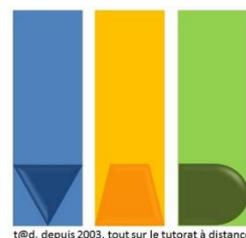


# Tutorat à distance

## Fragments du Blog de t@d



Volume 11 – novembre 2015



## Juste un mot

Ce onzième volume des Fragments du Blog de t@d, regroupe les principales contributions qui sont parues sur le blog de novembre 2013 à novembre 2015.

Ces textes sont répartis en six rubriques : tuteurs, pratiques tutorales, temps et espace, tutorat et mooc, ingénierie tutorale, varia.

J'espère que vous trouverez du plaisir et de l'utilité à leur lecture.

Je vous rappelle que le Blog de t@d est largement ouvert à tous ceux qui souhaitent s'exprimer sur le tutorat à distance.

Cordialement,

Jacques Rodet, initiateur et animateur de t@d

<http://www.tutoratadistance.fr>

# Sommaire

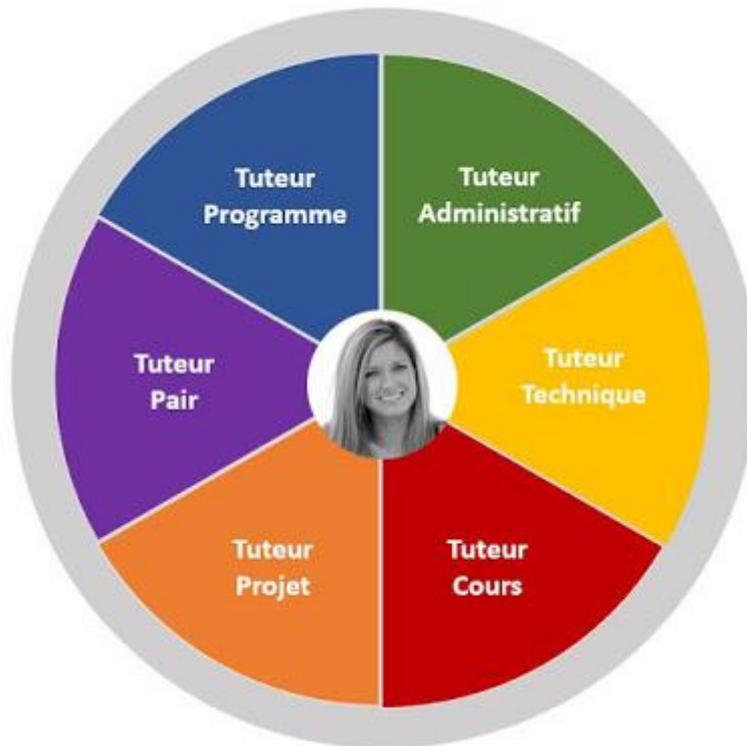
<b>Tuteurs</b> .....	<b>4</b>
Profils de tuteurs à distance .....	5
Fonctions, plans de support à l'apprentissage, rôles, postures, des notions pour identifier les objectifs et les tâches des tuteurs à distance .....	7
Quel rôle pour les tuteurs dans la conception des digital learning ? .....	9
<b>Pratiques tutorales</b> .....	<b>11</b>
Typologie d'interventions tutorales .....	12
Interventions tutorales structurelles et conjoncturelles. Par Jacques Rodet .....	15
Processus d'une intervention tutorale réactive.....	16
Les médations tutorales favorisant la proximité des apprenants avec leur dispositif de .....	18
Inciter les apprenants à trouver leurs propres réponses. ....	20
<b>Temps et espace</b> .....	<b>21</b>
Le manque de temps des apprenants à distance .....	22
Les apprenants aux prises avec le temps et l'espace de leur formation.....	24
Identifier son temps d'apprentissage dans un digital learning .....	27
<b>Tutorat et mooc</b> .....	<b>29</b>
De l'accessibilité des moocs... financement, autonomie, tutorat, temps d'apprentissage. ....	30
Quelques éléments pour penser le tutorat dans les moocs .....	33
Quelques commentaires au tutorat dans les moocs d'après Bruno de Lièvre .....	37
La réactivité ascendante, et quelques autres modalités d'accompagnement des apprenants à distance dans les réseaux sociaux massifs d'apprentissage (RSMA) .....	40
<b>Ingénierie tutorale</b> .....	<b>48</b>
Articulation des livrables de l'ingénierie tutorale avec ceux d'un digital learning... ..	49
Les différents types d'ingénierie tutorale.....	51
Quelques illustrations du scénario d'encadrement et de la conception des interventions tutorales.....	58
Prioriser les besoins de soutien des apprenants à distance pour déterminer ceux qui doivent faire l'objet de réponses tutorales.....	62
Indices de gravité et de probabilité pour une étude de criticité en ingénierie tutorale .....	66
<b>Varia</b> .....	<b>69</b>
Le tutorat pour améliorer le ROI du e-learning et des moocs.....	70
A propos de la classe inversée : quelques réflexions sur la nature de l'inversion.....	74
Thèse de Clément Dussarps sur la dimension socio-affective et l'abandon en FOAD .....	78

# Tuteurs

# Profils de tuteurs à distance

Jacques Rodet – 31 août 2015

Les tâches de support à l'apprentissage auprès des apprenants à distance sont nombreuses et variées. Il en résulte qu'il est difficile de trouver des personnes tutrices en capacité de les assumer toutes. Dès lors, il est utile de définir différents profils de tuteurs avec des périmètres d'intervention bien identifiés.



**Tuteur programme** : ce rôle est souvent investi par le responsable de la formation. Il assure le bon fonctionnement du dispositif de formation en exerçant le rôle de médiateur entre les tuteurs, les apprenants, les services administratifs et techniques.

**Tuteur cours** : ce rôle est le plus souvent investi par le formateur pouvant également être le concepteur du cours. Au plan pédagogique, il est un facilitateur, un accompagnateur, un médiateur, un régulateur, un évaluateur et un stimulateur.

**Tuteur projet** : Il a pour but d'accompagner les apprenants durant leurs stages pratiques et de faciliter la communication avec les tuteurs en entreprise. Il intervient aussi dans la définition de son projet professionnel par l'apprenant.

**Tuteur technique** : Il a pour but de gérer les questions techniques courantes (accès aux LMS et aux classes virtuelles, dysfonctionnement des outils, conseils pour le paramétrage des postes de travail des apprenants).

**Tuteur administratif** : Il a pour but d'informer et accompagner administrativement les apprenants : obtention des logins et mots de passe, des certificats d'assiduité, traitement dossier financier.

**Tuteur pair** : Il a pour but de faciliter l'entraide entre les apprenants. Il est investi par d'anciens apprenants et/ou entre les apprenants d'une même formation.

La multiplication des profils de tuteurs a deux conséquences principales. D'une part, il est nécessaire de prévoir les modalités de coordination entre les tuteurs. D'autre part, il est nécessaire de donner aux apprenants une réelle visibilité sur ces différents profils afin qu'ils soient en capacité de les solliciter à bon escient. Il est également possible d'organiser l'accès des apprenants à ces différents profils à travers un guichet unique pouvant être tenu par une personne dédiée ou l'un des profils. Dans ce dernier cas, le guichet unique est tenu le plus souvent par le tuteur programme ou un tuteur pair.

### **Aller plus loin**

[Inconvénients de la figure du "tuteur-orchestre"](#)

[A propos des modèles d'exercice des fonctions tutorales de Viviane Glikman. Pour des systèmes tutoraux diversifiés](#)

[Entretien avec Patrice Mouton, le tutorat au sein du MFEG de Rennes 1](#)

[Retour sur un dispositif tutoral à l'université par Sylvain Vacaresse](#)

# Fonctions, plans de support à l'apprentissage, rôles, postures, des notions pour identifier les objectifs et les tâches des tuteurs à distance

Jacques Rodet – 5 avril 2015

Je reproduis, ci-dessous, presque à l'identique, la réponse que j'ai rédigée à une apprenante qui avait des difficultés à distinguer les notions de fonctions tutorales, de plans de support à l'apprentissage, de rôles, de postures.

Une **fonction professionnelle** est relative aux objectifs et aux tâches génériques attachées à un emploi. Dans mon [tableau de 2012](#), les fonctions tutorales sont tirées de la littérature sur le sujet. Ma proposition est une tentative de consensus entre les auteurs qui ont décrits de manière prescriptives les fonctions des tuteurs.

Les **plans de support à l'apprentissage** sont une autre classification, proposée par d'autres auteurs avant moi (en particulier André-Jacques Deschênes et Céline Lebel). Ils regroupent les besoins de support des apprenants. En 2003, je proposais un tableau qui permettait de mieux en décrire les différents champs. (cf. ce [diaporama sonorisé](#) de 2 mn dans lequel j'évoque les différentes représentations graphiques qui ont balisé l'évolution de ma réflexion sur les plans de support à l'apprentissage et les fonctions tutorales de 2003 à 2012).

En résumé, les fonctions décrivent ce que devraient idéalement faire un tuteur et les plans de support à l'apprentissage classifient les besoins des apprenants en matière de tutorat.

Mon [tableau](#) croise les fonctions et les plans afin d'identifier des objectifs d'interventions tutorales, voire des interventions tutorales.

Dans un autre [billet](#), je me suis intéressé à une modélisation ancienne des rôles de l'accompagnement de manière générale, donc ni relative à la formation ou au e-learning. J'ai identifié les rôles de ce modèle qui sont relatifs aux tuteurs à distance. De manière générale, un rôle est un ensemble d'attitudes, de gestes et d'actions qui sont demandées à un individu pour « tenir son rôle ».

La **posture** est relative au positionnement professionnel, au savoir-être et au savoir-faire.

Sur le positionnement professionnel. L'enseignant ou le formateur investira prioritairement le processus "enseigner" du triangle de Jean Houssaye alors que le tuteur se positionnera sur le processus "former" afin d'aider l'apprenant à investir le processus "apprendre".

Sur le savoir-être et le savoir-faire : Un enseignant universitaire dans un amphi a une posture de transmetteur qui lui demande d'être à l'aise devant un auditoire (savoir-être) et la maîtrise de techniques oratoires pour maintenir l'attention des étudiants (savoir-faire). Un tuteur à distance qui interagit avec un apprenant par classe virtuelle, par exemple, a une posture d'accompagnateur. Il doit être à l'écoute de l'apprenant en

faisant preuve d'empathie (savoir-être) et maîtriser les fonctions de la classe virtuelle (savoir-faire).

**Fonctions, plans de support à l'apprentissage, rôles, postures sont des notions qui peuvent permettre de mieux cerner la réalité du tuteur à distance mais le plus intéressant est bien de définir précisément ce que fera tel ou tel tuteur à distance dans tel dispositif.** Les modélisations ne sont là que pour nous y aider et n'ont pas un but de prescription et sont encore moins des recettes.

Ces différentes notions ne vont pas jusqu'à décrire précisément les tâches des tuteurs, ou comment ils peuvent les réaliser. C'est bien le but du scénario tutoral que de descendre à ce niveau opérationnel. En fonction du libre-arbitre laissé au tuteur, de la volonté de l'institution à baliser les actions des tuteurs, les tâches peuvent être décrites de manière extrêmement précise ou au contraire se limiter à formuler des objectifs.

Toutefois, il faut garder à l'esprit que pour être quantifiées, les tâches tutorales doivent être décrites précisément. Pour ce faire, il est possible d'utiliser le storyboard d'une intervention tutorale que j'ai proposé dans [ScénoFORM](#) (cf. la fin de ce [billet](#)).

# Quel rôle pour les tuteurs dans la conception des digital learning ?

**Jacques Rodet – 2 septembre 2015**

La production d'un digital learning impose un travail d'équipe et une dissociation forte entre la phase de conception et celle de la diffusion. L'équipe de concepteurs regroupe des experts de contenus, des pédagogues, des ergonomes, des médiatiseurs et des techniciens. Durant la diffusion, ces acteurs cèdent la place aux tuteurs qui sont chargés d'encadrer, d'accompagner, de soutenir mais aussi fréquemment d'évaluer les apprenants.

Concepteurs et tuteurs n'ont généralement pas l'occasion d'échanger car ils n'interviennent pas en même temps et que l'équipe de conception n'existe souvent plus lorsque la formation est diffusée. Ceci présente des inconvénients qui sont révélés par différentes situations : le tuteur obligé de multiplier des interventions de remédiations car le contenu n'est pas réellement autoportant ; le scénario tutoral n'ayant pas été, ou insuffisamment, décrit, les interventions tutorales diffèrent, parfois fortement, d'un tuteur à un autre ; les activités d'apprentissage se révélant plus coûteuses en temps pour les apprenants que ce qui avait été devisé par les concepteurs, les tuteurs voient se multiplier les sollicitations de report d'échéance, etc.

Dans un article récent, Martine Chomienne, Bruno Poellhuber et Nicole Racette<sup>1</sup> ont traité de la coopération entre tuteurs et concepteurs. Si leur étude est contextualisée au Cegep à distance qui est « la division dédiée à la formation à distance du collège de Rosemont qui lui-même est un établissement post secondaire du ministère de l'Éducation du Québec », il est possible d'en dégager quelques principes généralisables :

- Lorsque les tuteurs sont aussi des experts de contenu, ils devraient être prioritairement recrutés dans l'équipe de conception.
- Les tuteurs devraient être sollicités par les concepteurs durant la phase de conception, en particulier pour donner leurs avis sur les activités d'apprentissage et d'évaluation.
- Les cours conçus ou révisés devraient être présentés aux tuteurs par les concepteurs tant au niveau que du contenu et des activités que sur l'approche pédagogique et les interventions tutorales attendues.
- Des espaces d'échanges, en présence et à distance, entre concepteurs et tuteurs devraient être aménagés durant la diffusion de la formation, en particulier lors de la première session de la formation, afin que les tuteurs puissent faire remonter les

---

<sup>1</sup> Coopération entre l'équipe de conception et l'équipe d'encadrement au cégep à distance.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01185049/document>

difficultés des apprenants sur tel ou tel aspect du contenu ou du matériel pédagogique et suggérer des modifications.

# Pratiques tutorales

# Typologie d'interventions tutorales

Jacques Rodet – 21 septembre 2015

Cette typologie distingue d'une part, les modalités proactive (le tuteur intervient sans avoir été sollicité par l'apprenant) et réactive (le tuteur intervient en réponse à une sollicitation d'un apprenant), et d'autre part, le caractère synchrone (en temps réel) ou asynchrone (en temps différé) de la communication. Cette typologie n'est donc pas basée comme d'autres (cf. [MIT de Quintin](#)) sur les [fonctions des tuteurs et les plans de support à l'apprentissage](#) mais sur la nature de la communication et l'identification de l'émetteur initial.





**itRA**

Les interventions tutorales réactives asynchrones sont les plus courantes. Elles ne peuvent pas être réellement conçues à l'avance mais le tuteur s'appuie sur son expérience pour y répondre. A cet égard, il peut constituer des modèles de messages qu'il réutilise d'une session à l'autre.



**itRS**

Les interventions tutorales réactives synchrones supposent une prise de rendez-vous entre le tuteur et les apprenants. Réalisées fréquemment en classe virtuelle, elles permettent de procéder à des remédiations et des commentaires aux productions des apprenants.



**itRQI**

Les interventions tutorales réactives quasi instantanées sont réalisées dans un délai inférieur à une heure après la sollicitation de l'apprenant. Elles peuvent être réalisées en mode synchrone ou asynchrone selon la disponibilité de l'apprenant. Sur les avantages et inconvénients des itRQI cf. ce [billet](#).



**itPA**

Les interventions tutorales proactives asynchrones peuvent être préparées à l'avance. Les points intermédiaires permettant de faire le point sur ce qui a été fait et sur ce qui reste à faire par les apprenants réalisées par mail ou forum en sont des bons exemples.



**itPS**

Les interventions tutorales proactives synchrones peuvent être facilement conçues et planifiées à l'avance à partir de cas type. Elles sont réalisées par téléphone, ou communication audio-visuelle. Elles concernent fréquemment les relances d'apprenants inactifs. Elles permettent de rompre l'isolement de l'apprenant et de lutter contre l'abandon.

Lors de la conception d'un digital learning, le choix des différents types d'interventions tutorales permet d'évaluer plus facilement la charge de travail d'un tuteur. C'est par la combinaison harmonieuse de ces types d'interventions qu'il est possible d'atteindre plus facilement les buts assignés au tutorat dont le premier est de permettre à l'apprenant d'atteindre ses objectifs d'apprentissage et le deuxième d'exercer son autonomie d'apprenant.

### **Sur le même sujet**

[Les interventions tutorales structurelles et conjoncturelles](#)

### **Sur la conception des services tutoraux**

[Les billets traitant de l'ingénierie tutorale](#)

### **Sur l'autonomie de l'apprenant à distance**

[Les billets traitant de l'exercice de son autonomie par l'apprenant](#)

# Interventions tutorales structurelles et conjoncturelles. Par Jacques Rodet

**Jacques Rodet – 8 avril 2013**

Le scénario tutorial a pour objectif de positionner et de décrire les interventions tutorales dont vont bénéficier les apprenants dans un dispositif de formation hybride. Il est possible de distinguer deux grandes catégories d'interventions tutorales. Les premières, de nature essentiellement proactives, sont structurelles, c'est-à-dire qu'elles ponctuent les grandes étapes de la formation. Les secondes, proactives ou réactives, sont conjoncturelles c'est-à-dire qu'elles sont réalisées suite à un événement apprenant particulier.

**Dans les interventions structurelles**, on retrouve principalement le premier contact entre le tuteur et le tutoré, la formalisation des objectifs personnels de l'apprenant, la contractualisation et la planification de son parcours individualisé de formation, les annonces relatives au déroulement de la formation, les interventions proactives visant les plans motivationnel, socio-affectif et métacognitif, des points intermédiaires d'avancée dans le parcours, le bilan de formation, etc.

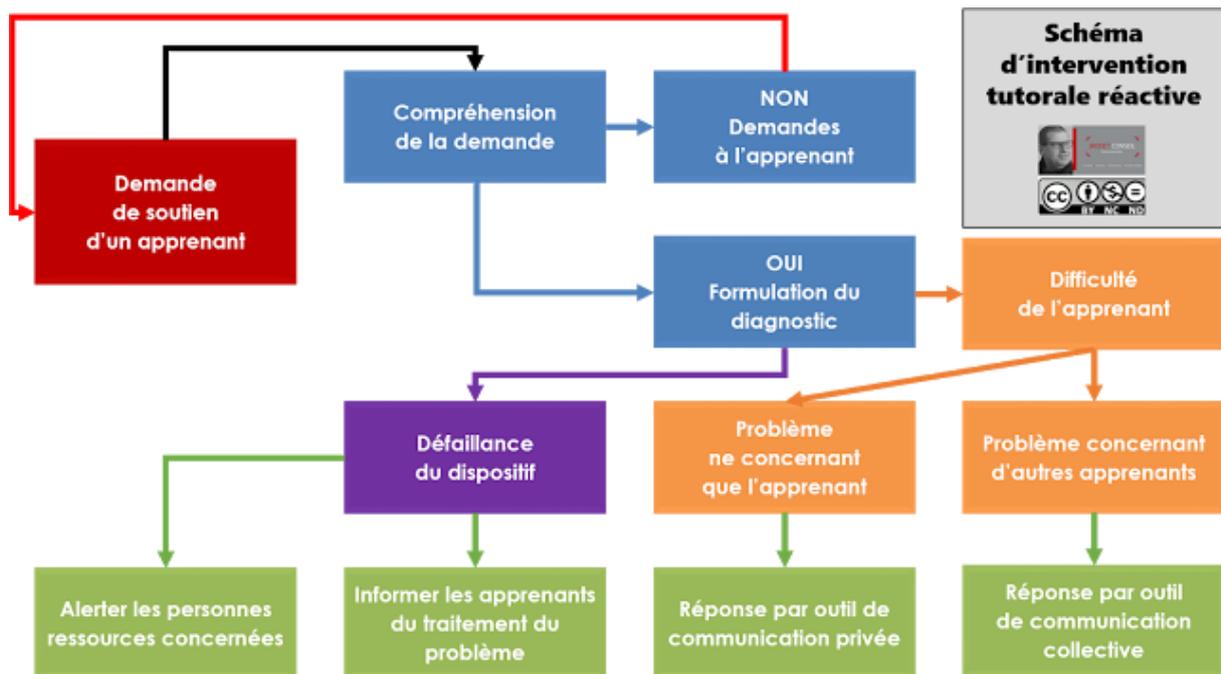
**Les interventions conjoncturelles** peuvent intervenir soit après une sollicitation de l'apprenant soit à l'initiative du tuteur suite à l'examen des traces de l'apprentissage de l'apprenant. Dans le premier cas, ces interventions portent le plus souvent sur le plan cognitif et devraient être réalisées dans un délai rapide afin de permettre la poursuite de l'apprentissage. Dans le second cas, les interventions sont déclenchées par le constat d'une situation remarquable de l'apprenant dans son apprentissage. Cela peut concerner une absence de réalisation d'activités amenant une intervention tutorale à portée motivationnelle et métacognitive ; la remise d'un travail appelant une rétroaction du tuteur sur les réussites obtenues et les échecs, etc.

Lorsqu'un concepteur établit le scénario tutorial de sa formation, il doit donc dans un premier temps positionner les interventions structurelles. La planification des interventions conjoncturelles est plus délicate. Si les interventions proactives peuvent être identifiées, quantifiées et leur fréquence indiquée, les interventions conjoncturelles réactives ne peuvent être qualifiées que de manière plus générique, leur quantification correspond toujours à une estimation ou à un maximum horaire ou financier qui est annoncé à l'apprenant.

# Processus d'une intervention tutorale réactive

Jacques Rodet – 28 septembre 2015

Les interventions tutorales réactives constituent une bonne part du travail des tuteurs à distance. Afin d'être menées de manière efficace, le tuteur doit procéder à un diagnostic et effectuer des choix. Le schéma ci-dessous propose une modélisation de ce processus.



