

tutorales

la revue de t@d, le réseau du tutorat à distance

PATCHWORK

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

Rodet Jacques

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

Rodet Jacques

Utilisation de Chat GPT dans une activité d'apprentissage

Rodet Jacques

Points de vue

Rodet Jacques

16

Janvier 2023

Sommaire

Edito	3
L'auteur	4
Lecture critique de la compétence "Tutorer les apprenants à distance" dans le REAC Formateur Professionnel d'Adultes	5
Chat GPT, un outil d'aide pour les tuteurs à distance ?	14
Utilisation de Chat GPT dans une activité d'apprentissage	21
Engagez-vous, rengagez-vous ! Disent-ils	30
À propos d'individualisation de la formation	33
Bricolage et ingénierie, les deux mamelles du tutorat à distance	38
A propos de comodalité et d'accompagnement des apprenants	43
A propos d'intelligence collective et collaborative	47
De l'articulation de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique dans les organismes de formation multisites	52
A propos des feuilles de présence exigées par les organismes	57
A propos d'innovation en formation	60
Dernière parution	62
Toujours disponible	63
Toujours disponible	64
A propos de tutorales	65
Conditions d'utilisation de tutorales	67

Edito

Ce numéro de **tutorales** est un patchwork, assemblage de différents textes que j'ai déjà publiés sur le Blog de t@d ou sur mon site professionnel de 2020, année de parution du n°15 de **tutorales**, à ce jour.

Si plusieurs textes, comme les deux premiers, sont dans l'esprit initial de cette revue puisqu'ils traitent exclusivement du tutorat à distance, à travers la lecture critique de la nouvelle compétence « Tutorer les apprenants à distance » ajoutée au REAC du titre de Formateur Professionnel d'Adultes et les usages que les tuteurs à distance peuvent avoir de Chat GPT, d'autres s'éloignent un peu de ce thème central.

Deux autres caractéristiques de ces textes sont, d'une part, que j'en suis le seul auteur, d'où le surtitre patchwork et non varia, et d'autre part, qu'ils expriment mes points de vue sur différents sujets dans une écriture libre qui ne correspond pas aux standards habituels des revues. Ceci les rend donc éligibles à la publication dans Tutorales qui a toujours eu le souci de ne pas enfermer les auteurs dans les carcans de l'édition traditionnelle.

Ainsi, plusieurs sujets d'actualité, parfois déjà ancienne, comme l'individualisation, d'autres issus de la période pandémique telle que la comodalité, l'incontournable « engagement des apprenants », mais aussi des intangibles comme l'intelligence collective, ou encore l'innovation, les feuilles de présence, côtoient deux autres textes se voulant plus de fond sur l'articulation de l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique des organismes de formation multisites d'une part, et comment associer le bricolage imposé aux tuteurs à distance, parfois revendiqué, et l'ingénierie tutorale qui est de la pleine responsabilité des organismes de formation.

Je vous en souhaite une agréable lecture.

Jacques Rodet

Initiateur et animateur de t@d,
Directeur de publication de **tutorales**

L'auteur



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

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.

Cette activité, fait suite à un long parcours de plus de 40 ans qui l'a vu être successivement : Manutentionnaire de stock de produits photo. Animateur de centre de loisirs. Pompiste. Cueilleur de fruits. Chargeur de containers. Opérateur de tri postal. Charpentier. Permanent d'association. Manutentionnaire de stock de ferraille. Ouvrier à la chaîne de produits métallurgiques. Monteur de stands d'exposition. Ramoneur. Fonctionnaire des impôts. Serveur de restaurant. Opérateur de saisie. Ouvrier d'imprimerie. Après un parcours d'autoformation aux outils PAO : Maquettiste PAO. Manager d'un service PAO. Formateur PAO. Freelance en création de services PAO. Chef de projet PAO. Responsable informatique. Responsable pédagogique d'un OF. Directeur d'un OF. Après deux parcours universitaires à la Téléq et Paris 8 : Concepteur pédagogique dans l'artisanat du bâtiment. Formateur TRE de demandeurs d'emploi. Formateur de formateurs. Enseignant universitaire. Digital Learning manager. Consultant digital learning. Chef de projet R&D en ingénierie pédagogique et tutorale.

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.

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

Jacques Rodet

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 :

1. Description de la compétence – processus de mise en œuvre
2. Contexte(s) professionnel(s) de mise en œuvre
3. Critères de performance
4. 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.

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

DESCRIPTION DE LA COMPÉTENCE - PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE

Description de la compétence

Cette partie commence par évoquer deux notions, le scénario tutoral et la charte tutorale, qui ne sont pas forcément connues par tout un chacun. Pour mémoire, le livrable « scénario tutoral » de l'ingénierie tutorale² 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 tutoral 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 tutoral avant le début de l'animation de la formation.

La production d'un scénario tutoral 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 liée à celle de ces activités. D'autres interventions tutorales, dites structurelles, sont également à intégrer dans le scénario tutoral. 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 tutoral, 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 tutoral. L'ensemble de ces actions se situent dans le livrable « Système tutoral » 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 tutoral qu'elle a adopté, l'identification des profils de tuteurs, les modalités d'interventions tutorales. Elle permet également de

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>

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 :

1. Mettre en œuvre un tutorat à distance proactif et réactif,
2. Faciliter l'utilisation de l'environnement d'apprentissage en ligne et à distance,

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>

3. Formuler des consignes, des propositions et des rétroactions,
4. 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.
5. 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.
6. 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

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>

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 thèse⁹, 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

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>

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

CRITERES 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

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>

3. Le scénario tutoral 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 tutoral, la charte tutorale.

Critère 2

Ce critère tend à indiquer que l'autonomisation des apprenants à distance est un objectif tutoral 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 tutoral. 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 tutoral. 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.

Critère 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 coopération¹³, 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.

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/rlgr1ji4LTY>

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

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 tutoral. 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.

CONCLUSIONS

La première chose à faire est de se féliciter de l'apparition de cette de 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

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

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.

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 mériterait 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.

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

Jacques Rodet

Introduction

Il est bien difficile d'échapper à l'actualité que Chat GPT a suscitée. Néanmoins, pour ceux qui aurait 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. »

14

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 envoyés 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.

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 avions 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

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 Noël. 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 tutoré 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.

20

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.

Utilisation de Chat GPT dans une activité d'apprentissage

Jacques Rodet

Présentation de l'activité

Dans le cadre d'une formation de formateurs que j'ai conçue, les participants suivent un module consacré au tutorat à distance. Une des activités que les apprenants ont à réaliser consiste à produire des fiches d'interventions tutorales, constitutives du scénario tutoral à partir de cas types :

- Un apprenant ne s'est pas connecté au LMS alors que la séquence à distance a démarré depuis une semaine
- Plusieurs apprenants n'ont pas participé à la classe virtuelle qui s'est tenue à mi-parcours de la séquence distancielle
- Un apprenant, déçu par ses résultats au premier quizz fait part de son intention d'abandonner la formation
- Lancer un forum relatif à la réalisation d'un travail évalué
- Annoncer la tenue d'une classe virtuelle d'approfondissement sur un thème particulier du contenu de la formation
- Annoncer la tenue d'un chat avec un grand témoin, expert du contenu de la formation
- Répondre à une question d'apprenant envoyée par mail mais dont la réponse peut être utile aux autres apprenants
- Un apprenant n'arrive pas à lire les vidéos sur son ordinateur
- Un apprenant fait part de l'absence d'investissement de ses pairs avec qui il doit réaliser une activité collaborative
- Un apprenant demande un report d'échéance d'un travail évalué pour des raisons médicales

Ces cas types sont formulés de manière synthétique et ne contiennent aucun élément de contexte. Les apprenants ont à choisir deux cas parmi les huit proposés et à fournir des éléments sur la formation dans laquelle ils se présentent : objectif de la formation, public concerné, scénario pédagogique général précisant les différentes séquences et leur modalité (présentielle, distanciel synchrone et asynchrone), la durée et la temporalité, les profils de tuteurs prévus, les caractéristiques du public.

Ils doivent alors utiliser une matrice de fiche descriptive d'intervention tutorale pour traiter chacun des deux cas types qu'ils ont choisis.

