

Points de vue sur le digital learning

Jacques Rodet



Du même auteur



Le tutorat à distance illustré. JIP Editions- 2022

Pratiques tutorales. Livret d'interventions. JIP Editions – 2020

L'ingénierie tutorale. JIP Editions – 2016

Chroniques et entretiens. La formation à distance. JIP Editions – 2005

<https://sites.google.com/view/jipeditions/accueil>

2

Jacques Rodet, Président de JRODET Conseil est un acteur de la formation à distance depuis plus de vingt-cinq ans.

Formé à la Télunq à la fin du XXe siècle, ses engagements professionnels ont pris de multiples formes : directeur d'organisme de formation, formateur, tuteur à distance, consultant, maître de conférences, concepteur pédagogique, conférencier, auteur. Il partage actuellement son temps entre le CNFPT où il est chef de projet R&D en ingénierie pédagogique et tutorale et l'enseignement universitaire au sein de master de chefs de projet digital learning.

Ses recherches et propositions portent essentiellement sur le tutorat à distance et il est l'animateur de t@d, le réseau du tutorat à distance qu'il a initié en 2003.

Avant-propos

Ecrire est certainement ma stratégie d'apprentissage favorite. Et de fait, j'ai toujours écrit. Lorsque je me suis intéressé à ce que l'on nommait encore la formation à distance, à la fin du XX^e siècle, j'ai naturellement commencé à écrire sur ce que je découvrais et que je faisais mien de cette manière. Ecrire, donc, pour me questionner, pour approfondir, pour manipuler les notions, les concepts, pour repérer mes impasses interprétatives, pour construire de nouvelles voies qui m'amènent à leur tour à de nouvelles découvertes.

Toutefois, j'aime aussi écrire pour réagir, sur le vif, à certaines choses qui m'agacent, d'autres qui sont plus révoltantes, car se parant de bien des atours qui ne sont au mieux que des arguments marketing et au pire des manifestations d'ignorance. Ici, le verbe est plus incisif, n'ignore pas la dérision, se prétend redresseur de torts.

J'ai, sinon des têtes de turc, du moins quelques personnages qui suscitent davantage mes points de vue sur le digital learning : les bureaucrates, les mauvais managers (n'en ayant rencontré de compétent, en plus de 40 ans d'activités professionnelles, à peine de quoi faire une main non mutilée), les ignorants qui redécouvrent, à gorge chaude, ce que bien d'autres ont pratiqué avant eux, et qui osent se prétendre innovateurs, les gamers qui se prennent pour des ludificateurs, les vendeurs d'illusion, et quelques autres encore.

Dans ce XXI^e siècle, où l'ironie, le blasphème, le quolibet, la dérision doivent en rabattre au politiquement correct et au wokisme, je m'autorise à les utiliser encore, de manière bien plus tempérée que ne le faisait « Les écrits de Charlie » de Pascal Cheval, le canard enchaîné du e-learning, au tournant du siècle dernier (apparemment et malheureusement disparus d'internet).

Une des manifestations du vieillissement, est bien celle de l'incompréhension grandissante du monde qui nous entoure. Cette dernière ne signifie pas une obsolescence complète, mais un regard sur l'évolution des choses qui ne peut s'absoudre de ce qui l'a formé, de la comparaison, de la critique. Une autre manifestation, plus constructive mais peut-être illusoire, est celle de vouloir encore laisser traces de ce qui nous a construit, à ceux qui viennent.

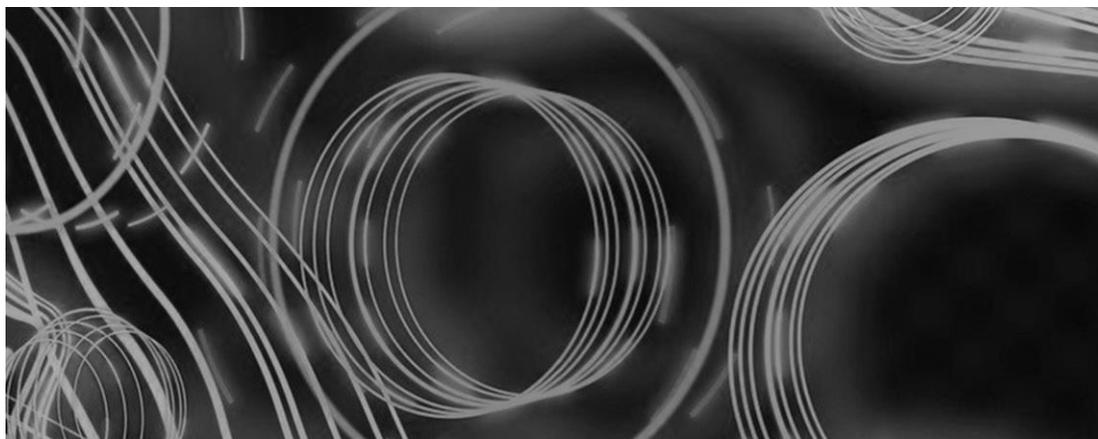
Aux uns et aux autres, ce livre rassemble une petite vingtaine de mes points de vue sur le digital learning parus entre 2021 et 2023. Sa distribution gratuite, veut le rendre davantage accessible bien que cela comporte également le risque qu'il tombe entre les mains de personnes auxquelles il n'apportera rien comme la gratuité des MOOC s'est révélée une impasse tant pour ses éditeurs que pour ses consommateurs.

Bonne lecture !
Jacques Rodet, 18 avril 2023.

Sommaire

| | |
|--|----|
| À propos de comodalité et d'accompagnement des apprenants | 5 |
| À propos d'innovation en formation | 9 |
| À propos des feuilles de présence exigées par les organismes financeurs | 11 |
| À propos d'individualisation de la formation | 14 |
| Faites de la FEST, c'est la fête du moment | 19 |
| Former à l'ingénierie tutorale | 24 |
| Principes fondamentaux de psychologie pour l'enseignement appliqués au tutorat à distance | 26 |
| Engagez-vous, reengagez-vous ! Disent-ils | 32 |
| De l'articulation de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique dans les organismes de formation multisites. | 35 |
| À propos d'intelligence collective et collaborative | 41 |
| Lecture critique de la compétence "Tutorer les apprenants à distance" dans le REAC Formateur Professionnel d'Adultes | 46 |
| <u>4</u> Chat GPT, un outil d'aide pour les tuteurs à distance ? | 56 |
| Ciel, Chat GPT ! | 64 |
| Le jeu, levier du plaisir d'apprendre ? | 66 |
| Recueillir les attentes des apprenants ? | 69 |
| À propos de l'ancrage mémoriel | 71 |
| Révolutionnaire, ont-ils dit... | 73 |

À propos de comodalité et d'accompagnement des apprenants- 13/03/21



La formation comodale consiste à offrir aux apprenants, de manière simultanée, une même formation selon trois modalités : présentiel, mixte et à distance. Brian Beatty en a posé les principes fondamentaux dès 2010 :

Donner le choix à l'apprenant : Donner la possibilité à l'apprenant de choisir la modalité de diffusion de la formation en fonction de ses besoins et préférences sans avoir à l'annoncer à l'avance ou à justifier son choix.

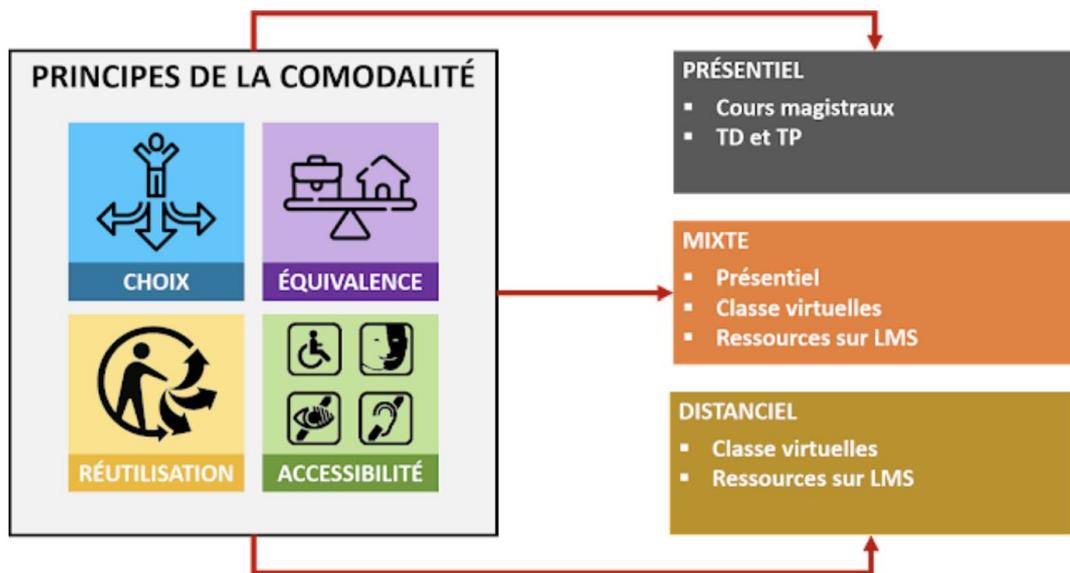
5

Équivalence des activités : Quelle que soit la modalité, les activités d'apports, d'apprentissage et d'évaluation doivent être conçues pour permettre à l'apprenant d'atteindre les objectifs pédagogiques de la formation.

Réutilisation du matériel : Toutes les ressources conçues pour la formation sont accessibles à tous les apprenants. Ainsi, les classes virtuelles sont systématiquement enregistrées et les autres ressources médiatiques sont mises à disposition de manière asynchrone.

Accessibilité : Afin d'assurer un accès optimal aux ressources de la formation et aux outils utilisés, les normes d'accessibilité doivent être respectées ainsi que les bonnes pratiques de la pédagogie inclusive.

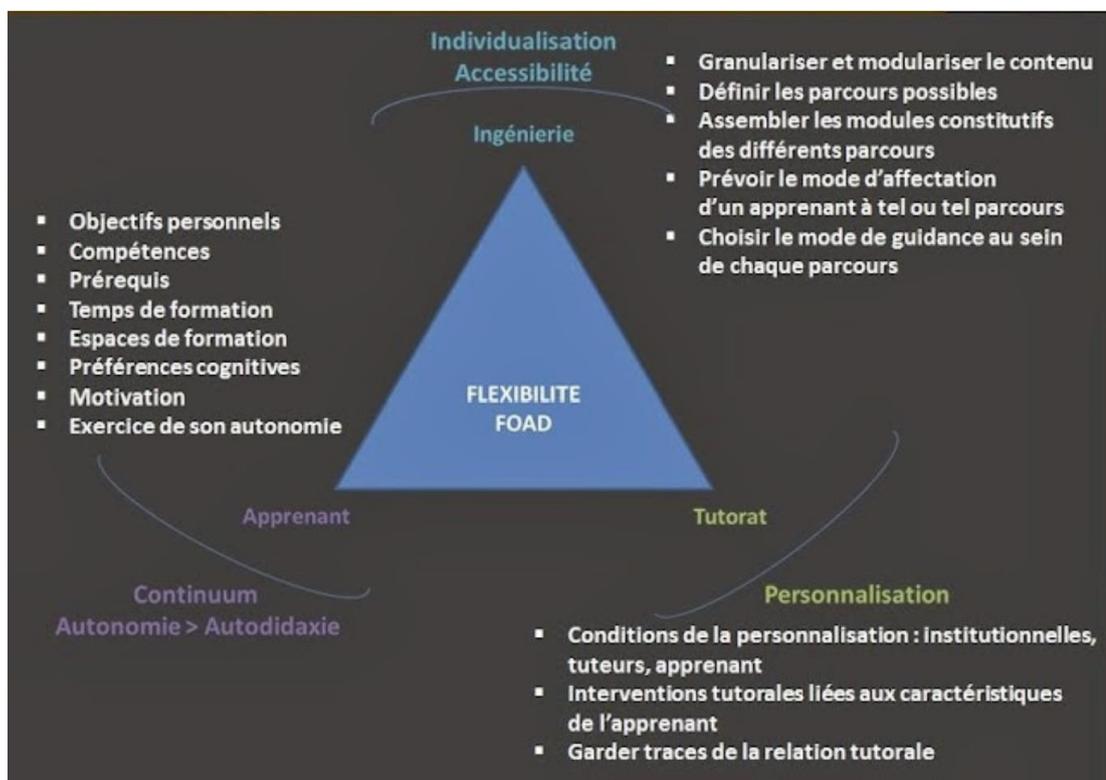
À l'examen de ces principes, il apparaît que la comodalité relève davantage de l'ingénierie de formation que de l'ingénierie pédagogique et qu'elle ne semble pas s'intéresser à l'accompagnement des apprenants.



Les principes de la comodalité

Donner le choix. Ceci s'inscrit dans une démarche d'une plus grande flexibilité de la formation en agissant principalement sur son mode de diffusion. Notons bien que la possibilité de choix est strictement réduite à cela. Ainsi, les autres éléments de la flexibilité d'une formation tels qu'ils sont modélisés dans l'illustration ci-dessous, ne sont que très partiellement pris en compte (cf. Rodet, J. Les caractéristiques de l'apprenant, élément de la flexibilité d'une FOAD – Tutorales n° 13).

6



Équivalence des activités. La notion d'équivalence des activités est peu précise. S'agit-il d'activités distinctes selon les modalités ? D'activités transposées d'une modalité à l'autre ? Du recours à des outils et médias distincts pour supporter ces activités ? Si de nombreuses activités peuvent permettre d'atteindre un même objectif, elles nécessitent des scénarisations pédagogiques et de l'accompagnement des apprenants bien différentes selon la modalité de diffusion.

Prenons l'exemple des activités de socialisation en début de formation. En présentiel, au-delà du traditionnel tour de table, le brise-glace peut prendre des formes très diverses engageant spatialement les apprenants. L'accompagnement des apprenants par le formateur durant l'activité est synchrone à celle-ci. En distanciel synchrone, nombre des activités de brise-glace similaires au présentiel sont transposables, à l'exception de celles qui demandent aux apprenants de bouger et à la réserve près qu'une grande part de la communication non verbale disparaît. L'accompagnement des apprenants durant ces activités demande alors une formalisation plus grande. En amont, transmettre l'invitation à la classe virtuelle, donner des conseils pour s'y connecter voire transmettre des tutoriels, rappeler les objectifs de cette classe virtuelle... Pendant la classe virtuelle, s'assurer que tous les apprenants sachent utiliser les fonctions à leur disposition, fixer les règles de prise de parole, être attentif aux signaux faibles de passivité... En distanciel asynchrone, cette activité peut prendre la forme d'un forum de présentation des apprenants. L'accompagnement des apprenants est également à formaliser : message de présentation de l'activité, se présenter soi-même pour donner l'exemple, réagir aux contributions des apprenants, relancer les inactifs, produire une synthèse « panorama du groupe »...

Il est visible que pour atteindre un même objectif, qu'elle que soit la modalité de diffusion, il est nécessaire de concevoir des activités différentes, un accompagnement différent, et donc des ressources différentes.

Réutilisation du matériel. S'il est de bons sens de vouloir réutiliser les ressources afin d'en amortir le coût de production, est-ce réaliste ? Cela présuppose que les caractéristiques des ressources pouvant être utilisées, avec une réelle plus-value pédagogique, en présentiel, à distance synchrone et à distance asynchrone, soient les mêmes. Or il n'en est rien et le principe de « réutilisation du matériel » n'est pas entièrement opérant à moins de faire l'impasse sur les exigences propres à chaque modalité.

Par exemple, si un diaporama peut être suffisant en présentiel, car accompagné des commentaires du formateur, il nécessitera, a minima, pour être utilisé en asynchrone, un ajout de voix-off, et plus probablement une refonte complète sous forme de vidéo ou de clip. Utiliser l'enregistrement d'une classe virtuelle en asynchrone ne garantit pas l'équivalence. En effet, la plus-value pédagogique d'une classe virtuelle est intrinsèquement liée à son caractère synchrone qui autorise les interactions immédiates entre le formateur et les apprenants et entre ces derniers. Plus-value qui disparaît en mode asynchrone mais dont l'absence peut être compensée par l'adjonction d'un espace d'échanges asynchrones conjoint à l'enregistrement de la classe virtuelle. Là encore les

actions d'accompagnement des apprenants seront alors spécifiques aux différentes modalités.

Accessibilité. Ce principe n'est pas propre à la formation comodale mais est plus relatif à la volonté de rejoindre tous les publics potentiels, au respect d'obligations réglementaires, et partant constitue un argument commercial indéniable. Les conséquences de ce principe sur la production des ressources ne sont pas négligeables et amènent parfois à renoncer à certaines mises en forme du contenu peu accessibles aux personnes ayant tel ou tel trouble cognitif ou physique. L'accompagnement de ces publics demandent une conception différente et doit être davantage personnalisé que pour les autres apprenants.

Conclusions intermédiaires

Il n'est pas anodin que la comodalité ait vu le jour au sein de l'université dans la mesure où ces organisations ont une logique d'offre de cursus dans lequel le contenu a la primauté. Une fois le contenu divisé en blocs, en unités d'enseignement, en cours présentant une répartition définie de cours magistraux, de travaux dirigés et de travaux pratiques, la mise en place de la comodalité revient à réaliser des actions d'ingénierie de formation aboutissant à un planning cohérent entre les différentes modalités de diffusion. Il est possible de s'interroger sur son adaptation à la formation professionnelle dans la mesure où il s'agit d'abord de répondre à une demande plutôt que de présenter une offre. C'est particulièrement le cas pour les formations intra, l'AFEST et toute formation où les apprenants sont amenés à jouer un rôle actif dans la construction du contenu.

Ce billet, qui pointe certaines des questions et limites que j'entrevois à la comodalité mériterait davantage d'investigations auprès des acteurs qui y ont recours pour analyser plus précisément le suivi des principes initiaux de la comodalité, les solutions mises en place en matière de scénarisation pédagogique, de production des ressources et des dispositifs mis en place pour accompagner et assurer le suivi des apprenants.

À propos d'innovation en formation

29/08/2021



L'innovation en formation fait l'objet de discours constants dans lesquels sont mis en avant les bénéfices qui peuvent en être tirés. Ceci est bien naturel mais des bénéfices pour qui ? Pour les apprenants ? Pour les formateurs ? Pour les institutions ?

Encore faudrait-il s'entendre sur ce qu'est l'innovation en formation. Est-ce que celle-ci est provoquée par la technologie ? Par l'ingénierie pédagogique ? Par de nouvelles formes organisationnelles ? Par des percées de la recherche scientifique ? Par la recherche de nouveaux modèles économiques ?...

9

Quelles que soient les réponses apportées à ces questions, il est un élément incontournable qui est le contexte tant ce qui pourra apparaître innovant dans une situation donnée peut se révéler être une pratique courante dans une autre.

L'innovation est profondément ancrée dans le paradigme du progrès dont l'axiome principal est qu'il est profitable de faire différemment qu'avant, que le changement est bénéfique par nature, que la projection dans le futur émergent constitue l'objectif à atteindre, que cette fin justifie les moyens déployés. Il est alors remarquable que les apprenants ne soient plus qu'une variable pouvant être négligée tant l'important est de concevoir les conditions de la dernière disruption, pourtant empreinte d'effet de mode qui la rendront bientôt dépassée et donc à dépasser. Ainsi, l'innovation, tel un ogre insatiable, à l'image du processus révolutionnaire, engloutit ses plus fervents rejets.

Et ceux-ci sont nombreux tout comme les candidats à l'être. Les directeurs de l'innovation ont fait leur apparition. Gourmands de nouveautés, la veille, bien plus que l'imagination, est leur mode d'action favori. Prendre de l'avance sur les autres en repérant le dernier outil, en utilisant les résultats provisoires de recherches, en aménageant à grand frais de

nouveaux espaces dont l'usage et la praticité restent souvent plus théoriques que pratiques, en oubliant les apports de la longue histoire de la formation. Ainsi de ce fab lab d'une grande entreprise française où l'espace de conférence est simplement isolé de la cafétéria par un simple rideau, équipé de gradins ne permettant aucune posture de prise de notes mais garnis de confortables coussins multicolores propices à la passivité et l'endormissement. Mais encore de ces séances de méditation imposée aux apprenants sous prétexte de favoriser l'ancrage mémoriel. Ces redécouvertes telle celle de la neuroscience qui nous déclare qu'il est important de répéter pour apprendre mais qui manifestement a oublié les apports des plus anciens pédagogues. Plus grave, les innovateurs ignorants des leçons de leurs prédécesseurs, tels ceux qui promettaient la révolution des MOOC dont le résultat le plus probant, après avoir découvert que la formation devait répondre à des besoins et non se limiter à proposer une offre, a été de substituer l'acronyme SPOC à celui de FOAD.

Ce mini réquisitoire pourrait faire croire que l'innovation en formation n'est finalement qu'une impasse, une fausse espérance, un faire-valoir pour certains, un gage de réputation pour d'autres. Or, il n'en est rien dès lors que certains fondamentaux de la formation sont pris en compte et d'abord, et avant tout, les apprenants.