## Réception de la demande de soutien

Le tuteur doit procéder à un premier diagnostic. Comprend-il réellement la demande de l'apprenant ? Le style du message, l'infotexte et les précédentes interactions qu'il a eues avec cet apprenant lui permettent-ils d'avoir une représentation non équivoque de l'état d'esprit de l'apprenant ? S'il ne peut répondre avec certitude à ces questions, il est nécessaire qu'il sollicite l'apprenant, en lui posant des questions plutôt ouvertes, pour obtenir les compléments d'information qui lui permettront de situer précisément la difficulté rencontrée afin d'élaborer ensuite sa réponse.

## La formulation du diagnostic

Le tuteur doit formuler son diagnostic, en particulier en identifiant si le problème est relatif à une défaillance du dispositif ou à une difficulté de l'apprenant. Pour déterminer la nature du ou des plans de soutien concernés (cognitif, socio-affectif, motivationnel, métacognitif), le tuteur s'appuie sur le repérage des mots clés et des phrases les plus significatives du message de l'apprenant.

### **Interventions en cas de défaillance du dispositif**

Il revient au tuteur d'alerter les services en charge de la maintenance du dispositif afin qu'ils puissent solutionner le problème et en parallèle d'informer les apprenants de la prise en charge du problème en indiquant, si possible, une échéance de retour à la normale. Cette intervention doit être la plus rapide possible.

### **Diagnostic en cas de difficulté de l'apprenant**

Lorsqu'un apprenant éprouve une difficulté, il est important que le tuteur identifie s'il s'agit d'une difficulté spécifique à l'apprenant ou si elle concerne, ou peut concerner, également d'autres apprenants. En effet, selon le cas, il n'utilisera pas les mêmes outils de communication pour apporter sa réponse.

### **Intervention auprès d'un apprenant**

Le tuteur utilise un outil de communication privée pour formuler sa réponse. Il fait le choix d'une intervention synchrone ou asynchrone. Il structure sa réponse afin de répondre aux différents points relevés lors du diagnostic en commençant par le plus important. Lorsqu'il n'est pas certain de son interprétation, malgré les informations complémentaires obtenues auprès de l'apprenant, il utilise le conditionnel pour formuler ses hypothèses. Il engage l'apprenant à réagir à ses propos et rappelle sa disponibilité.

### **Intervention auprès du groupe d'apprenants**

Le tuteur estimant que la difficulté rencontrée par l'apprenant qui l'a sollicité peut également l'être par d'autres apprenants utilise un outil de communication collective pour transmettre sa réponse. Il est à noter que l'intervention tutorale est réactive pour l'apprenant qui l'a sollicitée et proactive pour les autres apprenants. Il reformule le propos initial de l'apprenant afin de l'anonymiser et lui conférer une dimension plus générale. Il formule une réponse la plus factuelle et précise possible et peut également renvoyer aux ressources du cours ou à d'autres, externes.

### **A lire également**

[La consigne et le conseil : de leurs usages par le tuteur à distance](#)

[Inciter les apprenants à trouver leurs propres réponses](#)

[Aide toi, le tuteur t'aidera](#)

# Les médiations tutorales favorisant la proximité des apprenants avec leur dispositif de formation

**Jacques Rodet – 24 octobre 2014**

Dans un récent [article](#), Caroline Brassard et Philippe Teutsch ont proposé une grille de lecture d'un dispositif de formation médiatisée en termes de proximité.

S'attachant à relever les concordances de définition de la proximité entre Villardier et Do (2008), Paquelin (2011) et Rodet (2011), ils retiennent six dimensions de la proximité : spatiale, organisationnelle, relationnelle, technologique, cognitive et systémique. Ils ont ensuite croisés ces dimensions avec les cinq composantes de la proximité qu'ils ont retenues : articulation Présence/distance, accompagnement humain, Médiatisation, Médiation, Ouverture.

Afin d'attirer l'attention sur les types de soutien que les tuteurs doivent fournir aux apprenants pour que ceux-ci éprouvent une réelle proximité avec leur dispositif de formation, je me suis davantage attaché, dans l'illustration ci-dessous, aux croisements des six dimensions de la proximité avec la composante médiation.

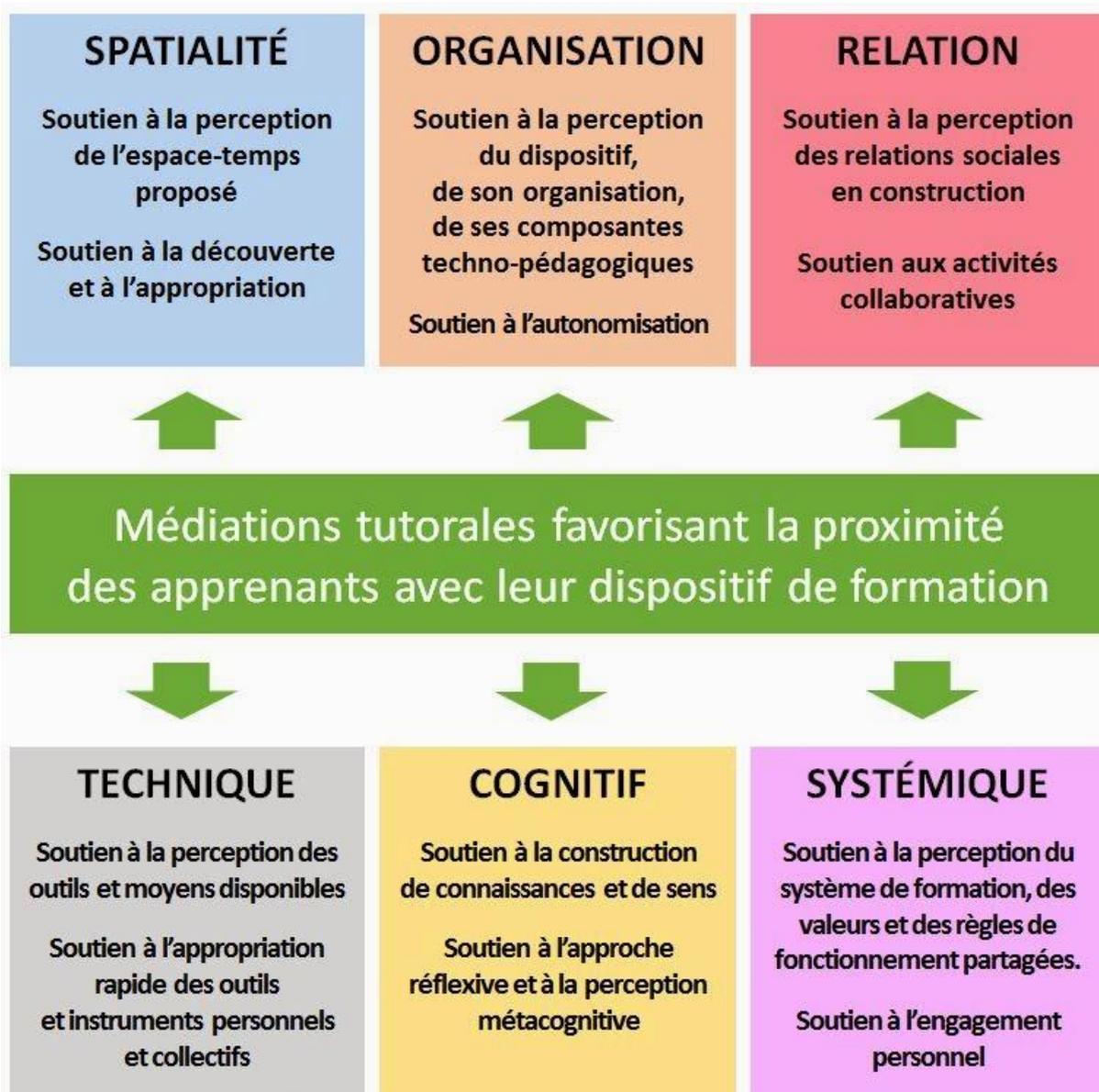
La modélisation qui en est tirée rejoint très largement d'autres descriptions des champs d'interventions des tuteurs à distance. Toutefois, la dimension motivationnelle, même si elle est sous-tendue dans chaque type de soutien proposé aux apprenants, n'apparaît pas en tant que telle. Ceci est d'autant plus surprenant que l'état motivationnel de l'apprenant peut être considéré comme une expression « résumée » de sa proximité avec son parcours de formation.

**Sur les interventions que le tuteur peut avoir pour que les apprenants entretiennent leur motivation, je renvoie à ce billet.**

Paquelin D., « La distance : questions de proximités », in Distances et savoirs, 9(4), 2011, p. 565-590.

Rodet J., « De la proximité en formation à distance », Billet publié le 1er mars 2011. <https://sites.google.com/site/jacquesrodet/Home/essai/delaproximiteenformationadistance>

Villardier L. et Do K.L., « Le concept de proximité : un recadrage des pratiques de la FAD ? », Communication présentée au colloque « 150 ans de formation à distance : d'où venons-nous, où allons-nous ? » du GREFAD à l'ACFAS, mai 2008.



D'après Brassard & Teutsch, 2014

# Inciter les apprenants à trouver leurs propres réponses.

**Jacques Rodet – 23 mars 2013**

Les apprenants à distance ont besoin du soutien de tuteurs à distance pour persévérer et atteindre leurs objectifs. Toutefois, les tuteurs ont à prendre garde de ne pas rendre les apprenants dépendants d'eux. Cette dépendance peut facilement être créée dès lors que les tuteurs apportent systématiquement des réponses aux apprenants sans les amener à essayer de les trouver par eux-mêmes. Les principes de la maïeutique socratique apportent un certain nombre de pistes à explorer.

Il est également possible de prévoir un cheminement préalable pour les apprenants avant qu'ils sollicitent leurs tuteurs. A titre d'exemple, cela peut prendre la forme de consignes données à l'apprenant.

- Situer en une phrase votre difficulté
- Expliquer en quelques lignes votre difficulté
- Quelles sont les causes qui font que vous êtes face à cette difficulté ?
- Qu'avez-vous pensé ou fait pour résoudre cette difficulté ?
- Quels ont été les résultats positifs et négatifs de vos actions ?
- Quelles sont les autres pistes que vous pourriez explorer par vous-même ?
- Quelles sont les personnes ressources de votre entourage qui sont susceptibles de vous aider à trouver une solution ?
- Pensez-vous que d'autres personnes rencontrent la même difficulté ?
- Avez-vous échangé avec elles ?
- Quelles sont les solutions qu'elles ont trouvées ?
- Après avoir répondu à ces questions, est-ce que vous formulez toujours votre difficulté de la même manière ?
- Qu'est-ce qui a changé ?
- Si vous n'avez plus la même difficulté, recommencer le processus
- Si c'est toujours la même difficulté, envoyez votre demande d'aide à votre tuteur en joignant vos réponses aux questions ci-dessus.

Dans de très nombreux cas, l'apprenant trouve ainsi, par lui-même, les moyens de solutionner sa difficulté. Un tel processus est également de nature à renforcer l'exercice de son autonomie par l'apprenant.

# Temps et espace

# Le manque de temps des apprenants à distance

**Jacques Rodet – 4 février 2015**

S'il est un invariant en formation à distance, c'est bien la difficulté des apprenants à trouver le temps de réaliser les différentes activités qui leur sont demandées.

Certes, les concepteurs sont souvent ambitieux et ne mesurent pas toujours très exactement le temps d'étude et de production que demandent les modules qu'ils mettent à disposition des apprenants.

Toutefois, il faut remarquer aussi que de très nombreux apprenants éprouvent de réelles difficultés à organiser de manière rationnelle et déterminée leurs temps d'apprentissage. Les difficultés sont de divers ordres. Difficulté à dégager les plages horaires pour le travail individuel et les tâches collaboratives. Difficulté à maintenir la formation comme une priorité par rapport à leurs autres occupations. Tentation de faire du temps d'apprentissage une variable d'ajustement vis-à-vis de la fluctuation de leurs activités professionnelles...

Il est remarquable que si les apprenants se plaignent de ne pas avoir assez de temps, ils ne vont que très rarement jusqu'à quantifier le temps dont ils manquent. Sans cette quantification, il leur est impossible d'objectiver le manque qu'ils ressentent d'abord affectivement et qui a des conséquences fortes sur leur niveau de motivation. Une fois qu'ils éprouvent le sentiment d'être débordés et de ne pas avoir les moyens de s'en sortir, la procrastination vient inmanquablement empirer la situation. Des solutions peuvent alors être mise en place par l'institution. J'ai déjà largement exploré celles-ci précédemment et je renvoie à la lecture des volumes des Fragments du Blog de t@d (cf. [volume 5](#) et [volume 6](#)).

Je veux, ici, donner quelques pistes de solutions que les apprenants peuvent mettre eux-mêmes en place. Tout d'abord, ils doivent dans une démarche autoréflexive prendre conscience qu'ils ne pourront se former que s'ils consacrent du temps à leur formation. En effet, il est fréquent de constater que les apprenants qui se plaignent de ne pas avoir assez de temps pour leur formation, ne leur en consacre que très peu. Il leur faut aussi agir en direction de leur hiérarchie qui trop souvent ne dégager pas le temps nécessaire à leur formation tout en leur demandant de la réaliser. La même question peut se poser avec l'environnement familial. Par exemple, il est assez illusoire de vouloir réaliser un master en un an tout en continuant son activité professionnelle sans être prêt à réorganiser ses temps familiaux et de loisirs. Il leur faut également préférer l'action à la réaction, ce qui suppose qu'ils planifient rigoureusement, mais non de manière volontariste, leurs temps d'apprentissage. Le refus de planifier est directement en lien avec le sentiment de ne pas maîtriser le temps. Or, c'est bien la planification qui autorise le pilotage de son parcours de formation. Les apprenants peuvent, parfois, intégrer certaines tâches de formation dans leur agenda professionnel. C'est notamment le cas des formations à distance à vocation de perfectionnement professionnel. Ils ne devraient donc pas s'en priver. Pour

gérer plus facilement les temps de travail collaboratif, il est important dans une première étape d'identifier les plages temporelles communes aux participants puis de fixer une régularité des rencontres de coordination, de médiations, de prise de décision. De même, il est hautement souhaitable d'avoir au sein du groupe collaboratif, un gestionnaire du temps qui tiendra le planning, le régulera, rappellera les échéances, relancera les participants...

Ces quelques pistes n'épuisent pas le sujet mais pointent le fait que le manque de temps ressenti par les apprenants n'est pas une fatalité qui s'impose à eux uniquement de l'extérieur mais qu'ils peuvent prendre les moyens de mettre en place des solutions viables pour eux. Il est certain que c'est en maîtrisant de manière délibérée leur temps de formation que les participants d'une FOAD seront le plus à même de développer leur autonomie d'apprenants.

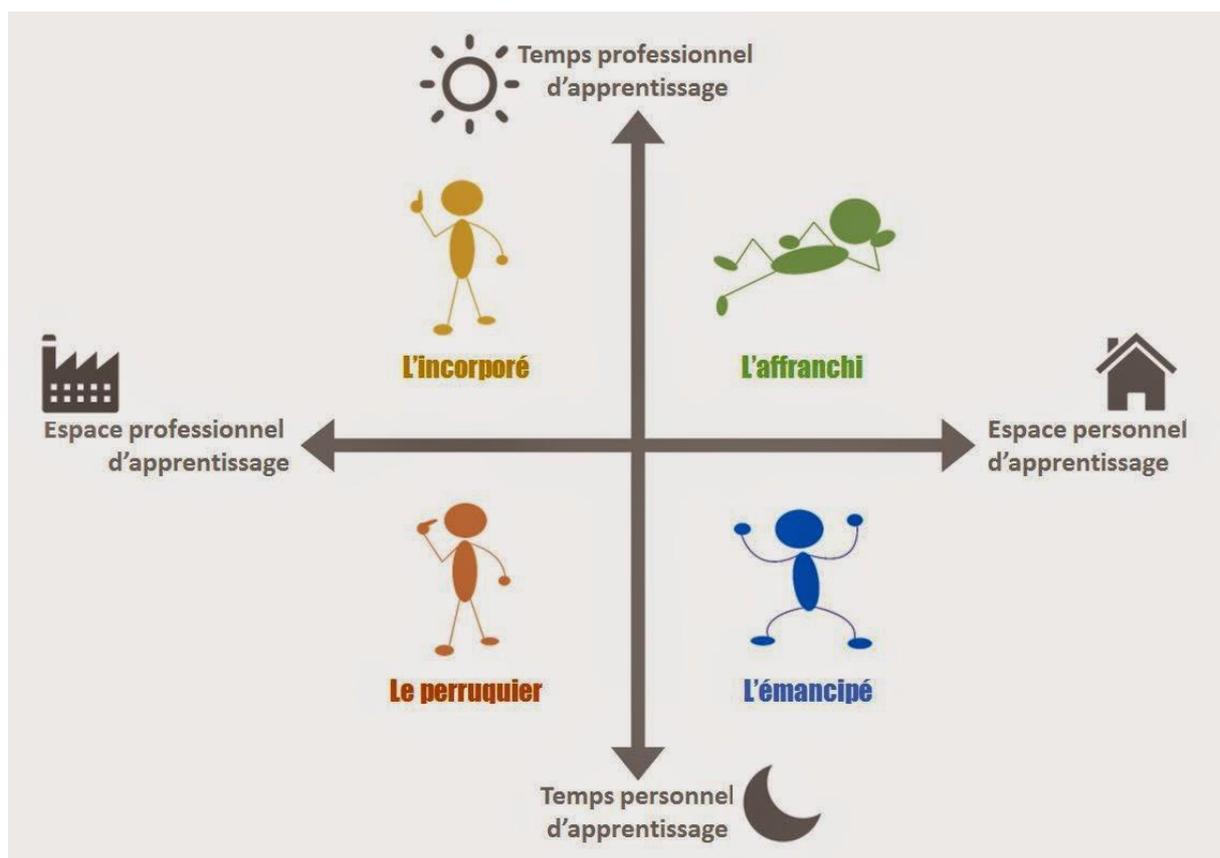
Pour ceux qui souhaitent approfondir de manière plus savante cette question du temps, signalons les travaux de Jean-Paul Moiraud, entre autres ce billet intitulé « [Temps et espace](#) » ainsi que ceux de Margarida Romero, par exemple sa conférence intitulée « [Les temps du tutorat à distance](#) ».

# Les apprenants aux prises avec le temps et l'espace de leur formation

Jacques Rodet – 18 mars 2015

Etre apprenant à distance confronte à de nouvelles situations spatio-temporelles. Or, les apprenants à distance ne connaissent pas tous les mêmes conditions. Certains réalisent leurs activités de formation sur leur temps personnel, d'autres sur leur temps professionnel. De même, pour l'environnement, il peut être celui de l'exercice professionnel ou privé, souvent familial.

A travers cette infographie, je modélise, et comme toute modélisation, celle-ci est une réduction de la réalité vécue par un individu particulier, quatre profils d'apprenants à distance en fonction de leurs temps et espaces d'apprentissage : l'incorporé, l'affranchi, le perruquier et l'émancipé.



**L'INCORPORE** réalise son apprentissage sur son lieu et durant ses heures de travail. Son projet de formation est intégré à la politique de son entreprise, du moins, l'individu a négocié avec sa hiérarchie l'aménagement de sa charge de travail et a obtenu la possibilité de réaliser sa formation à son poste de travail.

Avantages : pas de déplacement pour se former, il peut enchaîner aisément son travail et sa formation et inversement. Ceci est susceptible de faciliter le transfert de ses connaissances pour peu que la formation soit en rapport avec son métier.

Inconvénients : sa hiérarchie et ses collègues ne peuvent pas identifier clairement lorsqu'il est en formation et peuvent donc le déranger. L'environnement de travail n'est pas forcément adapté aux activités d'apprentissage.

**L'AFFRANCHI** réalise son apprentissage sur son temps de travail mais à son domicile ou autre lieu indépendant de son travail. Sa formation est réalisée dans des conditions proches de celui du télétravail. Affranchi des contraintes temporelles, il organise ses temps d'apprentissage comme il le souhaite ou de manière négociée avec sa hiérarchie.

Avantages : les temps de travail et de formation sont distincts car matérialisés spatialement. Il doit en tenir un compte exact pour être en mesure de le justifier le cas échéant. Ceci est un réel avantage car un apprenant gagne toujours à superviser son temps d'apprentissage.

Inconvénients : Il lui revient de faire de son lieu privé, un environnement propice à l'apprentissage. La rupture spatio-temporelle entre son travail et sa formation ne permet pas un transfert instantané de ses connaissances à son activité professionnelle.

**Le PERRUQUIER** réalise son apprentissage sur son lieu de travail mais en dehors de ses horaires professionnels. Il peut utiliser les moyens et outils de son environnement professionnel à des fins personnelles de formation. Ce temps de perruque, à l'instar des pratiques artisanales et ouvrières où cette pratique a été (est) très répandue, est un laisser-faire accepté plus qu'énoncé par la hiérarchie. (cf. [La perruque inversée comme métaphore de la structure du temps de travail de l'enseignant](#) par Jean-Paul Moiraud).

Avantages : pas de déplacement pour se former, il peut enchaîner aisément son travail et sa formation qui se réalise en dehors des horaires de travail. Tôt le matin ou tard le soir, il bénéficie d'un environnement plus calme qu'en journée.

Inconvénients : il n'y en a guère sinon que la perruque sous-tend que l'objet de la formation est compatible ou congruent avec l'activité professionnelle.

**L'EMANCIPE** réalise son apprentissage à son domicile ou autre lieu indépendant de son travail et en dehors des horaires de ce dernier. Il peut ainsi suivre des formations qui ne sont pas en rapport avec son activité professionnelle, voire préparer ainsi une reconversion sans que sa hiérarchie n'en soit informé.

Avantages : Il peut exercer pleinement son autonomie.

Inconvénients : L'exercice de son autonomie suppose qu'il ait développé certaines compétences, d'une part, en planification et régulation et d'autre part, en prise de recul réflexive sur sa formation. Il doit créer un environnement propice à son apprentissage.