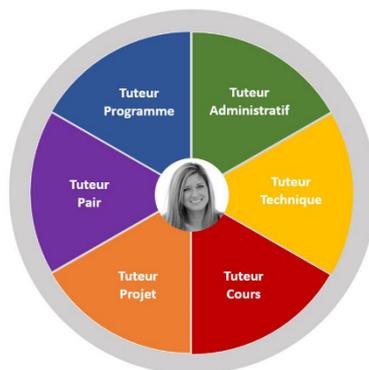
Matrice de fiche d'intervention tutorale

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

Dans un premier temps, ils formulent l'objectif de l'intervention tutorale. Afin de déterminer le profil de tuteur qui est chargé de l'intervention tutorale, ils peuvent s'inspirer de la typologie présentée dans un module auto-formatif étudié lors d'une des séquences asynchrones de la formation et faire référence aux profils de tuteurs qu'ils ont déterminés dans les éléments de contexte.

Typologie de profils de tuteurs à distance

22



- Ce rôle est souvent investi par le responsable de la formation. Il assure le bon fonctionnement du dispositif de formation en exerçant le rôle de médiateur entre les tuteurs, les apprenants, les services administratifs et techniques.
- Il a pour but d'informer et accompagner administrativement les apprenants : obtention des logins et mots de passe, des certificats d'assiduité, traitement dossier financier.
- Il a pour but de gérer les questions techniques courantes (accès aux LMS et aux classes virtuelles, dysfonctionnement des outils, conseils pour le paramétrage des postes de travail des apprenants).
- Ce rôle est le plus souvent investi par le formateur pouvant également être le concepteur du cours. Au plan pédagogique, il est un facilitateur, un accompagnateur, un médiateur, un régulateur, un évaluateur et un stimulateur.
- Il a pour but d'accompagner les apprenants durant leurs stages pratiques et de faciliter la communication avec les tuteurs en entreprise. Il intervient aussi dans la définition de son projet professionnel par l'apprenant.
- Il a pour but de faciliter l'entraide entre les apprenants. Il est investi par d'anciens apprenants et/ou entre les apprenants d'une même formation.

Afin de déterminer la fonction tutorale prépondérante de leur intervention tutorale ainsi que le plan de support à l'apprentissage qui est investi de manière dominante, ils sont invités à utiliser la matrice des objectifs tutoraux génériques (OTG) et à repérer celui qui est le plus proche de l'objectif d'intervention tutorale qu'ils ont rédigé. Cela leur indique la fonction tutorale et le plan de support à l'apprentissage auxquels leur objectif est rattaché.

Matrice des OTG

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

Ils ont alors à préciser le positionnement de l'intervention tutorale dans le scénario pédagogique et à indiquer si l'intervention est reproductible à d'autres moments de la formation.

Puis, ils déterminent si l'intervention tutorale est proactive ou réactive, individuelle ou collective et argumentent le choix de l'outil de communication qui doit être utilisé pour sa réalisation.

La rubrique commentaires et conseils est la plus importante à rédiger. Elle doit proposer un modèle de message ou un guide d'entretien ou un conducteur de classe virtuelle en fonction de la nature de l'intervention tutorale qu'ils prévoient ainsi que des conseils de réalisation à l'intention du tuteur à distance.

Ils terminent en indiquant le temps qui sera nécessaire au tuteur à distance pour réaliser l'intervention.

Que devient cette activité avec l'apparition de Chat GPT

La complexité de l'activité mais aussi le fait que les apprenants doivent déterminer les éléments de contexte prémunissent de la tentation d'utiliser Chat GPT pour produire entièrement les fiches descriptives des interventions tutorales. Néanmoins, faire comme si cette intelligence artificielle n'existait pas et ne leur était pas accessible serait une négation de la réalité.

Aussi, leur sont également fournies les réponses que Chat GPT propose pour chacun des cas types avec cette mention : « Comme vous pourrez le constater, les réponses de Chat GPT ne sont pas contextualisées puisqu'il vous appartient de définir le contexte. Il s'agit pour vous d'exercer votre regard critique sur les réponses de chat GPT tout en étant assurés que si vos propositions d'interventions tutorales ne présentent pas de plus-value, vous n'aurez pas

l'occasion, à l'avenir, d'exercer vos fonctions de tuteur à distance puisque vous serez remplacé par cette intelligence artificielle. »

Les réponses de chat GPT aux cas types

Un apprenant ne s'est pas connecté au LMS alors que la séquence à distance a démarré depuis une semaine



Un tuteur à distance devrait d'abord essayer de contacter l'apprenant pour savoir s'il y a des problèmes techniques ou autres qui empêchent la connexion à LMS. Si l'apprenant ne répond pas, il pourrait envoyer des rappels réguliers pour rappeler à l'apprenant l'importance de la participation à la séquence à distance. Si l'apprenant ne se connecte toujours pas, il pourrait discuter avec d'autres membres de l'équipe pédagogique pour déterminer la prochaine étape appropriée, comme par exemple une mise en garde ou une exclusion temporaire. Il est important que le tuteur reste en contact régulier avec l'apprenant pour s'assurer que les besoins de l'apprenant sont pris en compte.

Plusieurs apprenants n'ont pas participé à la classe virtuelle qui s'est tenue à mi-parcours de la séquence distancielle



Un tuteur à distance devrait d'abord vérifier s'il y a des problèmes techniques ou de connexion qui ont empêché les apprenants de participer à la classe virtuelle. Il peut ensuite envoyer des rappels aux apprenants pour les inciter à participer aux prochaines classes virtuelles et les informer de l'importance de la participation pour leur apprentissage. Il peut également organiser des sessions de rattrapage pour les apprenants qui ont manqué la classe virtuelle et les aider à rattraper leur retard. Il est important que le tuteur reste en contact régulier avec les apprenants pour s'assurer qu'ils reçoivent le soutien dont ils ont besoin et qu'ils sont motivés à continuer leur apprentissage à distance.

Un apprenant, déçu par ses résultats au premier quizz fait part de son intention d'abandonner la formation



Un tuteur à distance devrait d'abord écouter attentivement l'apprenant pour comprendre les raisons de son désir d'abandonner la formation. Il peut ensuite discuter avec l'apprenant pour déterminer si il y a des moyens de l'aider à surmonter les difficultés qu'il rencontre. Il pourrait proposer des stratégies d'apprentissage personnalisées, des sessions de tutoring supplémentaires ou des ressources supplémentaires pour l'aider à mieux comprendre les matières. Il peut également discuter avec d'autres membres de l'équipe pédagogique pour obtenir des idées sur la façon de soutenir l'apprenant. Il est important que le tuteur reste en contact régulier avec l'apprenant pour s'assurer qu'il reçoit le soutien dont il a besoin et qu'il est motivé à poursuivre sa formation.

Lancer un forum relatif à la réalisation d'un travail évalué



Un tuteur à distance peut suivre les étapes suivantes pour lancer un forum relatif à la réalisation d'un travail évalué :

1. Préparer une description détaillée du sujet du forum et des objectifs à atteindre.
2. Créer un espace de discussion sur le LMS ou un autre outil de forum en ligne.
3. Inviter les apprenants à participer au forum en leur envoyant des instructions claires sur la façon de s'inscrire et de participer.
4. Assigner des modérateurs pour surveiller et faciliter les discussions, veiller à la qualité des contributions et à la pertinence des sujets abordés.
5. Définir des règles de conduite pour les participants, pour éviter les conversations hors sujet ou les comportements inappropriés.
6. Encourager les participants à poser des questions, partager des idées et des ressources, et à répondre aux questions des autres participants.
7. Prévoir des séances de Q/R régulières pour répondre aux questions et clarifier les points qui ont été soulevés dans les discussions.
8. Surveiller régulièrement les contributions pour évaluer leur qualité et leur pertinence et pour corriger les erreurs ou les incohérences.
9. Encourager les participants à participer régulièrement pour maintenir l'intérêt et la participation.
10. Utiliser les contributions des participants pour évaluer leur travail évalué.

Il est important que le tuteur reste en contact régulier avec les apprenants pour s'assurer que le forum est efficace et utile pour l'apprentissage et pour évaluer les contributions des apprenants.