Questionner continument les choix de dispositifs innovants au crible des bénéfiques que les apprenants en tireront réellement, telle est la démarche que tous les responsables de formation, concepteurs pédagogiques, formateurs devraient adopter. Quelle plus-value sera perçue et reçue par les apprenants de l'adoption de telle ou telle option organisationnelle, économique, spatiale, technologique, pédagogique, telle est la question à laquelle, en contexte, ils devraient apporter des réponses claires. Ils devraient aussi savoir renoncer quand le bénéfice escompté de telle ou telle innovation ne concerne pas les apprenants plutôt que de se parer de la chasuble d'imprécateur de l'innovation.

Ils gagneraient à ne pas chercher la martingale pédagogique mais à se souvenir que la vraie richesse d'un dispositif est liée à la variété des activités et des ressources proposées, au respect des principes andragogiques, à la bienveillance qui n'est pas l'absence d'exigence et qui ne peut souffrir aucune démagogie.

Il serait également nécessaire qu'ils n'oublient pas que la formation, y compris (davantage) lorsqu'elle est proposée à distance, est affaire d'interactions humaines plus que d'interactivité et que l'accompagnement des apprenants est le plus sûr moyen de permettre à ces derniers de construire leurs connaissances et de développer leurs compétences.

À propos des feuilles de présence exigées par les organismes financeurs- 4/12/2021



La feuille de présence n'a jamais eu de logique pédagogique et sa valeur de preuve de participation à une formation reste largement hypothétique puisqu'elle ne traduit qu'un acte de présence physique mais non d'engagement dans la formation.

Déstabilisés par la variété des modalités que peut prendre la formation aujourd'hui, les organismes financeurs cherchent à retrouver à tout prix la sérénité qu'ils tiraient de la vue d'une feuille de présence, signée chaque demi-journée par les apprenants et le formateur. Aussi, sont-ils d'une exigence débridée en matière de justification de la participation des apprenants à une classe virtuelle ou de leur activité lors des activités asynchrones mais également de celles du formateur-tuteur qui accompagne les apprenants et participe au développement de leur autonomie d'apprenant. Faire une capture des listes de participants à la CV, qui pourra servir de base ensuite à la signature d'une feuille de présence papier (si, si, le cas existe), solutions de feuilles de présence dématérialisées, enregistrement des classes virtuelles, temps de connexion remontés par le LMS, clics réalisés, nombre de messages échangés... Ces éléments quantitatifs prouvant la présence à distance mais en aucun cas l'apprentissage réalisé ni son accompagnement sont réclamés aux organismes de formation.

Mais enfin, organismes financeurs, que voulez-vous financer ? Du temps passé ? Ou plus sérieusement l'apprentissage réel des apprenants ? N'êtes-vous pas victimes de l'effet diligence qui consiste à vouloir faire comme avant avec les atouts des nouveaux moyens techniques ?

A l'heure où l'individualisation est devenue une nouvelle terre de promesses, individualisation qui a minima s'incarne dans le respect des rythmes d'apprentissage de chacun des apprenants, comment pouvez-vous encore vouloir vous baser sur les temps de formation pour rémunérer tant les apprenants que les organismes de formation ? Si

Dominique a besoin de moins de temps que Claude pour atteindre les objectifs pédagogiques à travers la réalisation d'activités, est-ce que cela doit signifier que Pierre doit recevoir une indemnisation minorée et que l'organisme de formation doit voir sa rétribution diminuer d'autant ? Mais alors que ferez-vous avec Ange qui a besoin de deux fois plus de temps pour réaliser les activités que celui prévu lors de la conception pédagogique ? Allez-vous rémunérer Ange deux fois plus ? Et comment calculerez-vous la rémunération de l'accompagnement supplémentaire que le formateur et l'organisme de formation auront mis en œuvre pour faire réussir Ange ?

Est-il si difficile de comprendre qu'une action de formation, même « qualiopisée », ne se résume pas au temps passé à la dispenser ou à la réaliser ? Que le coût d'une formation, surtout hybride ou à distance, ne se résume pas à son temps d'animation synchrone ? Que l'individualisation nécessite d'autres types d'actions de conception de ressources, d'accompagnement et de tutorat qui peuvent être estimées mais être plus difficilement quantifiées et que leur réalisation introduit une part variable dans le modèle économique de la formation hybride ou à distance ?

Ne serait-il pas pertinent de passer d'une logique de coût au temps passé et de son contrôle à une évaluation des apprentissages réalisés ? Ne serait-il pas opportun de ne plus considérer, par défaut, les organismes de formation tout comme les apprenants comme des fraudeurs en puissance qu'il faut mettre à l'amende dès lors qu'ils ne souscrivent pas à la vision, bien élémentaire, de la durée fixe d'une formation ?

Et pourtant, tout est dans la loi, une preuve d'apprentissage, c'est avant tout des productions, des résultats d'évaluations qui démontrent les connaissances acquises et le développement de compétences. Le contrôle de ceci demande certainement des compétences plus élevées que celles qui consistent à compiler des feuilles de présence. Passer d'un contrôle administratif à une évaluation pédagogique n'est certainement pas atteignable pour les organismes financeurs, et d'ailleurs ne devrait pas l'être puisque devant rester l'apanage des organismes de formation.

Aussi, les pratiques que les financeurs doivent abandonner sont celles qui se résument à cocher des cases et faire des calculs de temps, celles du soupçon, celles de la sanction financière aveugle. Les compétences qu'il leur faut développer sont c'est celles d'une compréhension approfondie de l'esprit de la loi, celles d'une contractualisation éclairée et négociée avec les organismes de formation qui garantissent la viabilité économique des formations au regard des ambitions qu'elles portent, celles de l'agilité vis-à-vis des situations échappant aux modélisations et normes qui sont toujours réductrices de la complexité du vécu, celles de la construction d'un lien de confiance avec les organismes de formation et les apprenants. Que le monde de la formation ait besoin de davantage de cadre tant financier que réglementaire est un fait mais penser que ce cadre puisse n'être défini qu'administrativement, réglementairement, pour ne pas dire bureaucratiquement, est un contre sens complet de ce qu'est l'acte de formation.

De manière plus large, mais c'est un autre sujet qui mériterait à lui seul un autre écrit, viser la qualité de la formation par la normalisation des pratiques des organismes de formation, reste largement une illusion, une charrue avant les bœufs tant la qualité de la formation dépend avant tout de sa conception et de son animation. Professionnaliser les concepteurs et les formateurs par l'établissement d'un ticket d'entrée dans la profession, accessible via la formation ou par VAE, aurait été, mais reste encore, le levier le plus puissant que l'on puisse imaginer pour améliorer la qualité de la formation. Et sur ce point, les organismes de formation tout comme les formateurs ont leur part de responsabilité car ne saisissant pas eux-mêmes, alors qu'ils sont les mieux placés pour le faire, de la question de la qualité de la formation, ils ont laissé d'autres s'en saisir, bien approximativement.

À propos d'individualisation de la formation

10/12/21



L'individualisation, nouvelle terre de promesse de la formation, fait l'objet d'un discours univoque porté tant par les responsables politiques que par les institutions et, bon gré mal gré, par les organismes de formation dont l'activité se voit de plus en plus encadrée par une démarche qualité qui a oublié l'essentiel, à savoir que la qualité d'une formation dépend avant tout des compétences pédagogiques des concepteurs, formateurs et tuteurs.

14

L'AFNOR donne cette définition de l'individualisation : « L'individualisation de la formation s'inscrit dans une démarche générale de recherche d'adaptation du système de formation aux besoins de l'apprenant. Elle peut se définir aussi comme une formation sur mesure. L'individualisation désigne la possibilité pour des apprenants, à partir d'un dispositif de positionnement à l'entrée, d'effectuer des parcours d'apprentissage selon leurs besoins et leurs objectifs personnels. L'apprenant se voit proposer un environnement et un contexte de formation (outils, contenu, mode d'apprentissage, calendrier...) qui s'adaptent à son niveau, ses besoins, ses préférences et lui permettent de progresser à son rythme. »

Ainsi, les buts de l'individualisation sont nombreux et rejoignent de manière large les promesses historiques de la formation à distance : offrir une meilleure accessibilité au savoir par rupture de l'unité d'action, de l'unité de lieu et de l'unité de temps.

Pour autant, l'unanimité en faveur de l'individualisation masque certaines de ses limites qu'il apparaît nécessaire de mettre en lumière.

Limite sémantique

L'individualisation, et c'est le cas dans la définition de l'AFNOR, est souvent confondue avec la personnalisation. Or, si l'individualisation est essentiellement une affaire d'ingénierie,

permettre aux apprenants d'atteindre leurs objectifs personnels relève de la personnalisation qui ne peut être effective que dans le cadre d'une relation tutorale visant à soutenir l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Ceci n'est pas anodin tant sur le plan des compétences à mobiliser par les organismes de formation que sur le plan financier. Pour ma part, il me semble essentiel d'établir cette distinction de manière plus formelle.

L'individualisation c'est la prise en compte d'un certain nombre de caractéristiques de l'apprenant qu'il partage avec d'autres apprenants. Par exemple, une même profession, des connaissances préalables de même niveau, des objectifs de formation identiques, une disponibilité temporelle semblable pour la réalisation des activités d'apprentissage, des préférences de stratégies cognitives équivalentes, etc. L'individualisation c'est donc une façon de répondre de manière collective à des problématiques individuelles. Ces caractéristiques sont le plus souvent identifiées en amont de la formation par questionnaires ou entretiens. Dès lors, un apprenant peut être affecté à un ou plusieurs sous-groupes rassemblant les apprenants ayant les mêmes caractéristiques que lui. Les interventions tutorales prévues en direction des sous-groupes peuvent donc être différentes dans un but d'une meilleure adaptation.

La personnalisation est une adaptation de la formation qui, contrairement à l'individualisation, prend en compte l'ensemble des caractéristiques de l'apprenant. Les particularités personnelles d'un apprenant ne pouvant être entièrement modélisées, c'est dans la relation tutorale et par dialogues successifs que cette adaptation peut être réalisée. La personnalisation nécessite donc un investissement volontaire et réel de l'apprenant dans la relation tutorale. La personnalisation du tutorat ne peut être imposée à un apprenant. Le tuteur peut inviter l'apprenant au dialogue mais il ne peut l'obliger à dévoiler ses caractéristiques personnelles. Les interventions du tuteur pouvant déboucher sur la personnalisation de son soutien sont relatives à l'identification des objectifs personnels de l'apprenant, sa motivation, ses attentes, ses compétences, ses préférences d'apprentissage, sa disponibilité spatio-temporelle, sa capacité à exercer son autonomie...

Limite d'accès des publics

Dans son rapport de 2019 « Individual Learning Accounts. Panacea or Pandora's Box? » l'OCDE pointe une limite importante des politiques d'individualisation de la formation. Après avoir constaté que les droits à la formation sont désormais liés à l'individu et non plus à un métier ou à un employeur, les auteurs soulignent que les différents dispositifs, en France le CPF, sont davantage utilisables par les personnes ayant un capital éducatif élevé que par ceux qui en sont démunis.

À cet égard, l'article de Fabienne Roux publié sur le site de la Banque des territoires, faisant état du rapport de l'OCDE, est sans ambiguïté [1]

« Cependant, si le compte individuel de formation semble attractif au premier regard, il doit être considéré avec circonspection. A l’instar des autres dispositifs, il peut devenir une "boîte de Pandore", estime l’OCDE. En fait, aussi pertinente soit-elle, l’individualisation des parcours tend à creuser les disparités entre les personnes les plus formées et favorisées, et les plus démunies, en avantageant les premières. En effet, il ressort de cette étude que les cadres et les personnes avec un haut niveau de formation sont surreprésentés dans les parcours individuels de formation. En France, le fossé serait même plus important avec le CPF que dans les parcours de formation traditionnels. En effet, la plupart des dispositifs nécessite un certain niveau d’autonomie limitant la capacité des moins qualifiés à concevoir leur parcours de formation et qui ont de plus souvent une mauvaise expérience de l’éducation initiale. Ils ont besoin "d’information en face-à-face, de conseils et d’être orientés pour transformer leurs droits à la formation en parcours efficaces".

Limite organisationnelle

L’individualisation et la personnalisation, à plus forte raison, constituent un réel défi pour les organismes de formation qui doivent investir de manière stratégique l’ingénierie de formation, l’ingénierie pédagogique et l’ingénierie tutorale. En effet, sur le plan organisationnel, l’application des principes de rupture d’action, de lieu et de temps, conduit à varier les modalités pédagogiques, à offrir des temporalités différentes par la mise en place d’entrée et sortie permanente, à donner des possibilités de choix aux apprenants en concevant une pluralité de ressources et activités adaptées aux caractéristiques personnelles de chaque apprenant pour viser un même objectif pédagogique, à généraliser le soutien à l’apprentissage dans sa forme la plus exigeante et coûteuse que constitue le tutorat personnalisé. [2]

16

De manière plus fondamentale, l’individualisation amène inévitablement à questionner l’existence du stage comme entité de formation. Si sur le plan pédagogique, la disparition du stage standard n’est pas forcément à regretter, encore que pour certaines formations la plus-value de l’individualisation reste à démontrer, sur le plan organisationnel, cela devient très vite un casse-tête pour les organismes de formation doublé d’une incertitude financière causée par une inadaptation des pratiques des organismes financeurs à prendre en compte les ruptures qui conditionnent l’individualisation. [3]

Limite pédagogique

Par la remise en cause du stage, l’entrée et sortie permanente, les parcours différenciés des apprenants en fonction de leurs objectifs, le groupe d’apprenants est susceptible de disparaître. Cette situation, les acteurs des formes historiques de la formation à distance (cours par correspondance, radio, télé, formation assistée par ordinateur) l’ont vécue. L’individualisation provoque un apprentissage individuel où l’apprenant dialogue au mieux avec un tuteur et au pire est laissé en face à face avec les ressources. Il s’agit donc d’un apprentissage, où l’altérité est affaiblie, favorisant des approches plus transmissives que constructivistes. En fait, c’est par l’apparition du web et des nombreux outils de

communication à distance que le groupe, si essentiel dans tout processus d'apprentissage ainsi que le souligne Philippe Carré à travers sa formule bien connue « on apprend seul mais jamais sans les autres », a été introduit dans la formation à distance. Faut-il l'en chasser pour favoriser l'individualisation ?

Si le social learning et le connectivisme sont présentés par leurs promoteurs comme des alternatives à la disparition du groupe restreint d'apprenants, il faut reconnaître que leurs modes opératoires, leurs animations, leur adaptation à tous les publics, restent encore largement à démontrer pour l'ensemble des formations professionnelles. Délaisser la gestion de la dynamique des groupes restreints, dont tout formateur expérimenté connaît les phases et la manière d'aider le groupe à les vivre, pour le social learning ne revient-il pas, à ce jour, à abandonner la proie pour l'ombre ?

Limite liée aux compétences des acteurs

La plupart des organismes de formation ainsi que de très nombreux formateurs, la pandémie l'a montré, ne sont pas pleinement préparés à modifier en profondeur leurs pratiques. Le succès du webinaire en est une preuve supplémentaire tant son usage fait trop souvent la part belle aux apports sous forme d'exposés qui ne sont qu'une part bien faible du processus d'apprentissage. L'individualisation nécessite un accompagnement renforcé des apprenants qui demande aux organismes de formation de définir une réelle stratégie s'incarnant dans des actions d'ingénierie tutorale et nécessite de la part des formateurs une montée en compétence pour répondre aux besoins de soutien de chaque apprenant.

17

S'engager dans l'individualisation sans prendre en compte ces nécessaires montées en compétences des acteurs, risque fort de se limiter à l'envisager comme une simple ingénierie de formation, y compris lorsque le dispositif est comodal (cf. A propos de comodalité et d'accompagnement des apprenants). Or, ce n'est jamais le dispositif, quel qu'il soit, qui facilite l'apprentissage ou le rend plus efficient. L'ingénierie de formation a pour objet de faciliter l'accès à la formation et il est indéniable qu'une formation pouvant être individualisée renforce son accessibilité qui est une des composantes de sa flexibilité. [4] Toutefois, c'est davantage par sa prise en compte lors de l'ingénierie pédagogique, l'ingénierie tutorale et l'animation de la formation que l'individualisation est opérationnelle. Au-delà de la mise à disposition de tests de positionnement, ce qui est un premier pas, les acteurs doivent développer de nouvelles pratiques de scénarisation pédagogique et de soutien aux apprenants.

Une réflexion à poursuivre

Si les limites énoncées ci-dessus montrent que l'individualisation de la formation mérite davantage un débat qu'un aller de soi, il est une raison qui, peut-être, les domine toutes, celle de la vision de la société dans laquelle l'individualisation s'inscrit. Gilles Monceau, dans son article « L'individualisation contre l'individuation ? » montre que

l'individualisation dans nos sociétés s'accompagne d'un affaiblissement du collectif : « Qualité, efficacité, transparence et individualisation sont les mots clés de cette évolution dans laquelle seul existe ce qui peut être chiffré de manière objective. » [5]

Si la promotion de l'individu, démarrante au Moyen-Âge avec la réapparition des noms de familles oubliés depuis l'Antiquité, est une tendance lourde et positive, qui a mis au défi les différents institués (la force du déjà là, du présent, de la norme, de l'habituel) qui se sont succédés depuis un millénaire, est-ce que l'individualisation, institué contemporain, ne mérite pas à son tour d'être bousculée par de nouveaux instituants (la force du devenir, de l'opposition au présent) visant à recréer du collectif ?

[1] Proux, Fabienne (2020). Formation : les limites à l'individualisation des parcours <https://www.banquedesterritoires.fr/formation-les-limites-lindividualisation-des-parcours>

[2] Rodet, Jacques (2021). Trois types de tutorat à distance <https://blogdetad.blogspot.com/2021/04/trois-types-de-tutorat-distance.html>

[3] Rodet, Jacques (2021). A propos des feuilles de présence exigées par les organismes financeurs. <https://sites.google.com/view/jrodetconseil/points-de-vues>

[4] Rodet, Jacques (2014). Le tutorat, élément de la flexibilité d'une FOAD in Flexibilité des apprentissages et du tutorat dans la FOAD et la formation hybride. Revue Tutorales n°13 <http://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales13.pdf>

[5] Monceau, Gilles (2009). L'individualisation contre l'individuation ? https://www.psychanalyse.com/pdf/JUNG_INDIVIDUATION_L_INDIVIDUATION_CONTR_E_L_INDIVIDUATION_8_Pages_307_Ko.pdf

Faites de la FEST, c'est la fête du moment

14/12/21



La FST, la formation sur le tas, semble devoir être avantageusement remplacée par la FEST ou l'AFEST. FEST pour Formation En Situation de Travail. Le A, parfois mis devant signifie Action. On peut se demander pourquoi ce A a été jugé utile tant toute formation est bien et avant tout une action...

19

Ayant expérimenté la formation sur le tas, dans mes jeunes années, alors que je débutais dans le métier de charpentier, dispensée par mon employeur ou son bras droit, je dois convenir que je n'en garde pas que de très bons souvenirs tant l'injonction, l'ordre servait de viatique pédagogique. Toutefois un des grands avantages que j'y ai trouvé réside dans ce que l'apprentissage était conjoint à la réalisation, apprendre par le faire et faire pour apprendre. Aussi, le résultat, un bois mal taillé, une mortaise pas assez profonde, un tenon trop court..., était immédiat et amenait davantage de remontrances que d'encouragements. Si les conseils se limitaient fréquemment à un « refais le correctement », je vous fais grâce du langage fleuri, l'apprentissage avait lieu à force d'essais, de sueur et de corrections d'erreurs. On voit bien ici, que ce qui manque dans la formation sur le tas, c'est la pédagogie et tout ce que nous y attachons comme valeurs aujourd'hui : les conseils méthodologiques, l'empathie, l'encouragement, le développement du sentiment d'efficacité sans parler de la ludification et autres subterfuges sensés rendre l'apprentissage engageant, plus aisé, plus agréable, plus épanouissant, moins exigeant.

Je ne sais pas si la FEST se substituera pleinement à la formation sur le tas mais quoi qu'il en soit, le législateur a fait son œuvre et désormais la FEST s'inscrit dans un cadre rigoureux où l'influence de la bureaucratie n'est pas complètement absente. J'en veux pour preuve les programmes de formation qui ont fleuri ces derniers temps pour maîtriser les principes de mise en œuvre d'une FEST. Il est remarquable que de nombreux objectifs visés par ces formations relèvent davantage de la gestion de la formation que de l'ingénierie

pédagogique tels que : Identifier les éléments et documents repérés susceptibles de servir de preuves. Connaître la répartition des rôles et de la charge formative lors de la phase d'ingénierie. Formaliser pour garantir le bon fonctionnement du dispositif.

