar, presentamos la estructura y el contenido de los cursos a distancia que se tutoran, en segundo lugar, analizamos la formación a los tutores detallando los diferentes roles de la formadora que lidera esta formación. Identificamos también el saber hacer que los futuros tutores van a adquirir y nos aseguramos que desarrollen una capacidad reflexiva a medida que transcurre esta formación.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
PARTIE A : PRÉSENTATION DU CONTEXTE	
1. CONTEXTE GÉNÉRAL	9
1.1. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL	9
1.1.1. <i>L'Institut Français (IF)</i>	9
1.1.2. <i>Les Instituts français d'Espagne (IFE)</i>	10
1.1.3. <i>L'Institut français de Madrid (IFM)</i>	10
1.2. LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE	11
1.2.1. <i>Le secteur innovation pédagogique de l'IFM</i>	11
1.2.2. <i>Quelques projets d'ingénierie pédagogique</i>	14
1.2.3. <i>Le campus de l'Institut français sur Moodle : un espace de formation et d'autoformation</i>	15
2. PRÉSENTATION DU PROJET DE FORMATION DE TUTEURS	15
2.1. LE COURS EN LIGNE : ORIGINE ET FONDEMENT DU PROJET.....	15
2.1.1. <i>Une formation pour piloter ce cours en ligne</i>	16
2.1.2. <i>Présentation du dispositif de départ : une formule hybride</i>	16
2.1.3. <i>Adaptation en dispositif hybride en formule tout distance</i>	17
2.2. DESCRIPTION DU COURS ACTUEL (HYBRIDE / TOUT DISTANCE)	18
2.2.1. <i>Un dispositif flexible</i>	18
2.2.2. <i>Les niveaux</i>	19
2.2.3. <i>Les modalités de travail</i>	19
2.2.4. <i>Le contenu des unités</i>	20
2.2.5. <i>Les outils de communication</i>	21
2.2.6. <i>L'évaluation</i>	22
2.2.7. <i>Le profil de l'apprenant à distance</i>	23
2.2.8. <i>Un accompagnement fort</i>	24
2.3. LA FORMATION DE TUTEURS EN LIGNE.....	24
2.3.1. <i>Généralités</i>	24
2.3.2. <i>Le support de la formation : la plateforme Moodle</i>	26
2.3.3. <i>Les objectifs de la formation Le support de la formation : la plateforme Moodle</i>	26
2.3.4. <i>Les modalités de travail</i>	27
2.3.5. <i>Le rôle du tuteur dans le dispositif de cours en ligne sur lequel s'appuie la formation</i>	28
2.4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	28
PARTIE B : CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION À DISTANCE : DISPOSITIF ET TUTORAT	
3. CADRE GÉNÉRAL D'UNE FORMATION À DISTANCE	31
3.1. LA FOAD / FAD.....	31
3.1.1. <i>Quelques définitions</i>	31
3.1.2. <i>Les paramètres généraux d'un dispositif en FAD</i>	33
3.2. DISPOSITIFS ET FAD.....	34
3.2.1. <i>Les modèles de FAD</i>	34
3.2.2. <i>Les types de FAD</i>	35
3.3. APPRENTISSAGE ET FAD.....	35
3.3.1. <i>Médiatisation et médiation</i>	35
3.3.2. <i>Une relation pédagogique différente</i>	36
3.3.3. <i>Un lien social comme support d'apprentissage</i>	38
3.3.4. <i>L'influence du scénario pédagogique sur l'apprentissage</i>	39
3.3.5. <i>L'autoapprentissage, l'autoformation</i>	40
3.3.6. <i>La notion de « présence à distance »</i>	42
3.4. SYNTHÈSE	44
4. LE TUTORAT DANS UNE FORMATION À DISTANCE	44
4.1. APPORT DES TICE DANS LE TUTORAT.....	44
4.2. REACTIVITE ET PROACTIVITE DES INTERVENTIONS TUTORALES.....	46
4.3. L'ENCADREMENT TUTORAL.....	46
4.3.1. <i>Encadrement vs accompagnement</i>	46
4.3.2. <i>Le scénario d'encadrement</i>	47
4.4. LE TUTEUR.....	48

4.4.1	Définition du tuteur.....	48
4.4.2	Rôles et fonctions	48
4.4.3	Les compétences du tuteur.....	50
4.4.4	Les modalités d'interventions tutorales (MIT).....	52
5.	FORMER À DISTANCE : CADRE SPÉCIFIQUE DE LA FORMATION	54
5.1.	POURQUOI PROPOSER UNE FORMATION ?.....	54
5.2.	COMMENT FORMER LES TUTEURS ?	55
5.2.1.	Les étapes d'une formation.....	55
5.2.2.	Préciser le scénario pédagogique.....	56
5.2.3.	Former à l'utilisation des outils de communication.....	56
5.2.4.	Agir sur la motivation et le développement de l'autonomie.....	56
5.2.5.	Inciter au travail collaboratif.....	57
5.2.6.	Expérimenter la distance.....	57
5.3.	FORMER LES TUTEURS À TRAVERS UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE.....	57
5.3.1.	Les objectifs d'une démarche réflexive.....	57
5.3.2.	L'enseignant tuteur : un praticien réflexif.....	58
5.3.3.	Le modèle de KOLB.....	59
5.3.4.	Synthèse.....	60
	PARTIE C : EVALUATION DU DISPOSITIF DE FORMATION : ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS	
6.	MÉTHODOLOGIE ET RECUEIL DE DONNÉES	61
6.1.	LA DÉMARCHE ADOPTÉE	61
6.2.	RECUEIL DE DONNÉES.....	61
6.2.1.	Des questionnaires proposés aux futurs tuteurs.....	63
6.2.2.	Les éléments pour analyser les interactions entre les acteurs de la formation	64
6.2.3.	Les éléments pour analyser l'accompagnement tutoral.....	64
6.2.4.	Les éléments pour évaluer la dimension métacognitive.....	65
7.	EVALUATION DU DISPOSITIF	65
7.1.	LE CONTEXTE DE LA FORMATION DU PÉROU.....	65
7.2.	LE CAHIER DES CHARGES DU TUTEUR.....	66
7.3.	L'ORGANISATION DE LA FORMATION.....	68
7.4.	ANALYSE DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE SUR LES INTERACTIONS.....	69
7.4.1	Les différentes étapes de la formation « être tuteur en ligne »	70
7.5.	ANALYSE DU SCÉNARIO D'ENCADREMENT.....	73
7.5.1.	Une « présence » pendant toute la formation.....	73
7.5.2.	Un encadrement réactif et proactif.....	74
7.6.	ANALYSE DU SUPPORT D'APPRENTISSAGE.....	74
7.6.1.	La structure de la plateforme Moodle	74
7.6.2.	Un support d'apprentissage favorisant l'autonomie.....	76
7.7.	LES ÉLÉMENTS A PRENDRE EN COMPTE PAR LE FUTUR TUTEUR.....	77
8.	ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	78
8.1.	LES PROFILS DES PARTICIPANTS ET LEURS ATTENTES.....	78
8.2.	REPRESENTATIONS DE DEPART SUR LE RÔLE DES TUTEURS.....	79
8.3.	ANALYSE DES INTERVENTIONS SUR LES FORUMS.....	80
8.3.1.	Sur le plan quantitatif.....	80
8.3.2.	Sur le plan qualitatif.....	81
8.4.	ANALYSE DES MIT DE LA FORMATRICE TUTRICE EN VISIOCONFÉRENCE.....	86
8.4.1.	Sur le plan quantitatif.....	86
8.4.2.	Sur le plan qualitatif.....	88
8.5.	ANALYSE DES INTERACTIONS DES FUTURS TUTEURS EN VISIOCONFÉRENCE.....	92
8.5.1.	Sur le plan quantitatif.....	92
8.5.2.	Sur le plan qualitatif.....	94
8.5.3.	Des exemples d'interventions de type métacognitif.....	94
8.6.	RÉSULTATS DU BILAN D'AUTOÉVALUATION FINAL.....	98
8.7.	RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE DE SATISFACTION DE LA FORMATION.....	98
9.	SYNTHÈSE ET DISCUSSION	99
	CONCLUSION	102
	BIBLIOGRAPHIE	103

INTRODUCTION

La formation à distance fait l'objet de nombreuses recherches dans le domaine de l'éducation et plus particulièrement dans le domaine des langues. Apprendre une langue à distance a pour avantage de lever les contraintes de temps ou de lieux qui pourraient empêcher toute personne d'accéder à une formation. Pour un centre de langues, offrir une formation à distance en mettant en place un cours hybride ou à distance constitue souvent le moyen d'offrir une autre forme d'apprentissage s'adaptant plus facilement au rythme de vie actuelle.

Depuis les années 2000, grâce à l'essor d'Internet et de ses nouvelles formes de communication médiatisée, différents types de formation se sont développés proposant divers modèles de formation. Certains modèles se basent sur l'industrialisation de cours en ligne standardisés pour une diffusion de masse et pour réduire les coûts en exploitant au maximum les médias et outils de diffusion (radio, télévision, vidéos, podcast). Ces modèles offrent souvent un matériel pédagogique de pointe mais limitent l'interaction entre l'apprenant et le support d'apprentissage. D'autres modèles privilégient la relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant en se basant plus particulièrement sur les interactions entre tous les acteurs de la formation et les interactions avec l'environnement numérique. Le tutorat humain dans ce type de dispositif a une place centrale et les nombreux travaux effectués ces dernières années le confirment.

Les recherches de notre travail se situent sur une formation basée sur les interactions : nous nous intéressons aux formes de tutorat et à ses spécificités dans un dispositif de cours en ligne mis en place à l'Institut français de Madrid et à la formation préalable des tuteurs pour le piloter. Dans ce dispositif existant, l'accompagnement du tuteur est important et l'Institut de Madrid a mis en place depuis 2007 une formation spécifique pour préparer des futurs tuteurs à assurer leurs nouveaux rôles et les aider à acquérir de nouvelles compétences. La formation de tuteurs en ligne que nous analysons dans ce mémoire est celle effectuée par une formatrice enseignante à Madrid, sur la période de novembre 2015 à janvier 2016 à des futurs tuteurs, enseignants au Pérou

Nous souhaitons préciser au préalable quelques informations permettant de comprendre l'origine de ce mémoire. En 2006, nous avons effectué un stage (dans le cadre du Master 2 didactique des langues) au sein du secteur innovation pédagogique de l'Institut

Français de Madrid et nous avons intégré l'équipe pédagogique pour participer et au développement de nouveaux produits multimédias. Profitant de cette expérience de terrain et de l'acquisition de nouvelles compétences en tant qu'enseignante de FLE comme conceptrice, tutrice et formatrice, nous avons aussi eu l'opportunité de former des tuteurs en Tunisie au mois de juin 2011 en présentiel et plus récemment de participer à la formation de tuteurs en Argentine. Cette expérience de terrain nous a motivé pour la reprise de ce master et pour le thème de ce mémoire : la formation de futurs tuteurs.

Notre travail s'inscrit dans une démarche de recherche-action : nous proposons d'analyser une expérience de terrain ayant pour objectif d'améliorer la réalité en reliant théorie et pratique et de réfléchir sur la démarche adoptée dans ce dispositif de formation.

Ce que nous voulons observer c'est comment cette formation de tuteurs prépare ces futurs tuteurs à leur rôle et si elle permet de développer des compétences leur donnant une meilleure maîtrise de leurs nouvelles fonctions et les amenant à plus de réflexivité. Depuis les travaux de Schön à la fin des années 1980, la pratique réflexive est perçue comme une des voies du développement professionnel des enseignants, nous vérifierons à travers les échanges et les interactions si la réflexivité peut se développer et comment elle permet de faire évoluer leurs pratiques d'enseignement. Dans cette perspective, nous avons formulé la problématique suivante : « " Comment encourager la prise de distance et la réflexivité chez des tuteurs en train de se former ? ».

Nous voulons aussi vérifier la cohérence de cette formation avec les objectifs à acquérir en examinant la capacité de la formatrice à favoriser de nouvelles compétences et à encourager les attitudes indispensables à ce nouveau métier.

Les données dont nous disposons pour cette analyse sont les espaces de mutualisation sur Moodle, les différents forums et les six visioconférences ainsi que le travail effectué sur la plateforme. Nous avons aussi obtenu tous les rapports finaux individuels de fin de formation et quelques échanges par mail effectués au cours de cette formation.

Dans une première partie, nous détaillerons le contexte de cette formation de tuteurs en ligne puis dans une deuxième partie, nous poserons le cadre théorique sous-jacent relatif au domaine de la FAD et du tutorat avant de présenter dans une troisième partie les résultats de notre recherche.

1 - CONTEXTE GÉNÉRAL

Avant de présenter le contexte de notre étude, nous décrivons le contexte institutionnel et politique dans lequel cette formation s'insère pour mieux en comprendre les objectifs et finalités.

1.1 LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL

1.1.1 L'Institut français (IF)

L'Institut français, dont le siège est à Paris, est sous la tutelle du Ministère des Affaires étrangères en charge de la promotion de la culture et de la langue françaises dans le monde : il travaille en étroite relation avec le réseau culturel français à l'étranger.

On compte actuellement environ plus de 150 Instituts et centres culturels français et près de 800 Alliances françaises dans le monde, répartis dans plus de 130 pays.

Même si les centres et Instituts français dépendent directement du ministère des Affaires étrangères, ce sont des établissements à autonomie financière qui bénéficient d'une autonomie de gestion et leur action s'inscrit dans la stratégie de l'Ambassade de France du pays dans lequel ils se situent : ils sont plutôt présents en Europe et en Afrique. Quant aux Alliances françaises, surtout implantées en Amérique du Nord, en Amérique latine ou en Asie, elles sont généralement indépendantes de l'Etat et ce sont souvent des structures associatives de droit local, créées sur des initiatives locales et administrées par des citoyens du pays d'accueil : elles restent très intégrées dans la vie des pays.

Suite à l'article 9 de la loi du 27 juillet 2010¹, tous ces centres et Instituts culturels implantés à l'étranger forment maintenant un « réseau unique » et sont regroupés sous le même logo « Institut français » pour faire rayonner la culture française à l'extérieur de la France. Cet article définit dix missions parmi lesquelles figurent entre autres celles « d'encourager la diffusion et l'apprentissage de la langue française » et « d'assurer la formation et le suivi de carrière des agents du réseau culturel dans le monde ».

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr>

1.1.2 *L'Institut français d'Espagne (IFE)*

Le premier Institut français a été fondé en Espagne à Madrid en 1919. Les Instituts français, touchés par la situation politique sont restés fermés pendant la guerre civile de 1936 à 1939 et sous la période franquiste jusqu'en 1975. A la fin de cette dictature, l'anglais est devenu la langue étrangère à maîtriser, puis le français est redevenu progressivement une langue obligatoire à l'école. Elle ne l'est plus en Espagne, sauf dans certains collèges bilingues mais le français est la seconde langue la plus étudiée en Espagne et reste considérée comme une langue de prestige attirant grand nombre d'Espagnols.

Il existe actuellement cinq Instituts français en Espagne (Barcelone, Bilbao, Madrid, Valence et Saragosse) qui ont fusionné en janvier 2012 pour être réunis sous la même bannière « Institut français d'Espagne ». Sur le site Internet², la mission décrite est celle de « promouvoir et soutenir les échanges institutionnels de coopération entre la France et l'Espagne en matière de culture, de langue et d'échanges universitaires. »

1.1.3 *L'Institut français de Madrid (IFM)*

L'Institut français de Madrid est l'un des plus importants d'Europe. Il compte environ 150 employés dont une soixantaine d'enseignants et environ 4500 élèves par an. Les enseignants sont de nationalité française ou de double nationalité franco-espagnole, et travaillent sous contrat local, en contrat indéterminé ou temporaire. L'IFM propose des cours intra-muros (au sein même de l'institut) et extra-muros (dans des entreprises) de français général et spécialisé, en présentiel et à distance pour un public de tous niveaux, à partir de 4 ans.

- *Les cours généraux pour les adultes*

Les niveaux A1 à B2.4 sont proposés sur des modules de 56h sur 4 mois et les niveaux C1 se répartissent de façon annuelle sur 112h.

- *Les cours en ligne*

Les cours en ligne proposent 11 niveaux (du A1 au B2.4) équivalant à plus de 650 heures d'apprentissage. Le niveau C1 sera proposé à la rentrée prochaine (octobre 2016). D'après les enquêtes réalisées ces dernières années, les personnes qui s'inscrivent à ces cours

² <http://www.institutfrancais.com/>

le font soit pour des raisons d'horaire, d'éloignement géographique, ou en raison de déplacements professionnels fréquents. D'autres sont inscrits à travers leur entreprise ou leur institution. La formation de tuteurs que nous allons analyser dans ce mémoire se fait sur la base de ce cours en ligne.

- *Les autres cours*

En plus des cours de français général à destination de publics adultes, l'IFM propose des cours spécialisés à partir du niveau B2. Il s'agit de cours d'expression orale ou écrite, de français juridique, médical, d'histoire de l'art ou patrimoine, de traduction ou de littérature, L'institut propose aussi des cours pour un public jeune.

- *Les centres de ressources pédagogiques*

Les professeurs et élèves de l'IFM peuvent emprunter des documents et livres à la médiathèque et les enseignants bénéficient d'un Centre Multimédia de Ressources pédagogiques (CMRP) avec un fonds de plus de 5000 titres (méthodes, ouvrages méthodologiques et pratiques, revues scientifiques, etc.).

- *L'offre culturelle*

Parallèlement à l'offre de cours, l'IFM propose une programmation culturelle tout au long de l'année.

Ces activités dynamiques contribuent à donner à l'établissement une image vivante et séduisante et permettent de tendre à un autofinancement à 100 pour cent. Il faut noter aussi que, bien que les Instituts français n'aient pas de but lucratif, ils doivent impérativement proposer des services leur permettant de s'autofinancer. L'IFM, grâce à ses activités et projets diversifiés peut ainsi s'autofinancer à 90 pour cent.

1.2 LE CONTEXTE PEDAGOGIQUE

1.2.1 Le secteur innovation pédagogique de l'IFM

Ce secteur a été mis en place en 2003, dans l'objectif de favoriser et coordonner les initiatives innovantes à l'Institut français de Madrid. Les nombreux projets TICE et de formation à distance développés ces dernières années ont contribué à développer une expertise certaine dans le domaine faisant de ce centre une référence en matière de formation

et d'accompagnement à distance. L'une des finalités de ce secteur, à travers les projets qu'il initie ou auxquels il participe, est de permettre à tout enseignant le désirant de se former à l'utilisation et l'intégration des TICE en classe, d'acquérir des compétences techno-pédagogiques aussi bien pour le présentiel que pour les cours à distance. L'équipe accompagne aussi les professeurs comme les tuteurs dans la réalisation de leurs projets en lien avec l'utilisation d'outils numériques.

- *L'équipe pédagogique*

Le cours en ligne occupe l'équivalent de 3 demi-postes (trois mi-temps) de professeurs :

- *La coordinatrice des projets* du secteur innovation pédagogique est Alix Creuzé. Elle a participé dès l'origine au projet de cours hybride puis 100% en ligne. Elle est conceptrice de la formation de tuteurs, formatrice et tutrice, et accompagne aussi les professeurs dans l'intégration des TICE en classe.
- *Deux enseignantes³ de FLE*, formatrices de tuteurs et conceptrices

De nombreux professeurs de l'IFM ont participé ponctuellement à la conception des cours en ligne, sur un ou plusieurs niveaux ce qui a permis une vraie appropriation du dispositif. Cela a aussi permis de conserver des ponts entre les cours présentiels et les cours à distance afin de permettre aux apprenants de passer, si nécessaire, d'une modalité à l'autre. Ils peuvent ainsi suivre le cours à distance ou en présentiel et progresser au même rythme (un niveau = 56 à 60 heures) : parmi ces professeurs, plus de 35 ont été formés comme tuteur et 29 d'entre eux font toujours régulièrement du tutorat. Il est important qu'ils participent activement, par leurs retours, à l'évolution du cours. Ce sont les acteurs essentiels, avec les apprenants, qui font vivre ce dispositif en ligne.

L'équipe enseignante intervient aussi sur des missions ponctuelles (conception pédagogique, expérimentations) et participe activement à divers projets selon le domaine d'expertise de chacun (interculturel, intercompréhension, phonétique).

Pour mener à bien tous ces projets, les équipes technique et administrative sont essentielles. A l'IFM, ce sont :

- *L'administrateur technique* : c'est lui qui administre la plateforme de cours en ligne et réalise la formation technique destinée aux partenaires qui choisissent le

³ Agnès Vincis et Audrey Marcouiller

cours en ligne (44 Instituts et Alliances dans le monde). Cette formation a pour objectif de les guider pour la prise en main de la plateforme et l'inscription des nouveaux élèves et tuteurs.

- *Le personnel administratif* : une secrétaire s'occupe des demandes d'informations, des inscriptions et des conventions avec les pays partenaires.

- *Les missions*

Le cahier des charges établi par la direction pour les années 2014-2016 présente ainsi les missions de ce secteur :

- Réaliser une veille informative et pédagogique régulière, nouveaux supports et nouveaux outils et diffuser l'information auprès des enseignants (sur les réseaux sociaux avec la page Facebook, le compte Twitter, et les sites Scoop It).
- Concevoir des activités pédagogiques notamment à partir de ressources authentiques pour la compréhension orale (audio et vidéo) exploitables pour le cours en ligne et au sein de l'Institut (Jalons⁴, Actu-français⁵, autres projets).
- Concevoir et tester dans les classes de nouveaux outils et supports pédagogiques pour la classe.
- Accompagner les professeurs dans leurs projets innovants.
- Accompagner par la formation continue.
- Coordonner de nouveaux projets en y associant les professeurs (projet européen comme MLANG⁶, classe inversée).
- Capitaliser les ressources pédagogiques en lien avec les TICE.
- Former à l'utilisation des TICE en classes à travers des formations-actions.
- Faciliter la mutualisation entre professeurs dans tous les domaines de spécialité et d'expertise en FLE à travers des outils comme la liste de discussion ou la « page des profs ».

⁴ Jalons : fiches pédagogiques de compréhension orale sur la base de vidéos de l'INA

⁵ Actu -Français : fiches pédagogiques de compréhension orale faites avec des vidéos de l'AFP

⁶ L'objectif du projet MLANG est de concevoir et de tester des activités de classe en utilisant les outils mobiles dont disposent les étudiants (iphone, ipad). Le projet s'appuie sur deux logiciels qui permettent de faire intervenir les apprenants depuis leur téléphone par exemple puis de diffuser les résultats sur TBI.

Depuis 2002, un blog collaboratif nommé « *la page des profs*⁷ » invite les professeurs à mutualiser leurs activités et à partager leurs réflexions et leurs découvertes. Cette page a un double objectif : permettre aux professeurs de s’auto-former au multimédia tout en mutualisant leurs recherches et leurs activités. Elle est donc régulièrement mise à jour par le secteur.

1.2.2 *Quelques projets d'ingénierie pédagogique*

La participation à des projets mais aussi à des expérimentations en partenariat avec d’autres instituts ou institutions ont permis, aux cours des 10 dernières années, de développer une réflexion sur les TICE en général et favorisé l’acquisition de compétences des enseignants « par l’action ».

- *Le projet "Vivre en Aquitaine » renommée « Voyages en français*⁸*» en 2013 est un site d'apprentissage du français comme langue étrangère, réalisé en collaboration avec trois Instituts français (Madrid, Brême et Milan et l’Open University au Royaume-Uni). Ce projet a été financé par la région Aquitaine.*
- *Le MOOC (Massive Online Open course) « Travailler en français*⁹ *» a été piloté par les Instituts de Madrid et de Milan, en collaboration avec les Instituts français de Brême, de Londres et l’Open University de janvier à février 2014. Ce cours gratuit et ouvert s’appuyait sur les ressources du site « Voyages en français » et sur sa démarche interculturelle, il proposait aux apprenants d’améliorer leur français dans un objectif professionnel, travailler en France ou avec des français. Il a permis, ici encore, à travers une collaboration fructueuse entre plusieurs équipes enseignantes, d’expérimenter de nouvelles modalités d’enseignement-apprentissage, dans les limites d’un budget minimal (moins de 5000 euros).*

Ce type de projet part de la motivation des enseignants qui, en collaborant avec d’autres équipes, en développant ou expérimentant de nouveaux outils acquièrent de nouvelles compétences et réfléchissent ensemble sur leurs pratiques.

⁷ <http://cours.ifmadrid.com/prof/>

⁸ <http://voyagesenfrancais.fr/?lang=fr>

⁹ <https://sites.google.com/site/mooctravaillerenfrancais/>

1.2.3 *Le campus de l'Institut français sur la plateforme Moodle : un espace de formation et d'autoformation*

Dans le cadre de la formation continue, le secteur innovation pédagogique de l'IFM propose aux enseignants des formations spécifiques pour diversifier leurs pratiques pédagogiques : des formations à l'utilisation du TNI, du web 2.0, des propositions de parcours multimédia. Une partie de ces formations peuvent être suivies à distance sur la plateforme Moodle. En effet, le développement d'espaces d'auto-formation sur Moodle, avec des rendez-vous réguliers avec des formateurs fait aussi partie des axes de développement du secteur innovation pédagogique de ces dernières années.

A titre d'exemple, pour le cours en autoformation aux TICE de nombreux tutoriels explicatifs sont proposés en vidéo et mis à jour en fonction des besoins des enseignants :

- Comment utiliser Google Drive pour collaborer et mutualiser ?
- Comment utiliser l'espace éditeur de Moodle et l'utiliser en classe ?
- Comment utiliser en classe certaines applications du Web 2.0 ?

C'est aussi sur cette plateforme qu'est hébergée la formation de tuteurs à distance intitulé « le campus de l'Institut français ».

2. PRÉSENTATION DU PROJET DE FORMATION DE TUTEURS

Le travail réalisé au sein du secteur innovation que nous venons de décrire a été reconnu à la suite d'un audit¹⁰ demandé par l'IF de Paris sur les dispositifs en ligne existants dans tout le réseau culturel à l'étranger, effectué sur la période de juin à septembre 2014. Dans leur bilan, les responsables chargés du compte-rendu tirent les conclusions suivantes :

« L'Institut français de Madrid développe des cours en ligne depuis 2003. Il a acquis une grande expérience et a pu capitaliser sur celle-ci. De plus, le poste secteur innovation diffuse ces cours largement au-delà de son territoire naturel selon un *process* installé : convention avec le poste diffuseur(Madrid), formation de tuteurs, gestion des utilisateurs par le poste 'client' via un dispositif technique (SRM) mis en place par l'IFE. Les projets se sont développés avec une petite équipe très motivée et compétente, la plupart du temps pour répondre à une demande ou sur des initiatives innovantes : l'Espagne a développé par

¹⁰ Cet audit réalisé de juin à septembre 2014 avait été demandé par l'IF de Paris pour faire une analyse des besoins.

exemple un MOOC sur le mode collaboratif, en impliquant des ressources européennes pour monter le projet ».