Le tuteur à distance tire avantage de l'identification du profil spatio-temporel de ses apprenants afin de leur prodiguer des conseils adaptés. Par exemple, en direction des incorporés, il peut les inciter à signaler leurs périodes de formation à leur collègues, une petite pancarte est habituellement efficace. Il peut questionner les affranchis sur l'adéquation de leur environnement personnel avec leurs tâches d'apprentissage. Il sera attentif à ce que le perruquier ne se laisse pas emporter par la routine du geste professionnel au détriment de son apprentissage (sur la routine cf. Jean-Paul Moiraud [La routine pédagogique](#)). Il entrera en dialogue avec l'émancipé pour évaluer sa réelle capacité à exercer son autonomie.

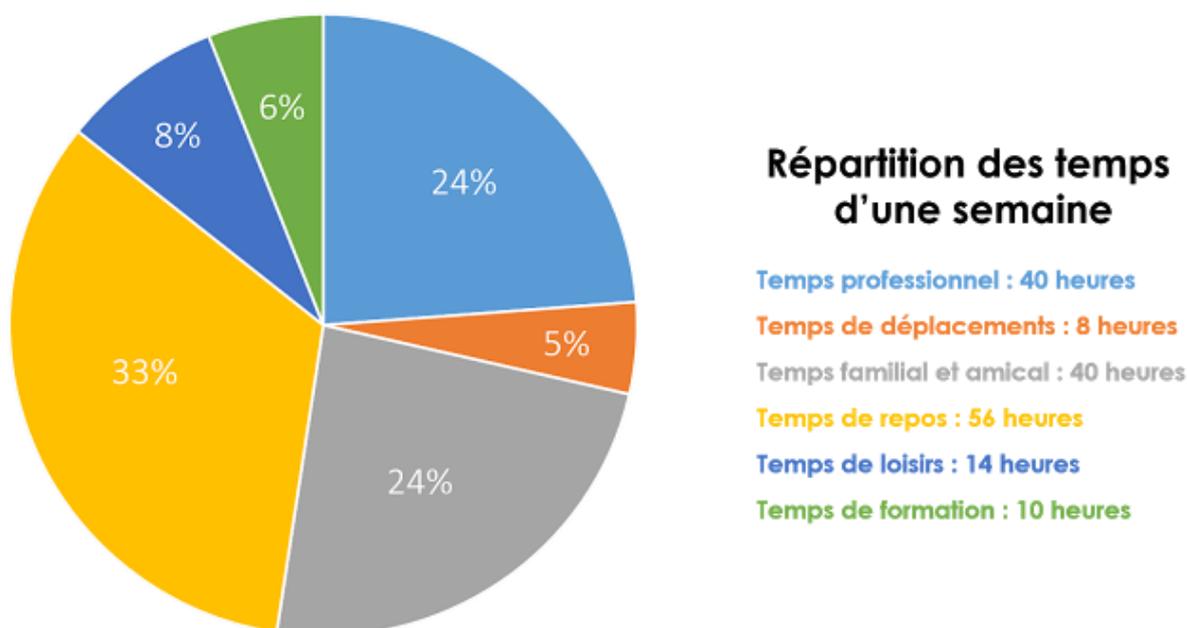
Vous reconnaissez-vous dans un de ces profils ? Avez-vous identifié d'autres avantages et inconvénients pour l'un ou l'autre ? Si vous êtes tuteur à distance, êtes-vous attentif aux conditions spatio-temporelles de vos apprenants ? Au plaisir de vous lire.

# Identifier son temps d'apprentissage dans un digital learning

Jacques Rodet – 12 novembre 2015

Le temps de formation représente souvent une difficulté pour les apprenants à distance. En effet, il convient pour eux d'identifier des plages horaires qui doivent s'insérer dans le reste de leurs occupations. Les apprenants les moins à l'aise avec la planification ont souvent l'impression de manquer de temps.

Dans la figure ci-dessous, nous proposons une répartition des temps types d'une semaine, soit 168 heures dans laquelle nous avons inséré un temps de formation de 10 heures. Bien évidemment, cette figure n'est qu'un exemple et il appartient à chaque apprenant d'identifier ses propres temps. Certains temps peuvent simultanément relever de deux catégories, par exemple lorsque l'apprenant profite de ses déplacements pour réaliser une de ses activités de formation.



La difficulté de la gestion de son temps est aussi relative au manque de savoir-faire dans la quantification des activités à réaliser durant la formation. Les apprenants à distance ont souvent du mal à trouver le temps nécessaire à la réalisation des activités proposées. Par contre, ils ne sont que très rarement en capacité de quantifier le temps dont ils auraient besoin...

Pourtant, la plupart du temps, dans un parcours de formation, les temps moyens nécessaires à chacune des activités sont indiqués. Ceux-ci pouvant varier d'un individu à un autre, la première question que l'apprenant devrait se poser est la suivante : lorsque

je fais une activité demandant 30 mn, combien de temps j'y passe ? Il peut alors facilement identifier son CTP (Coefficient Temporel Personnel) : 0,75% du temps indiqué, 100%, 150%, 200%...

Connaître le temps dont on a besoin est la première chose à faire par l'apprenant mais la seconde est de toute aussi grande importance : noter dans son agenda les temps réservés à sa formation : pas seulement les rendez-vous synchrones mais également les temps de consultation des ressources, les temps de réalisation des travaux individuels ou collaboratifs. Pour ces derniers, il est prudent de compter 15 à 20% en plus pour la coordination avec ses pairs.

Il est nécessaire pour l'apprenant d'être réaliste plutôt que volontariste dans sa planification : prévoir des temps trop courts l'amènera inmanquablement au constat qu'il manque de temps. A contrario, prévoir trop de temps peut se révéler intenable. Il est difficile de quantifier juste du premier coup, aussi l'apprenant ne devrait pas négliger de faire un comparatif entre le prévu et le réel, cela l'amènera progressivement à devenir un meilleur planificateur.

Le temps est certainement une contrainte mais ce n'est que lorsque l'on se fixe des contraintes, que l'on avance. Le temps est une ressource et comme telle doit être gérée.

Lorsque l'apprenant a plusieurs cours ou modules en parallèle, il lui faut planifier des temps pour chacune des activités de ces cours ou modules. En effet, consacrer tout son temps à un seul d'entre eux, l'amènerait à accumuler du retard sur les autres. Pour autant, il est préférable de ne pas réaliser plusieurs activités de cours différents en une même séance de travail à moins d'être très à l'aise dans le zapping ;-).

Le secret de la planification, c'est de la réaliser en amont mais surtout de prévoir des marges de manœuvre.

Prenons le cas d'une personne qui a prévu de consacrer à sa formation 3 fois 1 heure et 1 fois 2 heures par semaine. Il est alors prudent qu'elle planifie 2 séances de 1 heure supplémentaires. Cette marge de manœuvre lui permettra de faire face aux aléas (impossibilité de réaliser une séance prévue, coup de fatigue, temps nécessaire à une activité supérieur à ce qui était prévu, etc.) sans que les objectifs de la semaine ne soient remis en cause.

Planifier demande de faire des choix ayant parfois des conséquences sur son entourage professionnel, familial, amical. Il est donc nécessaire d'en parler avec lui.

Ne pas planifier, c'est souvent programmer son échec. Ne pas accumuler de retard est la meilleure assurance pour compléter sa formation.

# Tutorat et mooc

## De l'accessibilité des moocs... financement, autonomie, tutorat, temps d'apprentissage.

Jacques Rodet – 3 juin 2013

**J'ai rédigé ce billet suite au visionnage de l'enregistrement du bar en ligne de l'association ADUTICE consacré aux témoignages de Gilles Lepage et Jean Vanderspelden sur les moocs ReSOP et ABC Gestion de projet.**

J'ai bien noté qu'à défaut de modèle économique clairement énoncé (mais les initiateurs des moocs évoqués ne se sentent-ils pas déjà "payés" par la renommée d'être les premiers ?), ces moocs avaient pu fonctionner grâce à la générosité et une très grande implication temporelle de leurs animateurs. Jean-Luc Peuvrier a posé judicieusement la question de la pérennité d'une telle gestion des ressources humaines au sein des moocs. Elle reste sans réponse pour l'instant. Encore que...

La gratuité semble aujourd'hui parée de toutes les vertus. Celle des moocs est présentée comme l'élément déterminant de l'accessibilité de la formation à tous, à tout moment. J'ai bien peur que l'on oublie que tout ce qui est gratuit est souvent considéré sans valeur et que l'achat d'une formation matérialise une première forme d'engagement de l'apprenant. Il existe bien d'autres moyens que la gratuité pour que le prix ne soit pas un obstacle à l'inscription : bourses, prix modulé selon le revenu de la personne, péréquation, etc.

La gratuité, tout comme les prix bas, provoquent généralement une précarisation des salariés et une baisse de leurs revenus. Cela abouti, parfois, comme dans le cas des usines textiles, à des conditions de travail indignes. La gratuité de la formation, qui plus est mondialisée, ne risque-t-elle pas de détruire les conditions d'exercice des métiers de formateur et d'enseignant ? Est-ce réellement souhaitable ? Finalement, la gratuité profite-t-elle réellement à l'utilisateur, enclin, du fait même de la gratuité, à accepter la transmission de ses données, à supporter la publicité et parfois une qualité moindre, ou profite-t-elle davantage aux organisateurs "philanthropes" ?

Il est toujours possible de trouver des personnes qui accepteront des conditions d'exercice de leur métier dégradées, dérèglementées, ouvrant la porte à la déqualification acceptée et au final à la baisse de la qualité. Est-ce une raison pour le souhaiter et le faciliter ?

Dès lors que les moocs ambitionnent d'être des formations de qualité, leurs organisateurs ne peuvent faire l'impasse des compétences des animateurs et donc de rémunérations dignes. Ces compétences sont bien proches de celles des tuteurs à distance (je note que le terme tutorat n'a pas été prononcé une seule fois durant ce barcamp...). L'expérience me montre que bien peu de formateurs et d'enseignants développent spontanément ces compétences qui supposent également un décentrage par rapport à leurs pratiques

habituelles. Or, le tutorat est peu pratiqué dans les moocs, lorsqu'il l'est, c'est de manière plus généreuse que professionnelle, impliquant le surinvestissement des animateurs (modalité non pérenne). Ceci est directement la conséquence d'un défaut de conception des services d'accompagnement des apprenants des moocs (je ferai quelques propositions sur ce plan aux [JEL](#)) et un pari, dont la côte est bien élevée, sur l'émergence spontanée du tutorat par les pairs.

Je remarque par ailleurs que le tutorat par les pairs fonctionne bien lorsque les pairs se reconnaissent et les témoignages de Gilles et Jean évoquant des rencontres avec quelques personnes, parfois retrouvées de mooc en mooc, renforcent ce constat que l'on peut faire dans les dispositifs de FOAD. Une question centrale pour les moocs est de savoir si le tutorat par les pairs supporte la massification. Je ne parle pas là de quelques centaines ou milliers d'apprenants (encore que...) mais de centaines de milliers d'apprenants.

Toutefois, le tutorat par les pairs, même s'il émergerait positivement dans les moocs, a peu de chances de répondre à tous les besoins de support à l'apprentissage de tous les apprenants. Je ne prendrai qu'un exemple. Il est significatif que 61,7% des participants du mooc ABC gestion possédaient au moins un Bac+5 (Bachelet, Rémi (2013). Evaluation par les pairs au sein du mooc ABC de la gestion de projet : une étude préliminaire. <http://ateliermoocceiah2013.files.wordpress.com/2013/05/bachelet.pdf>).

Ces participants ont donc un vécu qui leur confère un bon niveau d'exercice de leur autonomie comme apprenant. Dès lors que les moocs veulent s'adresser à tous, et pas seulement aux Bac+5, et donc à des personnes confrontées à devoir progresser en autonomie, il est nécessaire que les organisateurs prévoient des services de tutorat permettant l'étayage et le désétayage progressif. Ne pas le faire, c'est simplement considérer l'autonomie comme un prérequis, ce qui, nous le savons depuis longtemps dans les FOAD, est une chimère et une cause importante des taux d'échec élevés. L'accessibilité des moocs ne peut donc être réduite à l'aspect économique mais devrait également être considérée à l'aune de la capacité de ces dispositifs à accueillir des publics de niveau très disparates.

Une des autres conditions de l'accessibilité, promesse initiale de la FAD, est l'apprentissage à son rythme et à temps choisi. L'expérience des FOAD montrent que dès lors que les activités synchrones et collaboratives sont multipliées dans un dispositif, celui-ci ne tient plus cette promesse. Les Moocs dont il a été fait témoignage avaient une durée de quelques semaines, des rendez-vous synchrones hebdomadaires, des activités à réaliser en collaboration. La possibilité d'aménager son temps d'apprentissage était donc limitée à choisir ses plages horaires au sein d'un calendrier prédéfini. C'est bien peu, surtout si l'on admet que chaque apprenant a un temps de maturation et d'assimilation différent. Les FOAD ont montré que seuls les dispositifs (bien rares en France mais plus fréquents au Québec, par exemple) permettant à un apprenant d'adapter son apprentissage à son rythme et à son temps disponible, sont ceux qui offrent la possibilité d'entrées et de sorties permanentes et des périodes larges pour compléter les activités.

En guise de conclusion intermédiaire, je constate que si le modèle économique des moocs gagnerait à être davantage transparent, il est abusif de limiter leur ouverture et donc leur accessibilité au seul facteur financier. L'organisation du tutorat dans les moocs est susceptible de faciliter l'accueil d'apprenants éloignés de l'autodidaxie, voire de l'autoformation. L'organisation temporelle des moocs est un autre axe de réflexion à explorer pour leur permettre de justifier davantage leur ouverture et d'en améliorer l'accessibilité. L'introduction de services tutoraux et l'aménagement d'entrées et sorties permanentes sont des éléments qui impacteront forcément les coûts et potentiellement le modèle économique des moocs.

# Quelques éléments pour penser le tutorat dans les moocs

**Jacques Rodet – 20 novembre 2014**

**Texte d'appui à mon intervention lors de la table ronde du REFAD « Encadrement et MOOC : paradoxe ou réel potentiel ? » 20 novembre 2014**

Evoquer l'encadrement dans les moocs revient aujourd'hui davantage à poser des questions, parfois à élaborer des solutions, plutôt qu'échanger et mutualiser sur les résultats que ces solutions auraient permis d'enregistrer. Ceci n'est pas anormal dans la mesure où la récente apparition des moocs, que je qualifie volontiers de dernier avatar de la mise à distance de la formation, n'échappe pas aux travers qu'ont connus, à leurs débuts, ses prédécesseurs. En effet, que ce soit les cours par correspondance, ceux par radio ou télévision, puis l'EAO, la FAD, la FOAD, la e-formation, la formation hybride... tous ont dans un premier temps accordé peu d'attention à l'accompagnement des apprenants... et ont connu des taux d'abandon très élevés, dépassant fréquemment les 90%.

Des données récentes<sup>2</sup> font apparaître que seuls 10% des inscrits aux moocs d'edX sont actifs. Dans les moocs de l'UCL sur edX, seulement un peu plus de la moitié de ses 10% d'actifs terminent leur parcours par l'obtention d'une certification.

Il apparaît donc que les moocs, comme les autres formes de FAD avant eux, doivent répondre au défi de l'abandon et donc à celui de l'accompagnement, du soutien à l'apprentissage, du tutorat à distance.

Parmi les questions qui peuvent être posées, en voici quelques-unes.

L'arrivée, via les moocs, de nouveaux acteurs dans la sphère de la formation à distance ne possédant pas la mémoire de la FAD, ce qui est plutôt un signe de vitalité de ce secteur d'activité, ne favorise-t-elle pas l'oubli de la nécessité première de l'accompagnement des apprenants ?

La focalisation sur la construction et la gestion des dispositifs des moocs n'est-elle pas comparable à celle sur la technique et les outils qu'ont connue les premières FOAD ? Focalisations qui rejettent au second plan, voire à un horizon lointain et indistinct, la prise en compte du soutien à l'apprentissage ?

L'inspiration connectiviste de certains moocs ne rejoint-elle pas celle de l'approche transmissive d'autres moocs, lorsque dans un cas comme dans l'autre, les apprenants

---

<sup>2</sup> Bilan des premiers MOOCs UCL (2) - les chiffres <http://blogs.uclouvain.be/ipmblog/2014/09/15/bilan-2-les-chiffres/> consulté le 11/11/14.

sont promus autonomes dans leurs apprentissages, du seul fait qu'ils s'inscrivent à un mooc ?<sup>3</sup>

La gratuité consubstantielle aux moocs n'est-elle pas un handicap au développement des services d'accompagnement ?<sup>4</sup>

Bien d'autres questions peuvent être posées, en particulier sur les modalités que les interventions tutorales pourraient avoir lorsqu'il ne s'agit plus d'encadrer quelques dizaines, voire quelques centaines d'apprenants mais bien des milliers, des dizaines de milliers, des centaines de milliers. Il apparaît très vite qu'une simple duplication des solutions tutorales appliquées dans les FOAD est impraticable dans les moocs. Il faut donc inventer autre chose.

Durant l'été 2013, j'ai participé, à la Téluga, à un atelier<sup>5</sup> réunissant quelques personnes : Sylvie Pelletier, tutrice à la TÉLUQ et Présidente du syndicat des tuteurs, France Henri, Caroline Brassard et Pierre Gagné, tous trois professeurs dans cette même institution. Cet atelier avait pour but la formulation de quelques idées sur le tutorat dans les moocs afin d'introduire la table ronde<sup>6</sup> traitant du même sujet qui s'est tenue le 25 novembre 2013 dans le cadre du séminaire des 10 ans de t@d.<sup>7</sup>

De cet atelier, et de réflexions précédentes que j'avais notamment présentées aux JEL 2013 en juin,<sup>8</sup> j'ai retiré les sept idées suivantes :

- Procéder à une ingénierie tutorale lors de la conception d'un mooc.
- Utiliser la période d'inscription pour analyser les besoins d'aide des apprenants.
- Structurer les services d'encadrement selon le degré d'engagement de l'apprenant dans sa formation et selon son évaluation de ses propres besoins.
- Chaque fois que cela est possible, concevoir des documents, des outils, des interventions préenregistrées apportant du soutien à l'apprentissage.
- Organiser le tutorat par les pairs.

---

<sup>3</sup> A noter, que tant l'autonomie des apprenants que l'accessibilité des moocs sont très largement réduites par le rythme d'apprentissage imposé dans ces dispositifs, fréquemment de 4 à 6 semaines.

<sup>4</sup> La gratuité est trop souvent l'alpha et l'omega de l'accessibilité des moocs. Or, la notion de flexibilité a enrichi très fortement la vision de l'accessibilité. Sur la flexibilité, cf. les actes du colloque « Flexibilité des apprentissages et du tutorat dans la FOAD et la formation hybride » ACFAS 2014. <http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales13.pdf> consulté le 11/11/14.

<sup>5</sup> Synthèse d'un atelier sur le tutorat dans les MOOCs <http://blogdetad.blogspot.fr/2013/10/synthese-dun-atelier-sur-le-tutorat.html> consulté le 11/11/14.

<sup>6</sup> Enregistrement vidéo de la table ronde <http://youtu.be/pp1aQOefOV4> consulté le 11/11/14.

<sup>7</sup> Les actes du séminaire des 10 ans de t@d <https://sites.google.com/site/letutoratadistance/Home/10-ans-de-t-d/actes-du-seminaire> consulté le 11/11/14.

<sup>8</sup> Moocs et tutorat : l'impossible équation ? <http://fr.slideshare.net/jrodet/jel2013> consulté le 11/11/14.

- Former les animateurs des moocs aux fonctions tutorales.
- Procéder à des enquêtes auprès des apprenants sur les services tutoraux dont ils bénéficient et les associer à leur amélioration.

De manière plus récente, j'ai formulé sept propositions pour l'accompagnement dans les Réseaux Sociaux Massifs d'Apprentissage, dont les moocs sont, à mon sens, préfigureurs.<sup>9</sup> Je me suis plus particulièrement intéressé à un modèle organisationnel des interventions tutorales réactives au sein de ces dispositifs. En effet, s'il est relativement aisé de penser les interventions proactives, le grand nombre d'apprenants d'un mooc rend plus délicat la réalisation des interventions réactives qui sont pourtant de la première importance dans la mesure où c'est bien lors de ces interactions que le soutien peut être personnalisé. Mes sept propositions sont les suivantes :

**Proposition 01.** L'accompagnement doit faire l'objet d'une stratégie élaborée lors d'actions d'ingénierie tutorale qui précèdent la diffusion du dispositif.

**Proposition 02.** Les rôles et fonctions, ainsi que les modalités des différents acteurs de l'accompagnement doivent être décrits et leurs champs d'intervention précisés. Ils peuvent l'être à partir des fonctions tutorales et des plans de support à l'apprentissage à investir.

**Proposition 03.** Les modalités d'accompagnement doivent être variées : experts, tuteurs, tuteurs-pairs ou community managers, pairs, ressources de support à l'apprentissage.

**Proposition 04.** La proactivité des accompagnateurs est indispensable. Une constante dans l'accompagnement est que ce sont rarement ceux qui ont le plus besoin d'être accompagnés qui sollicitent d'eux-mêmes les services d'accompagnement. La proactivité consiste donc, pour les accompagnateurs, à rejoindre les apprenants là où ils sont et les encourager à s'engager dans la relation d'aide.

**Proposition 05.** Les modalités d'accompagnement doivent être présentées très clairement aux apprenants. Le recours à une charte tutorale étant conseillé.

**Proposition 06.** Le choix des outils de réseaux sociaux doit idéalement être réalisé avec les apprenants en amont de la formation, durant la phase d'inscription, et être guidé par le respect des critères d'accessibilité de l'outil et d'acceptabilité par les utilisateurs.