Annoncer la tenue d'une classe virtuelle d'approfondissement sur un thème particulier du contenu de la formation



Un tuteur à distance peut annoncer la tenue d'une classe virtuelle d'approfondissement sur un thème particulier du contenu de la formation en suivant les étapes suivantes :

1. Préparer une description détaillée de la classe virtuelle, y compris le thème, les objectifs, les modalités de participation et les dates.
2. Utiliser le LMS ou un autre outil de communication pour envoyer une annonce aux apprenants, décrivant la classe virtuelle et les informations nécessaires pour s'inscrire.
3. Envoyer des rappels réguliers aux apprenants pour les inciter à s'inscrire et à participer à la classe virtuelle.
4. Utiliser des outils de calendrier pour ajouter la classe virtuelle à l'agenda des apprenants et leur rappeler la date et l'heure de la classe.
5. Informer les apprenants des matériels nécessaires pour la classe virtuelle, comme par exemple un ordinateur, une connexion internet stable, un micro et un casque.

6. Offrir des sessions de tutorat supplémentaires pour les apprenants qui ont besoin d'aide pour comprendre les sujets abordés dans la classe virtuelle.
7. Prévoir un système d'évaluation pour la classe virtuelle, pour permettre aux apprenants de recevoir une note pour leur participation et pour évaluer leur compréhension des sujets abordés
8. Promouvoir la classe virtuelle en utilisant les réseaux sociaux, les bulletins d'information, les annonces sur le site web, etc.

Il est important que le tuteur reste en contact régulier avec les apprenants pour s'assurer qu'ils sont informés de la classe virtuelle et qu'ils ont toutes les informations nécessaires pour participer efficacement.

Annoncer la tenue d'un chat avec un grand témoin, expert du contenu de la formation



Un tuteur à distance peut annoncer la tenue d'un chat avec un grand témoin, expert du contenu de la formation, en utilisant différents canaux de communication, tels que:

- Envoyer un courriel aux étudiants pour les informer de la date, de l'heure et des modalités de participation au chat.
- Poster un message sur un forum ou un groupe de discussion dédié à la formation pour inviter les étudiants à participer au chat.
- Créer un événement sur un réseau social ou une plateforme de collaboration en ligne pour promouvoir le chat et inciter les étudiants à s'inscrire.
- Communiquer avec les étudiants par téléphone ou par messagerie instantanée pour les informer personnellement de la tenue du chat et les inviter à participer.
- Inclure des informations sur le chat dans les notes de cours ou les documents de référence de la formation pour attirer l'attention des étudiants.

Répondre à une question d'apprenant envoyée par mail mais dont la réponse peut être utile aux autres apprenants



Un tuteur à distance peut répondre à une question d'apprenant envoyée par courriel mais dont la réponse peut être utile aux autres apprenants en utilisant différentes techniques, telles que:

- Répondre à l'apprenant par courriel en incluant une copie cachée ou "CCI" aux autres apprenants pour leur permettre de voir la réponse.
- Créer un groupe de discussion ou un forum dédié à la formation où les apprenants peuvent poser des questions et obtenir des réponses, pour permettre aux autres apprenants de voir la question et la réponse.
- Ajouter la question et la réponse à une FAQ ou une section de questions fréquentes sur le site web de la formation pour permettre aux apprenants de consulter les réponses en cas de besoin.

- Inclure la question et la réponse dans les notes de cours ou les documents de référence de la formation pour que les apprenants puissent y avoir accès à tout moment.
- Organiser une session de chat ou de discussion en direct où les apprenants peuvent poser des questions et obtenir des réponses en temps réel, pour permettre aux autres apprenants de voir la question et la réponse.

Il est important de noter que cela dépendra des règles, des politiques et des pratiques de la formation à distance, il est donc important de se référer à cela pour savoir comment répondre à ces types de questions.

Un apprenant n'arrive pas à lire les vidéos sur son ordinateur



Un tuteur à distance doit diagnostiquer le problème et aider l'apprenant à résoudre le problème pour qu'il puisse lire les vidéos sur son ordinateur. Il peut utiliser les étapes suivantes:

1. Demander à l'apprenant de décrire le problème précisément, y compris les messages d'erreur ou les symptômes qu'il rencontre.
2. Vérifier que l'apprenant a installé les logiciels de lecture de vidéo appropriés, tels que Adobe Flash Player ou VLC Media Player.
3. Vérifier que l'apprenant a une connexion internet stable et suffisamment rapide pour lire les vidéos en ligne.
4. Vérifier que l'apprenant a la dernière version du navigateur web ou de l'application de lecture de vidéo.
5. Si l'apprenant utilise un ordinateur, vérifier que les pilotes de sa carte graphique et de sa carte son sont à jour.
6. Si l'apprenant utilise un ordinateur, vérifier que les paramètres de sécurité et de confidentialité de son navigateur ne bloquent pas les vidéos.
7. Si le problème persiste, fournir des instructions détaillées pour résoudre le problème ou suggérer de contacter le support technique de l'établissement.
8. Si possible, et si il est autorisé, aider l'apprenant à distance à résoudre le problème en utilisant des outils de bureau à distance.

Il est important de rester en contact avec l'apprenant pour s'assurer que le problème a été résolu et pour répondre à d'autres questions ou préoccupations qu'il pourrait avoir.

Un apprenant fait part de l'absence d'investissement de ses pairs avec qui il doit réaliser une activité collaborative



Un tuteur à distance doit aider l'apprenant à gérer cette situation difficile de l'absence d'investissement de ses pairs avec qui il doit réaliser une activité collaborative. Il peut utiliser les étapes suivantes:

1. Écouter attentivement l'apprenant pour comprendre sa situation et ses préoccupations.
2. Encourager l'apprenant à communiquer avec ses pairs pour discuter de la situation et trouver des solutions.

3. Fournir des stratégies et des outils pour aider l'apprenant à gérer les relations avec ses pairs, par exemple en établissant des objectifs clairs, en fixant des délais, en définissant des rôles et des responsabilités.
4. Encourager l'apprenant à prendre des initiatives pour stimuler la participation de ses pairs, par exemple en organisant des réunions en ligne, en créant des sondages ou des questionnaires pour recueillir les opinions de ses pairs, en établissant des récompenses pour la participation.
5. Si le problème persiste, aider l'apprenant à identifier les causes possibles de l'absence d'investissement de ses pairs, et explorer des solutions pour remédier à ces causes.
6. Encourager l'apprenant à conserver une attitude positive et à persévérer dans ses efforts pour créer une dynamique de groupe positive.
7. Encourager l'apprenant à maintenir un contact régulier avec vous pour vous tenir informé de l'évolution de la situation.

Il est important de rappeler à l'apprenant que les activités collaboratives peuvent être difficiles à gérer parfois, mais qu'il est possible de trouver des solutions pour surmonter les obstacles. Il est important de rester en contact avec l'apprenant pour le soutenir et l'aider à surmonter cette situation.

Un apprenant demande un report d'échéance d'un travail évalué pour des raisons médicales



Un tuteur à distance doit traiter avec soin les demandes de report d'échéance pour des raisons médicales. Il peut répondre en utilisant les étapes suivantes:

1. Demander des informations complémentaires sur la situation médicale de l'apprenant, tout en respectant la confidentialité et la vie privée de l'apprenant.
2. Expliquer les politiques et procédures de l'établissement concernant les reports d'échéance pour des raisons médicales.
3. Encourager l'apprenant à fournir des preuves médicales pour étayer sa demande, tel que un certificat médical.
4. Évaluer la demande de report en prenant en compte les circonstances médicales de l'apprenant, les conséquences pour l'apprenant et pour le groupe, les impacts sur les autres échéances et sur la progression de l'apprenant dans la formation.
5. Communiquer clairement à l'apprenant les décisions prises et les conséquences de ces décisions.
6. Si la demande est acceptée, établir une nouvelle date d'échéance avec l'apprenant et s'assurer qu'il dispose de suffisamment de temps pour remettre son travail évalué.
7. Si la demande est refusée, expliquer les raisons de cette décision et proposer des alternatives pour aider l'apprenant à remplir ses obligations.
8. Encourager l'apprenant à maintenir un contact régulier avec vous pour vous tenir informé de l'évolution de sa situation médicale.

Il est important de traiter les demandes de report d'échéance pour des raisons médicales de manière équitable, en prenant en compte les besoins de l'apprenant tout en garantissant que les exigences de la formation soient respectées. Il est important de maintenir une communication ouverte et transparente avec l'apprenant pour l'aider à surmonter cette situation.

Conclusions

Il ne fait pas de doute que dans les réponses de Chat GPT, les apprenants peuvent trouver des informations qui leur soient utiles. Il leur appartient alors de confronter les éléments fournis par l'intelligence artificielle à ceux abordés durant la formation.

