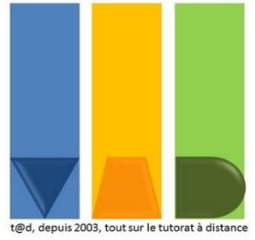


Tutorat à distance

Fragments du Blog de t@d



Volume 12 – juin 2018



Juste un mot

Ce douzième volume des Fragments du Blog de t@d, regroupe les principales contributions qui sont parues sur le blog depuis 2016.

Ces textes sont répartis en cinq rubriques : tuteurs, pratiques tutorales, 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

Tuteurs.....	4
Les qualités des tuteurs à distance reconnues par des apprenants	5
Places et mobilité des tuteurs dans un digital learning	7
Le savoir-être du tuteur à distance	11
Boussole pour savoir, faire, être et devenir tuteur à distance.....	13
Pratiques tutorales	14
Produire la synthèse d'un forum par carte mentale	15
Favorisez la persévérance des apprenants en les aidant à développer leurs stratégies volitionnelles.....	17
La bienveillance au service du tuteur à distance.....	19
Quelques exemples d'interventions tutorales sur le plan cognitif	23
Quelques exemples d'interventions tutorales sur le plan socio-affectif	27
Quelques exemples d'interventions tutorales sur le plan motivationnel.....	30
Quelques exemples d'interventions tutorales sur le plan métacognitif.....	34
Les interventions tutorales individuelles.....	37
Tutorat et MOOC.....	38
Le tutorat dans les MOOC, cela fonctionne !	39
Compléter ou réussir un MOOC ?.....	41
Typologie de participants aux MOOC.....	45
Quelques actions à réaliser pour le tutorat dans les MOOC.....	48
Ingénierie tutorale	51
Proportion du tutorat dans un digital learning	52
Les interlocuteurs de l'ingénieur tutorial	56
Articulation des trois ingénieries d'un digital learning.....	58
Qui est l'ingénieur tutorial ?.....	60
Varia	61
Quelle place pour les robots dans le tutorat à distance ?.....	62
Perspectives tutorales aux défis du développement d'une formation en ligne identifiés par Sylvie Ann Hart	66

Tuteurs

Les qualités des tuteurs à distance reconnues par des apprenants

Jacques Rodet – 2 mai 2016

Dans un article assez récent « [Pratiques tutorales et attentes des apprenants dans une FOAD](#) », Mirisoa Rakotomalala et Lova Zarariasy rendent compte des résultats d'un certain nombre d'enquêtes réalisées auprès d'apprenants de deux dispositifs offerts à Madagascar.

Dans ce bref billet, je m'intéresse plus particulièrement aux représentations des apprenants sur les qualités des tuteurs à distance. 44 apprenants se sont exprimés sur ce sujet et les auteurs en ont tiré un tableau en classant les qualificatifs par nombre d'occurrences.

<i>Qualificatif</i>	<i>Occurrence</i>
Disponible	22
Rapide, prompt à réagir	12
Patient	12
Etre à l'écoute, empathique	10
Communicant	10
Réactif	9
Compréhensif, indulgent, flexible	9
Aide à comprendre, clair, explique	7
Attentionné, répond aux questions	6
Compétent dans son domaine	5
Guide, accompagnateur	3

Ces différentes occurrences peuvent être, selon moi, classées en trois catégories :

Qualités relationnelles



Patient : 12 – Etre à l'écoute, empathique : 10
Communicant : 10 - Compréhensif, indulgent,
flexible : 9 – Guide, accompagnateur : 3

44

Qualités de présence



Disponible : 22
Rapide, prompt à réagir : 12
Réactif : 9

43

Qualités de pédagogue



Aide à comprendre, clair, explique : 7
Attentionné, répond aux questions : 6
Compétent dans son domaine : 5

18

Les qualités relationnelles sont essentiellement relatives au savoir-être du tuteur à distance (cf. "Le savoir-être du tuteur à distance").

Les qualités de présence renvoient à la disponibilité des tuteurs et à leur capacité à réagir aux sollicitations des apprenants. Il pourrait être aussi classé ici les interventions proactives des tuteurs mais celles-ci n'ont pas fait l'objet d'expression des apprenants qui ont répondu à l'enquête. Sur la perception des interventions réactives, cf. billet « [Enquête sur la perception des apprenants sur les interventions tutorales réactives quasi instantanées](#) ».

Les qualités de pédagogue regroupent des items relatifs au savoir-faire d'un formateur ou d'un enseignant essentiellement en matière de remédiation.

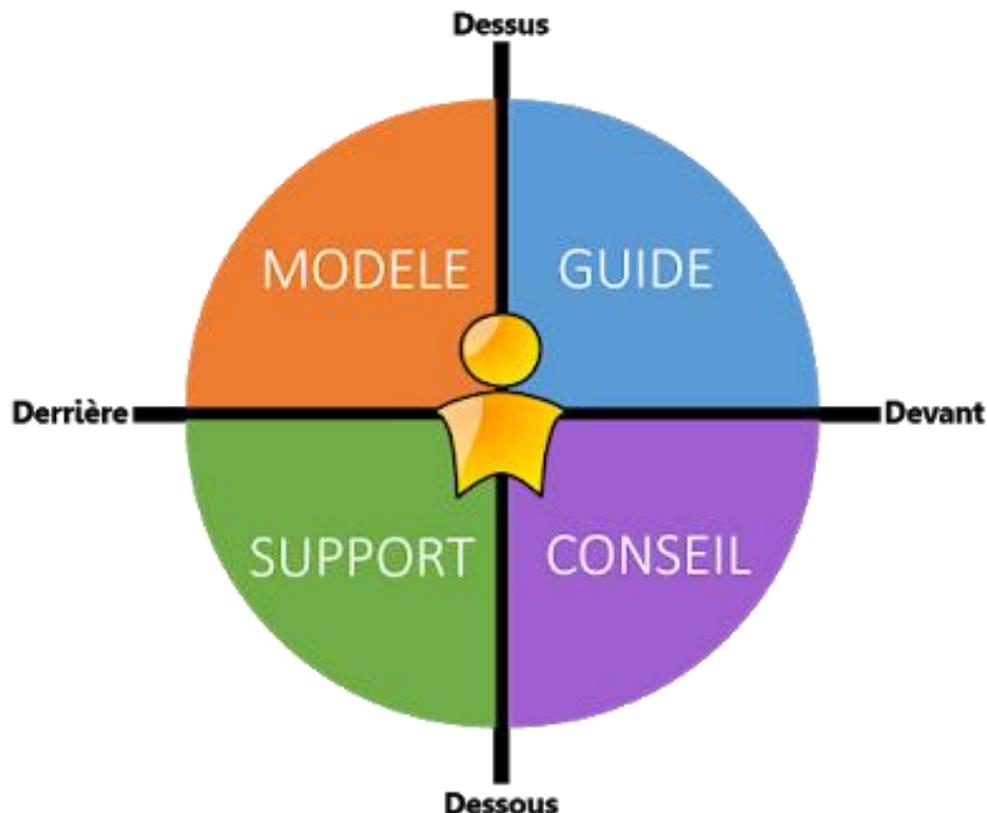
Cette enquête confirme que les qualités premières d'un tuteur à distance ne relèvent pas de sa maîtrise du contenu de la formation. Une nouvelle fois, la disponibilité du tuteur est consacrée comme qualité première. Le savoir-être du tuteur, sa manière d'entrer dans la relation tutorale et de la faire vivre est essentielle aux yeux des apprenants.

Places et mobilité des tuteurs dans un digital learning

Jacques Rodet – 23 mai 2016

Le tuteur à distance est un accompagnateur, c'est-à-dire qu'il va avec l'apprenant. Lors de ce cheminement, le tuteur peut se placer de différentes manières par rapport à l'apprenant, à côté, à distance, devant, derrière, au-dessus, au-dessous. Durant son accompagnement, et en fonction des besoins de l'apprenant, ses places relatives à celles des apprenants varient.

Dans ce billet, j'explore ces différentes positions et tente d'en cerner les significations et la manière dont elles renseignent sur la relation tutorale. Cette dernière suppose une dualité (tuteur-apprenant ou tuteur-groupe d'apprenants) où chacun des acteurs reconnaît l'autre et accepte d'interagir avec lui. Si pour le tuteur, cette acceptation est assimilable à celle de sa fonction professionnelle, il est rémunéré (pas toujours), pour tutorer les apprenants, elle n'exclut pas l'investissement et même le don. Pour les apprenants, l'acceptation du tuteur se manifeste tout d'abord par la reconnaissance de ses rôles et l'engagement dans la relation d'aide.



À côté

« Être à côté » c'est être à proximité. L'expression renvoie fortement à la situation présenteielle. Pour autant, il serait inexact de considérer qu'il ne peut y avoir proximité que lorsque l'accompagnant et l'accompagné se sont spatialement rejoints. Le digital learning par l'hybridation des situations de communication et d'interaction qu'il propose multiplie les lieux de coprésence. Celle-ci se décline selon des modalités différentes, synchrone et asynchrone.

Selon Jacquinot (cf. [Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance](#)) les distances sont spatiale, temporelle, technologique, sociale, culturelle et économique. « Être à côté » de l'apprenant suppose donc que ces distances soient amoindries, abolies, tant par les interventions proactives que réactives que le tuteur entreprend envers les apprenants.

De leur côté, Brassard et Teutsch décomposent le concept de proximité en six composantes : spatiale, organisationnelle, relationnelle, technologique, cognitive et systémique. Pour chacune de ces composantes, ils indiquent comment le dispositif peut faciliter la proximité en termes d'ingénierie (articulation présentiel et distanciel), d'accompagnement humain, de médiatisation, de médiation et d'ouverture (cf. [Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée](#)).

Pour ma part, je trouve nécessaire d'envisager la notion de proximité dans un digital learning à partir de l'apprenant. Est-il proche de lui-même ? De ses pairs ? De son ou ses tuteurs ? Des concepteurs ? De l'institution ? Du contenu ? Du savoir ? (Cf. De la proximité en formation à distance).

Il ressort que « être à côté », dans un digital learning, peut prendre des formes extrêmement variées, que la coprésence se manifeste dans la relation, les liens établis, l'abolition des distances qui séparent. Mais c'est aussi parce que les distances existent que la nécessité de rapprochement se fait jour, qu'elles sont des déclencheurs et des opportunités d'être à côté. « Être à côté » ne peut donc être défini séparément de « Être à distance ».

À distance

Être à distance de l'apprenant pour un tuteur signifie être en retrait. Il ne s'agit pas, pour lui, d'être inaccessible mais de ménager suffisamment de distance pour permettre aux apprenants d'exercer leur autonomie, but ultime de la relation tutorale.

La métaphore bien connue du colibri, qui par son vol stationnaire est capable d'ajuster la distance qui le sépare du pistil de la fleur dont il récupère le suc sans toucher les pétales, illustre partiellement la posture du tuteur à distance. Être assez proche pour agir en soutien mais ne pas agir à la place de l'apprenant. En faire assez pour apporter le soutien nécessaire mais pas trop pour ne pas être intrusif.

Être à distance, c'est savoir prendre le recul nécessaire face aux situations et aux sollicitations des apprenants pour pouvoir les gérer en mobilisant toutes les compétences nécessaires à la pratique tutorale. Parmi elles, l'empathie, aptitude à la compréhension profonde des états affectifs et cognitifs des apprenants mais également « attitude et comportement excluant une adhésion quelconque aux émotions exprimées par un tiers, à ne pas exprimer d'interprétation et donc, globalement, à ne pas s'identifier à l'autre : ne pas prendre pour soi ce qui n'est pas soi » est certainement une des plus essentielles (cf. notice Wikipedia). Elle est d'autant plus importante pour le tuteur que celui-ci n'a généralement pas de formation en psychologie sur laquelle s'appuyer pour faire face aux événements extérieurs à la formation qui pourtant rejaillissent sur les parcours des apprenants (maladie, perte de travail, deuil, etc.).

Être à distance, c'est aussi savoir prendre du recul, s'exercer à la réflexivité sur ses pratiques tutorales afin de les questionner, de les ajuster et de les améliorer.

Devant-dessus

Le tuteur qui se place devant et au-dessus de l'apprenant endosse le rôle de guide. Il montre le chemin et comment l'emprunter en le parcourant devant l'apprenant, en lui évitant les pièges, lui indiquant les raccourcis. Il agit de manière préventive et use de la proactivité de manière préférentielle. De fait, s'il apporte une aide réelle à l'apprenant, il balise fortement le parcours d'apprentissage. Il étaye plus qu'il ne désétaye, ce qui favorise peu l'autonomie de l'apprenant. Cette place tutorale est plus utile pour les apprenants que Viviane Glikman qualifie de « Désarmés » qui ont des difficultés à formuler leurs questions et hésitent à demander de l'aide (cf. « Quels modèles d'exercice de la fonction tutorale à distance pour quels types d'apprenants ? »).

Derrière-dessus

Lorsque le tuteur se situe au-dessus et derrière l'apprenant, il fournit à l'apprenant des modèles à suivre. C'est notamment pour fournir du soutien méthodologique que le tuteur adopte cette position. Là encore, il intervient prioritairement de manière proactive. Ce positionnement est davantage adapté pour les « Hésitants » (Glikman, *ibid*) qui ont du mal ou ne souhaitent pas réellement s'impliquer dans leur formation. Il s'agit pour le tuteur de susciter leur engagement dans la formation, en particulier en leur apportant de l'aide tant sur la gestion et la planification de leur apprentissage que sur la manière de réaliser leurs activités et travaux. Le but est de permettre aux apprenants de modifier la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes comme apprenants et de renforcer l'estime qu'ils ont de leur compétence à être apprenant.

Devant-dessous

Le tuteur qui est devant et dessous l'apprenant use de la proactivité pour manifester sa disponibilité mais agit avant tout comme conseil de manière réactive. C'est donc suite

aux sollicitations des apprenants qu'il leur présente différentes options en les laissant choisir celle qui leur convient. C'est tout d'abord pour les « Déterminés » (Glikman, *ibid*) que le tuteur investit cette place. Ces apprenants se distinguent par leur ferme intention d'atteindre leurs objectifs de formation et par leur adhésion au dispositif. Ils considèrent le tuteur comme une personne-ressource qui est mobilisable en cas de besoin.

Derrière-dessous

La place derrière-dessous est celle qui est la plus distante de l'apprenant. Elle convient donc principalement aux « Marginaux » (Glikman, *ibid*) qui se caractérisent par leur capacité à exercer leur autonomie et la réserve qu'ils manifestent vis-à-vis des dispositifs formels de formation et des institutions qui les portent. Or, les tuteurs sont bien des représentants de celles-ci. Ainsi, les « Marginaux » peu sensibles, voire irrités par les interventions tutorales proactives, imposent au tuteur de procéder de manière réactive.

Il est à noter que le tuteur, tout au long de son accompagnement, est amené à changer de place par rapport aux apprenants. Tout comme les types d'apprenants de Glikman ne doivent pas amener le tuteur à enfermer les apprenants dans un type donné, le tuteur à distance ne doit pas être immobile mais bien au contraire se positionner en fonction des apprenants, là où ils sont à un moment donné, pour leur apporter le soutien voulu et/ou nécessaire. (Cf. « [A propos des modèles d'exercice des fonctions tutorales de Viviane Glikman. Pour des systèmes tutoraux diversifiés](#) »).

La faiblesse de l'organisation du tutorat, dans certains digital learning, et dans de très nombreux MOOC, est précisément justifiée par l'enfermement des apprenants, désignés autonomes, dans le type des « Marginaux ». Elle est aussi le révélateur d'une incapacité ou d'une non volonté des institutions et des tuteurs, renommés coachs, animateurs ou Community managers, à prendre en compte les réels besoins de soutien des apprenants à distance.

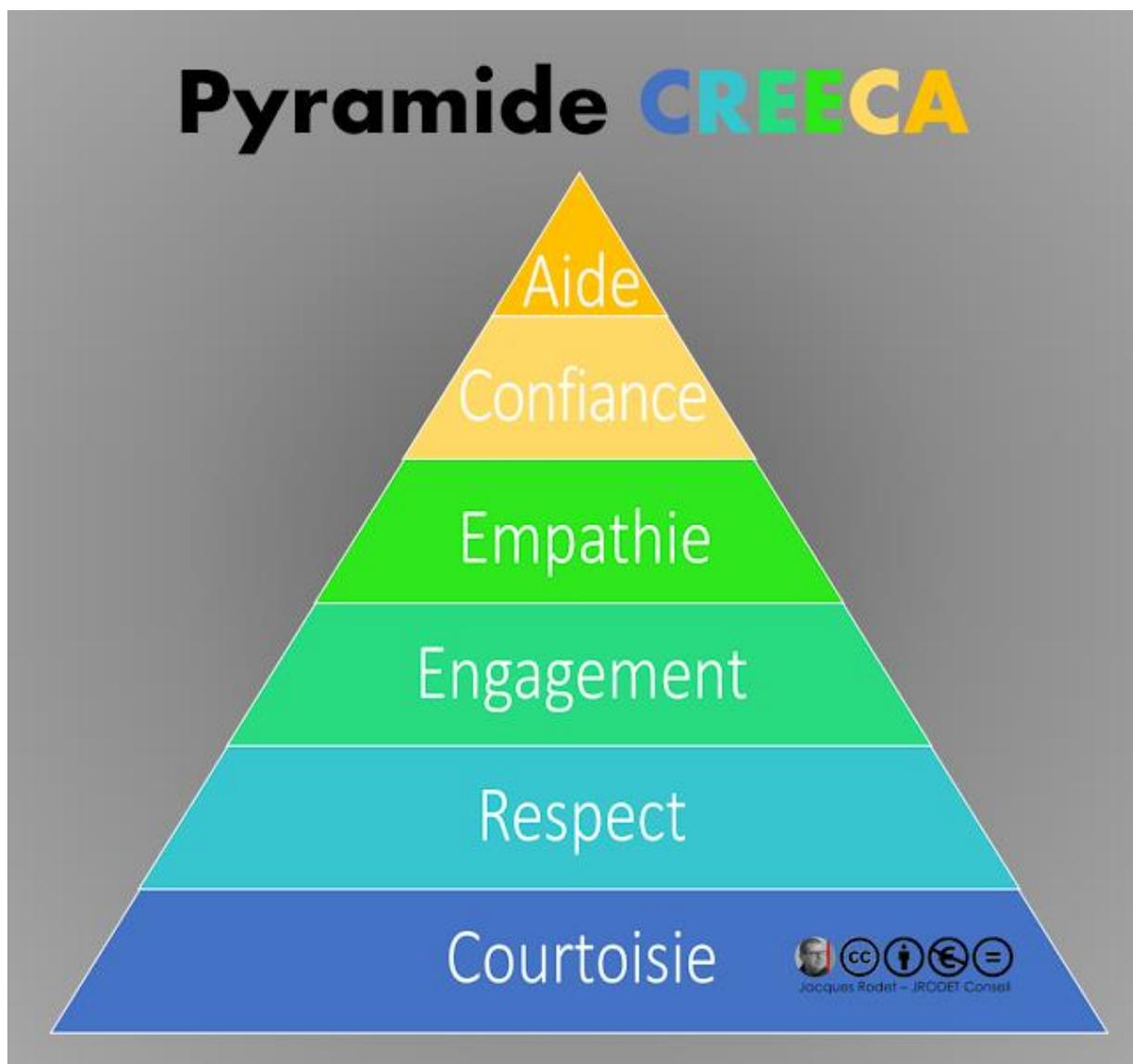
À mon sens, rien n'est plus utile au tuteur que la mobilité qui seule lui permet de parcourir les distances qui le séparent des apprenants. Pour trouver sa juste place, à un instant donné, pour tel apprenant ou tel groupe d'apprenants, le tuteur doit encore et encore répondre à cette double question : est-ce que j'en fais assez ? Est-ce que je n'en fais pas trop ?