**Proposition 07 :** La réactivité ascendante structurée autour des étapes suivantes : i) L'apprenant est son premier soutien et peut s'appuyer sur les ressources de support à

---

<sup>9</sup> Les principes des RSMA sont les suivants : L'existence d'une formation en ligne ou hybride. Un groupe massif d'apprenants (de quelques milliers à plusieurs centaines de milliers). La volonté d'horizontaliser les communications entre tous les participants. Une stratégie d'accompagnement annoncée et appliquée. Une définition des rôles des participants (de consommateur à producteur). Une charte précisant les droits et devoirs des participants. La présence de formateurs, tuteurs, animateurs. Un ou des outils de réseaux sociaux permettant de structurer, de mémoriser et de retrouver les échanges entre les participants. Des outils permettant d'évaluer la cohésion et la productivité. Des instances d'auto-régulation. Rodet J. (2014) La réactivité ascendante, et quelques autres modalités d'accompagnement des apprenants à distance dans les réseaux sociaux massifs d'apprentissage (RSMA)

<https://sites.google.com/site/jacquesrodet/Home/essai/lareactiviteascendanteetquelquesautresmodalitesdaccompagnementdesapprenantsadistancedanslesreseauxsociauxmassifsapprentissagesma> consulté le 11/11/14

l'apprentissage ; ii) S'il ne trouve pas de réponses satisfaisantes dans les ressources de support à l'apprentissage, il interroge ses pairs ; iii) Si les pairs ne l'aident pas, ce sont les tuteurs-pairs qui prennent le relais ; iv) Si les tuteurs-pairs ne l'aident pas, ce sont les tuteurs de l'équipe pédagogique qui prennent le relais ; v) Si les tuteurs de l'équipe pédagogique ne l'aident pas, ce sont les experts qui prennent le relais.

A ce jour, les moocs étant encore largement un terrain vierge en termes d'accompagnement des apprenants, nul doute que l'aménagement d'actions visant à contrer les abandons permettrait d'enregistrer de rapides progrès. La pérennité des moocs et la tenue de leurs promesses ne sont-elles pas à ce prix ?

Au plaisir d'échanger...

### **Quelques autres éléments**

Rodet, J. (2014). [Quelques commentaires au tutorat dans les moocs d'après Bruno de Lièvre](#)

Rodet, J. (2013). [Défauts de jeunesse des moocs et propositions pour leur accès à la maturité.](#)

Rodet, J. (2013). [A l'heure des moocs : l'évaluation par les pairs, si neuve que cela ?](#)

Rodet, J. (2013). [Tutorat et Moocs](#)

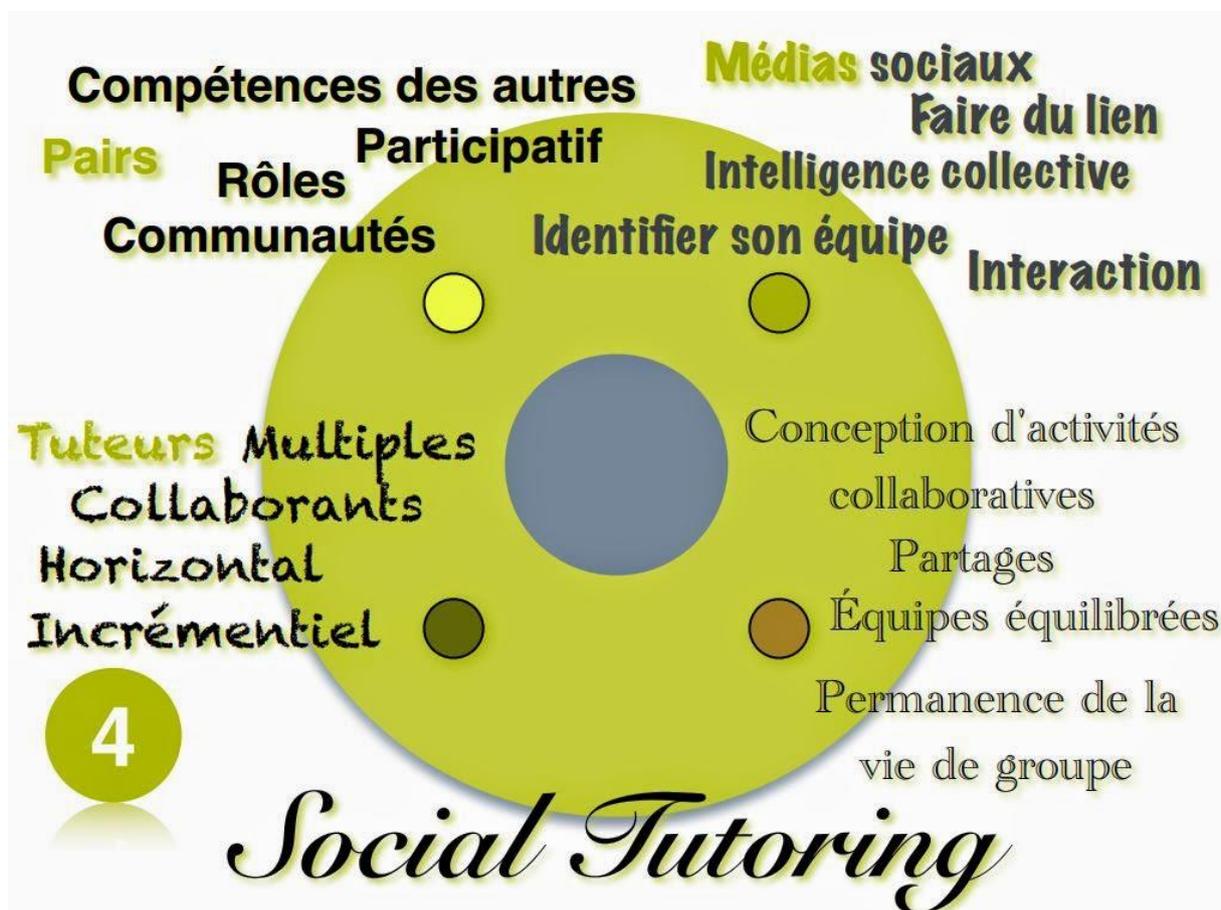
Rodet, J. (2012). [Les formes de la rentrée en FOAD et dans les MOOC.](#)

# Quelques commentaires au tutorat dans les moocs d'après Bruno de Lièvre

Jacques Rodet – 3 novembre 2014

L'an dernier, Bruno de Lièvre, donnait une [conférence](#) pour les 10 ans de t@d durant laquelle il avait argumenté pour que le tutorat à distance soit envisagé de manière systémique. Il y a quelques mois, il s'est intéressé à la manière dont cette vision, renommée pour l'occasion "[Social tutoring](#)", pouvait être adaptée aux MOOCs.

Le schéma suivant présente un condensé de ses dernières propositions.



Fidèle à son parti pris, que je partage, d'une pluralité des formes tutorales à aménager dans un dispositif, il identifie plusieurs profils de tuteurs sans oublier que les pairs investissent également certaines fonctions tutorales en particulier sur le plan socio-affectif. Il insiste sur la nécessaire collaboration de ces différents acteurs qui doivent entretenir des relations plus horizontales que verticales. Toutefois, reprenant ma proposition de la [réactivité](#)

ascendante, il note que le tutorat peut être incrémentiel, simultanément à ses formes horizontales.

Ce qui évolue fortement, ce sont les outils que ces différents acteurs vont utiliser pour échanger entre eux. Ceux-ci ne sont plus seulement disponibles dans les plateformes e-learning, mais ce sont bien tous les médias sociaux qui peuvent être potentiellement mobilisés à des fins tutorales. Cette approche d'inspiration connectiviste semble effectivement adaptées aux MOOCs, du moins à certains. De même, l'emphase est mise sur le travail collaboratif qui, lui, est davantage redevable au socio-constructivisme et qui n'est aménageable dans les MOOCs qu'à partir d'une constitution de sous-groupes, par centres d'intérêts, par appariement de compétences, selon la proximité géographique...

Il est à noter que le recours aux médias sociaux pour la réalisation d'interventions tutorales peut les rendre plus rapides. J'avais conclu, lors d'une enquête menée auprès d'étudiants, que la rapidité de réponse des tuteurs était un élément de la qualité perçue de leurs interventions par les apprenants.

La dimension sociale du tutorat est affirmée bien que celle-ci ne puisse être considérée comme une nouveauté tant elle est également à l'oeuvre dans les FOAD. Il n'y a donc pas, à mon sens, une redéfinition suffisante du tutorat à distance qui nécessiterait une nouvelle dénomination spécifique aux MOOCs bien que je conçois aisément que la dénomination "social tutoring" soit davantage porteuse d'imaginaire (en particulier pour ceux et celles qui n'ont pas la mémoire longue du tutorat à distance - ce qui n'est assurément pas le cas de Bruno) que celle de "tutorat social" et plus encore de "tutorat à distance".

Plus sérieusement, la démultiplication potentielle des relations tutorales entre acteurs d'un MOOC, si elle peut être réelle de manière quantitative, ne l'est pas obligatoirement du point de vue qualitatif. Comme Bruno de Lièvre le spécifie dans le schéma ci-dessus, il faut atteindre une certaine permanence de la vie de groupe. C'est bien à cette condition que les relations entre acteurs peuvent être davantage approfondies. L'engagement dans la relation tutorale est fait de découvertes, de dévoilements des uns envers les autres qui nécessitent l'établissement d'un lien de confiance que seule la durée peut tisser et éprouver.

Or, dans un MOOC, si le nombre d'acteurs peut être un élément facilitateur de rencontres et de relations nouées (trop ?) facilement, ce même nombre peut aussi constituer un frein, à tout le moins un biais, pour des relations riches et approfondies. Tout d'abord, il est notable qu'une promotion d'apprenants dans un MOOC est beaucoup moins stable dans la durée que celle d'une FOAD. Les non démarreurs, les abandons nombreux et échelonnés mais aussi la diversité forte des objectifs visés par les apprenants, en particulier dans les cMOOCs, sont autant de facteurs de redimensionnement permanents de la promotion d'un MOOC. Dans une FOAD de quelques dizaines d'apprenants, le groupe est rarement homogène et ceci en fait sa richesse. Les formes tutorales qui y sont développées permettent très fréquemment d'atteindre des taux élevés de complétude de la formation pour tous les apprenants. Il existe donc une réelle stabilité de promotion d'apprenants dans une FOAD. Dès lors que dans un MOOC, de plusieurs milliers

d'apprenants, des sous-groupes sont constitués pour réaliser des activités collaboratives, le risque d'une homogénéité plus grande liée aux critères de constitution du groupe s'accroît et avec elle s'amointrissent les occasions de débats contradictoires et constructifs, de conflits cognitifs, de négociation du sens.

C'est, à mon sens, par le fait même que le tutorat à distance est une affaire éminemment relationnelle que sa mise en oeuvre dans les MOOCs est plus délicate que dans une FOAD et nécessite une ingénierie spécifique à laquelle il serait souhaitable que les concepteurs de MOOCs s'intéressent aussi fortement que des chercheurs et praticiens comme Bruno de Lièvre le font déjà.

### **Publication connexe**

[Guide sur la socialisation des étudiants en formation à distance au Canada francophone](#)  
préparé pour le REFAD par Jean Loisier

# La réactivité ascendante, et quelques autres modalités d'accompagnement des apprenants à distance dans les réseaux sociaux massifs d'apprentissage (RSMA)

**Jacques Rodet – 2 juillet 2014**

Si le « stage » de formation impliquant le rassemblement d'un groupe restreint (5 à 20 personnes) constitue encore une des formes les plus répandues de l'accès à la formation professionnelle, si les universités s'ingénient encore et toujours à investir dans l'immobilier et la construction de vastes amphis, le développement des formules de formation à distance et hybrides tant initiale que continue préfigure notre futur proche où l'unité de temps et de lieu, le regroupement des apprenants en un espace physique, dit d'apprentissage (en fait, le plus souvent d'enseignement), ne seront qu'une étape remarquable mais révolue de l'évolution des formes éducatives.

A cet égard, le nouveau cadre défini par la loi sur la formation professionnelle du 7 mars 2014 constitue une avancée prometteuse. Il apparaît notamment que la preuve de l'effectivité de la formation ne passe plus par le seul canal de la feuille de présence mais par la fourniture de preuves des apprentissages réalisés, telles que des réalisations d'activités dont les livrables peuvent être collationnés au sein d'un e-portfolio par exemple.<sup>10</sup>

De nombreux facteurs poussent au changement mais je n'en évoquerai ici que deux qui me paraissent les plus puissants. Les besoins de formation sont en constante progression. D'une part, les études s'allongent, concernent des franges de plus en plus grandes d'une génération (en France, la licence est promise à 50% d'une classe d'âge), la population mondiale n'en finit pas d'augmenter, le développement des puissances émergentes mais également des autres pays passe par celui de l'éducation et de la formation de leur population. D'autre part, la durée de validité d'une connaissance se raccourcit considérablement et impose une réactualisation continue des compétences des individus. En 2000, l'Union Européenne dans son mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie<sup>11</sup> formulait notamment les messages suivants :

- permettre l'acquisition ou le renouvellement des compétences nécessaires à une participation soutenue au sein de la société de la connaissance ;

---

<sup>10</sup> L'essentiel du contenu de cette loi est présenté par Jean-Pierre Willems dans cette vidéo <https://www.youtube.com/watch?v=yTM2c3cZJ8M>. Les décrets d'application de la loi sont à paraître.

<sup>11</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/other/c11047\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11047_fr.htm)

- introduire des innovations dans l'enseignement et l'apprentissage en élaborant des méthodes efficaces pour l'offre interrompue d'éducation et de formation tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie ;
- rapprocher le plus possible l'offre d'éducation et de formation tout au long de la vie aux besoins des citoyens.

Il est donc demandé aux institutions (universités, centres de formation, écoles...) d'accueillir un nombre toujours plus grand d'individus dans des formations dont le contenu est à renouveler, à créer en permanence afin de les former aux métiers qui n'existent pas encore.<sup>12</sup>

Une des conséquences qui peut être tirée de ces constats est que la formation de groupes restreints, indépendamment de son niveau d'efficacité, ne correspond plus aux enjeux sociétaux actuels.

### **Du groupe restreint au réseau social d'apprentissage**

Si les groupes restreints ont fait l'objet de nombreuses recherches dès les années 70,<sup>13</sup> et qu'elles ont pu être contextualisées au domaine de la formation, il n'en va pas de même pour les grands groupes ou les groupes massifs (plusieurs centaines de milliers d'individus). Il existe pourtant des théories telle celle des quatre chambres du changement de Claes F. Janssen,<sup>14</sup> ou la Théorie Organisationnelle de Berne (TOB)<sup>15</sup> mais celles-ci ne semblent pas avoir été adaptées de manière consciente dans les dispositifs de formation rassemblant de grandes masses d'apprenants.

### **Les très grands groupes d'apprenants**

Il existe depuis une vingtaine d'années des expériences de formation à grande échelle à travers la mise en place de dispositifs numériques. Ainsi, le futur est déjà présent. C'est bien dans les multinationales et les entreprises nationales de grande taille, disposant d'un maillage serré du territoire, que le e-learning s'est d'abord implanté. Toutefois, il a été souvent fait peu de cas de l'accompagnement des individus et de la possibilité d'échanges entre eux. De manière plus récente, le dispositif de formation continue à distance M@gistère<sup>16</sup> visant les professeurs des écoles (plus de 350 000) affirme clairement son ambition d'accompagnement des apprenants. S'il est encore tôt pour en faire le

---

<sup>12</sup> Selon le magazine Maddynews, 60% des métiers qui façonneront l'avenir n'ont pas encore été inventés <http://www.maddynews.com/emplois/2014/01/28/60-des-metiers-nont-pas-encore-ete-inventes/>

<sup>13</sup> Parmi les nombreux ouvrages consacrés aux groupes : Anzieu, Didier (2013). La dynamique des groupes restreints. 13e édition, 1ère édition en 1968. PUF. Moscovici, Serge (1988). Psychologie des minorités actives. PUF. Landry, Simone (2007). Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints. PUQ. Mucchielli, Roger (2013). La dynamique des groupes. ESF

<sup>14</sup> <http://www.claesjanssen.com/>

<sup>15</sup> Berne, Eric (2005). Structure et dynamique des organisations et des groupes. AT Editions

<sup>16</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid72318/m@gistere-accompagner-la-formation-continue-des-professeurs-des-ecoles.html>

bilan, l'accompagnement est organisé selon un modèle de démultiplication engageant de nombreux acteurs tant nationalement que dans les académies et leurs circonscriptions. L'idée générale est d'offrir un accompagnement à chaque professeur des écoles au plus près de son affectation. La logique de proximité géographique de cet accompagnement apparaît principalement liée à l'organisation territoriale hiérarchique de l'Education Nationale et ne favorise donc pas la constitution d'un véritable réseau social d'apprentissage entre tous les professeurs des écoles de France. Les Moocs peuvent potentiellement rassembler de très nombreux apprenants et c'est en leur sein que le réseau social d'apprentissage pourrait trouver un terrain d'expérimentation. Toutefois, dans ces dispositifs, les interactions entre apprenants et leur accompagnement ne sont que relativement peu pensés et organisés et il est fait volontiers le pari de la spontanéité des échanges entre pairs.

Il apparaît donc que ce que je dénomme désormais les réseaux sociaux massifs d'apprentissage (RSMA) restent encore plus une spéculation théorique qu'une pratique observable.

### **Proposition de définition du réseau social massif d'apprentissage**

Il existe fréquemment une confusion entre le réseau social comme outil, d'une part, et comme entité, d'autre part. Les outils de réseaux sociaux sont très nombreux et leurs usages très répandus (26 millions de comptes français sur Facebook). L'utilisation de ces outils en formation est beaucoup moins massive et je constate chaque année auprès d'étudiants de 1ère année universitaire que ces outils ne sont pas considérés d'emblée comme des supports d'apprentissage mais utilisés pour des buts amicaux et familiaux, au mieux de personal branding.<sup>17</sup>

Par ailleurs, il faut bien constater que si les réseaux sociaux offrent des modalités communicationnelles variées (posts, commentaires, messagerie instantanée, communication audio-visuelle), celles-ci ne recouvrent que partiellement les besoins d'échanges et d'accompagnement au sein d'une formation. Par exemple, le parti-pris du flux antéchronologique est pertinent dans une logique informationnelle mais beaucoup moins dès lors que le contexte du message doit être pris en compte par les interlocuteurs pour en avoir une bonne interprétation et l'utiliser à bon escient. Aussi, si les outils de réseaux sociaux sont utiles, ils ne devraient pas prescrire et circonscrire, par leurs limites et leurs contraintes, les usages pédagogiques des RSMA.

Si un RSMA ne peut réellement exister sans outil de réseau social, il ne s'y limite pas et la combinaison avec d'autres outils tels que les LMS est largement souhaitable. Ainsi, Par RSMA, j'entends, en premier lieu, les interactions de dizaines ou de centaines de milliers d'apprenants réunis au sein d'un dispositif de formation, composé d'espaces divers, qui facilitent l'atteinte de ses objectifs par chaque apprenant. De manière plus précise, voici

---

<sup>17</sup> Le concept de personal branding (marque personnelle) repose sur l'idée d'appliquer à une personne connue ou non (professionnel en général : artiste, salarié, manager, responsable d'entreprise) les techniques de communication utilisées pour les marques. Ceci est largement facilité par les outils du web 2.0. Article de Wikipédia [http://fr.wikipedia.org/wiki/Marque\\_personnelle](http://fr.wikipedia.org/wiki/Marque_personnelle)

les dix premières conditions nécessaires qui m'apparaissent nécessaires à l'existence d'un RSMA :

1. L'existence d'une formation en ligne ou hybride
2. Un groupe massif d'apprenants (de quelques milliers à plusieurs centaines de milliers)
3. La volonté d'horizontaliser les communications entre tous les participants
4. Une stratégie d'accompagnement annoncée et appliquée
5. Une définition des rôles des participants (de consommateur à producteur)
6. Une charte précisant les droits et devoirs des participants
7. La présence de formateurs, tuteurs, animateurs
8. Un ou des outils de réseaux sociaux permettant de structurer, de mémoriser et de retrouver les échanges entre les participants
9. Des outils permettant d'évaluer la cohésion et la productivité
10. Des instances d'auto-régulation

Si une présentation détaillée de ces différentes conditions serait nécessaire, je me concentrerai, ici, à formuler quelques propositions concernant la quatrième.

### **Propositions pour l'accompagnement des participants d'un RSMA**

La formation à distance a parfois été présentée comme la massification de l'individualisation. Ceci n'est pas faux mais l'individualisation est davantage liée aux tâches d'ingénierie pédagogique de modularisation et de granularisation du contenu qui permettent d'offrir une diversité de parcours aux apprenants en fonction de leurs objectifs, de leurs connaissances préalables, du temps dont ils disposent, etc., qu'à l'accompagnement. Individualiser ne concerne pas précisément l'accompagnement en cours de formation. C'est dans le cadre de la personnalisation que peuvent être prises en compte les caractéristiques personnelles de l'apprenant par un accompagnateur, un tuteur.<sup>18</sup> Il s'agit donc de repérer les formes que la personnalisation de l'apprentissage, par le recours aux différents types d'accompagnement de l'apprenant, peut prendre dans le cadre d'un RSMA. Ci-dessous, je formule un premier lot de propositions qui sont des adaptations aux RSMA de pratiques tutorales déjà éprouvées dans d'autres dispositifs de formation à distance, puis j'évoque rapidement un exemple de modalité d'accompagnement issue des pratiques de réseaux sociaux, enfin je présente la réactivité ascendante.