2.1 LE COURS EN LIGNE : ORIGINE ET FONDEMENT DU PROJET

2.1.1 Une formation pour piloter ce cours en ligne

L'IFM propose à l'ensemble du réseau des Instituts ou Alliances dans le monde de se familiariser avec son dispositif de cours en ligne et de former des enseignants (nommés à partir de maintenant futurs tuteurs) dans un contexte de même nature. Cette formation pour les futurs tuteurs est donc une formation située, s'appuyant sur l'observation et l'analyse du cours existant. Elle offre un accompagnement qui se base sur un scénario pédagogique défini, aussi bien sur le plan de l'apprentissage que sur celui du scénario de communication. Les objectifs principaux pour les futurs tuteurs de cette formation sont à la fois de connaître le cours à distance de l'IFM et de réfléchir sur ses modalités du tutorat et d'apprentissage à distance pour être capables ensuite d'accompagner des apprenants.

Afin d'analyser cette formation de tuteurs, il convient dans un premier temps de détailler la structure du dispositif de cours en ligne, expliquer son origine, ses objectifs et sa démarche méthodologique. Puis dans un deuxième temps, de décrire la formation de tuteurs en général.

2.1.2 Origine du cours en ligne

Un premier cours hybride, destiné aux apprenants de l'Institut français de Madrid, a été mis en place en 2003 à l'initiative de Raoul Boellinger (directeur des cours) et Roger Barrié (directeur de l'Institut), qui présentaient que l'hybridation de certains cours pouvait attirer un nouveau public et répondre à des besoins nouveaux des apprenants ; ils souhaitaient aussi initier des cours de langues s'appuyant sur un environnement numérique, s'intégrant dans une nouvelle démarche pédagogique et se démarquer ainsi face à la concurrence directe. Enfin, ils souhaitaient mettre en place des projets permettant de créer plus de synergie entre le culturel et la pédagogie avec l'aide des outils numériques : un exemple parmi d'autres a été la création par le secteur innovation entre 2002 et 2004, d'un site pédagogique nommé

« Carnets de route pour les gourmands¹¹ » en lien avec des ateliers en présentiels sur la littérature et la gastronomie.

Ce premier cours en ligne proposé en formule hybride ou *cours mixte* a été suivi de janvier 2003 à juin 2003 par cinq personnes et ne concernait que le niveau A1. Les élèves assistaient au cours en présentiel chaque semaine tout en réalisant un travail en autonomie sur la plateforme (alors Ganesha) qui leur servait de complément de cours pour revoir et pratiquer différents points grammaticaux et lexicaux ; les forums ouverts pour chaque unité permettaient de travailler la compétence écrite. Les retours d'expérience de ces apprenants ont permis aux concepteurs d'avoir des retours très précis sur le dispositif.

Suite à cette première expérience satisfaisante d'un cours hybride, un niveau supplémentaire a été mis en place successivement chaque semestre avec une expérimentation sur quelques mois, avec un groupe d'apprenants de professeurs et de tuteurs « cobayes ».

2.1.3. Adaptation du dispositif hybride en formule tout distance

Le cours 100% à distance a été mis en place en 2007 à la suite d'une demande croissante d'apprenants, souvent d'anciens élèves de l'IFM, qui pour des raisons liées à des contraintes de temps ou d'éloignement géographique ou d'autres motifs (déplacement, raisons familiales...) ne pouvaient plus suivre un cours présentiel de manière régulière. Il répondait à une demande institutionnelle (El Consejo General del Poder judicial¹²) pour un cours 100% à distance destiné à des fonctionnaires répartis sur tout le territoire espagnol ce qui a permis d'accélérer et de financer cette transition.

Le cours mixte a servi de base à l'élaboration du cours *tout distance* mais avec d'importantes modifications, dues à l'absence de regroupements en présentiel.

Pour réussir cette transition et l'adaptation des contenus à un dispositif 100% à distance, plusieurs questions ont fait l'objet d'une réflexion approfondie : quelles modifications concrètes apporter au scénario pédagogique proposé sur la plateforme, comment faciliter le travail en autonomie, de quelle façon accompagner l'apprenant à distance (le motiver, l'encourager), comment développer une dynamique de groupe et des interactions entre pairs, quelle place donner à la production orale et comment la travailler à

¹¹ <http://www.institutfrancais.es/madrid/gourmands/>

¹² El Consejo General del Poder Judicial est une institution espagnole équivalent au Conseil supérieur de la magistrature en France.

distance (méthodologie) ? La réflexion s'est aussi portée sur les outils et leur simplicité d'utilisation (navigation sur la plateforme, aides de tous type comme les FAQ, les tutoriels, outils pour l'oral, etc.)

Pour accompagner l'apprenant pour la production orale, des fiches fonctionnelles ont été ajoutées sur chaque unité de cours. Ces fiches proposent des outils de communication qui servent de base à la préparation de la mission orale que chaque apprenant réalise avec son tuteur lors de visio-conférences (individuelles ou de groupe). Un journal de bord a aussi été intégré au cours afin de favoriser la réflexivité de l'apprenant par rapport à son apprentissage : organiser son travail en autonomie, identifier ses points forts et ses points faibles, s'autoévaluer.

2.2 DESCRIPTION DU COURS EN LIGNE ACTUEL (HYBRIDE / TOUT A DISTANCE)

2.2.1 Un dispositif flexible

Ce cours est proposé depuis 2003 à plus de 3000 apprenants dans 12 pays auprès de plus de 40 partenaires, Instituts français, Alliance française ou autre centre culturel. Plus d'une centaine de tuteurs collaborent au projet prenant en compte le contexte local dans lequel chacun enseigne. Le tuteur est un élément central de ce dispositif ce qui entraîne une vraie fidélisation du public et un très faible taux d'abandon.

A l'Institut français de Madrid, il existe deux modalités d'apprentissage à distance : ces cours ont le même volume horaire et les mêmes objectifs que ceux des cours offerts en présentiel.

- *Les cours mixtes* se font en 28 semaines : ce sont des cours annuels d'octobre à juin qui couvrent deux niveaux, une partie est réalisée à distance (plus ou moins 3h de travail en autonomie par semaine) et une partie en présentiel à l'IFM (cours de 2h par semaine)
- *Les Cours 100x100 à distance* sont proposés sur une durée de 14 à 16 semaines pour un niveau alternant un travail en autonomie à distance et des séances d'oral synchrone avec un tuteur à travers Skype ou autre outil de visioconférence. Ces séances peuvent être réalisées en individuel, en binôme ou en petit groupe.

2.2.2 Les niveaux

Les niveaux vont du A1 au B2.4 et se divisent en niveau A1 /A2.1 / A2.2 / B1.1 / B1.2 / B1.3 /B2.1 / B2.2 / B2.3/ B2.4 chacun composé de six unités didactiques. Le travail sur la plateforme représente pour les deux cours environ entre 5 et 6 heures par unité.

De plus, cette homogénéité entre les cours en présentiel et à distance permet aux apprenants de passer d'une modalité à une autre sans incohérence : réaliser un niveau en présentiel puis passer à un cours mixte ou 100% à distance pour le niveau suivant si le contexte le lui impose et revenir ensuite à la modalité présentielle. Cette possibilité d'alternance peut s'avérer utile en cas de changement de situation pour les apprenants et correspond à une demande accrue de flexibilité dans un contexte d'instabilité professionnelle et géographique.

Le temps donné pour travailler sur une unité est indicatif mais ce rythme peut être adapté en fonction des objectifs de l'apprenant et se négocie entre le tuteur et l'apprenant. Ces différents paramètres sont à prendre compte par chaque institution partenaire et à cet effet, la formation de futurs tuteurs va permettre d'adapter le dispositif existant à chaque contexte local et à chaque type de public.

2.2.3 Les modalités de travail

Ces deux offres se différencient par le lieu : dans *la formule mixte* les apprenants se déplacent une fois par semaine, assistent à 2 heures de cours présentiel, interagissent en classe avec un professeur et les autres apprenants et travaillent en autonomie sur la plateforme ; ceux de *la formule tout distance* travaillent en autonomie sur la plateforme et retrouvent un enseignant-tuteur une fois par semaine sur Skype ou sur un autre outil de visioconférence.

- Pour *la formule hybride*, la modalité de travail synchrone est 50 % de travail asynchrone où l'apprenant travaille de façon autonome sur la plateforme, fait les activités proposées, participe aux forums de chaque unité et renvoie son travail écrit sur le thème de l'unité et de 50 % en classe présentielle avec un cours de 2 heures par semaine pour réaliser des projets à partir de ce qui a été appris en autonomie et inciter les interactions orales.
- Pour la formule *tout distance*, le travail synchrone est d'environ 10 % : les apprenants pratiquent l'oral pendant 45 mn par semaine) à travers Skype ou

Blackboard. Le travail en autonomie correspond à 90 pour cent du temps : l'apprenant travaille à son rythme sur la plateforme pour consulter le cours, faire les exercices, participer aux forums, préparer sa mission orale et envoyer ses travaux écrits. Si le cours à distance est individuel, l'apprenant interagit oralement uniquement avec son tuteur une fois par semaine alors que si ce cours est collectif (maximum de 6 personnes) les apprenants interagissent avec tous les acteurs de la formation.

2.2.4 Le contenu des unités

L'*approche méthodologique* adoptée par l'équipe enseignante conceptrice de ce cours se base sur une vision socioconstructiviste où l'apprenant est au centre de l'apprentissage et répondant à la démarche actionnelle préconisée par le CERCER : le cours propose des tâches ouvertes, collaboratives et tutorées.

Une structure didactique commune à toutes les unités est proposée en 6 étapes¹³:

- ✓ Etape 1 : la partie « *Au programme* » est un sommaire pour annoncer le thème, présenter les « missions » et les objectifs généraux de l'unité ainsi que les points de langue qui vont être travaillés.
- ✓ Etape 2 : la partie « *Je découvre* » propose de se familiariser avec le thème de la leçon avec une courte activité autocorrective.
- ✓ Etape 3 : les parties « *J'ouvre l'œil et je tends l'oreille* » et « *je lis et je comprends* » proposent des activités de compréhension écrite et orale. Les documents sont authentiques ou fabriqués et les activités sont autocorrectives. Il est possible de télécharger le document sur son ordinateur.
- ✓ Etape 4 : la partie « *J'observe et je pratique* » propose des activités grammaticales, lexicales et phonétiques avec des fiches « mémo » grammaticales et de vocabulaire et quelques exercices autocorrectifs et des liens pour aller plus loin. La démarche est généralement inductive, elle systématise des points de grammaire issus des compréhensions écrite et orale.
- ✓ Etape 5 : La partie « *J'agis et je réagis* » expose la mission écrite (écrire sur un forum) et la mission orale de fin de leçon (cette mission se fait en synchrone avec le tuteur pour permet de réutiliser tout ce qui a été vu pendant la leçon).

¹³ Cf annexe 1

- ✓ Etape 6 : La partie « *Je fais le point* » propose une autoévaluation rapide et un travail à rendre par écrit au tuteur.

Certaines missions peuvent être considérées comme des tâches telles que définies dans le Cadre européen où la perspective actionnelle « 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) et... [les] activités langagières [...] s'inscrivent [...] à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECR, 2000 :15) et résumées par Numan (1989) comme des tâches « significatives et liées à des pratiques sociales avérées ».

Des exemples de mission dans le cours en ligne : répondre à un sondage qui est partagé entre les apprenants pour mieux se connaître ou écrire dans un blog disponible sur le site du Monde. Certaines missions invitent à un travail réflexif sur la langue ou sur l'apprentissage (« partagez vos trucs pour mémoriser le vocabulaire »).

En résumé, chaque unité d'apprentissage s'effectue autour d'une thématique et d'objectifs précis, une étape de réflexion sur le thème, des activités de compréhension écrite et orale, un travail sur la langue à partir d'observations de corpus en contexte suivi d'activités de systématisation, de deux missions écrites, un travail individuel à rendre et une participation collective à chaque forum et d'une mission orale (tâches finales communicatives ou collaboratives). L'apprenant doit pour mettre en pratique ce qui a été appris dans chaque unité en communiquant et en échangeant avec son tuteur ou ses pairs.

2.2.5 *Les outils de communication*

Les outils de communication donnent du sens à l'apprentissage et permettent d'assurer un lien entre les tuteurs et les participants au cours en donnant un soutien linguistique mais aussi socioaffectif.

L'IFM loue un système de *visioconférence* Blackboard Collaborate¹⁴ qui fonctionne comme un tableau blanc interactif et est surtout utilisé pour les groupes d'apprenants avec un système de salle intégrée. Les tuteurs communiquent généralement par Skype pour les cours individuels et utilisent l'option de partage d'écran. Elle permet de réaliser des activités interactives auxquelles l'apprenant participe pleinement : chat, tableau blanc partagé. En

¹⁴ Cf annexe 2

prévision de la mission orale, les apprenants tout distance disposent de fiches de grammaire et de fiches fonctionnelles pour préparer l'oral avec le tuteur. Quant au tuteur, il a à sa disposition une série de power point conçue par certains tuteurs avec des idées d'activités pour animer la session orale.

A travers la rubrique « *annonces* » le tuteur peut envoyer un message à l'ensemble du groupe ou une seule personne. Il peut également utiliser la messagerie intégrée sur la plateforme ou sa boîte électronique personnelle.

L'espace « *à vous* » est un espace réservé à la réception des travaux des apprenants et à leur correction.

La messagerie interne ou le mail personnel sont surtout utilisés par les apprenants et les tuteurs pour des questions pédagogiques ou techniques (envoi de travaux, questions et doutes, problème de lecture de vidéo)

Les forums sont des espaces de discussion et d'échanges entre les apprenants et les tuteurs chargés d'introduire le thème, de le relancer et d'intervenir

Tous les tuteurs d'un même niveau doivent animer le forum en répondant à tous les élèves et pas uniquement à leurs propres élèves. Tous les messages sont ouverts et visibles à l'ensemble des apprenants de pays différents ce qui permet à tous d'appartenir à une communauté d'apprentissage. Dans certaines unités, un forum linguistique est aussi proposé.

2.2.6 *L'évaluation*

L'évaluation des apprenants par les tuteurs se fait surtout de façon formative (Cronbach et Scriven, 1967). Ils vérifient les acquis de l'apprenant et guident le travail d'apprentissage : sa fonction est régulatrice.

Une part est donnée à l'autoévaluation par le biais de petits quiz autocorrectifs disponibles pour chaque unité, ils visent surtout à vérifier leurs acquis linguistiques, grammaticaux et lexicaux. Les apprenants ont la possibilité de le refaire autant qu'ils veulent et il n'y aucune limite de temps.

En fin d'unité, une évaluation sommative notée sur 20 est proposée pour valider le niveau, elle comprend une épreuve de compréhension écrite et orale et une expression écrite sur un thème donné. Le temps est limité à 40 minutes et ne peut être refait. Cette évaluation n'est disponible que si l'apprenant a rempli les critères affichés lors de son parcours.

Des badges pour motiver sont reçus automatiquement à chaque étape du parcours ou attribués manuellement pour certains types de compétences (esprit d'équipe, créativité). Enfin, un certificat de fin de cours est disponible si l'apprenant a réalisé toutes les activités et est directement téléchargeable sur Moodle.

2.2.7 Le profil de l'apprenant du cours en ligne

Des enquêtes¹⁵ auprès des apprenants du cours en ligne ont été réalisées pour mieux adapter l'offre de cours aux besoins de ce nouveau public et permettent de mieux cerner leur profil de l'apprenant à distance et les raisons pour lesquelles ils choisissent un dispositif plus qu'un autre et d'identifier les atouts et faiblesses du cours proposé.

Pour la majorité des apprenants, les deux points forts retenus sont leur motivation et leur bonne connaissance de l'outil informatique. Ils consultent régulièrement des ressources en ligne et possèdent des stratégies personnelles de lecture, de compréhension, de navigation, dans leur langue maternelle.

« Le principal point faible qu'ils identifient, raison même de leur inscription, est qu'ils manquent de temps à consacrer à leur apprentissage. Dans toute formation à distance, il s'agit donc souvent de combattre une idée reçue : l'apprentissage à distance nécessite une discipline personnelle importante et autant, sinon plus d'heures de travail. Ils ont des difficultés à transférer en langue étrangère les stratégies qu'ils possèdent dans leur langue maternelle pour explorer un dispositif de FOAD et le maîtriser, apprendre seuls (comprendre, mémoriser, utiliser), échanger avec leurs pairs, solliciter le tuteur pour mieux apprendre¹⁶. ».

Quelques données issues des enquêtes de satisfaction

A la fin de chaque cours, les apprenants à distance ont la possibilité de répondre à une enquête de satisfaction faite avec l'outil Google Form. Notre échantillon est constitué de 404 personnes représentant une grande partie des apprenants ayant suivi le cours de janvier 2015 à juin 2016.

Suite aux réponses données aux questionnaires de satisfaction du cours, il ressort les éléments suivants¹⁷ : le cours correspond à leurs attentes à 90% et ils apprécient tout particulièrement les séances d'oral (90%). Pour la grande majorité des inscrits (98%), la

¹⁵ Cf annexe 3

¹⁶ Extrait du document du module "le profil de l'apprenant "dans la formation de tuteurs.

¹⁷ Cf annexe 4

présence du tuteur dans le cours est indispensable. Ils valorisent surtout son rôle d'expert pour corriger et évaluer, son rôle de guide dans l'apprentissage et l'importance de la communication pour échanger. Ce sont les compétences pédagogiques et socioaffectives qui sont mises en valeur. Une faible partie (25%) estime que le tuteur doit les aider à organiser leur temps et leur travail.

2.2.8 Un accompagnement fort

Un encadrement est nécessaire à toute formation à distance, afin d'en assurer le bon fonctionnement mais avant tout, pour éviter la sensation d'isolement des apprenants derrière leur ordinateur, et faire en sorte que le terme "distance" ne soit pas associé à "absence". C'est là qu'entre en jeu le rôle du tuteur.

Une approche Formation-action a été jugée la plus efficace à mettre en œuvre pour rendre le tuteur opérationnel dans les meilleurs délais et les meilleures conditions. (Gil, 2004), c'est celle qui est mise en place dans le contexte de notre étude et que nous allons maintenant décrire.

2.3 LA FORMATION EN LIGNE DE TUTEURS

2.3.1 Généralités

Cette formation a été conçue par quatre professeurs tuteurs de l'Institut et est proposée en interne chaque année. La première formation a eu lieu à Madrid en 2009 et a formé une vingtaine de tuteurs. Ensuite, elle a fait l'objet d'un intérêt croissant de la part d'Alliances en Espagne et d'Instituts qui souhaitaient eux-aussi mettre en place un dispositif en ligne.

Dans cette perspective, elle a été ainsi proposée à tous les partenaires qui utilisent le cours en ligne à l'heure actuelle : les Alliances et Instituts d'Espagne, le Royaume-Uni, l'Italie, la Grèce, la Finlande, le Chili, la République dominicaine, le réseau d'Alliances canadiennes (en cours de mise en place), l'Alliance française de la Haye, l'Alliance française d'Argentine et de Lima. En 2015-2016, de nouvelles formations de tuteurs ont été réalisées, en Italie, en Argentine et au Pérou. Des formations sont actuellement en cours de validation pour les enseignants de l'Institut français de Bilbao et celui de Turquie et du Maroc.

Adaptation de ce cours aux pays partenaires

Ces partenariats mis en place ont donné lieu à des réajustements pour répondre notamment à la demande de nouveaux partenaires non hispanophones : germanophones, anglophones, grecs ou finnois. Les consignes du cours du niveau débutant, à l'origine dans les deux langues (français-espagnol) ont dû être traduites dans les autres langues et les tutoriels ou démos¹⁸ refaits en plusieurs langues. Le niveau A1 a été divisé en deux parties A1.1 et A1.2 pour faciliter l'apprentissage au public pour lequel le français est moins transparent.

Pourquoi proposer cette formation ?

Les objectifs visés dans le cadre du projet d'établissement de chaque centre partenaire pour utiliser le dispositif de cours en ligne sont les suivants :

- Toucher un plus grand nombre de public
- Poursuivre la diversification de l'offre des cours
- Lancer de nouvelles modalités d'apprentissage

Marche à suivre dans le cadre d'un partenariat

L'Institution de chaque pays intervient en amont à deux niveaux pour repérer le public cible et en analyser les besoins. Elle doit également tenir compte de ses propres contraintes en ressources humaines, techniques et économiques. Selon le plan de formation continue instaurée, elle s'engage à former le personnel à l'enseignement à distance sur les démarches de médiatisation des contenus et de médiation humaine dans un environnement virtuel. A l'IFM, c'est Pascal Moulard, l'actuel directeur de l'IFM qui après validation de Gaëlle Robin la directrice des cours donne son accord. A l'IFM, c'est Alix Creuzé qui assure la gestion et coordination générale du dispositif et sert de relais entre les différents acteurs et veille au bon déroulement de chaque formation.

¹⁸ La « démo » du cours en ligne est accessible à cette page en plusieurs langues : <http://www.institutfrancais.es/madrid/cours/demo-online/>

2.3.2 Le support de formation : la plateforme Moodle

La plateforme d'apprentissage sur laquelle repose la formation est Moodle, ce système de LMS (Learning management system) s'est développée pour accompagner les enseignants dans leur gestion de cours à distance. Avant d'accéder au module de formation sur Moodle, on accède à une pré-plateforme SRS gérée par une entreprise espagnole. Cette surcouche de Moodle¹⁹ offre aux futurs tuteurs des outils de gestion plus précis et permet à chaque institution d'inscrire elle-même ses tuteurs et apprenants. A Madrid, c'est l'administrateur qui s'en charge. Les services disponibles sur Moodle incluent un contrôle d'accès, des outils de communication (synchrones et/ou asynchrones : messagerie, clavardage, forums, web conférence) et d'administration des groupes d'utilisateur, des espaces de dépôt de documents, des agendas de planification, des outils d'évaluation (des quiz ou des tests de positionnement) et des outils statistiques de suivi et de progression. (tracking). A l'intérieur de cet espace numérique se construisent et s'organisent les ressources, les cours ou modules. L'accès à la formation est accessible à cette adresse : <http://campus.institutfrancais.es/>

Un dispositif d'apprentissage à distance est « un dispositif 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 plateforme de formation » comme le définissent ces auteurs. (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006 p. 481). C'est à partir de cette définition que nous allons décrire la formation.

2.3.3 Les objectifs de la formation

La formation propose aux futurs tuteurs d'expérimenter le travail collaboratif et de dédramatiser les nouvelles technologies en plaçant la dimension pédagogique au centre du dispositif et en favorisant les interactions entre tous. Les participants sont accompagnés d'un tuteur formateur ou d'une tutrice formatrice expérimenté(e) qui reste présent(e) pour lancer les débats, effectuer le suivi des tâches, susciter les réflexions, témoigner de son expérience, motiver les participants et non pas diffuser un savoir. Mangenot (2010) illustre cette vision de formation en affirmant que « le véritable apport d'Internet tient plus à sa dimension horizontale qu'à sa dimension verticale transmissive ».

¹⁹ Cf annexe 5

C'est donc une approche socioconstructiviste qui est préconisée faisant la part belle à la communication et à l'interaction entre tous les acteurs par le biais d'outils synchrones et asynchrones qui instrumentent les échanges entre les participants et avec le tuteur.

La formation « Devenir tuteur dans un dispositif à distance » propose de se familiariser au dispositif de cours en ligne existant et de les former dans un contexte de même nature sur la même plateforme d'apprentissage Moodle que le cours.

Les objectifs généraux précisés sur le cahier des charges²⁰ des futurs tuteurs sont les suivants :

<u>Les objectifs généraux :</u>
✓ Découvrir le métier de tuteur à partir de l'expérience des cours à distance de l'Institut Français de Madrid, connaître ses tâches et ses rôles.
✓ Analyser le dispositif existant du cours mixte et 100X100 distance de l'Institut Français de Madrid et l'adapter à son contexte.
✓ Etre capable de piloter des cours dans le cadre d'un dispositif mixte ou hybride et 100X100 distance

2.3.4 *Les modalités de travail*

Cette formation de tuteurs « être tuteur à distance » hybride est prévue pour 40 heures de travail environ. Une partie peut être réalisée en présentiel et l'autre partie à distance.

Si la formation se fait en formule hybride : une partie du travail est à faire en autonomie sur la plateforme (travail individuel avec appropriation de la plateforme et des documents insérés dans l'espace de formation) et une partie de travail collaboratif pour échanger sur les différents thèmes de la formation en interaction avec le tuteur ou tutrice formatrice en présentiel (60 % de travail asynchrone en autonomie et 40 % de travail synchrone en présentiel).

Si la formation se fait en tout distance, ce qui est le cas dans notre contexte de formation au Pérou, la partie collaborative asynchrone se fait sur les forums (en interaction avec la formatrice et les membres de la formation) et en synchrone, en grand groupe avec les onze acteurs de notre formation lors des 6 visioconférences.

²⁰ Le cahier des charges est disponible sur la plateforme de formation. (cf annexe 6)

Dans les deux cas, deux travaux individuels sont à rendre pendant la formation (une correction d'une production écrite) et à la fin de la formation (un bilan de fin de formation) Un travail collectif (en binôme) est aussi demandé pour mettre en pratique certaines facettes du tutorat (une annonce à corriger ou un power point avec des activités pédagogiques). Dans cette formation tout à distance, le travail asynchrone est de 90 % et le travail synchrone de 10 % environ.

2.3.5. Le rôle du tuteur dans le dispositif de cours en ligne sur lequel s'appuie la formation

Chaque nouvelle formation de tuteurs offerte doit prendre en compte le contexte d'enseignement dans lequel se trouvent les enseignants futurs tuteurs et la mise en œuvre du tutorat s'appuie alors sur des facteurs importants : le type de public, la longueur de la formation, les objectifs d'apprentissage.

Dans le cours en ligne existant, il existe une succession d'étapes à caractère obligatoire dans lesquelles les futurs tuteurs auront à réfléchir dans un but pédagogique explicite puisqu'un scénario de tutorat « solide » a été prévu par les concepteurs pour accompagner et intervenir chaque fois que cela sera nécessaire afin d'offrir un soutien motivationnel et pédagogique dont les futurs tuteurs auront besoin.

Dans le scénario pédagogique du cours, le tuteur est prévu comme partie intégrante de ce dispositif et chacune des interventions tutorales est instrumentée par des outils de communication prévus et intégrés dans la progression pédagogique. Il est en effet nécessaire de former les futurs tuteurs à leur nouveau rôle en leur proposant une formation en cohérence avec le dispositif à tutorer.

Nous venons de décrire la formation de futurs tuteurs sur laquelle s'appuie notre analyse et nous détaillerons et analyserons la formation des futurs tuteurs au Pérou en dernière partie de ce mémoire. Avant de poser notre cadre théorique, nous présentons nos hypothèses de recherche.

2.4 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Notre problématique de départ est : comment encourager la prise de distance et la réflexivité chez des tuteurs en train de se former ?

Nous avons émis deux hypothèses de départ et formulé quelques questions pour essayer d'y répondre. Nous essaierons de répondre aux questions que nous avons formulées et vérifier si nos hypothèses sont validées ou non.

Pour cela, nous analyserons les échanges en ligne et le travail collaboratif effectué entre les acteurs dans ce dispositif de formation et nous essaierons d'identifier comment le futur tuteur acquiert peu à peu les savoirs propres et spécifiques à son futur métier. Nous analyserons aussi si diverses compétences peuvent se construire dans cette démarche d'apprentissage socioconstructiviste.

Hypothèse 1 :

C'est en favorisant la communication et les interactions pédagogiques entre les pairs et la formatrice experte que le futur tuteur pourra définir son rôle et délimiter ses fonctions afin d'anticiper sur les interventions tutorales nécessaires à un accompagnement efficace de l'apprentissage d'une langue à distance.