Le savoir-être du tuteur à distance

Jacques Rodet – 11 avril 2016

Le savoir être du tuteur à distance est essentiel à l'établissement de la relation tutorale. Son développement constitue néanmoins un véritable challenge pour ceux qui sont habitués à n'avoir que des relations verticales et d'autorité avec leurs apprenants.

La pyramide CREECA n'ambitionne pas de faire l'inventaire exhaustif des éléments constitutifs du savoir-être du tuteur à distance, mais plus modestement, en souligne les plus importants qui peuvent être abordés, via des cas pratiques, lors des formations de tuteurs à distance.



La première attitude à adopter par le tuteur à l'égard des apprenants qu'il accompagne est la courtoisie. C'est la condition préalable à l'émergence d'une relation constructive.

Cette courtoisie, ne peut dépasser son rôle de brise-glace, qu'en se fondant sur le respect inconditionnel de chaque apprenant en tant que personne.

Pour gagner le respect en retour, le tuteur doit énoncer ses engagements et les tenir. Dire et faire ce qu'il annonce.

Ce faire est relatif aux besoins de soutien que le tuteur peut plus facilement percevoir et identifier en développant une réelle empathie à l'égard des apprenants.

De là, les apprenants peuvent nourrir leur confiance envers le tuteur non sur des déclarations mais sur les actes tangibles de celui-ci.

La confiance grandissante, les réserves des apprenants à solliciter de l'aide s'amointrissent et la relation d'aide peut se développer.

La forme de la pyramide souligne l'importance et les liens de succession des différentes strates qui permettent de la construire.

- Sans aide, il n'y a pas de relation tutorale.
- Sans confiance, l'aide reste peu recevable et donc hypothétique.
- Sans empathie la confiance ne peut se développer.
- Sans engagement, l'empathie reste inopérante.
- Sans respect, les engagements restent à l'état de promesses.
- Sans courtoisie, le respect ne peut s'éprouver et s'établir.

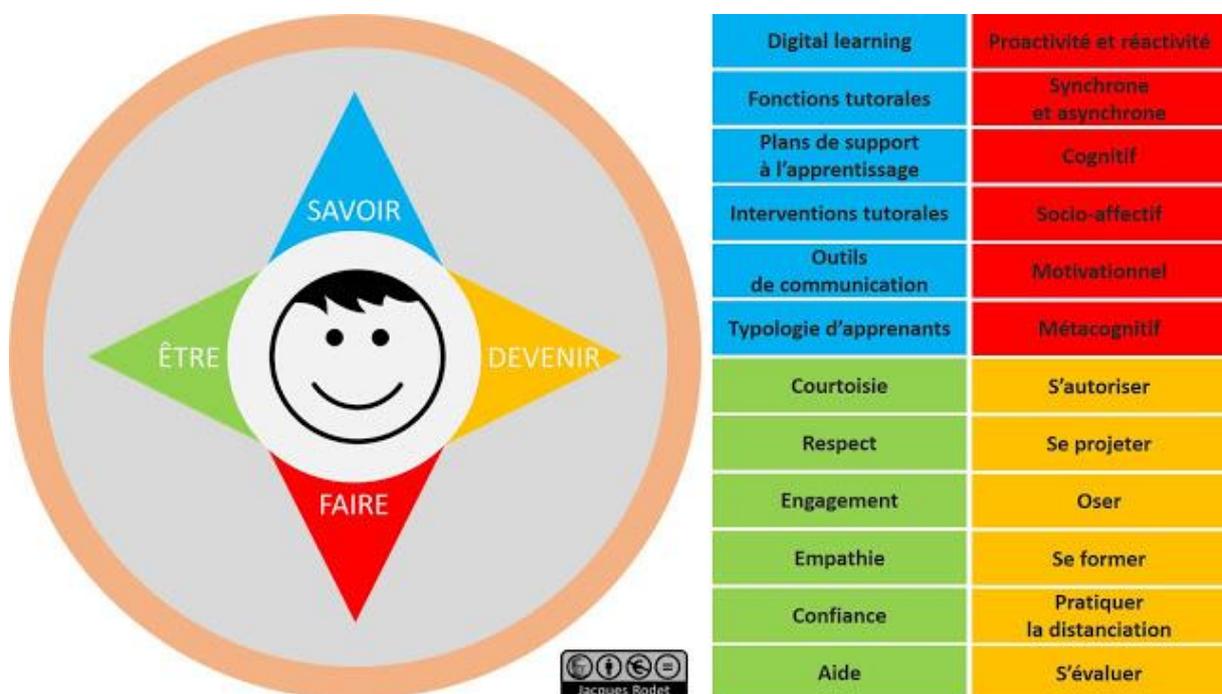
Boussole pour savoir, faire, être et devenir tuteur à distance

Jacques Rodet – 11 avril 2016

De très nombreux formateurs en présentiel ont déjà été confrontés à l'accompagnement d'apprenants à distance, les autres le seront forcément au regard de l'évolution de la formation. Pour ce faire, ils ont la nécessité de développer des compétences sur le tutorat à distance et donc de faire le point tant sur leur savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.

L'illustration ci-dessous pointe les différents savoirs de base à partir desquels ils peuvent construire et développer leurs compétences de tuteur à distance.

Si le savoir et le savoir-faire sont souvent pris en compte dans les formations de tuteurs, celles-ci ne peuvent s'y résumer et devraient toujours comprendre des activités permettant de développer le savoir-être et la manière dont les futurs tuteurs peuvent déjà être ce qu'ils veulent devenir.



Pratiques tutorales

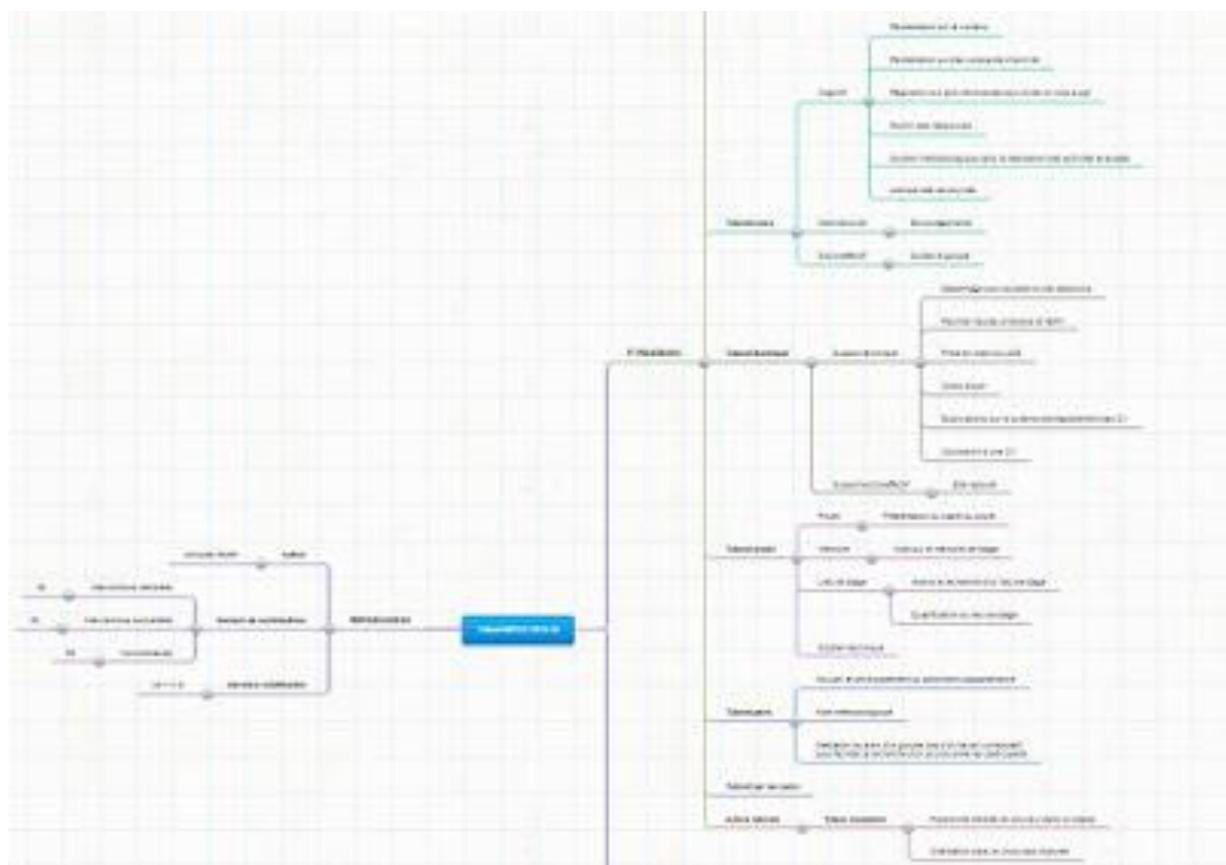
Produire la synthèse d'un forum par carte mentale

Jacques Rodet – 27 février 2016

Les forums sont très fréquemment utilisés dans les formations en ligne bien qu'il soit remarquable qu'ils n'aient plus vraiment la côte auprès des adolescents et des jeunes adultes. Ces derniers leur préfèrent largement les interactions dans les groupes ou communautés des réseaux sociaux.

Une des raisons de cet usage massif des forums est certainement qu'ils sont présents dans la quasi-totalité des LMS à partir desquels sont diffusées les formations. D'autres raisons sont à rechercher dans le fait que les usages pédagogiques des forums ont été repérés de manière ancienne, que leurs usages sont stabilisés et que de nombreux formateurs se sont acculturés à cette modalité d'interaction avec leurs apprenants. Même s'il arrive encore que des forums soient désertés par les apprenants, ceci est davantage causé par des défauts et des lacunes d'animation que par les préventions des apprenants à l'égard de cet outil.

Parmi les tâches d'animation d'un forum, il en est une qui est majeure mais assez laborieuse pour le tuteur : la réalisation des synthèses intermédiaires et finales des échanges.



Depuis plusieurs années, je recours aux cartes mentales pour produire ces synthèses. Tout au long de la durée d'activité du forum, j'enrichis une carte mentale, au fur et à mesure de la publication des contributions et des commentaires, qui me sont notifiés par mail. Je repère les idées clés exprimées dans chaque contribution puis l'insère dans l'arborescence de la carte mentale. Celle-ci évolue et est à réorganiser tout au long du forum. Les fonctions simples de déplacement des items d'une branche à l'autre rendent cette réorganisation aisée. Elle permet de structurer l'ensemble des idées émises et d'en dégager du sens. La carte mentale produite offre, à tout moment, une vue synthétique et synoptique des échanges qui se sont tenus dans le forum. J'ajoute quelques métadonnées telles que le nombre de contributions, la date de dernière modification afin de situer la version de la carte mentale.

Le temps consacré à la réalisation d'une telle carte est bien moins important que celui demandé par la rédaction d'une synthèse en fin forum, ce qui suppose une relecture complète des contributions. Les apprenants peuvent s'y référer alors même que le forum n'est pas terminé. L'adjonction de branches non traitées par les apprenants leur indiquent des axes de réflexion possibles. La carte devient donc un levier d'animation du forum.

La carte finale constitue une ressource sur laquelle il est possible de faire travailler les apprenants, y compris des apprenants d'une autre formation, soit en leur donnant des droits de consultation pour que la carte serve de point de départ d'une activité, soit en leur donnant des droits de modification pour qu'ils l'enrichissent ou la réorganise en fonction de consignes préétablies.

Favorisez la persévérance des apprenants en les aidant à développer leurs stratégies volitionnelles

Jacques Rodet – 10 novembre 2016

Dans le chapitre "Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur : se mettre au travail et s'y maintenir" du livre « [De la métacognition à l'apprentissage autorégulé](#) », D. Baillet, S. Dony, M. Houart, C. Poncin et P. Slosse donnent non seulement une définition mais identifient des stratégies volitionnelles.

Les stratégies volitionnelles se situent dans le champ des stratégies favorables à l'apprentissage. Elles se distinguent des stratégies cognitives et métacognitives par leur objectif qui est de « garantir un cadre propice à la mise au travail et à la poursuite du traitement de l'information jusqu'à l'atteinte du but fixé, sans intervenir sur la manière dont l'information est traitée. »

En plus bref, les stratégies volitionnelles sont relatives à la structuration du temps, au contrôle de l'environnement, à l'exploitation des ressources, au déploiement attentionnel, à la gestion de la motivation et au contrôle des émotions.

Ces auteurs cataloguent donc comme volitionnelles plusieurs stratégies que je considère habituellement comme métacognitives.

Il est possible de repérer son profil volitionnel général en choisissant, parmi les quatre phrases suivantes, celle dans laquelle on se reconnaît le plus

- Généralement, je me mets facilement au travail et j'y reste jusqu'au bout
- Généralement, je me mets facilement au travail mais je m'arrête plus tôt que prévu
- Généralement, j'éprouve beaucoup de difficultés à me mettre au travail, mais une fois la tâche entamée, je l'effectue jusqu'au bout.
- Généralement, j'éprouve beaucoup de difficultés à mettre au travail et je m'arrête plus tôt que prévu

Dans l'enquête présentée dans le livre, il apparaît qu'il existe des différences significatives de résultats aux évaluations entre les apprenants se reconnaissant dans la première et la quatrième proposition alors que les différences entre les apprenants se reconnaissant dans la deuxième et la troisième ne sont pas significatives.

Bien évidemment, il est possible de faire évoluer son profil volitionnel en mettant en place des stratégies volitionnelles.

Quelques stratégies volitionnelles (reformulées et choisies par moi parmi celles identifiées dans le livre)

Stratégies volitionnelles relatives à la structuration du temps : Planifier mon apprentissage, me fixer un temps minimal avant de faire une pause, repérer mes moments de grande forme intellectuelle, anticiper les difficultés de la tâche à réaliser.

Stratégies volitionnelles relatives à la gestion de l'environnement : Choisir un espace calme où je me sens bien, aménager mon espace pour m'y sentir bien et avoir à portée de main tout ce dont je peux avoir besoin, mettre mon smartphone sur silence.

Stratégies volitionnelles relatives à l'exploitation des ressources : Avoir le réflexe d'aller chercher des informations complémentaires, noter mes points de blocage ou difficultés pour pouvoir demander du soutien au prof ou à mes pairs.

Stratégies volitionnelles relatives au déploiement de l'attention : Ne pas me disperser lorsque je réalise une tâche, rester concentrer uniquement sur la tâche.

Stratégies volitionnelles relatives à la gestion de la motivation : Me lancer des défis, me mettre en mode compétition, nourrir mon envie de réussir, m'encourager.

Stratégies volitionnelles relatives à la gestion des émotions : Refuser de me décevoir, refuser l'échec, nourrir ma confiance en moi, augmenter mon estime de moi, me sentir capable

Comme pour toute intervention tutorale sur le plan métacognitif, celles concernant les stratégies volitionnelles seront le plus souvent proactives et propositionnelles. Ainsi, il peut être constituer un questionnaire permettant aux apprenants de faire le point tant sur leur profil volitionnel que sur les stratégies volitionnelles qui sont les leurs. Il est également envisageable de faire mutualiser leurs stratégies volitionnelles aux apprenants d'une même promotion, d'entrer en dialogue avec un apprenant afin de l'aider méthodologiquement dans la mise en place de ses stratégies volitionnelles puis de faire le point sur la manière dont elles ont évolué.

La bienveillance au service du tuteur à distance

Jacques Rodet – 6 février 2018

Introduction

Bien des personnes sont bienveillantes envers autrui mais ne le sont que modérément dans certaines situations. Entassé dans un wagon de métro, il est plus difficile de faire preuve de bienveillance envers ceux qui vous écrasent ;-). Ceci nous renseigne sur le fait que la bienveillance n'est pas hors sol mais se manifeste toujours dans une situation donnée et que cette dernière éprouve notre capacité à la manifester.

Ici, ce qui nous intéresse, c'est avant tout la situation tutorale dans les digital learning. Subséquemment, c'est donc les attitudes de bienveillance que les tuteurs peuvent adopter vis-à-vis des apprenants que j'aborderai à travers l'évocation de quelques pratiques tutorales.

Définition

Avant d'aborder ces quelques situations tutorales où la bienveillance se révèle non seulement souhaitable mais également constructive de la relation, il n'est pas inutile d'essayer de mieux la définir.

Une rapide recherche étymologique nous indique que la bienveillance nous vient du latin « benevolentia » qui apparaît dès 1175 sous la forme « bienvoillance » qui dérive au XVI^e siècle en « bienveillance » soit vouloir le bien de quelqu'un.

Le Larousse nous indique que la bienveillance est la « disposition d'esprit inclinant à la compréhension, l'indulgence envers autrui. Ses synonymes les plus courants sont les suivants : affabilité, aide, altruisme, amabilité, aménité, bienfaisance, bon accueil, bonne volonté, bonté, bon vouloir, clémence, commisération, compassion, complaisance, compréhension, cordialité, débonnairerie, dévouement, douceur, faveur, générosité, gentillesse, honnêteté, indulgence, intérêt, magnanimité, mansuétude, obligeance, prévenance, sympathie. Certains d'entre eux me semblent bien peu pertinents comme par exemple la complaisance que je trouve à l'opposé de la bienveillance tant celle-ci ne peut être une absence d'exigence.