---

<sup>18</sup> Sur les notions d'individualisation et de personnalisation cf. Rodet, Jacques (2014). Le tutorat, élément de la flexibilité d'une FOAD. Revue Tutorales, n°13, pp. 7-15 <http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales13.pdf>

## Adaptation aux RSMA de pratiques tutorales déjà éprouvées

Proposition 01. L'accompagnement doit faire l'objet d'une stratégie élaborée lors d'actions d'ingénierie tutorale<sup>19</sup> qui précèdent la diffusion du dispositif.<sup>20</sup>

Proposition 02. Les rôles et fonctions, ainsi que les modalités des différents acteurs de l'accompagnement doivent être décrits et leurs champs d'intervention précisés. Ils peuvent l'être à partir des fonctions tutorales et des plans de support à l'apprentissage à investir.<sup>21</sup>]

Proposition 03. Les modalités d'accompagnement doivent être variées : experts, tuteurs, tuteurs-pairs ou community managers, pairs, ressources de support à l'apprentissage.<sup>22</sup>

Proposition 04. La proactivité des accompagnateurs est indispensable. Une constante dans l'accompagnement est que ce sont rarement ceux qui ont le plus besoin d'être accompagnés qui sollicitent d'eux-mêmes les services d'accompagnement. La proactivité consiste, pour les accompagnateurs, à rejoindre les apprenants là où ils sont et les encourager à s'engager dans la relation d'aide.<sup>23</sup>

Proposition 05. Les modalités d'accompagnement doivent être présentées très clairement aux apprenants. Le recours à une charte tutorale étant conseillé.<sup>24</sup>

Exemple de modalité d'accompagnement issue des pratiques de réseaux sociaux

Proposition 06. Le choix des outils de réseaux sociaux doit idéalement être réalisé avec les apprenants en amont de la formation et être guidé par le respect des critères d'accessibilité de l'outil et d'acceptabilité<sup>25</sup> par les utilisateurs.

---

<sup>19</sup> Rodet, Jacques (2010). Propositions pour l'ingénierie tutorale. Revue Tutorales n°7, pp. 6-21  
<http://jacques.rodet.free.fr/tutorial7.pdf>

<sup>20</sup> C'était également la première préconisation des quatre que j'ai formulé lors des JEL 2013 à propos du tutorat dans les moocs. Les trois autres étant : Utiliser la période d'inscription pour analyser les besoins d'aide des apprenants ; Former les animateurs des moocs aux fonctions tutorales ; Procéder à des enquêtes auprès des apprenants sur les services tutoraux dont ils bénéficient et les associer à leur amélioration. Diaporama  
<http://jacques.rodet.free.fr/jel2013.pdf>

<sup>21</sup> Rodet, Jacques (2012) Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance. <http://blogdetad.blogspot.fr/2012/06/des-fonctions-et-des-plans-de-support.html>

<sup>22</sup> Sur la variété des profils tutoraux cf. Vacaresse, Sylvain (2013) Retour sur un système tutoral à l'université  
<https://www.youtube.com/watch?v=2OU3E8X7dAY>

<sup>23</sup> Rodet, Jacques (2011). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur in Le tutorat à distance, sous la direction de Christian Depover. pp.159-170. De Boeck

<sup>24</sup> Rodet, Jacques (2010). Op. déjà cité.

<sup>25</sup> « La théorie de l'acceptabilité propose d'étendre le traditionnel modèle de « la conception centrée sur l'utilisateur » en partant de questions concernant l'évaluation de l'interface par l'utilisateur pour aller jusqu'à des prédictions de l'usage envisagé. ». Février, Florence (2011). Vers un modèle intégrateur « expérience-acceptation » Rôle des affects et de caractéristiques personnelles et contextuelles dans la détermination des

Parmi les fonctions qui peuvent être très utiles pour aider l'apprenant à faire face à la masse d'informations en provenance des participants du RSMA, un système de notes ou d'appréciations, davantage comparables à un système d'étoiles qu'à un simple « j'aime » se révèle très utile. Une ressource peut ainsi être évaluée par tous les participants. Il est également possible de distinguer ces appréciations en fonction du rôle des participants. Ainsi, une ressource, mais aussi tout message qui a eu lieu dans le RSMA, peut faire l'objet d'une appréciation. Une ressource peu cotée par les experts mais plébiscitée par les apprenants, ou inversement, permet au participant d'avoir des éléments d'appréciation plus divers. De même, les commentaires qui sont attachés à une ressource ou un message deviennent des ressources évaluées.

Proposition 07. La réactivité ascendante

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

Ceci constitue une véritable alternative à la démultiplication qui n'est pas adaptée au RSMA car n'autorisant pas d'échanges de tous vers tous. Avec la démultiplication on va, de manière descendante, de un vers quelques-uns qui à leur tour vont vers d'autres plus nombreux qui à leur tour accompagnent un groupe restreint d'apprenants. Dans la réactivité ascendante, on part de l'apprenant mais il s'adresse d'abord au plus grand nombre et c'est dans la mesure où il n'y a pas d'aide apportée que le niveau d'intervenants plus spécialisés et moins nombreux est sollicité. Il est à noter que la réactivité ascendante propose une solution à l'impasse que j'avais relevée l'an dernier dans la typologie du tutorat dans les moocs.<sup>26</sup> En effet, il est impossible, pour des raisons organisationnelles et financières de dimensionner le tutorat réactif de la même manière dans un mooc rassemblant des centaines de milliers d'apprenants que dans une FOAD s'adressant à quelques dizaines d'apprenants.

Un des avantages collatéraux de la réactivité ascendante est qu'elle est beaucoup moins coûteuse que les systèmes d'accompagnement habituels. En effet, elle est redevable à la démarche du don et contre don.<sup>27</sup> En particulier, les pairs, voire les tuteurs-

---

intentions d'usage d'un environnement numérique de travail. Thèse de doctorat. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/83/35/PDF/theseFevrier.pdf>

<sup>26</sup> Cf. <https://sites.google.com/site/jacquesrodet/Home/essai/tutoratetmoocs>. Cette typologie a également fait l'objet d'une présentation aux JEL 2013, cf. note 11.

<sup>27</sup> Pihel, Laetitia. Le don/contre-don de Marcel Mauss, un paradigme pour et au service de la GRH. [http://centremagellan.univ-lyon3.fr/fr/articles/305\\_620.pdf](http://centremagellan.univ-lyon3.fr/fr/articles/305_620.pdf) « Mauss (1923-1924) définit l'échange de type don/contre-don à partir de quatre dimensions. Selon l'auteur, il comprend à la fois, une dimension intéressée

pairs (anciens apprenants) sont des volontaires recherchant une reconnaissance symbolique et cognitive, souhaitant nourrir un sentiment d'appartenance à une collectivité, poursuivant des buts personnels : autant de ressorts motivationnels qui ne nécessitent pas forcément d'être accompagnés d'une rétribution financière.<sup>28</sup> C'est à leurs niveaux que la plupart des demandes de soutien des apprenants trouveront leurs solutions. Les tuteurs et experts déchargés de l'accompagnement courant ont la possibilité de se concentrer sur les interventions où leur plus-value est réellement nécessaire. Ils peuvent ainsi être à la disposition d'un nombre massif d'apprenants puisque leur périmètre d'intervention est plus réduit.

Par ailleurs, une bonne part de leurs interventions personnalisées est capitalisable dans de futures ressources de support à l'apprentissage.

L'économie de l'accompagnement est alors modifiée en profondeur. De manière habituelle dans le e-learning, elle est fondée sur la quasi absence de coûts fixes relatifs à l'absence de conception et des coûts variables corrélés au nombre d'apprenants qui deviennent insupportables dans le cas d'un RSMA. Dans la réactivité ascendante, il est nécessaire de faire des investissements initiaux relatifs à l'ingénierie tutorale et dans la production des ressources de support à l'apprentissage mais les frais variables sont davantage circonscrits et leur variabilité est moins corrélée au nombre d'apprenants.

La limite de la réactivité ascendante est que l'apprenant ne dispose plus d'une personne-ressource qui puisse le suivre tout au long de sa formation. C'est là que les outils peuvent nous aider. Les promesses du standard xAPI<sup>29</sup> laissent entrevoir la possibilité d'une réorganisation à la demande des traces et communications d'un apprenant permettant d'en restituer l'historicité et le sens. Si l'outil est bien en peine de traduire la dimension affective d'une relation pédagogique duale, il est possible, que celle-ci devienne moins essentielle à l'individu qui s'engage comme apprenant dans un RSMA ou qu'il soit davantage préparé à supporter ce manque ou encore qu'il soit prêt à acheter le service d'accompagnement supplémentaire qui lui fournirait cette écoute empathique.

---

(lutte d'honneur, intérêts économiques, etc.) et désintéressée : les acteurs sont conduits à se dessaisir, à sacrifier leurs intérêts immédiats au nom du lien. Il inclut également une dimension contrainte (ou obligée) : car des obligations de toutes sortes pèsent sur la relation, et une dimension libre et spontanée : chacun décide du moment où il donne et de l'initiative du pas fait vers l'autre. »

<sup>28</sup> Ceci est à mettre en lien avec les propos d'Amandine Brugière qui, à propos des mutations du travail, indique « Peut-être est-ce alors moins le travail qui est en crise que la reconnaissance (symbolique et financière) d'une production de valeur, beaucoup plus fortement attachée à l'individu et à son capital "cognitif". Le travail devient ainsi de plus en plus "vivant", comme le souligne Toni Négre. Son efficacité repose sur la capacité d'apprentissage, d'innovation, d'adaptation, de singularisation des individus. »

<http://www.internetactu.net/2014/06/27/la-metamorphose-du-travail/>

<sup>29</sup> Pour découvrir xAPI <http://fr.slideshare.net/fffod/x-api-20140225>. Sébastien Fraysse est un des acteurs qui travaille à déterminer, à partir des usages que les acteurs souhaitent en avoir, les nouvelles formes de traçage des activités en ligne. <http://www.elearning-standard.com/fr/tag/xapi/>

Je ne pense pas que les RSMA soient l'alpha et l'omega du futur de la formation et de l'accompagnement. Il suffit d'inverser les termes de l'aphorisme de Philippe Carré<sup>30</sup> pour s'en convaincre : on apprend avec les autres, mais toujours seul. Par ailleurs, à côté des RSMA, qui restent, j'en conviens, largement à définir, et à qui les moocs sont ce qu'*homo-erectus* est à *Sapiens*, d'autres modalités formatives, y compris plus traditionnelles<sup>31</sup> continueront d'exister. Enfin, si la socialisation présente de nombreux points positifs pour l'apprentissage, l'apprenant ne peut jamais être réduit à sa manifestation sociale qui ne constitue qu'un de ses avatars supportable par les tiers. Or, comme nous l'a démontré Edgar Morin, *Sapiens* est aussi *Demens*...<sup>32</sup>

Ces quelques propositions sont loin d'épuiser le sujet et c'est avec plaisir que je vous invite à en débattre afin de défricher les chemins à parcourir entre l'enseignement massif non accompagné et l'accompagnement massif en trompe l'oeil

---

<sup>30</sup> Philippe Carré a eu cette heureuse formule « on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres »

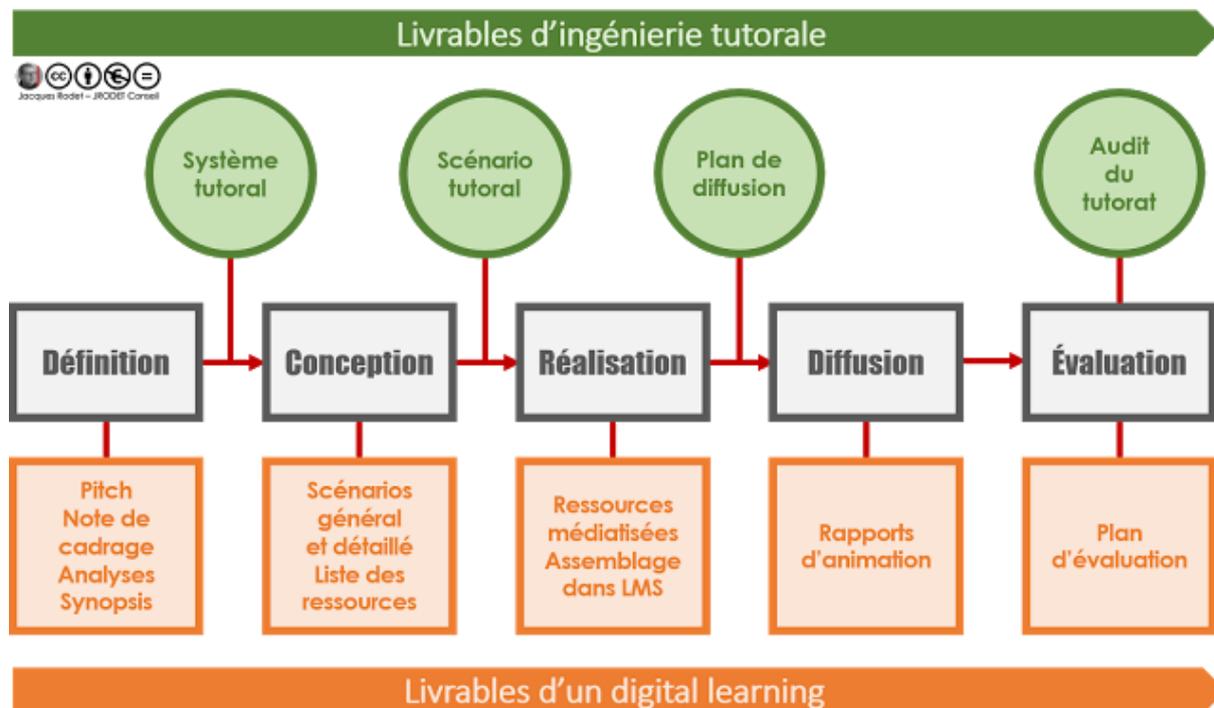
<sup>31</sup> Le compagnonnage est une de ces modalités formatives qui traverse les époques sans perdre de sa pertinence.

<sup>32</sup> « Le terme *sapiens/demens* signifie, non seulement relation instable, complémentaire, concurrente et antagoniste entre la "sagesse" (régulation) et la "folie" (dérèglement), il signifie qu'il y a sagesse dans la folie et folie dans la sagesse. » <http://www.intelligence-complexite.org/fr/documents/dictionnaire-de-citations.html?>

# Ingénierie tutorale

# Articulation des livrables de l'ingénierie tutorale avec ceux d'un digital learning

Jacques Rodet – 12 octobre 2015



**Le système tutoral** est composé des résultats de trois actions principales : i) l'analyse des besoins de soutien des apprenants, ii) la priorisation des réponses tutorales permettant d'y répondre, iii) la détermination des profils de tuteurs. Ces actions peuvent être entreprises dès que le projet est défini dans ses grandes lignes, soit la production du pitch. L'analyse des besoins de soutien des apprenants constitue une sous partie de l'analyse des publics. La priorisation des réponses tutorales ainsi que les profils de tuteurs viennent enrichir le synopsis. Le système tutoral doit être validé avant la phase de conception.

**Le scénario tutoral** est composé des résultats de trois actions : i) la conception des interventions tutorales et leur positionnement sur le scénario détaillé, ii) la quantification des interventions tutorales, iii) la rédaction de la charte tutorale. Ces actions, pour être entreprises nécessitent la production préalable du scénario général pour les interventions tutorales structurelles et du scénario détaillé pour les interventions tutorales conjoncturelles. Une fois ces interventions déterminées et en s'appuyant sur la description des profils de tuteurs réalisée lors du livrable "système tutoral", il est nécessaire de rédiger la charte tutorale qui correspond aux droits et devoirs des tuteurs et des apprenants les uns envers les autres. Le scénario tutoral doit être validé avant la phase de production car il est lui-même prescripteur de production de ressources (guide de tuteur, FAQ, didacticiels, fiche méthodologiques, etc.)

**Le plan de diffusion** est composé des résultats de trois actions : i) la formation des tuteurs et l'initiation d'une communauté de pratiques des tuteurs, ii) la mise au point des outils de suivi des interventions tutorales, iii) la détermination du modèle économique du dispositif tutorial. La formation des tuteurs peut intervenir dès que ceux-ci ont été identifiés mais ne doit pas être trop éloignée du démarrage de la diffusion du dispositif. La communauté de pratiques est à initier en même temps mais poursuit son activité tout au long et même après la diffusion du dispositif. La mise au point des outils de suivi des interventions tutorales doit être effectuée de préférence en amont de la formation des tuteurs afin qu'ils en constituent un des éléments. Le modèle économique du dispositif tutorial, qui peut être déjà cerné après le livrable "système tutorial" et précisé après le livrable "scénario tutorial" doit être finalisé avant la diffusion du dispositif. Le plan de diffusion doit forcément précéder la diffusion puisqu'il en conditionne le bon déroulement.

**L'audit du tutorat** est un des éléments du plan d'évaluation. Il est organisé autour de trois étapes : i) le recueil de données, convoquées ou provoquées par entretien et questionnaires, ii) l'analyse des données et la présentation des résultats, iii) la formulation de préconisations d'amélioration du dispositif tutorial. L'audit du tutorat peut être réalisé tout au long de la diffusion, en particulier par la collation des rapports d'animation mais est généralement effectué à la fin de celle-ci, conjointement au plan d'évaluation.

### **A lire également**

[De la nécessité de l'ingénierie tutorale](#)

[Les différents types d'ingénierie tutorale](#)

# Les différents types d'ingénierie tutorale

**Jacques Rodet – 6 mai 2015**

Depuis une douzaine d'années, j'ai progressivement conceptualisé et formalisé l'ingénierie tutorale. Ce travail de réflexion est le résultat de plusieurs processus conjoints. D'une part, mes interventions de conseil auprès d'organisations porteuses de projet e-learning, d'autre part, mes enseignements universitaires à l'UVSQ, Rennes 1 et Toulouse Le Mirail (388 étudiants formés à la conception des services tutoraux) et mes actions de formation relatives à tel ou tel autre aspect de l'ingénierie tutorale (plus d'un millier d'apprenants). A cela s'ajoute, les différents séminaires, colloques et conférences réalisés sur le sujet, les échanges avec de nombreux collègues, l'activité au sein de t@d. Plusieurs dates constituent des témoins de l'évolution de ma pensée : en 2003 la typologie des plans de supports à l'apprentissage, en 2010 mes propositions pour l'ingénierie tutorale, en 2012 le croisement des fonctions tutorales et des plans de supports à l'apprentissage, en 2014 la formalisation du processus d'audit de la performance tutorale et les méthodes de priorisation des besoins de soutien des apprenants. En 2015, les indices de gravité et de probabilité pour une étude de criticité appliquée à l'ingénierie tutorale.

Selon ma définition de 2010, « l'ingénierie tutorale rassemble les différentes actions qui peuvent être menées lors de la phase de conception d'une formation à distance ou d'une formation hybride pour penser et dimensionner les services tutoraux qui seront offerts aux apprenants ». (cf. [article](#)) Ces actions sont rassemblées en trois livrables, i) le système tutoral qui vise à identifier les besoins de soutien des apprenants, à les prioriser et à définir les profils de tuteurs, ii) le scénario tutoral qui permet de concevoir, de positionner et de quantifier les interventions tutorales, de préciser les outils qui seront utilisés pour les réaliser et de rédiger la charte tutorale, iii) le plan de diffusion qui organise la formation des tuteurs et de leurs communautés de pratiques, l'élaboration d'outils de suivi de la relation tutorale et la définition du modèle économique du dispositif tutoral.

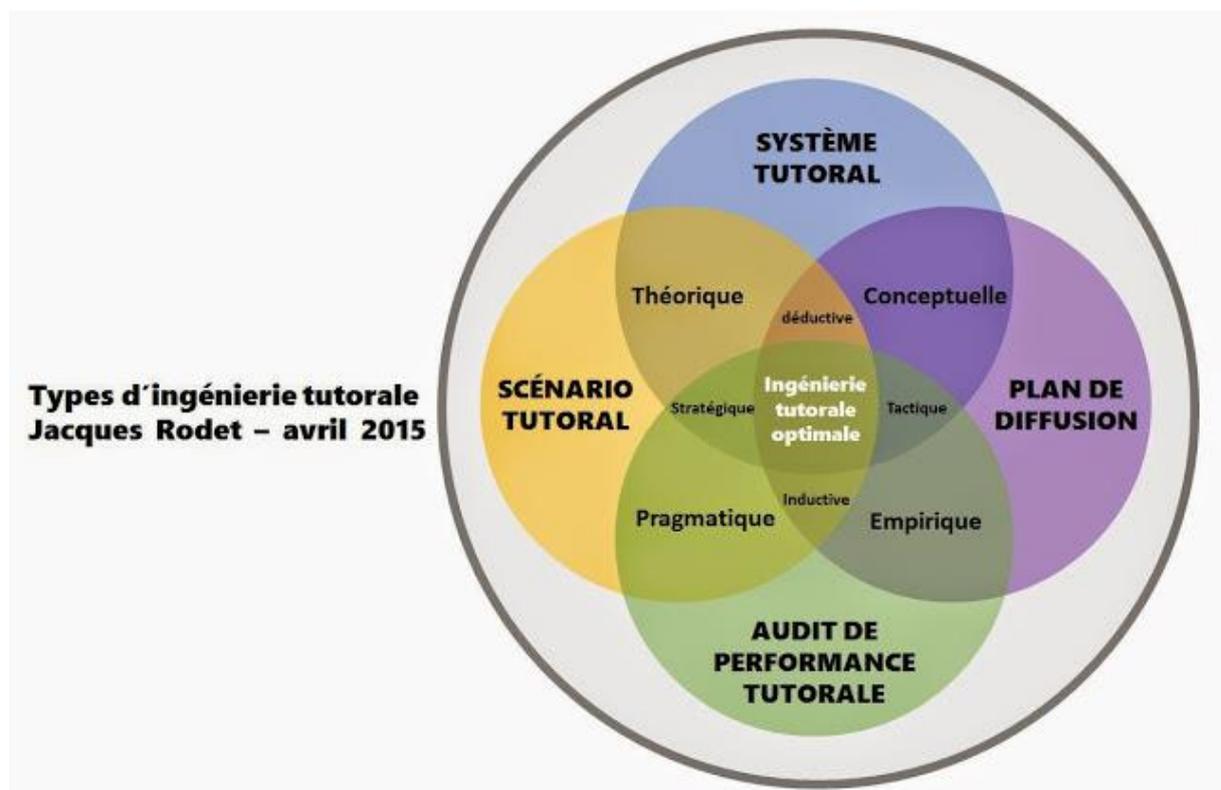
Si dès 2010, la notion d'évaluation n'est pas absente de mon propos (« L'ingénierie tutorale relève plus d'un processus - pro au sens de « vers l'avant » et de cessus aller, marcher - d'actions à enclencher pour améliorer la qualité du tutorat et produire un système tutoral opérationnel ») c'est au fil de mes interventions de terrain que le recours à l'audit s'est davantage formalisé et traduit par un dispositif d'Audit de la Performance Tutorale, [APT'](#).

