

Enseignement à distance et formation des tuteurs de formation en ligne : quel accompagnement ?

Introduction

Comme a pu le souligner Monique Linard (1996, pp.70-76), la seule médiatisation technique a bien peu de chances de permettre la médiatisation de savoirs dans un dispositif d'enseignement en ligne. De surcroît, comme le remarque Viviane Glickman (2002, p.193), la pédagogie des cours médiatisés sur le Net, loin d'être novatrice, repose souvent sur la mise en œuvre de techniques d'enseignement et de médiatisation très traditionnels, souvent empruntés aux manuels scolaires, plus rarement aux techniques de scénarisation issues d'une vision plus théâtrale voire cinématographique de l'approche pédagogique. En conséquence, les praticiens de la formation à distance ont largement insisté sur la nécessité d'un travail coordonné d'équipe (Henri, Kaye, 1985) où les outils informatiques au-delà de la numérisation technique des ressources pouvaient permettre une coopération de l'ensemble des acteurs de la formation (concepteurs, développeurs, usagers). L'expression canadienne de travail *collaboratif* (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001) traduit donc l'activité coordonnée de ces acteurs oeuvrant dans le cadre de structures télématiques qui elles-mêmes abritent des ressources numériques qui constituent une partie des contenus enseignés. Ces activités conduisent à une certaine spécialisation des acteurs et notamment à la mise en avant d'une fonction d'accompagnement de l'apprenant qui semble de première importance dans le succès des formés. Dans le monde anglo-saxon l'acteur assurant cette fonction est désigné « *tutor* », et le monde francophone a adopté quasi-littéralement ce terme, l'accompagnateur en ligne est donc devenu « tuteur ».

Glickman (2002, pp.226-228) relève de nombreuses dimensions, dont certaines en devenir, dans la fonction des « tuteurs en ligne » : des fonctions d'orientation, d'aide didactique, méthodologique, psychologique et sociale facilitant l'accès aux ressources, ou encore d'aides personnalisées propres à l'environnement des apprenants. Ce rôle de *porteur* (Bonniol, 1986) n'est pourtant pas aussi simple à mettre en place qu'il n'y paraît et cette fonction tutorale, bien que semblant fondamentale, n'est pas toujours conçue ou comprise de la même manière selon les cursus, principalement du fait de la diversité possible des publics, de rôles et de domaines d'activités et d'expérience des « tuteurs » encore peu établis, et de l'absence d'un statut et d'un cadre réglementaire dû au caractère récent de cette fonction. Du fait de la multiplication de ce type de dispositifs, les besoins en tuteurs entraînent néanmoins la nécessité croissante de formation où l'urgence l'emporte sur la réflexion alors même que la recherche qui porte sur ces dispositifs n'apporte que des éclairages très locaux, des bribes de connaissances souvent rendues

provisaires par le renouvellement rapide des artefacts technologiques (Rabardel, 1995).

Le cadre d'observation

La réflexion présentée ici s'appuie sur une recherche en cours, initiée à la fin de l'année 2002, qui vise à mieux connaître la fonction tutorale grâce à l'observation d'interactions verbales de « tuteurs ». Le dispositif d'observation est basé sur la capture d'interactions écrites sur une liste de discussionⁱ mise à la disposition des tuteurs (ou futurs tuteurs) et qui permet à ceux qui choisissent de s'y inscrire d'échanger des informations, des propos portant sur leur expérience ou encore d'y faire circuler des ressources.

Ces acteurs travaillent dans le cadre de *Pegasus*, environnement de type Campus Numérique qui propose une préparation au Diplôme d'Accès aux Études Universitaires (DAEU), diplôme qui se substitue au baccalauréat français pour des adultes ayant abandonné leurs études de façon prématurée. Ce campus a été retenu et financé dans le cadre des appels d'offres lancés par le Ministère de l'éducation Nationale courant 2001. La préparation à ce diplôme, proposé sur WebCTⁱⁱ, est organisée par un consortium des services de formation continue de six universités françaises. Ce dispositif est destiné à des étudiants qui veulent reprendre ou poursuivre leurs études et qui pour diverses raisons ne peuvent le faire dans un cadre traditionnel. Les cours correspondent aux disciplines de l'école secondaire (deux disciplines obligatoires et deux optionnelles). Le cursus littéraire est proposé depuis janvier 2003, la version scientifique de ce cursus devrait être ouverte à la fin de l'année. Au-delà de la mise en ligne des cours et pour prévenir la démotivation et le décrochage souvent observés dans les situations d'apprentissage à distance, le dispositif d'accompagnement par « tutorat » a fait l'objet d'une attention plus particulière. La liste de discussion, outre son intérêt pour les tuteurs, est donc une source d'information à partir de laquelle des recherches peuvent être menées pour détecter les failles du dispositif, les difficultés particulières notées par les acteurs. À ce stade, tout à fait initial rappelons-le, ce ne sont pas les relations des étudiants aux tuteurs qui seront examinées, mais les interactions entre tuteurs qui témoignent du passage délicat d'une vision centrée sur les aspects fonctionnels d'un dispositif d'enseignement à distance, à une situation d'accompagnement, vécue parfois de manière surprenante.