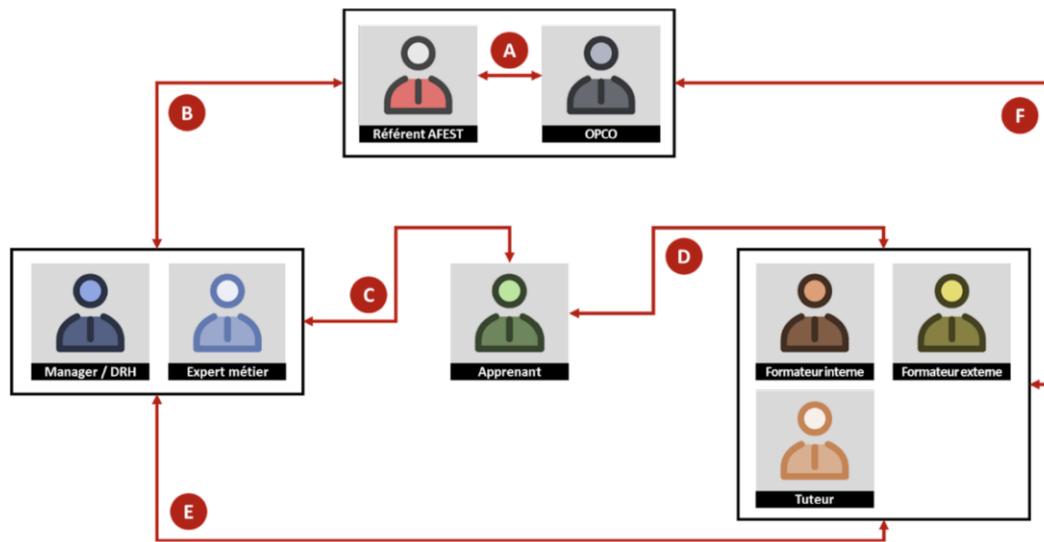
La difficulté organisationnelle

La multiplicité des acteurs peut, à elle seule, soit laisser rêveur, soit préoccupé de l'opérationnalité de sa mise en œuvre. Alors que la FEST vise en priorité les PME qui ont moins de facilités à détacher leurs collaborateurs pour des actions de formation classiques, il est nécessaire de mobiliser de nombreux acteurs qu'il peut se révéler difficile à trouver dans un effectif modeste :

- Un référent AFEST qui possède une connaissance approfondie de la FEST lui permettant de concevoir et piloter sa mise en œuvre au sein d'une organisation ou entreprise.
- Le manager de l'apprenant et de manière plus large la DRH de l'organisation ou de l'entreprise de l'apprenant sont impliqués à toutes les étapes de la réalisation de la FEST.
- Un expert métier qui participe à la conception des actions permettant aux situations de travail de l'apprenant de devenir des situations d'apprentissage.
- Un formateur interne qui possède des compétences sur le métier de l'apprenant et la pédagogie et qui est chargé de l'animation des différentes actions de la FEST.
- Un formateur externe qui vient en soutien du formateur interne sur le plan pédagogique ou le remplacer lorsqu'il n'est pas présent dans l'organisation ou l'entreprise.
- Un tuteur qui accompagne l'apprenant durant toute la durée de la FEST et qui a un rôle particulier lors des séances de réflexivité.
- Et naturellement, un apprenant et un OPCO qui conditionnera son financement au respect pointilleux de la procédure décrite dans la loi du 5 septembre 2018.

Certains rôles peuvent être cumulés par une seule personne. Par exemple, Le formateur peut également être le tuteur, le manager peut endosser le rôle d'expert métier. Par contre, il serait utile de veiller à ne pas cumuler certains rôles comme celui de manager et de formateur tant la position hiérarchique du premier peut constituer un frein à l'établissement de la relation pédagogique, si tant est que le manager ait des compétences pédagogiques. A plus forte raison celui de manager et de tuteur car si le manager est habitué à donner des consignes, il l'est souvent moins pour donner du conseil et mettre en œuvre les techniques d'un accompagnement basé sur l'empathie et la confiance.

La schématisation de ces différents acteurs et l'énoncé de quelques-unes de leurs relations permet de mesurer la complexité du dispositif.



| | |
|----------|--|
| A | Référent AFEST <math>\leftrightarrow</math> OPCO Le référent AFEST s'assure des conditions de prise en charge financière de l'AFEST envisagée. Ces deux acteurs définissent ensemble les preuves de la réalisation des différentes activités de l'AFEST à fournir et des échéances à tenir. |
| B | Référent AFEST / OPCO <math>\leftrightarrow</math> Manager – DRH / Expert métier Le référent AFEST vérifie auprès de la DRH les conditions de mise en œuvre de l'AFEST envisagée. Il s'appuie sur le manager et l'expert métier pour concevoir les activités de l'AFEST. L'OPCO et la DRH dialoguent sur les conditions de suivi administratifs de l'AFEST envisagée. |
| C | Manager – DRH / Expert métier <math>\leftrightarrow</math> Apprenant Le manager et la DRH s'assurent auprès de l'apprenant de son engagement dans l'AFEST et en évaluent les bénéfices tant pour l'apprenant que pour l'organisation ou l'entreprise. L'expert métier peut être sollicité pour évaluer les actions de l'apprenant durant les séances de mise en pratique. |
| D | Formateur interne / Formateur externe / Tuteur <math>\leftrightarrow</math> Apprenant Le formateur interne et/ou externe est le garant de la bonne réalisation des activités pédagogiques de l'apprenant lui permettant d'atteindre les objectifs de l'AFEST. Le tuteur accompagne l'apprenant en personnalisant ses interventions. Il suscite la posture réflexive de l'apprenant. |
| E | Manager – DRH / Expert métier <math>\leftrightarrow</math> Formateur interne / Formateur externe / Tuteur La DRH désigne les personnes qui seront les formateurs interne et/ou externe ainsi que le tuteur. Le formateur interne et/ou externe ainsi que le tuteur remontent à l'expert métier l'adéquation ou l'inadéquation des activités de l'AFEST avec les objectifs pédagogiques. |
| F | Référent AFEST <math>\leftrightarrow</math> Formateur interne / Formateur externe / Tuteur Le référent AFEST supervise les actions du formateur interne et/ou externe et du tuteur. Le formateur interne et/ou externe rend compte des résultats de l'AFEST tant sur le plan organisationnel que pédagogique. |

La difficulté économique

Lors du dernier Learning Expo, j'ai pu assister à une présentation d'une expérience de FEST qui a été pour une bonne part consacrée à la vulgarisation des principes fondateurs de la FEST puis à quelques témoignages d'acteurs laudateurs de leur expérience vécue. Le temps des questions venu, il m'a semblé utile, pour vérifier l'opérationnalité et le bénéfice de cette FEST par rapport à une formation habituelle, de poser une question sur la structure des coûts. Quel pourcentage du coût total est-il à prévoir pour la définition et la conception de la FEST ? Pour son animation ? Pour la gestion et le suivi administratif du dispositif ? A dire vrai, j'attends toujours les réponses et si quelqu'un les possède, je suis preneur.

Si ce coût, comme je le subodore est supérieur à celui d'une formation habituelle, le bénéfice pédagogique de la FEST suffit-il à supporter le coût supplémentaire ? Au regard, des volontés de beaucoup de réduire les coûts de la formation, la FEST saura-t-elle les convaincre ?

La difficulté liée à la formalisation législative

La tendance de notre société à définir de la norme garant de la qualité de la forme, à mesurer et contrôler, à accorder davantage d'importance à la gestion plutôt qu'à la production, a trouvé sa traduction, depuis longtemps dans nombre d'activités économiques, qui plus est lorsqu'elles relèvent de la gestion et du service (ISO 9001 a vu le jour en 1987). Il est presque étonnant que le secteur de la formation n'y ait pas été soumis plus tôt, tant de réels abus, de toute sorte, ont pu être observés depuis 1971. Il semble bien que le « retard » soit en passe d'être comblé. Si Qualiopi s'intéresse au fonctionnement des organismes de formation, la loi sur la FEST franchit un autre pas puisque le législateur s'engage dans la voie de la définition de ce qu'il considère comme un bon dispositif de formation. Certes, l'apport des phases réflexives est certainement un progrès, mais cela méritait-il une loi ? Celle-ci ne risque-t-elle pas, comme bien d'autres, d'expulser la créativité du champ de la formation puisque les acteurs passeront l'essentiel de leur temps à se conformer aux exigences de la loi ? Quel sera la place du formateur indépendant sinon de rentrer enfin dans le rang pour le profit d'autres ? Quand on regarde l'histoire de nos grands pédagogues, aucun, peu importe l'importance de ses apports, n'a été soutenu par les autorités et encore moins a vu son activité réglementée par la loi. Pourra-t-on encore considérer la pédagogie comme un art plutôt qu'une somme d'ingénieries ? Par art, j'entends celui de l'artisan qui allie savoir-faire et adaptation aux situations. Auteur de « L'ingénierie tutorale », je n'ai rien contre l'ingénierie, bien au contraire, mais je ne l'ai jamais considérée comme une fin en soi, au mieux un moyen, ou l'expression d'une intention, que la pratique, qui ne se laisse jamais réduire aux modèles, questionne sans cesse et amène à son évolution. L'idée que la pratique tutorale soit décrite et imposée par la loi, ne m'est jamais venue tant elle est affaire de relations ; que vouloir encadrer et documenter des preuves des relations humaines c'est se donner les moyens de les prescrire puis de les contrôler mais aussi de les dévitaliser de tout ce qui n'est pas comptabilisable. Pourtant, dans le texte régissant l'AFEST, le tutorat est inscrit, bien imparfaitement convenons-en, pour le pire et peut-être le meilleur.

Les effets d'aubaine

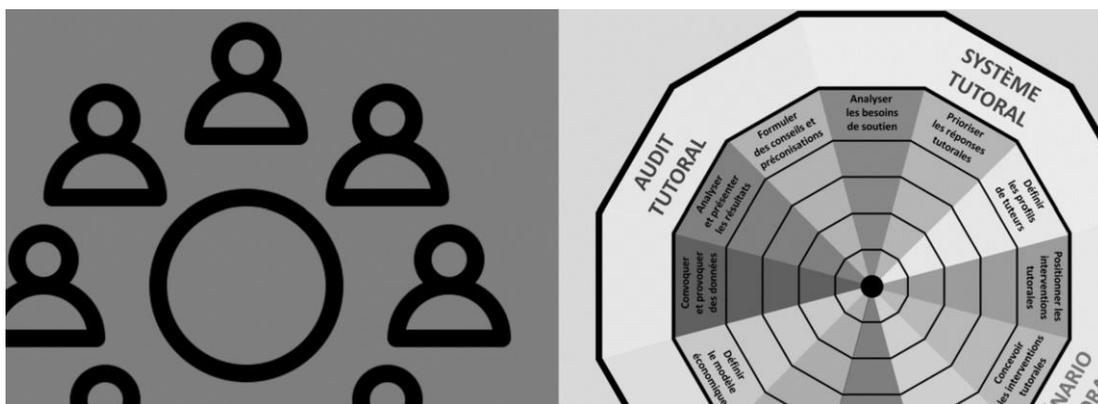
Dès qu'une loi relative à la formation voit le jour, elle donne lieu à de nombreuses actions de formation qui génèrent de substantiels chiffres d'affaires. Ceci tient bien évidemment à la complexité de sa mise en application qui demande à ce que les acteurs qu'elle impacte puissent la comprendre et s'y conformer. Pourtant, comme l'affirmait ce tag que j'avais vu alors que je m'apprêtais à animer une formation de formateurs « conformer forme des cons ». Dès qu'une norme est imposée, elle fait le bonheur des organismes certificateurs,

des prébendes faciles à engranger sur le dos de ceux qui sont chargés de la mettre en application, en situation. Le principe d'isomorphisme étant fécond pédagogiquement, nous verrons bientôt, peut-être existe-t-elle déjà, une FEST pour maîtriser les principes de la FEST...

La loi a pour principe intangible de s'appliquer à tous. Ainsi, bien loin d'une VAE, elle ne tient aucun compte des pratiques passées des acteurs. Elle les met à pied d'égalité avec les nouveaux entrants. Davantage, les nouveaux entrants se structurent spécifiquement pour répondre aux nouvelles exigences sans avoir à gérer le changement comme les organismes plus anciens. En formation, les nouveaux opérateurs sont nombreux et se caractérisent, pas tous mais nombreux, par une méconnaissance de l'objet formation mais également par une certaine affinité avec le législateur puisqu'eux et lui ont été formés par les mêmes écoles de gestion. Est-ce qu'une bonne gestion est garante de la qualité de la formation et de l'atteinte des objectifs pédagogiques ? N'est-ce pas la pédagogie, l'intérêt porté à l'apprenant, les relations nouées plutôt que la gestion qui doit fonder tout dispositif de formation ?

Toutes ces questions méritent la formulation de réponses et certaines ne peuvent venir que de l'expérimentation. C'est bien à cette phase que la FEST se trouve. Se retrousser les manches pour mettre en place une FEST sera certainement une expérience riche pour les expérimentateurs. Il y a une dizaine d'années, les serious game ont fait l'objet de larges financements pour la réalisation d'expérimentations. Parmi elles, je me souviens d'une qui avait demandé de nombreuses heures de travail, qui disposait d'un budget très confortable, qui avait fortement nourri les pratiques des expérimentateurs et qui avait abouti à un produit final de bonne qualité. Pourtant, ce dernier n'a jamais fait l'objet d'une utilisation avec de vrais apprenants. Ce que l'on peut donc espérer pour la FEST, c'est que l'on trouve les moyens de dépasser l'expérimentation mais aussi que le cadre qui la régit se révèle suffisamment souple ou susceptible d'évolutions pour qu'elle devienne un dispositif accessible pour les publics qu'elle vise et opérationnel pour ceux qui la mettront en place.

Former à l'ingénierie tutorale- 8 janvier 2022



À l'heure où l'acculturation à la formation à distance se fait au rythme forcé de la pandémie, il se confirme que l'apprentissage ne peut se dispenser de relations humaines. De tout temps, des cours par correspondance du XIXe siècle jusqu'aux MOOC du XXIe siècle, beaucoup ont cru, ou vouloir croire, que la mise à disposition de ressources formatives suffisait à apprendre. Ceci s'est continuellement soldé par les mêmes résultats : un taux d'abandons très élevé, pouvant dépasser les 90% des inscrits. La solution réside dans la mise en place d'un dispositif tutoral.

Le tutorat est d'abord une pratique pédagogique et à ce titre, les formateurs ont la plus grande part de responsabilité quant à sa qualité et l'atteinte de ses objectifs. Ils ont donc à se former tant à la posture d'accompagnateur que de facilitateur mais également développer leur savoir être, pratiquer l'écoute active, acquérir une pratique rédactionnelle aussi efficace que leur oralité peut l'être en présentiel, manifester leur présence et leur empathie, susciter la posture réflexive des apprenants et bien d'autres fonctions encore (cf. la matrice des objectifs tutoraux génériques).

Toutefois, déléguer aux seuls formateurs-tuteurs la qualité du tutorat constitue pour les institutions et organismes de formation un abandon de leur responsabilité en matière d'accompagnement des apprenants vers leurs réussites.

- Imagine-t-on laisser aux seuls formateurs la conception des formations et la scénarisation des modules qu'ils animent ?
- Les organismes n'ont-ils pas nécessité de superviser et de mettre en œuvre la transposition de leurs valeurs et principes dans la conception de leurs formations ?
- Si l'accompagnement des apprenants est une de leurs valeurs, ne doivent-ils pas en penser la traduction lors de l'ingénierie de leurs formations ?

- Tout comme une formation doit répondre à un besoin, les besoins de soutien des apprenants ne doivent-ils pas être identifiés, analysés et priorisés ?
- Les périmètres d'actions des tuteurs ne doivent-ils pas être définis ? La scénarisation d'une formation peut-elle se limiter au seul agencement des modules et activités sans prévoir la description et la quantification des interventions tutorales qui en facilitent la réalisation par les apprenants ?
- Une charte tutorale n'est-elle pas nécessaire pour cadrer les relations entre formateurs et apprenants ?
- Les organismes n'ont-ils pas la responsabilité de former les formateurs à leurs fonctions tutorales ?
- Ne leur faut-il pas initier des communautés de pratiques rassemblant leurs tuteurs ?
- Prévoir des outils de suivi et de gestion de la relation tutorale ?
- Mettre au point le modèle économique de leur dispositif tutoral ?
- Evaluer la réalisation des interventions tutorales et leurs impacts sur les apprenants afin de s'engager dans un processus d'amélioration continue ?

À toutes ces questions, la réponse est oui, ceci est de leur responsabilité et c'est par des actions d'ingénierie tutorale qu'ils peuvent l'assumer en s'appuyant sur leurs chefs de projet e-learning, digital learning managers et concepteurs pédagogiques (cf. Les interlocuteurs de l'ingénieur tutoral).

25

Actuellement, l'offre de formation, souvent des masters, préparant à ces métiers, n'offre que superficiellement des modules de sensibilisation au tutorat à distance et à son ingénierie. Le MFEG de Rennes 1 faisait exception, en intégrant un cours d'ingénierie tutorale, mais son arrêt annoncé confère aux autres masters une responsabilité réactualisée pour la prise en compte du tutorat à distance par les futurs chefs de projet qui seront alors en capacité de faire évoluer les pratiques tutorales des organismes pour lesquels ils travaillent.

Que personne ne se trompe, la qualité d'une formation à distance ne peut faire l'économie d'une ingénierie tutorale. Les responsables de formation d'acteurs du digital learning devraient répondre à ce besoin de formation à l'ingénierie tutorale des organismes de formation, des chefs de projets, des digital learning managers, des concepteurs pédagogiques, consultants... Tous ont besoin d'intégrer dans leurs cursus des connaissances approfondies sur le tutorat à distance et des compétences en matière d'ingénierie tutorale.

Le besoin est là, la réponse est à portée de main. Qui la saisira ?

Principes fondamentaux de psychologie pour l'enseignement appliqués au tutorat à distance

15 janvier 2022



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

LES 20 PRINCIPES FONDAMENTAUX DE PSYCHOLOGIE POUR L'ENSEIGNEMENT.

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Principe 1</p> <p>Les perceptions de l'élève sur son intelligence influencent son apprentissage.</p> | <p>Principe 2</p> <p>Les connaissances préalablement acquises par l'élève affectent son apprentissage.</p> | <p>Principe 3</p> <p>Les étapes générales du développement ne limitent pas le développement cognitif et l'apprentissage de l'élève.</p> | <p>L'app conten auti</p> |
| <p>Principe 5</p> <p>L'acquisition à long terme d'une connaissance et d'une compétence dépend de leur mise en pratique.</p> | <p>Principe 6</p> <p>Donner régulièrement des feedbacks clairs et précis aux élèves favorise l'apprentissage.</p> | <p>Principe 7</p> <p>L'autorégulation des élèves favorise l'apprentissage et induit une meilleure gestion des compétences.</p> | <p>La créat</p> |
| <p>Principe 9</p> <p>Les élèves ont de meilleurs résultats quand le désir de réussir est intrinsèque plutôt</p> | <p>Principe 10</p> <p>Les étudiants persévèrent lorsqu'ils adoptent des objectifs de maîtrise plutôt que des</p> | <p>Principe 11</p> <p>Les attentes des professeurs affectent les chances d'apprentissage, les motivations</p> | <p>Des ob spécifique que de</p> |

Il y quelques jours, Anneline Dintilhac, que j'ai eu l'occasion d'accompagner durant son master MFEG à Rennes 1, a repris un post de l'association SynLab présentant les principes fondamentaux pour l'enseignement de l'association américaine de psychologie. Comme elle m'a interpellé et que ma réponse pouvait difficilement tenir dans les commentaires du post, la voici.

26

En effet, il est intéressant d'examiner ces 20 principes, de les resituer dans le cadre de la formation professionnelle, en particulier à distance, et d'esquisser les interventions tutorales qui peuvent leur être attachées.

Principe 1 - Les perceptions de l'élève sur son intelligence influencent son apprentissage.

Il est certainement dommage de réduire cela à l'intelligence car c'est bien la connaissance de soi, l'estime de soi et le sentiment de compétence, largement traités par Albert Bandura, qui sont agissant sur le parcours d'apprentissage. Le tuteur à distance peut agir de plusieurs manières pour permettre à l'apprenant de nourrir cette estime de soi. Si les rétroactions positives sur les réussites, mais aussi l'affirmation de la confiance dans les capacités de l'apprenant à réaliser une tâche sont incontournables, il est également utile de réaliser un certain nombre d'interventions à portée métacognitives favorisant chez l'apprenant la prise de conscience de ses stratégies d'apprentissage.

Principe 2 - Les connaissances préalablement acquises par l'élève affectent leur apprentissage

Comment pourrait-il en être autrement, surtout lorsque l'on parle d'apprentissage tout au long de la vie ? C'est bien la question des prérequis et de la construction des connaissances par articulation des nouveaux apports aux connaissances déjà acquises, au risque même du conflit cognitif, qui se pose.

Outre les questionnaires de positionnement, il est toujours profitable pour les apprenants que le formateur ou le tuteur anime des activités d'émergence des connaissances préalables des apprenants avant tout nouvel apport.

Principe 3 - Les étapes générales du développement ne limitent pas le développement cognitif et l'apprentissage de l'élève

La formulation de ce principe n'étant pas très claire- les étapes font-elles référence au séquençage de la formation ?- il est difficile de repérer les interventions tutorales attachées à ce principe.