Le contraire de la bienveillance est la malveillance, c'est-à-dire la réalisation d'actions qui nuisent directement ou indirectement à autrui. Être bienveillant, c'est d'abord s'abstenir de toute malveillance bien que cela ne soit qu'un point de départ.

Il ressort que la bienveillance suppose une volonté, une relation, l'envie de comprendre l'autre, un refus de la condescendance et suppose une certaine propension au bénévolat comme l'indique une de ses premières dénominations « benovolens ». La bienveillance s'inscrit dans une relation égalitaire et se révèle utile pour comprendre autrui, c'est-à-dire adopter une posture d'écoute active, utiliser les techniques de

reformulation, avoir recours au questionnement ouvert, etc. Ma définition serait donc la suivante : La bienveillance est l'empathie en action.

La bienveillance dans la relation tutorale

Une des difficultés rencontrées pour mettre en œuvre la bienveillance dans la relation tutorale, difficulté qu'il ne faut pas sous-estimer, est que la relation n'est pas égalitaire entre le tuteur et les apprenants. Ceci est davantage réel dans le cas où le tuteur est également le formateur, voire le concepteur du dispositif. Toutefois, la relation d'aide qu'est le tutorat suppose l'établissement d'un climat de confiance qui oblige les tuteurs à descendre de l'estrade, à amoindrir la distance entre eux et les apprenants, à aller au-devant des apprenants et non pas attendre que ceux-ci les rejoignent. Lutter contre sa condescendance, est un premier exercice que le tuteur à distance doit mener pour rendre la relation horizontale, qui le sera d'autant plus s'il considère son rôle avec humilité. (Cf. [Le tuteur à distance, compagnon de route](#))

La bienveillance peut donc être considérée comme une des qualités professionnelles que le tuteur doit développer. Il apparaît que la bienveillance sera plus facilement exprimable par les tuteurs qui se questionnent sur leur place, leurs rôles, la manière de les exercer (cf. [Places et mobilité des tuteurs dans un digital learning](#)). Ce questionnement est largement facilité par la pratique de la métacognition pouvant être initiée par cette simple question : Quel tuteur suis-je ?

Quelques situations tutorales où la bienveillance se révèle utile

Le premier contact

Je ne reviens pas ici sur l'importance du premier contact entre le tuteur et l'apprenant sinon pour rappeler qu'il se révèle souvent décisif pour dresser le cadre de la relation tutorale future (cf. [Le premier contact entre le tuteur à distance et son tuteur](#)). Si lors d'un premier contact, le tuteur a souvent beaucoup d'informations à transmettre à l'apprenant, il serait nécessaire de prévoir un temps d'expression de l'apprenant sur ses attentes, ses objectifs, la manière dont il appréhende son apprentissage, les difficultés qu'il entrevoit... Une attitude bienveillante consiste à accueillir cette expression pour ce qu'elle est et ne pas chercher à toute force à la normaliser ou la faire entrer dans un cadre prédéfini. L'utilisation des techniques de l'écoute active par le tuteur est ici, en elle-même, une manifestation de sa bienveillance (cf. [L'écoute active, une stratégie au service du tuteur à distance](#)).

Les interventions proactives

Celles-ci permettent d'offrir du soutien à l'apprentissage des apprenants sans que ceux-ci l'aient sollicité. Par la circulation des signes de présence qu'elles constituent, elles deviennent une manifestation de bienveillance, pour peu qu'elles soient formulées en

respectant quelques caractéristiques : rédigées dans un style adapté, davantage constructif que positif, qu'elles n'oublient pas d'encourager et de féliciter, même lors de réussites partielles, qu'elles rappellent la disponibilité du tuteur à s'engager dans la relation tutorale.

Les interventions réactives

La première manifestation de la bienveillance envers l'apprenant qui le sollicite est, pour le tuteur, de s'assurer d'avoir compris la demande de l'apprenant. La formulation des réponses doit éviter les jugements de valeurs, s'attacher aux faits, ne pas infantiliser mais au contraire permettre à l'apprenant d'exercer son autonomie, questionner ou, dans une démarche maïeutique, amener l'apprenant à se questionner pour trouver ses réponses (cf. [Inciter les apprenants à trouver leurs propres réponses](#)). Ne pas hésiter à conseiller mais établir une réelle frontière entre le conseil et la consigne. S'il est attendu que la seconde soit suivie par l'apprenant, le conseil n'est qu'une proposition qui peut être retenue ou non par l'apprenant (cf. [La consigne et le conseil : de leurs usages par le tuteur à distance](#)). Mettre à jour sa propre subjectivité, afin d'en montrer les biais, est également une attitude bienveillante dans la mesure où elle manifeste le respect que l'on accorde à l'apprenant.

Les rétroactions aux travaux

C'est certainement lors des rétroactions aux travaux (cf. [La rétroaction aux travaux des étudiants : regard métacognitif sur mes pratiques](#)) que la bienveillance peut être davantage efficace pour la poursuite et l'approfondissement de son apprentissage par l'apprenant. Je ne reviens pas ici sur les éléments descriptifs que j'ai déjà formulés pour réaliser des rétroactions signifiantes mais souhaite simplement attirer l'attention sur la technique du sandwich. Tout travail d'apprenant possède en quantité variable des choses bien réalisées et d'autre moins, voire beaucoup moins bien. La technique du sandwich consiste à débiter les différentes parties de sa rétroaction par des mentions positives-encourageantes-constructives, suivies d'autres plus critiques, elles-mêmes suivies de nouvelles mentions de même nature que les premières. Le style de rédaction se révèle aussi essentiel et l'utilisation du conditionnel présent et passé offre une bonne solution. Il permet d'attirer l'attention sur tel ou tel point sans la charge affirmative du présent ou de l'imparfait.

Ces quelques techniques et pratiques sont loin d'épuiser le champ de la bienveillance et bien d'autres peuvent être mobilisées comme celles de la [communication non violente](#) dont les principes de base sont : i) Toute situation doit pouvoir être observée sans juger les autres. ii) Chacun doit apprendre à exprimer son propre ressenti ; iii) à exprimer ses besoins ; iv) à formuler ce qu'il attend de l'autre.

Si ces techniques permettent une manifestation de la bienveillance, celle-ci est davantage une disposition à être et à devenir qu'un savoir-faire que l'on pourrait convoquer à souhait. Il est également probable qu'elle ne puisse être mise en œuvre

pour autrui sans la pratiquer pour soi-même dans un souci de compréhension et de perfectionnement mais non de complaisance. Les tuteurs à distance, comme tout autre pédagogue, ne réussissent pas toujours, presque jamais, à être bienveillant envers tous les apprenants qu'ils accompagnent. Ceci ne devrait pas tant les décourager que les inciter à s'améliorer tant la bienveillance est un chemin qu'il faut oser parcourir.

Pour aller plus loin, plus directement à l'attention des enseignants lecteurs de ce blog, une [vidéo](#) d'une conférence de Christophe Marsolier, Inspecteur général de l'éducation nationale, intitulée « La bienveillance active, levier pour un accompagnement efficace de l'élève ». Le [diaporama](#) est téléchargeable au format PDF. Il est réconfortant de constater que la bienveillance soit aussi un sujet de réflexion dans cette institution.

Quelques exemples d'interventions tutorales sur le plan cognitif

Jacques Rodet – 26 février 2018

En 2012, j'ai proposé une matrice d'interventions tutorales croisant les fonctions tutorales et les plans de support à l'apprentissage (cf. [Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance](#)). Ce tableau est très utile pour déterminer les périmètres d'intervention des tuteurs pour une formation. Toutefois, revers de la synthèse, les interventions tutorales n'y sont identifiées que de manière générique et il m'est souvent demandé des exemples plus concrets.

Durant les quatre semaines à venir, je vais donc m'atteler à en donner quelques-uns. Pour ce faire, je traiterai tout d'abord des interventions tutorales sur le plan cognitif puis suivront celles sur le plan socio-affectif, motivationnel et métacognitif. Chaque billet comprendra un tableau se voulant être une synthèse de mon propos.

Le plan cognitif est certainement celui qui est le plus immédiatement perçu lorsque l'on parle de tutorat à distance. Ceci tient à la position centrale que le contenu a dans la plupart des formations, et qui est malheureusement parfois la seule dimension investie par la formation, oubliant ainsi les rôles éminents des motivations, des émotions, des rapports avec les pairs et de la perception de sa compétence à être apprenant. Autant d'autres dimensions qui sont pleinement agissantes lors d'un parcours d'apprentissage. Il n'en reste pas moins que le contenu est très important et que la facilitation de sa compréhension nécessite des interventions tutorales variées.

C-AO. Au démarrage d'une formation en ligne, l'accueil est tout aussi indispensable qu'en présentiel. Lorsqu'il est réalisé à distance, le recours à une classe virtuelle est souvent adapté et autorise la transmission d'informations nécessaires au bon déroulement de la formation. Il est possible de faire une démonstration de l'utilisation des espaces médiatiques, de présenter la charte tutorale qui cadre les médiations entre les apprenants entre eux et avec les tuteurs. Une telle classe virtuelle constitue également un bon brise-glace et permet aux apprenants d'avoir une première perception du groupe qu'ils vont constituer. Lorsque l'accueil ne peut être réalisé que par mail ou forum, il est préférable d'insérer des liens vers les ressources telles que des vidéos de présentation et autres didacticiels et FAQ afin de conserver au message un volume digeste. Accueillir est indispensable mais dans les formations proposant une individualisation du parcours, il est opportun de proposer des activités d'évaluation diagnostique portant tant sur les outils que sur la manière dont l'apprenant envisage sa formation ou les objectifs qu'il vise. Le recours à un questionnaire est le plus souvent adapté et les données qui en sont tirées permettent au tuteur de proposer à chaque apprenant un parcours individualisé de formation.

Interventions tutorales sur le plan cognitif			Jacques Rodet
Accueil et orientation	Informier sur le dispositif de formation	C AO	CV de démarrage. Evaluation diagnostique pour détermination du parcours de chaque apprenant. Diffusion de la charte tutorale.
Organisation	Présenter les méthodologies appropriées	C OR	Donner des conseils sur la planification de son apprentissage par l'apprenant. Transmettre les dates importantes.
Pédagogie	Apporter des réponses ou les susciter. Remédier	C PÉ	Répondre aux questions dans les temps définis par la charte tutorale. Utiliser le questionnement ouvert.
Socio-affectif Motivation	Personnaliser le soutien à l'apprentissage	C SAM	Engager le dialogue avec un apprenant sur son vécu de la formation et en garder des traces afin d'en conserver la mémoire.
Technique	Aider à maîtriser l'environnement d'apprentissage	C TEC	Fournir des didacticiels et des FAQ. Entretien personnalisé en cas de difficultés persistantes.
Métacognition	Faire conscientiser ses préférences cognitives	C MÉT	Fournir des informations sur les préférences cognitives. Animer un forum sur les manières d'apprendre des apprenants.
Evaluation	Annoncer clairement les critères d'évaluation	C ÉVA	Transmettre en même temps que l'énoncé de l'évaluation, les critères et indicateurs sur lesquels se basera l'évaluateur.

 Fonctions tutorales	 Intervention tutorale générique	 Référence générique intervention tutorale	 Exemples d'interventions
---	---	---	--

C-OR. Une des invariants les plus remarquables dans les différents dispositifs de digital learning est la difficulté, pour une proportion importante d'apprenants, à trouver le temps nécessaire à la réalisation de leur formation. Le manque de temps, fléau contemporain, constitue une des causes importantes de l'abandon. Le retard accumulé au fil des jours et semaines est, à un moment, perçu comme non rattrapable par l'apprenant et dès lors la spirale du découragement, du retrait et de l'abandon est amorcée. Ce qui est également remarquable, c'est que les apprenants qui disent manquer de temps sont assez souvent dans l'incapacité de quantifier le temps dont ils auraient besoin. Face à cela, le tuteur peut tout d'abord communiquer les dates importantes de la formation telles que les regroupements et communications synchrones, les échéances des travaux, celles des retours sur les travaux, etc. En effet, sans ces repères il est bien difficile à l'apprenant d'organiser son apprentissage. Par ailleurs, le tuteur peut utilement donner des conseils sur la manière de planifier son apprentissage, en étant davantage réaliste que volontariste dans la détermination des plages horaires que l'apprenant doit prévoir dans son agenda, sur la manière de déterminer le temps à consacrer à une tâche, sur la mise en place de marges de manœuvre qui permettent de faire face aux aléas empêchant la réalisation d'une séance planifiée de travail... Les conseils peuvent également porter sur l'aménagement spatial de son environnement d'apprentissage, sur la manière de sensibiliser son entourage sur sa non disponibilité durant ses séances de formation...

C-PE. Le rôle du tuteur n'est pas d'enseigner puisque ce sont les ressources de formation qui permettent l'accès au contenu. Par contre, il est en charge de répondre aux questions des apprenants afin de faciliter leur compréhension. Plus que d'apporter des

solutions toutes faites, il peut procéder par questionnement ouvert, adopter une posture proche de la maïeutique socratique, afin d'amener l'apprenant à trouver par lui-même ses réponses. La remédiation est aussi une des tâches du tuteur. Pour la réaliser, le tuteur peut utilement s'appuyer sur des métaphores et des exemples qui soient les plus proches de l'environnement culturel et/ou professionnel de l'apprenant. Il peut compléter sa réponse par l'indication de ressources internes ou externes à la formation, en lien avec le questionnement de l'apprenant. La rapidité de la réponse est de plus en plus souvent perçue par les apprenants comme un des éléments fondant sa qualité (cf. Enquête sur la perception des apprenants sur les interventions tutorales réactives quasi instantanées). Il ne peut être demandé au tuteur d'être disponible en permanence mais il est attendu qu'il respecte scrupuleusement le délai de réponse prévu dans la charte tutorale. En cas d'impossibilité, il devrait au moins accuser réception de la demande et indiquer à quel moment sa réponse parviendra.

C-SAM. La personnalisation de l'accompagnement est la prise en compte des caractéristiques personnelles de l'apprenant. Elle ne peut être mise en œuvre que lorsque l'apprenant s'engage dans la relation tutorale et exprime ses caractéristiques. L'autre condition est que le tuteur conserve des traces des échanges qu'il a avec l'apprenant. Le tuteur peut organiser des rencontres individuelles où il amène l'apprenant à exprimer la manière dont il vit et évolue dans le parcours de formation. La classe virtuelle et les autres outils synchrones sont bien adaptés à ce type d'échange. Il est également possible de proposer aux apprenants un questionnaire portant sur leurs caractéristiques d'apprenant. Toutefois, les données recueillies sont souvent moins riches que celles obtenues lors d'un entretien. De plus, le questionnaire peut apparaître invasif à certains apprenants. Il est donc préférable que le tuteur manifeste sa disponibilité pour un échange personnalisé qui lui sera demandé ou non par les apprenants.

C-TEC. Les difficultés d'utilisation des outils, à plus forte raison les dysfonctionnements, peuvent facilement décourager les apprenants de persévérer dans la formation. Un premier niveau de support technique consiste à répondre par avance aux difficultés d'utilisation par la production et la diffusion aux apprenants de didacticiels sur les manipulations les plus courantes et celles étant fréquemment problématiques. Ces didacticiels gagnent à être accessibles au sein d'une FAQ dédiée au soutien technique. Lorsque ce premier niveau ne permet pas à l'apprenant de surmonter ses difficultés, il est utile de prévoir un entretien personnalisé entre lui et le tuteur-technique, à travers une classe virtuelle qui permet le partage d'écran.

C-MET. Afin de permettre à l'apprenant de mieux conscientiser ses préférences cognitives, le tuteur peut apporter de l'information sur les styles d'apprentissage. Si un apprenant ne peut être réduit à ses préférences cognitives, le fait qu'il sache s'il apprend mieux de telle ou telle manière est important. Cela peut éventuellement faire l'objet d'un questionnaire diagnostique. Plus intéressant, est de faire témoigner les apprenants sur les méthodes qui sont les leurs pour atteindre des objectifs pédagogiques de nature différente. Il est possible de s'appuyer sur les activités de la formation pouvant être situées sur la pyramide de Bloom. Le forum est un bon outil pour la mutualisation des méthodes d'apprentissage utilisées par les apprenants.

C-EVA. La réalisation d'un travail évalué nécessite outre un énoncé et des consignes claires, la transmission des critères et indicateurs qui seront utilisés par l'évaluateur. En effet, leur non transmission ne permet pas aux apprenants de bien situer les attentes relatives au travail demandé. À contrario, leur transmission donne la possibilité à l'apprenant de mieux définir sa stratégie de production et renforce fréquemment la représentation qu'il a de sa capacité à faire. C'est aussi une manière d'objectiver l'évaluation qui gagne en légitimité, et d'en éliminer l'arbitraire, ce qui la rend juste.

Quelques exemples d'interventions tutorales sur le plan socio-affectif

Jacques Rodet – 5 mars 2018

Le plan socio-affectif s'intéresse aux interventions tutorales permettant à l'apprenant de faire le point sur son rapport affectif aux activités d'apprentissage qui sont les siennes et à celles qui facilitent les médiations et la collaboration entre les pairs.

Il est remarquable que l'on n'aime peu faire ce que l'on ne sait pas faire. Le manque de compétences méthodologiques pour réaliser une tâche influe directement sur la perception de notre capacité à faire. Or, cette dernière n'est pas sans influence sur les résultats que l'on peut obtenir. En l'occurrence, il est préférable d'être exagérément confiant en soi que le contraire. Modifier le rapport affectif que les apprenants entretiennent avec les tâches d'apprentissage est donc un premier périmètre du plan socio-affectif.

Grâce aux outils de communication à distance, les activités collaboratives entre pairs sont devenues un quasi incontournable du digital learning. Si certains excès, tant la collaboration ne s'ordonne pas, peuvent parfois avoir lieu, il y a toutes les raisons de se féliciter de ce retour du groupe dans la formation en ligne. Toutefois, les compétences à la collaboration sont inégales selon les individus et les cultures qui sont les leurs. Il y a donc nécessité d'accompagner les apprenants à s'engager, négocier et réaliser leurs tâches de manière collaborative. Cet accompagnement constitue le second périmètre du plan socio-affectif.