Les dispositions spécifiques du « tutorat » de *Pegasus*

Des dispositions propres ont été prises afin que les acteurs ne rencontrent pas de difficultés exagérément grandes au regard de leurs nouvelles fonctionsⁱⁱⁱ :

- les tuteurs ont été choisis parmi les enseignants-auteurs de cours afin d'éviter des erreurs d'appréciation dues soit à l'inexpérience professionnelle, soit à une méconnaissance des contenus,
- une formation spécifique a été proposée à ceux d'entre eux qui n'étaient pas familiarisés aux manipulations informatiques sur la plate forme WebCT,
- un suivi spécifique à distance de ces acteurs « avertis », mais débutants, a été organisé afin de résoudre d'éventuelles difficultés de démarrage,
- une liste de discussion^{iv} a été mise en place afin de permettre l'échange de documents entre tuteurs et ainsi faciliter des échanges coopératifs.

Malgré ces précautions un grand nombre de difficultés sont survenues dès le démarrage de la formation. De façon surprenante, ces problèmes se sont posés à la faveur de constats qui portent sur la situation de mise en œuvre de la fonction de tuteur et sur les potentiels et limites du dispositif proposé. Un peu comme si ces acteurs en passant du statut d'auteur (sensiblement détaché des contingences de mise en route de la formation) au statut de tuteur, découvraient tout à coup de façon personnelle les difficultés que les étudiants allaient inmanquablement rencontrer lors de leurs premières tentatives de connexion. Comme l'a très rapidement fait remarquer l'un d'entre eux, le besoin d'un « tutorat de tuteurs » s'est vite fait sentir dès qu'il s'agissait de poser les bases d'une communication élémentaire entre acteurs opérant dans une même fonction. Les messages entre tuteurs ne sont pas intelligibles : « j'attends le prochain message DECODE^v afin de pouvoir y donner suite [...] 1002PH » ! déclare un tuteur à l'un de ses pairs. Dès les premiers échanges, on se rend compte que les tuteurs-pionniers ont donc d'une certaine manière « essuyé les plâtres » tout comme les premiers étudiants. Les instruments informatiques, la variété des canaux et des moyens disponibles semblent entretenir l'illusion que la communication est possible et facile, mais les pratiques, les situations, les conceptions et représentations des acteurs apparaissent comme des obstacles surmontables mais qui demanderont beaucoup de temps à être balayés.

On perçoit des tentatives d'harmonisation qui s'actualisent dans des orientations très différentes. À titre d'exemple on peut noter que cette recherche d'accord s'exprime dans l'implicite ou l'explicite :

- parfois la situation met le tuteur en position de solidarité ce qui l'amène à parler d'un ton entendu à ses pairs : « [...] J'ai pris le temps d'envoyer un p'tit mot à mes cobayes dont j'aurai le plaisir de m'occuper. Les pôôôvres !!!! [...] 1402PH ». Le ton des messages oscille alors volontiers entre cynisme critique et pitié condescendante qui semble interpeller le pair à partir d'un vécu personnel ;

- à l'inverse certains messages témoignent d'un ton très responsable et professionnel où le besoin d'harmoniser les pratiques tutorales s'exprime à travers une reformulation de la tâche « [...] si j'ai bien compris, le devoir arrive après une série de leçons ; à charge pour le coordonnateur de la discipline d'avoir déterminé (avec ou sans ses collègues auteurs) à la suite de quelles leçons arrivent ces devoirs, et de les avoir diffusés aux collègues en question... 1302DR ».

Mais ces messages ont en commun de montrer à quel point ce travail d'équipe ne repose pas sur des règles claires pour tous. Plusieurs facteurs peuvent favoriser cette situation. Les tuteurs sont soit des enseignants qui, s'ils parviennent à concevoir sans trop de difficulté des stratégies d'accompagnement, ont des difficultés à déployer ces mêmes stratégies sur des espaces numériques partagés (Audran, 2002), soit des novices en matière d'enseignement et de formation, qui bien qu'ils disposent de connaissances en informatique, ont du mal, faute d'expérience, à anticiper les difficultés des étudiants ou des formés. De surcroît l'apprentissage des tuteurs, s'il s'effectue au fur et à mesure de la mise en oeuvre de leur fonction (Wenger, 1998), est rendu problématique au regard de la complexité, de la dispersion et du manque de lisibilité du rapport entre projets institutionnels et individuels (Fernbeck, 1997).