Principe 4 - L'apprentissage est lié à un contexte : le généraliser à un autre contexte n'est pas automatique

Ce principe est tout à fait exact en ce qui concerne les connaissances. Toutefois, la formation professionnelle vise le développement des compétences qui sont par nature transférables. Le tuteur à distance doit veiller à ce que les activités de production proposées aux apprenants soient réellement significatives, c'est-à-dire qu'elles tiennent compte des contextes de mise en œuvre de ces compétences en situation de travail.

Principe 5 - L'acquisition à long terme d'une connaissance et d'une compétence dépend de leur mise en pratique.

Là encore le principe est juste. Il demande à ce que soit rééquilibrer les activités d'apports et les activités de production et de mise en situation. Le tuteur à distance doit veiller à formuler des rétroactions, c'est-à-dire des commentaires formatifs aux apprenants.

Principe 6 - Donner régulièrement des feedbacks clairs et précis favorise l'apprentissage

Le tuteur à distance peut donner différents types de feedbacks. Il y a d'abord ceux liés aux QCM, puis les rétroactions aux productions. Le tuteur à distance peut également organiser des entretiens collectifs avec les apprenants pour faire le point sur la vie du groupe et individuels pour faire des points d'étapes et d'orientation avec chaque apprenant.

Principe 7 - L'autorégulation des élèves favorise l'apprentissage et induit une meilleure gestion des compétences.

La compétence à l'autorégulation n'est pas forcément innée. Dès lors, le tuteur à distance peut étayer méthodologiquement cette autorégulation en proposant des critères d'autoévaluation qui peut porter tant sur la connaissance que l'apprenant a de lui comme apprenant, les stratégies d'apprentissage qu'il utilise, la gestion de son apprentissage, les résultats qu'il obtient.

Principe 8 - La créativité de l'apprenant peut être suscitée

Ce principe est assez vague, d'une part parce qu'il évoque une possibilité et d'autre part parce que la créativité est une notion large. Il est difficile d'en tirer de interventions tutorales précises sinon peut-être de favoriser des situations dans lesquelles l'apprenant peut faire des choix. Privilégier donc le conseil à la consigne.

Principe 9 - Les élèves ont de meilleurs résultats quand le désir de réussite est intrinsèque plutôt qu'extrinsèque

Le désir de réussite est une autre manière de parler de motivation. Les interventions du tuteur à distance sur le plan motivationnel sont de nature très variée mais il en est deux qui entrent plus particulièrement en résonance avec ce principe : faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant à entreprendre sa formation, faire circuler des signes de présence tant toute intervention en direction des apprenants possède une dimension motivationnelle, ne serait-ce que parce qu'elle indique aux apprenants qu'ils ne sont pas isolés.

Principe 10 - Les étudiants persévèrent lorsqu'ils adoptent des objectifs de maîtrise plutôt que des objectifs de performance.

Il y a une certaine artificialité à opposer la maîtrise et la performance. Plus la maîtrise est élevée plus la performance l'est également. Toutefois, il est vrai qu'une performance élevée ne signifie pas toujours une maîtrise de même niveau. C'est notamment le cas lorsque les activités d'évaluation ne sont pas alignées avec les objectifs et le contenu de la formation et qu'elles se limitent à évaluer les connaissances et non les compétences. Une des interventions que le tuteur à distance peut avoir pour favoriser la persévérance est de souligner les réussites des apprenants même lorsque celle-ci ne sont que partielles.

Principes 11 - Les attentes des professeurs affectent les chances d'apprentissage, les motivations et les résultats des élèves

Ce principe est en grande partie une reformulation de l'effet pygmalion. Le tuteur à distance se doit donc de manifester son respect aux apprenants, de formuler de manière claire ses attentes qui doivent être en cohérence avec le parcours d'apprentissage, de

manifester sa confiance dans les capacités des apprenants à s’acquitter avec succès de leurs tâches d’apprentissage, et de rendre visible sa disponibilité à apporter du soutien aux apprenants.

Principe 12 - Des objectifs à court terme et spécifiques motivent davantage que des objectifs à long terme généraux et très complexes

Ce principe renvoie spécifiquement à la notion de progression pédagogique, elle-même étant une application du principe de résolution des problèmes selon Descartes : diviser un problème en sous problèmes pour les régler un à un et avoir ainsi réglé le problème initial. C’est en soulignant les réussites des apprenants mais également en leur indiquant les axes de progression que le tuteur à distance peut investir ce principe. Toutefois, les penseurs de la complexité ont bien montré les limites de la démarche cartésienne que seule la réalisation de tâches complexes permet de dépasser. Dans ce dernier cas, l’accompagnement du tuteur à distance revêt non seulement des dimensions cognitives mais également motivationnelles, socio-affectives et métacognitives.

Principe 13 - L’apprentissage scolaire se fait au sein de multiples contextes sociaux.

La variété des contextes et des modalités est une des bases de l’apprentissage tout au long de la vie. Le tuteur à distance intervient dans le cadre formel d’une formation, il n’a pas de prise sur les apprentissages non formels des apprenants comme peut l’avoir un coach et encore moins sur les apprentissages informels comme peut l’avoir un mentor. Toutefois, il devrait être à l’écoute de tout élément extérieur, à la formation des apprenants qu’il accompagne, qui peut avoir une influence sur leurs apprentissages.

29

Principe 14 Les relations sont importantes pour l’enseignement et le développement socio-émotionnel des élèves

Le tuteur à distance dont le périmètre d’intervention ne porterait que sur le contenu ne remplirait que très partiellement ses fonctions. Aussi, la relation tutorale doit se développer simultanément sur les différents plans de support à l’apprentissage. Toutefois, ceci n’est envisageable que si l’apprenant s’engage dans la relation tutorale qui lui est offerte et non imposée. Les interventions du tuteur visant le soutien à la réalisation d’activités collaboratives entre les apprenants, celles visant à gérer la dynamique du groupe, celles facilitant l’émergence de l’entraide entre apprenants, répondent également à ce principe.

Principe - 15 Le bien-être émotionnel a un impact sur la réussite scolaire, l’apprentissage et le développement

Il appartient au tuteur à distance d’aménager la sécurité émotionnelle des apprenants en pratiquant la bienveillance qui commence par l’absence d’actions malveillantes qui nuisent, directement ou indirectement, aux apprenants. La bienveillance, de la part du

tuteur à distance suppose de sa part une volonté, l'établissement de la relation d'aide, l'envie de comprendre l'autre, le refus de la condescendance. Elle 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.

Principe 16 - Les attentes en gestion de classe peuvent être enseignées grâce aux règles de comportement et à la formation scolaire

Ce principe est le plus souvent déclinable en formation à distance lors des activités collaboratives. Le tuteur à distance doit faciliter la collaboration en amenant les apprenants à définir leurs propres règles dont la plus importante est certainement la manière dont ils vont prendre leurs décisions mais également comment ils vont s'organiser pour distribuer les tâches, les planifier, les superviser et les réguler, communiquer, produire, évaluer leur groupe tant sur sa cohésion que sa productivité.

Principe 17 - Une gestion efficace de la classe est basée sur des attentes élevées, des relations positives et le soutien des élèves

En formation d'adultes, c'est l'application des principes de l'andragogie mais aussi l'accompagnement de la dynamique du groupe, la facilitation du tutorat entre pairs qui doit guider le tuteur à distance pour le respect de ce principe.

Principes 18 - Les évaluations formatives et sommatives nécessitent une approche et une interprétation différentes

Si le tuteur à distance n'intervient pas forcément lors de la conception des activités d'évaluation, il lui appartient d'en préciser le sens, les objectifs, les modalités, les critères d'évaluation, les formes et modalités de rétroaction aux apprenants.

Principe 19 - Les connaissances des élèves sont mieux évaluées sur des normes de qualité et d'équité bien définies

Pour atteindre l'équité mais également la légitimité, le tuteur à distance, outre la présentation des critères d'évaluation, peut expliciter sa méthode d'évaluation et mettre ainsi en exergue ses propres biais, qui ne sont jamais absents, tant il est trompeur de se croire capable d'objectivité.

Principe 20 - Pour que les résultats des évaluations aient un sens, leur interprétation doit être claire, appropriée et équitable

Le tuteur à distance doit produire des rétroactions en réponse aux travaux des apprenants qui consistent en une correction commentée exprimant un jugement de valeurs qui se doit être raisonné et argumenté ayant pour objectif de permettre à l'apprenant

d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir. La rétroaction est certainement l'action pédagogique la plus élevée que peut réaliser un tuteur à distance.

Engagez-vous, rengagez-vous ! Disent-ils

24 août 2022



De nombreuses prises de parole, publications, informations promotionnelles sur les réseaux sociaux, tant de chercheurs, de responsables d'innovation pédagogique, de concepteurs de dispositifs de formation, d'entreprises, d'influenceurs s'intéressent à la manière d'engager les apprenants. L'apprenant est donc considéré comme quelqu'un de passif qu'il faut stimuler.

Notons que nombre de ces idées sont des déclinaisons de pratiques managériales que l'on aimerait qualifier d'un autre temps mais qui sont bien réelles, même maquillées par un vocabulaire le plus souvent vide de sens au regard du contexte. Parmi ces mots, l'intelligence collective, la transversalité, la collaboration, l'autonomie dont le sens est travesti au profit de ceux qui les emploient.

Si l'engagement des apprenants dans leur parcours d'apprentissage est essentiel, faut-il être naïf, et dans une posture de toute puissance, pour s'imaginer avoir un rôle prépondérant dans l'engagement des apprenants.

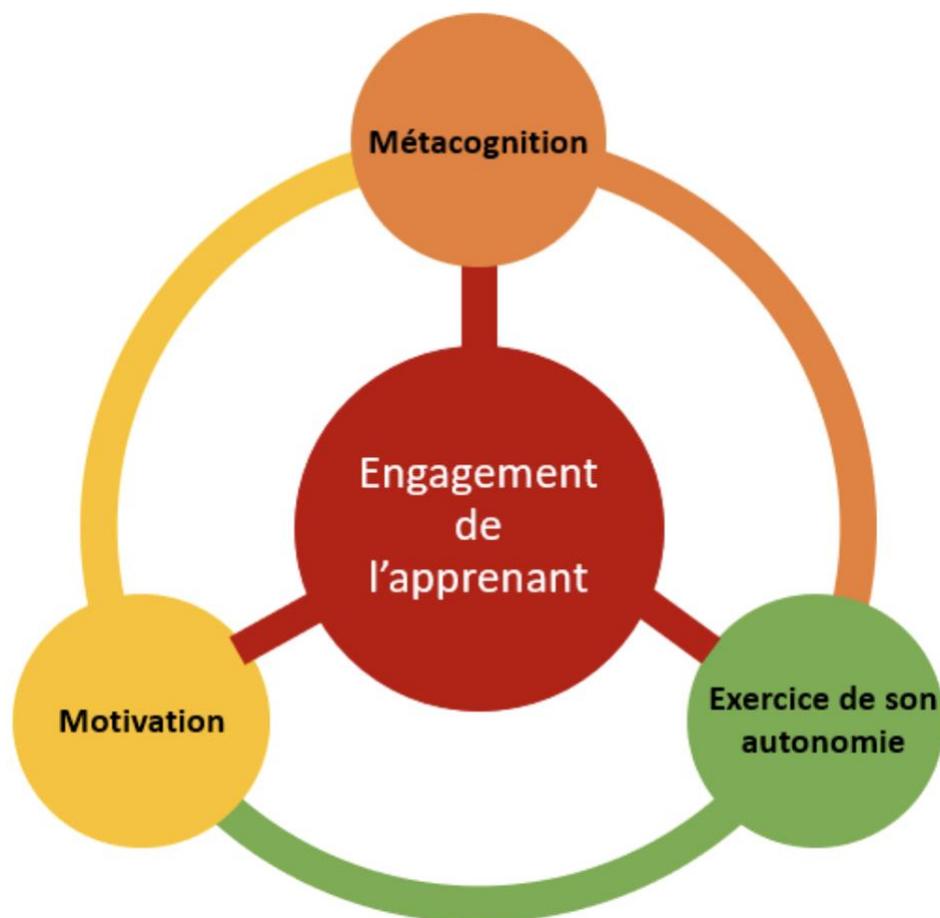
L'engagement étant lié à la motivation, beaucoup (trop) pensent que la carotte et le bâton ont des vertus magiques sur les apprenants et les amènent à s'engager dans leur formation. Le bâton étant de moins en moins de mise (heureusement), les carottes sont dopées telles des OGM dont les effets réels sont peu mesurés.

Certains, misent sur le perfectionnement médiatique de l'émission de leurs messages en oubliant les récepteurs (les apprenants) et que sans boucle rétroactive la communication se limite à un cri dans le désert. D'autres, ayant une foi (attitude peu réflexive) dans les dernières modélisations issues des neurosciences en arrivent à réhabiliter le simple conditionnement béhavioriste. Et d'autres encore, considèrent la ludification de telle manière qu'ils en oublient l'apprentissage et se concentrent uniquement sur la dynamique

du jeu en se transformant en simple animateur ayant pour but de faire oublier que tout apprentissage nécessite des efforts. Et d'autres enfin, pensant faire œuvre d'innovation pédagogique, cumulent ces différentes déficiences et augmentent leur cécité des apprenants.

L'engagement est d'abord l'affaire des apprenants. En affirmant cela, il ne s'agit pas de négliger l'accompagnement des apprenants, bien au contraire. Mais celui-ci devrait toujours être exempt de séduction. Est-on encore en état de penser et donc d'apprendre lorsque l'on est séduit ? Cet accompagnement, tout en étant bienveillant ne doit pas être exempt d'exigences et la première est d'amener les apprenants à s'interroger sur le sens qu'ils donnent à leur formation.

L'engagement est donc indissociable d'activités métacognitives de la part de l'apprenant, de l'identification de ses ressorts personnels et du développement de l'exercice de son autonomie. Métacognition-motivation-autonomie, sont des éléments d'un même processus qui permet à l'apprenant de prendre conscience de son engagement dans la formation et de le développer.



La métacognition, prise de recul réflexif sur sa posture d'apprenant permet d'identifier de manière plus précise ses motivations intrinsèques qui agissent à leur tour sur son ressenti d'auto-efficacité et l'exercice de son autonomie d'apprenant.

La motivation permet de s'engager dans les tâches d'apprentissage et les retours des accompagnateurs sur les résultats, pour peu qu'ils soient de réelles rétroactions contributives de la poursuite de l'apprentissage, donnent à l'apprenant des informations métacognitives qui contribuent à l'exercice de son autonomie.

L'exercice de son autonomie est en soi une source de motivation intrinsèque pour l'apprenant dont l'identification est facilitée par la réalisation d'activités d'ordre métacognitif.

Se préoccuper de l'engagement des apprenants, ce n'est donc pas faire œuvre de séduction mais investir l'accompagnement de ceux-ci sur le plan socio-affectif, motivationnel et métacognitif.

Allez plus loin

Sur la motivation : <https://youtu.be/EVmYrq49syw>

Sur la métacognition : <https://youtu.be/lFxu3UJbnRl>

Sur l'autonomie : <https://youtu.be/wlwe083WlhQ>

De l'articulation de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique dans les organismes de formation multisites.

1er octobre 2022



Quand l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique ne sont pas prises l'une pour l'autre ou confondues, il arrive fréquemment qu'elles entretiennent des relations difficiles ou s'ignorent. Il est pourtant indéniable qu'une formation, pour exister, a besoin des deux et qu'il y a grand avantage pour un organisme de formation, à plus forte raison s'il est multisite, d'articuler ces deux ingénieries.

35

Les actions de l'ingénierie de formation

L'ingénierie de formation commence bien en amont de la diffusion de l'offre d'un organisme de formation. En effet, les analyses des besoins de formation, des publics, des contextes sont indispensables pour produire un cahier des charges précis qui devrait également faire référence aux textes qui cadrent les valeurs et les principes pédagogiques de l'organisme de formation.

Le cahier des charges est à compléter par l'énoncé des contraintes, des choix pédagogiques, du dispositif souhaité, éventuellement de la durée, de la temporalité et du rythme, des conditions de mise en œuvre, d'une étude des risques et des mesures permettant de les amoindrir et de toute autre information qui peut avoir un impact sur la conception pédagogique.

Des actions de prospection de bénéficiaires des formations, de présentation et d'explicitation de l'offre, relèvent pour certains organismes de formation de l'ingénierie de formation bien qu'elles soient plus directement liées au marketing. C'est notamment le

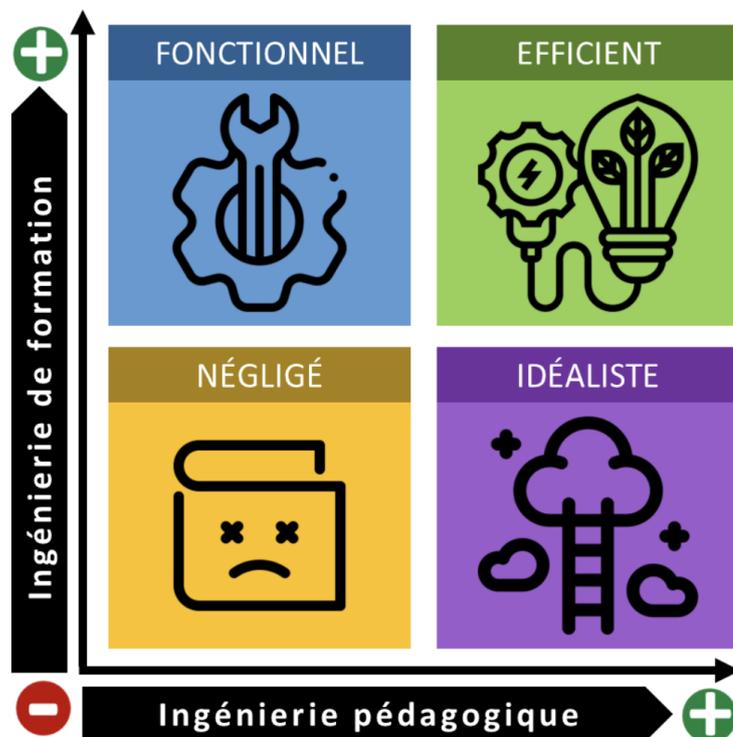
cas dans les petits centres de formation où une même personne est chargée tant de l'ingénierie de formation à proprement dite que des démarches commerciales.

Ce n'est qu'une fois les actions d'ingénierie pédagogique totalement réalisées, que la planification des sessions, leur organisation matérielle, le recrutement des formateurs peuvent être effectués.

Les actions de l'ingénierie pédagogique

Au regard du cahier des charges, il s'agit dans un premier temps de définir l'objectif de formation puis les objectifs pédagogiques et opérationnels. De là, un scénario pédagogique général est conçu précisant les différentes séquences, leurs durées, leurs modalités. Le scénario pédagogique détaillé précise les activités pédagogiques d'apport, d'apprentissage et d'évaluation. Le scénario tutorial décrit la manière dont les apprenants vont bénéficier d'un soutien tant cognitif que socio-affectif, motivationnel et métacognitif. L'inventaire des contenus et ressources permet d'identifier ce qui existe et est directement utilisable, ce qui est à modifier et ce qui est à créer entièrement. La production des ressources de contenu, des énoncés des activités d'apprentissage et d'évaluation ainsi que leur implémentation dans l'environnement d'apprentissage constituent les dernières actions de l'ingénierie pédagogique.

En utilisant deux vecteurs allant d'une non prise en compte à une totale prise en compte de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique, quatre types peuvent être identifiés : négligé, fonctionnel, idéaliste et efficient.



Type « Négligé »

Le type « Négligé » est caractérisé par un faible développement, voire une absence d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique de la part de l'organisme de formation multisite. Elles se limitent au strict nécessaire pour que l'action de formation existe. L'ingénierie de formation se résume à la planification des sessions, à la mise à disposition des moyens matériels et au recrutement d'un formateur. L'ingénierie pédagogique est laissée à la seule appréciation du formateur.

Pour l'organisme de formation multisite, cela se traduit par un catalogue de formations dont la mise en œuvre, bien que facilitée, est différente pour chacun des sites, une absence de cohérence pédagogique entre les sessions et des difficultés croissantes d'organisation et de pilotage de son activité. Plus qu'une décentralisation, qui a son intérêt pour répondre aux spécificités locales, c'est un processus de féodalisation qui s'engage aboutissant pour les différents sites à rechercher une indépendance toujours plus grande des services nationaux de l'organisme de formation.

Type fonctionnel

Le type fonctionnel établit une hiérarchie claire entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. C'est la première qui commande la seconde. Les organismes de formation qui visent la réalisation de nombreuses sessions permettant d'accueillir des effectifs massifs d'apprenants ont fréquemment recours à ce type. Ils recrutent et spécialisent leur personnel des différents sites sur les fonctions organisationnelles et négligent de les doter de compétences pédagogiques.

37

Les conditions de réalisation de l'action de formation primant sur sa qualité pédagogique, les formateurs, comme pour le type « Négligé » sont maîtres de l'ingénierie pédagogique, pour le meilleur parfois mais davantage pour le pire. Dans le cas où l'ingénierie pédagogique a été développée par les services nationaux, elle peut être modifiée, voire ignorée par les sites et les formateurs afin de répondre aux contraintes organisationnelles ou aux habitudes prises.