Le travail sur le terrain m'indique que si la conceptualisation est précieuse, la mise en oeuvre de l'ensemble des actions d'ingénierie tutorale n'est pas systématique. En effet, en fonction du contexte, du temps disponible, des budgets consentis, ce ne sont que quelques actions préconisées par l'ingénierie tutorale qui sont effectivement réalisées. Par exemple, un dispositif de formation existant dont les résultats en termes de persévérance des apprenants sont faibles nécessite tout d'abord la réalisation d'un audit de performance tutorale suivi d'actions de ré-ingénierie du scénario tutoral puis d'une mise à niveau des compétences des tuteurs. Autre exemple, la diffusion prochaine d'une

formation en ligne amène son institution à se poser (tardivement), la question de la constitution d'une équipe de tuteurs. Ainsi ce sont les actions de formation et de constitution d'une communauté de pratiques des tuteurs qui sont le point de départ de l'ingénierie tutorale. Dernier exemple, une organisation souhaite calculer le ROI de sa pratique tutorale. Cela passe par une identification précise des coûts du tutorat et celle des gains que sa mise en oeuvre a permis de réaliser. C'est le modèle économique qui est ainsi le point de départ d'une action plus large d'ingénierie tutorale.

Il apparaît donc que l'approche théorique que j'ai proposée en 2010 (ci-dessous l'ingénierie tutorale déductive) n'est pas le seul type d'ingénierie tutorale mis en place sur le terrain. D'un point de vue conceptuel mais également opérationnel, il est nécessaire d'adjoindre à la production des livrables la réalisation d'un audit permettant d'engager l'institution dans un processus d'évaluation et d'amélioration continu de son dispositif tutorial.

Afin d'y voir un peu plus clair, je propose ci-dessous une typologie des différentes ingénieries tutorales en fonction de la production effective ou non des trois livrables et de l'audit de performance tutorale.



## Les 4 types de niveau basique

<b>Ingénierie tutorale théorique</b>	
<b>QUOI</b>	Système tutorial + scénario tutorial. Sa portée est davantage théorique car elle ne traite pas la préparation concrète des tuteurs à leurs interventions.
<b>DANS QUEL CAS</b>	Elle peut être mise en œuvre lorsque l'institution dispose de tuteurs expérimentés qui à la lecture des livrables produits seront en mesure d'effectuer leurs tâches de soutien aux apprenants à distance du dispositif concerné.
<b>AVANTAGES</b>	Le dispositif tutorial est bien défini. Les interventions tutorales sont décrites.
<b>LIMITES</b>	Elle est insuffisante lorsque les tuteurs sont novices. Elle ne permet pas de s'engager dans un processus de qualité et d'amélioration continue du dispositif tutorial.

<b>Ingénierie tutorale conceptuelle</b>	
<b>QUOI</b>	Système tutorial + Plan de diffusion. Elle est conceptuelle car les résultats du système tutorial ne sont pas opérationnalisés lors du scénario tutorial qui est absent.
<b>DANS QUEL CAS</b>	Elle peut être mise en œuvre lorsque l'institution dispose de tuteurs expérimentés à qui elle confie la mise en œuvre des orientations du système tutorial.
<b>AVANTAGES</b>	La formation des tuteurs et plus encore les communautés de pratiques peuvent pallier le manque de scénarisation des interventions, en particulier, si l'objectif de la formation est de construire de manière collaborative le scénario tutorial.
<b>LIMITES</b>	La responsabilité de la qualité du tutorat est dévolue aux seuls tuteurs. L'institution ne maîtrise pas les coûts du dispositif tutorial car ce sont les tuteurs qui décident du nombre et de la durée de leurs interventions.

## Ingénierie tutorale pragmatique

<b>QUOI</b>	Scénario tutoral + Audit de performance tutorale. Elle est pragmatique car elle s'intéresse uniquement à la scénarisation des interventions tutorales et à évaluer leur effets.
<b>DANS QUEL CAS</b>	Elle ne peut être mise en œuvre avec succès que lorsque une politique tutorale a été précédemment définie au niveau institutionnel et que celle-ci s'applique à la formation concernée.
<b>AVANTAGES</b>	L'avantage principal réside dans la réalisation de l'audit qui permet de valider ou non les options du scénario tutoral, en particulier en matière de quantification des interventions tutorales.
<b>LIMITES</b>	Elle ignore le plan de diffusion et la non préparation des tuteurs à leurs interventions constitue un biais influençant les différences entre le prévu et le réel, relevées lors de l'audit.

## Ingénierie tutorale empirique

<b>QUOI</b>	Plan de diffusion + Audit de performance tutorale. Elle est empirique car elle ne prévoit aucune action de définition et de conception du dispositif tutoral mais se base sur la préparation des tuteurs et l'audit de leurs actions.
<b>DANS QUEL CAS</b>	Elle est le type d'ingénierie tutorale le plus courant bien que dans sa forme la plus répandue, elle s'exonère également de l'audit. Elle est improvisée au dernier moment et ne permet d'atteindre que des résultats médiocres.
<b>AVANTAGES</b>	Elle est rapide à mettre en œuvre. L'avantage principal réside dans la réalisation de l'audit qui constitue un retour formateur pour les tuteurs.
<b>LIMITES</b>	Les individus promus tuteurs n'ont accès qu'à une formation généraliste sur le tutorat à distance car l'institution, en ne prenant pas le temps de réaliser le système tutoral et le scénario tutoral, n'a pas joué son rôle d'initiateur du dispositif tutoral. La responsabilité de la qualité du tutorat est dévolue aux seuls tuteurs.

## Ingénierie tutorale stratégique

<b>QUOI</b>	<p>Système tutoral + scénario tutoral + Audit de performance tutorale</p> <p>Elle est qualifiée de stratégique car elle est fondée sur la mise en œuvre d'un plan s'appuyant sur des méthodologies de définition, conception et évaluation du dispositif tutoral.</p>
<b>DANS QUEL CAS</b>	<p>Elle peut être mise en œuvre lorsque l'institution dispose de tuteurs expérimentés pouvant se passer de formation spécifique aux interventions à réaliser dans la formation concernée. Les tuteurs peuvent également réguler leurs actions au regard des résultats de l'audit</p>
<b>AVANTAGES</b>	<p>Le dispositif tutoral est bien défini. Les interventions tutorales sont décrites. L'audit permet la régulation.</p>
<b>LIMITES</b>	<p>Les tuteurs découvrent leurs tâches tardivement et la qualité du tutorat est envisagée indépendamment de leurs compétences.</p>

## Ingénierie tutorale tactique

<b>QUOI</b>	<p>Système tutoral + plan de diffusion + Audit de performance tutorale</p> <p>Elle est qualifiée de tactique car les résultats du système tutoral sont à interpréter et à adapter à la formation concernée par les tuteurs en dehors de tout scénario tutoral. Les tuteurs sont formés et bénéficient des retours de l'audit.</p>
<b>DANS QUEL CAS</b>	<p>Elle peut être mise en œuvre lorsque l'institution ne dispose pas du temps suffisant pour procéder au scénario tutoral ou lorsque elle souhaite laisser un large périmètre d'autonomie aux tuteurs.</p>
<b>AVANTAGES</b>	<p>Le système tutoral étant défini, les tuteurs deviennent les réels acteurs de cette ingénierie qui leur permet de bien se préparer à leurs interventions. L'audit permet la régulation.</p>
<b>LIMITES</b>	<p>La qualité du scénario tutoral produit par les tuteurs lors de leur formation dépend de leurs compétences et expériences passées. Il est donc prudent de n'employer ce type d'ingénierie tutorale qu'avec des tuteurs relativement expérimentés.</p> <p>L'institution ne maîtrise pas les coûts du dispositif tutoral car ce sont les tuteurs qui décident du nombre et de la durée de leurs interventions.</p>

## Ingénierie tutorale déductive

<b>QUOI</b>	<p>Système tutorial + scénario tutorial + plan de diffusion</p> <p>Elle est déductive car elle suit les phases classiques d'une gestion de projet, du général vers le particulier.</p> <p>Elle est équilibrée et permet la mise en place cohérente d'un dispositif tutorial.</p>
<b>DANS QUEL CAS</b>	<p>Elle nécessite d'être entreprise dès le début du projet de formation.</p>
<b>AVANTAGES</b>	<p>Elle présente les nombreux avantages d'une démarche élaborée et cohérente.</p>
<b>LIMITES</b>	<p>Comme toute ingénierie traditionnelle, elle est une projection qui reste à passer au crible de la réalité.</p> <p>Il lui manque l'audit pour vérifier sa pleine validité</p>

## Ingénierie tutorale inductive

<b>QUOI</b>	<p>Scénario tutorial + plan de diffusion + Audit de performance tutorale</p> <p>Elle est inductive, par opposition à l'ingénierie déductive, car elle néglige le général pour s'intéresser immédiatement au particulier.</p>
<b>DANS QUEL CAS</b>	<p>Elle est mise en place lorsque le temps pour les analyses relatives au système tutorial est manquant.</p>
<b>AVANTAGES</b>	<p>Moins cohérente que l'ingénierie déductive elle compense par une plus grande prise avec la réalité en particulier par la réalisation de l'audit.</p>
<b>LIMITES</b>	<p>Le transfert de ses résultats est plus difficile, du moins nécessite de penser leur généralisation par la réalisation a posteriori des actions du système tutorial.</p>

## Le type de niveau élevé

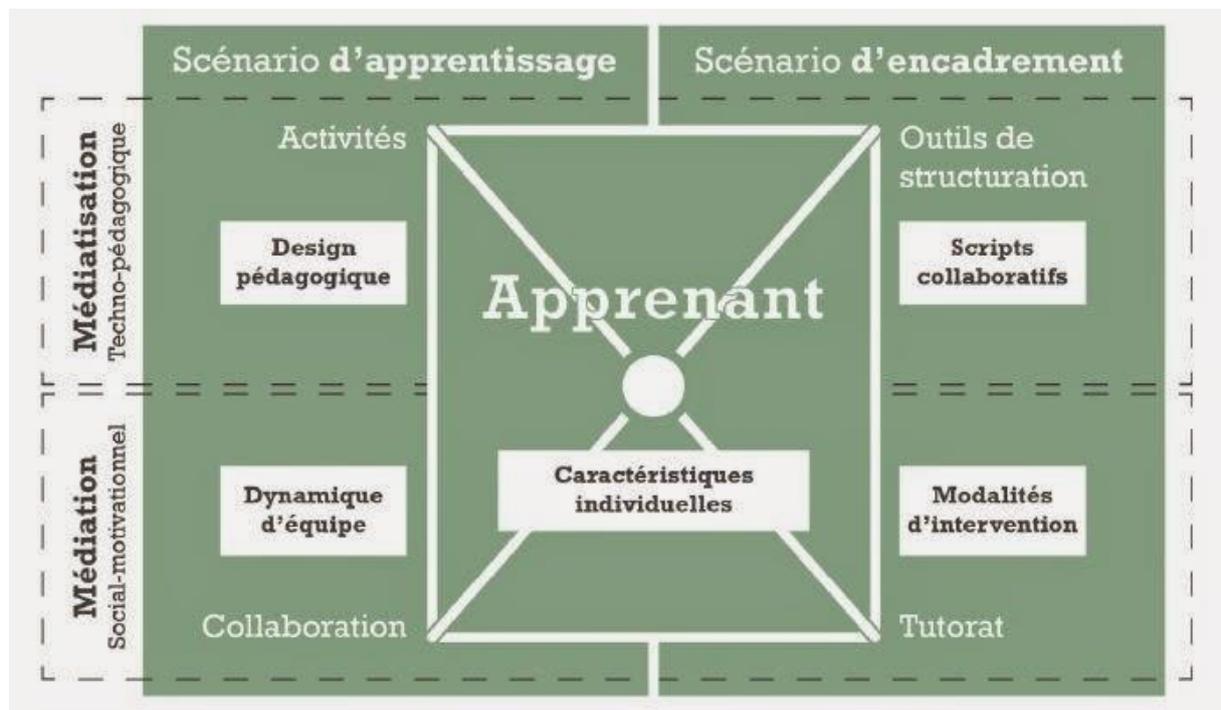
<b>Ingénierie tutorale optimale</b>	
<b>QUOI</b>	Systeme tuteurale + scénario tuteurale + plan de diffusion + Audit de performance tuteurale Elle est optimale car elle rassemble l'ensemble des actions permettant un dimensionnement de qualité d'un dispositif tuteurale.
<b>DANS QUEL CAS</b>	Elle nécessite un réel portage par l'institution et d'être entreprise dès le début du projet de formation.
<b>AVANTAGES</b>	Elle cumule tous les avantages des autres types d'ingénierie tuteurale.
<b>LIMITES</b>	Elle est la plus onéreuse.

# Quelques illustrations du scénario d'encadrement et de la conception des interventions tutorales

Jacques Rodet – 28 novembre 2014

La nécessité de penser le scénario tutorial ou d'encadrement d'une FOAD a été soulignée par plusieurs auteurs qui se sont influencés les uns les autres. Je récapitule, sous forme d'illustrations, leurs principaux apports.

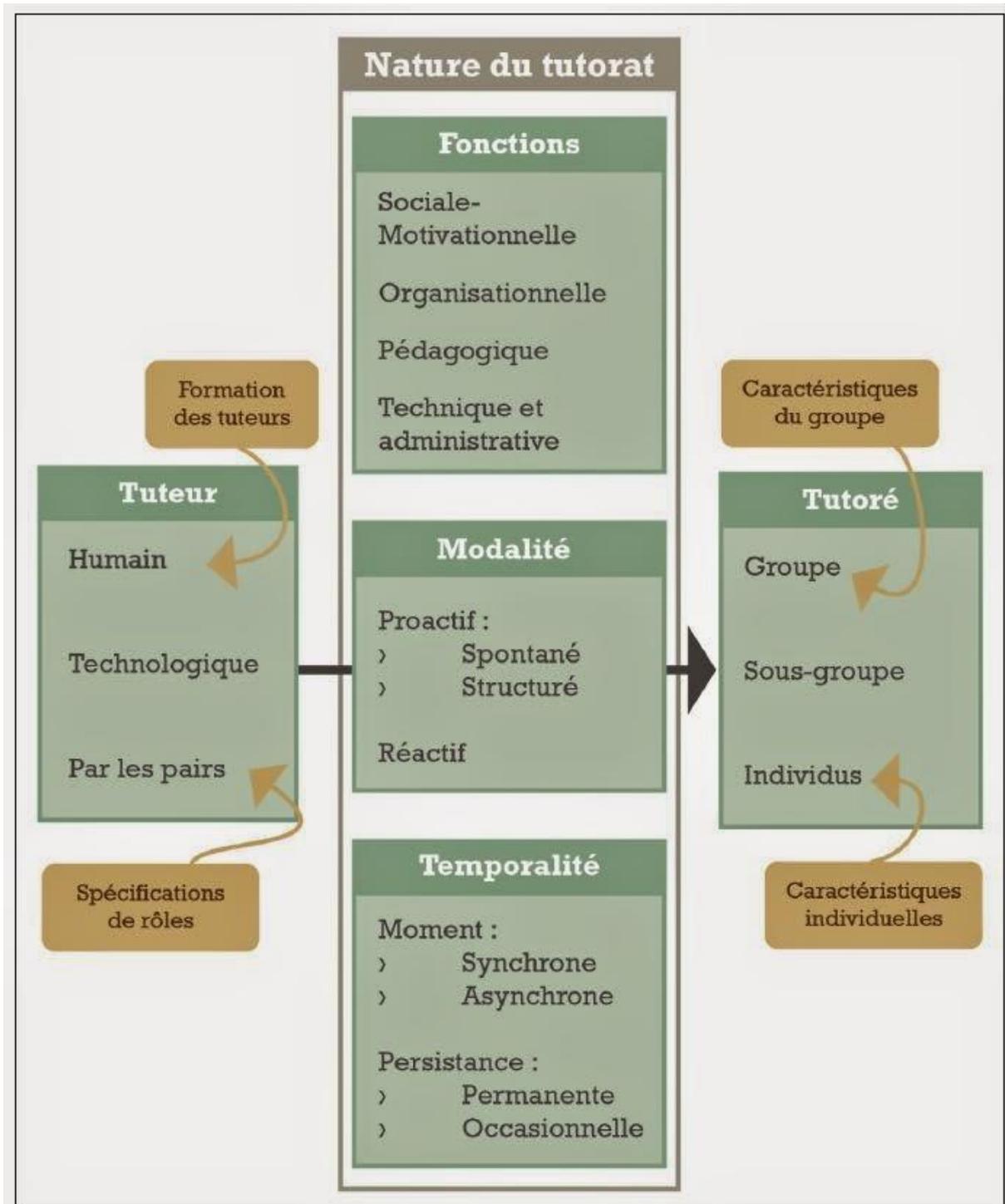
Dans sa [thèse](#) (2014), "La scénarisation pédagogique d'activités collaboratives en ligne", Sandrine Decamps, à la suite de Quintin, Depover et Degache ([Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance](#)) propose le schéma suivant de la scénarisation pédagogique. Celle-ci est déclinée en deux sous-scénarios, celui de l'apprentissage et celui de l'encadrement.



Bruno de Lièvre, de son côté, s'inspirant de Quintin et probablement de Gounon, avait précisé en 2005, dans un [article](#), la structure du scénario d'encadrement

Scénario d'encadrement						
Activités encadrées	Agent d'encadrement	Dimensions		Bénéficiaires		
Activité "X"	Tuteur	Rôles et Fonctions principaux:	Pédagogique	Groupe plénier		
	Co-apprenant		Métacognitive		Equipe,	
			Sociale et motivationnelle			ou
			Technique			
			Organisationnelle			
	Awareness	Contexte :	Evaluation	Individu		
			A l'entame de l'activité			
			En cours			
		Modalité :	A la fin			
			Proactive			
		Temporalité :	Réactive			
			Persistante			
		Ponctuelle				

Toujours dans sa thèse, Sandrine Decamps présente une adaptation du [modèle de Gounon & al.](#) publié en 2004. A noter [l'entretien](#) que j'avais eu avec Patricia Gounon sur ses travaux portant sur la conception des activités d'encadrement des apprenants à distance.



De mon côté, j'ai proposé, en 2014, dans [l'outil ScénoFORM](#), le tableau suivant comme base de storyboard d'une intervention tutorale.

	<b>Il s'agit d'un document permettant aux tuteurs et autres personnes qui animent la formation de connaître précisément le détail d'une intervention tutorale qu'ils ont à réaliser auprès des apprenants.</b>
<b>Objectif</b>	Il est souhaitable que l'objectif soit unique et rédigé de manière non équivoque
<b>Durée</b>	La durée de l'intervention tutorale est à indiquer de manière prévisionnelle. Elle peut être revue suite à l'examen du temps passé réellement pour l'effectuer.
<b>Acteurs</b>	Les acteurs concernés par une intervention tutorale sont le ou les tuteurs, l'apprenant, les groupes d'apprenants, des ressources. Ces acteurs sont soit tuteurant, soit tutoré.
<b>Fonction tutorale</b>	Accueil et orientation. Organisationnelle. Pédagogique. Motivationnelle. Socio-affective. Technique. Métacognitive. Evaluation.
<b>Plans de support</b>	Plan de support cognitif, motivationnel, socio-affectif, métacognitif.
<b>Fréquence /position</b>	Le rythme d'une intervention est qualifié par la fréquence de l'intervention si elle est reproductible et par sa position dans le scénario général de la formation.
<b>Modalités</b>	Les modalités sont proactive ou réactive, synchrone ou asynchrone. Le ou les outils de communication pour réaliser l'intervention sont à indiquer.
<b>Commentaires et conseils</b>	Les commentaires et conseils à l'intention du tuteur peuvent renvoyer à des ressources tels que des fiches d'interventions et fiches méthodologiques, des modèles de messages.
<b>Métadonnées</b>	Informations qui permettent de retrouver une intervention tutorale précédemment produite (mots-clés, plan de support, date, auteur, etc.).

# Prioriser les besoins de soutien des apprenants à distance pour déterminer ceux qui doivent faire l'objet de réponses tutorales

**Jacques Rodet – 4 octobre 2014**

Le tutorat à distance est souvent abordé de manière non pragmatique : soit il est ignoré, soit il n'est traité que de manière théorique, à la recherche d'un système idéal.

Si les contempteurs de l'accompagnement des apprenants à distance ont vu leur influence diminuer tout au long des quinze dernières années, il n'en reste pas moins, que dans de trop nombreux dispositifs le soutien à l'apprentissage ne renvoie qu'à la capacité présumée des apprenants à exercer leur autonomie.

A contrario, la recherche sur le tutorat aboutit fréquemment à des modélisations préconisant une organisation globale des services tutoraux et des tâches des tuteurs qui se révèlent parfois lourdes à mettre en place et pas toujours en adéquation avec la réalité contextuelle.