A partir de l'observation des échanges de la tutrice- formatrice et des futurs tuteurs, nous répondrons à ces questions :

- Quelle est la modalité d'intervention la plus fréquente ?
- Comment pourrait-on schématiser le scénario pédagogique (et d'encadrement) ?
- Quel type d'échanges la formatrice tutrice encourage-t-elle ?
- Comment aide-t-elle le futur tuteur à définir son rôle et ses fonctions ? Comment favorise-t-elle la réflexivité et la prise de distance ?

Hypothèse 2 : C'est en mutualisant et en analysant des situations concrètes, en collaborant avec ses pairs et avec la formatrice , en analysant la pertinence des outils et en s'appuyant sur le dispositif actuel (le scénario pédagogique) et en l'adaptant à son propre contexte d'enseignement que le futur tuteur dans une démarche réflexive pourra développer les compétences spécifiques (savoir-faire et savoir être) à l'encadrement tutoral et anticiper sur la mise en pratique de son métier en devenir.

Pour cela, nous observerons les espaces de discussion (forums et visioconférences) pour en analyser le contenu et les échanges entre pairs et en interaction avec la formatrice-tutrice. Nous essaierons de répondre aux questions ci-dessous :

- Dans quel domaine d'intervention (pédagogique, métacognitif, organisationnel, socioaffectif, technique) posent-ils le plus de questions ?

- Quels types de questions posent-ils dans chacun des domaines ?
- Pour quel type d'activité interviennent-ils le plus ?
- Le tuteur a-t-il le sentiment d'avoir acquis de nouvelles compétences à la fin de la formation ?

PARTIE B : CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION À DISTANCE : DISPOSITIF ET TUTORAT

Dans ce mémoire nous nous attachons à décrire et analyser un modèle de tutorat à distance sous deux aspects :

- L'analyse d'une formation tutorée : nous réfléchissons sur le rôle et les tâches de la tutrice formatrice dans le cadre de cette formation soit la manière dont elle accompagne les stagiaires tout au long de la formation.
- L'analyse d'une formation au tutorat. : nous verrons donc comment les enseignants, futurs tuteurs acquièrent des savoir et savoir-faire à distance, s'approprient les outils et réfléchissent à leur futur rôle de tuteur en se mettant eux-mêmes en position « d'apprenant à distance ».

Afin d'étudier le tutorat dans ce dispositif de formation et le scénario de la formation « devenir tuteur à distance » nous faisons appel à des théories émanant de plusieurs domaines : la FOAD, les recherches sur l'autonomie et l'autoformation, les théories de l'apprentissage, les modèles d'encadrement à distance, le tutorat et la formation de tuteurs dans une démarche réflexive. Nous présentons ici un état des connaissances actuelles dans ces domaines de formation à distance.

3. CADRE GÉNÉRAL D'UNE FORMATION À DISTANCE

3.1 LA FOAD / FAD

3.1.1 Quelques définitions

La FOAD (formation ouverte et à distance) est un dispositif de formation qui ne repose plus uniquement que sur du face à face en présentiel. La formation à distance est un système de formation conçu pour permettre à des individus de se former sur un lieu de formation et sans la présence physique d'un enseignant ou formateur.

Nous reprenons une première définition « savante » de Blandin (2000) issu du collectif de Chasseneuil pour définir un dispositif à distance :

"Une Formation Ouverte et à Distance 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."

Cette définition vient compléter celle de Peraya qui en 1999 affirmait déjà cela :

« Un dispositif, c'est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif-son fonctionnement- déterminée par les intentions s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. »

Dans un premier temps, ces différentes définitions nous permettent de résumer un dispositif à distance comme :

- un dispositif flexible qui peut avoir lieu à distance et en présentiel (tout distance ou en formule hybride).
- un dispositif qui utilise les TIC (les technologies de l'information et de la communication) dans le domaine de l'éducation et TICE pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère : on parle de médiatisation.
- un dispositif qui implique une centration sur l'apprenant et la prise en compte de ses besoins (approche constructiviste).
- un dispositif qui doit susciter des interactions entre les acteurs au sein du dispositif
- un dispositif qui peut être tutoré : on parle de médiation humaine (tutorat)

Actuellement, on considère une FOAD certes comme un « dispositif », à savoir un tout formalisé, organisé, mais aussi comme un dispositif où la souplesse, la flexibilité sont des notions clés et où les notions de temps, de lieu et d'action ne sont plus les mêmes que dans l'enseignement tel qu'on le pratique de façon traditionnelle en présentiel.

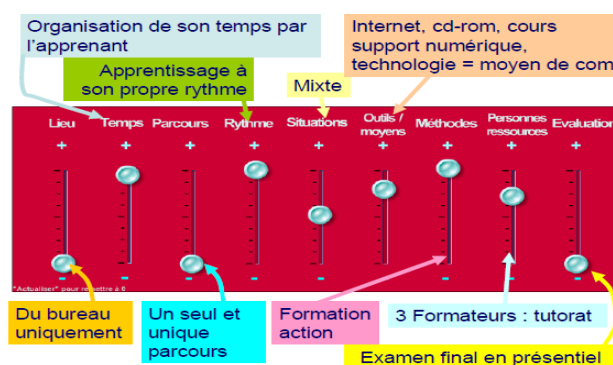
La notion de formation « ouverte » est remise en question dans la littérature comme le déclare Jézégou (1998) « le qualificatif "ouvert", juxtaposé à celui de "distance", ne peut trouver sa raison d'être que dans la mesure où les modes d'organisation pédagogique permettent à l'individu de devenir "acteur" de sa formation ».

La FOAD fait donc partie de la famille de la FAD (formation à distance) mais se « positionne sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication, de l'adaptation à l'individu et de la modularité de la formation ». (Drissi, 2006)

3.1.2. Les paramètres généraux d'un dispositif en formation à distance

Toute formation à distance constitue un dispositif formalisé et organisé avec sa propre configuration. Il est donc essentiel de saisir dans quel environnement pédagogique va se dérouler la formation. Un dispositif est composé de plusieurs variables, la distance étant la première, d'autres paramètres interviennent et leur importance respective et leur combinaison fait que chaque dispositif forme un tout plus ou moins « ouvert » permettant d'adapter la formation à une situation spécifique.

Pour illustrer la notion d'ouverture dans un dispositif à distance, nous présentons un schéma proposé par Véronique Duveau-Patureau (de l'Université Nancy 2, CNED, 2006), cité dans la formation de tuteurs sur laquelle porte notre recherche, qui a visualisé grâce à l'égalisateur des variables le degré d'ouverture d'une formation. Nous reproduisons ci-dessous cette représentation permettant aux futurs tuteurs de cette formation de répondre à une des questions qui leur sera posée : « la formation future que vous proposerez sera-t-elle plutôt ouverte ou fermée ? ».



L'analyse de chacun de ces paramètres détermine le contexte de formation à distance à mettre en place. Il faut définir le lieu de la formation et les moments de regroupements ; le temps ou durée de la formation, les rythmes d'apprentissage et leur temporalité (synchrone ou asynchrone) ; le parcours (identique pour tous ou individualisé) ; les situations d'apprentissage (en tout distance ou en formule hybride) ; les méthodes de transmission

(transmissif, constructiviste...); les ressources (matérielles et humaines) et l'évaluation (formative, sommative ou certificative).

L'étude de ces paramètres²¹ permet d'élaborer le cahier des charges du dispositif de formation, document institutionnel qui permet de structurer les éléments indispensables à la mise en œuvre d'une formation. En effet, chaque formation de tuteur se réalise dans un contexte différent (pays, structure, apprenants, etc.) : les participants à la formation sont ainsi amenés à réfléchir sur l'adaptation du dispositif à leur contexte ainsi qu'à chaque paramètre (rythme, temporalité, parcours, etc.).

3.2 DISPOSITIFS ET FAD

3.2.1 Les modèles de FAD

Depuis le XXème siècle, la formation à distance a commencé à s'imposer dans le domaine de la formation publique et privée ce qui est dû à plusieurs facteurs :

- Des facteurs technologiques : essor d'Internet, des nouveaux outils technologiques sont apparus.
- Des facteurs psychopédagogiques : évolution des démarches d'apprentissage / d'enseignement comme le constructivisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme.
- Des facteurs sociocognitifs : évolution dans le domaine des TIC et besoin constant de mettre à jour de nouveaux outils pour répondre à de nouveaux besoins et développer de nouvelles compétences.
- Des facteurs socioéconomiques : besoin d'améliorer le rendement et de proposer de nouveaux services plus économiques et à diffusion massive.

Depover et Quintin (2013) proposent différents modèles structurants pour comprendre la FAD, nous retiendrons celui qui correspond à notre contexte, c'est-à-dire :

- *Un modèle basé sur l'interaction* dont les spécificités sont :
 - Une évolution des approches pédagogiques
 - Une augmentation qualitative et quantitative des interactions au bénéfice des apprenants

²¹ Cf annexe 7

- Un développement et une diversification de moyens de communication interactifs (visioconférence, forums, chats)
- Une relation pédagogique dans un espace à plusieurs personnes

C'est à partir de ce troisième modèle que se base la formation « être tuteur en ligne » : un dispositif qui privilégie les interactions tout au long de la formation.

3.2.2 *Les types de FAD*

L'évolution des formations à distance et hybrides ne permet plus d'envisager les phases à distance uniquement comme un complément des moments en présentiel, comme le préconisait le référentiel COMPETICE, il y a quelques années. Nous nous alignons plutôt sur les recherches actuelles pour mettre en exergue la notion de distance, qui est l'essence même de notre étude.

Nous verrons que le dispositif dans lequel s'inscrit notre étude est un dispositif que nous pourrions qualifier de « présentiel quasi-inexistant » ou en d'autres termes de « tout distance » puisque toute la formation se déroule à distance et la communication se fait essentiellement à distance : les acteurs de cette formation se rencontrent virtuellement lors des séances synchrones en visioconférence et se retrouvent sur les espaces de discussion disponibles sur la plateforme. Cette formation en formule hybride dans d'autres contextes, serait qualifié dans ce cas de « distance enrichie par le présentiel ».

Cependant pour une vision plus générale de la formation à distance, nous préférons emprunter la définition de Pothier (2003, p.81) plus pertinente dans notre contexte : un dispositif d'apprentissage est « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers ».

3.3 **APPRENTISSAGE ET FAD**

3.3.1 *La médiatisation et la médiation*

Ces deux concepts-clés sont étroitement liés et relèvent également du dispositif d'apprentissage : la médiatisation et la médiation.

La médiatisation se réfère à la « mise en dispositif médiatique » (des contenus d'apprentissage) et relève de l'ingénierie de la formation et du design pédagogique. Ainsi, pour Charlier et al. (2007) et Peraya (2009) le processus de médiatisation désignerait « le

processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs de formation et communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante ».

Dans notre contexte, la médiatisation se fait dans l'environnement numérique au travers une plateforme d'apprentissage (ici Moodle) et à travers les outils de communication qu'elle propose tels que les forums, les chats, les mails ou les visioconférences.

La médiation qualifie l'interaction entre une personne et le dispositif, elle se rapporte au tutorat. Charlier, Deschryver et Peraya (2006, p. 479) distinguent plusieurs formes de médiation :

- relationnelle (elle porte sur la relation entre les sujets),
- sensorimotrice (elle porte sur les comportements gestuels et moteurs induits par l'instrument),
- sémiocognitive (elle porte sur la connaissance de l'objet),
- praxéologique (elle porte sur les conditions de réalisation de l'action),
- réflexive (elle porte sur le sujet lui-même, et implique une dimension « méta » fondamentale pour les processus d'apprentissage) ».

3.3.2 Une relation pédagogique différente

Dans toute situation d'enseignement/formation en présentiel, on évoque la notion de « *triangle pédagogique qui est un système de référence explicatif qui fonde les relations entre les pôles enseignant, apprenant et savoir, et qui sert de support réflexif pour les situations pédagogiques où l'apprenant et l'enseignant se trouvent en face à face (même lieu, même moment)* » Houssaye (1992). Dans le triangle « pédagogique » de Houssaye, l'enseignant joue un rôle d'intermédiaire, de médiateur entre les apprenants et le savoir.

Avec l'émergence des nouvelles technologies, les possibilités d'accès à la connaissance et à l'information des individus ont augmenté. Mais s'adapter à ces environnements numériques requière de nouvelles stratégies d'apprentissage et implique de nouvelles façons d'enseigner. C'est pourquoi dans la formation à distance, la situation demande de repenser le rôle de l'enseignant et le mode de transmission des connaissances. La relation pédagogique enseignant apprenant va se modifier et un nouveau paramètre vient modifier le rôle de l'enseignant : il doit désormais médiatiser les contenus.

Cette communication médiatisée par ordinateur (CMO) fait appel à de nouveaux supports pédagogiques exigeant de nouveaux modes de communication, ce que confirme Glickman (2002) « pour l'enseignant, comme pour l'apprenant, l'introduction d'outils technologiques de plus en plus sophistiqués s'accompagne à chaque fois de nouvelles compétences à acquérir » et se fait dans une démarche de construction active (Salomon 1992).

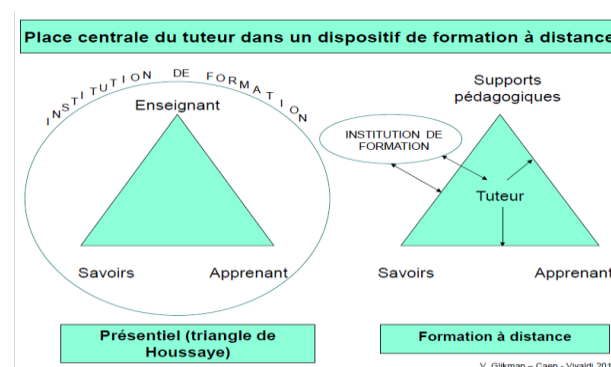


Schéma proposé par Viviane Glickman (2012)

Dans une formation à distance, l'ensemble de principes issu de l'approche constructiviste repose sur trois éléments caractéristiques :

- Les connaissances sont activement construites par celui qui apprend et demande un effort cognitif important puisque la connaissance résulte de son activité et est construite avec son expérience et son action et non plus avec l'enseignant seulement.
- La personne qui apprend est au centre du processus et l'apprentissage se réalise grâce à l'interaction qu'elle établit avec son environnement comprenant des savoirs disciplinaires et des savoirs pratiques.
- Le contexte d'apprentissage va jouer un rôle déterminant car l'activité de personne se formant est toujours insérée dans un environnement lui en permet l'appropriation.

L'arrivée des TIC rend obsolète le schéma du triangle pédagogique de Houssaye réunissant apprenant / savoir / formateur. Cette triangulation évolue vers un système plus complexe où le tuteur est le médiateur entre les savoirs, l'apprenant et les supports pédagogiques comme le démontre le schéma ci-dessus proposé par Glickman. Dans le dispositif de formation à distance, « cette complicité naît de la multiplicité des acteurs et de

leurs interrelations : sujet /outils /objet / communauté/ règles/ division du travail. » (Paquelin, 2003, p.96).

3.3.3 *Le lien social comme support à l'apprentissage*

Comme nous l'avons vu précédemment, quelques formations à distance peuvent se dispenser selon une approche constructiviste, comme le proposent par exemple certaines formes de MOOC. Une initiative avait été lancée avec le MOOC ITypa, formation dans laquelle les participants communiquaient au fur et à mesure ce qu'ils apprenaient aux autres et partageaient des liens pour construire ensemble leurs connaissances. Ce premier MOOC francophone invitait à « une découverte sociale pour découvrir ensemble à s'organiser et comment apprendre avec le web et les autres²² ».

Ce type de formation favorise une approche dans laquelle l'apprenant est actif et met l'accent sur le développement individuel et la capacité d'un individu à aller chercher volontairement les informations qui lui manquent pour adapter ses représentations.

La communication et les interactions sont donc importantes en formation à distance et de plus en plus d'auteurs reconnaissent l'importance de créer un lien social à travers les échanges, les interactions pour rendre l'apprentissage plus efficace.

Le lien social va se construire au cours d'une interaction médiatisée et à distance (Mangenot, 2004) d'une part par une dimension socioaffective (engagement du tuteur, capacité à gérer et à animer un groupe) et par une dimension sociocognitive où le tuteur va chercher à mobiliser cognitivement ces futurs tuteurs par le biais de questions, de questionnements, de commentaires ou de réflexions, à travers les échanges qui auront lieu au cours de cette formation c'est-à-dire les interactions.

L'apprentissage à distance va s'enrichir grâce aux échanges et à la confrontation avec autrui (pair-tuteur) et par l'alternance d'activités individuelles et collectives, coopératives et collaboratives. Les modalités de travail collaborative et coopérative se feront par le biais d'outils synchrones (visioconférence ou chats) et asynchrones (forums, wiki, blogs, mails).

Comme le concluent F.Mangenot K Zourou, (2005) à la suite de leur recherche sur le projet « le français en première ligne », les modes de fonctionnement collectif qui émergent seront intrinsèquement liés au contexte humain et matériel où ils apparaissent.

²² <http://www.mooc.fr/ITyPA.html>

3.3.4 L'influence du scénario pédagogique sur l'apprentissage

Le scénario pédagogique permet de planifier le déroulement du cours afin d'atteindre des objectifs précis, à l'aide d'activités ou de tâches plus ou moins ouvertes ou fermées. Cette scénarisation doit être prévue dans l'élaboration d'une formation pour structurer les étapes à suivre et faciliter l'apprentissage d'un côté pour les apprenants et l'enseignement à distance de l'autre pour les tuteurs.

D'après les nombreuses recherches effectuées sur la formation à distance, le scénario pédagogique est essentiel au bon déroulement d'une formation à distance. L'élaboration et la mise en place du scénario pédagogique dans un dispositif de formation aura une influence sur les apprentissages. Il se divise en deux parties : le scénario d'apprentissage et le scénario de communication (Tricot, 2003 ; Nissen, 2006 ; Dejean et Mangenot, 2006).

Pour Paquette (2002) et Depover (2005), un scénario d'apprentissage décrit les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence, les ressources mises à disposition, la démarche à suivre et les productions attendues. C'est donc une succession d'étapes, à caractère obligatoire ou facultatif au cours de laquelle les apprenants (les futurs tuteurs) auront à réfléchir dans un but pédagogique explicite. Le scénario de communication indique ce qui est prévu comme interactions entre tous les acteurs dans le scénario du dispositif.

Les activités ou tâches proposées seraient associées au « scénario de communication » ou « participatory structure » (Ellis, 2003 cité par Mangenot, 2008 et C. Dejean-Thircuir, 2006). C'est une planification essentielle pour qu'une formation soit efficace et cohérente. Les paramètres que F.Mangenot (2009) propose devront être identifiés et identifiables, il propose la catégorisation suivante :

- *Les paramètres sociaux* : qui communique avec qui ? les tuteurs au groupe / à une seule personne et quel rôle prend-il ? Celui du tuteur expert ? celui du collègue ?
- *Les paramètres communicationnels* : quelles sont les informations échangées ? leur contenu ? Existe-il une information « gap » ?
- *Les paramètres d'encadrement* : le tuteur doit-il être disponible 24h sur 24 ? A quel rythme doit-il intervenir ? Comment répondre sur les forums ? comment corriger un écrit à distance ? Comment encadrer un session orale synchrone ?

- *Les paramètres temporels* : quelle modalité utilisée (synchrone- asynchrone ou les deux) à quel rythme ou quel moment ? fait-il respecter les délais ? Relance-t-il les tuteurs silencieux ?
- *Les paramètres instrumentaux* : quels outils utiliser pour développer telle compétence ? quelles sont les caractéristiques sémio-pragmatiques de chaque outil proposé ?

Dans le cadre de formation de professeurs à distance, le scénario pédagogique proposé doit aussi être clairement défini et être le résultat d'une réflexion sur les notions d'apprentissage collectif, coopératif et collaboratif (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006a). Il doit préciser les relations entre les futurs tuteurs lors de la réalisation de la tâche. Dans cette optique, le scénario pédagogique inclut des activités faisant sens aux futurs tuteurs puisqu'elles sont liées au domaine du tutorat et ce sont des tâches réelles qu'ils devront ensuite effectuer en tant que tuteur.

Depuis plusieurs années, les FAD se multiplient et elles sont aussi mises en relation avec d'autres théories comme celle de l'autonomie ou de l'autoformation et les conceptions et l'accompagnement qui en découle vont reposer sur des visions pédagogiques propres à chacune.

3.3.5 *L'autoapprentissage / l'autoformation*

La notion d'autoapprentissage mérite ici d'être précisée afin de la distinguer de l'apprentissage à distance. Barbot (2000, p.66) (cité par Jeannot, 2006) définit l'autoapprentissage en langue comme « des situations dans lesquelles une personne décide d'apprendre une langue et comment il le fait sans suivre de cours, à partir de ressources « pédagogisées » (manuels d'autoapprentissage, cours à la radio, à la télévision, par correspondance) ou de celles des médias (multimédia inclus) ou d'autres formules ». Mangenot (2002) estime plutôt que l'autoformation s'accommode de l'intervention ou du recours plus direct à une personne ressource. Il propose une définition plus nuancée dont se dégage trois types d'autoformation.

- L'autoapprentissage libre, sans aucune intervention de l'enseignant (on retrouve la définition de Barbot) ;
- L'autoapprentissage guidé, présence d'un moniteur compétent en langue (référant, personne - ressource, tuteur) ;

- L'autoapprentissage intégré, lien avec ce qui se fait en présentiel où l'enseignant donne des tâches à réaliser en dehors des périodes en classe.

Le terme d'autoformation définit un mode d'apprentissage qui permet à l'apprenant de se former à son rythme pendant certaines phases de la formation et peut être tutorée quand une médiation humaine est incluse dans un dispositif (Barbot, 1998, 2003 ; Demaizières, 2003 ; Albero, 2000).

Le cadre dans lequel nous nous situons se rapproche de l'autoapprentissage guidé ou tutoré et de l'autoformation sociale et cognitive. En effet la formation que nous analysons accorde de l'importance au travail individuel et collectif, aux regroupements et aux contacts avec les pairs avec un encadrement et un suivi fait par le tuteur.

Le concept d'autonomie est étroitement lié à la notion d'autoapprentissage ou d'autoformation dans le domaine des TICE. *Le degré d'autonomie* varie d'un individu à un autre : l'autonomie est la capacité d'un individu à apprendre seul avec des ressources mais sans intervention humaine ou sans recours à une médiation humaine, en définissant lui-même ses objectifs et en développant des stratégies d'apprentissage. *Le travail en autonomie* se fait parfois par alternance lors des phases d'apprentissage et peut être guidé par l'enseignant ou tuteur.

Comme le soulignent N. Deschryver et D. Peraya (2003, 2004) dans le cadre d'une formation à distance, l'apprenant est dans une situation « distante » et « isolée » supposant générer potentiellement moins d'interactions que la formation présentielle. Il a d'autant plus la nécessité d'être capable de se prendre en charge et de développer ce que M.Linard (2000) appelle « la capacité de distanciation cognitive » qu'elle rapproche de l'autonomie. Il s'agit de la capacité mentale à prendre du recul par rapport à soi-même, par rapport à sa propre action, de prendre conscience des mécanismes de sa propre pensée et donc de les améliorer et de les piloter de façon autonome. Dans une formation à distance, l'autonomie n'est pas toujours acquise, il faut donc former les apprenants ou les stagiaires dans notre cas, à être autonome et leur donner tous les outils pour développer cette capacité.

Albero (2003) s'appuyant sur des observations de dispositifs de formation et reprenant les résultats d'une diversité de travaux sur les pratiques d'autoformation des

chercheurs cités précédemment ou sur les analyses portant sur l'autonomie dans les apprentissages (Holec, 1981 ; Barbot, 2000) a identifié sept grands domaines d'application de l'autonomie dans les situations de formation, car selon cette auteure, il est impossible d'enseigner ou d'apprendre à être autonome de façon globale. En revanche, il est possible de former de manière spécifique si le formateur aide l'apprenant à utiliser des outils techniques de manière efficace, de le guider pour trouver l'information pertinente selon l'objectif à atteindre et de repérer des stratégies efficaces.

Nous reproduisons en annexe²³, le tableau proposé par Albero adapté pour certaines compétences requises et conduites attendues dans notre dispositif.

3.3.6 La notion de « présence à distance » en formation à distance

Pour réduire le sentiment de distance ou d'isolement que peuvent ressentir les personnes dans un apprentissage à distance, des recherches ont été effectuées (Moore, 1993 ; Garrison et Anderson, 2003, Jézégou, 2008, 2010) afin d'analyser les signes possibles de « présence » et de réduire la notion de distance.

Au sein d'un environnement numérique, la formation à distance est caractérisée par une distance spatiale, les participants sont éloignés les uns des autres (Keegan, 1996 ; Jézégou, 2002). Moore (1993) est certainement l'auteur qui a le plus contribué à clarifier cette notion. Il a fondé le principe selon lequel la distance en formation est principalement transactionnelle, et non spatiale ou temporelle. Il définit la distance transactionnelle comme « *un espace psychologique et communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi entre les apprenants, dans une situation éducationnelle* » (Moore, 1993, p. 23).

Cette « distance transactionnelle » se définirait en fonction de 3 facteurs : le degré d'autonomie de l'apprenant, les possibilités de dialogue et d'interaction avec l'environnement technico pédagogique et la structure plus ou moins contraignante du cours.

- Le degré d'autonomie est variable d'un individu à un autre (prérequis obligatoire pour certains ou qui se développe au fur et à mesure de l'apprentissage) (Albero, 2003)
- Le dialogue porte sur « l'interaction ou les séries d'interactions ayant des qualités positives que d'autres n'ont pas. Il peut y avoir des interactions négatives

²³ Cf annexe 8

ou neutres, mais le dialogue, par définition, améliore la compréhension des savoirs par l'étudiant » (Moore, 1993, p. 23).

- La structure de la formation qui renvoie « à la rigidité ou à la flexibilité des objectifs éducatifs, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation » (Moore, 1993, p. 26).

Générer un sentiment de présence, c'est créer des interactions et faciliter le dialogue (Garrison, Anderson et Archer, 2000, Jézégou, 2006) et pouvoir apprendre avec les autres dans une démarche d'apprentissage par l'action (Dewey, 1949 ; Charlier, Peraya, 2003 ; Garrison et Anderson, 2003). Un sentiment de présence sociale ou de présence cognitive sera ressentie si le tuteur exprime ses émotions et personnalise la relation avec les membres de la formation et s'il incite les personnes en train de se former à adapter une démarche réflexive et de résolution de problèmes. Former à distance, c'est aussi donner l'impression d'appartenir à une communauté d'apprentissage et de faire partie d'un groupe, ce que propose le modèle de Garrison et Anderson (2003) appelé « Community of Inquiry (CoI) ».

La distance transactionnelle dépend du degré de choix de liberté du niveau pédagogique ou d'ouverture du dispositif de formation. A titre d'exemple, un cours qui nécessite un fort niveau d'autonomie, une très faible voire inexistence de communication avec l'enseignant (absence d'interactions) et une structuration rigide fait preuve d'une très grande distance transactionnelle. D'un autre côté, une faible distance transactionnelle se traduirait par un cours avec de nombreuses interactions avec l'enseignant et entre les pairs. Ici, l'environnement numérique ne demanderait qu'un faible degré d'autonomie de la part de l'apprenant, celui-ci étant guidé par son tuteur.