Le fait que l'activité reste valide et que Chat GPT ne peut exonérer les apprenants des efforts de l'apprentissage tient avant tout à la complexité de l'activité qui leur demande de faire preuve de créativité tout en suivant une méthodologie précise.

L'introduction des réponses de Chat GPT dans l'énoncé de l'activité aurait plutôt tendance à la complexifier dans la mesure où tout en y trouvant des éléments qui peuvent guider leur réflexion, les apprenants sont amenés à exercer leur regard critique.

Enfin, en leur montrant que l'intelligence artificielle est en mesure de formuler des réponses qui ne sont pas sans intérêt, bien que décontextualisées et d'ordre général, les apprenants sont plus en capacité de conscientiser en quoi consiste la plus-value humaine dans le tutorat à distance.

Engagez-vous, rengagez-vous ! Disent-ils

Jacques Rodet

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.

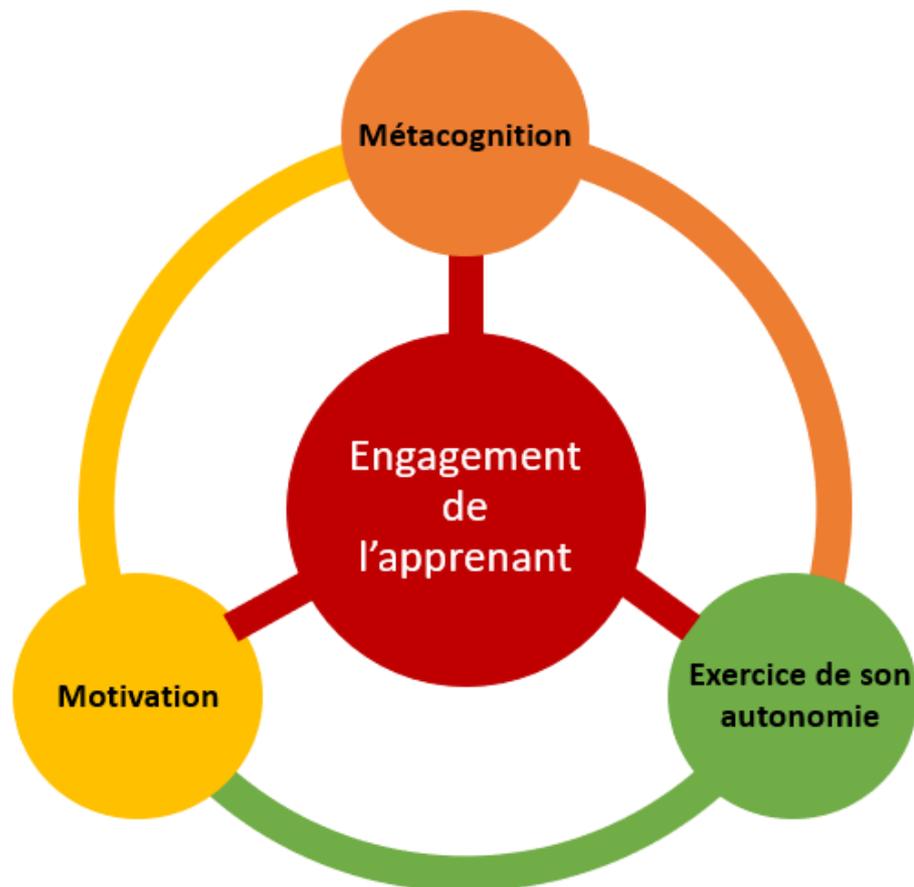
L'engagement étant lié à la motivation, beaucoup (trop) pensent que la carotte et le bâton ont des vertus magiques sur les apprenants et les amènent à s'engager dans leur formation. Le bâton étant de moins en moins de mise (heureusement), les carottes sont dopées telles des OGM dont les effets réels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

Leviers de l'engagement des apprenants



31

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/IFxu3UJbnRI>

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

À propos d'individualisation de la formation

Jacques Rodet

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.

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.¹⁵

« 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

¹⁵ Proux, Fabienne (2020). Formation : les limites à l'individualisation des parcours
<https://www.banquedesterritoires.fr/formation-les-limites-lindividualisation-des-parcours>

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.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.¹⁷

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

¹⁶ Rodet, Jacques (2021). Trois types de tutorat à distance <https://blogdetad.blogspot.com/2021/04/trois-types-de-tutorat-distance.html>

¹⁷ 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>

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.

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. »¹⁸

Si la promotion de l'individu, démarrant 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 ?

¹⁸ Monceau, Gilles (2009). L'individualisation contre l'individuation ?

https://www.psychanalyse.com/pdf/JUNG_INDIVIDUATION_L_INDIVIDUATION_CONTRE_L_INDIVIDUATION_8_Pages_307_Ko.pdf

Bricolage et ingénierie, les deux mamelles du tutorat à distance

Jacques Rodet

Le bricolage et l'ingénierie sont deux figures, deux approches, deux démarches que parait tout opposer. Ici, où l'aptitude serait développée par le faire, elle serait, là, initiée par l'organisation et la modélisation. Ici, l'induction, là, la déduction.

Dans le digital learning, les institutions contraignent souvent les individus promus tuteurs à distance à s'adapter subito, à faire preuve de créativité, à transférer à la situation distancielle, leurs pratiques présentielle de l'accompagnement, bref à bricoler. Puis, dans le meilleur des cas, à tirer progressivement de leurs expériences sinon des modèles, du moins un savoir-faire repéré et énonçable.

Depuis une quinzaine d'années, j'ai avancé l'idée d'ingénierie tutorale en soulignant qu'il n'était ni raisonnable ni responsable pour les institutions de transférer entièrement la responsabilité de la qualité des services tutoraux aux seuls tuteurs à distance. Cette démarche d'ingénierie, pour ceux qui la découvrent, relève bien de la démarche déductive. Ainsi, les étudiants auprès desquels j'interviens dans le master MFEG de Rennes 1, le plus souvent sans expérience de l'accompagnement des apprenants à distance, sont d'abord amenés à prendre connaissance des méthodes, livrables et actions de l'ingénierie tutorale avant de les mettre en pratique. Or, mes propositions ne sont que le résultat de ma pratique de tuteur à distance et de consultant, soit une mise à distance réflexive de nature inductive.

Lors des formations de tuteurs à distance que j'anime, si une part importante est donnée à la pratique et qu'elles sont bâties sur le principe de l'isomorphisme entre les situations vécues comme apprenant et celles que les apprenants auront comme tuteurs à distance, c'est bien une démarche déductive qui est le plus souvent favorisée car se révélant plus adaptée aux contraintes de temps et de coûts imposées par les donneurs d'ordre.

La pensée complexe, et avant elle la dialectique, nous enseignent que les pôles contraires se servent l'un l'autre, plus, ne peuvent exister en l'absence d'un seul. Bricolage et ingénierie sont donc à considérer comme un couple indissociable et nécessaire. Ce sont les allers-retours de l'individu, de l'un à l'autre, à force de boucles rétroactives, qui lui permettent de dépasser les limites de l'ingénierie et du bricolage et de nourrir ce que d'aucuns nomment l'expertise. Il faut à l'individu, à la fois et successivement, successivement et à la fois, vouloir, pouvoir et savoir parcourir le chemin spiralé du modèle à l'improvisation et de l'improvisation au modèle. Se nourrir à chacune des

mamelles du tutorat à distance pour grandir et devenir un tuteur à distance expérimenté.

Le bricolage tutorial

Bricoler, c'est refuser l'application stricte d'un modèle, aussi performant qu'il puisse paraître. C'est savoir prendre la situation réelle pour ce qu'elle est et non pour sa description. Le seul Maître du bricolage est la situation. Pour ce faire, le tuteur à distance doit être capable de flexibilité, de discernement et de ce tour de main qui n'est pas transférable, même s'il peut être observé, comme Michel de Certeau l'a fait pour les gestes du quotidien.