Quelle formation, quel accompagnement pour les tuteurs en ligne ?

Les pièges de la notion de dispositif

Les dispositifs numériques semblent donc constituer une sorte d'intercalaire social à la fois toile de fond de l'activité à mener, constituant pour lui-même un environnement qui nécessite des apprentissages spécifiques, et lieu social qui conditionne la nature des interactions tant par la multiplication des canaux de communication, que par les fonctionnalités des artefacts. Lorsqu'on parle de dispositif sur Internet, il est souvent question de désigner par-là un ensemble d'objets à la fois extérieurs à l'humain mais en même temps non indépendants de l'humain. Le dispositif qui relie les ordinateurs entre eux est confondu avec celui qui relie les humains entre eux. On peut rapprocher cette confusion de celle qui tend à confondre l'ordinateur comme objet d'apprentissage et instrument finalisé et orienté dans les pratiques pour l'apprentissage, la communication, le calcul...

Il est clair que le dispositif informatisé constitue une sorte de continuité qui, sans les déterminer complètement, conditionne les pratiques, les attitudes, les modes de pensée comme les actes et les comportements. Du même coup, ce dispositif informatisé est nécessairement fortement dépendant des points de vue qui sont portés sur lui puisqu'il est à la fois l'objet, la structure, la ressource *qu'on dispose*, mais aussi, dans la perspective inverse de l'approche par la réception, le reflet des éléments *dont on dispose*.

Cette double perspective est caractéristique des problématiques liées aux instruments technologiques évolués. Rabardel (1995) en insistant sur les aspects artefactuels des relations humaines servies par les instruments informatiques a mis en évidence l'importance de l'étude des rapports, dans les pratiques sociales, entre instrumentation (apprentissage de l'instrument) et instrumentalisation (apprentissage par l'instrument). Ce rapport conditionne la notion de dispositif qui, même si le dispositif reste souvent jugé à la portée qu'on lui attribue, ne peut plus s'inscrire dans une relation simplement causale. Le dispositif est simplement un maillon au service d'usages qui le font passer, en situation, d'un statut d'outil au statut d'instrument selon la pertinence des usages à la situation.

En situation de tutorat à distance, le tuteur découvre à la fois les limites de l'outil (étroitesse d'un « canal », inadaptation d'une modalité de communication à l'incitation pédagogique, contraintes liées à la verbalisation écrite de consignes ou remarques habituellement délivrées à l'oral...). Comme l'indique Glickman (2002, p.195), nombreux sont ceux « [...] qui le premier moment d'exhalation passé, découvrent que les changements de pratiques induits par les réseaux ne vont pas sans difficultés [...] ». Aux premiers temps de leur action, les tuteurs ne soupçonnent pas les potentiels de l'environnement ou ne les anticipent pas suffisamment, pour en tirer profit en situation de communication professionnelle. Car les pratiques de médiation sont constantes dans ce type de dispositif (Boullier, 2001). Non contents de s'appuyer de façon un peu inconsidérée sur un environnement informatique dont ils attendent des performances qu'ils peinent à obtenir, les tuteurs constatent que leurs pratiques dépendent étroitement du milieu dans lequel elles s'exercent.

Du dispositif à la situation

Cet état de fait donne pourtant peu d'indications sur la façon dont doivent être formés les tuteurs. La maîtrise de l'environnement informatique, sur lequel tout repose, semble un aspect incontournable. On imagine mal un enseignant ou un formateur qui connaisse si mal les lieux où il exerce qu'il ne puisse recourir aux services que propose son établissement. Mais cet environnement n'est qu'un facteur de la situation. Connaître et contrôler un dispositif est une condition nécessaire mais non-suffisante au déclenchement d'interactions, de processus réflexifs et d'apprentissage. Le sens de la situation suppose une maîtrise instrumentale qui va bien au-delà de l'usage fonctionnel d'outils. Il s'agit de distinguer en quoi un usage qui sert la situation éducative, est susceptible d'orienter et d'imprimer une dynamique à l'action. Le nombre des abandons est encore important dans les formations à distance (Glickman, 2002, pp.132, 242-247), et l'entrée par la situation semble être une façon de prendre en compte les facteurs humains.