Type idéaliste

Le type idéaliste, comme le type fonctionnel établit une hiérarchie claire entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique mais dans ce cas c'est la seconde qui prime. Les organismes de formation multisite qui privilégient ce type centralisent, le plus souvent, la conception pédagogique en se dotant d'équipes d'ingénieurs pédagogiques. Le rôle des sites se limitant à la mise en œuvre des formations.

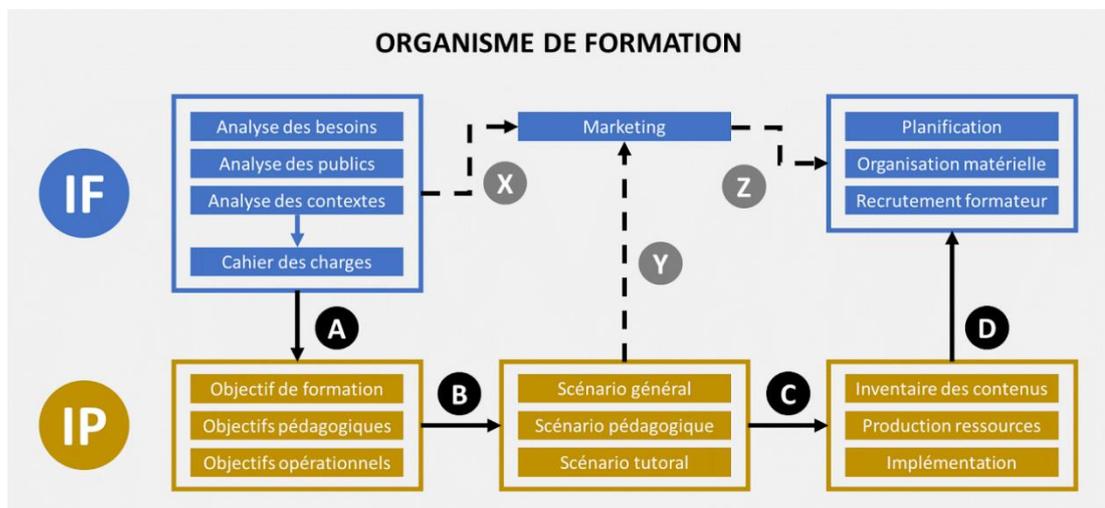
Les inconvénients de ce type peuvent être relatifs à l'éloignement des concepteurs des réalités du terrain, des experts métiers et des formateurs. Comme l'ingénierie de formation est faible, c'est le plus souvent l'analyse des besoins et des publics qui sont sacrifiés. L'organisme de formation multisite, se privant ainsi des bénéfices de son maillage

territorial, développe davantage une offre de formation générique que des réponses spécifiques à des besoins. En outre, l'ingénierie pédagogique descendant du siège vers les sites nécessite un contrôle par le national de son appropriation locale. Cela suppose un lien hiérarchique opérationnel entre le siège et les sites rendu illusoire si le processus de féodalisation est enclenché. En outre, certaines propositions pédagogiques peuvent être difficiles à mettre en œuvre par les sites par manque de moyens matériels ou humains qui préféreront alors s'abstenir de planifier les formations concernées.

Les avantages de ce type résident essentiellement dans la cohérence pédagogique de l'offre, dans l'harmonisation des pratiques des sites et des formateurs, dans l'établissement de processus communs générateurs d'efficacité, de qualité et possiblement de réduction des coûts.

Type efficient

Le type efficient se caractérise par une articulation cohérente des actions des acteurs en charge de l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. Pour ce faire, l'organisme de formation multisite gagne à se doter d'une charte pédagogique décrivant ses valeurs et principes pédagogiques, présentant les différents dispositifs et modalités dans lesquelles les formations sont proposées, fournissant des guides méthodologiques guidant les différents acteurs dans leurs tâches.



Relation A

Dans un organisme de formation multisite, les données permettant de constituer le cahier des charges gagnent à être mutualisées entre les différents sites. Elles sont recueillies tant auprès des acteurs chargés de produire l'offre de formation que des organisations bénéficiaires de la formation. Le cahier des charges est transmis à l'équipe chargée de l'ingénierie pédagogique.

Relation B

Ce n'est que lorsque l'équipe de conception pédagogique a rédigé les différents objectifs, en prenant en compte l'ensemble des éléments du cahier des charges, qu'elle peut commencer la scénarisation de la formation. Dans un organisme de formation multisite, il est utile de faire valider les scénarios par un groupe ad hoc composé de représentants des sites et des services nationaux.

Relation C

Sur la base des différents scénarios validés, les actions relatives à l'inventaire, la production des ressources et de leur implémentation peuvent être réalisées.

Relation D

L'équipe de conception pédagogique informe l'ensemble des sites de la mise à disposition des formations afin que ceux-ci puissent les planifier, les organiser matériellement et humainement.

Relation X

Dès qu'un cahier des charges est produit, l'équipe chargée du marketing peut intégrer la formation dans la rubrique « Prochainement » du catalogue de l'offre de l'organisme de formation multisite.

Relation Y

Après la validation des scénarios, une fiche programme détaillée peut être transmise à l'équipe chargée du marketing.

Relation Z

Les sites transmettent à l'équipe chargée du marketing, la liste des sessions qu'ils ont planifiées.

Les limites du modèle

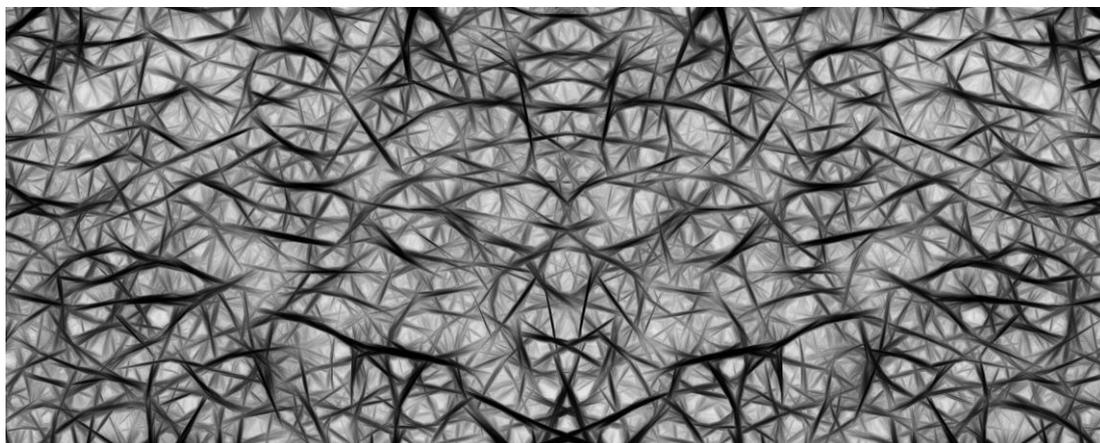
La schématisation des process ne rend pas complètement justice à leur complexité. Celle-ci est d'autant plus grande que le nombre d'acteurs impliqués dans la création d'une formation est important. C'est bien dans un document générique que l'organisme de formation multisite peut en préciser les détails afin de viser le type «Efficient».

Ces précisions opérationnelles sont fortement dépendantes de la taille de l'organisme, de son organisation mais davantage de sa pratique managériale. Si sa culture est de type traditionnel, c'est-à-dire comportant de nombreux niveaux hiérarchiques et étant basée

sur le contrôle du bas par le haut, le document se doit être prescriptif. Adopter la prescription suppose de réels moyens de contrôle et une capacité coercitive dissuasive.

Ce n'est que dans un type de management plus participatif, permettant des points d'attention opérant aussi bien du haut vers le bas que du bas vers le haut, que le document générique ne sera pas perçu comme une contrainte, voire un flicage, mais comme une démarche qualité comprise et partagée par tous et qu'il devient collaboratif et évolutif.

À propos d'intelligence collective et collaborative- 12 octobre 2022



Depuis quelques temps, le mot intelligence est mis à toutes les sauces. Je ne parle pas ici des types d'intelligences identifiés par Howard Gardner que nombreux remettent en question, à mon avis suite à une mauvaise interprétation du modèle proposé. En effet, je vois là toutes les dérives possibles de l'utilisation des modèles, qui par nature sont une réduction de la réalité. Les assimiler à des recettes, ou du prêt à l'emploi, plutôt que de s'en servir pour enrichir sa réflexion est malheureusement très répandu. Gardner n'a jamais dit qu'une personne avait un seul type d'intelligence. Bien au contraire, le propre de l'être humain est de pouvoir combiner simultanément plusieurs types d'intelligences. Notons, au passage, que ceci reste largement inaccessible à l'intelligence artificielle qui est le plus souvent limitée à un seul type d'intelligence. Par exemple, l'ordinateur qui bat les champions d'échecs ou du jeu de Go n'utilise que l'intelligence logico-mathématique.

41

Bref, ce dont je veux parler relève davantage du management et des ressources humaines. Ainsi, le recours aux expressions intelligence collective et/ou intelligence collaborative est de plus en plus invasif dans les discours des managers. Pourquoi parler d'intelligence collective plutôt que de collectif ? D'intelligence collaborative plutôt que de collaboration ? N'y a-t-il pas abus de langage ? D'expression démagogique ? Quels sont les ressorts, autres que langagiers, qui sont ceux des managers qui les utilisent ? Est-ce pour paraître intelligent ? Ou pour dissimuler le manque de développement du collectif et/ou de la collaboration ?

Intelligence collective

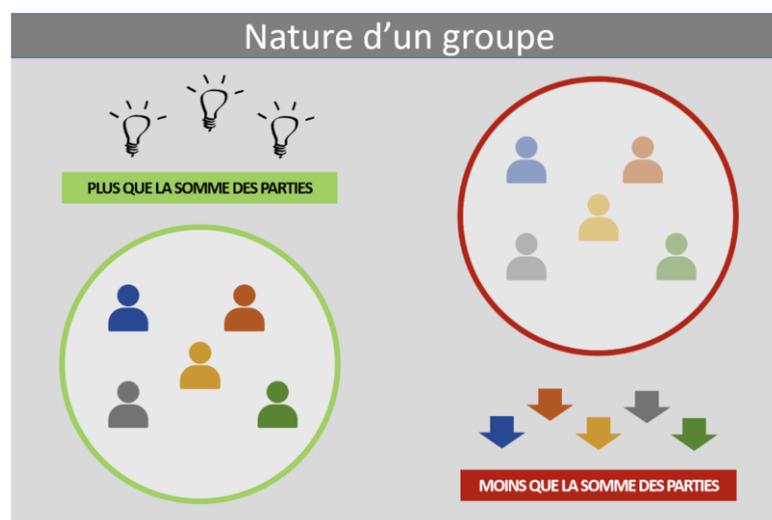
Les penseurs de la systémique, nous indiquent qu'un groupe est à la fois plus et moins que la somme de ses parties. Plus, car le groupe, par ses activités, provoque des émergences qui n'auraient pu exister sans le groupe et la résolution de ses conflits socio-cognitifs.

Moins, car pour que le groupe existe, chaque membre va devoir réfréner ses caractéristiques personnelles qui ne sont pas supportables par le groupe. Si l'on considère que le génie est disruptif, dérangeant, pas toujours compréhensible par tout un chacun, il est probable qu'il ne puisse s'exprimer au sein d'un groupe.

A cet égard, je peux témoigner de certains effets de la transformation d'une activité d'apprentissage évaluée qui a d'abord été individuelle puis collaborative à travers des groupes de 3 à 4 membres. Lorsque l'activité était individuelle, j'ai eu l'occasion d'évaluer des travaux qui se sont révélés excellents dans la mesure où non seulement ils répondaient à toutes les attentes mais allaient au-delà par des propositions méthodologiques autres que celles présentées dans mon cours. Ils possédaient une dimension créative directement liée à la manière dont l'étudiant(e) s'était approprié(e) le contenu du cours et l'avait articulé à ses expériences et savoirs préalables. A côté de ces travaux d'exception, la plupart se situaient à un niveau intermédiaire et marginalement, d'autres étaient inaboutis. Lorsque cette activité est devenue collaborative, j'ai constaté la disparition des travaux inaboutis, l'augmentation de la moyenne des travaux intermédiaires et... la disparition des travaux d'exception ! Ce qui se jouait dans la collaboration était une implication plus importante de chacun dans l'activité, une meilleure compréhension des attentes et comment les satisfaire constituant des émergences redevables à l'existence du groupe. Ceci explique la disparition des travaux inaboutis et la hausse de la qualité des travaux intermédiaires. Une des raisons probables de la disparition des travaux d'exception est certainement liée aux processus de négociation entre les membres qui les amenaient à choisir des solutions adaptées mais ne présentant pas de risques, d'innovation et de créativité.

42

Sans vouloir généraliser, cette expérience montre qu'il est certainement abusif de parler d'intelligence collective et de la considérer comme étant supérieure en termes de résultats à ce qui peut être produit individuellement. Toutefois, les objectifs du recours au collectif peuvent ne pas être liés à la performance mais à d'autres dimensions sociales, interpersonnelles. C'est alors que l'on parle davantage d'intelligence collaborative.



Intelligence collaborative

Les principes de la collaboration, y compris à distance, ont été décrits depuis bien longtemps et ne sont pas étrangers à la dynamique des groupes restreints que les sociologues des années 70 ont abondamment documentée. La collaboration nécessite de suivre plusieurs étapes pour être pleinement efficace. Le premier temps est celui de la phase d'initiation ou de socialisation qui correspond à la phase d'illusion groupale de la dynamique des groupes restreints. Outre la présentation des membres et de leurs expériences précédentes de collaboration, il s'agit de partager le but commun et d'envisager les stratégies et moyens permettant de l'atteindre.

La définition du but partagé, tout comme la définition d'une marche à suivre et des outils à mobiliser peut enclencher rapidement la deuxième phase de la dynamique de groupe, dite conflictuelle, durant laquelle les membres vont exprimer des avis pouvant être divergents. Contrairement à la première phase qui peut être menée de manière assez spontanée, celle-ci nécessite la présence d'un médiateur, d'un facilitateur, d'un tuteur ou d'un formateur qui maîtrise les techniques de résolution des conflits afin que le groupe puisse atteindre la phase de maturité.

La collaboration s'incarne dans cette dernière phase qui amène les membres à négocier et à élaborer des compromis qui gagnent à être explicites et non implicites sous peine de régression à la phase d'illusion groupale. Une charte de fonctionnement peut rassembler l'ensemble des décisions prises par le groupe à partir des compromis tant sur le but poursuivi, les méthodes et outils à utiliser pour communiquer, produire, évaluer, qu'en termes de processus de prise de décision. C'est bien sur cette base que peuvent ensuite être planifiées, régulées et évaluées les actions du groupe. L'évaluation des résultats de la collaboration ne devrait pas être uniquement fondée sur sa productivité, bien que celle-ci soit importante, mais également sur la cohésion du groupe. Des activités métacognitives tant individuelles que collectives sont utiles pour tirer des retours d'expériences et aboutir à des préconisations pour d'autres expériences collaboratives.

La collaboration ne s'improvise pas mais suit, bien au contraire, un processus de vie du groupe collaboratif demandant de l'engagement, du temps, de la méthode et de l'animation. Pour autant, peut-on parler d'intelligence collaborative ? L'intelligence étant définie comme l'ensemble des fonctions mentales ayant pour objet la connaissance rationnelle qui est opposée à la sensation et à l'intuition, il faut bien remarquer que le groupe collaboratif, en tant que tel, en est dépourvu mais que c'est chacun des membres qui peut en faire preuve. La connaissance est toujours construite individuellement même si elle est tributaire des échanges avec les autres. Au terme d'une activité collaborative, ce sont les individus qui ont développé, chacun, des connaissances et compétences. Il est donc tout aussi abusif de parler d'intelligence collaborative que d'intelligence collective.



De l'utilisation de ces expressions par les managers

Nombreux sont les managers, mais pas qu'eux, qui n'ont pas de connaissances réelles sur les processus créateurs d'un collectif et de la collaboration mais qui sont friands des derniers buzz pour les transformer en éléments de langage. Pourtant, le recours au substantif « intelligence » accolé aux adjectifs « collective » et « collaborative » ne peut faire illusion.

44

Leur usage est fréquemment commandé, lorsqu'il ne s'agit pas simplement de se montrer à la page, par une volonté de dissimulation d'une hiérarchie verticale qu'ils veulent incontestable. Comme il est difficile de contester ce qui est dissimulé, en l'occurrence ce qu'ils s'imaginent être leur plein droit mais qui n'est qu'une recherche illusoire de pleine puissance, qu'ils ne s'autorisent pas l'humilité et la reconnaissance de leur ignorance, ils organisent des simulacres de concertation, confondent groupe de travail, non décisionnaire de ses buts, et communauté de pratiques ou travail collaboratif. Au final, cela génère davantage de scepticisme de la part des collaborateurs, voire de la démotivation et du désengagement.

Ces expressions d'intelligence collective et collaborative peuvent également être utilisées par manque d'audace ou plus simplement de courage en refusant d'assumer des décisions, souvent prises d'avance par plus haut qu'eux, en les faisant endosser par le collectif.

Aussi, plutôt que de parler d'intelligence collective, il serait préférable de faire vivre le collectif, plutôt que d'invoquer l'intelligence collaborative, de pratiquer la collaboration. Pour ce faire, il ne serait pas inutile que les formations s'adressant aux futurs managers

comprennent des activités d'apprentissage leur permettant de mieux appréhender le collectif et la collaboration, d'intégrer dans ces cursus une part de créativité afin d'éviter de battre les mêmes chemins qui à force d'être battus deviennent des ornières, et certainement aussi d'en changer la philosophie générale résumée en une expression présidentielle, celle des « premiers de cordée » qui les amène à confondre compétence et grade et à s'habituer à la pratique du mépris envers ceux qu'ils estiment inférieurs. Ces attitudes ne pouvant que les éloigner des pratiques collectives et collaboratives.

Lecture critique de la compétence "Tutorer les apprenants à distance" dans le REAC Formateur Professionnel d'Adultes- 8 janvier 2023



Introduction

En 2003, la toute récente communauté de pratiques des tuteurs à distance, t@d, que j'avais initiée, s'était fixée plusieurs objectifs dont celui d'œuvrer à la reconnaissance du métier de tuteur à distance. Quelques années plus tard, constatant que sur le terrain, les fonctions tutorales étaient investies par des enseignants ou des formateurs et que le métier de tuteur à distance n'émergeait pas, cet objectif a été abandonné. Certes, des organisations actuelles qui se consacrent uniquement à la formation à distance ont des personnels dédiés à l'accompagnement des apprenants mais, comme Viviane Glikman, il faut bien constater que les critères qui fondent l'existence d'un métier, ne sont pas manifestes (formation initiale, code déontologique, convention collective, organisations corporatives ou syndicales...)[1]

Aujourd'hui, ce principe de réalité est consacré, enfin pourrions-nous dire, par le millésime 07 du REAC FPA paru le 21 décembre 2022 qui introduit, la compétence « Tutorer les apprenants à distance ». Je me propose dans ce billet d'en faire une lecture critique.

La fiche compétence est structurée en 4 rubriques :

- Description de la compétence – processus de mise en œuvre
- Contexte(s) professionnel(s) de mise en œuvre
- Critères de performance

- Savoir-faire techniques, savoir-faire organisationnels, savoir-faire relationnels, savoirs

[Lien du téléchargement du REAC FPA](#). La fiche de la compétence tutorer les apprenants à distance est aux pages 35 et 36.

Description de la compétence – Processus de mise en œuvre

Description de la compétence

Cette partie commence par évoquer deux notions, le scénario tutorial et la charte tutorale, qui ne sont pas forcément connues par tout un chacun. Pour mémoire, le livrable « scénario tutorial » de l'ingénierie tutorale [2] nécessite les actions suivantes : Positionner les interventions tutorales sur le scénario pédagogique, Décrire et quantifier les interventions tutorales, Rédiger la charte tutorale indiquant les droits et devoirs des tuteurs et des apprenants.

Il est à noter que la production du scénario tutorial est à réaliser par l'équipe de conception de la formation à distance concernée, que cette action se situe en amont de l'animation de la formation et le plus souvent avant le recrutement du formateur-tuteur. Toutefois, un formateur peut être tout à la fois concepteur, formateur et tuteur et dans ce cas, il lui appartient de produire le scénario tutorial avant le début de l'animation de la formation.

La production d'un scénario tutorial nécessite la production préalable du scénario pédagogique détaillé qui liste l'ensemble des activités d'apports, d'apprentissage et d'évaluation. Chacune de ces activités peut faire l'objet d'interventions tutorales dites conjoncturelles, car leur existence est reliée à celle de ces activités. D'autres interventions tutorales, dites structurelles, sont également à intégrer dans le scénario tutorial. Il s'agit d'interventions qui ponctuent les grandes étapes de la formation, qui sont présentes dans la plupart des formations et donc transposables de l'une à l'autre. [3]

Bien évidemment, le scénario tutorial, tout comme la charte tutorale ne peuvent être produits sans le cadrage de l'organisme de formation. Celui-ci devrait avoir défini sa politique tutorale, ne serait-ce que pour choisir les objectifs tutoraux qu'il souhaite poursuivre et avoir rédigé les fiches de fonctions des différents profils de tuteurs à distance. De manière plus précise, l'analyse des besoins de soutien du public visés mais aussi leur priorisation sont des éléments que l'organisme de formation devrait fournir à ceux qui vont concevoir le scénario tutorial. L'ensemble de ces actions se situent dans le livrable « Système tutorial » de l'ingénierie tutorale.