Dans tous les cas, et ce, quelles que soient les modalités d'accompagnement mises en place (tutorat, autoformation guidée, ou autodirection), au regard du dispositif de formation ouverte, la vision de l'enseignement / apprentissage s'inscrit dans une logique socioconstructiviste et cognitiviste où l'enseignant- tuteur ou conseiller met l'accent sur l'apprentissage, les interactions et le processus ; où l'enseignant / tuteur /conseiller intègre des pratiques autonomisantes ; où l'enseignant / tuteur / conseiller facilite, encourage et valorise l'appropriation progressive des savoirs et des savoir-faire par la personne se formant ; où la motivation étroitement liée à la curiosité s'inscrit dans une dynamique de participation et de responsabilisation de l'apprenant, conforme au concept d'autonomie.

3.4 SYNTHÈSE

Depuis plusieurs années, nous observons donc que la formation ouverte à distance a évolué dans ses formes, ses techniques, ses stratégies, ses moyens et ses nouveaux métiers. Même s'il est difficile de répertorier toutes les variables, nous pourrions définir quelques points en commun qui les unissent :

- Une formation à distance prend en compte les différences inter et intra individuelles, les distances spatiale, temporelle, technologique, psychologique, sociale et socioéconomique (Jacquinot, 1993) et le savoir est devenu accessible à tous.
- Une formation à distance s'adapte à de nouveaux contextes d'apprentissage et se propose entièrement à distance ou en formule hybride.
- Les séquences pédagogiques sont plus flexibles et se déterminent en fonction du temps de travail disponible, du rythme de progression ou des compétences à développer.
- Dans une formation à distance, la diversification des interactions et le travail de groupe est de plus en plus pris en compte.

4. LE TUTORAT DANS UNE FORMATION À DISTANCE

Selon le contexte et dispositif de formation dans lequel il s'intègre, le tutorat peut prendre une importance et une forme différente. Il est influencé par différentes variables : le type de dispositif proposé, le type de public, la longueur de la formation, le modèle pédagogique sous-jacent et les objectifs d'apprentissage et productions attendues et la prévision ou non d'échanges en ligne prévus dans le scénario pédagogique. Les valeurs véhiculées par l'institution auront également un impact sur les interventions du tuteur.

4.1 APPORT DES TICE DANS LE TUTORAT

Après avoir présenté les ambiguïtés liées au terme « interactivité », Mangenot (2010) propose de rapporter le terme d'interactivité aux rapports homme/machine et celui d'interaction aux rapports humains, des rapports humains médiatisés par un système technologique.

Dans la communication à distance, l'interactivité est liée aux caractéristiques techno-sémio-pragmatiques (Peraya, 1998) des outils de communication et donc mise au service des interactions. Le choix d'utiliser ces différents outils va influencer la nature des interactions

et de la communication entre les acteurs de la formation. Comme le rappelle Mangenot (2004) : « s'approprier l'utilisation technologique d'une plateforme de formation en ligne est indispensable mais plus rapide que de se familiariser avec les spécificités sémio pragmatiques des différentes modalités de communication permises par les outils ».

Les outils de communication synchrone ou asynchrone

Le scénario de communication détermine le rythme des activités et leur modalité (travail individuel et collectif) mais aussi la temporalité des échanges au sein d'un dispositif, on parlera de séances synchrones (qui se font en direct) et de séances asynchrones (en différé). L'alternance de séances synchrones ou asynchrones aura une influence sur le modèle de tutorat à mettre en place et sur l'apprentissage car c'est à travers la nature ou fréquence des échanges et les activités à faire que le stagiaire pourra s'approprier progressivement les contenus et les outils de cette formation et acquérir de nouvelles compétences inhérentes à son futur métier de tuteur.

- Les outils pour une communication en mode asynchrone :
 - Le forum est un outil de communication écrite, en ligne qui permet les échanges entre les acteurs du dispositif. C'est un outil collectif. L'autre caractéristique de cet outil est qu'il est « asynchrone » (temps différé) : les interventions restent disponibles durablement et peuvent être publiées ou lues sans qu'une connexion simultanée des participants soit nécessaire.
 - La messagerie (ou mail) sont des outils asynchrones qui permettent une communication différée, c'est un outil individuel.

- Les outils de communication en mode synchrone :
 - La visioconférence est un environnement numérique d'apprentissage à distance : c'est un outil de communication qui permet d'effectuer des réunions avec plus de deux terminaux et qui permet de voir et de dialoguer avec ses interlocuteurs. Elle privilégie l'interaction à l'oral.
 - Le chat : les participants communiquent par écrit en temps réel

Dans une formation en mode synchrone, les interactions se font en temps réel ce qui permet de communiquer de façon immédiate avec des interventions immédiates. Les avantages sont de pouvoir parler en temps réel, poser des questions ou suivre une

présentation, interagir avec tous les membres de la formation, voir simultanément des ressources écrites et graphiques (par le biais du chat intégré).

A ces outils de communication nécessaires à toute formation à distance, ajoutons d'autres nouvelles fonctionnalités utiles et intégrées généralement sur les plateformes comme les collecticiels (ou tableau de bord) qui permettent le suivi des apprenants ou encore des outils collaboratifs (type glossaire ou dictionnaire partagé) des outils d'évaluation ou des outils d'autoévaluation comme les badges qui facilitent l'apprentissage.

4.2 RÉACTIVITÉ OU PROACTIVITÉ DES INTERVENTIONS TUTORALES

On distingue deux formes de tutorat, l'un à tendance réactive, l'autre à tendance proactive. Dans le premier cas, l'initiative est laissée aux apprenants et le tuteur répond quand il est sollicité alors que dans le deuxième cas, le tuteur anticipe et intervient en premier pour solliciter, relancer l'apprenant ou donner des instructions (Glikman, 2002). Les interventions se feront en fonction de la nature du soutien (personnel, psychologique ou social) que les tuteurs estiment devoir apporter et de la façon dont ils l'assurent (réactif/proactif). Glickman (2002) relève quatre catégories²⁴ de tuteurs : *les formels et les compatissants* qui adopteraient plus une posture réactive alors que *les challengers et les post-modernes* réagiraient plus de forme proactive si le scénario pédagogique impose un mode de tutorat par exemple.

4.3 L'ENCADREMENT TUTORAL

4.3.1 Encadrement vs accompagnement

Alors que le terme de tuteur varie fortement d'un contexte de formation à un autre, les notions d'encadrement et d'accompagnement sont souvent confondues. Nous nous proposons de définir ces deux termes pour en comprendre les limites.

En lisant les définitions du dictionnaire *Larousse*²⁵, le verbe « encadrer » a le sens suivant : « se tenir de part et d'autre de quelqu'un pour le garder, maintenir un groupe dans

²⁴ Cf annexe 9

²⁵ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/encadrer/29067>; <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/accompagner>

une certaine limite » tandis que le verbe « accompagner » est défini comme le fait d'« être avec quelqu'un, de lui servir de guide et de l'amener ou de le conduire quelque part ». L'encadrement indique une certaine structure ou un cadre de référence et l'accompagnement se définit par le partage et l'idée d'un chemin parcouru à plusieurs. Ces définitions dans un contexte de tutorat en FAD associeraient l'accompagnement à l'action du tuteur et celui d'encadrement engloberait une vision plus directive de la formation mais les limites restent assez floues.

Nous remarquons que de plus en plus de FAD se développent depuis plusieurs années, et font appel à des services d'accompagnement multiples et variés et c'est bien l'aspect humain, c'est-à-dire le tuteur qui rend ces formations efficaces. D'après Ben Salah (2010), c'est le tuteur qui « humanise » le dispositif de formation. Le tutorat s'il est attaché à un dispositif, doit être appréhendé à travers une vision systémique, c'est-à-dire une vision permettant de prendre en compte les effets des paramètres les uns sur les autres et du contexte particulier auquel le dispositif est attaché. L'accompagnement dépend essentiellement des acteurs, mais cette notion de « service » se réalise en phase avec les activités d'apprentissages et les objectifs de formation, le modèle de FAD et les compétences à acquérir.

4.3.2 *Le scénario d'encadrement*

Alors que nous avons défini précédemment le scénario de communication (Tricot 2003, cité par Mangenot 2006) qui prévoit toutes les interactions dans le dispositif de formation, le scénario d'encadrement (Quintin, 2005, Decamps, Delière, De Pover, 2009) est un sous-ensemble du scénario de communication et renvoie plutôt à ce qui est prévu comme actions ou interventions des tuteurs.

D'après Descamps, Depover et De Lièvre, (2009) et Gounon (2004) la mise en œuvre de l'encadrement tutoral est associé à trois points de vue, il dépend :

- De la modalité d'intervention du tuteur : réactive ou proactive
- De la temporalité des interventions tutorales (le moment et le caractère plus ou moins continu de son apparition)
- Des fonctions de l'encadrement tutoral

Le scénario d'encadrement est aussi appelé « scénario d'assistance » ou « scénario de formation (Paquette, 2002). Comme l'affirment Depover et Quintin (2011, p.48) « *Le terme scénario d'encadrement est d'usage relativement récent dans le jargon pédagogique des concepteurs de dispositifs de formation. Il est venu préciser le scénario pédagogique pour prendre en compte de l'importance des rôles respectifs des tuteurs, mais aussi des apprenants en matière de formation à distance. Il sert avant tout, au moment de la conception d'une formation à distance, à préciser les modalités d'intervention des différents agents qui contribueront à l'encadrement des apprenants* ».

4.4 LE TUTEUR

4.4.1 Définition du tuteur

Le terme de tuteur est un mot générique qui est couramment utilisé dans la formation à distance et associé à d'autres termes (animateur, facilitateur, modérateur...). Dans les centres d'autoapprentissage, le terme de conseiller est préféré à celui de tuteur.

A l'heure actuelle, il n'existe pas encore de réel « état des lieux » de tous les rôles d'un tuteur. Certes, en 2006, l'AUF (Agence universitaire de la Francophonie) a effectué une enquête pour faire la liste des compétences des tuteurs mais aucun référentiel général et officiel n'a pu être communiqué. Il faudra attendre le résultat des travaux de Béatrice Pudelko (2016) professeure et chercheuse à la TELUQ (ou Télé-Université) qui a coordonné et aidé à élaborer avec une équipe de tuteurs à distance, un référentiel pour lister les compétences des tuteurs. Il est actuellement en cours de validation.

4.4.2 Les rôles et fonctions des tuteurs

Il y a quelques années, Jacquinet- Delaunay (2008) reconnaissait que c'est au tuteur « parent pauvre et pièce maîtresse des dispositifs de FAD » que revient de prendre en charge tout ce qui n'est pas assuré par le reste du dispositif. L'accompagnement de tuteurs dans une formation à distance est donc un élément essentiel pour rendre une formation efficace et réduire les abandons. Mais définir son rôle ou ses fonctions n'est pas chose aisée. Les rôles et ses fonctions sont très variés et difficiles à énumérer si nous regardons la littérature sur la formation à distance (Chalier et al. 1999, Daele, 2000, 2002 ; Deschryver, 2002 ; Bernatchez, 2003 ; Daele, 2002 ; Deschênes, 2004, Gounon, 2005 ; Quintin, 2008).

Cependant, dans un dispositif à distance, les rôles et tâches du tuteur peuvent être répartis en différentes fonctions. L'idée générale est bien un soutien dans une situation d'enseignement-apprentissage où l'étudiant est au centre du processus éducatif.

Dans un dispositif de formation à distance, le tuteur joue *un rôle d'interface* et intervient comme « un médiateur » un facilitateur, un modérateur, un animateur (Denis, 2003 ; Ben Salah, 2010) entre d'une part l'institution et les enseignants concepteurs de cours et d'autre part les étudiants. (Glikman, 2001, cités par Daele et Docq, 2002. C'est *un point de référence* constant, une personne ressource (Baudrit, 1999 ; Audet, 2006 ; Ben Salah, 2010), un conseiller pédagogique et technique. Il doit accompagner, écouter, conseiller, prévoir les difficultés à venir et penser par rapport aux objectifs de la formation (Jacquinot, 1999, cité par Denis, 2003). Il a aussi un *rôle socio-affectif* (Vermont & Verloop, 1999 ; Daele & Docq, 2002 ; Bernatchez, 2003) il doit créer une ambiance favorable à l'apprentissage, veiller à la cohésion du groupe et inciter les stagiaires au développement des habitudes au travail de groupe (Daele et Docq (2002), Bernatchez, 2003, Denis, 2003 ; De Lièvre, 2004). Il doit également impliquer les futurs tuteurs dans les activités et les échanges multidirectionnels. Il a aussi *un rôle cognitif*, il doit être capable de gérer les conflits. (Vermont & Verloop, 1999 ; Daele & Docq, 2002 ; Bernatchez, 2003) et soutenir la motivation et de favoriser l'estime de soi (Mason, 1991 ; De Lièvre, 2000 ; Bernatchez, 2003). L'intervention du tuteur doit aussi soutenir l'organisation de la formation, la manager ou la réguler. Ce besoin d'organisation est d'autant plus important en cas de travail collaboratif entre les membres du groupe. Mais son rôle diffère généralement selon les « présupposés pédagogiques inhérents au dispositif de formation ». (Ben Salah, 2010). Cet auteur distingue le tuteur en tant que « facilitateur dans un dispositif constructiviste, animateur dans un dispositif collaboratif ou bien expert dans un dispositif transmissif. ».

Pour mener à bien ses rôles et assumer ces différentes fonctions socioaffectives, cognitives, pédagogiques, organisationnelles et techniques, le tuteur doit ainsi faire preuve de savoir-faire mais aussi développer des savoir être essentiels : il doit être capable de faire preuve d'empathie (Holmberg, 2003) être patient et respectueux. Audet (2006) conseille de respecter la règle qu'elle nomme les « 3 P » : Patience, Passion et Proactivité.

La plupart des auteurs s'entendent en général sur les fonctions, les rôles du tuteur. Selon les modèles, l'appellation ou le nombre de ces rôles peuvent varier (de 3 à 12) mais l'ensemble des tâches que ces rôles recouvrent varient peu.

Dans notre contexte, tout au long de notre formation, la tutrice formatrice alterne les rôles de facilitateur, d'animateur et d'expert en fonction de ses interventions.

Si on résume les différents rôles du tuteur, nous rejoignons les conclusions de Quintin (2007) pour affirmer que ces caractéristiques varient en fonction de leur but, *centré sur la relation* entre tuteurs et tutorés : caractère social, affectif et motivationnel ou *centré sur la tâche* : rôle pédagogique, cognitif et métacognitif ou organisationnel ou technique.

4.4.3 Les compétences du tuteur

Les publications consacrées aux fonctions du tuteur à distance et ses actions sont nombreuses (Denis 2003, Daele et Docq 2002, Salmon 2003, Bernatchez, 2003), De Lievre, 2000, Beziat, 2004, Quintin 2008, Rodet, 2007) et on constate que les différents auteurs s'accordent en général sur l'accompagnement du tuteur dans le domaine cognitif ou pédagogique, le domaine socio affectif ou motivationnel, le domaine technique et organisationnel et dans le domaine métacognitif. En fonction des auteurs, certaines parties sont subdivisées et d'autres reliées.

Nous reprenons les types d'interventions répertoriées par Denis (2003) à savoir :

- L'accueil et la mise en route
- L'accompagnement pédagogique ou cognitif
- L'accompagnement méthodologique ou organisationnel
- L'accompagnement socioaffectif ou socio motivationnel
- L'accompagnement technique
- L'accompagnement disciplinaire
- L'autorégulation et le soutien métacognitif

Les compétences qui lui sont associées sont : les compétences pédagogiques, (dans lesquelles nous incluons les compétences métacognitives), disciplinaires, organisationnelles, relationnelles et techniques.

Compétences du e-tuteur

Types d'interventions	Compétences associées
Accueil, mise en route	Pédagogiques, relationnelles, disciplinaires et techniques
Accompagnement technique	Techniques
Accompagnement disciplinaire	Disciplinaires
Accompagnement méthodologique	Pédagogiques, organisationnelles et relationnelles
Auto-régulation et méta-cognition	Pédagogiques, relationnelles et disciplinaires
Évaluation	Pédagogiques et disciplinaires
Personne-ressource attirée	Relationnelles et disciplinaires

Nous référant à la littérature dans le domaine du tutorat et suite aux travaux et analyses de nombreux auteurs (Dionne et al. 1999 ; Glickman, 1999 ; Baudrit, 1999 ; Daele et Docq, 2002 ; Denis, 2002, 2003 ; Bernatchez, 2003 ; De Lièvre et al., 2004,) nous proposons une définition pour chacune de ces fonctions . Compte tenu de l'ampleur des recherches effectuées sur les domaines d'intervention de tuteurs, nous précisons que ces définitions sont loin d'être exhaustives.

- *Les compétences pédagogiques* renvoient aux connaissances et aux savoir-faire du tuteur. Il s'agit tout à la fois de savoir gérer des activités d'apprentissage à distance, d'animer un groupe d'apprenants, de faciliter l'autonomie des apprenants et d'encourager une posture métacognitive, une réflexion sur la méthode de travail et les stratégies adoptées.
- *Les compétences disciplinaires* traduisent le niveau d'expertise du tuteur dans le domaine spécifique de la formation, elles portent sur le contenu didactique du cours et les ressources proposées et à la capacité du tuteur à répondre aux questions sur le contenu du cours, à fournir des informations ou à indiquer des ressources complémentaires, à corriger et à rétroagir aux productions des apprenants. Ces compétences sont indispensables et impliquent que le tuteur soit spécialiste de la discipline. Dans le cas inverse, le tutorat sera difficilement possible.
- *Les compétences techniques* sont celles que le tuteur doit développer par rapport aux technologies constitutives de l'environnement de formation. Sans être un expert informatique, le tuteur doit être un utilisateur de bon niveau, certains requis sont nécessaires. Le tuteur doit précisément identifier ce qu'il connaît et ce qu'il ne connaît pas sur le plan technique afin de pouvoir soit répondre rapidement à l'apprenant soit rediriger celui-ci vers une personne compétente.

- *Les compétences relationnelles* renvoient au savoir-faire comportemental du tuteur, à sa capacité de négociation et de résolution des conflits tant avec un individu qu'au sein d'un groupe mais aussi à ses savoir être, c'est-à-dire sa prédisposition à l'écoute et à l'empathie, à sa maîtrise des processus motivationnels et sa compréhension de la dimension socio-affective. Une maîtrise de la langue cible est indispensable.
- *Les compétences organisationnelles* renvoient à l'organisation, la planification et le respect du délai d'exécution des tâches à effectuer.

4.4.4 *Les modalités d'intervention tutorales (ou MIT)*

Afin de déterminer la nature des interventions des tuteurs au sein d'un dispositif de formation à distance, notre analyse se basera sur les modalités d'intervention définies par Jean-Jacques Quintin (2008). Il a déterminé 5 types de MIT : Les MIT socio affective. Les MIT organisationnelles, les MIT pédagogiques et les MIT proactives et ciblées. Nous essaierons de voir si la tutrice formatrice met en place ces différentes modalités d'intervention lors de cette formation et quels types d'intervention elle privilégie pour pouvoir analyser la nature et le contenu des interactions qui en résultent.

Les rôles identifiés pour chaque MIT, dans le cadre de cette formation sont les suivants :

- Dans le domaine socio- affectif : (MIT SOCIOAFFECTIVE)
 - établir et maintenir un climat relationnel propice au travail d'équité
 - favoriser la cohésion entre membres du groupe
 - soutenir les étudiants dans leur efforts
 - valoriser le travail individuel et collectif qui est réalisé
 - créer un environnement amical et accueillant
 - gérer et réguler les conflits
 - motiver, encourager à s'engager dans la tâche
 - développer des relations individuels avec les pairs.
- Dans le domaine organisationnel : (MIT ORGANISATIONNELLE) :
 - soutenir l'organisation du travail au niveau de la répartition des tâches et de la planification de celles-ci
 - rappeler les échéances
 - bien gérer le temps

- veiller à la bonne exécution du travail demandé
- Dans le domaine pédagogique : (MIT PÉDAGOGIQUE) :

Nous le divisons en deux parties, une partie cognitive et une partie métacognitive

Sur le plan cognitif

- développer les savoirs propres au domaine d'apprentissage
- répondre aux questions
- clarifier ou préciser le contenu du cours
- réagir à des propos
- communiquer, expliciter les objectifs et les critères d'évaluation
- intervenir par étayage sur les contenus
- apporter un soutien méthodologique
- donner des conseils, des indices, des astuces
- recentrer les débats et échanges

Sur le plan métacognitif

- susciter la réflexion métacognitive
- soutenir les conflits cognitifs
- faciliter les apprentissages en simplifiant la tâche
- demander des précisions
- éveiller l'esprit critique
- questionner sur les méthodes d'apprentissage
- favoriser la prise de parole
- inciter la réflexion sur l'organisation de l'équipe

A ces modalités d'intervention, nous rajoutons une autre modalité : l'intervention dans le domaine technique.

Sur le plan technique

- poser des questions d'ordre technique
- inciter à manipuler et tester les outils
- utiliser de nouvelles fonctionnalités sur la plateforme
- naviguer sur la plateforme

Toutes ces fonctions peuvent être prises en charge en tout ou en partie par un ou plusieurs intervenants dans un temps défini. Les formateurs jouent un rôle important mais il ne faut pas oublier que la formation est gérée par une équipe pédagogique regroupant aussi les concepteurs, l'administrateur technique de la plateforme, le personnel administratif.

Il est important que toutes ces fonctions soient précisées lors de la conception du scénario d'encadrement afin de donner une cohérence des pratiques tutorales.

5. FORMER À DISTANCE : CADRE SPÉCIFIQUE À LA FORMATION DE TUTEURS

Nous avons vu dans cette première partie que le tutorat est un métier complexe, ses fonctions sont nombreuses et que devenir tuteur ne s'improvise pas. Cela justifie donc le fait de proposer une formation à tout enseignant souhaitant travailler dans ce type de dispositif pour s'assurer que ces futurs tuteurs vont pouvoir bien remplir les fonctions assignées.

5.1 POURQUOI PROPOSER UNE FORMATION ?

Alix Creuzé (2010) décrit la formation de tuteurs ainsi : « Cette formation de futurs tuteurs invite à dédramatiser les nouvelles technologies en plaçant la dimension pédagogique au centre du dispositif. Elle donne également la part belle aux interactions favorisant la réflexion collective et en invitant à la mise en place d'un réseau d'échanges autour de pratiques de tuteurs expérimentés ».

Dans le cadre de cette formation, nous analyserons si les tâches et activités proposées par la tutrice formatrice permettent aux futurs tuteurs de développer une partie des compétences générales et spécifiques nécessaires à leur futur métier de tuteur. Nous verrons aussi comment ils peuvent acquérir une certaine autonomie, en autoformation en alternance avec les phases de formation guidée par la formatrice tutrice et en interaction avec leurs pairs.

La question de la « professionnalisation du métier d'enseignant » en général est au centre des préoccupations dans le monde de l'éducation. Altet (2009) évoque à ce sujet « la transformation structurelle d'un métier en profession ». Elle considère la compétence professionnelle comme « un ensemble de connaissances (savoirs), d'habilités (savoir-faire)

et d'attitudes (savoir être) » nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant, et particulièrement dans notre cas, de futurs tuteurs.

De son côté, Perrenoud (2001) estime que l'acquisition de savoirs propres au métier d'un groupe professionnel doit nécessiter une formation longue et spécifique « visant la construction de compétences professionnelles, le développement d'une autonomie, d'une éthique et de la responsabilité professionnelle ».

5.2 COMMENT FORMER LES TUTEURS ?

5.2.1 Les étapes d'une formation

Certains auteurs proposent une approche de la formation des tuteurs (Denis, 2008 ; Rodet 2008). Brigitte Denis préconise sept étapes à respecter : 1) Vécu, 2) Représentation, 3) Définition, 4) Charte du tuteur, 5) Pratique, 6) Animation-Régulation et 7) Suivi et partage de pratiques.

- Les étapes « *vécu et représentation* » prennent en compte l'expérience que les enseignants ont acquis dans l'exercice de leur métier, leurs représentations et leurs histoires. Ces variables intra-individuelles et interindividuelles sont essentielles dans une FAD.
- L'étape « *définition* » revient à définir la fonction du métier de tuteur, ses rôles et ses fonctions, savoir définir le type de tuteurs dans un dispositif donné pour faire émerger les connaissances préalables sur le tutorat.
- La partie « *charte* » est l'importance de définir la charte pour définir les principes généraux de la formation. (Rodet, 2008).

Denis (2003) citée par Audet (2009a) suggère l'établissement d'une charte de tuteur afin de « clarifier ses fonctions et de les communiquer aux autres intervenants du dispositif ».

- *La pratique, animation et régulation* est la mise en situation d'études de cas, de résolution de problèmes, de conception d'activités propres au métier visé ou la mise en pratique en contexte réel.
- La dernière étape de « *suivi* » et « *partage des pratiques* » serait un répertoire commun et partagé constituant une communauté des pratiques et dans notre cas une « communauté de tuteurs » (Wenger, 2005). Il est important de formaliser des retours d'expérience dans un objectif d'amélioration des pratiques à travers la mutualisation.

5.2.2 Préciser le scénario pédagogique

Pour qu'une formation soit efficace, nous avons vu précédemment la nécessité de mettre en place un scénario pédagogique précis. Il est important que les futurs tuteurs sachent exactement les tâches qu'ils doivent réaliser au cours de cette formation.

5.2.3 Former à l'utilisation et l'utilité des outils de communication

Chaque tuteur doit utiliser des outils de communication en constante évolution et être capable d'évaluer les forces et les faiblesses de ceux-ci et leur pertinence en ce qui concerne les interactions pédagogiques. Comme le souligne Vetter (2004) des compétences dans une formation ne peuvent sans doute s'acquérir qu'à travers une approche réflexive sur la manière dont on apprend à utiliser de nouveaux outils de communication à distance et grâce à la mutualisation des expériences. Mangenot (2004) souligne que le plus important ne relève pas de la compétence technique mais bien davantage d'une « réflexion approfondie sur les apports et les limites de l'intégration des technologies dans l'apprentissage des langues ».

5.2.4 Agir sur la motivation et le développement de l'autonomie

Pour motiver et aider l'apprenant à s'autonomiser, il convient de se centrer sur l'apprenant et connaître ses besoins, de proposer des activités authentiques, de l'aider à donner du sens à son apprentissage, de privilégier l'action, l'interaction et la communication et d'être « présent à distance ».

5.2.5 Inciter au travail collectif / proposer un apprentissage collaboratif et coopératif

Les échanges et interactions sont à prévoir dans une formation car ils apportent des bénéfices cognitifs profitables au développement individuel. Ces lieux d'échanges et de confrontations dans un espace de travail collaboratif vont enrichir les conduites, métacognitives et sociales.

Il s'agit de proposer aux futurs tuteurs de partager entre tous les acteurs de ce dispositif des ressources, des informations, des savoirs, des réflexions et de pouvoir résoudre des problèmes, modifiant ainsi la relation au savoir en réalisant un projet commun au bénéfice

de tous. L'apprentissage collectif peut se faire par la mutualisation des expériences et la discussion sur ces expériences.

5.2.6 Expérimenter la distance

Une des premières conditions est d'avoir eu une expérience comme apprenant à distance. Leclerc et Denis (2003) stipulent que le tuteur doit avoir expérimenté la distance dans l'acte d'apprendre avant même de l'exploiter dans l'acte d'enseignement. « Cet ancrage dans la pratique permet de donner un sens de la fonction tutorale et offre un modèle de tutorat qui peut servir comme référence pour des pratiques futures (Denis, 2003).