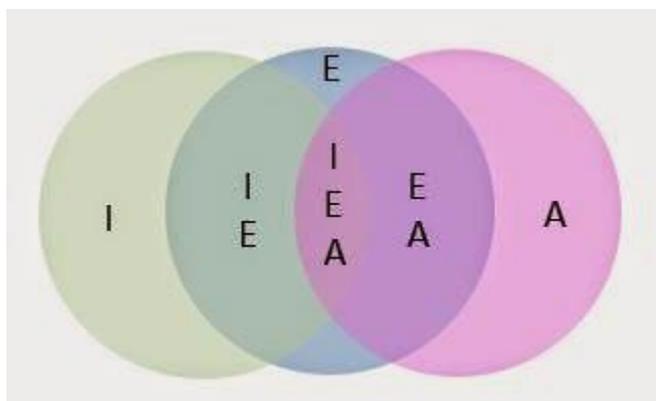
Il est alors nécessaire d'emprunter une voie médiane qui, sans ignorer les apports conceptuels, favorise une démarche pragmatique de dimensionnement des réponses tutorales à apporter aux apprenants d'un dispositif donné. Il s'agit donc, en quelque sorte, de passer de la stratégie à la tactique, d'oser le pragmatisme. Le pragmatisme renvoie à la « capacité à s'adapter aux contraintes de la réalité ou encore l'idée selon laquelle l'intelligence a pour fin la capacité d'agir, et non la connaissance. » <http://fr.wikipedia.org/wiki/Pragmatisme>

Penser un dispositif tutorial nécessite dans un premier temps d'inventorier les besoins de soutien à l'apprentissage des apprenants à distance ou les représentations de ces besoins qu'ont les différents acteurs : institution, équipe pédagogique, apprenants (cf. Rodet, 2010 : [Propositions pour l'ingénierie tutorale](#)).

A la fin de ce travail d'inventaire, il est obtenu une liste complète sinon exhaustive des besoins auxquels des réponses tutorales devraient répondre. A bien des égards, cet inventaire excède les capacités concrètes de l'institution ou des équipes pédagogiques à mettre en œuvre ces réponses. Les contraintes tant politiques, budgétaires, temporelles, techniques, mais également les limites des compétences des acteurs sont donc à prendre en compte pour hiérarchiser et prioriser, pour définir pragmatiquement les interventions tutorales qui seront effectivement scénarisées et réalisées.

Ci-dessous, sont présentées plusieurs méthodes utiles pour atteindre ce résultat.

### Les expressions de besoins communes aux acteurs



Il s'agit, à travers la production d'un schéma des résultats de l'analyse des besoins, de repérer sont qui sont communs à l'institution (I), à l'équipe pédagogique (E) et aux apprenants (A).

Les besoins positionnés dans la zone [IEA] sont prioritaires par rapport à ceux des zones [IE] et [EA], eux-mêmes prioritaires à ceux des zones I, E et A.

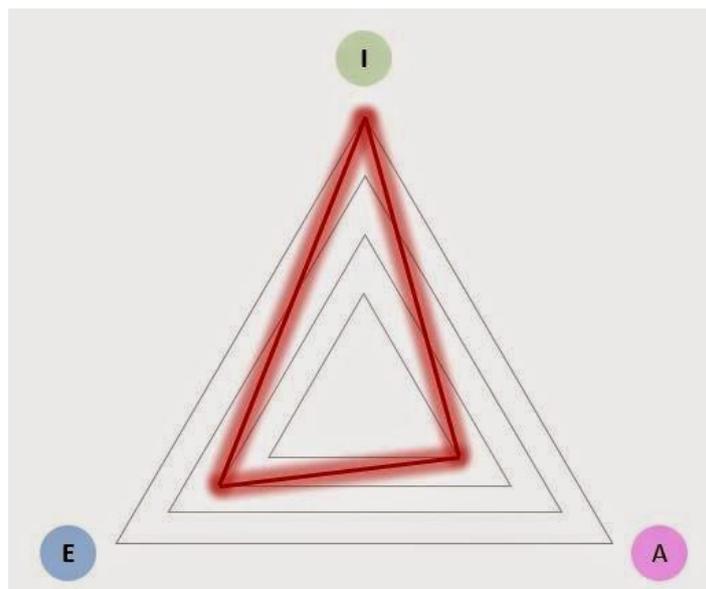
Cette méthode permet de repérer les besoins de soutien à l'apprentissage qui font consensus entre les acteurs. Toutefois, elle suppose d'accorder une égalité d'influence entre les acteurs, ce qui est rarement observé dans la réalité.

Ce schéma peut être utilisé d'une autre manière. Après avoir choisi les besoins qui feront l'objet de réponses tutorales, ceux-ci sont placés dans les différentes zones. Il est alors aisé d'identifier quelles sont les acteurs dont les représentations sur les besoins ont été davantage prises en compte.

### Le triangle des priorités

Cette méthode permet de prendre en compte, pour peu qu'elle ait été demandée aux acteurs lors de la phase de recueil de données de l'analyse des besoins, la priorité qu'ils accordent à chaque besoin.

Dans la représentation ci-dessous, les triangles indiquent le niveau de priorité. Plus le triangle est grand, plus la priorité est élevée. Après avoir positionnés les indicateurs de priorité des différents acteurs pour un besoin, il est possible de dessiner le triangle des priorités (en rouge dans le schéma). Lorsque le triangle des priorités est équilatéral, il y a consensus entre les acteurs sur la priorité. Plus l'aire du triangle des priorités est grande, plus le besoin repéré nécessite une réponse tutorale.



### L'étude de criticité

L'étude de criticité permet de déterminer le taux de criticité du risque qu'il y aurait à ne pas apporter une réponse tutorale à un besoin identifié. Le risque est qualifié en gravité et en occurrence. Les valeurs 1 à 4 sont à préciser pour décrire la gravité et l'occurrence. Le taux de criticité est égal au produit de la gravité et de l'occurrence du risque. Plus le taux de criticité est élevé, plus il y a nécessité d'apporter une réponse tutorale au besoin.

Occurrence  
du risque

Certaine	4	8	12	16
Fort probable	3	6	9	12
Probable	2	4	6	8
Peu probable	1	2	3	4

Peu grave   Grave   Très grave   Fatal   Gravité du risque

## Le tableau des contraintes

Il s'agit dans un tableau de lister les besoins et de leur affecter, pour chaque contrainte que l'on souhaite prendre en compte, une valeur de 1 à 10 par exemple où 1 représente une faible contrainte et 10 une contrainte extrême. Il est nécessaire de qualifier les valeurs de 1 à 10 pour chaque contrainte. Il peut également être affecté à chaque contrainte un coefficient qui permet de tenir compte de leurs poids respectifs. Le total permet de définir l'indice de contrainte pour un besoin donné.

Besoin	Contrainte politique Coefficient 3	Contrainte budgétaire Coefficient 2	Contrainte temporelle Coefficient 1	Contrainte technique Coefficient 1	Contrainte X	Indice de contrainte
Besoin A	4	6	6	1		31
Besoin B	8	1	1	1		27
Besoin C	1	7	4	4		25
...						

L'indice de contrainte peut alors être mis en rapport avec la priorité identifiée par l'une des trois méthodes précédentes afin de faciliter le choix des besoins qui feront effectivement l'objet de réponses tutorales.

# Indices de gravité et de probabilité pour une étude de criticité en ingénierie tutorale

Jacques Rodet – 15 février 2015

Pour produire le premier livrable de l'[ingénierie tutorale](#), plusieurs actions sont nécessaires :  
i) recueillir et analyser des données sur les représentations des besoins de soutien des apprenants tant du point de vue de l'institution, de l'équipe pédagogique dont les tuteurs, que des apprenants. Il est également utile de convoquer la littérature sur le tutorat à distance qui traite de ces besoins de soutien ; ii) prioriser les besoins de soutien afin d'identifier ceux feront effectivement l'objet d'interventions tutorales ; iii) définir les profils de tuteurs qui réaliseront ces interventions tutorales.

L'étude de criticité est une des méthodes permettant de prioriser les besoins de soutien (cf. [Prioriser les besoins de soutien des apprenants à distance pour déterminer ceux qui doivent faire l'objet de réponses tutorales](#)) et ma [communication](#) à ADUTICE).

La criticité est une notion qui nous vient de la prévention des risques. Elle permet d'estimer la criticité d'un risque à partir de sa gravité et de sa probabilité. Dans certains contextes, comme les risques naturels ou l'analyse des modes de défaillance industrielle, un troisième critère, la capacité du système de veille à détecter un risque potentiel, est pris en compte.

Dans le cadre de l'ingénierie tutorale, ce dernier critère n'est pas retenu dans la mesure où d'une part, l'analyse des représentations des besoins d'aide vise justement à établir une liste stabilisée de ces besoins pour un contexte donné, et que, d'autre part, l'exhaustivité n'est pas atteignable dès lors que l'on traite de comportements humains.

Ici, l'étude de criticité a pour but de qualifier le risque pour les apprenants d'une non réponse tutorale à un besoin de soutien identifié. L'étude de criticité permet donc de hiérarchiser les besoins en fonction des risques encourus par les apprenants et par là de prioriser les réponses tutorales, de distinguer celles qui sont indispensables de celles qui sont souhaitables et de celles qui sont accessoires. S'il y a un risque à forte criticité à ne pas répondre à tel ou tel besoin (en rouge dans le schéma ci-dessous), alors il est indispensable d'apporter une réponse tutorale. Si au contraire la criticité est faible (en gris), il est acceptable de ne pas apporter de réponse tutorale. Si la criticité est moyenne (en orange) la décision de mettre en place une réponse tutorale dépendra des contraintes contextuelles qui seront à qualifier (cf. le [tableau des contraintes](#)). L'étude de criticité sert donc à passer d'un système tutorial idéal à un système tutorial adapté ou plus réaliste.

Le taux de criticité est le produit de l'indice de gravité du risque par l'indice de probabilité du risque

$$\text{Criticité} = \text{Gravité} \times \text{Probabilité}$$

Probabilité du risque		Gravité du risque			
		Peu grave	Grave	Très grave	Fatal
Certaine	4	8	12	16	
Fort probable	3	6	9	12	
Probable	2	4	6	8	
Peu probable	1	2	3	4	

Afin de tendre vers l'objectivation de la criticité d'un risque encouru par les apprenants en cas de non réponse tutorale, il est nécessaire de préciser les indices de gravité et de probabilité. Si la détermination de ces indices par la personne qui effectue l'étude de criticité ne peut prétendre à une pleine objectivité, elle permet néanmoins d'éliminer l'arbitraire du choix.

### Exemple de qualification des indices de gravité du risque

Qu'est-ce qu'un risque grave ? Comment distinguer un risque grave d'un risque très grave ? Voici un exemple de qualification d'indices de gravité :

1. Peu grave : le dommage est sans conséquence sur les apprenants et leur apprentissage
2. Grave : le dommage ne provoque pas de rupture de l'apprentissage mais à des conséquences sur les apprenants
3. Très grave : Le dommage entraîne une rupture temporaire de l'apprentissage mais ceci est réversible par la mise en oeuvre d'actions réparatrices auprès des apprenants.
4. Fatale : Le dommage est irréversible et entraîne l'abandon de leur formation par les apprenants

### **Exemple de qualification des indices de probabilité du risque**

1. Peu probable : la littérature ne traite pas de ce risque et/ou l'expérience montre qu'il concerne un très faible pourcentage d'apprenants (moins de 10%)
2. Probable : le risque est repéré dans la littérature et/ou l'expérience montre qu'il concerne un nombre significatif d'apprenants (de 10 à 35%)
3. Fort probable : le risque est traité par la littérature qui indique des pistes de solutions et/ou l'expérience montre qu'il concerne un nombre élevé d'apprenants (de 35 à 65%).
4. Certaine : le risque fait l'objet d'un traitement répété et approfondi par la littérature et/ou l'expérience montre qu'il concerne la plupart des apprenants (plus de 65%)

# Varia

# Le tutorat pour améliorer le ROI du e-learning et des moocs

Jacques Rodet – 27 mai 2015

Le tutorat des apprenants à distance est fréquemment négligé par les initiateurs de dispositifs car il est jugé complexe, inutile dès lors que les apprenants sont jugés autonomes, mais avant tout, onéreux. Il est vrai que le modèle économique du tutorat, peu de coûts fixes mais de nombreux coûts variables, est le reflet inverse de celui du e-learning et que ceci ne facilite donc pas sa prise en compte. Pour autant, l'économie escomptée, par l'absence de support à l'apprentissage ou son transfert sur le seul tutorat entre pairs (gratuit), est rarement au rendez-vous. En effet, l'examen des différentes formes historiques de la mise à distance de la formation, des cours par correspondance aux moocs en passant par la FAD, l'EAO, la FOAD et le e-learning, permet de dégager un invariant : sans accompagnement des apprenants, le taux d'abandon dépasse 90% des inscrits.<sup>33</sup> Cette donnée est essentielle à prendre en compte lors du calcul du retour sur investissement (ROI) d'un dispositif. Les conséquences d'un abandon, même si elles ne se cantonnent pas à l'aspect financier, sont aussi sonnantes et réverbérantes. L'amélioration du ROI par le tutorat nécessite donc d'identifier précisément les coûts de l'accompagnement des apprenants mais également les gains que celui-ci procure.



La nécessité du tutorat



Cours par  
correspondance

FAD

EAO

FOAD

e-learning

Moocs

> 90% d'abandons  
dans les dispositifs sans tutorat

<sup>33</sup> A titre d'exemple seuls 5,8% des inscrits aux moocs d'edX obtiennent une certification.

Dans la suite de ce billet, après avoir identifié les coûts du tutorat, je traite plus particulièrement du calcul des bénéfices du tutorat dans le e-learning puis dans les moocs.

### **LES COÛTS FIXES DU TUTORAT A DISTANCE**

Les coûts fixes du tutorat à distance peuvent être répartis en plusieurs catégories. Tout d'abord, l'ensemble des frais relatifs à l'ingénierie tutorale dont l'objectif est la définition, la conception et la préparation à la diffusion des services tutoraux. Grâce aux différentes actions de l'ingénierie tutorale, les interventions tutorales peuvent être précisément quantifiées et le modèle économique du système tutoral défini. Autre poste de coûts fixes, les outils de communication mis à la disposition des tuteurs et des apprenants pour supporter leurs interactions. Afin de réduire le tutorat humain à sa réelle plus-value, il est utile de produire différentes ressources de support à l'apprentissage (guide de formation, FAQ, didacticiels, etc.). Les coûts de conception et de production de ces ressources sont imputables au tutorat. Enfin, la formation des futurs tuteurs, si nécessaire tant sur le plan technologique que sur celui de la posture professionnelle, constitue la dernière catégorie des coûts fixes du tutorat.

### **LES COÛTS VARIABLES DU TUTORAT A DISTANCE**

Les coûts variables du tutorat sont essentiellement constitués par les rémunérations des tuteurs. Que celles-ci soient calculées par apprenant ou par forfait pour un groupe d'apprenants, leur montant dépend du nombre d'apprenants inscrits, de la durée des interventions tutorales prévues et du niveau de productivité des tuteurs. A noter que cette dernière peut être largement améliorée par une formation adéquate des tuteurs et la mise à leur disposition de ressources facilitant la réalisation de leurs interventions auprès des apprenants (scénario, modèle de messages, fiches méthodologiques, outil de suivi de la relation tutorale, etc.). Dans le cas où les tuteurs sont multiples, il est nécessaire de les manager afin de coordonner leurs actions. Le salaire du responsable de l'équipe tutorale entre dans une deuxième catégorie des frais variables. Enfin, la gestion globale du dispositif tutoral, son évaluation et ses améliorations, la communication des résultats obtenus entraînent d'autres frais variables. Pour aller plus loin sur la question des coûts du tutorat à distance cf. cette [vidéo](#)

### **COMMENT AMELIORER LE ROI DE SON E-LEARNING PAR LE TUTORAT ?**



eROI est un dispositif dédié à l'amélioration du rendement de vos e-learning par le tutorat.<sup>34</sup>

eROI est structuré en plusieurs étapes : définition des objectifs du tutorat, détermination des indicateurs d'atteinte des objectifs, calcul du coût du tutorat, calcul des bénéfices du tutorat, calcul de l'impact du tutorat sur le ROI.

Les objectifs peuvent être les suivants : baisse du nombre d'abandons, fidélisation des clients, vente de services tutoraux, argument concurrentiel pour gagner des parts de marché.

Les indicateurs d'atteinte des objectifs permettent de qualifier précisément le niveau de réussite du dispositif tutoral : pourcentage d'apprenants terminant leur parcours, nombre de clients achetant une nouvelle formation, chiffre d'affaires relatif à la dispense des services tutoraux, nombre de nouveaux clients recrutés par les campagnes marketing présentant les services tutoraux.

Le calcul du coût du tutorat est réalisé lors de l'ingénierie tutorale et réévalué en fin de formation à partir de l'équation suivante :

$$\text{Coût réel du tutorat pour un apprenant} = \frac{\text{coûts du tutorat}}{\% \text{ atteinte des objectifs du tutorat}} \times \text{nombre d'apprenants}$$

Le calcul des bénéfices du tutorat peut être calculé par comparaison du nombre d'apprenants terminant leur formation entre un groupe d'apprenants tutorés et un autre groupe non tutoré.

$$\text{Bénéfices} = \text{nombre d'abandons groupe non tutoré} - \text{nombre d'abandons groupe tutoré} \times \text{prix de la formation/apprenant} - \text{coûts du tutorat}$$

D'autres formules sont possibles, notamment pour tenir compte, non plus seulement de la persévérance dans la formation, mais également de l'atteinte des objectifs de formation évaluable à partir du modèle de Kirkpatrick.

---

<sup>34</sup> Le dispositif eROI est proposé de manière exclusive par la société JRODET Conseil

## COMMENT AMELIORER LE ROI DE SON MOOC PAR LE TUTORAT ?



mROI est un dispositif dédié à l'amélioration du rendement de vos moocs par le tutorat.<sup>35</sup>

Parler de ROI pour les moocs alors que le modèle économique de ces dispositifs n'est pas encore clairement établi peut paraître bien aventureux. Toutefois, les postes de recettes sont identifiables. D'une part, les services tutoraux peuvent être vendus, d'autre part, les certifications sont vendues. Dès lors, l'enjeu est d'augmenter le nombre de certifiés. Le tutorat y contribue directement car il permet aux participants de persévérer et d'aller au bout de leur parcours.

Le bénéfice du tutorat dans les moocs est calculé à partir de la formule suivante :

$$\begin{aligned} & \text{Bénéfices} = \text{CA de la vente de services tutoraux} \\ & + [(\text{nombre d'apprenants tutorés certifiés} - \text{nombre d'apprenants non tutorés certifiés}) \\ & \quad \times \text{prix de la certification}] - \text{coûts du tutorat} \end{aligned}$$

Alors que le tutorat est envisagé comme un poste de coûts, il est primordial d'en identifier également les recettes et d'en calculer le bénéfice. Le tutorat est décisif, non seulement pour assurer la réussite des apprenants, mais également pour améliorer la rentabilité financière des dispositifs de formation.

---

<sup>35</sup> Le dispositif mROI est proposé de manière exclusive par la société JRODET Conseil

# A propos de la classe inversée : quelques réflexions sur la nature de l'inversion.

**Jacques Rodet – 20 février 2014**

La classe inversée fait de plus en plus parler d'elle. L'audience de [Marcel Lebrun](#), qui en présente les principes dans ses conférences et qui la pratique, notamment au sein d'[elearn2](#), est réelle et touche des cercles de plus en plus larges d'acteurs de l'éducation et de la formation. Je ne ferai donc pas une présentation détaillée de la classe inversée (cf. le billet de Marcel Lebrun « [Classes inversées, Flipped Classrooms ... Ca flippe quoi au juste ?](#) ») mais formulerai quelques réflexions tant il est toujours nécessaire, en particulier dans le domaine de la formation, de questionner les formules pédagogiques qui apparaissent, à un instant t, comme la solution à toutes les insuffisances des dispositifs de formation. A cet égard, Adrien Ferro, dans un commentaire à un post sur Facebook, note « Le problème de la classe inversée est que les préliminaires au présentiel sont totalement dépendants des variables locales, familiales notamment. C'est justement pour éviter ceci que l'école existe. »

## **Hybridation plutôt qu'inversion ?**

Le principe cardinal de la classe inversée est de confronter les apprenants à l'enseignement, au discours du formateur, aux aspects conceptuels ou notionnels en situation distancielle, à partir de ressources. Il s'agit donc pour les apprenants d'effectuer en autonomie une prise d'informations (ce qui sous-tend un étayage-désétayage progressif selon les caractéristiques propres à chaque apprenant). En situation classique de formation, cette étape correspond le plus souvent à l'exposé, au cours magistral. Dans un deuxième temps, la situation présentielle est dédiée, en présence du formateur, à la remédiation et à la manipulation des informations recueillies par les apprenants afin qu'ils les transforment en savoir, savoir-faire et savoir-être. Le travail collaboratif autour de situations authentiques étant la pratique d'inspiration socio-constructiviste la plus utilisée.

Dans ce scénario, on peut remarquer que la séquence déductive traditionnelle théorie puis pratique n'est pas inversée comme cela peut être le cas dans la formule de la formation-action, de nature inductive, où les apports théoriques n'interviennent qu'au moment où ils s'avèrent nécessaires et que pour servir les finalités de l'action, (sur la [formation-action](#)). La classe inversée n'inverse donc pas automatiquement le processus cognitif qui peut rester d'ordre déductif.

Dans les expériences de classes inversées les plus abouties, un troisième temps, qui peut être aménagé tant en présentiel qu'à distance, vise à faciliter la conscientisation, par les apprenants, de leurs acquisitions et du processus qui les a permises. Cette étape d'ordre métacognitif, bien que toujours possible, est rarement aménagée dans une démarche pédagogique classique ou académique. Elle présente une haute valeur ajoutée mais elle n'est pas une caractéristique spécifique de la classe inversée.

L'inversion en classe inversée peut donc sembler correspondre davantage à une hybridation des temps de formation où les concepts sont étudiés à distance et la mise en pratique réalisée en présentiel. Il est toutefois remarquable qu'elle peut se situer, selon les intentions des concepteurs dans plusieurs scénarios de la [typologie Compétice](#) et dans la plupart des types de la [typologie Hysup](#). Il apparaît donc que l'hybridation des temps présentiel et distanciel ne suffit pas à la décrire et que les postures des acteurs et l'approche pédagogique structurant les différentes étapes du scénario de la classe inversée soient autant d'éléments à prendre en compte pour la caractériser.