Bricoler le tutorat, c'est alors identifier les tâches de soutien à réaliser à destination de l'apprenant et choisir les moyens permettant de s'en acquitter, cela sans suivre une procédure établie mais faire avec les « moyens du bord ». Ce compromis entre l'intention et les moyens disponibles font que le résultat de l'intervention tutorale est forcément décalé. Décalage que l'on retrouve dans toute communication, et tuteur à distance est toujours une action de communication, entre ce que je pense, ce que je dis, ce qui est entendu, ce qui est compris, ce qui est utilisé par mon interlocuteur. Dans « La pensée sauvage » Lévi-Strauss a cette formule éclairante : « Une fois réalisé celui-ci [ici le résultat de l'intervention tutorale] sera donc inévitablement décalé par rapport à l'intention initiale (d'ailleurs simple schème), effet que les surréalistes ont nommé avec bonheur « hasard objectif ». Aussi, les interventions tutorales seraient à réaliser sans les subordonner aux effets qui en sont attendus afin d'ouvrir un espace relationnel entre le tuteur et l'apprenant, où le fortuit et la poésie qui est sienne puisse s'épanouir et être agissante.

Bricoler le tutorat serait mettre l'accent sur la relation à établir avec l'apprenant, ouvrir des possibles, pratiquer l'écoute active, s'autoriser la spontanéité, mais également faire avec les moyens contingents, recourir à la guidance, conseiller, réfléchir son action. Naviguer entre ces pôles que sont la relation tutorale et les interventions tutorales, c'est pour le tuteur à distance s'offrir l'opportunité de l'expérience et du savoir pratique.

Si donc, savoir bricoler est indispensable au tuteur à distance, est-ce pour autant suffisant pour que le tutorat à distance soit une réalité dans les dispositifs de digital learning ?

L'ingénierie tutorale

Le tutorat à distance étant reconnu comme un élément déterminant de la qualité d'un digital learning, il ne peut être ignoré par les concepteurs et laissé à la seule pratique des tuteurs. Tout comme l'animation d'une formation présentielle est encadrée par une ingénierie pédagogique, les services tutoraux et les pratiques des tuteurs à distance gagnent à l'être par les résultats d'une ingénierie tutorale. Il s'agit de définir, de concevoir, de préparer la diffusion et d'évaluer les services d'accompagnement des apprenants d'un digital learning.

Les enjeux pour l'institution sont de déterminer une politique d'accompagnement fondée sur des valeurs dans lesquelles elle se reconnaît,

d'identifier les moyens à mettre en œuvre au service de cette politique, de construire le modèle économique assurant la viabilité du dispositif tutoral. Cela nécessite d'identifier les besoins de soutien les plus courants des apprenants à distance, de les prioriser afin de ne formuler des réponses qu'à ceux dont l'atteinte est estimée supportable au regard des contraintes contextuelles, de relier ces interventions tutorales aux différents profils de tuteurs. Afin de pouvoir répondre à davantage de besoins de soutien et d'offrir un accompagnement plus complet, il est primordial de faciliter la tâche des tuteurs en décrivant et quantifiant leurs interventions. Ceci est également nécessaire afin d'assurer une harmonisation minimale des services tutoraux rendus aux apprenants lorsqu'une institution emploie plusieurs tuteurs pour différentes sessions d'une même formation. Dès lors, il s'agit pour l'institution d'organiser la montée en compétences des tuteurs à distance en les formant et en initiant des communautés de pratiques destinées à la mutualisation des interventions tutorales réalisées. Le dimensionnement d'outils de suivi de la relation tutorale, et des interventions tutorales effectuées, est essentiel lorsque le nombre d'apprenants accompagnés par un tuteur excède sa capacité de mémorisation. Ce n'est qu'à cette condition qu'une réelle personnalisation de l'accompagnement peut être envisagée. La mise en place d'une évaluation des services tutoraux qui peut prendre la forme d'un audit auprès des responsables de formation, des formateurs-tuteurs et des apprenants amène ainsi l'institution à s'engager dans un processus d'amélioration continue de l'accompagnement des apprenants à distance.

Parce que le tuteur à distance intervient toujours dans le cadre formel d'une formation voulue par une institution, il ne peut se contenter de bricoler son accompagnement de manière isolée et sans avoir à en justifier. Mais alors, comment associer bricolage et ingénierie ?

Associer bricolage et ingénierie

Associer le bricolage des tuteurs à distance et l'ingénierie tutorale paraît difficile au premier abord tant les points de départ et les ressorts d'action de l'un et de l'autre sont éloignés. Là où le bricoleur met l'accent sur la relation avec l'apprenant en situation, l'ingénierie tutorale prétend modéliser l'accompagnement, du moins lui fixer un cadre conçu par avance.

Il existe pourtant des leviers permettant d'articuler ces pôles contraires dont voici les principaux.

Construire un vocabulaire et une culture partagée du tutorat à distance. L'élaboration d'un vocabulaire spécifique au tutorat à distance mais également des échanges entre l'institution et les tuteurs sur les valeurs accordées au tutorat est certainement une des premières actions à mener. Elle permet aux acteurs de se reconnaître, d'identifier leurs différences de représentations, de construire leurs convergences.

Dimensionner les conditions et les moyens de la délivrance des services tutoraux. Si les contraintes contextuelles pèsent sur les résultats de l'ingénierie tutorale, il est néanmoins prudent de ménager des marges de liberté et

d'initiative aux tuteurs dans l'adaptation de leur accompagnement aux situations réelles des apprenants. Afin que le bricolage tutorial puisse être pratiqué, un espace, au périmètre énoncé, devra être prévu lors de l'ingénierie tutorale. Il sera alors nécessaire de lui donner une dimension contractuelle par la rédaction de deux chartes tutorales, l'une définissant les droits et devoirs des tuteurs envers l'institution et inversement et l'autre concernant les tuteurs et les apprenants.

Associer les tuteurs à la conception des dispositifs tutoraux. Afin de diminuer les préconisations de l'ingénierie tutorale que l'expérience réelle de l'accompagnement des apprenants invalidera, il est utile d'associer des tuteurs à la définition du scénario tutorial. De même, des espaces d'échanges, en présence et à distance, entre concepteurs et tuteurs devraient être aménagés durant la diffusion de la formation, en particulier lors de la première session de la formation, afin que les tuteurs puissent faire remonter les difficultés des apprenants sur tel ou tel aspect du contenu ou du matériel pédagogique et suggérer des modifications.

Expérimenter et partager les expériences. Un dispositif tutorial conçu n'est qu'une élaboration intellectuelle qui ne peut s'exonérer d'être passé au crible de l'action réelle. Il est donc nécessaire de procéder à des expérimentations et surtout d'organiser des retours d'expérience afin de relever les manques, les inadaptations, le superflu des résultats de l'ingénierie tutorale que seul l'exercice du tutorat à distance permet de révéler.

Mutualiser le bricolage pour le conceptualiser. Les praticiens de la didactique professionnelle en témoignent fréquemment, les professionnels ont beaucoup de difficultés à décrire leur savoir-faire pratique, les raisonnements qui les amènent à telle ou telle comportement, l'enchaînement de leurs actions. Il en est de même pour les tuteurs à distance. Ce n'est pourtant qu'à cette condition que des lignes de force peuvent émerger et aboutir à enrichir la modélisation des interventions tutorales. Il serait donc intéressant que des didacticiens, des psychologues et des ergonomes interviennent auprès de groupes de tuteurs à distance pour fournir de nouveaux éléments à ceux qui sont chargés de l'ingénierie tutorale.

Il est évident que ce billet est très loin d'épuiser le sujet du dépassement des postures des tuteurs bricoleurs et des ingénieurs du tutorat à distance. Aussi, n'hésitez pas à l'enrichir par vos réactions et commentaires.

Sources

De Certeau, Michel. L'invention du quotidien. Gallimard. 1980.

Levi-Strauss, Claude. La pensée sauvage. Plon. 1962.

Morin, Edgar. La méthode. Le Seuil. 1977-2004.

Paul, Maela. La démarche d'accompagnement. De Boeck. 2020.

Pastré, Pierre. La didactique professionnelle. PUF. 2011.