Dans la formation proposée par l'IFM, le futur tuteur est mis en situation d'apprentissage à distance même s'il ne s'agit pas ici d'apprendre une langue. Il peut ainsi se projeter dans son futur rôle de tuteur et mieux appréhender les difficultés en lien avec l'apprentissage à distance que pourrait rencontrer l'apprenant par la suite.

5.3 FORMER LES FUTURS TUTEURS A TRAVERS UNE DEMARCHE REFLEXIVE

Selon Barbier (1996), pour que le futur tuteur puisse développer progressivement des compétences, il faut proposer une formation alternant des moments d'expérience et de réflexion. Le Boterf (2006) ajoute à cela la nécessité de proposer une période d'immersion professionnelle lui permettant de réfléchir sur son apprentissage et de consolider les ressources mobilisées grâce au soutien du tuteur.

5.3.1 Les objectifs d'une démarche réflexive

Les trois principaux objectifs de la pratique réflexive suivants proposés par Louise Lafortune (2008) et Yves Renoir (2010) nous semblent particulièrement intéressants :

- *Une réflexion sur sa pratique* : la compréhension de sa pratique, c'est-à-dire prendre conscience sur le plan cognitif des intentions poursuivies, des choix réalisés, des modalités et des moyens adoptés et de la portée de ses paroles dans ses interactions en classe avec les apprenants ;

- *Un passage à l'action* : le changement de/dans sa pratique, c'est-à-dire la modification durable, consciente, fondée, mûrie et acceptée, de ses pratiques enseignantes sous ses différents aspects dans une perspective de mieux-être professionnel ;

- *Une modélisation de sa pratique en évolution* : le développement des compétences professionnelles, c'est-à-dire des compétences qui donnent une meilleure maîtrise de ses fonctions enseignantes et qui donnent confiance en soi-même par les capacités à analyser son travail.

Le regard sur sa pratique se fait sur quatre niveaux : comprendre ce qui se passe, comment cela se passe, pourquoi cela se passe ainsi et sur ce qui peut être fait pour améliorer cette pratique.

5.3.2 *L'enseignant tuteur : un praticien réflexif.*

Plusieurs expressions sont utilisées pour signifier une réflexion sur sa pratique et une analyse de celle-ci. Schön (1980), Perrenoud (2003) et Donnay et Charlier (2006) utilisent les expressions « analyse de pratiques », « démarche réflexive » et « pratique réflexive ».

Une pratique réflexive suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et décisions prises en cours d'action. Pour Schön (1994) la pratique réflexive consiste à apprendre par et dans l'action, de compléter une formation théorique par une formation par la pratique, pendant et après celle-ci.

Une praticienne ou un « praticien réflexif » se distancie d'une situation pour la comprendre et apprendre de ses expériences de façon critique et constructive (Perrenoud, 2001) et « met ses pratiques à distance avec des mots qui permettent déjà une conceptualisation facilitant la diffusion et la communication du savoir » (Donnay et Charlier, 2006, p.69). Le praticien artisan de Paquay et Wagner²⁶(2006) doit utiliser des routines ou habitus (Bourdieu, 1980), des schémas d'action contextualisés et réaliser des tâches précises.

Dans l'analyse des pratiques professionnelles, il s'agit de développer les compétences professionnelles pour donner une meilleure maîtrise de ses fonctions enseignantes (dans notre cas, celui de futur tuteur) et de lui donner confiance en lui en étant capable d'analyser son travail, Il faut aussi changer ses pratiques sous différents aspects dans une perspective de mieux-être et de " savoir-faire" (et ainsi construire une identité professionnelle). Il s'agit

²⁶ Cf annexe 10

aussi d'amener les stagiaires à faire partie intégrante d'une « communauté des pratiques » (Lave et Wenger,1991) et de construire leurs connaissances grâce aux autres (concept d'étayage de Bruner, 1998).

Dans la formation de tuteurs en ligne, les futurs tuteurs observent le travail d'autres tuteurs²⁷ et cela est l'un des fondements de la démarche réflexive qui leur est proposée et aussi c'est grâce aux autres membres de la formation que le futur tuteur va pouvoir acquérir progressivement de nouvelles connaissances, (savoirs) et développer de nouvelles compétences (savoir-faire et savoir-être).

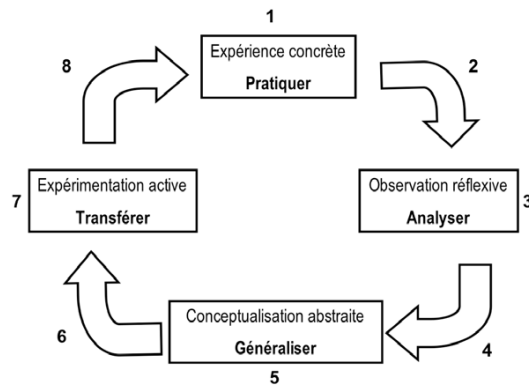
Une démarche réflexive va ainsi permettre au futur tuteur de :

- améliorer ses pratiques et de devenir plus efficace
- contrôler ses actions : analyser les écarts entre tâche prescrite et tâche réelle
- valider sa pratique : poser un regard sur ses actions, les valider
- faire émerger ou découvrir de nouveaux savoirs à travers la pratique
- donner du sens à sa pratique, améliorer la confiance en soi et accéder à une reconnaissance professionnelle

5.3.3. *Le modèle de KOLB (1984) pour apprendre par soi-même*

Ce modèle en cycle a pour but de rendre compte de la démarche de questionnement et de réflexion d'un enseignant à propos de sa pratique. L'intérêt de ce modèle est qu'il relie d'un côté une partie pratique et théorique et d'un autre côté la réflexion et l'action. Le cycle débute avec l'expérience concrète (1) à partir de laquelle un enseignant peut identifier une question ou une situation problématique qu'il a rencontré. Une réflexion sur cette expérience permet de l'analyser et d'identifier les éléments qui posent problème (3). De cette analyse, il est possible d'en faire une généralisation (5), ou une théorie personnelle qui devrait pouvoir s'appliquer à une grande majorité de situations semblables. Cette généralisation peut ensuite être opérationnalisée et transférée (7) dans la pratique afin de résoudre les questions identifiées au départ. Et le cycle peut recommencer et grâce à ce processus cyclique et à cette démarche réflexive, le futur tuteur va construire peu à peu ses connaissances et développer de nouvelles compétences.

²⁷ Ils ont accès aux forums du niveau A1 ouverts depuis 2015



LE CYCLE D'APPRENTISSAGE DE KOLB (1984)

Ce modèle nous semble pertinent pour analyser cette formation de futurs tuteurs. Le modèle de Kolb leur est proposé dans les ressources disponibles sur la plateforme dans leur espace de formation. Il a comme objectif de servir de support et les guider pour rédiger le rapport de fin de formation.

5.3.4 Synthèse

Nous avons donc pu identifier, au cours de cette revue de littérature, les éléments qui servent de fondement à notre recherche et qui permettent d'analyser une formation de tuteurs en fonction de différents paramètres.

- Participer à la construction d'une identité professionnelle
- Travailler en collaborant pour la résolution de problèmes
- Favoriser la construction d'une communauté de professionnels (ou « éthique professionnelle » ?)
- Former à la pratique réflexive

6. MÉTHODOLOGIE ET RECUEIL DE DONNÉES

6.1 LA DEMARCHE ADOPTÉE

Nous avons réalisé une étude de terrain résolument orientée sur la pratique professionnelle pour analyser comment ces futurs tuteurs peuvent être opérationnels à l'issue de la formation et prêts à piloter le dispositif de cours en ligne.

Pour ce projet de recherche-action, nous avons adopté une démarche en plusieurs phases. La première a consisté en une double recherche scientifique et professionnelle. En premier lieu, nous avons effectué une lecture de la littérature concernant la formation à distance afin de cerner le cadre général de l'étude empirique : notre intention était d'identifier les grilles ou référentiels sur le tutorat à distance proches de celles que nous voulions mettre en place.

Puis nous avons analysé les données à notre disposition pour essayer de relier la pratique à la théorie : une analyse qualitative et quantitative a été effectuée en fonction de tous les éléments du corpus issus de l'analyse du terrain de notre formation (les forums et les visioconférences), les informations formelles données par la formatrice (certains échanges par mail) ou informelles (son ressenti, ses réflexions).

Enfin nous nous sommes aussi appuyés sur notre expérience personnelle de la formation à distance. Afin de mener au mieux notre travail d'analyse et de réflexion, nous avons aussi fait appel à l'approche systémique pour mieux appréhender notre terrain de stage et comprendre les différents aspects du projet : institutionnels, humains, pédagogiques et technologiques.

6.2 RECUEIL DES DONNÉES

Pour analyser les interactions en ligne en visioconférence, nous avons visionné les 6 visioconférences d'une heure que nous avons ensuite retranscrites. Nous avons analysé la nature et la fréquence d'interventions de la tutrice formatrice pour vérifier que toutes les fonctions tutorales décrites par les experts étaient bien présentes, dans quelles proportions et en fonction du scénario pédagogique. Pour refléter les intentions communicatives de la formatrice, nous avons privilégié un codage sur les actes de paroles (unité thématique) et sur

leur fréquence. Nous avons associé ces actes de parole aux différentes catégories proposées par Quintin (organisationnelle, pédagogique, métacognitive, socioaffective et technique.) pour chaque séance et nous les avons analysés sur le plan quantitatif et qualitatif afin de vérifier nos hypothèses.

Pour affiner notre analyse, nous avons sous-divisé certaines catégories.

- La MIT organisationnelle a été divisée en 3 parties : organisationnelle (pour l'organisation du travail et le contenu de la formation) une partie informationnelle (pour donner des informations sur l'organisation du tutorat à Madrid) et une partie méthodologique (pour expliquer la structure du cours en ligne ou définir la fréquence des rencontres synchrones ou asynchrones dans le dispositif existant).
- La MIT pédagogique a été divisé en 2 parties : cognitif et disciplinaire (pour expliquer les objectifs et critères d'évaluation, définir les nouveaux rôles du tuteur en ligne ou conseiller sur la démarche à adopter) et la partie disciplinaire renvoie aux contenus didactiques du cours.
- La MIT métacognitive a été rajoutée pour identifier comment la tutrice formatrice encourageait la maîtrise des fonctions tutorales et suscitait la réflexion.
- La MIT socioaffective a été divisée en 2 parties : une partie sociale correspondant au climat relationnel (du groupe) et une partie motivationnelle (plus individuelle).
- La MIT technique a pour finalité la présentation des outils et de leurs différentes fonctionnalités.

Pour analyser les interactions sur les forums, nous les avons analysées quantitativement en comptabilisant les échanges pour chaque fil de discussion. Pour l'analyse qualitative, nous nous sommes intéressés à la nature des échanges et la fréquence des interactions entre les futurs tuteurs et la tutrice.

Ce que nous voulons observer c'est comment cette formation tutorée prépare ces futurs tuteurs à leur nouveau métier et si elle permet de développer une pratique réflexive pour faire évoluer leurs pratiques d'enseignants dans un contexte d'enseignement à distance. Nous voulons aussi vérifier que cette formation est bien en cohérence avec ce qu'elle veut faire acquérir en examinant si la tutrice formatrice donne le « bon exemple » à ces enseignants qui se forment et comment elle favorise l'émergence de nouvelles compétences nécessaires à ce futur métier de tuteurs en ligne (les savoir-faire) et quelles attitudes sont essentielles (les savoir-être) à l'exercice de ce nouveau métier.

6.2. 1 Des questionnaires proposés aux futurs tuteurs

Un questionnaire à questions fermées et un questionnaire ouvert nous donnent des éléments pour comparer les écarts entre le début de la formation et la fin de formation :

- *Un questionnaire fermé pour connaître les opinions de ces futurs tuteurs en début de formation²⁸ sur le rôle d'un tuteur.*

A partir d'un premier questionnaire de 8 questions fermées pour connaître leurs représentations sur les rôles et tâches du tuteur, les futurs tuteurs ont exprimé leur accord pour chaque item d'une série de propositions (« *quand le cours est suffisamment bon, le tuteur n'est pas nécessaire* », « *être tuteur, c'est pratique, je travaille seul depuis chez moi* », « *être tuteur est bien plus chronophage qu'un professeur en présentiel* », etc.) au moyen d'une échelle de Likert réduite à 3 possibilités (1. Pas du tout d'accord / 2. Plutôt d'accord / 3. Totalement d'accord).

- *Un questionnaire ouvert pour vérifier les acquis et les ressentis²⁹ des futurs tuteurs*

Nous avons à notre disposition les bilans individuels de fin de formation avec leurs réponses à des questions ouvertes sur les savoir-faire et savoir être d'un tuteur, sur les contenus de la plateforme et du cours en ligne et deux questions portant sur leur retour d'expérience : les obstacles éventuels et leur motivation pour devenir tuteur.

A partir des réponses obtenues de cette partie auto évaluative, nous avons observé comment ces futurs tuteurs s'approprièrent la structure du dispositif existant, et nous avons comparé leurs similitudes ou divergences. Nous avons également vérifié leur degré de motivation ainsi que leurs doutes.

- *Une enquête de satisfaction à la fin de la formation* avec des questions fermées pour exprimer leurs sentiments vis-à-vis de la formation avec pour chaque item une série de propositions (« Vous étiez motivés à l'idée de suivre cette formation et de vous engager dans un projet de tuteur en ligne ? », « Les supports utilisés sont utiles pour atteindre vos objectifs ? » ou « Le principe de la formation est adapté aux objectifs ? », etc.) Nous avons utilisé une échelle de Likert à 5 possibilités (1. Totalement en désaccord / 2. Plutôt en désaccord/ 3. Ni en accord, ni en désaccord / 4. Plutôt en accord / 5. Totalement en désaccord).

²⁸ Cf annexe 11

²⁹ Cf annexe 12

6.2.2 *Les éléments pour analyser les interactions entre les acteurs de la formation*

- *Les échanges sur les forums et en visioconférence*

Nous nous sommes intéressés aux échanges et au thème de la discussion de chaque forum et visioconférence et nous avons analysé le contenu et la quantité des messages. Nous avons procédé à une analyse quantitative et qualitative (le nombre, la nature et direction des messages échangés dans les forums ou en visioconférence entre la tutrice et les futurs tuteurs) pour identifier le rôle de la tutrice, pour analyser si le travail collaboratif entre futurs tuteurs les aidait à intégrer de nouvelles connaissances et compétences et à adopter une analyse réflexive dans cette formation. La partie qualitative s'est centrée aussi sur la façon dont ils construisaient ensemble en s'appuyaient les uns sur les autres pour élaborer leurs connaissances.

6.2.3 *Les éléments pour analyser l'accompagnement tutoral de la tutrice formatrice*

- *Les interventions en visioconférence*

Après le visionnage et la retranscription des 6 visioconférences, nous avons analysé le nombre et la nature des interventions de la tutrice formatrice en général et en fonction des thèmes abordés dans chaque séance en visioconférence. Nous avons procédé à une analyse quantitative et qualitative de ces interventions pour rendre compte de la nature réactive ou proactive de ces échanges et le type de soutien apporté.

Pour l'analyse quantitative, nous avons observé dans quel domaine la tutrice formatrice intervenait le plus dans chaque séance et dans quelle proportion. Nous avons aussi analysé si ses interventions différaient en fonction du déroulement de la formation ou en fonction du domaine de tutorat abordé.

Pour l'analyse qualitative, grâce au corpus détaillé des six séances correspondant aux différentes facettes du métier de tuteur, nous avons examiné les fréquences d'occurrence dans les interventions dans les domaines principaux du tutorat (pédagogique, méthodologique ou organisationnel, socioaffectif, métacognitif et technique).

Nous précisons que le corpus sur lequel s'est basé notre analyse est celui des actes de paroles identifiables en visioconférence et que nous avons essayé d'être objectif mais il

est possible que certains items relevés ne correspondent pas seulement à l'une des catégories sélectionnées mais à plusieurs ou que certaines soient discutables.

6.2. 4 Les éléments pour évaluer la dimension métacognitive dans cette formation

- Sur les forums et en visioconférence

Nous avons identifié la nature des interactions verbales de ces futurs tuteurs (actes de paroles) lors des visioconférences et sur les forums pour identifier sur quoi portaient leurs questionnements tout au long de la formation et nous les avons catégorisés dans le domaine méthodologique, pédagogique, métacognitif, socioaffectif et technique. Nous nous sommes surtout focalisés sur la partie métacognitive des interactions, c'est-à-dire sur leurs éléments de réflexion, sur la description de leurs actions et sur la verbalisation de leurs difficultés. En d'autres termes, nous avons vérifié s'ils prenaient de la distance sur ce qu'ils faisaient.

Nous avons vérifié si leurs comportements évoluaient en vérifiant que le travail collaboratif entre pairs les aidait à cela. Nous voulions identifier comment le futur tuteur acquerrait peu à peu les savoirs propres et spécifiques à son futur métier de tuteur et vérifier les différentes compétences qui se construisaient dans cette démarche d'apprentissage socioconstructiviste.

7. EVALUATION DU DISPOSITIF DE FORMATION

Reprenant notre cadre de référence et pour l'analyse de cette formation, nous avons pris en considération les paramètres essentiels d'un dispositif de FAD : l'importance du scénario pédagogique, des interactions entre les acteurs et de la collaboration entre pairs, l'encadrement tutoral et la définition des rôles et les fonctions des tuteurs, la notion de présence à distance et la place réflexive dans un contexte de formation professionnelle.

7.1 LE CONTEXTE DE LA FORMATION DU PÉROU

L'Alliance française du Pérou (AF) offre déjà quelques cours à distance à partir du dispositif d'apprentissage Rosetta Stone mais ni les apprenants ni les tuteurs étaient satisfaits (78 % d'abandons). Pour avoir été directeur des cours à l'Institut de Madrid, l'actuel directeur des cours de cette AF a donc décidé de faire appel au cours de Madrid. C'est à ce

titre qu'une formation au tutorat préalable s'est imposée pour les enseignants afin de proposer une autre offre au public péruvien qui ne pouvait pas se déplacer. La formation s'adressait à un public formé de 10 enseignants répartis sur l'ensemble du Pérou, certains à l'Alliance française de Lima et d'autres de villes alentour. (Arequipa, Trujillo). Le contexte géographique de ce pays explique la nécessité d'apprendre à distance : Trujillo se situe à 600 kilomètres de Lima et Arequipa à 1000 kilomètres.

La formation s'est faite sur une période courte de novembre 2015 à fin janvier 2016, période correspondant au Pérou à la fin de notre année scolaire en Europe, c'est-à-dire période de fin de cours et d'examens. Ce paramètre est à prendre en compte car les stagiaires de cette formation devaient allier vie professionnelle et formation en parallèle et ont reconnu de ne pas avoir tout le temps nécessaire pour profiter au maximum de la formation.

A l'issue de cette formation, les futurs tuteurs devaient être opérationnels immédiatement et être capable de tutorer plusieurs groupes d'apprenants en attente de formation.

La tutrice qui a animé cette formation dans ce contexte est Agnès Vincis, conceptrice de la formation (désormais appelée la tutrice formatrice) de Madrid qui en a assuré le déroulement. Elle en est aussi l'une des conceptrices, enseignante et tutrice et formatrice d'un grand nombre de formations.

Notre rôle dans cette formation se situe en amont : nous avons participé à la conception de ce dispositif à distance et aussi en aval : notre rôle est de faire évoluer ce dispositif en l'améliorant ou en le modifiant mais aussi d'effectuer le suivi des apprenants et des tuteurs qui les prennent à leur charge. De plus, en tant que formatrice de tuteurs, cette recherche nous permet d'entrer nous-même dans une démarche réflexive sur la réalisation d'une formation à distance de ce type.

7.2 LE CAHIER DES CHARGES DU TUTEUR

Lors de la formation de tuteurs, les futurs tuteurs prennent connaissance du « cahier des charges du tuteur³⁰ », c'est ce cadre de référence qui servira de base à leur formation. Ils apprennent à :

- Formaliser une démarche de tutorat,

³⁰ Cf annexe 13

- Définir les missions, rôles et engagements respectifs des tuteurs, des apprenants et de l'encadrement,
- Assurer à l'apprenant des conditions d'intégration et d'apprentissage lui permettant de développer des compétences nécessaires

Les tuteurs s'engagent à respecter certaines règles, comme par exemple « accompagner au mieux l'apprentissage des apprenants en suivant le cahier des charges communiqué », « veiller au respect du planning », « être à l'écoute des apprenants » et « assurer le rôle d'expert en contenu ».

Ce cahier des charges du tuteur consultable sur la plateforme annonce les tâches générales et spécifiques à effectuer pour chaque unité et mis en annexe. Nous indiquons ici les tâches spécifiques que le futur tuteur aura à faire dans le cours en ligne.

Le tuteur devra :

1. lancer l'unité : présenter le thème et ce que l'on attend des étudiants : rappeler les dates, faire respecter le calendrier.
2. animer le forum
3. vérifier et suivre la participation des étudiants sur la plateforme (données de tracking).
4. relancer si nécessaire les apprenants en baisse de motivation ou en voie de décrochage,
5. envoyer une correction individuelle sur la messagerie de chaque étudiant pour les devoirs ou évaluations envoyés.
6. aider l'apprenant à identifier ses difficultés et lui proposer des solutions,
7. répondre individuellement, sous 24 heures, à toute question envoyée par un étudiant (prévenir les étudiants en cas d'absence, d'empêchement, de retard).
8. renvoyer les corrections des évaluations sous une semaine à compter de la date de réception.
9. faire un bilan de l'unité avant de passer à la suivante.

Pour l'animation du forum :

- animer les discussions (relancer le débat, poser des questions, proposer des idées).
- clore le sujet en proposant une synthèse collective à son groupe ou un corrigé individuel à son étudiant. La correction collective peut être proposée sous forme de corpus d'erreurs, à la fin du forum, que les étudiants corrigeraient eux-mêmes.
- toujours envoyer un corrigé individuel ou collectif à son/ses étudiant(s)

Ces différents documents indiquent aux futurs tuteurs les interventions tutorales à respecter :

- *au début du cours* pour se présenter et présenter le programme et le calendrier et les travaux à effectuer.

- *au début de chaque unité* pour présenter le contenu et les travaux à effectuer ainsi que le délai pour les faire (lancer les unités par exemple).

- *dans chaque unité* pour participer et répondre aux messages sur les forums et pour animer les sessions orales.

- *à la fin de chaque unité* pour corriger les productions faites sur les forums et lors des visioconférences.

- *tout au long du dispositif* (avec une marge de 24 heures) pour répondre aux doutes, aux questions de l'apprenant, intervenir sur les forums, relancer l'apprenant, le motiver, l'encourager.

- *à la fin du cours* pour une évaluation sommative de l'apprenant (test de fin de module) et pour une évaluation formative pour faire le bilan de ses acquis et de ses faiblesses et vérifier que les objectifs sont bien atteints.

La formation mise en place a pour objectif de préparer les futurs tuteurs en les aidant à développer tous les savoirs faire et savoir être indispensables à leur futur métier et de les inciter à adopter une démarche réflexive pour une mise en pratique efficace.

7.3 L'ORGANISATION DE LA FORMATION

En début de formation, la formatrice envoie un mail à tous les futurs tuteurs avec un message de bienvenue et trois documents joints : un document explicatif sous forme de tutoriel pour un premier accès à la plateforme, un autre document avec des captures d'écran de la plateforme pour aider le futur tuteur à s'y familiariser et un document avec le contenu de la formation et le travail à faire³¹.

*Les tâches demandées*³² pour cette formation de tuteurs sont résumées sur la plateforme :

³¹ Cf annexe 14

³² Cf annexe 15

Pendant la formation, le travail à faire sera de :

1. Utiliser les forums ouverts comme espaces d'échange et de travail et de collaboration pour préparer les visio-conférences hebdomadaires. Une tâche sera proposée à chaque fois à réaliser en groupe.
2. Renvoyer deux travaux pratiques : rédiger une annonce de lancement d'une unité / corriger une production écrite
3. Élaborer un power point à deux pour préparer une des missions orales proposées dans le cours en ligne.
4. Renvoyer au tuteur/ à la tutrice le bilan final à la fin de la formation (le détail sera précisé par le formateur/ formatrice).

Nous ajoutons une partie des informations que les futurs tuteurs reçoivent pour commencer à travailler sur la plateforme.

Comment travailler sur la plateforme ?

La plateforme et l'espace de formation vous invitent à travailler en autonomie mais aussi à échanger avec les autres participants et avec les tuteurs. Pour cela, vous serez invités à travailler sur une thématique avant chaque webconférence :

- Réfléchir individuellement
- Consulter les ressources proposées
- Echanger sur les forums afin de préparer votre participation à la webconférence

Vous serez aussi amenés à répondre à des questionnaires ou à renvoyer des travaux individuels. Chaque activité vous permettra ainsi, en parallèle, de vous familiariser avec la plateforme MOODLE.

Ils sont inscrits sur la plateforme Moodle avec un rôle de tuteur dans leur espace de formation et sont inscrits sur le cours de niveau A1 sous le rôle d'étudiant pour observer le tutorat « en direct » effectué pendant la période de formation (de novembre 2015 à janvier 2016). Ils peuvent s'ils le souhaitent participer aux forums de tous les groupes de ce niveau.

7.4 ANALYSE DU SCENARIO PÉDAGOGIQUE SUR LES INTERACTIONS

Le contenu de la formation³³ comporte 6 modules et demande environ 40 heures de travail personnel sur la plateforme MOODLE plus la participation à 6 visioconférences sur

³³ Cf annexe 16

l'outil Blackboard d'une durée d'une heure chacune. Pour chaque module, le groupe de futurs tuteurs travaille une des facettes de l'accompagnement à distance pour développer des compétences pédagogiques, techniques, métacognitives et socioaffectives.

Pour chaque semaine et pour chaque module, un scénario identique et structuré est à respecter avec un parcours d'apprentissage en 3 étapes. En annexe³⁴, un tableau résume le travail à effectuer par semaine, les moments de regroupement et les tâches à effectuer ou travaux à réaliser.