La charte tutorale est un document générique de l'organisme de formation qui a vocation à s'appliquer à l'ensemble des formations qu'il propose. Elle permet à l'organisme de formation de décrire sa stratégie tutorale, les valeurs qui la sous-tendent, le système tutorial qu'elle a adopté, l'identification des profils de tuteurs, les modalités d'interventions

tutorales. Elle permet également de préciser les droits et devoirs des différents acteurs, tuteurs et apprenants, tant les uns envers les autres qu'en direction de l'institution.

Le texte du REAC indique aussi que « les besoins des apprenants et des spécificités de la formation à distance » doivent être pris en compte lors de l'élaboration du scénario tutorial. Si les besoins de soutien des apprenants à distance sont bien décrits dans la littérature, ils restent génériques et non contextualisés à une formation et un public en particulier. Pour ce faire, l'organisme de formation devrait procéder à un inventaire des besoins de soutien des apprenants tant de leur point de vue que de celui de l'équipe pédagogique et de sa hiérarchie. L'expérience montre que les représentations des besoins de soutien des apprenants qu'ont ces différents acteurs ne sont pas identiques. Certains considèrent que ces besoins sont uniquement d'ordre cognitif, d'autres indiquent que des besoins de soutien relèvent du plan socio-affectif et du plan motivationnel, et, croyez-moi, je n'ai jamais rencontré un apprenant réclamant du soutien métacognitif bien que celui-ci puisse l'aider à apprendre à apprendre et à exercer son autonomie d'apprenant.

L'inventaire des besoins de soutien des apprenants, et non des attentes qui sont davantage de l'ordre du confort, peut être réalisé par voie de questionnaires et/ou d'entretiens semi-directifs. Le plus fréquemment, il apparaît que la liste des besoins de soutien des apprenants à traiter se révèle bien plus grande que ce que l'organisme de formation peut supporter tant en termes d'organisation que budgétairement. Il appartient donc à l'organisme de formation de prioriser les besoins de soutien inventoriés en les rapprochant des objectifs tutoraux retenus dans sa politique tutorale et d'autres méthodes de priorisation pouvant être mobilisées. [4]

Comme nous venons de le voir, les tuteurs à distance, pour pouvoir réaliser leurs interventions, ont besoin de s'appuyer sur le scénario tutorial, la charte tutorale mais également l'étude des besoins de soutien des apprenants, documents pour lesquels ils ne sont pas forcément impliqués dans le processus de leur production, et qui relèvent avant tout de la responsabilité de l'organisme de formation et des concepteurs pédagogiques.

Processus de mise en œuvre

Toujours dans cette première rubrique du REAC, sont identifiées des champs d'actions des tuteurs à distance que je numérote à des fins de repérage dans ce texte :

- Mettre en œuvre un tutorat à distance proactif et réactif,
- Faciliter l'utilisation de l'environnement d'apprentissage en ligne et à distance,
- Formuler des consignes, des propositions et des rétroactions,
- Mettre à disposition des ressources complémentaires, afin de permettre aux apprenants de s'approprier et d'adapter leur parcours de formation à distance, de favoriser les apprentissages et de limiter le taux d'abandon.

- En tenant compte de la dynamique de groupe et des difficultés individuelles, animer et modérer les échanges sur des outils de communication collaboratifs afin d’initier et d’entretenir une communauté apprenante à distance.
- Tracer les interventions tutorales réalisées dans un outil numérique pour rendre compte du suivi et de la progression des apprenants et favoriser la collaboration entre les intervenants.

Champ d’actions 1

Il est heureux, qu’après les nombreux débats du début des années 2000 sur la primauté de la réactivité ou de la proactivité en matière de tutorat à distance, que les deux soient retenus dans le REAC. [5]

Champ d’actions 2

Il est directement relié à l’OTG 15 (Objectif Tutoral Générique) « Aider à maîtriser l’environnement d’apprentissage » positionné au croisement de la fonction tutorale technique et du plan de support à l’apprentissage cognitif. [6]

Champ d’actions 3

Il est à remarquer que la plupart des consignes d’activités relèvent davantage de l’ingénierie pédagogique que de l’action tutorale. Toutefois, les tuteurs à distance auront fréquemment à compléter ces consignes lorsqu’elles ne se suffisent pas à elles-mêmes, à les reformuler en les complétant par des conseils et propositions de réalisation. La production de rétroaction est certainement l’action pédagogique de la plus haute valeur que peuvent avoir les tuteurs à distance. Elle est particulièrement indispensable à réaliser sur les travaux produits par les apprenants afin de permettre à ceux-ci de situer leurs apprentissages et de trouver dans les rétroactions des occasions de les poursuivre. [7]

Champ d’actions 4

Les ressources complémentaires que les tuteurs peuvent indiquer aux apprenants viennent soit en complément du contenu de la formation soit en réponse à des intérêts des apprenants pour approfondir tel ou tel point. Il est certain que plus le tutorat est personnalisé, plus le tuteur aura à réaliser ce type d’intervention. Rappelons tout de même que le tutorat à distance n’est pas par nature personnalisé et qu’il existe plusieurs types de tutorat à distance : tutorat de groupe, tutorat individualisé de sous-groupes et tutorat personnalisé. Le choix entre ces différents types tient tout autant à la politique de l’organisme de formation, qu’au format de la formation et aux caractéristiques des publics visés. [8]

Il est curieux que l’objectif tutoral premier « Lutter contre l’abandon » soit associé à ce champ d’actions dans la mesure où c’est l’ensemble des interventions tutorales qui contribuent, de par leur dimension motivationnelle, à favoriser la persévérance des

apprenants. Il n'est pas non plus judicieux de lier la lutte contre l'abandon à la seule fourniture de ressources complémentaires, ce qui tendrait à penser que l'abandon a d'abord des causes cognitives. Comme l'a brillamment démontré Clément Dussarps dans sa thèse, [9] les causes de l'abandon sont multiples et celles qui sont d'ordre socio-affectifs doivent faire l'objet d'une attention particulière. Il est donc regrettable que « Lutter contre l'abandon » ne soit pas positionné comme un champ d'actions à part entière dans le REAC.

Champ d'actions 5

Si les tuteurs doivent intervenir pour permettre l'émergence chez les apprenants d'un sentiment d'appartenance au groupe et que la connaissance de l'évolution des groupes restreints leur est utile, il apparaît que la création et l'animation d'une communauté apprenante est bien ambitieuse pour les formations de courte durée tant ce type de communauté nécessite du temps pour exister et qu'elle n'aura l'approbation des apprenants que dans la mesure où ils trouvent un intérêt personnel à leur participation.

Champ d'actions 6

Il est essentiel pour les tuteurs à distance de garder la mémoire des interventions tutorales qu'ils réalisent envers le groupe d'apprenants, les sous-groupes et chacun des apprenants. Si cela permet de répondre à des exigences administratives, le premier intérêt pour les tuteurs est la capitalisation de ses interventions qui lui permet d'une session à l'autre d'une même formation de s'acquitter plus rapidement de son travail. Un autre intérêt est de lui permettre également de comptabiliser son temps de travail, et donc d'être en mesure non seulement de le justifier mais d'en donner à voir la réalité. En effet, il arrive encore trop souvent que les organismes de formation ajoutent la ligne « tutorer à distance » à la fiche de fonctions des formateurs sans forcément identifier le temps et les moyens nécessaires à la poursuite des objectifs tutoraux. [10]

Il est également à noter, que la plupart des LMS, n'offrant que peu d'outils dédiés aux tuteurs à distance, il appartient à l'organisme de formation de fournir les outils numériques permettant de garder la trace des activités des tuteurs à distance.

Contexte(s) professionnel(s) de mise en œuvre

La temporalité indiquée dans cette rubrique est discutable. En effet, les actions en amont de la formation tout comme celles en aval ne peuvent être de la responsabilité des tuteurs à distance que dans la mesure où ils ont une situation contractuelle avec l'organisme de formation qui le permet. Les formateurs, non-salariés permanents d'un organisme de formation qui sont en charge du tutorat à distance, ce qui est un cas fréquent, sont sollicités uniquement pour le « pendant » la formation. A noter aussi que dans des formations longues, où plusieurs formateurs interviennent, ceux-ci investissent les fonctions tutorales uniquement lors des parties de la formation dont ils sont en charge. Par définition, ils ne peuvent intervenir en amont.

Si le REAC indique que le tutorat à distance peut s'exercer en équipe, il aurait donc été pertinent de préciser les différents profils de tuteurs à distance qui peuvent collaborer, que ceux-ci soient internes ou externes à l'organisme de formation. [11]

Critères de performance

Le REAC identifie 5 critères de performance à partir desquels il appartient aux organismes de formation, et non aux tuteurs à distance, de concevoir un dispositif d'évaluation. Ceci est intéressant d'autant plus que la littérature sur le tutorat à distance traite trop peu de l'évaluation du tutorat. Les critères sont les suivants :

1. Les interventions tutorales sont adaptées aux besoins des apprenants et à la situation
2. Les interventions tutorales favorisent l'autonomisation de l'apprenant à distance
3. Le scénario tutorial et les moyens envisagés sont respectés, les éventuelles modifications sont motivées
4. Les outils de communication collaboratifs sont animés et modérés
5. Les interventions tutorales sont tracées dans un outil de suivi

Critère 1

Ce critère ne dépend pas directement des tuteurs à distance mais de l'organisme de formation et des concepteurs qui ont réalisé les actions permettant d'identifier la politique tutorale de l'organisme de formation, les besoins de soutien des apprenants, le scénario tutorial, la charte tutorale.

Critère 2

Ce critère tend à indiquer que l'autonomisation des apprenants à distance est un objectif tutorial à retenir par les organismes de formation. Pour l'atteindre, des interventions tutorales investissant le plan cognitif-méthodologique et le plan métacognitif sont donc à prévoir au scénario tutorial. Là encore, il existe une limite à sa réalisation pour des formations de courte durée tant le développement de l'exercice de son autonomie par l'apprenant est un processus demandant du temps. [12]

Critère 3

Ce critère a le grand mérite d'exiger l'existence du scénario tutorial. Il indique aussi, un certain nombre d'exigences pour l'organisme de formation en matière de fourniture d'outils de suivi de leurs actions par les tuteurs à distance.

Critères 4

Un outil de communication collaboratif est d'abord un outil de communication. Notons que les interventions tutorales sont toujours des actions de communication et que celles-ci ne sont pas toujours collaboratives, qu'au contraire, certaines nécessitent la confidentialité. Il faut également remarquer que toutes les formations à distance n'ont pas vocation à être collaboratives et que certains apprenants choisissent cette modalité car ils veulent ne pas avoir à s'engager dans un groupe d'apprenants. La collaboration, à ne pas confondre avec la coopération [13], nécessite effectivement des espaces de communication mais également de nombreuses interventions tutorales qui ne se limitent pas à l'animation et la modération de ces espaces. C'est en particulier le cas, lorsque des médiations et des actions de résolution de conflit entre membres d'un groupe collaboratif sont à réaliser par les tuteurs à distance.

Il semble là que le REAC traduit certains tropismes en faveur de la collaboration et de certains outils de communication collective tels que les forums que l'on trouve dans les LMS.

Critère 5

Le respect de ce critère impose qu'un outil de conservation des traces des interventions tutorales soit disponible chez l'organisme de formation. A noter, que les fonctions des LMS, ne permettent qu'un traçage quantitatif et non qualitatif.

Savoir-faire techniques, savoir-faire organisationnels, savoir-faire relationnels, savoirs

52

Le REAC liste 41 items dans cette rubrique. Ils sont d'abord utiles aux organismes de formation pour dimensionner leur politique tutorale et l'organisation de leur dispositif tutorial. Bien évidemment, ils permettent aux tuteurs à distance de faire le point sur leurs pratiques tutorales et de repérer les axes de progression qui sont les leurs. Plus fondamentalement, ils peuvent servir à la conception de formation permettant aux formateurs traditionnels de devenir tuteur à distance. Notons qu'un formateur ayant développé ces savoirs est davantage qualifié qu'un formateur traditionnel et que les organismes de formation devraient en tenir compte pour déterminer sa rémunération.

L'intérêt de cette liste réside principalement dans le fait que l'exercice du tutorat à distance ne demande pas la seule adaptation des formateurs aux outils numériques mais que des items tels que « pratiquer l'écoute active », « utiliser les règles de communication bienveillante » concerne le savoir-être du tuteur à distance. [14]

Ces items, à mon sens, ne sont pas à considérer comme cumulatifs et ne peuvent trouver des traductions concrètes dans chaque formation. En effet, cela dépend de la politique tutorale de l'organisme de formation, des formations visées et de leurs durées, des publics concernés, des outils utilisés.

Certains biais des auteurs sont discutables. Par exemple, « la connaissance des principaux enseignements des neurosciences » n'est pas propre à l'exercice du tutorat à distance, pour peu que ces apports soient réels. Cet item aurait tout aussi bien, avec profit selon moi, être remplacé par un autre concernant la connaissance des pédagogues et des courants pédagogiques qui n'ont pas attendu les neurosciences pour établir de nombreuses réalités que ces dernières redécouvrent.

Conclusion

La première chose à faire est de se féliciter de l'apparition de cette fiche de compétence professionnelle dans le REAC FPA. Tutorer les apprenants à distance est effectivement nécessaire pour que les formations à distance soient de qualité. Il est dommage que cela intervienne plus d'un quart de siècle après le développement du e-learning mais ne faisons pas la fine bouche, et ce n'est pas moi qui la ferai tant j'ai consacré d'efforts à mieux faire reconnaître le tutorat à distance et que je mesure précisément le chemin parcouru. Réjouissons-nous de ce nouveau pas dans la bonne direction.

Reconnaissons aussi que l'exercice n'était pas forcément facile et que cela explique certaines imperfections. La plus importante, à mes yeux, est certainement relative au fait que cette fiche de compétence ne puisse avoir une dimension systémique puisqu'inscrite dans un REAC. Comme indiqué dans mes commentaires, les organismes de formation tout comme les concepteurs de formation ont un rôle non négligeable dans la définition, la conception, la préparation à la diffusion et l'évaluation des services tutoraux offerts aux apprenants à distance. L'activité des tuteurs à distance ne peut être entièrement penser en l'extrayant du cadre plus large de l'ingénierie tutorale.

53

Les critères de performance indiqués sont certes intéressants mais ne sont pas les seuls qui pourraient être retenus. Pour que ceux-ci soient pleinement opérationnels, l'identification d'indicateurs et d'observables pour chacun d'eux mériterait d'être pris en compte dans une prochaine version.

La liste des savoirs mériteraient également d'être revue en faisant une plus large part aux connaissances en sciences de l'éducation mais aussi de manière très opérationnelle en pointant d'autres savoirs essentiels aux tuteurs à distance. Par exemple, le fait qu'un tuteur à distance agira fréquemment par écrit, alors que la compétence essentielle d'un formateur en présentiel est son oralité, amène à constater que certains formateurs présentsiels ont besoin de monter en compétences pour s'exprimer avec précision et empathie à l'écrit.

Ce REAC offre une occasion de combler un manque cruel qui est l'inexistence en France d'un parcours universitaire de tuteur à distance. Gageons que sa publication, le développement toujours croissant de la formation à distance, la disponibilité d'experts du tutorat à distance, inspireront certaines de nos universités, qui après avoir développé de nombreux masters, licences professionnelles et diplômes universitaires de chefs de projets

de formation à distance pourraient faire de même pour la professionnalisation des formateurs sur le tutorat à distance.

Notes

[1] Glikman, Viviane. Peut-on parler du "métier" de tuteur à distance ? Conférence dans le cadre des 10 ans de t@d- Séminaire international en ligne sur le tutorat à distance du 1er oct. au 12 déc. 2013. https://youtu.be/HGa_6TNmd7A

[2] Présentation courte de l'ingénierie tutorale : <https://sites.google.com/view/jrodetconseil/outils/ing%C3%A9nierie-tutorale>

Rodet, Jacques. L'ingénierie tutorale. Définir, concevoir, diffuser et évaluer les services d'accompagnement des apprenants d'un digital learning. JIP Editions. 2016 <https://sites.google.com/site/ingenierietutorale/>

[3] Rodet, Jacques (2013). Interventions tutorales structurelles et conjoncturelles <https://blogdetad.blogspot.com/2013/04/interventions-tutorales-structurelles.html>

[4] Rodet, Jacques (2014). Prioriser les besoins de soutien des apprenants à distance pour déterminer ceux qui doivent faire l'objet de réponses tutorales <https://blogdetad.blogspot.com/2014/10/prioriser-les-besoins-de-soutien-des.html>

[5] Rodet, Jacques (2009). Choisir entre ou associer les interventions tutorales proactives et réactives <https://blogdetad.blogspot.com/2009/09/choisir-entre-ou-associer-les.html>

Rodet, Jacques (2008). Le tuteur à distance en quête d'équilibre. <https://blogdetad.blogspot.com/2008/05/le-tuteur-distance-en-quete-dquilibre.html>

[6] Sur la matrice des OTG, cf. Rodet, Jacques. Pratiques du tutorat à distance. Livret d'interventions. JIP Editions. 2020 <https://sites.google.com/site/pratiquesdetutoratadistance>

[7] Rodet, Jacques (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? Revue Distances, CQFD, Québec, 2000 <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482/document>

Rodet, Jacques (2009). La rétroaction aux travaux des étudiants : regard métacognitif sur mes pratiques <https://blogdetad.blogspot.com/2009/11/la-retroaction-aux-travaux-des.html>

[8] Rodet, Jacques (2021). Trois types de tutorat à distance <https://blogdetad.blogspot.com/2021/04/trois-types-de-tutorat-distance.html>

[9] Rodet, Jacques (2015). Thèse de Clément Dussarps sur la dimension socio-affective et l'abandon en FOAD. <https://blogdetad.blogspot.com/2015/01/these-de-clement-dussarps-sur-la.html>

[10] Sur la comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance, cf. l'enquête de t@d qui avait montré que l'immense majorité des organisations qui faisaient appel à des tuteurs à distance ne comptabilisaient pas leur temps de travail, donc ne le reconnaissait pas et ne le rémunérait pas non plus.

Rodet, Jacques, Allavoine Corinne, Santiago Anne-Valérie, Valette Thierry (2012). Résultats d'enquête sur la comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance. Revue Tutorale, n°10 <http://jacques.rodet.free.fr/tutorial10.pdf>

[11] Rodet, Jacques (2015). Profils de tuteurs à distance. <https://blogdetad.blogspot.com/2015/08/profils-de-tuteurs-distance.html>

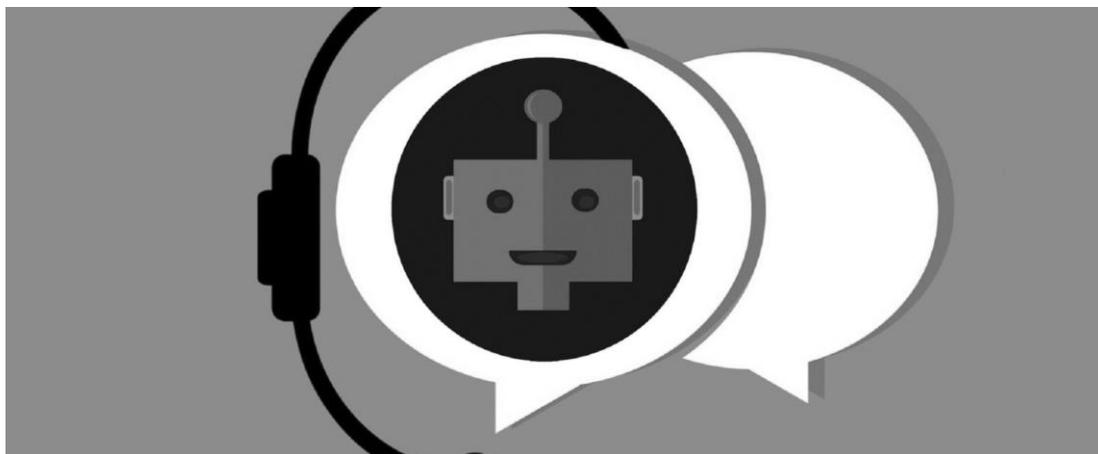
[12] Rodet, Jacques (2019). Mot minute Autonomie. <https://youtu.be/wlwe083WlhQ>

[13] Rodet, Jacques (2020). Mot minute Coopération <https://youtu.be/GiUF8LremYU>

Rodet, Jacques (2020). Mot minute Collaboration <https://youtu.be/rigr1jI4LTY>

[14] Rodet, Jacques (2016). Le savoir-être du tuteur à distance. <https://blogdetad.blogspot.com/2016/04/le-savoir-etre-du-tuteur-distance.html>

Chat GPT, un outil d'aide pour les tuteurs à distance ? 13 janvier 2023



Introduction

Il est bien difficile d'échapper à l'actualité que Chat GPT a suscitée. Néanmoins, pour ceux qui auraient besoin d'en savoir davantage sur ce que permet Chat GPT, voici ce qu'il dit de lui-même : « ChatGPT est un modèle de traitement automatique du langage développé par OpenAI. Il utilise des techniques d'apprentissage automatique pour comprendre le contexte et générer des réponses écrites en langage naturel. ChatGPT est basé sur la technologie GPT (Generative Pre-training Transformer), qui a été pré-entraînée sur un grand corpus de textes pour comprendre le langage naturel. Il est capable de générer des textes de haute qualité, de répondre à des questions, de traduire des textes, de synthétiser de la parole et de faire d'autres tâches liées au traitement automatique du langage. Il est utilisé pour de nombreux scénarios tels que la création de contenu, la réponse automatique aux clients, la génération de dialogue, la traduction automatique, etc. »

Depuis sa mise à disposition, gratuite, mais pour combien de temps, de très nombreuses personnes ont testé son utilisation en fonction de leurs centres d'intérêt. Les enseignants et les formateurs ont été nombreux à s'inquiéter du fait que Chat GPT pourrait faire le travail à la place des étudiants et apprenants. Notons simplement, que si c'est le cas, ces derniers n'auront rien appris mais pourront éventuellement valider leur cursus. Ceci pose donc la question des formes d'évaluation pensées par les concepteurs pédagogiques. Il est certain que les quiz de connaissance, qui sont trop fréquemment utilisés en formation à distance, risquent de ne plus évaluer grand-chose. Il appartient donc aux concepteurs d'imaginer des activités d'évaluation qui ne soient pas uniquement centrées sur les connaissances mais bien sur leur utilisation en situation.