Rodet, Jacques. L'ingénierie tutorale. JIP Editions. 2016

A propos de comodalité et d'accompagnement des apprenants

Jacques Rodet

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 :

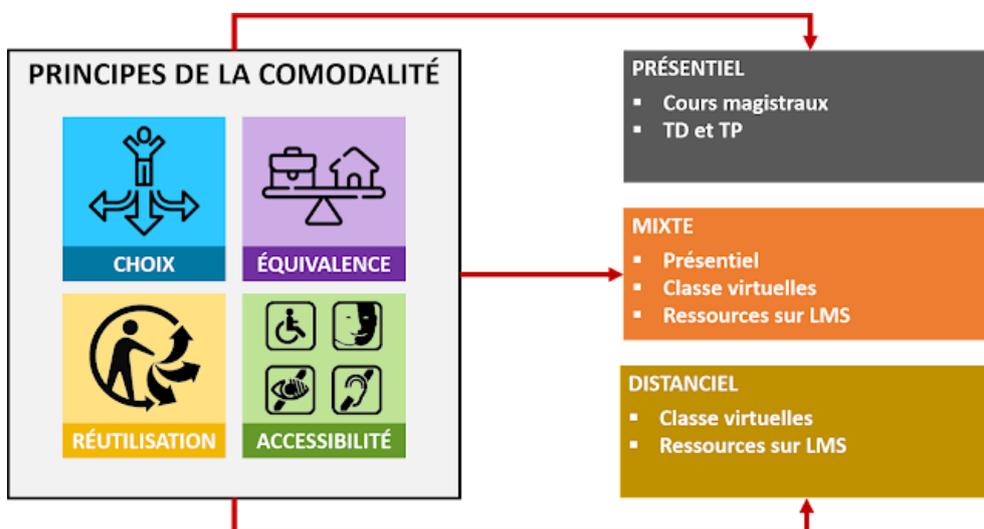
Donner le choix à l'apprenant : Donner la possibilité à l'apprenant de choisir la modalité de diffusion de la formation en fonction de ses besoins et préférences sans avoir à l'annoncer à l'avance ou à justifier son choix.

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.

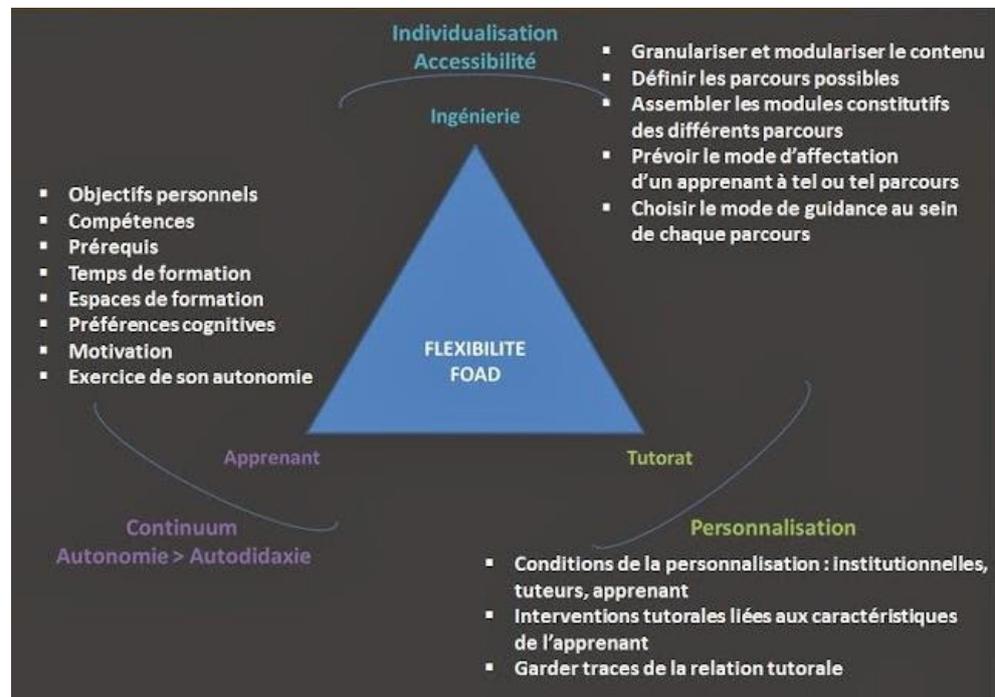
Accessibilité : Afin d'assurer un accès optimal aux ressources de la formation et aux outils utilisés, les normes d'accessibilité doivent être respectées ainsi que les bonnes pratiques de la pédagogie inclusive.

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.



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).

Modélisation de la flexibilité d'une FOAD



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.

A propos d'intelligence collective et collaborative

Jacques Rodet

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.

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

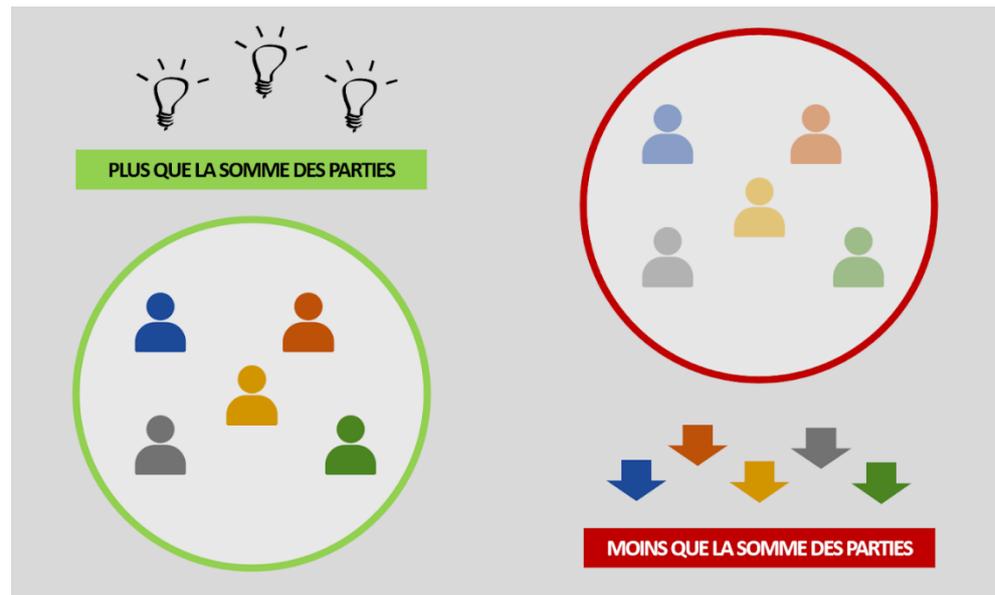
Les penseurs de la systémique, nous indiquent qu'un groupe est à la fois plus et moins que la somme de ses parties. Plus, car le groupe, par ses activités, provoque des émergences qui n'auraient pu exister sans le groupe et la résolution de ses conflits socio-cognitifs. Moins, car pour que le groupe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

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.

Nature d'un groupe



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.

Synoptique du processus collaboratif et de la dynamique de groupe



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.

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.

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

Jacques Rodet

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.

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.

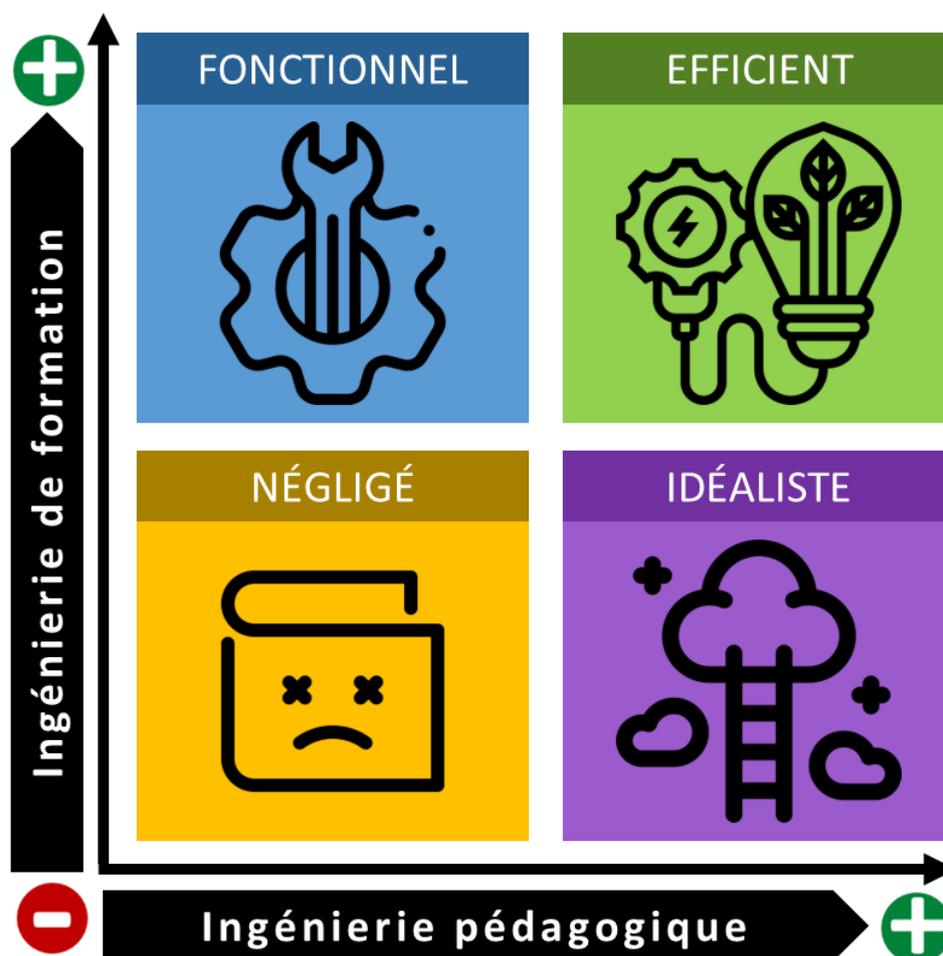
Ce n'est qu'une fois les actions d'ingénierie pédagogique totalement réalisées, que la planification des sessions, leur organisation matérielle, le recrutement des formateurs peuvent être effectués.