### **Enseigner moins pour qu'ils apprennent plus**

Selon John Dewey, moins il y a d'enseignement, plus il y a d'apprentissage. Dans la lignée des approches constructivistes dont les principes généraux sont le développement de perspectives multiples, la négociation du sens, la contextualisation, la collaboration, il me semble que l'inversion est liée au poids relatif donné d'une part, aux activités d'enseignement et d'autre part à celles d'apprentissage.

Dès lors, il étonnera peu que je relie le changement de posture du formateur ou de l'enseignant à l'effectivité de l'inversion. Ne plus se focaliser sur la seule transmission, même médiatisée, mais au contraire accorder une importance plus grande au soutien à l'apprentissage, à l'accompagnement, à l'aide tutorale, tel me semble l'enjeu principal de l'inversion. Ce rapprochement entre la posture tutorale en formation à distance et le rôle de l'accompagnement dans les classes inversées a été exploré par Marcel Lebrun lors de la conférence donnée dans le cadre du séminaire des 10 ans de t@d : « [Classes inversées : quand le tutorat à distance inspire l'accompagnement en présence](#) »

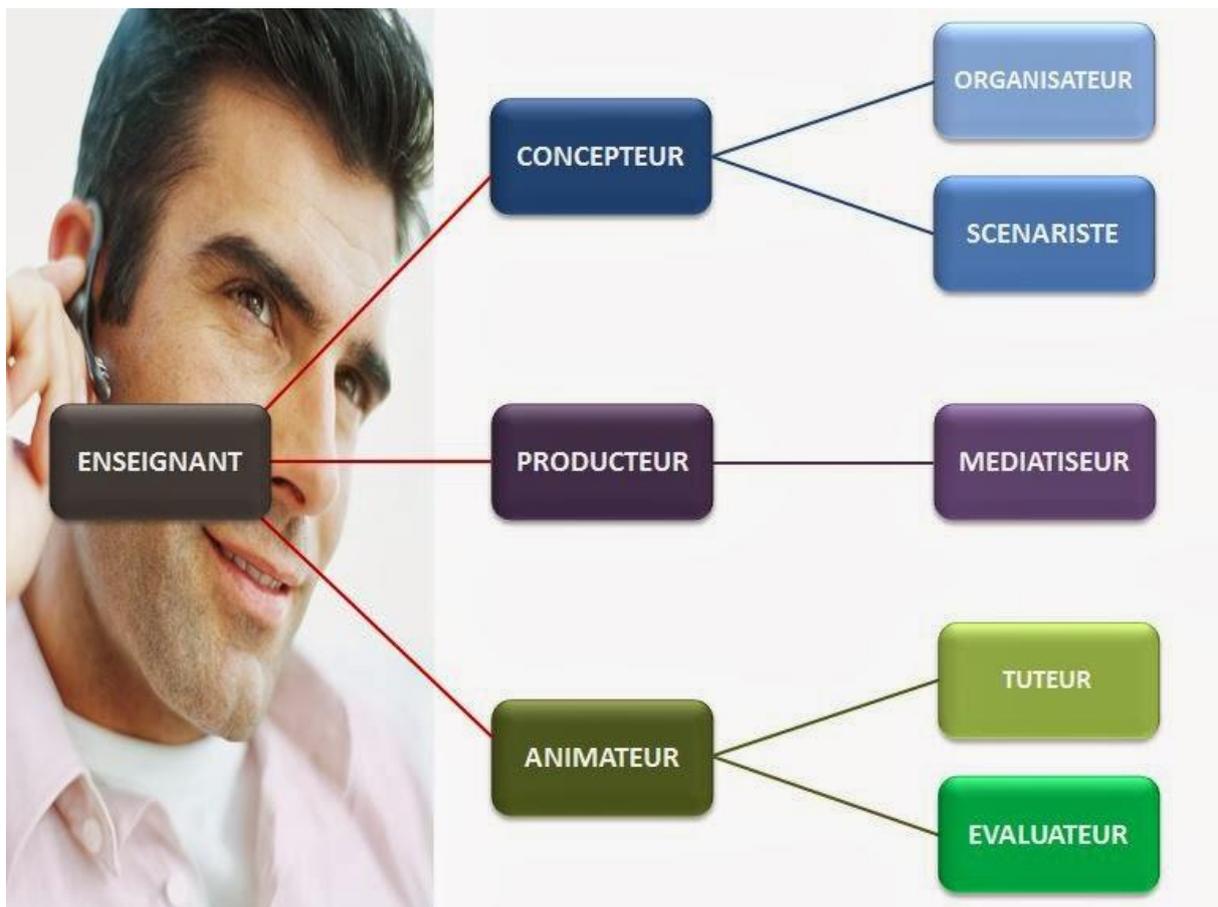
A l'issue de cette conférence, les conclusions que Marcel Lebrun a rassemblé sous le titre « Les Flipped Classrooms, un nouveau métier pour les ... enseignants » étaient les suivantes :

- Mieux utiliser les espaces (mobilité, présence-distance) et les temps (flexibilité, synchrone-asynchrone) de l'enseigner et de l'apprendre (flipper l'espace-temps)
- Proposer une formation plus individualisée et davantage en résonance avec les rythmes, les styles et les activités de chacun (flipper surface-profondeur, sérialisme-holistisme)
- Mieux balancer la nécessaire transmission des savoirs et le développement des savoir-faire et savoir-être, des compétences et de l'apprendre à apprendre (flipper les savoirs et les taxonomies)
- Apprendre à mettre de l'ordre dans des structures désordonnées (flipper cartes et boussoles, ordre et désordre)
- Rendre les étudiants davantage actifs et interactifs, plus impliqués (flipper transmission et appropriation)
- Répondre à des questions que les étudiants se posent plutôt que de répondre à des questions qu'ils ne se posent pas (flipper les rôles)

- Pour les enseignants, leur permettre une appropriation (un développement professionnel) progressive ... nul besoin de tout "flipper" en une fois

Je ne suis pas pleinement convaincu qu'il s'agisse d'un nouveau métier (cf. la conférence de Viviane Glikman « [Peut-on parler du "métier" de tuteur à distance ?](#) »), plus probablement comme l'indique en creux la conclusion 7 de Marcel Lebrun, d'une évolution progressive, certes, mais nécessaire. Il serait d'ailleurs plus juste de parler d'évolutions au pluriel tant la mise à distance de la formation, même partielle comme dans le cas de la classe inversée, redistribue les cartes, les rôles, les fonctions.

### L'éclatement de la fonction d'enseignant lors de la mise à distance de la formation



Aussi, les conclusions de Marcel Lebrun n'impactent pas le seul enseignant, à moins de le considérer comme « seul maître à bord » ce qui serait contradictoire avec l'esprit même de la classe inversée.

« **Flipper l'espace-temps** » est une question d'ingénierie pédagogique et concerne donc le concepteur, organisateur et scénariste qui n'est pas forcément le formateur-animateur-tuteur.

« **Flipper surface-profondeur, sérialisme-holistisme** » relève de l'individualisation qui est également une question d'ingénierie pédagogique (cf. mon billet « [L'individualisation, élément de la flexibilité d'une FOAD](#) ») et de personnalisation. J'en donne la définition suivante : « La personnalisation, en formation, désigne le processus relationnel qui va permettre à l'apprenant de voir pris en compte ses caractéristiques personnelles au cours de sa formation. Elle induit l'établissement d'une « relation privée » entre le tuteur et un apprenant. » (cf. mon billet « [Le tutorat, élément de la flexibilité de la FOAD](#) »). Elle concerne donc les animateurs, tuteurs et évaluateurs.

« **Flipper les savoirs et les taxonomies** » est tout à la fois une question épistémique et de construction du discours didactique qui devrait être structuré autour du développement de perspectives multiples. Cela concerne le concepteur et le producteur.

« **Flipper cartes et boussoles, ordre et désordre** » renvoie à l'ingénierie pédagogique d'une part mais aussi et surtout à l'accompagnement tutoral. Cela concerne donc prioritairement les animateurs, tuteurs et évaluateurs.

« **Flipper transmission et appropriation** » et « **Flipper les rôles** » relèvent du choix de l'approche pédagogique qui à mon sens ne peut être de la seule responsabilité du formateur mais du partage de celle-ci avec l'institution et les apprenants.

La classe inversée se révèle être une pratique riche et prometteuse. D'une part, car elle provoque un écho auprès d'un nombre de plus en plus grand de formateurs et d'enseignants et d'autre part, parce qu'elle pose la question centrale de la distribution des rôles entre les professionnels de l'éducation et de la formation et les apprenants. Elle acculture à la mise à distance de la formation qui pour de nombreuses raisons est une réalité incontournable du paysage de la formation tant initiale que professionnelle. Elle vient aussi bousculer les modèles de FOAD, s'invite dans les moocs. Au terme de ce billet, plusieurs questions restent ouvertes. Une classe inversée basée sur la modèle déductif peut-elle réellement tenir toutes les promesses de l'inversion ? L'hybridation de la classe inversée et de la formation-action n'est-elle pas souhaitable ? La mise en place de classes inversées où les temps présentiel et distanciels sont mixés n'amène-t-elle pas à devoir la penser plus comme un projet à co-construire par une équipe techno-pédagogique plutôt que comme une offre élaborée par un seul enseignant ou formateur ?

# Thèse de Clément Dussarps sur la dimension socio-affective et l'abandon en FOAD

**Jacques Rodet – 2 janvier 2015**

Clément Dussarps a soutenu sa thèse le 27 novembre dernier (à paraître). Il a cherché à répondre, et y parvient dans de larges mesures, à la question suivante : Quels sont les facteurs socio-affectifs expliquant l'abandon, ou inversement la persévérance ?

Il propose une typologie d'apprenants tirée de l'étude des données recueillies :

- Les "**intégrés**" qui attendent des relations de qualité et avec une fréquence régulière avec les enseignants et leurs pairs (25% de l'échantillon étudié)
- Les "**exclusifs avec les enseignants**" qui souhaitent de telles relations avec les enseignants et peu, voire jamais, avec leurs pairs. (52% de l'échantillon étudié)
- Les "**exclusifs avec leurs pairs**" qui se tournent vers leurs pairs et très peu vers les enseignants. (2% de l'échantillon étudié)
- Les "**isolés**" qui échangent peu avec les enseignants et leurs pairs. (21% de l'échantillon étudié).

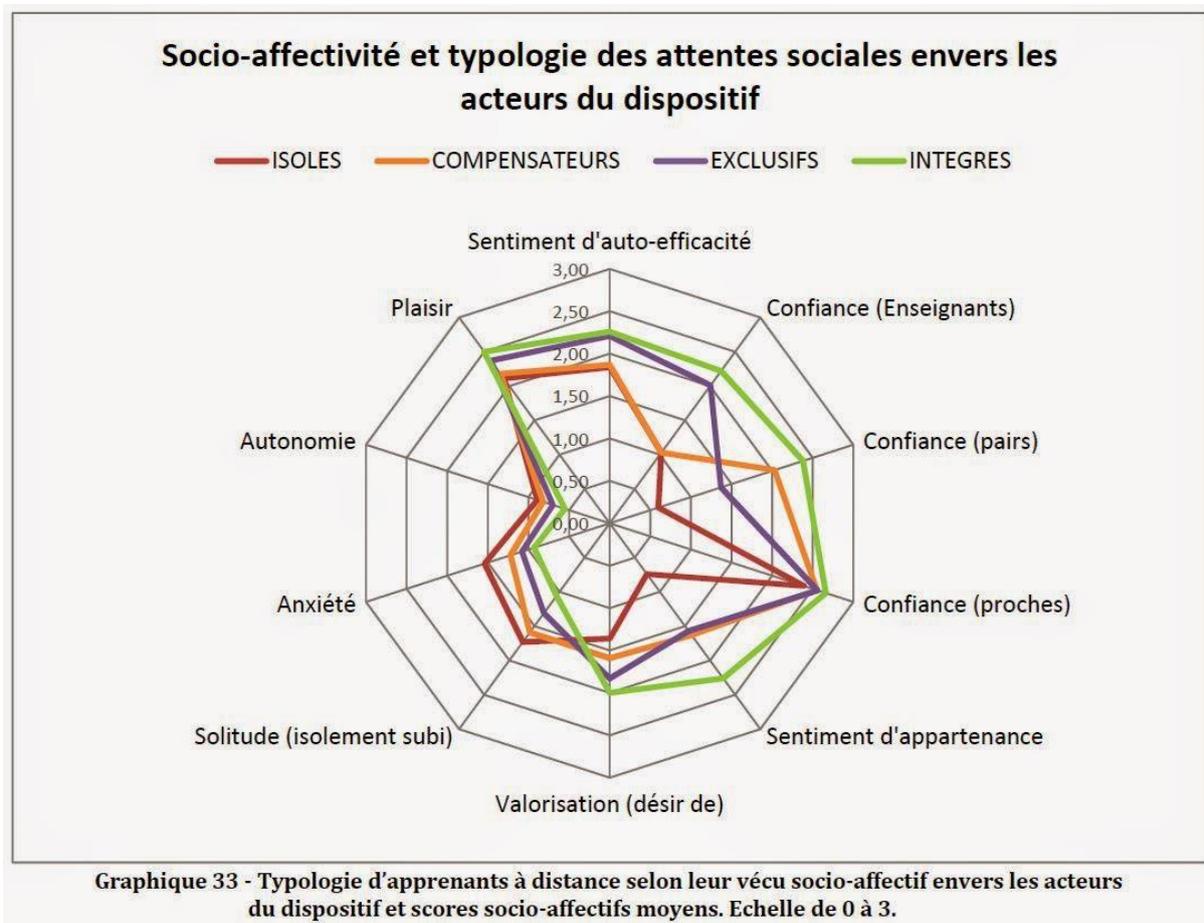
Il est notable que, au moment où le tutorat par les pairs est plébiscité (et il le mérite souvent), et où il constitue parfois la seule modalité tutorale disponible (dans la plupart des moocs), presque 3 répondants sur 4 n'y ont pas recours et plus des 3/4 attendent et s'engagent dans des relations avec leurs enseignants.

Clément propose également une classification des différentes variables qu'il a étudiées sur le niveau de persévérance

Importance	Éléments influant sur le niveau de persévérance
Majeure	Éléments communicationnels et socio-affectifs du dispositif
	Solitude / qualité du soutien socio-affectif (enseignants, pairs)
	(Dé)Valorisation par les enseignants
	Disponibilité, écoute et relation de confiance avec les enseignants
	E-mail des enseignants accessibles
	Éléments d'information
	Présentations et objectifs du cours présentés
	Contenus d'aide méthodologique (métacognitive)
	Cours et organisation du dispositif
	Exercices réguliers
	Éléments communicationnels et socio-affectifs hors dispositif
	Approbation et soutien des proches
	Environnement de travail convenable
Éléments personnels	
Bons résultats (notes)	
Secondaire	Éléments communicationnels et socio-affectifs du dispositif
	<i>Absence physique, virtualité de la relation</i>
	Soutien cognitif des enseignants et des pairs
	Proximité, échanges fréquents avec les enseignants
	Relation de confiance avec les pairs
	Ambiance positive entre enseignants et pairs
	Aide à la création de liens entre pairs par l'enseignant
	Souhaits de lien, comblés ou non
	Sentiment d'appartenance
	Éléments d'information
	Calendrier de cours (remise de travaux, de contenus pédagogiques...)
	Cours et organisation du dispositif
	<i>Dysfonctionnements</i>
	Éléments communicationnels et socio-affectifs hors dispositif
	Confiance des proches en la réussite
Aide aux tâches quotidiennes par les proches	
Éléments personnels	
Sentiment d'auto-efficacité	
Capacité à s'organiser	
Plaisir à lire les cours, à apprendre	
Anxiété (dû aux dysfonctionnements ou à un SAE trop faible)	
Mineure	Éléments d'information
	Manque de clarté sur les attendus aux examens
	Éléments personnels
	Quiétude ou anxiété non liée au dispositif (personnalité)
	<i>Ne pas échouer par orgueil</i>
	Manque de temps pour travailler
Difficultés cognitives, méthodologiques	

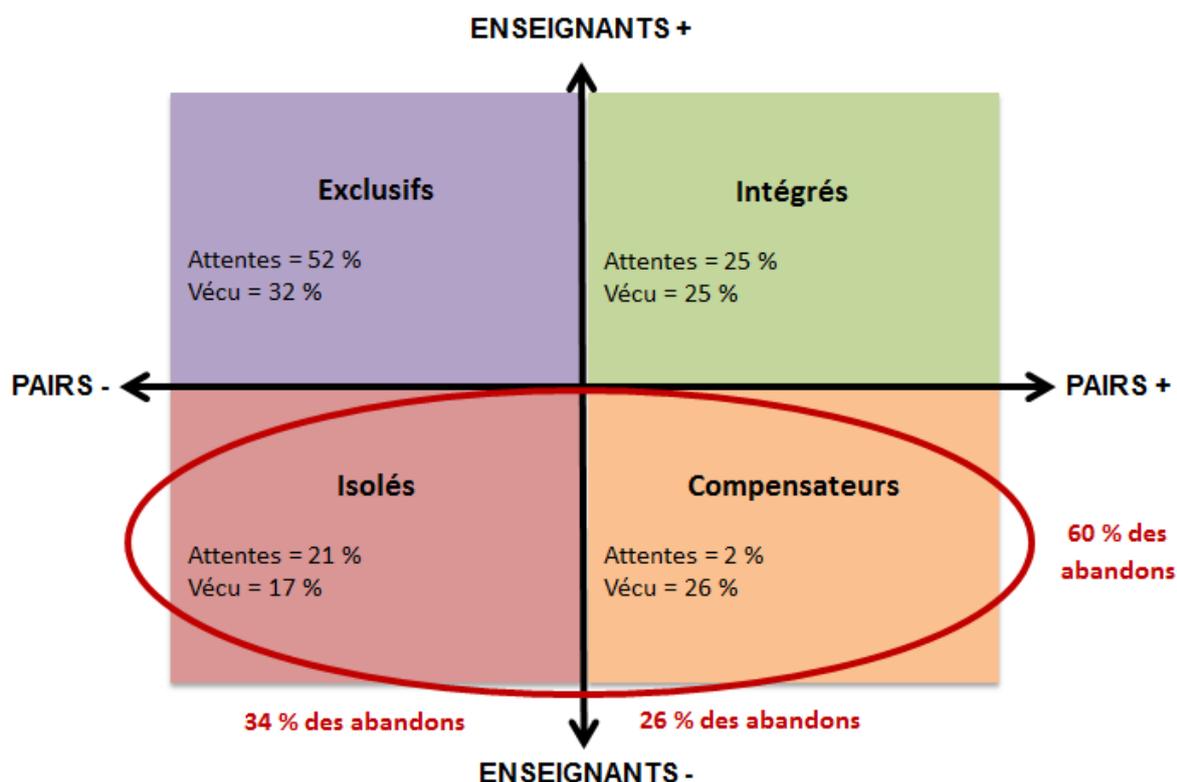
Tableau 33 - Impact des variables communicationnelles, socio-affectives et organisationnelles sur le niveau de persévérance indiqué par les apprenants. Les éléments en italique sont issus des entretiens.

La disponibilité, l'écoute et l'établissement d'une relation de confiance, autant d'objectifs tutoraux, sont confirmés comme des éléments majeurs dans la persévérance des apprenants.



Le plaisir et la confiance des proches sont les items d'attentes sociales envers les acteurs du dispositifs qui font le plus consensus entre les répondants et qui se situent haut sur l'échelle choisie (0 à 3). S'il est difficile pour une institution d'agir sur la confiance des proches, elle devrait donc faire du plaisir une des valeurs à prendre en considération lors de la conception des activités d'apprentissage.

Toutefois, entre les attentes et le vécu, quelques différences sont sensibles. En particulier pour les "exclusifs avec leurs pairs" qui sont ici les "compensateurs". S'il y a peu d'attentes envers les pairs, la réalité montre que le vécu entre pairs est important alors que dans un même temps les exclusifs envers les enseignants baissent très significativement.



Clément Dussarps conclue sa thèse en répondant explicitement à ses hypothèses de départ (pratique pas toujours repérable dans un certain nombre de thèses). En voici les principales mentions :

- Il n'existe pas de liens statistiques entre les styles d'apprentissage et l'abandon.
- Les abandons ont différentes origines : des causes internes propres à l'apprenant et des causes externes, liées à sa vie hors dispositif (familiale, professionnelle) ou au dispositif de FOAD.
- Le profil socio-démographique et les attentes socio-affectives et/ou le vécu socio-affectif de l'apprenant renseignent sur les risques d'abandon.
- Hormis les "isolés", plus un apprenant a des relations socio-affectives de qualité avec les enseignants et ses pairs, moins il risque d'abandonner.

Enfin, il formule des recommandations :

### **Créer la première rencontre et maintenir le contact (apprenant-enseignant, apprenant-pairs)**

- Utiliser des outils de communication synchrones plutôt qu'asynchrones.
- Proposer des regroupements présentiels ou à distance.
- Donner les règles de communication au sein du dispositif et indiquer les personnes-ressources.
- Envoyer un message de bienvenue.

- Ouvrir à la communication par des formules telles que "n'hésitez pas à me recontacter".
- Se présenter et faire se présenter.
- Favoriser les rencontres entre pairs.
- Proposer un système de parrainage entre apprenants.
- Veiller à une cohérence du discours entre enseignants et avec le personnel administratif.
- Suivre les traces numériques sur la plateforme de formation.

### **Se repérer dans le dispositif et être responsable de sa formation**

- Etablir un contrat pédagogique et fournir un syllabus de chaque cours.
- Proposer un calendrier des principales dates.
- Aider l'apprenant à savoir réagir en cas de difficultés.
- Faire participer les apprenants à la création d'une FAQ qui liste les conseils et astuces liés à la formation.
- Inviter les apprenants à tenir un carnet de bord (ou journal d'apprentissage) privé et public.

### **Les ressources extérieures au dispositif**

- Aider les apprenants à identifier les ressources (possibles supports) en dehors du dispositif.
- Proposer des outils permettant la création d'un réseau d'anciens étudiants ou professionnel.