Je me propose, ici, de tester la capacité de Chat GPT à assurer un tutorat à distance des apprenants. Pour ce faire, j'ai repris, en les anonymisant, des messages que des apprenants m'ont envoyé en demandant à Chat GPT d'y répondre.

Quand Chat GPT formule des réponses à des messages d'apprenants

Message 1

Tout d'abord, je vous souhaite une excellente année 2021 ... qu'elle soit moins confinée que ne le fût 2020 !

Je me permets d'envoyer ce mail pour signaler que je ne serai peut-être pas des vôtres ce soir pour la CV, je n'ai plus de réseau tel depuis mercredi dernier et ce normalement jusqu'à mercredi prochain. Je travaille en partage avec mon tel mais d'expérience, le soir le partage fonctionne mal.

Donc, au cas où mon partage me lâche, je voulais m'en excuser par avance.

Mon groupe vous tiendra au courant sûrement, on avance sur le livrable.

Une soixantaine de questionnaires à étudier, des entretiens retranscrits à valoriser, du travail nous attend mais on a les ingrédients pour avancer.

Je vous dis à tout à l'heure peut-être.

Réponse de Chat GPT

Je comprends votre situation et je vous souhaite une bonne résolution de votre problème de réseau. Je vous remercie de nous avoir informés à l'avance de votre éventuelle absence ce soir et je suis heureux d'entendre que votre groupe avance sur le livrable. N'hésitez pas à nous tenir informés de votre situation et de l'avancée de votre groupe. Je vous souhaite une bonne journée et une bonne chance pour vos études.

Commentaire

La réponse de Chat GPT est intéressante, toutefois l'utilisation du vouvoiement n'est pas adaptée à la relation qui s'était établie entre cet apprenant et moi, tuteur à distance. La formule « bonne chance pour vos études » n'est pas très heureuse car la chance n'influe que bien peu dans les apprentissages. Encourager l'apprenant à poursuivre ses efforts d'apprentissage serait plus adapté.

Message 2

Suite à tes CV, la lecture du blog de tad ainsi que certaines revues de tad, nous avons pu identifier les 8 briques constituant les actions de l'ingénierie tutorale (voir tableau ci-dessous).

Nous avons notamment utilisé ces points pour récolter les données convoquées et constituer les questionnaires quantitatifs/qualitatifs.

Nous souhaitons intégrer cette approche dans notre "mémoire" . Devons-nous la présenter dans la partie "méthodologie" et/ou dans la partie "analyse"?

Réponse Chat GPT

Il est approprié de présenter l'approche de l'ingénierie tutorale dans la partie "méthodologie" de votre mémoire, car c'est là que vous décrivez comment vous avez collecté et analysé les données pour votre étude. Il est important de décrire les briques de l'ingénierie tutorale que vous avez utilisées pour récolter les données et constituer les questionnaires quantitatifs et qualitatifs. Il est également utile de justifier pourquoi vous avez choisi cette approche en expliquant les avantages qu'elle offre par rapport à d'autres approches.

Il est également possible d'intégrer cette approche dans la partie "analyse" de votre mémoire pour montrer comment vous avez utilisé ces briques pour interpréter vos résultats et en tirer des conclusions. Il est important de maintenir une certaine cohérence dans la présentation de l'approche utilisée tout au long de votre mémoire.

58

Commentaire

Bien évidemment, Chat GPT n'a pas une idée très précise de l'ingénierie tutorale et sa réponse sur le plan méthodologique laisse donc à désirer. Toutefois, en formulant deux possibilités, toutes les deux réalistes, il réussit à produire une réponse qui amène l'apprenant à s'interroger sur l'utilisation des modèles proposés en cours.

Message 3

Je fais partie du groupe 1E sur le scénario tutorial. Durant la CV vous avez évoqué le fait qu'il fallait produire le conducteur des CV. Je souhaitais savoir si nous avons la même vision du conducteur de CV.

Pour moi, il regroupe les étapes et les actions menées par le formateur et les apprenants durant la CV avec le timing et les outils utilisés. Je dirai que c'est le déroulé de la séance lorsque je fais du présentiel.

Si je suis sur la bonne voie, faut-il rajouter l'objectif pédagogique lié à l'activité menée.

Si je ne suis pas sur la bonne voie, pouvez-vous m'expliquer ce qu'est un conducteur de CV ?

Réponse Chat GPT

Vous êtes sur la bonne voie en définissant un conducteur de CV comme regroupant les étapes et les actions menées par le formateur et les apprenants durant la CV avec le timing et les outils utilisés.

Il est également important d'inclure l'objectif pédagogique lié à l'activité menée dans le conducteur de CV. Cela permet de s'assurer que l'activité est alignée sur les objectifs d'apprentissage et que les outils et les étapes choisis sont appropriés pour atteindre ces objectifs.

En général, un conducteur de cours est un document qui décrit les différents éléments de la séance de cours, comme le plan de cours, les objectifs d'apprentissage, les activités et les outils utilisés, les rôles et les responsabilités des formateurs et des apprenants, le temps alloué à chaque activité, les moyens d'évaluation, etc. Il est destiné à aider les formateurs à planifier et à organiser efficacement les cours, et à assurer la qualité de l'enseignement.

Commentaire

La réponse est de bonne qualité et redonne des éléments d'information sur l'ingénierie pédagogique qui sont valides pour la production d'un conducteur de classe virtuelle.

Message 4

59

Visiblement il y a un problème dans les CV

Je suis convoqué ce soir en tant que membre du groupe 2 alors que je suis dans le groupe 1 ... prévu pour demain soir.

Et je pense que je ne suis pas le seul.

Réponse Chat GPT

Il semble y avoir une confusion concernant les horaires des séances de groupe. Il est important de clarifier les dates et les heures de chaque séance pour éviter ce genre de confusion. Il serait utile de vérifier auprès du responsable du projet ou du professeur pour s'assurer que vous avez les bonnes informations. Il pourrait être également judicieux d'envoyer un e-mail à l'ensemble des membres de votre groupe pour les informer de la situation et s'assurer que tout le monde est au courant de la bonne date et heure.

Commentaire

La réponse est générale et ne permet pas de répondre précisément à l'apprenant qui veut savoir à quelle CV il doit participer. Par contre, le conseil d'envoi d'un mail à ses pairs, un message sur forum aurait été plus adapté, est pertinent et peut rappeler au tuteur à distance de le faire.

Message 5

Pour notre travail d'ingénierie tutorale, nous allons mener des entretiens à distance à partir de demain pour interroger les acteurs de la formation dont nous allons mettre en place le système tutorial.

Dans ce cadre, nous aimerions partager un PowerPoint avec les questions écrites pour guider notre entretien. Afin d'officialiser ce support auprès de notre interlocuteur et d'en indiquer visuellement le contexte, serait-il possible de récupérer un PowerPoint vierge avec la charte du Master ?

Dans le cas contraire, pourriez-vous nous informer assez rapidement de cette impossibilité ?

Merci pour votre aide et à très bientôt,

Réponse Chat GPT

Il est possible de récupérer un PowerPoint vierge avec la charte du Master pour utiliser comme support pour vos entretiens à distance. Il est conseillé de vous adresser à la personne responsable de la communication ou de la charte graphique de votre Master pour obtenir un modèle de PowerPoint conforme à la charte graphique. Il est également possible de demander de l'aide à l'équipe pédagogique pour vous orienter vers la personne compétente.

Il est important de noter que, pour des raisons de confidentialité, il est nécessaire d'obtenir l'accord écrit des personnes interviewées avant de partager tout enregistrement de l'entretien ou de tout document transcrit.

Je vous souhaite bonne chance pour vos entretiens. N'hésitez pas à me contacter si vous avez besoin d'aide supplémentaire.

Commentaire

L'affirmation du premier paragraphe est erronée car dans ce master il n'y avait pas de Powerpoint charté. De plus, la suggestion de demander de l'aide à l'équipe pédagogique est malvenu puisque c'est ce qu'a fait l'apprenant en contactant son tuteur. Par contre le rappel de la confidentialité est intéressant bien qu'il puisse être superflu. Il permet néanmoins au tuteur de vérifier s'il a bien formulé ce point dans l'énoncé de l'activité.

Message 6

Je voulais vous informer que je suis atteinte du covid depuis presque 4 semaines. Les symptômes ont progressivement été éloquentes, grosses fièvres notamment pendant les cours et se sont estompés pour laisser une déficience ventilatoire en apport d'Oxygène.

Je suis sous oxygénothérapie à domicile et cela a un impact sur mon apprentissage. En effet, je me rends compte que je ne peux fournir un travail intellectuel d'apprentissage que pendant une heure d'affilée. Puis il faut que je me repose. Cela me permet au mieux 3h de travail par jour puisque je suis arrêtée depuis début novembre jusqu'au 6 décembre. Et donc que je n'ai pas de charge de travail autre que le master pour le moment.

Je ne me sens pas particulièrement en retard. Car je m'accroche.

Je suis aussi très intéressée par l'ingénierie tutorale et je pense que je serai dans le rythme pour notre regroupement. Je suis juste frustrée par ma fatigabilité intellectuelle en lien avec mes problèmes respiratoires.

Je voulais vous informer de cette période pour moi difficile. Mais je reste confiante dans mes capacités.

Réponse Chat GPT

Je suis désolé d'entendre que vous êtes atteinte de la COVID-19 et que cela a un impact sur votre apprentissage. Il est important de prendre soin de votre santé et de suivre les conseils de votre médecin en matière de repos et de traitement.

Il est également important de communiquer avec les responsables de votre formation pour discuter des options de flexibilité pour votre apprentissage en fonction de votre situation de santé. Il peut y avoir des délais pour les travaux ou des moyens de soutien pour vous aider à gérer votre charge de travail.

Il est également important de ne pas vous mettre trop de pression pour suivre le rythme des autres étudiants et de ne pas vous frustrer. Il est important de se donner les moyens de progresser à son propre rythme.

Je vous souhaite un bon rétablissement et n'hésitez pas à me contacter si vous avez besoin d'aide supplémentaire.

Commentaire

La réponse a une dimension empathique non personnalisée mais correspond à ce que ferait de nombreux tuteurs. Là encore, Chat GPT n'a pas compris que le destinataire du message de l'apprenant était le tuteur. Ceci a été provoqué par la formulation de la requête qui était « répondre à ce message ». Le résultat est meilleur lorsque la requête est « Réponse du tuteur de l'apprenant qui a envoyé ce message ».

Message 7

Nous sommes en difficulté dans notre groupe.

Comme je l'ai fait remarquer hier, nous avons pris beaucoup de retard dans ce projet car nous avons choisi le terrain de Nadia et que les données convoquées sont arrivées vers le 19-20 décembre par son intermédiaire. Nous n'avons pas un accès direct aux intervenants (ou bien nous ne nous le permettons pas) ce qui crée une subordination au rythme et décisions de Nadia. Le travail de collaboration est difficile avec elle. Elle n'était pas disponible pendant les vacances de Noel. En revanche il est aisé entre Audrey et moi. Nous avons besoin d'une médiation de votre part.

Comment pouvons-nous procéder?

Réponse Chat GPT

Il est important de discuter des difficultés rencontrées au sein du groupe avec un tiers impartial, comme un responsable de projet ou un médiateur. Il est également important de communiquer clairement les attentes et les besoins de chacun, ainsi que de chercher des solutions pour améliorer la collaboration et la communication au sein du groupe. Il peut également être utile de discuter de la répartition des tâches et des responsabilités, pour s'assurer que chacun comprend sa contribution au projet et que les attentes sont claires. Il peut également être judicieux de discuter de la disponibilité de chacun et de trouver des solutions pour travailler ensemble malgré les absences.

Commentaire

La réponse est d'ordre général et non pragmatique. Toutefois, elle peut aider le tuteur à préparer la rencontre avec le groupe afin de surmonter le conflit.

Que tirer de ces exemples

La première chose est à la charge du tuteur qui utilise Chat GPT, il doit être précis dans la formulation de ses requêtes afin que Chat GPT situe son rôle de tuteur.

Il est évident que les réponses fournies par Chat GPT sont d'ordre général et ne peuvent pas tenir compte du contexte ni de l'historique de la relation tutorale.

Les formules destinées à créer du lien et la construction de la confiance entre le tuteur et le tuteuré sont absentes. De même, à quelques exceptions, pour les mentions rappelant la disponibilité du tuteur et les formules de politesse.

Les réponses sur le plan méthodologique sont simples mais correctes. Celles formulées par un tuteur humain pouvant être plus complètes et étayées.

L'usage des temps conditionnel et subjectif, si utiles aux tuteurs, est inexistant.

Les réponses sont affirmatives et la technique du questionnement ouvert n'est pas utilisée par Chat GPT.

Finalement, est-ce que Chat GPT est utile pour les tuteurs devant réaliser des interventions auprès des apprenants? Ma réponse est affirmative, sous réserve que le tuteur ne se limite pas à faire un copier-coller des réponses de Chat GPT. Il devrait davantage s'en servir pour identifier la structure de sa réponse et repérer des éléments dans le message de l'apprenant qu'une lecture rapide et une analyse insuffisante lui ferait négliger. Chat GPT n'est donc pas une baguette magique mais constitue un outil que les tuteurs à distance peuvent mobiliser pour être en mesure de réaliser des interventions plus qualitatives en n'oubliant de recontextualiser, d'utiliser les techniques de rédaction propres au soutien à l'apprentissage, et de manifester une empathie sincère et non de convenance.

Ciel, Chat GPT ! 24 janvier 2023



De nombreuses voix, en panique, s'expriment depuis nos universités, grandes écoles et, dans une moindre mesure, centres de formation, sur le danger que représente Chat GPT et la facilité de plagiat qu'il procurerait aux étudiants et apprenants. L'analyse, si c'en est une, est un peu courte.

D'une part, parce qu'il semble bien que les lanceurs d'alerte n'aient pas toujours pris le temps de tester l'objet de leur récrimination et qu'ils n'ont donc pas pu en observer les limites. D'autre part, et plus fondamentalement, car ce que Chat GPT remet crucialement en question, c'est la forme de nombreuses évaluations utilisées à ce jour qui sont centrées sur la mémorisation, l'absence de contextualisation, de réflexion méthodologique, de créativité personnelle, qui sont donc trop générales, trop simples et dont le but est de vérifier que ce qui a été abordé en cours ou durant la formation est retenu.

Une des pistes pour la conception d'évaluation dans ce monde GPTéiser, consiste donc à abandonner celles qui sont uniquement centrées sur la mémorisation du contenu étudié. Bien plus, les évaluations doivent avoir un certain niveau de complexité qui amènent les étudiants et les apprenants à relier et articuler les différentes connaissances qu'ils ont construites pour produire un résultat permettant d'évaluer les compétences qu'ils ont développées.

Une deuxième piste est d'utiliser Chat GPT pour en fournir les résultats aux étudiants ou apprenants, dans l'énoncé de l'activité évaluée. Ainsi, Chat GPT ne devient qu'une source d'informations, parmi d'autres qui peut être utilisée pour réaliser l'activité. Cela permet aussi de faire prendre conscience aux étudiants et apprenants que si leurs productions ne présentent pas de plus-value par rapport à ce que produit l'intelligence artificielle, il leur sera difficile de s'en prévaloir auprès d'un employeur.

Une dernière piste est de demander aux étudiants ou apprenants qu'ils rédigent une partie métacognitive portant sur le processus qu'ils ont utilisé pour réaliser l'activité évaluée, de repérer ce que Chat GPT leur a apporté, de relever les limites et pistes d'amélioration de leur production.

Nos enseignants et formateurs seront-ils plus prompts à se saisir de Chat GPT que naguère les professeurs de mathématique à faire utiliser la calculatrice par les élèves ? Il est possible de le penser tant cet outil questionne aussi la représentation qu'ils ont de leur professionnalité qui ne peut, et cela la formation à distance l'a démontré depuis longtemps, résider dans la seule détention d'un savoir. Concevoir des évaluations de meilleure qualité devrait également les amener à penser leurs pratiques de rétroaction qui ne peuvent se limiter à relever les erreurs mais devraient être un réel support à l'apprentissage.

Le jeu, levier du plaisir d'apprendre ?

10 février 2023



« A vaincre sans péril, on triomphe sans gloire. » Pierre Corneille

Introduction

Ce billet a pour origine le propos d'un formateur (malheureusement) qui, pour accréditer sa démonstration des fonctions de gamification de l'outil dont il est le promoteur, a eu cette formule, qu'il pensait sans répartie possible : « avec la gamification l'apprenant apprend en jouant sans s'en apercevoir ».

Ce type de discours, bien dans l'air du temps, veut convaincre tout un chacun, dans une démarche politiquement correcte et un égalitarisme bon marché, qu'apprendre ne demande aucun effort d'apprentissage. Bien plus, que c'est en s'amusant que la construction des connaissances est réalisée grâce à l'effet magique du ludique. Il faudrait donc apprendre s'en en avoir conscience, simplement en éprouvant du plaisir à jouer.

Une triple erreur/imposture

Ce type de discours est, à mon sens, plus que problématique. Au mieux, c'est une triple erreur, au pire, une triple imposture.

Tout apprentissage formel demande des efforts et ceci quelle que soit la démarche pédagogique suivie. Dans le behaviorisme, si cher à certains neuroscientifiques se piquant de pédagogie, la répétition est sensée ancrer profondément la connaissance chez l'individu. Répéter, répéter encore, c'est un peu la machine à baffes, répéter tant que ce n'est pas entré. Entrer où ? Pour combien de temps ? Quoi qu'il en soit, répéter afin de mémoriser demande de nombreux efforts. Dans une démarche constructiviste

l'apprentissage consiste pour l'individu à résoudre ses conflits cognitifs en articulant les apports de la formation à ses connaissances préalables. Dire que cela est réalisable sans effort, c'est méconnaître les processus d'apprentissage et certainement ne jamais avoir accompagné des apprenants pour les aider à surmonter leurs conflits cognitifs.

Apprendre sans avoir conscience d'apprendre. C'est peut-être moins grave qu'une science sans conscience, mais que devient, dans cette perspective, l'apprendre à apprendre, la posture réflexive, la métacognition ? Or, il est bien établi qu'un apprenant qui se questionne sur qui il est comme apprenant, sur ses connaissances et ses habiletés, bref qui a conscience d'apprendre, renforce sa motivation intrinsèque, persévère davantage, et partant, réalise de meilleurs apprentissages. Un apprenant qui n'a pas conscience d'apprendre n'est-il pas comme l'aveugle dans un labyrinthe ?

Le jeu est formateur par nature

Si le jeu peut être un levier intéressant dans une formation, le seul fait de jouer ne fait pas apprendre. C'est la réflexion sur le transfert dans le monde réel des actions du jeu qui est constructive de l'apprentissage. Jouer pour jouer, sans aménager des temps réflexifs sur le jeu, peut laisser de bons souvenirs de divertissement mais pas d'apprentissage.

De son côté, Gilles Brougère précise que « Jouer à cuisiner » n'est pas « faire la cuisine ». Ajoutons qu'un cuisinier ne peut pas apprendre son métier en ne faisant que jouer à cuisiner, que si la plupart des enfants jouent à cuisiner, seule une minorité devient cuisinier et que tous les cuisiniers n'ont pas forcément joué à cuisiner mais ont fait leurs premiers pas avec des adultes qui cuisinaient. Guy Savoy, 3 étoiles Michelin, le confirme : « Je me suis mis à la cuisine avec ma mère dès mon plus jeune âge ». A son tour, Bateson indique qu'il n'y a jeu que si l'individu a conscience qu'il joue et que « même si les actions sont similaires à des actions réelles, un participant ou un observateur peut déterminer si l'activité est un jeu ou pas ».