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.

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

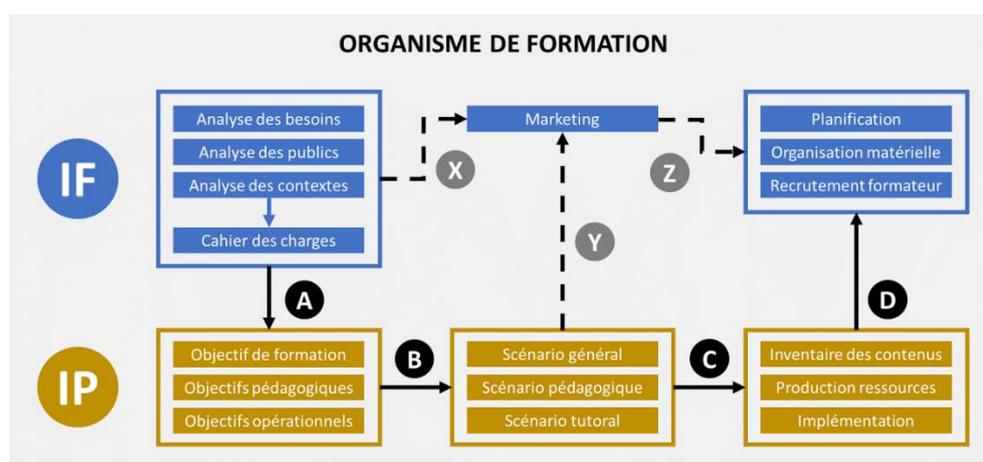
Le type idéaliste, comme le type fonctionnel établit une hiérarchie claire entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique mais dans ce cas c'est la seconde qui prime. Les organismes de formation multisite qui privilégient ce type centralisent, le plus souvent, la conception pédagogique en 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.

A propos des feuilles de présence exigées par les organismes

Jacques Rodet

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 atours 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.

A propos d'innovation en formation

Jacques Rodet

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 ?...

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.

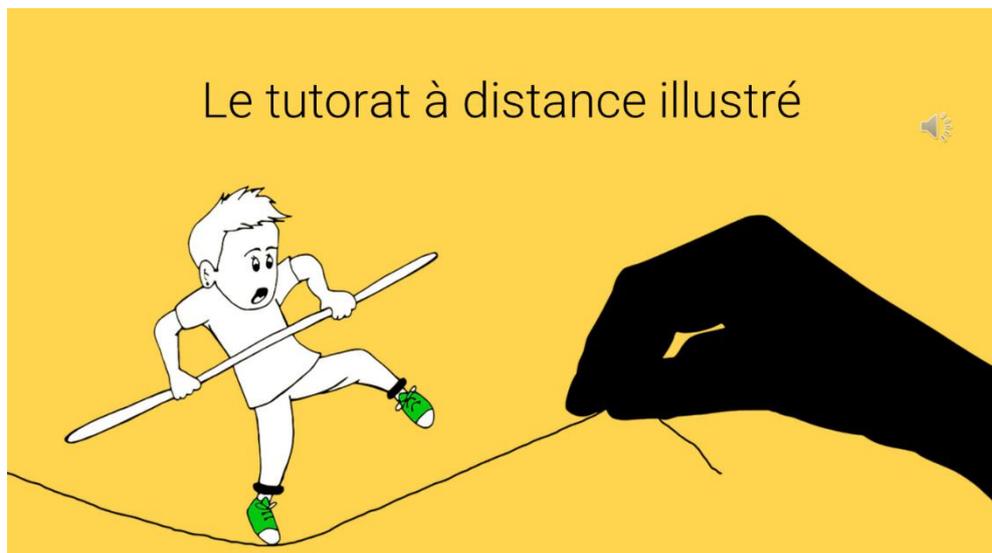
Ce mini réquisitoire pourrait faire croire que l'innovation en formation n'est finalement qu'une impasse, une fausse espérance, un faire-valoir pour certains, un gage de réputation pour d'autres. Or, il n'en est rien dès lors que certains fondamentaux de la formation sont pris en compte et d'abord, et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

Dernière parution



62

Parce qu'une image vaut souvent mieux qu'un long discours, ce livre vise à illustrer le tutorat à distance. Il comprend six chapitres : Situer le tutorat à distance ; être tuteur ; L'ingénierie tutorale ; Pratiques ; Apprenants ; Varia.

Certaines illustrations sont suffisamment évocatrices pour ne pas être commentées, d'autres le sont davantage. Il s'agit notamment des typologies présentées, des schémas décomposant des processus d'action, des tableaux...

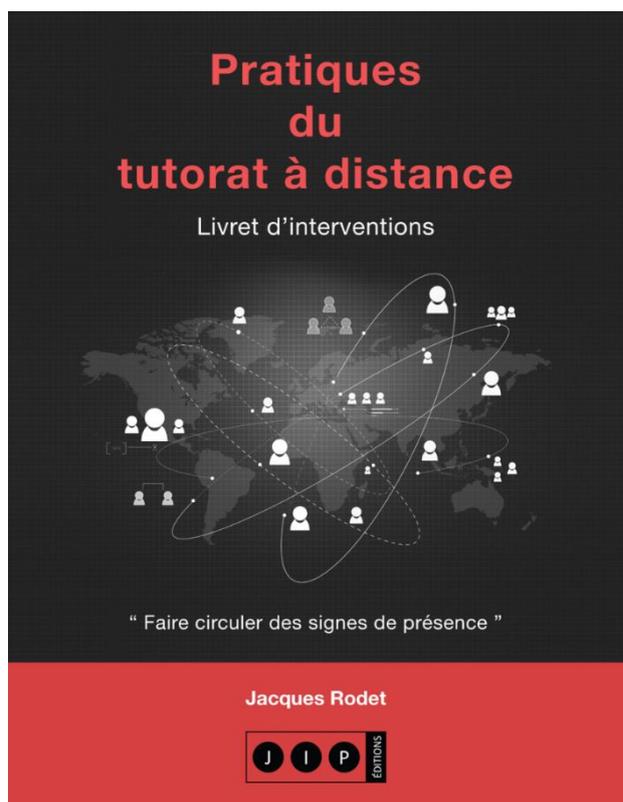
Le chapitre sur l'ingénierie tutorale est le plus fourni et présente des outils méthodologiques mis au point après la parution de mon livre « L'ingénierie tutorale » qui date de 2016.

Le recours à l'illustration ne m'était pas familier et je ne considère pas posséder des compétences de graphiste. Ma préférence pour synthétiser un propos a toujours été l'usage de tableaux. Pourtant, tout au long de ce quart de siècle d'intérêt et de publications sur le tutorat à distance, je me suis initialement contraint puis découvert un certain plaisir à utiliser des schémas.