Semaine 1 : la formation ouverte et à distance

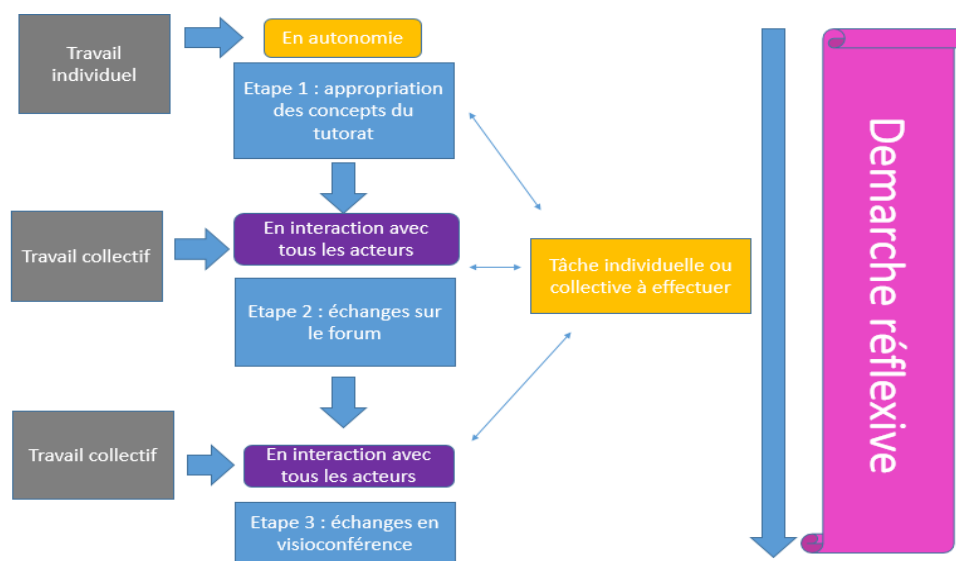
Semaine 2 : les rôles et les tâches du tuteur

Semaine 3 : le profil de l'apprenant / piloter une unité d'apprentissage

Semaine 4 : animer un groupe et un forum

Semaine 5 : l'oral à distance

Semaine 6 : bilan de la formation



7.4.1 Les différentes étapes de la formation « être tuteur en ligne » pour chaque module

Etape 1 : Chaque stagiaire doit prendre connaissance des documents accessibles sur la plateforme pour chaque étape de la formation. Cette partie est à faire en autonomie : le contenu de ces documents apporte des éléments théoriques sur le thème de tutorat et pour

³⁴ Cf annexe 17

chacun de ses thèmes, une première démarche de réflexion personnelle est annoncée et plusieurs questions sont lancées³⁵.

Etape 2 : Une autre partie du travail est à faire en collaboration et en interaction avec le reste du groupe et la formatrice. A partir de ces éléments de lecture, le stagiaire est invité à participer sur le forum ouvert où le thème de discussion est lancé pour inciter à échanger sur le thème avec ses pairs et sa tutrice et faire part de ses réflexions et commentaires. Il s'agit ainsi pour les futurs tuteurs de partager leurs connaissances mais aussi de confronter leurs opinions, chacun élaborant sa propre réflexion et essayant de créer une liste de points en commun pour aboutir à une réflexion commune et collective.

Etape 3 : En fin de parcours, une visioconférence est proposée. Le rythme des séances synchrones est d'une heure toutes les semaines, elles ont pour but de structurer les apprentissages des tuteurs à distance, la partie en autoformation qu'ils effectuent sur la plateforme et de mettre en commun ce qu'ils ont appris. Elles aident chacun à se positionner et à sentir l'implication de leurs pairs et de la formatrice.

Les futurs tuteurs doivent dans un premier temps se familiariser avec cet espace de formation et avec les fonctionnalités de la plateforme. Ils s'approprient les concepts dans une démarche de réflexion puis les partagent et les systématisent grâce au travail à faire sur les forums et en visioconférences, en interaction avec le reste du groupe et avec la formatrice. Pour chaque semaine, un travail à faire individuellement, en groupe ou en binôme est obligatoire pour valider la formation.

Sur les forums, la tutrice formatrice lance la discussion en reprenant le contenu du thème en modifiant ou en approfondissant la réflexion. En visioconférence, la formatrice reprend les éléments de réflexion des différents forums, apporte des informations complémentaires et demande à chaque futur tuteur de les commenter et réagit aux interventions.

Une démarche réflexive est amorcée au début de chaque module de formation et est sollicitée tout au long du parcours. De façon générale, nous considérons que la réflexion métacognitive sur les objectifs de la formation, sur les contenus de la formation, sur les méthodes d'apprentissage et sur la progression pédagogique est un des éléments centraux de cette formation.

³⁵ Cf annexe 18

Le dispositif de cette formation « être tuteur en ligne » propose ainsi un parcours assez fermé et identique pour chaque participant où chaque étape permet d'acquérir des savoir-faire essentiels au métier de tuteur. Il faut réaliser chaque activité pour atteindre les objectifs de la formation.

La méthodologie choisie fait alterner le travail individuel et les activités collaboratives. Ce dispositif de formation propose un accompagnement fort et organise des interactions, à l'écrit et à l'oral, entre pairs et avec le tuteur. La démarche préconisée est de type socio constructiviste : c'est à travers les interactions entre tous les acteurs et leur engagement que ce processus de co-apprentissage va être possible.

Le scénario de communication dans ce dispositif prévoit des interactions tout au long du parcours entre les futurs tuteurs et la tutrice formatrice et ces nombreuses interactions entre les acteurs de cette formation favorisent la réflexion collective et invitent à l'analyse de cas concrets, à échanger des points de vue, à partager des réflexions théoriques et pratiques ou des retours d'expérience.

Ce scénario pédagogique sert de cadre de référence pour une mise en place efficace de l'encadrement tutoral avec l'accompagnement du tuteur tout au long de cette formation, les modalités d'intervention à privilégier (réactive ou proactive), la temporalité des interventions (asynchrone / synchrones) et surtout développer les fonctions cognitives, pédagogiques, socioaffectives et techniques de cet encadrement.

L'évaluation est faite de façon continue et formative par la tutrice formatrice, elle vérifie le travail effectué et prend en compte la participation, la motivation, l'autonomie et l'engagement de chacun. Elle décide si la formation est validée lorsque chaque participant lui envoie leur rapport de fin de formation pour définir ses acquis :

- ✓ Sur le métier de tuteur
- ✓ Sur les fonctionnalités de la plateforme Moodle,
- ✓ Sur le dispositif du cours en ligne à tutorer

et une autoévaluation sur :

- ✓ Les obstacles et solutions de remédiation
- ✓ Leur motivation à devenir tuteur

A l'issue de cette formation, les futurs tuteurs « validés » vont donc intégrer l'équipe de tuteurs de ce cours en ligne et commencer à tutorer leurs nouveaux apprenants. Cette formation a pour objectif final de les avoir formés efficacement sur le plan des savoir-faire, des savoir-être et de la réflexivité et qu'ils aient tous les outils nécessaires pour assurer leur tutorat. « Le tuteur idéal allierait à la fois des compétences disciplinaires et technologiques adaptées au dispositif et d'autres compétences relatives aux relations humaines, à la communication, au suivi et à l'évaluation. » (Audet, 2009).

7.5 ANALYSE DETAILLEE DU SCENARIO D'ENCADREMENT

Nous nous intéressons maintenant *au scénario d'encadrement* c'est à dire aux interventions de la tutrice prévues dans ce dispositif et à l'importance de cette médiation humaine dans cet environnement numérique. Tout au long de la formation, la tutrice formatrice reste attentive aux sollicitations de tous, elle répond aux messages par mail, elle donne les informations essentielles concernant l'organisation, les travaux à rendre ainsi que les délais à respecter. Elle corrige tous les travaux et évaluations et anime chaque visioconférence en apportant des éléments théoriques et pratiques et en reprenant les éléments écrits sur le forum.

Ainsi, grâce au dialogue constant et aux nombreuses interactions, la tutrice doit essayer de mettre en place un processus d'appropriation des connaissances et de mise en pratique et donner à ces tuteurs futurs la possibilité de réagir, de critiquer ou d'enrichir le dispositif existant. Elle doit aussi, en tant qu'experte, aider les futurs tuteurs à prendre en main le dispositif, à se familiariser avec les différents outils de communication et à en comprendre la pertinence et l'utilité.

7.5.1 Une « présence » pendant toute la formation

La tutrice formatrice accompagne ces futurs tuteurs et reste disponible pendant toute la durée de la formation en intervenant de façon synchrone et asynchrone sur les forums et en visioconférence et par mail pour l'évaluation des travaux à rendre. Elle rappelle souvent qu'elle reste disponible et présente aussi bien dans les forums qu'en visioconférence : « *Je suis avec attention vos interventions* », « *je serai de retour et joignable à partir du 7 et attentive à tous vos travaux* », « *j'ai lu vos interventions sur le forum* » ou « *n'oubliez pas que vous pouvez m'écrire si vous avez des doutes* ».

7.5.2 Un style d'encadrement proactif et réactif

- Interventions de type réactif : la tutrice formatrice intervient sur les forums pour lancer le sujet de discussion, pour répondre aux participants ou expliciter une notion.
- Interventions de type proactif : elle a un rôle proactif si le forum n'avance pas et elle relance les participants ou recentre le débat si elle voit que les réponses ne correspondent pas à la question posée. En visioconférence, elle sollicite chacun des futurs tuteurs pour qu'ils donnent leur opinion ou verbalisent leurs doutes, craintes, difficultés par exemple.

Ses interventions tutorales, de type réactif ou proactif ont un impact sur le type de soutien qu'elle souhaite apporter aux futurs tuteurs. Nous observons qu'elle intervient beaucoup plus de façon réactive pour répondre aux sollicitations ou répondre aux questions des participants et adopte une attitude proactive pour lancer le thème de discussion sur les forums et en visioconférence pour apporter des informations complémentaires ou solliciter une personne.

L'encadrement de chacune des activités prévues est le suivant : l'agent d'encadrement qui assure le soutien est la tutrice formatrice mais aussi les futurs tuteurs qui s'entraident. Les moments d'interventions de la formatrice se font tout au long du parcours, par mail, sur les forums et en visioconférence selon une modalité réactive ou proactive et en fonction du contexte et elle assume à chaque intervention, différents rôles et fonctions. Ces actions de soutien s'adressent aussi bien au groupe plénier (l'ensemble des participants) à une équipe ou binôme ou une personne en particulier.


7.6 ANALYSE DU SUPPORT D'APPRENTISSAGE

7.6.1 La structure de la plateforme Moodle

Dans notre contexte, la partie en autoformation est guidée, le futur tuteur prend en charge une partie de son apprentissage en s'appuyant sur l'environnement numérique de la plateforme, il se responsabilise et doit gérer lui-même une partie de son apprentissage, mais c'est ensuite grâce à l'accompagnement humain (la présence de la tutrice formatrice) et aux différentes interactions prévues qu'il construit ses connaissances.

Le futur tuteur peut se connecter sur Moodle à tout moment et accéder à l'espace de formation divisé en plusieurs parties : une première partie donne accès aux différents documents relatifs à la formation pour donner des informations générales sur la durée, le travail à faire et les délais de réalisation.

RESSOURCES GÉNÉRALES SUR LA FORMATION

 Présentation résumée du dispositif (PDF)

 Travaux à réaliser - formation de tuteurs 100% distance

Chaque nouvelle partie présente les 6 modules avec la même structure : un espace avec des éléments de réflexion personnelle sur le thème pour amorcer le thème et un document de plusieurs pages pour apporter des éléments théoriques sur l'aspect du tutorat (et dans lequel des liens externes supplémentaires sont disponibles pour une recherche plus approfondie). En dessous de chaque document, un forum est ouvert pour y participer et un espace « à vous » pour envoyer certains travaux à faire et présentés en début de formation. Tous les documents et forums restent accessibles ou ouverts tout au long de la formation et chacun peut naviguer librement sur cette espace.

I. LA FOAD




REFLEXION INDIVIDUELLE : LE SAVEZ-VOUS ?

Quelle est votre définition de la FOAD ?

Faites, a priori, la liste des paramètres qui, selon vous, sont à prendre en considération dans un dispositif de FOAD et dans votre contexte spécifique.

Faites une liste provisoire des acteurs qui interviennent dans le dispositif où vous allez travailler. Vous préciserez, dans la mesure du possible, les tâches assignées à chacun.

RESSOURCE

 I : la FOAD

ECHANGES, DEBATS

 Adaptation du dispositif à votre contexte

Quels sont les paramètres qui vous paraissent les plus importants dans une FOAD ? Pourquoi parle-t-on de dispositif ? Quels sont les éléments à prendre en compte dans l'adaptation de votre dispositif ?

A ces modules s'ajoutent une partie de mutualisation avec un forum et espace de dépôt de document dans lesquels les futurs tuteurs peuvent partager ou échanger avec d'autres tuteurs déjà formés. Enfin, en bas de l'espace de formation, une partie

supplémentaire propose des outils numériques à partager pour faciliter l'apprentissage. Et en dernière partie de formation, un questionnaire auto évaluatif est proposé et une enquête de satisfaction sur le déroulement de la formation.

BILAN DE LA FORMATION



Created by Aha-Soft
from the Noun Project

BILAN FINAL

Répondez à ce quiz pour valider vos connaissances.



A VOUS !

Envoyez votre rapport de fin de formation (consultez votre tuteur pour en définir les modalités).



Questionnaire d'évaluation de la formation

Merci de répondre à ce questionnaire d'évaluation.

Un certificat est accessible et directement téléchargeable sur la plateforme à condition d'avoir rempli les critères établis par l'équipe de conception.



CERTIFICAT DE FIN DE FORMATION

Non disponible à moins que :

- L'activité **I : la FOAD** soit marquée comme achevée
- L'activité **II.A. Le rôle et les tâches du tuteur** soit marquée comme achevée
- L'activité **II.B. Le profil de l'apprenant** soit marquée comme achevée
- L'activité **IV. Piloter une unité** soit marquée comme achevée
- L'activité **A vous ! (envoyer une annonce)** soit marquée comme achevée
- L'activité **A vous ! Corriger un travail** soit marquée comme achevée
- L'activité **V. Le forum** soit marquée comme achevée
- L'activité **VI. L'oral à distance** soit marquée comme achevée
- L'activité **III. La plateforme Moodle** soit marquée comme achevée

Cette mise à disposition d'une série d'outils prévue par les concepteurs de la formation a pour objectif d'aider le futur tuteur dans son processus d'apprentissage.

7.6.2 Un support d'apprentissage favorisant l'autonomie

Il s'avère que les outils et documents que nous avons identifiés (le cahier des charges des tuteurs, le contrat pédagogique de la formation et les divers documents et liens proposés) encouragent le processus d'autonomisation

Dans le domaine technique, le futur tuteur s'approprié la plateforme et s'adapte face à la diversité des supports et des outils proposés et acquiert de nouveaux savoir-faire.

Sur le plan informationnel, le futur tuteur doit être capable de retrouver, de sélectionner et de gérer les informations pertinentes et être capable de traiter l'information retenue.

Sur le plan organisationnel, il doit respecter le calendrier institutionnel de la formation, respecter les délais et les étapes et être capable de planifier et de s'organiser.

Sur le plan social, il doit développer des compétences relationnelles en collaborant et en échangeant avec le groupe et développer une attitude d'ouverture et d'empathie. Il doit savoir demander de l'aide auprès des personnes référentes (la formatrice ou son environnement proche) si nécessaire.

Au niveau cognitif, pour chaque étape de la formation, il doit être capable de créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés, de les analyser ou de faire des hypothèses et des synthèses sur les éléments maîtrisés.

*Sur le plan métacognitif*³⁶, il doit être capable d'adopter une attitude réflexive sur son processus d'apprentissage, clarifier ce qui est acquis ou ne l'est pas et réguler ses comportements en fonction de l'analyse de chaque situation rencontrée.

Sur le plan socioaffectif, il doit être capable de vaincre la distance, être capable de prise de risque, assumer sa part de responsabilité dans la formation et prendre de la distance sur ses erreurs ou performances pour en faire une source d'apprentissage

Certains domaines d'application de l'autonomie identifiés par Alberio (2003) se retrouvent dans ce dispositif et cette autoformation peut aider chaque futur tuteur à développer progressivement des compétences techniques, pédagogiques, cognitives, socioaffectives ou organisationnelles.

7.7 LES ÉLÉMENTS A PRENDRE EN COMPTE PAR LE FUTUR TUTEUR

Au cours des différentes formations, il semble intéressant de préciser que ce qu'on attend d'un apprenant rejoint ce qu'on attend d'un futur tuteur

Cette formation met aussi en avant différents points sur lesquels les futurs tuteurs devront insister pour favoriser l'apprentissage à distance :

- La nécessité d'être actif : les apprenants qui posent des questions, exploitent et utilisent les fonctionnalités du dispositif sont ceux qui réussissent le mieux et progressent le plus.

³⁶ Cf annexe 19

- L'importance de l'autonomie : il faut « accepter une part de responsabilité dans l'apprentissage » (Alberto, Barbot, 1992) et le degré d'autonomie varie d'un individu à un autre.
- La nécessité d'être réflexif : en tant qu'apprenant à distance, cette situation d'isolement peut être un frein à l'apprentissage, il doit être capable de prendre du recul par rapport à sa propre action et de prendre conscience des mécanismes de sa propre pensée pour les améliorer et atteindre un degré d'autonomie plus important. Linard (2000) définit cette capacité de « distanciation cognitive ».
- L'influence d'une communauté d'apprentissage : inciter l'apprenant à échanger avec les autres pour qu'il ressente une « présence » et ait l'impression d'appartenir au même groupe.
- La nécessité de maîtriser l'environnement technique : un minimum de prérequis informatique est nécessaire.

8. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS

8.1 LES PROFILS DES PARTICIPANTS ET LEURS ATTENTES

Nous avons recueilli les données suscitées par la tutrice formatrice lors de la première visioconférence (séance 1) pour les présentations avec deux questions posées prenant en compte le vécu et l'expérience des participants : « *qu'attendez-vous de la formation ?* » et « *avez-vous déjà une expérience dans l'apprentissage à distance ?* ».

Sur ces 10 stagiaires, tous enseignant le FLE depuis de nombreuses années, sept personnes avaient déjà expérimenté l'apprentissage à distance dans le cadre de leurs études (Bac, licence ou master de sciences de l'éducation ou de FLE). Deux d'entre eux avaient déjà eu une expérience dans l'enseignement à distance en tant que tuteurs pour accompagner les apprenants avec Rosetta Stone (anciennement Tell Me More), expérience qui n'avait pas fonctionné comme l'explique l'une des tutrices :

« Il y avait une autre direction à l'Alliance française avec d'autres pensées, il y avait un problème de de tutorat car je n'accompagnais pas assez bien les tuteurs et ils devaient se débrouiller seul alors l'expérience n'a pas abouti. On travaillait sur Tell me more, et on avait de grosse contrainte au niveau des contenus. »

Une de ses collègues ayant travaillé avec elle le confirme : « *pendant cette époque, les*

conditions de travail des tuteurs étaient différentes avec principalement un tutorat réactif avec peu de connexions de plateforme sur la plateforme Tell Me more et les interactions étaient très limitées. ».

Les attentes de cette formation sont importantes : ce qui ressort du premier tour de table « virtuel » lors de la première séance en visioconférence est de connaître les rôles d'un tuteur : « *comment bien travailler comme tuteur ?* », « *comment bien comprendre le rôle du tuteur ?* », « *quelle marge de liberté avons-nous comme tuteur ?* » ou « *avoir les outils nécessaires pour être tuteur* ». Une autre future tutrice exprime un certain enthousiasme à participer à cette formation « *je me réjouis de faire cette formation* » tandis qu'un autre précise l'avantage d'un apprentissage à distance : « *C'est une bonne manière d'apprendre si on a des impératifs de lieu et de temps et sans se déplacer et c'est efficace, il y a quelques points négatifs, rien n'est parfait mais dans l'ensemble c'est très intéressant et c'est pour ça que j'y crois.* »

Ces premiers échanges ont pour objectif de vérifier le degré de motivation de chacun des acteurs face à cette formation et d'identifier les éventuelles réticences ou freins. Nous avons pu identifier un fort intérêt à suivre la formation pour la majorité de ces futurs tuteurs mais certaines réserves pour d'autres pour des motifs personnels ou professionnels.

8.2 REPRESENTATIONS DE DEPART SUR LE ROLE D'UN TUTEUR

Les réponses recueillies³⁷ au premier questionnaire d'autoévaluation sur les rôles et tâches du tuteur nous donnent quelques informations importantes sur leurs représentations.

En début de formation, dans le module sur le rôle et tâches des tuteurs, les futurs tuteurs ont répondu à la question suivante : « *De quelle information vous-sentez-vous le plus proche* » ?

- Ils s'accordent sur l'importance de la présence du tuteur dans une formation à distance et de la relation humaine qu'elle apporte : 9 personnes sur 10 ne sont pas d'accord avec cette affirmation « *Quand le cours est suffisamment bon, le tuteur n'est pas nécessaire* ».
- Les avis sont assez partagés sur le rôle du tuteur : « *Pour être tuteur, il faut avoir avant tout des compétences d'enseignant. Le reste n'est que "technique"*. 5 personnes sont plutôt d'accord ou totalement d'accord alors que l'autre moitié n'est pas du tout d'accord.

³⁷ Cf annexe 11

- Pour la question 5 : « *Etre tuteur, c'est essentiellement corriger les productions des apprenants.* », 3 personnes sur 10 estiment que le rôle du tuteur est essentiellement de corriger alors que les 7 autres sont en désaccord avec cette affirmation.
- Mais ils sont unanimes (10 personnes) sur le fait qu'un minimum de maîtrise technique est important quand on est tuteur « *Pour être tuteur, il faut dominer l'informatique et internet.* »
- Enfin l'aspect chronophage du tutorat divise les opinions, A la question 7 « *Être tuteur est bien plus chronophage qu'être professeur en cours présentiel* » une majorité (7 personnes) sont assez d'accord mais 3 autres ne sont pas du tout d'accord. »

Nous allons maintenant nous centrer sur l'accompagnement et sur les interactions observées dans cette formation :

8.3 ANALYSE DES INTERACTIONS SUR LES FORUMS

8.3.1 Sur le plan quantitatif³⁸ :

Six forums ont été ouverts par la formatrice pour échanger sur les 6 domaines du tutorat'. Dans le forum 1 sur l'adaptation du dispositif, un fil de discussion a été ouvert par la formatrice et un autre a été initié par l'une des stagiaires. En effet, suite à une mauvaise configuration de la part des concepteurs, le futur tuteur avait au départ deux possibilités : soit poster une intervention réactive dans un fil existant soit faire une intervention initiative dans un nouveau fil de discussion. La tutrice formatrice a ensuite effacé la possibilité d'ouvrir un nouveau fil en paramétrant correctement les forums. Cette configuration même si elle enlève une part d'autonomie a pour objectif de recentrer le thème de la discussion dans un même fil et éviter ainsi les messages superposés ou sans cohérence. Excepté dans le forum 2 où 2 fils de discussion ont été ouverts par la tutrice formatrice pour lancer le thème sur le rôle des tuteurs et pour élaborer le cahier des charges des enseignants au Pérou (définir les acteurs dans leur dispositif), le reste des forums ne propose qu'un fil de discussion.

Mais comme le rappellent Celik et Mangenot (2004) : « la dimension publique des échanges, condition *sine qua non* dans le cas d'une formation entièrement à distance pour l'établissement d'une communauté d'apprentissage, peut également constituer un frein à la

³⁸ Cf annexe 20

participation. » Dans le cas de cette formation, les forums favorisent la création d'une communauté d'apprentissage mais cette dimension publique peut expliquer la non-participation de quelques participants à certains forums. Nous n'avons cependant pas assez d'informations pour savoir les raisons de leur absence : par manque de temps, par manque d'inspiration ou par peur d'être jugé ?

Les échanges se font essentiellement entre les futurs tuteurs : ils ont échangé entre eux 69 messages dans les 6 forums. Il y a 8 fils de discussion au total, deux des forums proposent un fil de discussion. C'est le deuxième forum sur le thème du tuteur (son rôle et ses tâches) qui favorise le plus d'échanges (18 messages au total) et ces échanges se font essentiellement entre les futurs tuteurs (15 messages). Tous les futurs tuteurs participent assez activement aux forums (avec une moyenne de 10 à 15 messages par forum) et une participation de 6 à 9 membres. Le dernier forum (sur la plateforme et ses fonctionnalités) est le moins actif et compte seulement 5 participants et 7 interventions.

Dans l'ensemble des forums, la tutrice formatrice intervient peu dans ces échanges (13 interventions) et le fait plus de manière proactive (10 interventions) pour lancer le débat « *comment le tuteur doit-il intervenir ? Avec qui ? Seulement "ses" élèves, avec tout le monde ?* » et pour intervenir pour rappeler sa présence « *je vois que la plus-value du forum est claire pour les personnes qui sont intervenues jusqu'à présent.* » Et elle intervient de façon réactive (3 interventions) pour relancer la discussion, pour féliciter « *Bravo pour vos réponses et votre tableau est très pertinent et intéressant* » ou répondre à une question.

Le rôle de la formatrice est surtout pédagogique et cognitif mais sa présence est assez discrète, elle intervient de façon ponctuelle en début de forum et à certains moments pour animer le forum. Il est intéressant d'observer une de ces interventions un peu « provocatrice » pour susciter le débat : « *Quelles sont d'après vous les différences entre un professeur et un tuteur ? Un tuteur, à votre avis, serait plutôt un professeur "plus ou un professeur au rabais ? Pourquoi ?* ».

8.3.2 Sur le plan qualitatif

Un forum, d'après Mangenot (2004) est un « service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles » et sont caractérisés par une quadruple dimension écrite, publique, asynchrone et structurée. (Mangenot 2007). Cet outil est particulièrement intéressant dans une perspective

socioconstructiviste grâce au travail collaboratif qui se développe au fur et à mesure du parcours de formation entre tous les acteurs de cette formation.

Dans ces forums « interactifs » (au sens d'interactions entre pairs) les messages s'adressent explicitement à un pair (futur tuteur) soit répondent à un message de pairs.

Une construction commune de leurs connaissances

Les tâches collaboratives proposées donnent naissance à une autonomisation sociale et à une construction co-actionnelle des savoirs et des savoir-faire. Dans les différents forums, ces futurs tuteurs échangent et élaborent ensemble les rôles du tuteur et le profil de l'apprenant, par exemple dans le forum 2 : « ***Après lecture des ressources, quels sont, selon vous, les rôles et les tâches les plus importants du tuteur ?*** »

C'est grâce à ces interactions que les futurs tuteurs commencent à élaborer ensemble leurs représentations communes sur le rôle du tuteur. Les termes qu'ils utilisent se recoupent et se complètent, ils s'accordent :

- ✓ Sur les termes d'accompagnement du tuteur : « *le tuteur a un rôle plus complexe que le professeur en présentiel* » et sa fonction de motivateur, guide : « *Le tuteur accompagne l'apprenant tout au long du parcours d'apprentissage* », « *il peut l'accompagner de manière personnalisée et travailler sur sa motivation* », « *il a plusieurs rôles, il doit être motivateur, animateur ou facilitateur* ».
- ✓ Sur la complexité de son rôle en le comparant avec un professeur en présentiel : « *je pense que motiver un apprenant à distance est beaucoup plus compliqué qu'en présentiel* », « *Le tuteur doit être très flexible et s'adapter à un environnement beaucoup plus varié qu'en classe présentiel* », « *Le tuteur a donc un rôle central et subtil: il doit savoir être présent tout en cultivant la capacité de travail en autonomie de l'apprenant* » et « *le tuteur intervient pour animer la discussion, recentre le débat, pour rendre clair un message un peu confus* » « *c'est comme un joueur pivot dans une équipe de basket* »
- ✓ Sur l'importance de motiver l'apprenant à distance : « *pour compléter la formation, il faut guider et renforcer la motivation de l'apprenant lorsque c'est nécessaire* », « *je pense que motiver un apprenant à distance est beaucoup plus compliqué qu'en présentiel.* »
- ✓ Sur l'aspect organisationnel et le degré d'autonomie lors d'une formation à distance : « *L'apprentissage à distance exige une grande autonomie et une bonne méthodologie de travail.* »

- ✓ Sur l'importance de la réactivité du tuteur : « *je suis d'accord avec mes collègues qui ont dit que pour qu'un forum marche bien, il doit être actif, ce qui veut dire que si la première intervention du tuteur n'a pas eu d'impact, celui-ci doit relancer la discussion* » ou « *comme étudiant à distance, j'ai toujours eu la réponse rapide des tuteurs ce qui a été très motivant pour moi.* »

Les éléments de l'apprentissage à distance qu'ils soulignent sont aussi la maîtrise de l'outil informatique, la nécessité d'être autonome et réflexif, de bien s'organiser, d'être motivé et persévérant.