SA-AO. Un groupe d'apprenants n'est pas spontané mais résulte du processus d'inscription et des choix d'ingénierie de formation. Une des premières actions du tuteur pour faciliter la constitution non plus formelle mais agissante d'un groupe est d'initier la construction d'un sentiment d'appartenance. Les bénéfices d'un tel ressenti par les apprenants sont nombreux et s'il ne fallait en citer qu'un, ce serait l'émergence d'une solidarité entre les apprenants engagés dans un vécu commun qui se révèle un levier puissant pour contrer les tentations d'abandon de la formation. Il s'agit donc, dans un premier temps de stimuler la socialisation des apprenants. Pour ce faire, la mise en place d'un forum de présentation des apprenants est une alternative intéressante au traditionnel tour de table. D'une part, le recours à l'écrit permet une expression plus complète. D'autre part, elle n'est pas transitoire comme l'oral et donc reste accessible durant toute la formation. Toutefois, un tel forum n'a que peu de chances d'atteindre l'objectif visé si le tuteur ne donne pas l'exemple. Afin d'assurer une certaine harmonie entre les présentations, le tuteur peut donc se présenter lui-même à partir d'un canevas qui sera ensuite utilisé par les apprenants. Celui-ci peut comprendre les rubriques suivantes : lieu de résidence, activité professionnelle, expérience de la formation en ligne, ce que je suis venu chercher dans cette formation, ce que j'ai envie de dire sur moi...

Interventions tutorales sur le plan socio-affectif		Jacques Rodet	
Accueil et orientation	Initier la construction d'un sentiment d'appartenance	SA AO	Lancer un forum de présentation des participants à partir d'un modèle utilisé par le tuteur pour se présenter.
Organisation	Réguler la dynamique de groupe	SA OR	Animer des classes virtuelles à certains moments clés de la formation dédiées uniquement à la manière dont vit le groupe.
Pédagogie	Faciliter la collaboration des apprenants	SA PÉ	Proposer aux apprenants la production d'une charte de fonctionnement de leur groupe.
Socio-affectif Motivation	Rompre l'isolement de l'apprenant	SA SAM	Envoyer régulièrement des informations sur le déroulement de la formation et réaffirme sa disponibilité à apporter de l'aide.
Technique	Susciter l'entraide technique entre apprenants	SA TEC	Faire produire aux apprenants une cartographie déclarative de leurs compétences sur les outils utilisés dans la formation.
Métacognition	Faciliter la prise de conscience des états affectifs/tâches	SA MÉT	Proposer aux apprenants un questionnaire sur la manière dont ils perçoivent affectivement la réalisation d'une tâche.
Evaluation	Produire des rétroactions à portée formative	SA ÉVA	Planifier le temps nécessaire à la production des rétroactions relevant tant les points positifs et à améliorer en indiquant comment

Fonctions tutorales	Intervention tutorale générique	Référence générique intervention tutorale	Exemples d'interventions

SA-OR. Dès lors qu'il y a groupe, s'installe une dynamique de groupe. Dès les années 1970, les sociologues tels que Didier Anzieu ou Serge Moscovici, ont proposé des modélisations de la dynamique de groupe. Celle-ci est composée, à grands traits, de trois phases distinctes : l'illusion groupale où les participants utilisent le « on » indéfini pour évoquer le groupe et où chacun imagine que les autres ont les mêmes attentes que lui, la phase conflictuelle où se manifestent les « je » et où l'illusion du consensus fait place aux particularités des individus, puis la phase de maturité caractérisée par le « nous » issu d'une vue négociée et partagée du groupe (cf. [Aider les apprenants à collaborer](#)). Les interventions du tuteur pour réguler la dynamique de groupe peuvent être, par exemple, l'animation de classes virtuelles dédiées à une écoute des apprenants sur leur vécu dans le groupe. Le tuteur peut aussi utiliser certains outils comme le sociogramme pour mieux identifier les rôles que les apprenants investissent dans le groupe : leader, facilitateur, opposant, suiveur, bouc émissaire, etc. (cf. [Le sociogramme, utile aux tuteurs](#)).

SA-PE. Le travail collaboratif demande un engagement certain des apprenants mais celui-ci doit également être organisé. Le tuteur peut proposer aux apprenants de produire une charte de fonctionnement de leur groupe. Pour ce faire, il demande aux apprenants de répondre à un certain nombre de questions. Sur l'identification des compétences des participants : qu'est-ce que je sais faire ? Qu'est-ce que je me sens capable de faire ? Qu'est-ce que je veux faire ? Qu'est-ce que je ne veux pas faire ? Il invite les apprenants à identifier leurs espaces et outils de communication, de conception et de production. Les apprenants sont également amenés à préciser comment ils vont prendre leurs décisions et le processus présidant à la validation de leurs productions. Enfin, le tuteur invite les apprenants à planifier leurs actions. Cette intervention peut être réalisée

selon de nombreuses modalités, l'important étant que les apprenants produisent cette charte de fonctionnement, la modalité peut être celle qui a la préférence des apprenants.

SA-SAM. L'isolement de l'apprenant à distance est souvent ressenti mais correspond également à une réalité que le tuteur doit prendre en compte. Une des manières de rompre cet isolement est de manifester régulièrement des signes de présence. Les messages proactifs peuvent être réalisés sur forum, par messagerie ou lorsque le dispositif le prévoit via une application smartphone associée. Le contenu de ces messages n'est pas le plus important, bien qu'il puisse l'être. En effet, c'est le fait de recevoir un message du tuteur qui démontre à l'apprenant qu'il n'est pas seul face à ces activités. Aussi, le rappel de sa disponibilité par le tuteur est un des incontournables de ce type d'intervention tutorale.

SA-TEC. Au sein d'un groupe d'apprenants, les compétences techniques sont souvent diverses. Il est donc intéressant et économique pour le tuteur de susciter l'entraide entre les apprenants sur ce point. Une des actions qui facilite cette entraide est la cartographie des compétences des apprenants. Cela peut être facilement réalisé à partir d'un document partagé où les apprenants sont invités à déclarer leur niveau de compétence sur l'utilisation des outils de la formation. Ainsi, l'apprenant, en difficulté avec un outil, sait auprès de qui pouvoir obtenir de l'aide.

SA-MET. Il se révèle souvent utile de faire prendre conscience aux apprenants du rapport affectif qu'ils entretiennent avec telle ou telle tâche à accomplir. Dans ce but, le tuteur peut proposer aux apprenants une série de propositions. Par exemple, en utilisant une échelle de Likert (tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord), les apprenants sont amenés à se positionner à partir d'affirmations du genre : Cette tâche est inutile, cette tâche est difficile, cette tâche demande une méthode qui m'est inconnue, cette tâche me fait peur, cette tâche me rappelle de mauvais souvenirs, etc.

SA-EVA. La production de rétroactions formatives aux travaux est certainement une des occasions d'apprentissage profond pour les apprenants. Outre, les techniques de rédaction de ces rétroactions qui doivent aussi bien porter sur ce qui est bien fait que ce qui l'est moins, que sur le style qui gagne à être constructif plutôt que négatif ou positif (cf. [La rétroaction, support d'apprentissage ?](#)), il est de la première importance pour le tuteur de planifier les temps qui lui sont nécessaires pour produire ces rétroactions. Il est également capital que le tuteur communique aux apprenants l'échéance de la transmission de ses commentaires, et de la respecter, afin de nourrir la confiance que les apprenants peuvent lui accorder.

Quelques exemples d'interventions tutorales sur le plan motivationnel

Jacques Rodet – 12 mars 2018

La motivation constitue le levier essentiel de tout apprentissage. À ce titre, les tuteurs à distance doivent en connaître la nature et les processus, non pas pour créer la motivation, mais pour accompagner les apprenants afin qu'ils conservent leur motivation à un haut niveau, voire trouvent les moyens de la renouveler. Si la distinction entre la motivation extrinsèque, la carotte et le bâton, et la motivation intrinsèque, relative aux ressorts personnels de l'apprenant, est fréquemment faite, il est nécessaire que le tuteur affine ses connaissances sur les autres états de la motivation, pour être en mesure d'agir efficacement (cf. Comment aider les apprenants à distance à développer leur motivation à partir de 51'20 mn <https://youtu.be/zBaG9jAQpFI>).

Interventions tutorales sur le plan motivationnel			Jacques Rodet
Accueil et orientation	Faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant	MO AO	Prévoir une rubrique « objectifs personnels » dans le modèle de présentation (cf. SA-AO).
Organisation	Accompagner le processus d'autonomie	MO OR	Procéder par étayages fréquents au début de la formation puis désétayer progressivement.
Pédagogie	Proposer des activités signifiantes	MO PÉ	Contextualiser, aux environnements professionnels des apprenants, les activités et les réponses à leurs questions.
Socio-affectif Motivation	Lutter contre l'abandon	MO SAM	Aménager un dialogue avec l'apprenant proche de l'abandon en l'axant sur ses motivations intrinsèques.
Technique	Encourager l'utilisation des outils	MO TEC	Évoquer ses propres usages des outils en précisant les productions qu'ils permettent et les avantages que l'on peut en tirer.
Métacognition	Faire identifier les motivations intrinsèques	MO MÉT	Inciter les apprenants à faire le point sur leurs motivations personnelles à partir d'une modélisation des motivations.
Evaluation	Encourager et féliciter	MO ÉVA	Émettre des messages de félicitations. Distribuer des récompenses symboliques (badges, podium hebdomadaire...).

 Fonctions tutorales	 Intervention tutorale générale	 Référence générale Intervention tutorale	 Exemples d'interventions
---	--	--	--

MO-AO. La motivation est liée aux objectifs que l'apprenant se donne en suivant une formation. Bien évidemment, les objectifs académiques, ceux qui ont été définis par les concepteurs pédagogiques, sont poursuivis par la plupart des apprenants. Toutefois, ceci n'est pas toujours le cas. Ainsi, dans les MOOC, de nombreux inscrits ne sont pas tant intéressés par la certification, qui est l'aboutissement académique du parcours, que par l'accès à des éléments du MOOC qui leur permettent de trouver ce qu'ils y cherchent.

Cette recherche est en rapport avec les objectifs personnels qu'ils poursuivent et qui par nature ne peuvent pas être identifiés de manière exhaustive par les concepteurs (Cf. [Typologie de participants aux MOOC](#)). Lorsque la tentation de l'abandon se fait jour chez un apprenant, la carotte, bien peu appétissante à distance, et le bâton, peu dissuasif, sont d'une utilité toute relative aux tuteurs. Par contre, engager le dialogue avec l'apprenant sur l'atteinte de ses objectifs personnels se révèle d'une plus grande efficacité pour faire persévérer l'apprenant. Encore faut-il que les tuteurs connaissent ces objectifs personnels. C'est pourquoi, il est utile, en début de formation, d'inviter les apprenants à les exprimer. Ceci peut être réalisé lors d'entretiens ou de questionnaires au moment de l'inscription ou bien en prévoyant une rubrique dans le canevas utilisé dans le forum de présentation des apprenants (cf. SA-AO évoqué dans le billet précédent).

MO-OR. L'autonomie de l'apprenant est souvent mise en avant dans le digital learning. Certains y voient même un prérequis. Ce postulat revient à reporter toute la responsabilité de l'apprentissage sur les apprenants, mis en face à face muet avec les ressources de la formation, et à se dédouaner de toute action d'accompagnement. Or, être autonome n'a aucun sens lorsque l'autonomie n'est pas reliée à une action. Alors que nombreux sont ceux qui n'ont pas encore eu d'expérience du digital learning, il est assez illusoire de leur demander d'être autonomes dans des actions qui sont nouvelles pour eux. L'autonomie est donc davantage à considérer comme un objectif que comme un prérequis. Dès lors, il appartient aux tuteurs d'aider les apprenants à l'atteindre. (Cf. [Omelette et couscous : de l'autonomie des apprenants à distance](#)). Tout accompagnement consiste à étayer puis à désétayer progressivement. Le tuteur doit donc intervenir assez fréquemment en début de formation pour soutenir les apprenants, puis lorsqu'il le juge opportun d'espacer ce soutien afin de permettre aux apprenants d'exercer leur autonomie. Il lui faut alors être attentif aux réactions des apprenants. Certains d'entre eux nécessiteront éventuellement un nouvel étayage. Ce type d'action est réellement efficace lorsque le tutorat est personnalisé, ce qui n'est pas le cas le plus fréquent, car demandant de mobiliser des ressources importantes en temps et en compétences dont ne disposent pas toujours les tuteurs.

MO-PE. La motivation est très liée à la perception de l'utilité des tâches d'apprentissage, à la manière dont l'apprenant peut se faire une idée concrète du transfert dans son contexte des connaissances qu'il construit. Proposer des activités signifiantes c'est tout à la fois établir des liens entre les notions abordées durant la formation et les gestes professionnels des apprenants en usant d'exemples et de métaphores mais c'est également organiser des activités tirées de leur environnement professionnel. S'il n'appartient pas formellement aux tuteurs de concevoir les activités d'apprentissage, il est certain que la proximité qu'ils ont avec les apprenants leur permet d'identifier la pertinence des activités proposées et des pistes d'amélioration de celles-ci. Il est donc important que les tuteurs puissent remonter ces informations aux concepteurs afin que ces derniers réaménagent ou créent des activités plus signifiantes pour les apprenants. (Cf. [Quel rôle pour les tuteurs dans la conception des digital learning ?](#)).

MO-SAM. Lorsqu'un apprenant manifeste, de manière explicite ou implicite, sa volonté d'abandonner la formation, il ne s'agit pas tant pour le tuteur de l'en dissuader que d'engager le dialogue sur les raisons qui le poussent à envisager cette fin de formation. Donner l'opportunité à l'apprenant d'exprimer ce qui l'amène à penser abandonner, de recevoir son propos selon les principes de l'écoute active (cf. [L'écoute active, une stratégie au service du tuteur à distance](#)), de lui donner à entendre son expression en la reformulant est une étape essentielle. Puis, il s'agit d'évaluer l'évolution des motivations intrinsèques de l'apprenant, de repérer d'éventuelles pistes de ressourcement de sa motivation, de lui formuler des conseils en le laissant pleinement libre de les suivre ou non. Enfin, il est nécessaire de donner un peu de temps à l'apprenant pour réfléchir de manière approfondie sur la suite qu'il pense donner à sa formation, pour identifier les avantages et les inconvénients des options qui sont les siennes. Pour ce faire, le tuteur peut être propositionnel sur les réaménagements temporels du parcours de formation de l'apprenant. Au final, certains abandonneront, et le tuteur doit l'accepter sans culpabiliser tant il a une obligation de moyens mais non de résultat, mais d'autres persévéreront et s'engageront dans une relation tutorale plus riche et plus adaptée à leurs besoins.

MO-TEC. L'utilisation des outils qui peuvent être variés et nombreux, ne va pas toujours de soi pour certains apprenants. Les appréhensions, voire les préventions, sont souvent nourries par une identification insuffisante des usages des outils cantonnés aux fonctions prescrites par leurs créateurs, de ce qu'ils permettent de faire, de la manière dont ils peuvent contribuer à l'apprentissage et des bénéfices que peut en retirer l'apprenant. Sur ce plan, le tuteur peut évoquer ses propres usages des outils, non pas pour les donner en modèle à suivre, mais comme exemples pouvant créer l'appétence de l'apprenant. Prenons donc un exemple. J'ai une pratique assez peu développée des cartes mentales, préférant recourir aux tableaux et schémas, mais elles me sont très utiles dans deux situations. D'une part, lorsque j'aborde une nouvelle notion, la construction d'une carte sémantique me permet de mieux baliser la représentation que j'en ai. D'autre part, j'utilise fréquemment la carte mentale pour produire des synthèses des échanges que les apprenants ont dans un forum. C'est d'une part, assez économique en temps et permet aux apprenants d'avoir une vue distanciée sur leurs propos. Ce type de témoignage fourni aux apprenants, leur permet de trouver une certaine liberté d'usage des outils en imaginant ceux qui peuvent être les leurs.

MO-MET. Bien plus que la carotte et le bâton, les motivations personnelles de l'apprenant sont agissantes pour le faire persévérer et atteindre ses objectifs. Il n'est donc pas inutile que le tuteur incite l'apprenant à faire le point sur le niveau et l'évolution de ses motivations intrinsèques. Pour ce faire, il peut lui proposer une grille d'identification des différentes dimensions de ses motivations : professionnelles, sociales, reconnaissance de tiers, satisfaction personnelle, plaisir éprouvé à la réalisation des activités de sa formation, etc. Puis lui fournir une échelle d'évaluation de celles-ci. Par exemple, une échelle de -2 à +2 (-2 : motivation à la baisse ; -1 : motivation plutôt à la baisse ; 0 : motivation étale ; +1 motivation plutôt à la hausse ; +2 motivation à la hausse). Une telle évaluation de ses motivations par l'apprenant gagne à être répétée tout au long de la formation afin de

mettre en évidence les évolutions des résultats. La [courbe de Hype](#), qui nous vient de l'étude des intérêts pour un produit ou une technologie, peut être adaptée à l'évaluation de sa motivation par l'apprenant. Les phases remarquables de cette courbe sont alors le pic des attentes, l'abysse des désillusions, la pente de ressourcement de la motivation, le plateau de la motivation stabilisée.

MO-EVA. Qui n'a pas vécu une situation où, dans l'adversité, un encouragement est survenu et lui a permis de trouver de nouvelles ressources pour continuer son action. Le tuteur ne devrait pas être avare d'encouragements pour les apprenants mais également les féliciter pour leurs réussites, même lorsque celles-ci ne sont que partielles. Toutefois, ces expressions peuvent paraître factices lorsqu'elles restent générales et ne sont pas contextualisées à la situation vécue par l'apprenant. De même, elles ne servent qu'à peu de choses lorsqu'elles sont non sincères ou trop délibérément positives. Le tuteur doit s'appuyer sur sa connaissance de l'apprenant, sur l'empathie qu'il a pour lui mais également sur le développement d'une argumentation qui légitime son expression. Enfin, ces messages sont davantage efficaces lorsqu'ils sont proactifs et que l'apprenant ne s'y attend pas.

Quelques exemples d'interventions tutorales sur le plan métacognitif

Jacques Rodet – 19 mars 2018

Le plan métacognitif est certainement celui qui est le moins bien perçu, que ce soit par les tuteurs ou les apprenants. Effectivement, il est bien rare qu'un apprenant réclame un soutien métacognitif. Le terme lui-même ne renvoie pas toujours les tuteurs à une définition claire et précise. La métacognition est formée de deux termes : le préfixe « meta » qui nous vient du grec et qui signifie au-dessus, à propos ; cognition qui est la faculté de connaître, l'acte par lequel se construit la connaissance. Ainsi, la métacognition est une activité mentale sur ses processus mentaux, une prise de recul réflexif sur ses manières d'apprendre, sur ses stratégies cognitives.