Par ailleurs, considérer qu'un apprenant est forcément un joueur en puissance, que la dynamique d'un jeu va susciter l'engagement de tous, c'est oublier que les individus n'ont pas un rapport égal au jeu. Certains n'ont pas forcément envie de jouer avec leurs collègues et préfèrent réserver les activités ludiques à leur sphère privée. Imposer un jeu dans un parcours de formation peut donc se révéler tout aussi directif qu'un exposé magistral et perdre de ce fait une bonne part de son intérêt pédagogique et même amoindrir fortement sa dimension ludique.

En formation, à plus forte raison en formation à distance, il apparaît que très nombreux sont les jeux numériques qui ne s'appuient que sur les fonctions d'interactivité. Cliquer, déplacer des objets, en relier d'autres serait donc le summum d'une démarche ludique. A tel point que l'interactivité est largement utilisée pour les activités d'évaluation, trop souvent basées sur la seule mémorisation, afin de les rendre plus digestes mais pas plus significatives.

Comprenons-nous bien, je n'ai rien contre l'utilisation du jeu en formation. Je pratique le jeu tant en présentiel qu'à distance (à titre d'exemple, cf. ScénoFORM). Je considère que le jeu permet d'atteindre de nombreux objectifs tant socio-affectifs que motivationnels ou métacognitifs et, dans une moindre mesure, me semble-t-il, cognitifs. En ce sens, le jeu a toute sa place dans un parcours de formation, mais prétendre que le jeu possède la capacité à assumer l'ensemble du processus d'apprentissage, en exonérant des efforts que ce dernier demande, là réside l'erreur et/ou l'imposture.

C'est d'autant plus manifeste que la seule interactivité n'a pas de pouvoir ludique en l'absence de toute réflexion sur les ressorts ludiques que sont la quête, les récompenses et les pénalités ainsi que leur réversibilité, le hasard, la chance et la malchance, la compétition, la collaboration, les défis, l'action directe des joueurs, le choix, l'incertitude, le simulacre, le vertige selon la classification de Jean Caillois.

Où réside le plaisir d'apprendre ?

Le texte de présentation du livre de Philippe Meirieu "« Le plaisir d'apprendre » est éclairant : « susciter le désir d'apprendre et faire accéder à la joie de comprendre, voilà l'enjeu essentiel de toute éducation et formation : il s'agit, ni plus ni moins, de replacer le plaisir au cœur des apprentissages, et cela tout au long de la vie. » Meirieu affirme : « Ma conviction est faite et je n'en démordrai pas : dans la course effrénée que vivent nos enfants aujourd'hui, fascinés par la vie en trompe l'œil et en temps réel, la découverte du plaisir d'apprendre reste l'acte fondateur de toute éducation. » Il faut également noter que le plaisir d'apprendre naît d'avoir pris conscience de son désir d'apprendre et de son savoir nouveau. Le plaisir procuré est plus important lorsque les efforts demandés, bien que supportables (ceci est l'affaire des concepteurs pédagogiques et des accompagnateurs investissant la ZPD des apprenants), ont été réels.

Aussi, considérons que le plaisir d'apprendre survient lorsque, inspiré par un enseignant ou un formateur, l'individu découvre le goût d'apprendre, s'engage dans ses activités d'apprentissage, est déterminé à surmonter les difficultés rencontrées, prend conscience de ses capacités et nourrit son estime de soi. Le jeu peut y aider mais certainement pas en assumer l'entièreté dont la responsabilité revient aux formateurs à travers la conception et l'animation d'une variété d'activités pédagogiques, qui, au risque de déplaire certains, ne sont pas toutes ludiques et demandent de l'engagement et des efforts de la part des apprenants.

Références

Gilles Brougère, *Jeu et Éducation*, Paris, L'Harmattan, 1995

Roger Caillois, *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige*, Paris, Gallimard, 1967 (1re éd. 1958)

Philippe Meirieu, *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement, 2014

Recueillir les attentes des apprenants ?

17 mars 2023



S'il est un incontournable demandé aux formateurs, c'est bien celui de recueillir les attentes des apprenants vis-à-vis de la formation. Pourtant, cette formule si usitée, reste questionable. En effet, qu'est-ce qu'une attente ?

Les définitions sont nombreuses mais certaines permettent de mieux situer ce qu'est l'attente, soit l'action d'attendre. Tout d'abord, l'attente renvoie au laps de temps plus ou moins grand pendant lequel toute action ou décision est suspendue. C'est aussi l'action de compter sur quelqu'un, sur quelque chose, une espérance, une prévision, un espoir parfois mêlé d'appréhension. L'attente est donc une posture passive.

69

En formation, l'attente peut concerner les conditions matérielles, l'approche pédagogique, la modalité, le niveau de personnalisation, la compétence du formateur... Ce qui est remarquable, c'est que l'ensemble de ces éléments constitutifs de la formation sont définis au moment de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique. En outre, ils sont le plus souvent consignés dans la fiche programme sur la base de laquelle l'inscription est réalisée. Ainsi, les apprenants sont informés sur ce qu'ils peuvent attendre de la formation.

Bien évidemment, les apprenants peuvent avoir des attentes plus personnelles mais afin de mieux les identifier et de pouvoir les opérationnaliser, il serait préférable de parler des objectifs personnels des apprenants et de leurs besoins concernant tant la finalité de la formation que la manière dont ils vont pouvoir bénéficier de soutien pour atteindre leurs objectifs.

Aussi, à la question « quelles sont vos attentes ? d'autres peuvent s'y substituer avec bénéfice comme :

- Pourquoi vous êtes-vous inscrit à cette formation ?
- Quels sont les objectifs professionnels que vous visez à travers votre participation à cette formation ?
- Visez-vous l'atteinte d'objectifs personnels, donc autres que ceux prévus au programme ? Lesquels ?
- Au regard du déroulement de cette formation, quels sont les besoins que vous souhaitez être pris en compte ?

Les attentes, de par leur nature passive, ne sont pas réellement propices à la mise en action des apprenants et relèvent plus du souhait voire de la revendication. Aussi, il est bien plus bénéfique de faire identifier par les apprenants les objectifs de formation qui sont les leurs et les besoins qui sont les leurs pour y parvenir. Bien évidemment, il est nécessaire d'offrir une méthode de formalisation de leurs objectifs personnels et pour cela la méthode SMART est mobilisable. Elle précise qu'un objectif de formation doit être spécifique, mesurable, atteignable, réaliste, défini dans le temps. De même, les éventuels besoins des apprenants peuvent être repérés par une évaluation diagnostique de leurs manières d'apprendre et de leur capacité à exercer leur autonomie d'apprenant.

Ce sont ces actions qui permettent d'entrevoir des leviers d'action pour la personnalisation des apprentissages tout en sachant que celle-ci ne peut être effective que lorsque l'organisme de formation fournit au formateur les moyens matériels et temporels adéquats, en particulier en prévoyant dans le scénario pédagogique, un temps suffisant pour faire exprimer par les apprenants leurs objectifs de formation et leurs besoins de soutien.

Allez plus loin

[Sur la méthode SMART](#)

[Clip sur l'autonomie de l'apprenant](#)

À propos de l'ancrage mémoriel- 23 mars 2023



Vous n'avez pas pu passer à côté de ce dernier buzz dopé aux neurosciences et à l'intelligence artificielle qui fait qu'une certaine société a cru devoir en déposer la marque et qui en donne la définition suivante : « L'Ancre Mémoriel® est une technologie visant à faire mémoriser durablement l'information en s'appuyant sur la connaissance scientifique des mécanismes qui régissent la mémoire. »

Bigre ! rien de moins que révolutionnaire...

71

En fait, il s'agit de répéter l'information afin que celle-ci soit ancrée dans le cerveau des apprenants. Pourtant l'expression « enseigner, c'est répéter » n'a rien de réellement révolutionnaire tant elle est usitée et même usée depuis longtemps. Les apports scientifiques convoqués se résument trop souvent au dimensionnement et au rythme de la répétition. Sur ce point il faut bien remarquer que chaque promoteur de l'ancrage mémoriel a son propre pied à coulisse : au bout de 48 heures, d'une semaine, de deux semaines, d'un mois, de trois mois...

Les reproches que le roi Thamous fit à Theuth, le dieu inventeur de l'écriture, apparaissent être pris pour argent comptant par les promoteurs de l'ancrage mémoriel : « Elle [l'écriture] ne peut produire dans les âmes, en effet, que l'oubli de ce qu'elles savent en leur faisant négliger la mémoire. Parce qu'ils auront foi dans l'écriture, c'est par le dehors, par des empreintes étrangères, et non plus du dedans et du fond d'eux-mêmes, que les hommes chercheront à se ressouvenir. » Ce qui est savoureux aujourd'hui, c'est que ces promoteurs s'appuient sur des technologies bien plus élaborées que l'écriture, telle que l'intelligence artificielle, pour réactiver le primat de la mémoire. A vrai dire, ils n'auraient pas départi à la cour de Thamous. Et pourtant, toute l'histoire des médias nous a démontré que c'est bien Theuth qui était dans le vrai. De plus en plus, le savoir nous est extérieur mais également accessible au gré de nos besoins et de notre capacité à le rechercher.

Alors, faut-il encore mémoriser ? Michel Serres nous dit « Munis d'un ordinateur, d'une tablette ou d'un téléphone « intelligent », nous sommes tous devenus semblables à saint Denis ; nous nous saisissons chaque jour de cette « tête artificielle » qui gît devant nous. » et « L'intelligence morte est dans l'ordinateur comme la mémoire était dans le rouleau de parchemin ou dans le livre – mais tout ce qui n'est pas elle demeure « à portée de main » : l'intuition, l'innovation, la création, l'invention ne peuvent s'externaliser et demeurent le propre de l'homme, débarrassé de ce qui n'est pas lui et qu'il peut déléguer à des machines. »

Ainsi, produire des formations basées essentiellement sur l'ancrage mémoriel, c'est réduire le processus de l'apprentissage à la seule capacité à emmagasiner de l'information mais non à la traiter.

Comme trop souvent dans le monde du digital learning, un terme a été détourné de sa réelle signification. L'ancrage mémoriel (ou ancrage mnésique) est en fait un processus cognitif qui consiste à associer une information nouvelle à une information déjà existante dans notre mémoire. Ainsi, bien loin du béhaviorisme, il se rapproche d'un des principes du constructivisme qui postule que la connaissance est une construction de l'apprenant par articulation des apports à ce qu'il connaît déjà, d'où l'importance de faire émerger les connaissances préalables des apprenants avant tout apport. Rappelons que cette articulation, pour être pleinement réalisée, demande de résoudre les conflits cognitifs entre le déjà connu et les apports reçus. Il ne s'agit donc en aucune manière de répéter l'information mais de mettre en place des activités permettant aux apprenants de déconstruire leurs a priori, de susciter leur réflexion, de prendre et de laisser, de construire une connaissance viable pour eux. Toutes choses inaccessibles à la répétition, même si elle fait l'objet d'une médiatisation variée.

Plus embêtant encore avec l'ancrage mémoriel tel qu'il est promu par certains, c'est de mettre tous ses œufs dans le même panier, c'est d'en faire l'alpha et l'oméga de la formation, c'est de considérer que la construction de la connaissance est comparable à la mémorisation d'une récitation, c'est de réduire l'apprentissage au bachotage, c'est de méconnaître le rôle essentiel de l'oubli, c'est d'oublier que le but de l'apprentissage est de mobiliser les connaissances construites en situation réelle.

Révolutionnaire, ont-ils dit... 27 mars 2023



Le rêve révolutionnaire de la formation à distance

Les acteurs de la formation à distance, du moins certains et peut-être pas les plus sérieux, ont souvent associé l'adjectif révolutionnaire à la promotion de leurs dispositifs. Est-ce à raison ? La révolution, si elle a été aimée par eux, a-t-elle eu lieu ? Pourquoi convoquer systématiquement le vocabulaire révolutionnaire ?

La révolution, c'est le changement brusque provoqué par la force destinée à prendre le pouvoir à ceux qui le possèdent et à le conserver. Si la force mise en œuvre par de nouveaux entrants dans la formation à distance est plus d'ordre marketing, elle n'en vise pas moins la ringardisation de l'existant et manifeste la volonté de le supplanter puis de l'éliminer.

Des événements et technologies présentés comme révolutionnaires jalonnent toute l'histoire de la formation à distance. La création de l'Open University en 1969, à l'instigation d'un ministère travailliste, me paraît à ce jour, bien que le plus ancien de ceux que j'évoquerai, l'événement auquel l'adjectif révolutionnaire est le plus recevable. A travers cette création, l'ambition manifestée était de rendre le savoir accessible à chacun dans une société marquée par l'élitisme de classe du monde universitaire britannique. Depuis, d'autres événements, revendiqués comme révolutionnaires par leurs initiateurs se sont succédés : le e-learning de la fin du XXe siècle, les serious game, les MOOC, le mobile learning, la réalité virtuelle, l'adaptive learning...

Tous ces nouveaux dispositifs de formation à distance ont été présentés comme révolutionnaires et devant supplanter tout ce qui existait avant. Les arguments développés pour accréditer leur caractère révolutionnaire tiennent tout à la fois de l'autorité conférée par des avancées scientifiques (dont certaines ne sont que des redécouvertes pédagogiques), du marketing, des gains économiques, de l'effet waouh. Les bénéfices

pour les formateurs et les apprenants, lorsqu'ils existent, ne venant que bien plus loin dans les discours et restant toujours annexes.

La révolution a-t-elle eue lieu ?

Prenons l'exemple des MOOC. Présentés comme révolutionnaires en 2013. C'est en décembre 2018 que Mathieu Cisel écrit dans son billet « [La Révolution MOOC n'a pas eu lieu ?](#) » : « Il ne reste plus que quelques militants de la première heure pour continuer à organiser deux sessions par an. Mais jusqu'à quand ? [...] En somme, la situation n'est pas glorieuse, et je pense que l'absence de vision à long terme et la volonté de préserver le statu quo y sont pour beaucoup. Trop d'esbroufe – c'était à qui aurait le plus gros MOOC – et pas assez de réflexion sur ce que l'on pouvait changer dans notre enseignement supérieur. On a pensé à tort que l'on avait affaire à une révolution technologique, alors que c'était là une révolution organisationnelle potentielle. »

Avant les MOOC, la promesse du e-learning de la fin du XXe siècle, promouvant tout apprenant autonome, manifestant une obsession déjà présente dans l'EAO consistant à expulser l'humain de la formation, s'est révélée non tenue. C'est ceci qui a amené les pédagogues à poser les fondements de la FOAD dans laquelle l'accompagnement tutorial des apprenants est considéré comme un levier de la qualité des dispositifs.

Aujourd'hui, c'est dopé aux neurosciences et à l'intelligence artificielle, que l'adaptive learning reprend le flambeau révolutionnaire. Sur ce point, je renvoie au billet « A propos de l'ancrage mémoriel »

Avec les métavers, il semble bien qu'une autre étape soit franchie. Les publicités télévisuelles de la société META sont toutes conjuguées au futur. Ainsi, la promesse est faite d'une révolution à venir dont les exemples tiennent encore de la science-fiction (cf. https://youtu.be/Nb_IVGJpleI). Comme la cybercinétose, sensation de malaise, s'apparentant au mal de mer, qui survient lors de l'utilisation de systèmes de réalité virtuelle, concerne entre 30 à 50% de la population, il y a abus manifeste à parler de révolution et davantage de raisons de parler d'exclusion assumée (cf. <https://www.numerama.com/tech/813123-la-realite-virtuelle-cause-nausee-et-vertiges-voila-pourquoi.html>)

La révolution est-elle nécessaire ?

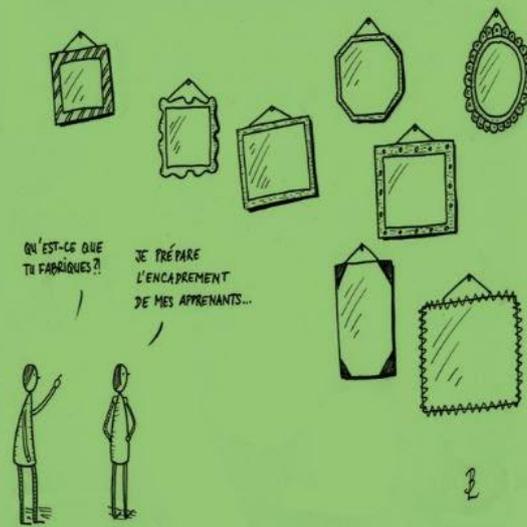
La ferveur des promoteurs des révolutions passées ou à venir de la formation à distance est réelle et leur confère la qualité de militants qui cherchent à convaincre. Mais quelles sont les raisons de cette ardeur ? Traduit-elle un réel intérêt pour faire progresser la pédagogie ? Pour proposer aux apprenants des dispositifs qui correspondent à leurs besoins ? Ou bien s'agit-il d'améliorer son image de marque ? D'être dans le coup ? De spéculer sur des gains financiers ?

Certes, notre système éducatif, nos dispositifs de formation sont loin d'être parfaits, pour peu que la perfection puisse exister en la matière. Il y a donc bien évidemment nécessité à en penser les améliorations possibles. Notons qu'aucune des « révolutions » évoquées n'a réussi en la matière. Une des raisons est le postulat révolutionnaire de la table rase. Ainsi, lorsque les MOOC sont apparus, l'accompagnement des apprenants, que l'histoire de la formation à distance a démontré comme étant indispensable, a été négligé. Pire, des arguments ont été développés pour prétexter que les MOOC pouvaient s'absoudre d'invariants tels que la lutte contre l'abandon des apprenants.

La formation, les formateurs, les apprenants n'ont pas autant besoin de la révolution que les militants de celle-ci. Il n'y a pas à être oublieux des apports de la pédagogie pour penser l'usage de nouveaux outils, pour créer de nouvelles situations d'apprentissage, pour rendre actifs les apprenants, pour faire évoluer les formateurs vers la facilitation. Chaque génération de formation à distance, chaque technologie, sont à penser en fonction de leurs plus-value pédagogique et sont à associer, à articuler entre elles pour produire des dispositifs plus pertinents pour les apprenants.

Finalement, Il n'y a pas besoin de révolution mais d'imagination !

L'INGÉNIERIE TUTORALE



Définir, concevoir, diffuser et évaluer
les services d'accompagnement des apprenants d'un digital learning

JACQUES RODET



Pratiques du tutorat à distance

Livret d'interventions

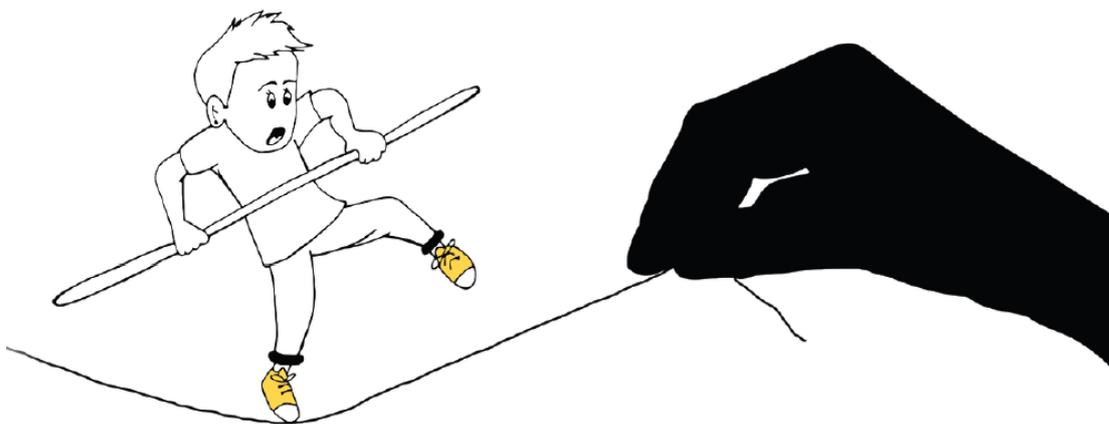


“ Faire circuler des signes de présence ”

Jacques Rodet



Le tutorat à distance illustré



Jacques Rodet



Points de vue sur le digital learning

Jacques Rodet



Jacques Rodet est un acteur de la formation à distance depuis plus de vingt-cinq ans.

Formé à la Téléuq à la fin du XXe siècle, ses engagements professionnels ont pris de multiples formes : directeur d'organisme de formation, formateur, tuteur à distance, consultant, maître de conférences, concepteur pédagogique, conférencier, auteur. Il partage actuellement son temps entre le CNFPT où il est chef de projet R&D en ingénierie pédagogique et tutorale et l'enseignement universitaire au sein de master de chefs de projet digital learning.

Ses recherches et propositions portent essentiellement sur le tutorat à distance et il est l'animateur de t@d, le réseau du tutorat à distance qu'il a initié en 2003.