Présentation complète <https://urlz.fr/knSj>

Commande <https://urlz.fr/knSN>

Toujours disponible



Ce livret est destiné avant tout aux formateurs qui sont amenés à accompagner des apprenants lors de séances distancielles. Formant régulièrement des futurs tuteurs à distance, j'ai pu constater que ceux-ci étaient souvent à la recherche de solutions pratiques, pour certains de recettes, qui leur permettraient de réduire leur appréhension des nouvelles tâches d'accompagnement des apprenants qu'ils ont à réaliser avec des outils numériques, voire d'écarter l'inconfort du changement de posture de transmetteur à facilitateur. Disons-le donc immédiatement, il ne s'agit pas d'un livre de recettes, plutôt d'une présentation d'ingrédients à connaître, à faire siens, à associer ensemble en prenant en compte les contraintes contextuelles des formations, et de les mettre au service de l'accompagnement des apprenants pour qu'ils atteignent leurs objectifs d'apprentissage.

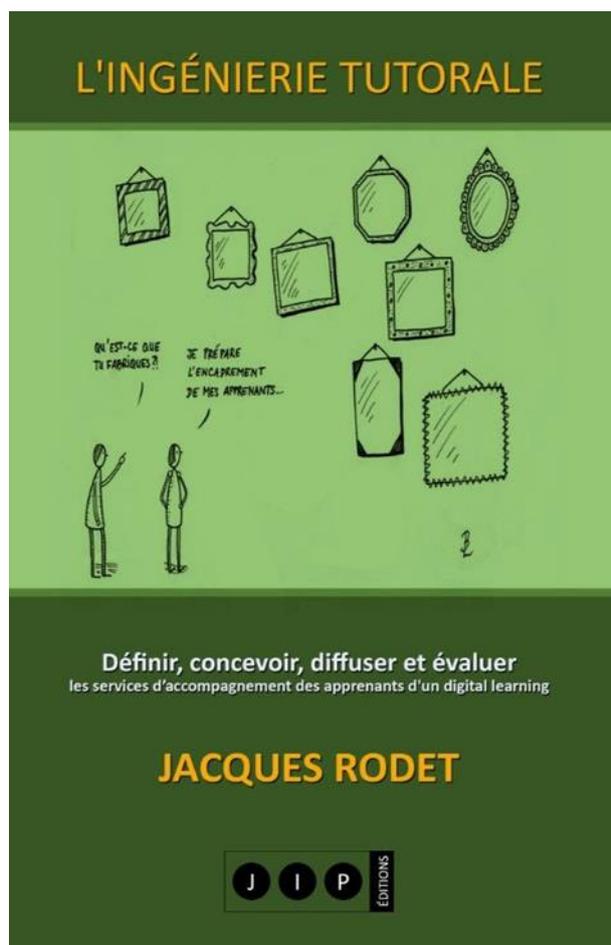
63

Chaque objectif tutoral générique fait l'objet d'une présentation qui contient des exemples d'interventions tutorales, susceptibles de le rendre opérationnel et atteignable. Aussi, une deuxième manière de consulter ce livret est de vous laisser mener par vos questionnements, votre curiosité, puis par les connexions qui existent entre les interventions tutorales de poursuivre votre exploration. Cette découverte pourra être prolongée hors du document en suivant les liens qui pointent vers des billets de blog, des vidéos et des clips. Une troisième façon de faire est de le considérer comme un objet de formation, parfois un peu exigeant, mais quel apprentissage est réalisé sans effort d'apprentissage..., en se prêtant au jeu des activités réflexives et de production qu'il contient.

Présentation complète <https://cutt.ly/fd02hiu>

Commande <https://cutt.ly/3d02lpc>

Toujours disponible



64

Notions

- De la nécessité de l'ingénierie tutorale
- Propositions pour l'ingénierie tutorale
- Articulation des livrables de l'ingénierie tutorale avec ceux d'un digital learning
- Les différents types d'ingénierie tutorale
- Questions autour de l'ingénierie tutorale

Pratiques

- Être à l'écoute des apprenants sur leurs attentes de tutorat
- Quelques illustrations du scénario d'encadrement et de la conception des interventions tutorales
- Proportion du tutorat dans un digital learning
- Prioriser les besoins de soutien des apprenants à distance pour déterminer ceux qui doivent faire l'objet de réponses tutorales
- Indices de gravité et de probabilité pour une étude de criticité en ingénierie tutorale
- Matrice d'opérationnalité d'une intervention tutorale

Le tutorat dans les MOOC

- Quelques éléments pour penser le tutorat dans les MOOC
- Le tutorat dans les MOOC, cela fonctionne !
- La réactivité ascendante, et quelques autres modalités d'accompagnement des apprenants à distance dans les réseaux sociaux massifs d'apprentissage (RSMA)
- Compléter ou réussir un MOOC ?

Annexes

- Typologie générale des interventions tutorales
- Interventions tutorales conjoncturelles et structurelles
- Matrice d'interventions tutorales
- Le process d'une intervention tutorale réactive

Présentation complète

<https://cutt.ly/CfWBekO>

Commande <https://cutt.ly/KfWBip9>

A propos de **tutorales**

tutorales est une revue consacrée au tutorat à distance sous le parrainage de t@d, le réseau du tutorat à distance.

La thématique exclusive de cette revue en fait déjà un objet unique en son genre mais **tutorales** veut se distinguer des autres publications par plusieurs aspects. Tout d'abord, elle est uniquement diffusée sur Internet, au format PDF, sous licence Creative Commons. Ce choix délibéré répond tant à des besoins économiques qu'au souci d'adopter une formule souple et rapide de publication. En effet, une des ambitions de **tutorales** consiste en la mise à disposition de textes sur le tutorat à distance, le plus tôt possible après leur rédaction par leurs auteurs. Il ne s'agit pas là de payer un tribut à « l'instantanéisme » contemporain, mais d'affirmer la volonté de se soustraire au travers habituel de la publication d'articles traitant de situations et de données antérieures de plusieurs années à la date de diffusion.

Ceci est rendu possible par l'allègement des contraintes éditoriales dans la mesure où les rédacteurs assurent également des tâches d'édition. En ce sens, ils sont libres de choisir leur style de rédaction et ne sont pas contraints par l'adoption de telle ou telle méthodologie exigée par l'édition scientifique. De même, il n'y a pas de contrôle éditorial poussé sinon la vérification que le texte correspond bien au champ de la revue et qu'il présente pour l'auteur, en premier, et les lecteurs, en second, une opportunité d'approfondir et de mettre au net idées et propos.

Pour autant, **tutorales** ne retranche rien à son ambition de diffuser des informations pertinentes et de qualité. Pour ce faire, elle fait essentiellement confiance aux auteurs qu'elle accueille et au jugement des animateurs de t@d.

Sur les auteurs aussi, **tutorales** veut se distinguer, en particulier par l'accueil de rédacteurs occasionnels, non reconnus, y compris des novices. Si la publication d'auteurs plus établis n'est pas exclue, elle ne constitue pas, clairement, la priorité de cette revue. C'est pourquoi le profil de l'auteur de **tutorales** est davantage celui d'un étudiant en Master que d'un doctorant ou celui d'un professionnel plutôt que d'un enseignant-chercheur. Enfin, les auteurs de **tutorales** bénéficient d'autres avantages spécifiques. Ils ne sont contraints par aucune limitation du nombre de pages et chaque contribution constitue l'élément principal d'un numéro de la revue. De ce fait, la périodicité de la revue n'est pas fixe mais la publication des numéros dépend de l'actualité et des propositions des auteurs.

Pour conclure cette présentation de **tutorales**, j'invite toutes les personnes qui ont réalisé un travail de recherche sur le tutorat à distance, même modeste, ou qui veulent témoigner d'expériences tutorales à franchir le pas de la publication. **tutorales** se veut avant tout à leur service et à celui de la promotion du tutorat à distance.

Contact par mail : jacques.rodet@free.fr - ISSN n° 2104-333

Conditions d'utilisation de tutorales

Vous êtes libres de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public, selon les conditions suivantes :

Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original de la manière indiquée par l'auteur de l'œuvre ou le titulaire des droits qui vous confère cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'œuvre).

Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.

Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

A chaque réutilisation ou distribution de cette création, vous devez faire apparaître clairement au public les conditions contractuelles de sa mise à disposition. La meilleure manière de les indiquer est la reproduction du logo ci-dessous ou l'intégration du lien qui y est attaché.

Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits sur cette œuvre.

Rien dans ce contrat ne diminue ou ne restreint le droit moral de l'auteur ou des auteurs.



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>