Le plan de support métacognitif rassemble donc les interventions tutorales permettant à l'apprenant de mieux se connaître comme apprenant et est en rapport direct avec l'apprendre à apprendre.

Interventions tutorales sur le plan métacognitif			Jacques Rodet
Accueil et orientation	Inciter l'apprenant à faire le point sur stratégies cognitives	MÉ AO	Transmettre un questionnaire sur les manières d'apprendre. Proposer aux apprenants la tenue d'un journal de formation.
Organisation	Faciliter la planification de l'apprentissage	MÉ OR	Proposer un calendrier type selon plusieurs options du temps hebdomadaire consacré par l'apprenant à sa formation.
Pédagogie	Susciter l'expression critique sur le dispositif	MÉ PÉ	Ouvrir un « bureau des pleurs » dans lequel les apprenants doivent formuler des propositions en réponse aux manques constatés.
Socio-affectif Motivation	Faire prendre conscience de ses habiletés à collaborer	MÉ SAM	Animer un forum sur les expériences passées des apprenants en matière de collaboration
Technique	Susciter la prise de distance réflexive sur les usages des outils	MÉ TEC	Fournir une grille d'évaluation des usages des outils.
Métacognition	Inciter l'apprenant à apprendre à apprendre	MÉ MÉT	Proposer des ressources sur l'apprendre à apprendre et faire témoigner les apprenants sur leurs manières d'apprendre.
Evaluation	Aider à s'autoévaluer	MÉ ÉVA	Apprendre aux apprenants comment bâtir une autoévaluation.

 Fonctions tutorales	 Intervention tutorale générale	 Référence générale Intervention tutorale	 Exemples d'interventions
---	--	--	--

ME-AO. Une stratégie cognitive est une manière dont l'apprenant va s'acquitter d'une tâche d'apprentissage. Par exemple, pour mémoriser une liste d'une vingtaine de mots, il peut les lire et les relire, les écrire, les organiser au sein d'une carte ou d'un tableau, les

enregistrer et se les passer en boucle, utiliser, comme le font les champions de la mémoire, une image mentale sur laquelle il dispose les mots en recourant à l'analogie, etc. Toutes les manières de mémoriser cette liste de mots sont des stratégies cognitives. À l'âge adulte, ces dernières sont très installées chez l'individu, tout simplement parce que ses expériences lui ont permis d'éliminer les stratégies qui ne se révèlent pas efficaces pour lui. Le revers de la médaille est que l'adulte se contente souvent de quelques stratégies cognitives qui ont sa préférence mais qui ne sont pas toujours adaptées aux tâches qu'il doit réaliser. Le premier pas pour améliorer ou diversifier ses stratégies cognitives est de connaître celles que l'on utilise habituellement. Le tuteur peut ainsi transmettre un questionnaire composé de situations d'apprentissage et de propositions de stratégies sur lequel l'apprenant doit situer son usage. Cette simple activité permet à l'apprenant de prendre conscience de ses méthodes préférentielles d'apprentissage. Il est également possible de proposer une autre activité plus exigeante pour l'apprenant qui consiste à tenir un journal de formation dans lequel il note, tout au long de son parcours de formation, les stratégies cognitives dont il use.

ME-OR. Comme nous l'avons vu dans l'intervention « C-OR », l'apprenant est souvent en prise à des difficultés d'ordre temporel tant pour trouver le temps de son apprentissage que pour tenir les échéances. Outre les conseils que le tuteur peut lui donner sur les techniques de planification, il peut également lui proposer différents calendriers en fonction du temps global que l'apprenant pense pouvoir consacrer chaque semaine à son apprentissage. Ceux-ci ne sont pas tant à considérer comme des prescriptions ou des consignes que des propositions que l'apprenant doit faire siennes. Aussi, la meilleure preuve de l'efficacité de ses interventions sur ce sujet, que le tuteur peut avoir, est la transmission par l'apprenant de son planning personnel de formation.

ME- PE. Quel que soit le soin apporté à la conception d'un dispositif de formation et des services tutoraux qui lui sont associés, il ne sera jamais parfait, ne correspondra qu'imparfaitement aux attentes et aux besoins des apprenants. Il est donc très important, dès lors que l'on vise une amélioration continue de la formation et du tutorat, d'ouvrir un « bureau des pleurs » où les apprenants peuvent exprimer leurs insatisfactions et desiderata. Toutefois, pour qu'il soit pleinement utile, il doit aussi comporter un espace de propositions formulées par les apprenants qui apportent des solutions aux problèmes soulevés. Cette responsabilisation des apprenants limite fortement l'expression des réclamations gratuites et a également le mérite d'associer les apprenants à la définition de l'expérience formative qu'ils vivent. Le tuteur a donc un rôle éminent dans l'organisation de cette activité qui peut être réalisée de différentes manières. Il peut s'agir d'un forum, d'un dialogue lors des regroupements présentiels ou en classe virtuelle, d'un questionnaire... Le travail du tuteur ne se limite pas à enregistrer les propos échangés mais devrait également aboutir à la production d'une synthèse pour laquelle les cartes mentales se révèlent bien adaptées. Enfin, il peut faire remonter ces informations aux concepteurs et responsables du dispositif qui prendront en compte ou non les propositions faites. Pour ceux qui souhaitent aller plus loin sur ce sujet, je les invite à lire le témoignage que j'ai fait d'une telle activité au sein d'un master (cf. La co-construction avec les apprenants à distance des services tutoraux. In Le tutorat de pairs dans

l'enseignement supérieur, ouvrage collectif sous la direction de Cathia Papi, L'Harmattan, Savoirs et formation. 2013).

ME- SAM. Les activités collaboratives sont devenues un incontournable du digital learning, tant pour des raisons pédagogiques que d'autres plus matérielles comme la réduction des travaux à évaluer. Toutefois, les aptitudes à la collaboration sont inégales selon les individus et il est opportun, en amont d'une activité collaborative, d'amener les apprenants à faire le point sur leurs expériences passées. Là encore, le forum, parce qu'il est écrit et que la rédaction d'une contribution demande un minimum de réflexion, se révèle être un bon support. Il est préférable que le tuteur donne l'exemple et comme dans l'intervention « SA-AO » traitée précédemment, utilise un canevas. Celui-ci peut comporter des rubriques de ce genre : présentation de la situation collaborative vécue (contexte, acteurs, objectifs visés) ; organisation de l'équipe collaborative (rôles, tâches, planning, mode de prise de décision) ; les aspects positifs et négatifs de l'expérience ; les erreurs à éviter et les bonnes pratiques à mettre en œuvre ; l'intérêt que l'on porte ou non au travail collaboratif, etc.

ME- TEC. Les outils utilisés dans un digital learning sont souvent nombreux et présentent des caractéristiques qui les désignent pour certains usages. Il est à noter qu'à côté des usages prescrits, les usages pédagogiques d'un outil sont souvent le résultat d'un détournement de ses fonctions. Ainsi, si une classe virtuelle est d'abord prescrite pour transposer à distance la situation d'un exposé en présentiel, elle peut être utilisée pour d'autres buts tel que l'entretien individuel avec un apprenant. Le bon usage d'un outil est toujours celui qui convient et permet à l'utilisateur de réaliser ce qu'il souhaite. Aussi, il n'est pas inintéressant que le tuteur suscite une prise de distance réflexive sur les usages que l'apprenant a des outils. Pour ce faire, il peut lui proposer une grille d'évaluation permettant de qualifier les fonctions de l'outil (type de communication, média supporté, persistance du message, modalités, etc.) et les usages qui peut en être fait et les comparer avec les siens.

ME- MET. Le développement des stratégies cognitives de l'apprenant peut être supporté par la mise à disposition de ressources sur l'apprendre à apprendre. Cela suppose que le tuteur fasse un minimum de veille sur le sujet et en transmette les résultats aux apprenants. Plus simplement, le tuteur peut sélectionner quelques ressources et en donner accès aux apprenants. Sur ce point, l'université de Lille 3 propose depuis 2007, un [site](#) tout à fait digne d'intérêt. De même, le site québécois [MétaTIC](#), bien qu'il ne semble plus très actif, rassemble des ressources intéressantes.

ME -EVA. L'autoévaluation est certainement une activité cognitive de haut niveau qui signe également un exercice accompli de son autonomie par l'apprenant. Néanmoins, tous les apprenants ne sont pas des spécialistes de l'évaluation, voire n'ont jamais été en situation de concevoir des activités d'évaluation. Pour soutenir l'autoévaluation des apprenants, le tuteur peut tout d'abord les informer des intérêts d'une telle pratique puis présenter les principes de base de la conception d'une évaluation. En particulier les notions de référent, de critères et d'indicateurs sont celles qui posent souvent des difficultés de compréhension.

Les interventions tutorales individuelles

Jacques Rodet – 19 juin 2018

Si la collaboration est une modalité fréquemment utilisée dans un digital learning et que les interventions tutorales collectives sont les plus courantes pour supporter les apprenants, il n'en reste pas moins que certains besoins d'aide sont purement personnels.

La réalisation d'interventions tutorales individuelles peut concerner un apprenant en particulier et dans ce cas, on parle plus volontiers de personnalisation ou un groupe d'apprenants présentant des caractéristiques communes telles que le niveau de connaissances préalables, le temps disponible pour leur apprentissage, les objectifs visés, la profession, etc. Individualiser, c'est donc apporter des réponses circonstanciées à un apprenant ou à un sous-groupe d'apprenants. Cela suppose d'avoir recueilli au préalable un certain nombre d'informations sur les apprenants concernés permettant une prise en compte spécifique de leur situation.

Lorsque le dispositif tutoral prévoit ce type d'interventions, il est important de ne pas en sous-estimer la durée tant celles-ci peuvent se révéler chronophages pour le tuteur.

La plupart de ces interventions sont réactives, en réponse à une sollicitation de l'apprenant, mais peuvent être également proactives en cas de risque d'abandon ou pour anticiper telle ou telle difficulté probable qui sera rencontrée par un sous-groupe d'apprenants.

Elles sont essentiellement centrées sur les plans socio-affectif, motivationnel et métacognitif. En effet, les interventions cognitives, portant sur le contenu, gagnent à être collectives dans la mesure où la difficulté de compréhension de l'un peut également être ressentie par d'autres, même s'ils ne la manifestent pas. De manière générale, il est déconseillé de réaliser une intervention tutorale individuelle dès lors qu'elle peut bénéficier à d'autres apprenants. Il s'agit là d'un principe d'économie du temps tutoral d'autant plus important à respecter que le taux tutoral est faible (Cf. [Proportion du tutorat dans un digital Learning](#)).

Les interventions tutorales individuelles peuvent porter sur des aspects très personnels qui ont vocation à ne pas être dévoilés au risque de saper la confiance entre l'apprenant et le tuteur. En effet, il n'est déjà pas si facile pour un apprenant d'oser s'ouvrir et faire connaître au tuteur les difficultés personnelles qu'il rencontre. En conséquence il doit avoir l'assurance que les échanges qu'il aura avec le tuteur resteront strictement privés.

Tutorat et MOOC

Le tutorat dans les MOOC, cela fonctionne !

Jacques Rodet – 11 janvier 2018

Dans de nombreux MOOC, le tutorat reste le parent pauvre et n'est même pas toujours considéré comme utile par leurs initiateurs. Les arguments développés par ceux-ci pour ne pas mettre en place des services d'accompagnement restent pourtant assez faibles.

Il est facile de se réfugier derrière l'autonomie présumée des apprenants pour ne pas leur offrir des services tutoraux, surtout lorsque l'on ne prend pas la peine de définir ce qu'est un MOOCeur autonome. Faut-il rappeler que l'autonomie est un processus qui nécessite étayage et désétayage ? (Cf. [Omelette et couscous. De l'autonomie des apprenants à distance](#))

Il est curieux d'estimer que le taux de réussite des participants ne peut être un critère d'évaluation de la pertinence des MOOC. Ainsi, ce qui est un élément de validation de n'importe quel dispositif de formation ne devrait pas s'appliquer aux MOOC sous prétexte que chacun est libre de s'y inscrire. Il serait plus fécond de ne pas persister à faire l'autruche face aux taux d'échec.

Il est de calcul de court terme d'estimer que le tutorat est un coût insupportable pour des dispositifs gratuits. D'une part la gratuité est celle de l'inscription mais sûrement pas celle de la production du MOOC. Ainsi, il apparaît normal de consacrer des budgets, parfois importants, pour la production des ressources, mais il serait impossible de prévoir un budget pour l'animation. Cela est-il autre chose que de l'inconséquence ? D'autre part, l'ignorance que le tutorat peut dégager des bénéfices est grande. Or, à partir du moment où le tutorat fait réussir davantage d'apprenants, le coût unitaire de la formation diminue d'autant. De plus, comme seuls les participants qui réussissent sont en mesure d'acheter les certifications, il est d'un intérêt évident d'en faire réussir le plus possible pour dégager de nouvelles recettes (cf. [Les coûts du tutorat](#) et [Le tutorat pour améliorer le ROI du e-learning et des MOOC](#)).

Il est assez naïf de croire en la pleine autoportance des ressources, au fait qu'elles se suffisent à elles-mêmes et que le processus formatif se résume à leur consultation. Cette croyance est tenace mais ne résiste pas à l'examen des chiffres : EdX indique que « Seuls 9% des inscrits ont vu plus de la moitié du cours, et 5% l'ont validé en entier (cf. [L'Étudiant](#)) ». Une ressource, même la plus parfaite n'est jamais qu'une information mise à disposition (cf. ce [billet](#) de Bruno Devauchelle). Or, le processus de construction de connaissances nécessite forcément une action permettant d'utiliser cette information. L'efficacité de l'action dépend, pour de nombreux apprenants, du soutien qui leur est apporté pour la réaliser.

Il est optimiste de penser que l'évaluation par les pairs est LA solution à l'évaluation du grand nombre et qu'il est possible de faire l'économie de personnes expérimentées en évaluation comme le sont les tuteurs. D'une part, le nombre de personnes acceptant de

participer et de bénéficier de l'évaluation par les pairs ne représente qu'une faible partie des MOOCeurs. D'autre part, cette évaluation ne jouit pas, auprès des apprenants, de la légitimité de l'institution, à plus forte raison s'il y a un enjeu de diplomation. La rétroaction aux travaux par des tuteurs, acteurs dotés de la légitimité institutionnelle, permet à tous les apprenants de se situer et de poursuivre leur apprentissage.

Si le tutorat est si peu considéré par beaucoup d'initiateurs de MOOC c'est que ceux-ci évoluent habituellement dans un contexte où la préoccupation de la réussite des apprenants n'est pas centrale : les universités. Quel centre de formation pourrait se prévaloir auprès des organismes financeurs et de sa clientèle d'un taux d'échec dépassant les 40%. En 2013, les universités françaises enregistraient un taux de 46,2% des premières années qui ne passaient pas en deuxième année (cf. etudiant.figaro.fr). Par ailleurs, les pratiques pédagogiques des universités, traditionnellement centrées sur l'enseignement et non sur l'apprentissage, ne les prédisposent pas à investir dans le soutien à l'apprentissage.

Les choses changent dès lors que les MOOC deviennent des COOC car si les entreprises sont intéressées par l'impact positif sur leur image que leur procure la production d'un dispositif massif de formation, elles visent également des objectifs tout aussi importants comme le retour sur investissement, le renforcement de leur culture d'entreprise, l'amélioration des compétences de leurs collaborateurs, la détection de ceux d'entre eux ayant un fort potentiel d'évolution, bref, elles replacent la formation dans le champ des ressources humaines qu'il est toujours aventureux de désertir lorsque l'on traite de formation.

Les entreprises sont donc davantage intéressées par l'amélioration du taux de réussite dans leurs COOC et elles en prennent les moyens en mettant en place des systèmes tutoraux. Dans mes missions de conseil et d'ingénierie tutorale, j'ai l'occasion de constater que le tutorat fonctionne dans les MOOC, dès lors qu'il est pensé de manière stratégique, qu'il respecte les caractéristiques de la massification des participants en ne cherchant pas à démultiplier les formules qui fonctionnent bien dans les FOAD mais en faisant preuve d'imagination et de conviction.

J'aurai l'occasion, dans les prochains mois, de faire part plus complètement de ces expériences. Dans l'attente, je renvoie à la présentation de mon service [tutMOOC](#) et à ma [conférence](#) sur l'influence du tutorat sur la persévérance des MOOCeurs.

Compléter ou réussir un MOOC ?

Jacques Rodet – 18 janvier 2016

Le taux de complétion est sujet à de nombreux débats dans le monde des MOOC. Différentes définitions en sont données et de là, les comparaisons entre les MOOC ne sont pas toujours aisées. Certains estiment que le taux de complétion doit être calculé sur le nombre de participants actifs. D'autres, dont je suis, jugent plus pertinent de le calculer sur le nombre d'inscrits.

De deux choses l'une, soit le nombre d'inscrits a une signification, soit il n'en a pas. À partir du moment où il est habituel de communiquer sur le nombre d'inscrits pour mesurer l'audience d'un MOOC, c'est que ce chiffre est signifiant. À titre d'exemple, FUN a récemment indiqué que le nombre d'inscrits à ses 175 MOOC était, début 2016, de 1 373 700 inscriptions soit en moyenne 7850 par MOOC (Cf. ce [billet](#)).

Je retiens donc la formule suivante pour le calcul du taux de complétion

**Nombre d'inscrits ayant
terminé le mooc**

Divisé par

Nombre d'inscrits

Toutefois, le taux de complétion ne renseigne que de manière imprécise sur les bénéfices que les inscrits ont retiré de leur participation à un MOOC. Pour ce faire, il est nécessaire de calculer un autre taux : le taux de réussite.

Qu'est-ce que la réussite ?

La réussite est une notion relative. Il est possible de distinguer deux types de réussites, d'une part, la réussite académique qui correspond à l'atteinte des objectifs fixés par les initiateurs du MOOC, souvent sanctionnée par l'obtention de badges et/ou d'une

certification, et d'autre part, la réussite personnelle qui peut être mesurée à partir des autoévaluations que les participants réalisent sur l'atteinte de leurs objectifs personnels.