Ce cadre de réflexion rappelle, à bien des égards, celui des travaux de Goffman (1988, p.146) qui insistent sur le fait que toute situation implique une présence même subjective : « Une situation sociale se produit dès que deux ou plusieurs individus se trouvent en présence mutuelle immédiate, et se poursuit jusqu'à ce que l'avant dernière personne s'en aille. Ceux qui sont dans une situation donnée peuvent être définis agrégativement comme un rassemblement même s'ils semblent isolés, silencieux et distants, ou encore seulement présents de manière temporaire ». Un dispositif informatique mis à la disposition des étudiants comme des tuteurs ne peut, uniquement par lui-même produire une situation. Il n'est rien de comparable aux interactions qui se produisent lorsque les sujets sont en présence (même à distance) les uns des autres. Le potentiel pragmatique du dispositif doit être suffisamment fort pour permettre au tuteur d'agir sur le dispositif et de le modeler selon ses besoins.

Des « droits » pour le tuteur

Toute inscription dans une situation reste forcément peu ou prou contraignante (Ogien, 1999, p.87-90) et les cadres des environnements informatiques ne sont pas ceux de la vie quotidienne. Ils ont à la fois le mérite et l'inconvénient de présenter une plus faible résistance matérielle, de permettre une moindre implication mais autorisent un jeu identitaire non dépourvu d'intérêt (Turkle, 1985). On comprend alors l'importance de la *détermination* des usagers (Glickman, 2002, p.260-266), car elle va influencer sur l'acceptation du degré d'implication dans les situations susceptibles d'être induites par le dispositif. Les tuteurs n'échappent pas à ce facteur :

- soit ils refusent délibérément les charges induites de leur fonction : « [...] Je viens signaler un inconvénient de ce système d'échange de messages, et qui doit vous concerner tous : nos boîtes aux lettres sont encombrées de messages qui, à raison d'un sur dix, ou plus, ne nous concernent pas directement. Résultat: je me suis retrouvée avec pas moins de ... 73 messages à lire !!!! ça ne peut pas continuer, cela devient ingérable! Désolée, mais je n'ai pas le temps d'aller tous les jours sur Internet. [...] 0168GR »
- soit ils mettent en doute les capacités des coordonnateurs ou des étudiants à se mobiliser dans un environnement de ce type : « [...] Les responsables pédagogiques existent déjà, mais je ne vois pas comment ils pourraient coordonner l'action des tuteurs si ces derniers sont tributaires du bon vouloir des étudiants dans la constitution de leur programme de travail : ça fait un échelon "hiérarchique" peu utile, et en amont de là où se pose le problème. Pourtant, c'était sympa de penser que les étudiants en ligne auraient la possibilité de gérer leur effort de formation à leur guise. [...] 0201DR »

Si la situation devient l'occasion de construire un univers cohérent propre au sujet en formation, il faut aussi que le tuteur en ait les moyens. Les

significations construites dépendront de la manière dont l'accompagnateur pourra agir sur le cadre et le milieu d'étude de celui qu'il accompagne. Si on veut que ce cadre soit un lieu de significations sociales partagées (Barbier, 2000) il est nécessaire que le tuteur ait des droits qui lui permettent d'en retoucher l'organisation. Dans ces conditions le tuteur ne peut plus être un acteur « secondaire », un pair « un peu plus avancé » comme c'est parfois le cas dans les modèles issus des dispositifs de l'enseignement supérieur. Il doit avoir des droits informatiques qui lui permettent de retoucher le milieu dans lequel évolue l'apprenant et d'agir ainsi sur l'orientation des actions dans l'environnement numérique.

Quelle place pour l'enseignement supérieur dans l'accompagnement ?

On voit assez nettement qu'un certain nombre d'illusions sont véhiculées par les représentations majoritaires de l'enseignement en ligne :

- l'illusion de la toute puissance des dispositifs informatisés d'apprentissage,
- l'illusion de la communication « facilitée » entre acteurs « connectés »,
- l'illusion du transfert des pratiques,
- l'illusion de la mise en place facilitée de situations d'apprentissage,
- l'illusion de la massification rendue possible par Internet...

Certes, on sait que la portée des instruments informatiques est contingentée par le développement des structures permettant aux usagers d'y accéder et par l'expérience de l'apprentissage lié à la manipulation de logiciels complexes. Mais ces obstacles visibles masquent parfois d'autres types de freins qui n'en demeurent pas moins problématiques.