Une prise de distance sur leur apprentissage et sur leur rôle de tuteur en devenir

Les forums invitent à porter un regard réflexif sur le métier de tuteur et des activités à mettre en place pour un apprentissage efficace comme ce forum par exemple : ***Echangez sur la plus-value du forum dans un dispositif d'enseignement-apprentissage à distance. Avez-vous déjà eu une expérience en tant que tuteur ou en tant qu'apprenant ? Quelles ont été les points positifs, les difficultés ? Quel est le rôle du tuteur dans ce cadre ?***

Ils s'interrogent par exemple sur les fonctions du tuteur pour motiver un apprenant à distance et favoriser l'apprentissage à distance. L'une des futures tutrices le résume ainsi « *Pour prendre la comparaison avec le sportif, on pourrait comparer l'apprentissage en ligne à une course de fond où l'endurance est un élément essentiel pour garantir le succès de l'apprentissage* ». Une autre prend conscience de l'objectif de cette formation pour mieux accompagner les apprenants à distance « *Pendant la formation, il faudrait progressivement acquérir et développer d'autres compétences permettant de mobiliser des capacités cognitives, affectives et techniques pour accomplir de manière efficace les différentes tâches selon les objectifs définis.* »

Nous relevons aussi dans le contenu des échanges des précisions sur les moments d'intervention du tuteur « *le tuteur doit intervenir dans des moments précis, pour lancer le forum, pour le relancer* ». Certains se sont appropriés le terme « asynchrone » pour préciser que l'avantage d'utiliser un forum est aussi d'avoir du temps pour préparer le message à poster, le terme de « réactivité » est aussi utilisé à plusieurs reprises pour affirmer que le tuteur doit répondre rapidement aux messages. Et enfin une discussion est lancée pour trouver la plus-value du forum et des solutions sont proposées pour inciter les apprenants à écrire sur les forums.

Un lien social et affectif qui s'établit entre les futurs tuteurs avec l'utilisation de déictiques personnels

Alors que dans les messages postés en début de formation introduisaient des formules pour donner leur avis personnel « *je pense* », « *pour moi* » ou des formules introductives assez impersonnelles « *bonjour* », « *bonsoir à tous* », le ton change et devient plus affectueux et certains s'adresse plus directement au groupe « *Chers collègues* » « *comme mes collègues* » et nous observons l'utilisation de déictiques personnels lorsqu'un futur tuteur se réfère plus directement à une personne du groupe « *je suis d'accord avec Céline* », « *comme Edith nous dit* » ou exprime ses émotions pour féliciter un des participants sur le travail effectué : « *Super la comparaison et ton tableau, je félicite Gérald* ».

Nous retrouvons cet aspect socioaffectif dans le forum 5 sur l'oral à distance ouvert pour rechercher un binôme pour faire la tâche demandée. En effet, une des participantes exprime son sentiment d'isolement et recherche une personne pour concevoir un PowerPoint : « *Je veux travailler sur le niveau B24 mais comme je me sens un peu isolée à Arequipa (surtout que j'ai eu des problèmes de connexion cette semaine et que je n'ai pas pu participer à la rencontre virtuelle), je me manifeste ici pour éventuellement trouver un ou deux partenaires pour ce projet de conception de PowerPoint* » et les autres participants font preuve d'empathie dans leurs réponses « *Désolée de ne pas pouvoir faire équipe avec toi, car nous travaillons le niveau A1* » mais l'une des futures tutrices se propose de travailler avec elle : « *Hélène, j'ai déjà commencé à préparer le matériel pour le niveau A2 avec Marta mais si tu ne trouves pas de binôme, je serai dispo à partir du 28* ».

La prise en compte de leur contexte d'enseignement

Le forum 1 propose d'adapter leur contexte au dispositif existant : « ***Avez-vous envisagé la mise en place d'un dispositif hybride ? Si oui selon quelles modalités ? 100% on line ? Les deux ? Pensez-vous que le découpage des niveaux en blocs de 56 h convient à Lima (et à Arequipa) ?*** »

Ils mettent ainsi en commun, les paramètres à prendre en compte dans la mise en place du dispositif existant dans leur contexte péruvien en se basant sur celui proposé à Madrid. Ils insistent sur le profil à prendre en compte, la modalité hybride ou à distance à proposer, l'identification des acteurs et de leur rôle dans leur dispositif en insistant sur l'importance du travail en équipe.

La prise en main des outils à disposition pour un travail collaboratif

Dans ces espaces de discussion, il est possible d'insérer un document et ces futurs tuteurs mettent à profit cet outil en proposant un tableau³⁹ dans un document pour illustrer la comparaison d'un apprenant avec celle d'un sportif où chacun apporte et commente les arguments en apportant des éléments nouveaux. L'utilisation du wiki à cet effet aurait été plus pertinent mais cet outil n'avait pas été prévu en amont. Cependant, nous observons un vrai travail de collaboration avec une implication de presque tous les participants de cette formation.

La mise en pratique du métier de tuteur

Nous observons des interventions où certains changent de posture et passent du rôle de « tutoré » à celui de tuteur notamment dans le forum ouvert pour élaborer leur propre cahier des charges, un forum resté inactif les premiers jours et l'une des tutrices a ensuite pris l'initiative de le relancer elle-même en s'adressant à ses pairs : « *le temps passe et nous n'avons toujours pas commencé la rédaction du cahier, Pour avancer la réflexion, je vous propose de constituer les équipes qui vont aborder les différents chapitres du tutorat* ». Les autres futurs tuteurs réagissent positivement à son intervention « *je suis d'accord avec Edwige mais il va falloir se décider quand et où se réunir (Skype ?)* ».

Le dernier forum 6 propose de faire un bilan sur leur expérience : « ***Echangez vos points de vue sur la plateforme, vos questions, vos expériences*** ». Dans ce forum, l'une des futures tutrices a partagé un document type FAQ « foire aux questions » regroupant toutes les questions et solutions trouvées dans leur contexte d'apprentissage avec un résumé des éléments à connaître sur la plateforme aussi bien pour le tuteur que pour l'apprenant. Cette future tutrice propose un tableau dans lequel elle nomme les rubriques essentielles de la plateforme Moodle en expliquant leur utilité et leur fonctionnement.

D'un point de vue pédagogique, chaque séquence d'apprentissage conduit les futurs tuteurs à réaliser une activité de conceptualisation du tutorat et à réinvestir leurs connaissances dans une réflexion commune et une confrontation de leurs opinions.

Cette analyse détaillée nous permet de valider une partie de notre hypothèse 2 puisque nous observons que c'est en mutualisant, en analysant des situations concrètes, en collaborant avec ses pairs, en s'appuyant sur le dispositif actuel et en l'adaptant à son

³⁹ Cf annexe 21

propre contexte d'enseignement que le futur tuteur développe des compétences spécifiques (de savoir-faire et de savoir être) et peut commencer à anticiper sur la mise en pratique de son métier en devenir.

8.4 ANALYSE DES MODALITÉS D'INTERVENTIONS DE LA TUTRICE FORMATRICE PENDANT LA FORMATION

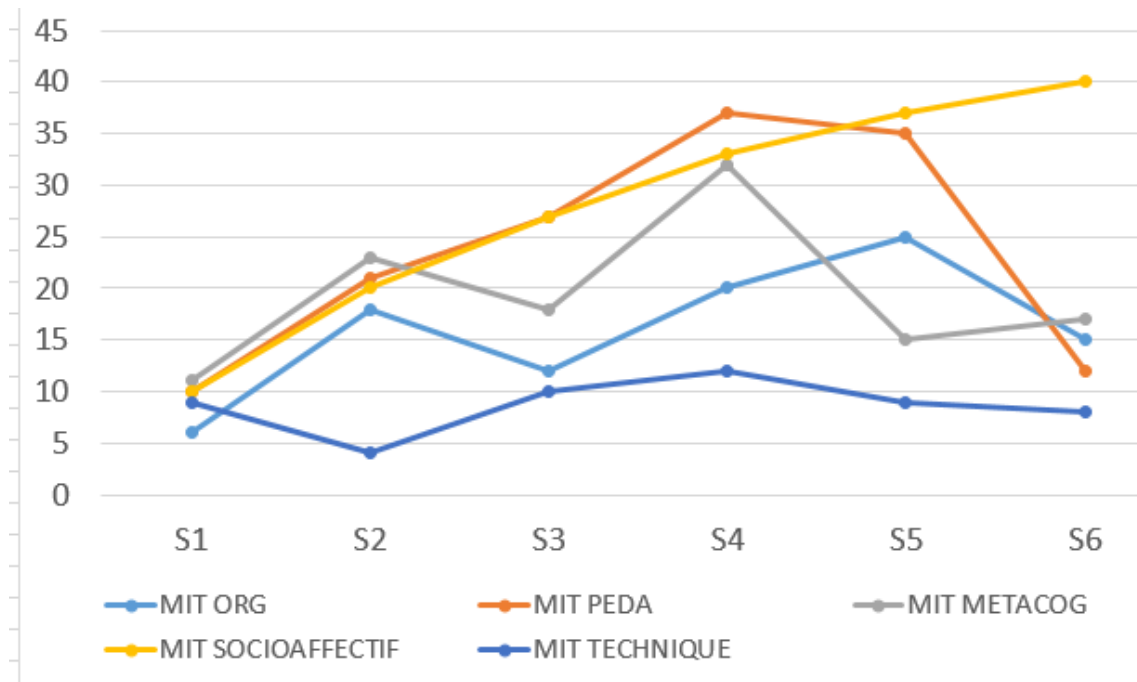
Un outil synchrone pour favoriser la communication

La plateforme Blackboard utilisée a les mêmes objectifs que ceux de la plateforme Lyceum de l'Open University où Anne Vetter (2004) dans son étude sur les « spécificités du tutorat à distance à l'Open University » présente deux grandes orientations pour le rôle du tuteur dans les séances sur la plateforme Lyceum : « favoriser les interactions entre les participants » et « adapter le programme de la séance en fonction de la dynamique et des intérêts du groupe. » L'avantage de ce type d'outil de communication, simple d'utilisation est de permettre l'optimisation de la communication à travers des échanges riches et réactifs et à l'aide de fonctionnalités diverses (chat, micro, icône) Cette communication peut s'effectuer en parlant ou en utilisant le chat. Un des avantages est aussi de voir les visages des participants mais dans notre contexte cela n'a pas été possible pour des raisons de lenteur de connexion Internet. L'enregistrement de chaque séance est utile et permet un visionnage ultérieur en cas d'absence.

8.4.1 Sur le plan quantitatif

Pour mieux illustrer les différentes interventions (ou actes de paroles) de la tutrice formatrice, nous reproduisons ci-dessous un graphique reprenant toutes les données sélectionnées pour notre étude sur l'ensemble du corpus. Les lignes ont été obtenues en calculant le nombre d'interventions de la formatrice pour chaque session en visioconférence (S1 = séance 1 jusqu'à S6 = séance 6). (Le tableau avec tous les chiffres est présenté en annexe⁴⁰) Chaque couleur correspond à la nature de ses interventions (bleu clair= organisationnelle /bleu foncé = technique / rouge = métacognitive / rouge = pédagogique et jaune = socioaffective).

⁴⁰ Cf annexe 22



DOMAINE D'INTERVENTION DE LA FORMATRICE TUTRICE DANS CHAQUE VISIOCONFÉRENCE

Nous observons que la tutrice formatrice apporte un soutien socioaffectif à chaque session et qui évolue à chaque séance et passe de 10 interventions en séance 1 à 40 interventions en dernière séance : au début de la formation, la tutrice formatrice ne connaît pas les participants et ne peut pas personnaliser la relation mais au fur à mesure des échanges elle individualise la relation avec chacun des futurs tuteurs ou avec le groupe plénier. Le soutien pédagogique est aussi très présent puisque les futurs tuteurs apprennent un nouveau métier mais il culmine en séance 4 et 5 avec 37 et 35 interventions respectivement : ces séances 4 et 5 sont centrées sur les tâches réelles du tuteur, celle d'animer un forum ou une session orale et la tutrice formatrice répond activement aux nombreuses questions des futurs tuteurs telles que comment faire ? quelle démarche à suivre ? Les interventions de la formatrice sur le plan métacognitif sont nombreuses à chaque séance avec une dominante en séance 2 (23 interventions) et en séance 4 (32 interventions) : dans la séance 2 abordant le rôle et les tâches du tuteur, la tutrice formatrice interroge les futurs tuteurs sur de nombreux éléments essentiels (quand le tuteur doit intervenir ? dans quelle proportion ? quelle attitude adoptée en fonction de chaque situation ?...) ; Dans la séance 4 sur l'animation des forums, la formatrice interroge sur la plus-value du forum favorisant les nombreux échanges avec les futurs tuteurs et de nombreux questionnements.

8.4.2 Sur le plan qualitatif :

Le soutien socioaffectif observé dans les échanges de la tutrice formatrice tout au long de cette formation favorise un climat de confiance et de convivialité et facilite le dialogue avec les futurs tuteurs. Cette MIT dominante confirme alors notre hypothèse 1.

Nous avons listé certains actes de parole avec des exemples pour illustrer chaque catégorie d'intervention mais nous n'avons pas pu reproduire tous les éléments. Nous mettons aussi en annexe⁴¹ un tableau avec quelques extraits de transcription de séances en visioconférence.

La tutrice formatrice favorise les nombreuses interactions entre les acteurs de cette formation et invite à la réflexion collective sur des thèmes concrets comme la correction en ligne ou l'oral à distance.

D'une manière générale, en analysant les MIT produites à chaque séance, nous en concluons que les interventions de la tutrice formatrice sont en cohérence avec les pratiques tutorales à mettre en place. Pendant toute la formation, elle invite à la mise en pratique tutorale en proposant d'analyser des cas concrets de tutorat (des extraits de forum, des annonces) et en faisant part de son expérience ou de celle d'autres tuteurs exerçant sur le dispositif existant. Elle invite aussi à échanger des points de vue et à partager leurs réflexions ou leurs retours d'expérience comme apprenant à distance. Elle suscite les débats, assure le suivi des tâches et motive les participants. En remplissant les fonctions tutorales qui lui sont assignées, la tutrice formatrice peut ainsi donner l'exemple aux futurs tuteurs.

A l'issue de notre analyse, nous répertorions ci-dessous *les rôles* de la tutrice formatrice dans chacun des domaines :

Sur le plan pédagogique :

- ✓ Elle clarifie et précise le contenu du cours à tutorer : « *vous devez lancer le forum et l'animer* »
- ✓ Elle communique les objectifs de chaque activité : « *ce que vous devez faire, c'est lire le module suivant et réagir dans le forum...* »

⁴¹ Cf annexe 23

- ✓ Elle sollicite les futurs tuteurs en leur posant des questions ou répond aux questions concrètes sur les fonctions et le rôle des interventions du tuteur et réagit à des propos : « *pour travailler l'oral en groupe, allez-vous utiliser Skype ?* »
- ✓ Elle donne des conseils ou des astuces : « *Il faut trouver des thèmes de discussion qui génèrent des interactions, qui ne soient pas trop polémiques, genre évitez de demander êtes-vous pour ou contre la peine de mort ?* ».
- ✓ Elle recentre les débats et les échanges : « *le tuteur est central mais il n'est pas en auto service, sa présence est constante.* »
- ✓ Elle soutient l'apprentissage en leur facilitant la tâche et en précisant la démarche à effectuer : « *Sur le forum, constituez les équipes et dites le niveau que vous choisissez, ce n'est pas la même problématique en A1 et en B23.* »
- ✓ Elle favorise la prise de paroles : « *filtre-t-on les messages des forums et les corrige-t-on avant ?* »

Sur le plan technique :

- ✓ Elle indique comment utiliser et explorer les fonctionnalités de la plateforme et présente ou décrit différents outils de communication : « *le forum technique est remplacé par un espace dans la pré plateforme de Moodle où il y a la possibilité de signaler un incident.* » ou « *sur Blackboard, il y a la possibilité de voter* ».
- ✓ Elle utilise les fonctionnalités du tableau blanc pour présenter des schémas et faciliter la navigation, elle incite à manipuler : « *Céline, je ne vous entends pas, pouvez-vous l'écrire sur le chat ?* ».
- ✓ Elle explique les outils utiles pour le suivi des apprenants. « *Vous pouvez copier le contenu des messages écrits dans le chat sur Skype.* »
- ✓ Elle donne des astuces de correction en ligne : « *Personnellement, je copie le message du forum sur un document Word et je mets des couleurs en fonction du type de fautes* ».

Sur le plan organisationnel :

- ✓ Elle soutient l'organisation du travail et la répartition des tâches et rappelle les échéances et précise l'importance de respecter les délais des activités à réaliser : « *Je suis votre tutrice jusqu'au 31 janvier et vous devez m'envoyer l'autoévaluation avant cette date pour valider votre formation.* »

- ✓ Elle incite la réflexion sur l'organisation du groupe, elle précise l'organisation du cours à Madrid, sur le plan informationnel : « *Vous envisagez de proposer une formule hybride dans votre contexte ?* »
- ✓ Elle explique l'historique du cours et les changements effectués sur le cours en ligne ces dernières années. « *A l'époque, on pouvait écrire en espagnol sur le forum technique.* »
- ✓ Elle explique les modalités de travail mises en place et définit les temps synchrones ou asynchrones. « *A Madrid, les étudiants à distance ont une heure d'oral par semaine avec leur tuteur.* »
- ✓ Elle leur rappelle la démarche à suivre : « *Pour corriger les productions écrites, aidez-vous des modèles sur la plateforme mais il n'y a pas d'unique option.* »
- ✓ Elle utilise des tutoriels explicatifs.

Sur le plan socioaffectif :

- ✓ Elle établit et maintient un climat relationnel propice au travail d'équipe : « *Céline, vous avez la parole et après Marta, c'est à vous.* »
- ✓ Elle favorise la cohésion entre les membres du groupe. « *Vous êtes d'accord avec Edwige ?* ».
- ✓ Elle soutient les futurs tuteurs dans leurs efforts et valorise le travail effectué : « *Bravo à toutes les personnes qui m'ont rendu la résolution de conflits car c'était optionnel.* »
- ✓ Elle renforce la motivation et essaie de rendre autonome. « *Voilà je vous ai fait des petites copies d'écran pour vous montrer comment vous abonner ou désabonner des forums.* »
- ✓ Elle encourage et valorise : « *Vous savez que vous pouvez manipuler sur la plateforme, c'est bien de le faire.* »
- ✓ Elle fait de l'humour et exprime ses émotions : « *Sachez que je vous espionne activement* » ou « *Edith est notre grande exploratrice !* ».
- ✓ Elle prend en considération le profil des stagiaires. « *Donc, vous avez clairement une expérience d'enseignement à distance.* »
- ✓ Elle rassure et cherche le consensus : « *Pas de panique la plateforme vous donne les outils nécessaires, vous avez vu ces fonctionnalités ?* ».
- ✓ Elle vérifie que les tuteurs suivent et ont bien acquis les éléments essentiels : « *Vous avez eu le temps de lire le canevas de la mission orale ?* ».

- ✓ Elle témoigne de sa propre expérience et joue le rôle de pair : « *Un conseil de tuteur vétérinaire, n'oubliez pas de garder vos annonces de lancement dans un dossier pour pouvoir les réutiliser.* » ou « *Je n'ai pas la loi divine, je suis professeure comme vous* ».
- ✓ Elle remercie et félicite : « *Félicitations pour vos messages et interactions sur les forums.* »
- ✓ Elle valide les interventions : « *Vous touchez du doigt la difficulté du tuteur : corriger ou pas les messages des forums ?* »
- ✓ Elle minimise le rôle idéal du tuteur : « *Il faut faire attention et ne pas se laisser dévorer par le temps car vous savez que tout ce qui est en relation avec internet est très facilement chronophage.* »
- ✓ Elle fait preuve d'empathie et reste très réactive. « *Vous êtes très occupés et les délais sont serrés, j'en suis consciente.* »

Sur le plan métacognitif :

- ✓ Elle suscite la réflexion individuelle et collective : « *Pour ceux qui ont déjà une expérience d'apprenants à distance, pensez-vous que c'est une forme d'apprentissage efficace ?* » ou « *la marge de liberté, c'est dans les moments d'interactions avec le tuteur.* »
- ✓ Elle soutient les conflits cognitifs : « *Vous recevez un message d'une élève qui trouve trop difficile le cours et veut changer de niveau ou arrêter : comment et que lui répondre pour la motiver ?* »
- ✓ Elle aide à l'autoévaluation, à la prise de distance : « *On va la critiquer ensemble ou plutôt vous allez critiquer cette annonce de lancement d'unité* ».
- ✓ Elle interroge sur le travail non rendu : « *Vous n'avez pas fait votre cahier des charges, est-ce par manque de temps ? par manque d'intérêt ?* »
- ✓ Elle prend en compte leur contexte local : « *A Madrid, les modules sont découpés en 56 heures mais cela ne veut pas dire que ce sera adapté de la même manière dans votre institution.* »
- ✓ Elle développe le jugement critique : « *L'apprenant à distance doit-il être parfait ?* » ou « *la perle rare existe-t-elle ?* »
- ✓ Elle interroge sur la pertinence des outils : « *Skype est-il adapté pour des sessions orales en grand groupe ?* »

- ✓ Elle demande des retours sur les activités et les difficultés rencontrés : « *des questions sur mes retours à vos corrections ?* ».
- ✓ Elle analyse des cas concrets de tutorat, elle fait émerger les erreurs à ne pas commettre : « *Concrètement, que fait le tuteur quand une unité commence ?* ».
- ✓ Elle fait réaliser aux futurs tuteurs qu'ils sont en train de s'appropriier les outils : « *Je vous signale que nous sommes en train de pratiquer le système de visioconférence depuis 5 séances...* »

De plus, pour mener à bien son rôle d'animatrice, elle participe et modère les échanges synchrones et asynchrones, elle renforce positivement les actions, elle favorise les conflits cognitifs avec des pairs, de parité et de régulation (elle incite le futur tuteur à réguler sa démarche cognitive) et elle fournit des feed back sur les activités.

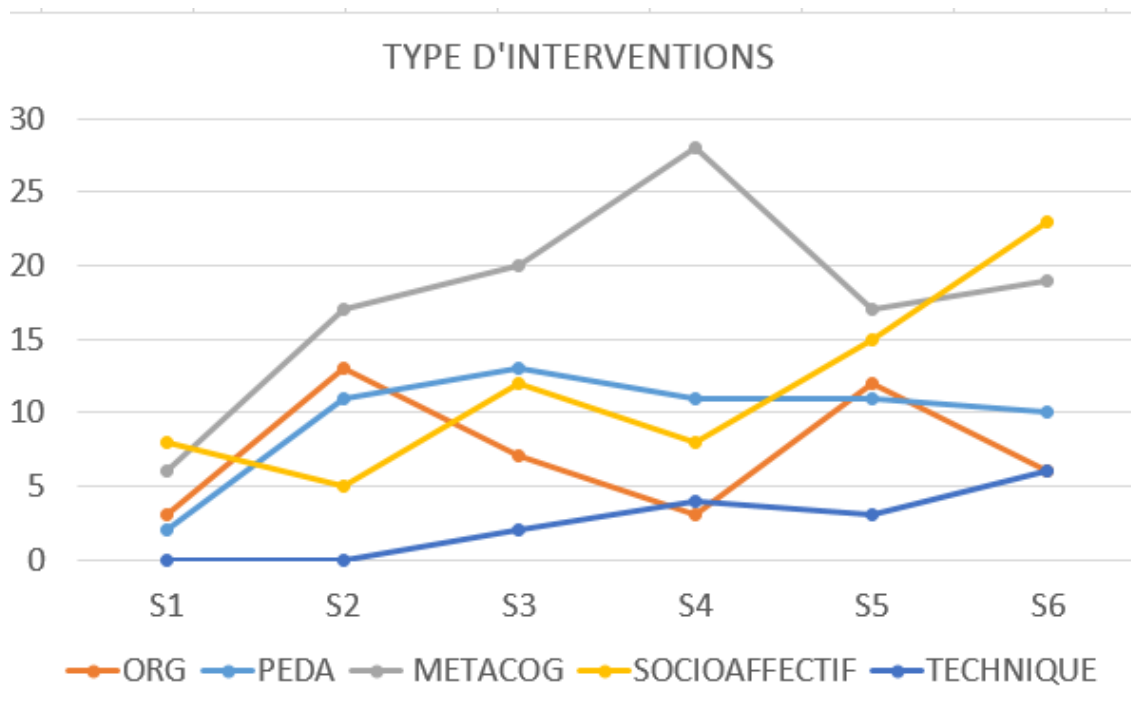
Notre hypothèse 1 est validée et c'est bien la fonction socioaffective qui est la plus présente dans ces échanges. En effet, la tutrice formatrice arrive à créer une ambiance détendue au fil des séances favorisant les échanges et les prises de parole.

8.5 ANALYSE DES INTERVENTIONS DES FUTURS TUTEURS EN VISIOCONFERENCE

8.5.1 Sur le plan quantitatif⁴²

Ce graphique reprend maintenant toutes les données sélectionnées pour notre étude sur les interventions de ces futurs tuteurs, nous avons identifié les fonctions sur lesquelles se portent leurs échanges dans l'ensemble des séances. Nous avons repris les mêmes critères (S1 = séance 1 jusqu'à S6 = séance 6). Le tableau avec tous les chiffres est présenté en annexe. Chaque couleur correspond à la nature de leurs interventions (bleu clair= organisationnelle /bleu foncé = technique / rouge = métacognitive / rouge = pédagogique et jaune = socioaffective).

⁴² Cf annexe 24



TYPE D'INTERVENTIONS DES FUTURS TUTEURS EN VISIOCONFÉRENCE

Nous observons au total 296 interventions de la part des futurs tuteurs. Ils participent activement lors des visioconférences, la première séance relève une participation assez faible (18 interventions) mais nous observons, une augmentation constante de la participation au fil des séances et c'est en dernière séance (séance 6) qu'ils parlent le plus (64 fois) pour faire le bilan de formation. Les interventions sur les aspects organisationnels restent faibles et sont plus nombreuses en séance 2. Nous relevons très peu d'interventions dans le domaine technique avec un maximum de 6 interventions en dernière séance. Les interventions de nature pédagogique sont plus fréquentes en session 2 avec un total de 13 prises de parole. Quant aux sollicitations de nature socioaffective, c'est en dernière séance que nous les observons le plus (23 fois) lors du bilan final.

C'est dans le domaine métacognitif que les futurs tuteurs interviennent le plus avec une fréquence plus élevée en séance 4 (28 interventions) dans laquelle les futurs tuteurs réfléchissent à comment animer un forum. En règle générale, pour chaque séance de regroupement les futurs tuteurs répondent aux sollicitations de la tutrice formatrice et à certains moments prennent la parole pour eux-mêmes la solliciter (les interventions de ce type sont entre 3 et 8 dont 8 fois dans la séance 1). Nous notons également en séance 3, 5 interventions initiées par certains s'adressant aux pairs et non à la tutrice formatrice.