Pour calculer ces taux de réussite, il est logique de ne plus prendre en compte les personnes inscrites mais qui n'ont réalisé aucune activité. En effet, ceux-ci sont des non-démarrateurs et n'ont donc aucune chance, ni désir ou ni les moyens de réussir le MOOC. La base de calcul n'est plus le nombre d'inscrits, comme dans le taux de complétion, mais celui du nombre de participants actifs. Dans certains MOOC, les actifs sont considérés comme tels lorsqu'ils réalisent au moins 50% des activités. Pour ma part, je considère comme actif tout inscrit ayant réalisé au moins une activité d'apprentissage ou d'évaluation. En effet, la réalisation d'une activité d'apprentissage ou d'évaluation indique une volonté de l'inscrit de se former et elle implique de la part de l'équipe d'animation une responsabilité d'accompagnement. C'est souvent parce que les interventions tutorales sont insuffisantes ou non efficaces que les apprenants ayant réalisé une activité ne poursuivent pas et abandonnent. Or, le tutorat est précisément mis en place pour contrer les abandons.

Une des richesses des MOOC est d'offrir la possibilité à des personnes de poursuivre de manière plus autodidacte des objectifs de formation personnels. Le corollaire de ce ceci est le recrutement de participants qui n'ont pas d'objectifs, ni académiques, ni personnels, qui viennent pour butiner de l'information mais sans s'engager dans un processus formatif défini. Cette catégorie d'inscrits ne devrait pas être pris en compte pour calculer le taux de réussite puisque les personnes qu'elle rassemble n'ont pas d'objectifs de formation.

La réussite académique

La réussite académique est assez simple à calculer. Le plus souvent, les MOOC proposent des évaluations sous forme de quizz qui permettent d'obtenir un score. L'objectif pédagogique est considéré comme atteint dès lors que les participants obtiennent un score minimal. Le niveau de ce score diffère selon les MOOC. Certains le fixe à 50% du score, d'autres à 60% ou même 80%. Qu'elle que soit le niveau choisi, il n'y a réussite du participant qu'à partir du moment où il l'égalé ou le dépasse. Dans une perspective de certification, il peut être demandé aux participants d'avoir atteint chaque objectif académique, d'avoir atteint la moyenne voulue pour un ensemble d'objectifs pédagogiques ou pour l'ensemble de ceux-ci. Quoi qu'il en soit, les actifs qui ont réussi du point de vue académique sont facilement identifiables.

La formule du taux de réussite académique que je propose est donc la suivante

**Nombre d'actifs ayant déclaré
souhaiter atteindre les objectifs
académiques et les ayant atteints**

Divisé par

**Nombre d'actifs ayant déclaré
souhaiter atteindre les objectifs
académiques**

La réussite personnelle

Bien évidemment, tous les participants d'un MOOC ne visent pas l'atteinte des objectifs académiques et dès lors leur prise en compte dans le calcul de la réussite académique n'est pas opportune. Il est donc nécessaire, lors de la semaine zéro ou au moment de l'inscription, de demander aux inscrits quels types d'objectifs (académiques et/ou personnels) ils poursuivent. Envers ceux qui veulent atteindre des objectifs personnels, il est souhaitable de leur demander de les formuler et d'indiquer (ou de leur proposer) des critères et des indicateurs de réussite. Lors de la dernière semaine du MOOC, il leur est demandé de s'autoévaluer en fonction de ces critères et indicateurs. Sur la base des réponses fournies, il est possible de calculer la réussite personnelle en considérant qu'un objectif personnel ou un ensemble d'objectifs personnels atteint à plus de 50% correspond à une réussite.

La formule du taux de réussite personnelle que je propose est donc la suivante

**Nombre d'actifs ayant formulé
des objectifs personnels
et les ayant atteints à plus de 50%**

Divisé par

**Nombre d'actifs ayant formulé
des objectifs personnels**

La distinction entre les taux de complétion et les taux de réussite permet de déplacer le débat sans fin sur la manière de comptabiliser les abandons vers le calcul de la réussite qui reste un enjeu central qu'elle que soit la forme du dispositif de formation. Si la mise en place d'un système tutoral n'assure pas toujours une augmentation du taux de complétion, bien que ce soit généralement le cas, il a une influence importante sur les taux de réussite. Certaines données tirées d'audits de MOOC m'incitent à penser que c'est sur les actifs ayant des difficultés à atteindre le niveau de réussite que les effets des interventions tutorales sont les plus remarquables. Il est également à noter qu'un apprenant qui, grâce au tutorat, accumule successivement des réussites, est plus enclin à persévérer. Le tutorat répond ainsi à ses vocations premières qui est de limiter le nombre d'abandons et d'aider les apprenants à atteindre leurs objectifs de formation.

Je reviendrai plus tard sur ces questions à la lumière de chiffres tirés de prochains MOOC.

Typologie de participants aux MOOC

Jacques Rodet – 22 janvier 2018

Les initiateurs de MOOC communiquent fréquemment sur le nombre d'inscrits, bien que souvent ils ne calculent leur taux de complétion que sur les personnes ayant démarré le parcours. Il est vrai que la proportion de non démarreurs est importante et se situe généralement entre un quart et la moitié des inscrits. Ceci constitue la contrepartie de la facilité d'inscription à un MOOC : gratuité, procédure à un clic, teaser engageant...

Afin d'y voir un peu plus clair sur la diversité des participants à un MOOC, je propose la typologie suivante :



Le **non démarreur** est une personne qui s'inscrit au MOOC de manière impulsive ou sous la pression d'un tiers mais pour qui l'enjeu de réalisation est faible ou inexistant. Il ne s'estime pas dans l'obligation de réaliser le MOOC et plus la période entre son inscription et le démarrage du MOOC est étendue, plus la probabilité qu'il ne démarre pas s'accroît. Pourtant, cette période d'avant MOOC est nécessaire et importante. Elle peut notamment être employée pour donner de la visibilité sur le parcours, des conseils méthodologiques permettant de réussir les activités, présenter le dispositif d'accompagnement dont les participants pourront bénéficier. Réduire la proportion des non démarreurs implique de prévoir une procédure d'inscription qui s'en décourage de le faire implique davantage l'individu et lui permet de mûrir son projet de formation.

Le **velléitaire** est une personne qui s'inscrit au MOOC avec l'intention de le compléter mais qui confronté à des résultats moyens ou décevants, à des aléas extérieurs au MOOC, et sans soutien de l'équipe pédagogique abandonne facilement. Il est important d'identifier rapidement les velléitaires afin d'être en mesure de leur apporter le soutien nécessaire qui les fera persévérer et atteindre les objectifs du MOOC. Cette identification peut naturellement s'appuyer sur les remontées de participation et de scores aux activités. Toutefois, ces premières indications arrivent souvent un peu tard, fin de première semaine ou en cours de deuxième semaine et nécessitent donc une réactivité forte de l'équipe d'animation. Il est possible, dès l'inscription, de repérer les velléitaires en leur demandant de répondre à quelques questions simples relatives au temps qu'ils prévoient de consacrer au MOOC, d'estimer leur niveau de motivation, de faire le point sur leurs stratégies d'apprentissage...

Le **picoreur** est une personne qui s'inscrit au MOOC afin de trouver des réponses à des sujets précis. Il a des objectifs personnels qui ne sont pas en pleine concordance avec l'ensemble des objectifs pédagogiques du MOOC. Dès lors qu'il a atteint ses objectifs, il a de fortes chances de ne pas poursuivre le parcours ou de le commencer uniquement lorsque les contenus sont relatifs à ses intérêts. En cas d'abandon, il vient diminuer le taux de complétion. Ce taux ne semble donc pas adapté à mesurer la diversité des situations des participants et il est possible de lui substituer un autre calcul qui est le taux de réussite. Pour pouvoir mesurer ce dernier, il est nécessaire d'identifier les objectifs poursuivis par la personne au moment de son inscription et de procéder à une enquête en fin de MOOC permettant de mesurer l'atteinte des objectifs énoncés. Il est donc utile de distinguer la réussite académique qui correspond à l'atteinte des objectifs du MOOC tels qu'ils ont été définis par les concepteurs et la réussite personnelle qui souligne l'atteinte des objectifs particuliers que le participant a indiqués lors de son inscription. Sur ce sujet cf. « Compléter ou réussir un MOOC ? »

Le **déterminé** est une personne qui s'inscrit au MOOC avec l'intention d'obtenir la certification qui représente un enjeu personnel et/ou professionnel. Il est fréquemment un apprenant exerçant son autonomie et se recrute davantage parmi les personnes ayant déjà réalisé d'autres MOOC. Il se caractérise par un engagement réel dans le groupe, réalise toutes ou la très grande majorité des activités prévues, réalise des productions qui vont souvent au-delà des consignes, est actif dans les forums et autres espaces de communication avec ses pairs et l'équipe pédagogique. Il représente un peu l'apprenant idéal, tel que les concepteurs s'imaginent avec confiance ou souhaitent que sera l'ensemble des participants.

Bien évidemment, cette typologie est réductrice de la réalité d'un individu qui est souvent bien plus complexe. Le positionnement d'un participant dans une de ces catégories n'est pas immuable mais dépend fortement de l'équipe pédagogique et des services d'accompagnement mis en place. Réduire le nombre de non démarreurs, permettre aux velléitaires de trouver la motivation et les moyens de persévérer, prendre en compte les attentes des picoreurs et rendre le plus possible de participants déterminés sont les enjeux du tutorat dans les MOOC.

Le tableau ci-dessous résume les principales causes d'abandons selon les catégories de participants.

- ++ indique une cause forte d'abandon et nécessite la mise en place d'interventions tutorales pour la réduire
- + indique une cause plutôt forte d'abandon et il est souhaitable de mettre en place des interventions tutorales pour la réduire
- - indique une cause plutôt faible d'abandon et il est opportun de mettre en place des interventions tutorales pour la réduire
- -- indique une cause faible d'abandon ne nécessitant pas, sauf cas particulier, la mise en place d'interventions tutorales

Causes	ND	P	V	D
Manque de temps / pas de planification	++	++	++	-
Problèmes de dysfonctionnement technique du MOOC		++	++	+
Difficulté du contenu / Résultats médiocres		-	++	+
Baisse de motivation		+	++	--
Isolement / manque d'interaction		-	++	-
Manque d'autonomie / difficultés d'apprentissage		-	++	+

La première mission des tuteurs étant d'éviter l'abandon, les concepteurs doivent imaginer les scénarios tutoraux adaptés. Ces derniers ne peuvent donc être rigoureusement identiques pour chacune des catégories et nécessite une réelle ingénierie tutorale s'appuyant sur le scénario pédagogique du MOOC.

Quelques actions à réaliser pour le tutorat dans les MOOC

Jacques Rodet – 29 janvier 2018

Dans les MOOC comme dans de nombreux digital learning, l'organisation des services tutoraux est souvent traitée tardivement, voire improvisée au démarrage du dispositif. Ceci tient à de nombreuses raisons : méconnaissance du tutorat et de son ingénierie par les concepteurs, priorité donnée à la production des ressources, budget non prévu pour le tutorat, limitation des plateformes de MOOC sur les possibilités d'interactions entre apprenants et l'équipe pédagogique. Sur ce dernier point, le fait qu'il soit fréquemment impossible d'envoyer des messages à des sélections de participants limite très fortement la réalisation d'un accompagnement plus individualisé.

Dans l'illustration ci-dessous, sont positionnées quelques-unes des actions à mettre en œuvre pour assurer un tutorat de qualité dans les MOOC afin d'augmenter significativement le taux de complétion. Elles sont classées en trois catégories. Les actions à entreprendre au moment de la conception du MOOC et donc avant son démarrage, celles qui sont à réaliser durant la session du MOOC et celles à entreprendre une fois que le MOOC est terminé.

Quelques actions à réaliser pour le tutorat dans les MOOC

AVANT	PENDANT	APRÈS
		
<ul style="list-style-type: none">▪ Questionnaire à l'inscription permettant de repérer les types d'apprenants et dissuadant les non démarreurs de s'inscrire▪ Scénarios tutoraux du MOOC / types d'apprenants▪ Présentation du déroulement du MOOC et des modalités tutorales▪ Fiches méthodologiques et conseils d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">▪ Interventions tutorales proactives structurelles et conjoncturelles▪ Interventions tutorales réactives / réactivité ascendante▪ Capitalisation des interventions tutorales / Communauté de pratiques des tuteurs▪ Comptabilisation des interventions tutorales	<ul style="list-style-type: none">▪ Evaluation du dispositif tutoral par les participants▪ Audit de performance tutorale


Jacques Rodet

Avant

L'individualisation de l'accompagnement nécessite d'identifier différentes catégories de participants (cf. « Typologie de participants aux MOOC »). C'est lors du processus d'inscription, que par l'utilisation de questions discriminantes, il est possible de répartir les participants en différents publics. Pour chacun d'entre eux, un scénario tutorial est à concevoir. Il recense l'ensemble des interventions que l'équipe d'animation entreprendra pour éviter l'abandon des participants et leur permettre d'atteindre leurs objectifs de formation. S'appuyant sur le scénario pédagogique, les interventions sont positionnées, quantifiées et décrites. Ces fiches d'intervention tutorales ont pour but de faciliter la réalisation de leurs actions par les tuteurs et peuvent utilement servir de matériel pour les y préparer.

La présentation du MOOC, souvent réalisée sous forme de teaser gagnerait également à présenter les modalités d'accompagnement dont bénéficieront les participants tout au long du MOOC.

Enfin, il est utile de prévoir du matériel de support à l'apprentissage (didacticiels, FAQ, Wiki, mémos...) tels que des conseils sur l'organisation de son apprentissage, sa planification, les outils utilisés, les méthodes à maîtriser pour réaliser les activités, etc.

Pendant

Durant le MOOC, l'équipe d'animation interviendra selon différentes modalités. La plus importante et indispensable est la proactivité qui consiste à fournir du support par avance aux participants afin de leur donner les moyens d'exercer leur autonomie d'apprenant. Ces interventions peuvent être structurelles, c'est-à-dire liées au scénario général du MOOC, ou conjoncturelles, en rapport avec telle ou telle activité d'apprentissage prévue, obligatoire ou facultative.

Les interventions réactives, venant en réponse aux sollicitations des participants sont plus difficiles à prévoir et peuvent se révéler bien nombreuses dès lors que l'effectif des participants se calcule en milliers. Il est donc prudent de prévoir un forfait temporel pour ces interventions mais surtout d'organiser le flux des demandes selon les principes de la réactivité ascendante qui permet d'absorber un nombre important de sollicitations. Sur ce point cf. « Schéma de la réactivité ascendante »

Il est également important de capitaliser les interventions de soutien des apprenants qui ont été réalisées. La mise en place d'outils permettant d'en garder des traces, la production ou l'abondement de FAQ mais également la mise en place d'une communauté de pratiques des tuteurs permettent non seulement de gagner en efficacité, de session en session, mais également de professionnaliser l'équipe d'accompagnement dans ses pratiques tutorales.

À cet égard, la comptabilisation des temps passés par les tuteurs à intervenir auprès des apprenants est la condition indispensable pour une meilleure compréhension, par leur

institution ou entreprise, de leurs rôles et reconnaissance de leur travail qui n'a pas vocation à être réalisé en temps caché.

Après

Tout processus d'amélioration de la qualité d'une prestation ne peut faire l'économie d'une interpellation de ses bénéficiaires. Aussi, il est important d'inclure, dans les enquêtes de satisfaction, un certain nombre d'items permettant de recueillir des données sur la perception de l'accompagnement de l'équipe pédagogique.

Ceci peut être très utilement complété par un audit de la performance tutorale (cf. <http://www.jrodet.fr/APT/index.htm>) aboutissant à des préconisations d'amélioration tant sur le dispositif tutoral, que sur les scénarios tutoraux, les modalités d'interventions, la montée en compétence des tuteurs...

Ingénierie tutorale

Proportion du tutorat dans un digital learning

Jacques Rodet – 29 mars 2016

Comptabiliser le tutorat

Il y a de nombreuses manières d'appréhender la cohérence du temps dédié aux services tutoraux d'un digital learning avec les ambitions tutorales de l'institution et les besoins des apprenants. La plus évidente est d'organiser une remontée d'informations venant des apprenants sur leurs ressentis. Ceci peut prendre la forme d'évaluation en cours ou en fin de parcours et mobiliser les outils que sont les questionnaires et les entretiens individuels ou collectifs. Une autre manière de faire est d'interroger les tuteurs sur leurs pratiques, en particulier pour vérifier si le temps qui leur est accordé, souvent un forfait, se révèle en correspondance avec celui de leur travail effectif. Le corollaire de cette dernière méthode est qu'une comptabilisation des temps effectifs soit réellement effectuée, que ce soit par l'institution (mais certaines interventions tutorales ne provoquent pas de traces dans le LMS) ou que ce soit par les tuteurs eux-mêmes qui doivent alors s'astreindre à noter l'ensemble de leurs interventions et le temps qu'elles leur demandent.

Toutes ces méthodes, pour très utiles qu'elles soient, et qui gagneraient à être mises en pratique plus fréquemment, présentent néanmoins un inconvénient lié au fait qu'elles ne font qu'enregistrer le réel mais ne le précède pas, que les conclusions qu'il est possible d'en tirer ne sont valables que pour la prochaine édition du digital learning concerné.¹

Le taux tutoral

Comme je l'ai souvent évoqué², une des tâches du concepteur est de produire le scénario tutoral afin d'identifier les interventions tutorales nécessaires, de les quantifier et de préparer les futurs tuteurs à les mettre en œuvre. Dès lors que ce travail de conception est réalisé, il paraît opportun, avant même la diffusion du digital learning, d'être en mesure d'identifier la part temporelle dédiée au tutorat.

Afin de réaliser cette vérification et pour faciliter la comparaison de l'importance du tutorat entre différents dispositifs, et après avoir expérimenté différentes méthodes ces dernières années, celle qui me paraît la plus pertinente se résume à une simple formule de calcul, celle du taux tutoral.

Taux tutoral = Temps du tutorat : (Temps du parcours x nombre d'apprenants)

Lorsque le temps tutoral n'a pas encore été identifié, il est possible d'en déterminer le volume à partir du choix d'un taux.