Quel rôle peut alors jouer l'enseignement supérieur dans l'accompagnement des pratiques ? Il semble au moins double :

- on distingue tout d'abord celui qui consiste à relever et « mémoriser » les difficultés que peuvent rencontrer les praticiens au cours de la mise en œuvre de leur fonction, tout particulièrement lorsque cette mise en œuvre constitue une « première »... Les pratiques d'évaluation et de repérage dynamique des pratiques ne sont pas forcément les plus répandues, mais l'accès aux moyens informatiques et aux supports de communication numériques peut aujourd'hui grandement faciliter la tâche de ceux qui désirent effectuer ce repérage. La perspective présentée ici consiste non à former des professionnels de l'éducation mais à apprendre de ces professionnels.

- en outre, on peut imaginer que l'université reste une des rares organisations qui puisse encore se permettre d'être déagée de certaines nécessités de réaction à très court terme. Cette situation lui permet à la fois d'être présente par l'importance de ses ressources mais lui évite une certaine soumission au marché de la formation la rendant myope et incapable d'analyser sereinement les situations.

L'investissement dans des recherches sur l'enseignement en ligne s'inscrit bien dans la problématique de la recherche d'un perfectionnement continu de l'université qui anime ce colloque, mais ce constat ne doit pas masquer qu'il n'est pas toujours simple d'y inscrire des recherches qui requièrent à la fois des compétences en informatique, qui portent sur la communication et simultanément sur des problématiques éducatives qui relèvent des sciences humaines. L'intelligibilité n'est donc jamais assurée.

Bibliographie :

Audran J. (2002). La liste de diffusion électronique, un instrument de formation professionnelle ? Recherche et formation n°39 IRNR, pp.123-141.

Anis J. (1998). Texte et ordinateur, l'écriture réinventée ? Bruxelles : De Boeck.

Barbier J.M. (2000). « Rapport établi, sens construit, signification donnée », in Barbier J.M., Galatanu O., Sens, signification, formation. Paris : PUF, pp.61-86.

Bonniol J.J. (1996). « La passe ou l'impasse, le formateur est un passeur », En Question, les cahiers d'Aix, Université de Provence, pp.9-26.

Boullier D. (2001). Les machines changent, les médiations restent. En ligne sur le web : <http://grm.uqam.ca/cmo2001/boullier.html>.

Fernbeck J. T. (1997). « The individual within the collective : Virtual ideology and the realization of collective principles », in S. G. Jones (Ed.). Virtual culture : Identity and communication in cybersociety. London : Sage, pp.36-54.

Glickman V. (2002). Des cours par correspondance au e-learning. Paris : PUF.

Goffman E. (1988). « La situation négligée », in Goffman E., Les moments et leurs hommes. Paris : Seuil, pp.143-149.

Henri F., Kaye A. (1985). « Enseignement à distance – apprentissage autonome », in Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance. Québec : Presses Universitaires de Québec.

Henri F., Lundgren-Cayrol K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Sainte-Foy, Québec : Presses Universitaires du Québec.

Linard M. (1996). Des machines et des hommes, apprendre avec les nouvelles technologies. Paris : l'Harmattan.

Ogien A. (1999). « Émergence et contrainte, situation et expérience chez Dewey et Goffman ». In De Fornel M., Quéré L.(Dir.), La logique des situations. Paris : Éditions de l'EHESS, pp.69-93.

Peraya D. (1998). « Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication, un apport réciproque », Revue européenne des sciences

sociales, mémoire et savoir à l'ère informatique. XIV^o Colloque annuel du Groupe d'Études « Pratiques sociales et théories », pp.171-188.

Rabardel P. (1995). Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.

Turkle S. (1995). Life on the screen, identity in the age of the internet. New-York: Touchstone.

Wenger E. (1998). Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

ⁱ La liste de discussion/diffusion est une sorte de forum qui peut fonctionner à la fois par e-mail et par accès via Internet aux archives des messages sur un espace numérique de stockage (Anis, 1999, pp.2217-223).

ⁱⁱ WebCT est une plate forme de type serveur de formation en ligne fréquemment utilisée par les universités dans le monde. Le site d'accueil canadien est consultable à l'adresse www.webct.com.

ⁱⁱⁱ Les « tuteurs » sont essentiellement chargés de suivre un groupe de dix étudiants inscrits dans une discipline donnée. Dans leur mission il est prévu qu'ils conseillent les étudiants en début de cursus, établissent le calendrier de travail, accompagnent et aidentⁱ les étudiants durant la période de sept mois qui correspond au cursus.

^{iv} C'est cette liste de discussion composée modestement de 203 messages émanant des 10 premiers tuteurs durant les deux premiers mois correspondant au lancement de la formation qui a servi de base à cette communication.

^v En majuscules dans le texte original.