8.5.2 *Sur le plan qualitatif*⁴³ :

Les interventions faites par les futurs tuteurs sont de 5 types :

Dans le domaine pédagogique :

Leurs interventions ciblent le contenu du cours : ils posent des questions concrètes sur les activités du cours, sur les consignes, sur la langue d'intervention sur les forums, sur la correction à faire pour les messages envoyés sur les forums, sur la mission orale à effectuer et le type d'activités à proposer. C'est donc sur le travail à effectuer comme enseignant, expert du contenu que sont faits les échanges.

Dans le domaine organisationnel :

Les questions soulevées ou réflexions concernent essentiellement la mise à jour du contenu du cours en ligne, l'organisation de la formation des tuteurs de Madrid au niveau des inscriptions, de l'animation des forums et sur les consignes à respecter pour réaliser les travaux demandés dans la formation.

Dans le domaine technique, ce sont surtout des craintes sur les problèmes de connexion lors des visioconférences qui sont exprimées et des demandes de conseils sur d'autres outils techniques.

Sur le plan socioaffectif, les interventions des tuteurs expriment leurs sentiments et leur vécu au niveau émotionnel sur certaines activités à produire, ils se conseillent entre eux, se rassurent et remercient la formatrice pour ses conseils et encouragements.

Sur le plan métacognitif, les échanges synchrones aident les futurs tuteurs à porter un regard réflexif sur les pratiques de tutorat en décrivant leurs actions, en les légitimant, en les identifiant, en les évaluant et en anticipant sur leurs futures actions.

8.5.3 *Des exemples d'interventions de type métacognitif*

C'est sur cet aspect métacognitif que nous allons analyser plus précisément les réflexions de ces futurs tuteurs. La notion de « stage réflexif » citée dans notre cadre théorique permet effectivement à toute personne se formant de développer des compétences grâce à la réflexion sur l'action et dans l'action et grâce au dialogue avec le tuteur permettant une réflexion réciproque.

⁴³ Nous reproduisons en annexe 25 les actes de paroles de façon plus précise

Dans notre contexte, le futur tuteur, dans ses questionnements et dans ses réflexions, adopte une attitude de praticien réflexif (dans son action) et de praticien réfléchi (sur son action). Différents processus et fonctions réflexives sont perçus dans les échanges entre les acteurs de la formation (Van Manen, 1977 ; Schön, 1983 ; Perrenoud, 2008 ; Lafortune, 2010). Nous remarquons les fonctions de narration, de questionnement, de positionnement et de régulation.

Nous nous intéressons au contenu de ces échanges pour éclairer cette dimension réflexive, et définir sur quoi portent leurs réflexions ou questionnements.

- **Des réflexions sur le contenu de la formation :** *« Je pense que le tuteur n'apporte pas la connaissance car il a tout sur la plateforme alors que l'enseignant en classe oui. Sur la plateforme, le tuteur va être juste là enfin il est là pour guidé, assisté ».*
- **Des retours sur leur expérience passée :** *« J'ai une expérience à distance mais pas au niveau de l'oral, j'ai fait une formation pour être professeur » et « je n'ai aucune expérience en tant qu'enseignante et comme étudiante, j'ai obtenu un master à distance mais tout passait par l'écrit ».*
- **Une prise de distance sur une expérience vécue :** *« Je n'accompagnais pas assez bien les tuteurs, ils devaient se débrouiller seul et cette expérience n'a pas abouti » et « Pendant cette époque, les conditions de travail des tuteurs étaient différentes et principalement un tutorat réactif et peu de connexion de plateforme de Tell me more, les interactions étaient très limitées ».*
- **Une prise de distance sur leur contexte d'enseignement :** sur le contexte actuel *« dans le dispositif qu'on utilise au Pérou actuellement, nous avons entre 30 et 60 étudiants et nous utilisons un tutorat réactif donc il va falloir modifier et s'adapter à cette proposition. » et sur le public* *« C'est un public professionnel à Lima ».*
- **Un changement ou un transfert des pratiques professionnelles :** *« Pour un enseignant qui utilise l'approche actionnelle en classe, je pense que ce sera plus simple de comprendre le rôle du travail en ligne. » ou « L'enseignant dans une approche communicative ou actionnelle s'éloigne du rôle de transmetteurs de savoirs mais reste facilitateur pour le développement de nouvelles compétences et cela s'approche de celui du tuteur médiateur. Il faut exploiter au maximum les informations sur la plateforme pour jouer le rôle et être guide ou accompagnateur ».*

- **Une appropriation progressive des fonctions et rôles du tuteur :** (non pas comme transmetteur de savoir mais facilitateur de savoir-faire) : sur le plan affectif « *il faut que le tuteur encourage à poser des questions* » et « *Il faut l'inviter à communiquer et interagir avec les autres* » ou « *il faut être rapide et réactif car l'apprenant va vite lâcher et va abandonner* ». Sur le plan technique : « *On ne doit pas être expert mais maîtriser les outils de base* ». Sur le plan pédagogique : « *le rôle du tuteur est de le corriger car l'idée est de s'exprimer le plus correctement mais on ne peut pas les obliger ou forcer à faire ce qui ne se fait pas toujours sur les forums francophones* ».
- **Une interrogation sur le scénario de communication du dispositif de formation :** « *Qui anime ce forum linguistique ?* » et « *A quel moment anime-t-on la session orale ?* »
- **Un regard critique sur les outils de communication (forum) :** « *Quelle est la réelle utilité d'un forum ? certains sont vraiment pertinents, d'autres non* » Sur leur pertinence : « *En fait depuis la semaine dernière, je me pose la question, quelle est la vraie vie dans un forum ? On voit que dans la vraie vie les gens se permettent d'écrire avec des fautes d'orthographe... donc on ne peut pas les pénaliser avec des petites erreurs il participe déjà sur les forums...* » et sur ce qui est observé sur le cours en ligne : « *Il n'y a donc pas de vrais mélanges sur les forums et les apprenants ne sont pas mélangés* ».
- **Une synthèse sur les prérequis nécessaires pour apprendre à distance :** « *Tout le monde peut apprendre à distance mais on a des critères à respecter : la motivation est primordiale mais on a le droit d'avoir des failles.* » et sur l'autonomie : « *on peut l'accompagner même si l'apprenant doit être un peu autonome au début.* » sur le processus « *apprendre une langue en même temps c'est long et difficile* ».
- **Une analyse et réflexion sur la méthodologie du tuteur et l'organisation du tutorat :** « *il faut donner des exemples à l'apprenant pour l'aider et lui donner des modèles* » ou « *il est très important de se présenter en premier dans un forum car cela nous permet de faire un travail en équipe* » et « *il vaut mieux intervenir, en français ou dans la langue de l'apprenant ?* ».
- **Des demandes de conseils à propos des forums :** « *Quand on se connecte sur un forum, on ne sait pas trop si on peut communiquer en français ou en langue maternelle. Par exemple sur un des forums débutants que nous devons observer, la* »

majorité s'exprime en espagnol donc si je réponds je décide de parler en espagnol ou je voulais le faire en espagnol, maintenant avec tous les pays., il y a une procédure à suivre pour éviter que la langue maternelle s'infilte ? Comment gérer ? » ou « Je pense qu'il faut intervenir sur le forum même si ce n'est pas son apprenant pour être le plus réactif possible et pour éviter la sensation d'isolement mais c'est une question : comment animer un forum ? »

- **Des échanges d'opinion sur le profil type d'un apprenant :** « *je ne suis pas d'accord sur le fait que tout le monde puisse apprendre à distance et ça dépend du caractère de chacun et c'est impossible pour quelqu'un qui ne maîtrise pas les outils techniques. »* et sur la motivation « *la perle existe, moi je peux vous dire que oui, j'en ai quelques-unes en ce moment, il y a des filles très motivées pour la soif d'apprendre, elle travaille beaucoup »* et sur l'élève modèle « *je suis d'accord avec Céline car la perfection est subjective donc forcément c'est difficile d'avoir un élève parfait C'est un peu illusoire....un élève parfait .»*
- **Des interrogations :** « *Est-ce que le tuteur a le droit ou peut éditer le contenu des interventions ? »*
- **Et l'expression de sentiments vis-à-vis de la formation qu'ils sont en train de vivre :** « *C'était difficile pour moi de corriger en ligne ».*

Nous validons ainsi notre deuxième hypothèse entièrement : c'est bien grâce à la mutualisation, la collaboration, à l'analyse et à la réflexion que ces futurs tuteurs peuvent anticiper sur la mise en pratique de leur nouveau métier et développer des compétences relationnelles, pédagogiques, métacognitives, organisationnelles et techniques nécessaires au tutorat à distance.

En conclusion, nous pouvons dire que la réflexivité dans le cas de cette formation a pu se développer chez les futurs tuteurs grâce à :

- Une analyse des pratiques de tutorat
- Une objectivation et responsabilisation de leur démarche d'apprentissage
- Une prise de distance sur le métier de tuteur
- L'expression de leurs sentiments face au vécu des activités à réaliser

- Une autoévaluation sur les objectifs atteints avec une analyse de leurs forces et faiblesses et les objectifs à se fixer.

8.6 RÉSULTATS DU BILAN D'AUTOEVALUATION FINAL

Pour ce dernier point, les réponses obtenues dans ces bilans confirment leurs connaissances du dispositif existant (cours en ligne), du rôle et des tâches du tuteurs, des paramètres à prendre en compte aussi bien en enseignement qu'en apprentissage à distance (autonomie, motivation, organisation, autoévaluation).

Les obstacles qu'ils évoquent pour être à leur tour tuteur sont surtout l'aspect *chronophage* du tutorat et *l'importance d'une bonne organisation, l'aspect technique* (Au Pérou, il y a souvent des problèmes de connexion) et *l'aspect motivationnel* (comment arriver à motiver un apprenant à distance ?). Par contre, les aspects pédagogiques et socioaffectifs du tutorat semblent bien acquis en théorie.

8.7. RÉSULTATS DE L'ENQUETE DE SATISFACTION DE LA FORMATION

Nous reproduisons ici quelques éléments de réponse à cette enquête, les résultats sous forme de graphique sont présentés en annexe⁴⁴.

Question : Vous avez eu l'occasion d'échanger avec votre institution avant la formation sur le contenu et les enjeux de la formation ?

- 7 futurs tuteurs ont échangé avec leur institution avant la formation, sur les contenus et les enjeux de cette formation

Question : La composition du groupe de formation était bien adaptée ? (taille, homogénéité)

- Ils trouvent que la composition du groupe de cette formation dans sa taille et son homogénéité était bien adaptée et 9 personnes sur 10 sont satisfaites des conditions matérielles du dispositif (1 personne est en désaccord)

Question : Le contenu de la formation est suffisant pour que vous puissiez vous lancer comme tuteur ?

- 2 personnes sont totalement d'accord, 7 plutôt en accord et une personne un avis mitigé (ni en accord, ni en désaccord)

⁴⁴ Cf annexe 26

Question : Les tâches proposées (échanges, animation, synthèse, bilan) vous ont permis de vous approprier les contenus et d'acquérir des savoir-faire ?.

- Ils sont aussi en majorité d'accord (4 personnes totalement d'accord et 5 plutôt d'accord) pour affirmer que les tâches proposées dans la formation leur ont permis de s'approprier les contenus et d'acquérir des savoir-faire. Ils ont aussi apprécié de pouvoir travailler de façon collaborative.

Question : Le dispositif a permis de faciliter l'autonomisation des participants face à leur formation

- 8 personnes sont d'accord sur le fait que le dispositif a permis de faciliter l'autonomisation des participants face à leur formation

Question : La durée de la formation était adaptée ?

- 5 personnes l'ont trouvée adaptée, 3 trop courte et une personne estime que la formation était trop longue.

Enfin, ils reconnaissent tous la disponibilité de la formatrice en cas de sollicitations et soulignent la participation active de tous les futurs tuteurs affirmant que les échanges entre pairs et la collaboration ont été intégrés à la formation. Par contre, ils reconnaissent avoir eu des difficultés à gérer leur temps et à organiser leur travail. Mais de façon générale, ils pensent tous que cette formation a eu un impact positif sur leur travail d'enseignant et sont globalement satisfaits de leur formation.

9. SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Dans cette formation, les participants se sont impliqués malgré leur peu de temps et ont tous été validés en fin de formation. Certains ont déjà mis en pratique leur nouveau rôle de tuteur avec plusieurs groupes d'apprenants au Pérou. Il aurait été intéressant de les suivre sur la plateforme pour examiner la façon dont ils mettent en place leurs fonctions mais par manque de temps, cela n'a pas été possible. Nous soulevons aussi quelques points au sujet de la formation, les futurs tuteurs avaient accès à un vrai forum en cours d'activité mais ils n'ont pas osé y participer, ils ont pu observer ce qui se faisait dans un tutorat réel. Il serait intéressant pour les prochaines formations de leur proposer de lancer une annonce « en direct » à un groupe d'apprenants étudiants déjà sur le cours en ligne ou une autre suggestion

d'amélioration serait de proposer aux stagiaires de suivre l'accompagnement d'un tuteur de Madrid avec l'un de ses apprenants.

D'autres formateurs tuteurs de Madrid nous ont fait part de certaines réflexions au sujet de la formation : bien préciser au départ que la formation proposée se base sur un modèle de classe inversée, c'est-à-dire qu'il faut avoir lu les documents avant d'interagir sur le forum et les visioconférences. En effet, certains enseignants se formant au tutorat ne l'avaient pas compris et se sentaient un peu perdus lors des visioconférences quand il s'agissait de mettre en commun leurs réflexions sur le tutorat.

Un autre point à relever est la valeur ajoutée de la visioconférence dans cette formation, cet outil de communication a aidé à développer la réflexivité chez les futurs tuteurs alors que ce sont généralement les forums qui sont plus propices à ce genre de processus. Dans notre cas, aussi bien les forums que les visioconférences ont eu un impact cognitif et ont suscité la réflexion métacognitive.

Les interventions proactives et réactives de la formatrice ont ciblé toutes les fonctions du tutorat à des moments précis du scénario mais nous n'avons pas eu le temps de vérifier à quel type d'accompagnement (socioaffectif, métacognitif...) correspondait chaque MIT réactive ou proactive.

Enfin nous terminons par les atouts ou limites du cours en ligne à disposition et d'une formation de tuteurs.

- ***Les atouts du cours en ligne***

Sur le plan de l'apprentissage : Un cours avec très peu d'abandons : ceux qui ne peuvent pas continuer c'est essentiellement pour des raisons professionnelles

Sur le plan de la médiation : La place centrale du tuteur, sa flexibilité ou son adaptabilité sont les éléments-clé dans ce type de dispositif

Sur le contenu du cours : les apprenants en tout distance oral s'adaptent rapidement à la forme de communication sur visioconférence. Les fiches pédagogiques du cours sont régulièrement mises à jour en fonction de l'actualité.

- ***Les limites du cours à distance***

Sur le plan de la motivation : Le cours à distance existant est parfois considéré comme « *un cours à la carte* » : certains apprenants ne font pas le travail régulier demandé et ne peuvent pas progresser correctement. Ils annulent les cours oraux ou ne font aucune activité. Les tuteurs doivent leur rappeler qu'apprendre à distance exige de la régularité, une certaine organisation et autonomie et un respect des échéances de travail.

Sur le plan technique : Il faut prendre en considération *l'aspect technique* : des difficultés de connexion à cause d'un lent débit de connexion peuvent parfois surgir.

Sur le plan financier : Ce type de cours qui exige une médiation humaine est coûteux. La question de la rentabilité est souvent à l'ordre du jour.

- ***Les atouts de la formation de tuteurs***

Une expérience d'apprenants à distance avant d'enseigner à distance

La possibilité *d'adapter ensuite le dispositif à leur contexte* et de choisir la modalité (hybride /distance) et du temps de réalisation pour chaque unité.

Une réflexion commune de la part de toute l'équipe pédagogique de tous les tuteurs : des modifications et des réajustements dans la progression ou pour certaines activités sont suggérés par les tuteurs après expérimentation du dispositif.

La mutualisation des ressources : un espace de mutualisation pour les tuteurs est disponible sur la plateforme après la formation pour partager des activités complémentaires pour chaque niveau.

La possibilité de « disséminer » la formation de tuteurs dans leur pays en se basant sur celle proposée par l'IFM et permettre de multiplier le réseau de tuteurs sur leur territoire.

- ***Les limites de la formation de tuteurs***

L'outil de visioconférence Blackboard n'est pas intégré dans le dispositif pour travailler avec des groupes et c'est à chaque institution utilisant le cours de trouver un autre système de communication orale.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons voulu identifier les modalités d'accompagnement et l'enjeu des interactions dans une formation de tuteurs. Nous avons pu vérifier que la formatrice dans ses interventions de type réactif ou proactif possédait toutes les compétences nécessaires à l'encadrement tutorial : des compétences relationnelles, pédagogiques, organisationnelles et motivationnelles. Elle est restée disponible et a animé la formation en jouant son rôle de pair tout en restant experte du domaine. Elle a aussi cherché à engager cognitivement ces enseignants en leur posant des questions, en faisant des commentaires et en suscitant la réflexion. Dans les espaces communs de discussion, à travers les nombreux échanges synchrones et asynchrones, un lien social et affectif dominant s'est créé facilitant le dialogue et la réflexion. Ces interactions avec les pairs et avec la formatrice tutrice, dans un esprit de mutualisation de collaboration, ont joué un rôle fondamental dans cette formation. De plus, la « présence » régulière et constante de tous les acteurs de ce dispositif a pu atténuer le sentiment de distance et donner l'impression d'appartenance à une communauté virtuelle d'apprentissage.

Nous en concluons que les activités prévues dans le scénario de cette formation étaient porteuses de sens et que la mise en pratique de situations de tutorat réelles ainsi que la prise en main des différents outils de communication ont pu aider le futur tuteur à prendre de la distance sur son nouveau rôle de tuteur. Nous avons observé un réel engagement de la part de ces futurs tuteurs et une mise à distance sur et dans leurs pratiques professionnelles dans cette formation. Ils ont pris conscience du rôle complexe du tuteur et des tâches qu'ils devraient assumer.

Nous pensons que les compétences en termes de savoir-faire et de savoir être du tuteur ont été développées et que cette formation préalable de tutorat était essentielle même s'il est évident que l'on devient tuteur « en tutorant ». Mais même si nous considérons le tuteur comme l'élément clé pour la réussite d'un cours à distance, être tuteur n'est pas vraiment reconnu en Europe comme un vrai métier, nous espérons qu'il le deviendra.

Enfin se pose souvent la question de la rentabilité d'un cours à distance avec la présence d'un tuteur : les raisons économiques sont importantes mais nous avons vu que l'accompagnement à travers un tutorat sans faille a de nombreux avantages alors peut-être devrions-nous aussi raisonner en termes de vision et d'efficacité ?

BIBLIOGRAPHIE

ALBERO, B., 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel*. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. Paris, L'Harmattan.

BARBOT, M.-J., 2000, *Les auto-apprentissages*. Paris, Clé International.

AUDET, L., 2009. Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants. Consulté en ligne en avril 2016 :

http://archives.refad.ca/nouveau/guide_formateurs_FAD/pdf/GuideFAD%20v060312.pdf

AUDET, L. (2006). Pour franchir la distance. Guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance. Document préparé pour le REFAD, disponible sur le site :

http://www.refad.ca/nouveau/guide_formateurs_FAD/pdf/GuideFAD%20v060312.pdf

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE « Référentiel de compétences de la certification tutorat ». Consulté en ligne en avril 2016 :

<http://certificationtutorat.refer.org/node/21>

BEN SALAH, B. (2010). Modalités de formation au tutorat à distance - Etude Comparative : Modalities of training for distance tutoring - Comparative Study.

frantice.net, Numéro 1 - juillet 2010. Consulté sur le site de la revue en mai 2016 :

<http://www.frantice.net/document.php?id=149.%20ISSN%202110-5324>

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides, *Distance et savoirs*, vol. 4, n° 4 / 2006, p. 468-496.

COMPETICE. *Pour aller plus loin sur la notion de compétences*. 6 pages.

<http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf>.

BIEMAR, S., DEJEAN, K., DONNAY, J. Construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, numéro 58, pp. 71-

84. Consulté en mai 2016 : <http://rechercheformation.revues.org/722?lang=en>

COLLECTIF DE CHASSENEUIL (2000). *Formations Ouvertes et à Distance, l'accompagnement pédagogique et organisationnel*. Conférence de Consensus. Consulté sur le site en avril 2016 : <http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/chasseneuil.pdf>

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N. & PERAYA, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 2006/4, Vol. 4, pp. 469-496. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>

BAUDRIT, A. (2007). *Le tutorat : richesse d'une méthode pédagogique*. Editions De Boeck, Bruxelles

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides, *Distance et savoirs*, vol. 4, n° 4 / 2006, p. 469-496. Consulté en mai 2016 :

http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/bachelor_74111/Cours_2010_2011/semestre1/cours11/charlier_deschryver_peraya_2006.pdf

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier. Disponible en ligne :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

CREUZÉ, A. (2010) Former les tuteurs à distance. L'expérience de l'Institut français. *Distances et Savoirs*, 2010/3, Vol. 8, pp. 447-461. Disponible en ligne sur :

http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DIS_083_0447

DAELE, A. et DOCQ, F. (2002). Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance. *19ème colloque de l'AIPU* - Louvain-la-Neuve, mai 2002. Consulté en avril 2016 :

http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltp/comel2/0910/ressources/tutorat_DocqDaele-AIPU-2002.pdf

DAELE, A., DOCQ, F. (2002). Le tuteur en ligne : quelles conditions d'efficacité dans un dispositif collaboratif à distance ? Consulté en avril 2016.

https://www.researchgate.net/publication/242666074_le_tuteur_en_ligne_quelles_conditions_d%27efficacite_dans_un_dispositif_d%27apprentissage_collaboratif_a_distance

- DECAMPS, S., DE LIÈVRE, B., DEPOVER, C. (2009). « Entre scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement. Quel impact sur les apprentissages réalisés en groupes de discussion asynchrone ? », *Distances et savoirs* 2/2009 (Vol. 7), p. 141-154
 Disponible en ligne sur : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-2-page-141.htm.
- DENIS, B., (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance, *Distances et savoirs*, 2003, vol.1, n°1, pp.19-46,
 Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm>
- DEGACHE, C., NISSEN, E. (2007). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. Dans Lamy, Mangenot, & Nissen, *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 7-9 juin 2007. Disponible sur : <https://alsic.revues.org/797>
- DEJEAN-THIRCUIR C., MANGENOT F.(2006a) « Tâches et scénarios de communication dans les classes virtuelles », *Les Cahiers de l'Asdifle* 17, 310-321.
- DELEVOTTE, C., MANGENOT, F (2010). « Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues ». *Distances et Savoirs*, 2010/3, Vol. 8, pp. 345-359. Consulté en mars 2016 :
<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/docs/develotte-mangenot-tutorat.pdf>
- DE LIÉVRE, B. (2000). Etude de l'effet de quatre modalités de tutorat sur l'usage des outils d'aide dans un dispositif informatisé d'apprentissage à distance. *Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Mons.
https://www.academia.edu/3027688/Analyse_de_l_effet_de_deux_formes_de_sc%C3%A9nario_d_encadrement_sur_le_travail_individuel_et_collectif
- DE LIEVRE, B. ET AL, (2003). Les représentations à priori et à postériori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance, *Environnements informatiques*. Consulté en mars 2016. <http://archive.iaeh.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n014-105.pdf>
- DEMAIZIERE, F. (2005). Quelles compétences et quels modes de formation pour les formateurs ? *Disponible sur le site* : http://didatic.net/article.php3?id_article=64.

DEPOVER, C., KARSENTI, T., KOMIS, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Presse de l'Université du Québec.

DEPOVER, C., DE LIÈVRE, B., PERAYA, D., QUINTIN, JJ. (2011) *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles, De Boeck Supérieur

DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2003). *Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance*. Notes pour le cours STAF17, TECFA. Consulté en mai 2016

http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/FFL/Textes/Textes_obligatoires/miel_dipositif_fepad.pdf

DRISSI, S. (2007) Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socio-affectifs de la fonction tutorale *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne*, Grenoble, juin 2007. Disponibles sur le site : <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/drissi.pdf>

DRISSI, S. (2009) « Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environnement vidéographique synchrone », in Develotte C., Mangenot F., Nissen E., *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne*, Grenoble, 5-7 juin 2009. Disponible sur le site : <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2009-drissi.pdf>

GLIKMAN, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris, PUF, "Education et formation".

INSTITUT FRANÇAIS DE MADRID (2015). *Cahier des charges des tuteurs du cours en ligne*

JÉZÉGOU, A. (2008). Apprentissage autodirigé et Formation à distance. Paris, Hermès - Lavoisier, *Distances et Savoirs*, 6 (3), 343 - 364.

<https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-3-page-343.htm>

JEZEGOU, A.(2010) Community of Inquiry en E-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, Canadian Network for Innovation in Education, 2010, 24 (2), pp.1-19
<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00486497>

LAFORTUNE, L. « Pratique réflexive et dimension affective : réflexion et analyse de ses pratiques comportant une mise à distance critique associée à la compréhension des réactions affectives ». *Revue sciences croisée* numéro 7/8, pp.1-13. Université du Québec. Disponible sur le site : <http://sciences-croisees.com/N7-8/pro/Lafortune.pdf>

LENOIR, Y. « Analyser sa pratique d'enseignant : quelle pertinence ? Quelles modalités ? ». Présentation à l'Université de Sherbrook. Québec, 16 mars 2013.
<http://slidegur.com/doc/16307/analyser-sa-pratique-d-enseignement>

LINARD, M. (1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, LHarmattan.

MANGENOT, F. (2002B). Produits multimédias : médiation ou médiatisation ? *Le Français dans le monde* 322 (juillet-août 2002), pp.34-35.

MANGENOT, F. (2006). *Apprentissages collectifs assistés par ordinateur, Ingénierie de la formation à distance via Internet*. Cours du Master mention Sciences du langage spécialité Fle, 2ème année. Cned-Université Stendhal-Grenoble 3.

MANGENOT, F. (2006). *Méthodologie du mémoire professionnel*. Cours du Master mention Sciences du langage spécialité Fle, 2ème année. Cned-Université Stendhal-Grenoble 3.

MANGENOT, F. (2013) Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues
<http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Asdifle-Paris-2013.pdf>

NISSEN, E. (2009). Quels rôles le tuteur joue-t-il en distanciel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride. In C. Develotte, F. Mangenot, E. Nissen (dir.) *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7. Disponible sur : <https://www.researchgate.net/publication/268363909>

PERAYA D. (1999) - Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements ? Communication au Colloque "L'éducation aux médias à l'heure de l'informatique", Conseil de l'Education aux Médias, Communauté française de Belgique.

PERAYA, D., (1999), "Médiation et médiatisation : le campus virtuel", *Hermès*, 25, p. 150-160.

PERRENOUD (1993) La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique -Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, chapitre IX, pp. 197-220)

PERRENOUD, P. (2000) « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». Recherche et formation n 36-2000. Pp.131-162

QUINTIN, JJ. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention tutorale. *Sticef*, 15.

RODET J. (2002). Revues tutorales et entretiens consultés sur : <http://blogdetad.blogspot.com.es/>

QUINTIN, JJ. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention tutorale. *Sticef*, 15.

VETTER Anna. 2004. « Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum ». In Alsic (Apprentissage des Langue et Systèmes d'Information et de Communication), volume 7. http://alsic.u-strasbg.fr/v07/vetter/alsic_v07_06-pra2.htm. 107-129.