Temps du tutorat = (Temps du parcours x nombre d'apprenants) x taux tutoral choisi

¹ Cf. L'enquête sur la comptabilisation du temps de travail des tuteurs. [Tutorales n°10](#)

² Cf. Propositions pour l'ingénierie tutorale. [Tutorales n°7](#)

L'échelle du taux tuteur

Catégorie	Taux	Périmètre du tutorat / Pratique d'évaluation
	$< 0,001$	 Tutorat inexistant ou quasi inexistant.  L'évaluation se limite à des travaux autocorrigés.
	$> 0,001$ $< 0,01$	 Tutorat existant sous forme collective ne pouvant répondre qu'aux besoins vitaux d'accompagnement des apprenants et ne permettant aucune prise en compte personnelle.  L'évaluation se limite à des travaux autocorrigés.
	$> 0,01$ $< 0,02$	 Tutorat collectif et individuel ne pouvant répondre qu'aux besoins de base d'accompagnement des apprenants et n'être qu'exceptionnellement personnalisé.  L'évaluation des travaux est réalisée sous forme de corrigés.
	$> 0,02$ $< 0,05$	 Tutorat collectif et individuel couvrant la grande majorité des besoins d'accompagnement mais ne pouvant être que faiblement personnalisé.  L'évaluation des travaux individuels est réalisée sous forme de corrigés. La formulation de commentaires formatifs est possible pour les travaux collaboratifs.
	$> 0,05$ $< 0,1$	 Tutorat personnalisé couvrant l'ensemble des besoins d'accompagnement de chaque apprenant.  La formulation de commentaires formatifs pour les travaux individuels ou collaboratifs est personnalisée.
	$> 0,1$	 Tutorat personnalisé pouvant prendre en compte les besoins de publics présentant des caractéristiques spécifiques rendant l'apprentissage en ligne plus difficile.  La formulation de commentaires formatifs pour les travaux individuels ou collaboratifs est personnalisée.

Remarques sur l'échelle du taux tuteur

Comme pour toute échelle, les catégories sont déterminées par des valeurs minimales et maximales qui peuvent paraître bien arbitraires. Aussi précisons qu'un taux de 0,051 emprunte davantage au périmètre de la catégorie D qu'à celui de la catégorie E à laquelle il appartient.

Les travaux autocorrigés sont des quizz comportant des rétroactions standards.

Les corrigés sont standards et présentent les résultats qui étaient attendus.

Les commentaires formatifs soulignent les points réussis, expliquent pourquoi les résultats sont insuffisants au regard des attentes, donnent des pistes d'approfondissement pour la poursuite de l'apprentissage. Ils sont personnalisés lorsqu'ils tiennent compte des caractéristiques des apprenants ou du groupe d'apprenants dans le cas des travaux collaboratifs.

Le nombre de travaux nécessitant une évaluation personnalisée ainsi que les modalités d'animation des forums constituent des variables qui influent fortement sur le temps tutorial.

La différence entre l'individualisation et la personnalisation que j'établis est la suivante. L'individualisation permet d'adapter les interventions tutorales à des publics présentant des caractéristiques communes. Par exemple, les individus ne possédant pas telle ou telle connaissance préalable, les individus ayant une motivation faible pour le parcours de formation, les individus ne disposant que peu de temps pour effectuer le parcours de formation, etc. De son côté, la personnalisation permet d'adapter les interventions tutorales en fonction des caractéristiques de l'apprenant concerné.³

Exemple de calcul de la proportion d'un digital learning

Formation de 20 heures pour un groupe de 60 personnes se déroulant sur une durée de 4 semaines.

Les interventions tutorales sont prévues ainsi :

- Une classe virtuelle de lancement de 1 heure, demandant au tuteur 1h45
- Un tutorat proactif et réactif tout au long du parcours demandant 8 heures au tuteur.
- Une évaluation de travaux collaboratifs réalisés par groupe de 4 apprenants, demandant au tuteur 45 minutes par travail soit 11h15
- Une classe virtuelle de clôture de 2 heures, demandant au tuteur 3 heures.
- Un reporting de ses activités demandant au tuteur 2 heures

Le total du temps tutorial est de 26 heures

Si l'on applique la formule du taux tutorial cela donne

$$26 : (20 \times 60) = 0,021.$$

Le temps accordé au tutorat, se situant dans le bas de la catégorie D. Cela indique que le périmètre tutorial emprunte à la catégorie C et D. En l'occurrence, il est possible d'estimer que les tuteurs pourront répondre à la grande majorité des besoins des apprenants mais que la personnalisation restera faible voire exceptionnelle.

Si le concepteur de cette formation souhaite introduire une réelle personnalisation, il peut calculer le temps tutorial à partir des extrêmes des taux de la catégorie E :

$$(20 \times 60) \times 0,05 = 60 \text{ heures}$$

$$(20 \times 60) \times 0,1 = 120 \text{ heures}$$

³ Cf. Vidéo [E-formation : tutorat et personnalisation](#)

Le temps tutorial doit donc se situer entre 60 et 120 heures. La valeur médiane de 90 heures permettant assurément de couvrir le périmètre tutorial de la catégorie E.

Le taux tutorial peut permettre aux concepteurs d'évaluer plus facilement les temps du tutorat, la proportion du tutorat de leur digital learning et de déduire le coût de la délivrance de ces services tutoraux. Toutefois, sa validité se limite aux FOAD et autres SPOC où les apprenants se comptent en dizaines ou quelques centaines. En effet, les spécificités des MOOC, en particulier la massification, obligent à penser et à quantifier le tutorat d'une autre manière, sur laquelle j'ai déjà eu l'occasion de m'exprimer.⁴

⁴ Cf. Les [billets](#) traitant du tutorat dans les MOOC

Les interlocuteurs de l'ingénieur tutorial

Jacques Rodet – 15 février 2018

L'ingénierie tutorale, ensemble de livrables permettant de définir, concevoir, diffuser et évaluer les services tutoraux dans un digital learning, nécessite la réalisation de diverses actions qui sont généralement pilotées par un ingénieur tutorial (cf. [L'ingénierie tutorale](#))

Les livrables de l'ingénierie tutorale (cf. [la fiche des livrables](#)) sont les suivants :

Système tutorial qui a pour but la détermination des profils de tuteurs auxquels sont affectées les interventions tutorales répondant aux besoins de soutien des apprenants qui ont été préalablement analysés et priorisés.

Scénario tutorial qui vise la conception et la quantification des interventions tutorales ainsi que la rédaction d'une charte tutorale.

Plan de diffusion qui permet la détermination des actions à mener pour préparer les tuteurs à réaliser leurs interventions et à les doter d'outils de suivi de celles-ci.

Audit tutorial qui vise à analyser les pratiques tutorales effectives et à proposer des pistes d'amélioration de l'ensemble du dispositif tutorial.

L'ingénieur tutorial est un expert du tutorat à distance. Il maîtrise les actions de l'ingénierie tutorale et pilote les actions qui permettent d'en produire les livrables.

L'institution définit le cadre dans lequel le dispositif tutorial doit s'inscrire par la formulation d'objectifs et de contraintes à respecter. Elle est également pourvoyeuse d'informations sur les apprenants visés (relation 1).

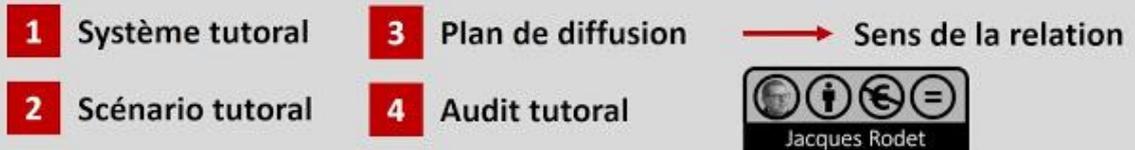
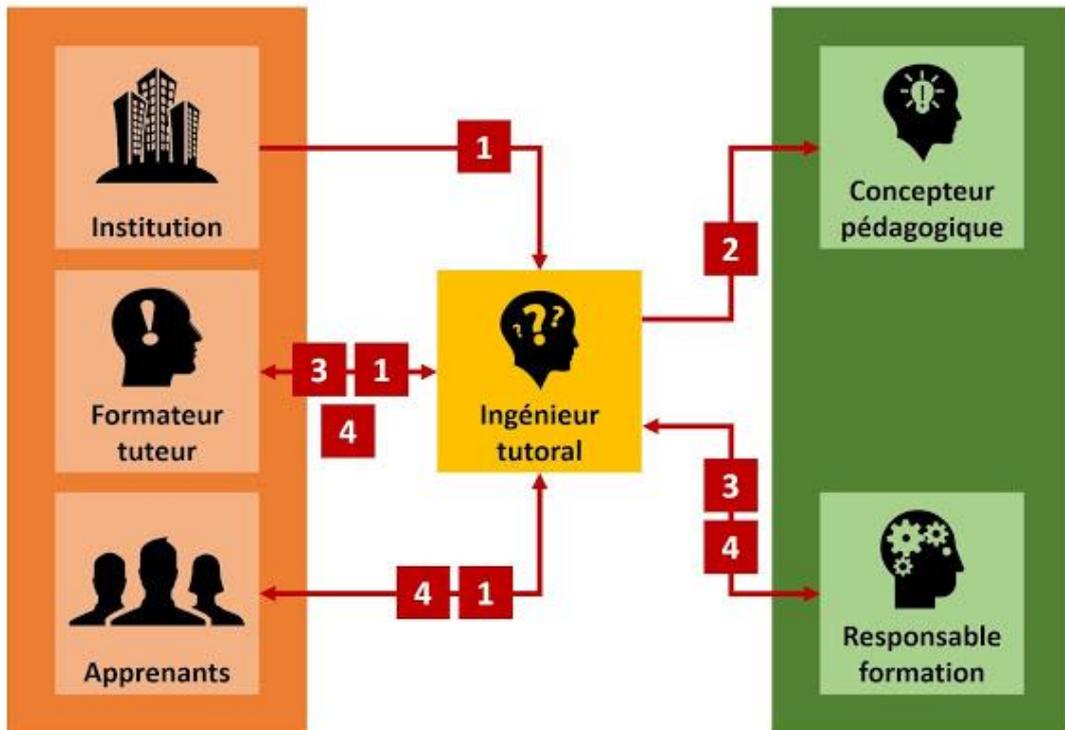
Le formateur-tuteur facilite l'apprentissage des apprenants par la réalisation d'interventions tutorales. Il fournit des informations, tirées de sa pratique, sur les besoins de soutien des apprenants (relation 1). Il est préparé à la réalisation de ses interventions tutorales (Relation 3). Il participe à l'audit tutorial en transmettant des informations sur son tutorat (relation 4).

Les apprenants réalisent le parcours de formation. Ils remontent des informations sur leurs besoins de soutien (relation 1) et sur leur appréciation des services tutoraux dont ils ont bénéficié (relation 4).

Le concepteur pédagogique conçoit le scénario tutorial en collaboration avec l'ingénieur tutorial (relation 2).

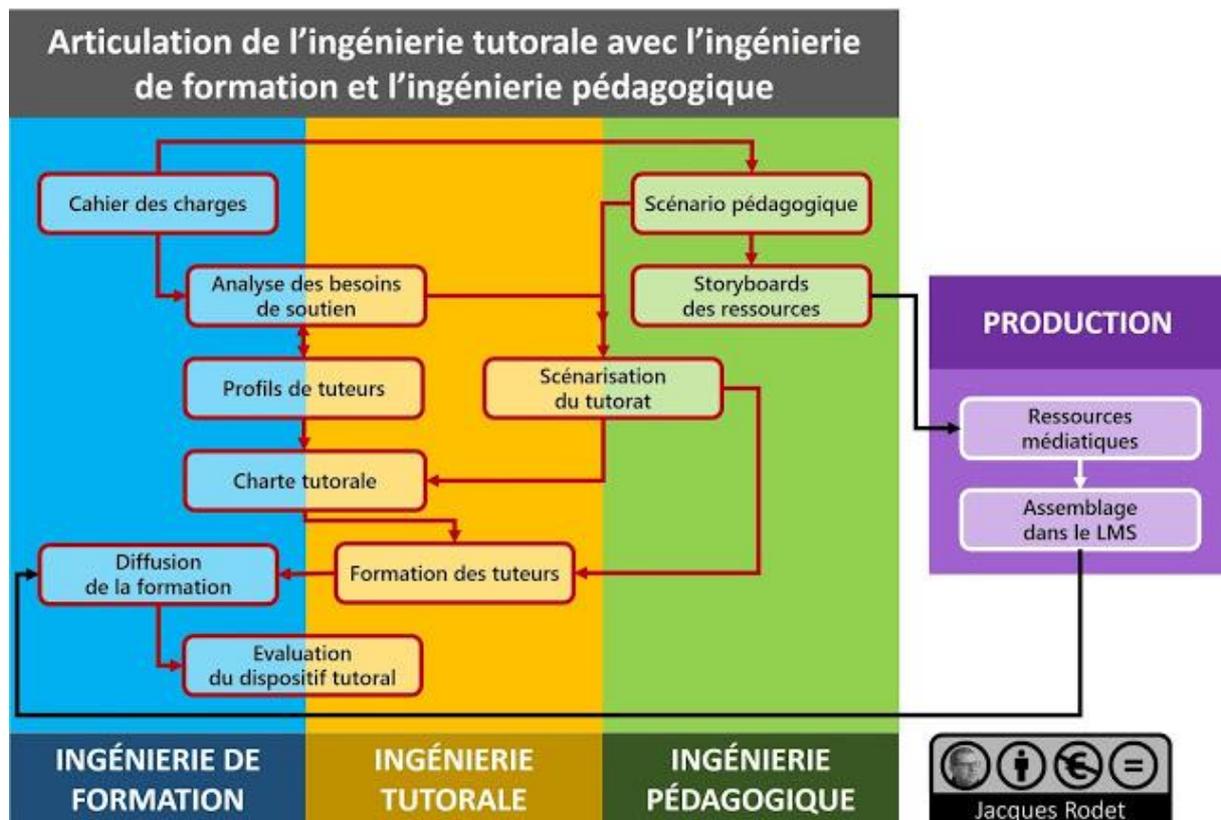
Le responsable de formation est celui qui met en œuvre la formation. Il fournit des informations sur les besoins de soutien des apprenants qu'il a pu constater précédemment (relation 1) et il dresse un bilan de l'activité tutorale lors de l'audit (relation 4).

Les interlocuteurs de l'ingénieur tuteur pour la production des livrables de l'ingénierie tutorale



Articulation des trois ingénieries d'un digital learning

Jacques Rodet – 19 février 2018



Au début est... le **cahier des charges**. Trop souvent oublié ou partiel, il devrait toujours être la première étape d'un projet de formation.

Dès que celui-ci est défini, l'ingénieur tuteur peut entamer les actions formant le livrable Système tuteur : **Analyse des besoins** de soutien des apprenants et détermination des **profils de tuteurs** qui vont apporter les réponses tutorales adaptées à ces besoins.

De manière concomitante, bien qu'il soit préférable d'avoir les résultats de l'analyse des besoins de soutien, le concepteur pédagogique peut produire le **scénario pédagogique général** qui consiste à identifier les contenus et à les modulariser, puis le **scénario pédagogique détaillé** qui précise les différentes activités d'apport, d'apprentissage et d'évaluation de chacun des modules. Il poursuit par la rédaction des **storyboards** qui serviront aux producteurs des **ressources médiatiques**.

Lorsque le scénario pédagogique général est réalisé, les interventions tutorales structurelles peuvent être positionnées sur le **scénario tuteur**. Ce n'est qu'après la conception du scénario pédagogique détaillé que les interventions tutorales conjoncturelles viennent alors enrichir le scénario tuteur qui comprend la description et

la quantification des interventions tutorales dans des fiches ultérieurement utiles pour préparer les tuteurs à leurs missions.

Sur la base du scénario tutorial terminé et au regard des profils de tuteurs précédemment définis, il est alors possible de rédiger la **charte tutorale** qui précise les droits des tuteurs et des apprenants les uns envers les autres.

Il est temps d'organiser la **formation des tuteurs** tant sur le plan technique que sur la gestion d'une relation d'aide à distance. Cette formation précède la **diffusion de la formation** mais est réalisée à partir de l'environnement numérique dans lequel ils vont intervenir. Ceci suppose que **l'assemblage dans le LMS** des ressources produites ait été réalisé.

Une fois la formation dispensée aux apprenants, il est nécessaire de réaliser **l'évaluation du dispositif tutorial** qui peut être soit un sous ensemble du plan d'évaluation de la formation ou prendre la forme d'un audit tutorial.

Qui est l'ingénieur tutorial ?

Jacques Rodet – 22 mai 2018

L'ingénieur tutorial est la personne qui réalise les actions d'[ingénierie tutorale](#) pour un digital learning, à savoir, définir, concevoir, diffuser et évaluer les services d'accompagnement des apprenants. Ce n'est donc pas un métier à part entière mais plus simplement une fonction qui peut être investie par différents individus.

La plupart des ingénieurs tutoraux sont les concepteurs pédagogiques dans la mesure où plusieurs actions d'ingénierie tutorale sont directement reliées au scénario pédagogique. C'est en particulier le cas du scénario tutorial qui est le résultat de la conception et de la quantification des interventions tutorales structurelles et conjoncturelles.

Toutefois, l'ingénieur tutorial peut également être le chef de projet digital learning qui est la personne qui a la vue la plus panoramique sur le projet.

L'ingénieur tutorial est moins fréquemment, mais peut l'être, le formateur-tuteur lorsqu'il est également le concepteur pédagogique.

Enfin, un poste d'ingénieur tutorial peut être occupé par un expert du tutorat.

Selon les contextes, la taille des organisations, celle des projets, le type d'ingénierie tutorale envisagé (cf. [Les différents types d'ingénierie tutorale](#)), l'ingénieur tutorial relèvera de tel ou tel profil.

Quelques compétences à avoir

SAVOIR	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE
Connaître le process d'un digital learning	Réaliser des analyses	Autonomie
Connaître le tutorat à distance	Définir des profils de tuteurs	Organisation
Connaître l'ingénierie tutorale	Réaliser des scénarios	Prise de décision
Connaître les techniques d'entretien	Rédiger des fiches d'interventions tutorales	Persévérance
Connaître les techniques d'enquête	Rédiger une charte tutorale	Initiative
Connaître les techniques d'évaluation	Concevoir des formations de tuteurs	Communication
	Créer des outils de suivi tutorial	Efficacité
	Définir le modèle économique du tutorat	Débrouillardise
	Évaluer le tutorat	Polyvalence
		Intégrité
		Respect
		Esprit d'équipe
		Maturité

Varia

Quelle place pour les robots dans le tutorat à distance ?

Jacques Rodet – 2 octobre 2016

La question de l'automatisation de l'accompagnement des apprenants à distance n'est pas nouvelle. Dès 2005, t@d avait consacré un dossier thématique à l'industrialisation du tutorat (cf. <http://jacques.rodet.free.fr/tadindus.pdf>). De même, en 2011, un article de Corinne Courtin-Chaudun et Françoise Desmason intitulé « Industrialisation et qualité du tutorat » est paru dans la revue Tutorales (cf. <http://jacques.rodet.free.fr/tutoral8.pdf>). Les progrès actuellement réalisés par l'intelligence artificielle réactive la question.

Il semble bien que ce soit la recherche d'économies pour certains, le fantasme à vouloir extirper toute présence humaine du processus de formation pour d'autres, qui provoque la réapparition périodique de ce sujet.

Alors que tous les enseignants et formateurs sont loin d'intervenir à distance en soutien aux apprenants, soit parce qu'ils n'interviennent dans aucun digital learning, soit parce qu'ils rencontrent des difficultés à investir la posture tutorale, l'intelligence artificielle ne risque-elle pas de préempter les fonctions d'accompagnement ? Serait-elle la solution de remplacement face à des enseignants et des formateurs ne voulant pas évoluer vers l'intégration du numérique dans leurs pratiques ?

Pour apporter quelques éléments de réponses à ces questions, j'évoquerai tout d'abord un article récemment paru traitant d'une expérience de recours à une intelligence artificielle pour apporter des réponses à des étudiants. Dans un second temps, j'examinerai les interventions tutorales qui peuvent actuellement être automatisées et confiées à des robots et celles qui ne le sont pas.

Un exemple de recours à l'IA en soutien aux apprenants

L'article intitulé « Et si votre tuteur scolaire était en réalité... un robot ! » paru le 10 mai 2016 sur le site humanoides.fr (cf. <https://humanoides.fr/et-si-votre-tuteur-scolaire-etait-en-realite-un-robot/>) a attiré mon attention. Il est précisé que « L'expérience a été menée à l'Université Georgia Tech. Jill Watson a été présentée aux élèves du professeur comme leur assistant pédagogique, une fonction très courante aux Etats-Unis, qui s'apparente à celle d'un tuteur, poste généralement occupé par de jeunes diplômés ou en fin d'études. Sa mission consistait donc à assurer toutes les tâches habituelles d'un tuteur : communication des dates d'examens, de rendus de devoirs, aide pédagogique et administrative... »

Il est indiqué que le robot n'a pu répondre à certaines questions, les plus complexes, que parce que celles-ci étaient déjà apparues lors de sessions précédentes et que des tuteurs humains y avaient répondu préalablement. De plus, les tuteurs humains ont été sollicités pour permettre au robot d'acquérir progressivement l'autonomie recherchée dans la formulation de ses réponses.

Cette expérience se révèle donc prometteuse pour les interventions réactives sur le plan cognitif que la plupart des tuteurs à distance estiment correspondre à environ à un quart à un tiers de l'ensemble des interventions qu'ils réalisent. C'est donc loin d'être négligeable.

Pour les interventions proactives comme le rappel des échéances, l'intérêt du recours à un robot me paraît moindre. Un planning et le paramétrage d'envois de mails automatiques dans le LMS remplissent parfaitement ces tâches.

Pour intéressante qu'elle soit, cette expérience a nécessité quelques prérequis : i) l'existence d'une banque importante de questions d'étudiants auxquelles des tuteurs humains avaient préalablement répondu, ii) La mobilisation des tuteurs humains pour guider l'apprentissage du robot.

Par ailleurs, le fait que l'expérience ait été menée par un professeur en intelligence artificielle dans un cours d'intelligence artificielle n'est pas anodin. La transposition de cette expérience à un autre domaine reste à expérimenter et posera inévitablement la question des compétences nécessaires à un enseignant ou un formateur pour programmer et manipuler un robot de ce type.

Je remarque également que le robot ne pouvant répondre de manière pertinente à des questions qui n'ont pas été traitées lors des précédentes sessions, le contenu de la formation doit être particulièrement stable. Ceci est de moins en moins vrai dans de nombreux domaines tant le rythme d'apparition et de disparition des connaissances s'accélère. Les ressources d'une formation demandent régulièrement et fréquemment des mises à jour sur lesquelles le robot devra se former avec l'aide de tuteurs humains. En fait, tout dépend de la capacité du robot à apprendre en autonomie, ce sur quoi l'article ne nous renseigne pas.

Dès lors, il est naturel de se demander si le retour sur investissement est réel ou non. Outre les coûts fixes de développement du robot, il existe des frais variables liés aux ressources humaines qui le guident dans son apprentissage. Est-ce que le travail alors fourni par le robot a une valeur financière supérieure aux coûts engagés ? Il est probable que cela ne soit rentable que dans les dispositifs qui rassemblent un nombre massif d'étudiants. C'est donc potentiellement une piste pour les MOOC dont l'immense majorité, c'est le moins que l'on puisse dire, ne brille pas encore par la qualité du soutien apporté à leurs participants.

Quelles interventions tutorales peuvent-elles être confiées à un robot ?

Dans l'exemple ci-dessus, il apparaît, et c'est peut-être un biais ou une limite du périmètre de l'expérience elle-même, que les interventions tutorales assurées par le robot relèvent uniquement du plan cognitif pour les fonctions tutorales suivantes : accueil et orientation, organisationnelle, pédagogique, technique et évaluation. La fonction tutorale socio-affective et motivationnelle tout comme métacognitive ne sont pas investies. De même, les plans de support à l'apprentissage socio-affectif, motivationnel et métacognitif ne sont investis pour aucune des fonctions tutorales.

En partant de ma matrice des interventions tutorales qui croisent les fonctions tutorales et les plans de support à l'apprentissage (cf. <http://blogdetad.blogspot.fr/2012/06/des-fonctions-et-des-plans-de-support.html>), et à partir de l'expérience présentée plus haut, je projette que certaines interventions peuvent effectivement être assumées par un robot, certaines nécessitent des actions coordonnées d'un robot et d'un tuteur humain, tandis que d'autres ne peuvent être réellement réalisées de manière efficace pour les apprenants que par un tuteur humain.

Répartition des interventions tutorales entre un robot et des tuteurs humains

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

En gris les interventions pouvant être confiées à un robot ayant été préalablement formé
En bleu, les interventions partagées par un robot et les tuteurs humains
En vert, les interventions ne pouvant être confiées qu'à des tuteurs humains

Pour l'instant, les interventions tutorales pouvant être confiées à un robot seul, bien que non négligeables, sont peu nombreuses. Celles nécessitant des actions coordonnées entre un robot et des tuteurs humains le sont davantage. Dans ce cas, la répartition, du qui fait quoi, dépend fortement des capacités du robot. Dans bien des cas, le robot n'agira qu'en complément du tuteur humain qui conservera une vraie plus-value. Enfin, nombre d'interventions tutorales restent du domaine exclusif des tuteurs humains dans la mesure où elles demandent une compréhension sensible et émotionnelle du besoin de soutien de l'apprenant.

Bien évidemment, les avancées en matière d'intelligence artificielle risquent fort dans les prochaines années de modifier les couleurs affectées à telle ou telle cellule de cette matrice. Toutefois, attendre celles-ci pour ne pas investir dans le tutorat à distance et la constitution d'équipe de tuteurs humains amènerait les attentistes à voir les taux d'abandon dans leurs digital learning se maintenir à un niveau si élevé qu'il remettrait en cause l'existence même de leur offre de formation.

Les robots et l'intelligence artificielle sont donc encore loin de pouvoir préempter les fonctions d'accompagnement des apprenants d'un digital learning. Le recours à des tuteurs humains apparaît encore indispensable pour répondre à l'ensemble des besoins de soutien des apprenants. Les formateurs et les enseignants sont dans la nécessité de se former aux usages numériques et à l'évolution de leur posture professionnelle : de la transmission vers l'accompagnement et le soutien.

Perspectives tutorales aux défis du développement d'une formation en ligne identifiés par Sylvie Ann Hart

Jacques Rodet – 30 mai 2018

Dans un [article récent](#), Sylvie Ann Hart, chercheuse à l'UQAM, liste huit défis relatifs au développement d'une formation en ligne ou à distance. L'objet de ce billet est d'apporter des compléments à la description de certains de ces défis en prenant en compte la dimension tutorale.

Reconnaître que l'enseignement et l'apprentissage sont des activités distinctes

Il est certain que de nombreux concepteurs, se basant sur leur expérience de formateur présentiel, ou de l'idée qu'ils ont de la formation, ont parfois des difficultés à bien distinguer les activités d'enseignement et celles d'apprentissage, ce qui est essentiel en digital learning. Sylvie Ann Hart en donne une définition simple : « Enseigner consiste à mettre de l'information à la disposition des apprenants. Apprendre consiste à travailler cette information, à l'encoder, à la mettre en lien avec les connaissances que l'on a déjà dans l'espoir d'en fabriquer de nouvelles. » Certains concepteurs favorisent exagérément l'enseignement et négligent de laisser du temps pour l'apprentissage. Réduire l'enseignement pour que les apprenants apprennent mieux et plus est un réflexe à avoir. Pour cela, ils pourraient adopter le schéma suivant : 1/3 du temps pour les activités d'enseignement, 1/3 du temps pour les activités d'apprentissage et les évaluations, 1/3 du temps pour le support à l'apprentissage, les remédiations, la mutualisation, la métacognition.

Un premier niveau de soutien aux apprenants dans les activités d'enseignement est relatif à la clarté et à la précision des ressources et de leurs contenus. Il est recommandé au concepteur de se mettre à la place de l'apprenant lorsqu'il scénarise et produit ces ressources. À noter, que des conseils méthodologiques peuvent également se révéler utiles pour favoriser l'exercice de son autonomie par l'apprenant.

Le second niveau concerne le tuteur qui intervient en remédiation auprès des apprenants pour faciliter leur compréhension du contenu, en particulier en répondant à leurs questions. Pour cela, il utilise fréquemment des forums, des FAQ ou des communications synchrones telles que les classes virtuelles.

Dès lors qu'il y a activité d'apprentissage, il faut penser aux interventions tutorales qui sont susceptibles d'apporter un soutien aux apprenants tant méthodologique que socio-affectif ou motivationnel. Il est également utile de prévoir des interventions tutorales amenant à pratiquer la métacognition afin que les apprenants puissent porter un regard

réflexif sur leurs pratiques et en tirer un bénéfice pour leurs prochaines activités en développant leurs habiletés d'apprenant.

Faire confiance aux apprenants

Du point de vue de l'ingénierie, faire confiance aux apprenants, nécessite de leur offrir des possibilités de choix et de penser la flexibilité de son dispositif. (Cf. Actes du colloque « Flexibilité des apprentissages et du tutorat dans la FOAD et la formation hybride » ACFAS 2014. [Revue Tutorales, n°13, juin 2014](#)).

La confiance dans la relation tutorale est à construire entre le tuteur à distance et l'apprenant. Si la manifestation à aider l'apprenant est une des obligations professionnelles du tuteur, c'est par les interventions qu'il aura envers l'apprenant qu'il lui montrera qu'il est digne de confiance. C'est parce que l'apprenant aura confiance dans le tuteur qu'il pourra plus facilement oser lui demander le soutien dont il a besoin. Si la confiance s'établit progressivement, elle peut se perdre rapidement dès lors que le contrat moral n'est pas respecté. (Cf. ci-dessus, Le savoir-être du tuteur à distance)

Tenir compte que l'apprentissage est une tâche complexe

La granularisation, l'interactivité, la ludification sont autant de démarches qui veulent rendre l'apprentissage séduisant et prétendument sans effort. Il semble qu'une confusion persiste dans l'esprit de certains entre d'une part l'engagement de l'apprenant (cf. [De l'engagement des apprenants à distance dans la relation tutorale](#)) et d'autre part, la séduction. La séduction ne peut servir de viatique pédagogique. L'individu séduit voit sa capacité de réflexion et de raisonnement affaiblie. Par ailleurs, comme l'écrit Sylvie Ann Hart « Apprendre est exigeant et fatiguant ».

Parce qu'apprendre est une tâche complexe, les apprenants doivent bénéficier du soutien d'un tuteur tant pour persévérer que pour maintenir un haut niveau de motivation. Pour ce faire, il est nécessaire que le tuteur soit disponible, attentif aux signes de démotivation, intervienne de manière proactive et réactive sur les plans cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif (cf. [Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance](#)). Si certaines interventions tutorales ne sont pas prévisibles d'autres le sont et nécessitent d'être pensées lors de [l'ingénierie tutorale](#).

Accompagner l'expert de contenu lors de la conception d'une formation

Un expert fait rarement un bon pédagogue et la scénarisation ne peut être que la résultante d'une relation entre l'expert et le concepteur qui doit effectivement accompagner et guider. Sur ce point cf. ce clip « [Le concepteur pédagogique et l'expert de contenu](#) »

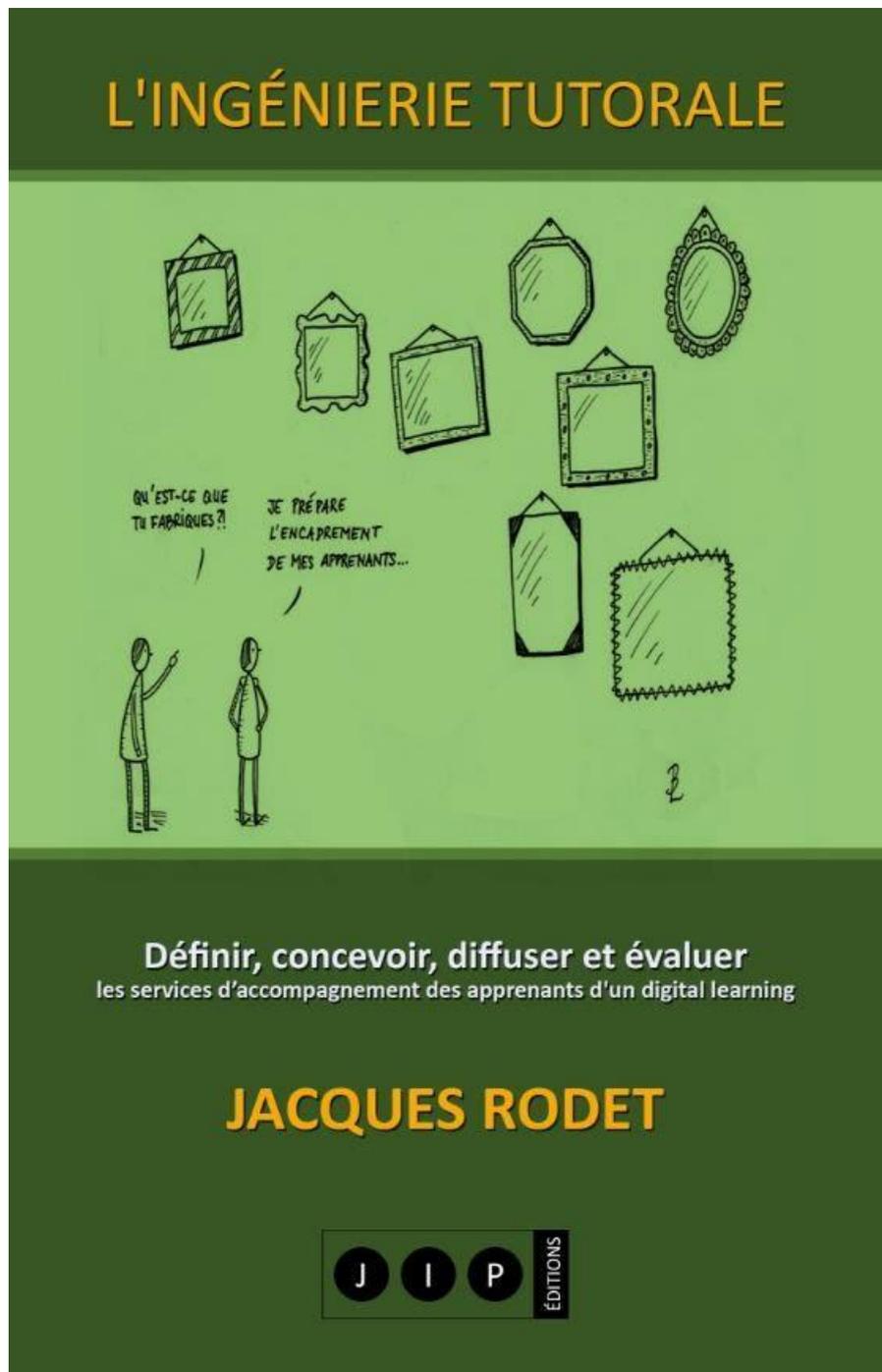
Lors de la conception, et à plus forte raison lors de la révision des formations, les tuteurs devraient être associés dans la mesure où ils sont les mieux placés pour recueillir les réactions, remarques et critiques des apprenants sur le dispositif (cf. [Quel rôle pour les tuteurs dans la conception des digital learning ?](#))

Faire de l'objectif d'apprentissage la pierre angulaire de tout le processus de formation

Tout devrait commencer par les objectifs mais sont-ils de la seule prérogative des concepteurs ? Pour cibler correctement ceux-ci, une analyse des besoins des publics visés permet, au moins partiellement, de passer d'une démarche d'offre à celle d'une réponse à des demandes. Toutefois, le choix des objectifs académiques, ceux retenus par l'institution qui délivre la formation, recouvrent rarement l'ensemble des objectifs personnels des apprenants.

C'est dans le cadre de la relation tutorale que peuvent être conscientisés et exprimés par les apprenants les ressorts personnels qui les ont amenés à suivre une formation, établis les liens entre le parcours proposé et l'utilisation concrète des connaissances qu'ils auront construites. (Cf. [Aider les apprenants à déterminer leurs objectifs d'apprentissage](#)).

Pour approfondir sur l'ingénierie tutorale



Site de présentation : <https://sites.google.com/site/ingenierietutorale/>

Les espaces de t@d

Portail de t@d

<https://sites.google.com/site/letutoratadistance/Home>

Base documentaire scientifique de t@d

<https://sites.google.com/site/letutoratadistance/Home/consulter/essai-liste>

Revue Tutorales

<https://sites.google.com/site/letutoratadistance/Home/consulter/tutorales>

Blog de t@d

<http://blogdetad.blogspot.com/>

Les fragments du Blog de t@d

<https://sites.google.com/site/letutoratadistance/Home/consulter/fragments-du-blog-de-t-d>

Chaine YouTube de t@d

<http://www.youtube.com/channel/UCloJG2ZWbxpd3xDBCQ-hPfA>

Le site du Séminaire des 10 ans de t@d

<https://sites.google.com/site/letutoratadistance/Home/10-ans-de-t-d>

Groupe LinkedIn de t@d

<https://www.linkedin.com/groups/4655850>

Communauté Google + de t@d

<https://plus.google.com/u/0/communities/106714790121617803319>

Groupe Facebook de t@d

<https://www.facebook.com/groups/331004075179/>

Page Facebook de t@d

<https://www.facebook.com/td-le-tutorat-%C3%A0-distance-101628983278188/>