

RÔLE DU TUTEUR DANS LA RÉUSSITE DES DISPOSITIFS DE FORMATION À DISTANCE

Introduction

Même si les nouvelles générations entrent sur le marché de l'emploi avec une formation qui répond mieux aux exigences du moment, l'évolution de plus en plus rapide des technologies et le changement rapide des techniques et du savoir-faire, la rend désuète à court terme (Marchand, 1998). Dans la perspective d'une formation le long de la vie le recours aux TIC semble apporter une contribution de taille. Elles offrent des possibilités telles que l'individualisation de l'apprentissage, l'accessibilité des connaissances, l'ouverture de la formation à un public nouveau et plus nombreux malgré les distances de toutes natures (géographique, culturelle, sociale, économique etc.). Mais leur usage a induit de nouvelles situations pédagogiques et modifier la situation frontale de l'enseignement. Dans cette perspective de nombreux auteurs soutiennent que les apprenants doivent occuper une place importante dans le processus et doivent y être responsabilisés (Seawrt & al., 1983 ; Henri & Kaye, 1985 ; Keegan, 1986 ; Garisson, 1989). Ces exigences nécessitent la disponibilité chez eux d'un certain nombre de compétences et d'habilités de haut niveau dont l'autonomie, l'attitude réflexive par rapport à l'ensemble du dispositif, la collaboration etc. Le manque ou l'absence de ces caractéristiques chez la majorité d'entre eux, l'isolement, la solitude (Jacquinot, 1999), les forts taux d'inadaptation aux nouvelles qualifications induites par les dispositifs à distance (Linard, 2000) sont à l'origine en grande partie de l'échec de ce type des dispositifs. Mais si ces caractéristiques sont absentes et ne peuvent se prescrire, elles peuvent par contre se développer par entraînement, à des conditions précises (Linard, 2003), lorsque la formation fait appel à des méthodes pédagogiques appropriées (méthodes actives notamment) qui privilégient l'initiative, les aptitudes à communiquer, à coopérer (Lebrun, 2004).

Si l'activité du sujet apprenant représente le cadre idéal pour le développement de ces habilités (Landry, 1998, Depover, 2002, Le Boterf, Ray, 1997), « La cascade de conditions à remplir (dans la quête de l'apprentissage) requiert tant de dispositions favorables à la fois que l'on comprend pourquoi les apprenants ont si souvent besoin d'un soutien extérieur pour réussir » (Linard, 2001).

L'encadrement dans la FAD

Ce soutien, ce support à l'apprentissage, Deschênes et Lebel (Deschênes et Lebel, 1991, p.11) le définissent comme « tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie ». C'est ce que qualifie De Lièvre (De Lièvre, 00) d'une « ...série de ressources mises à disposition de l'étudiant pour faciliter son apprentissage. »(p.36).

Les termes de soutien, de support ou d'encadrement à l'apprentissage sont souvent utilisés de manière équivalente dans la littérature. Nous nous limiterons dans cette intervention à l'encadrement qui regroupent, pour la plupart des auteurs, des

interventions essentiellement humaines (Dione & al., 1999] ; (Dallaire, 2001) ; (Deschênes,2001) ; (Gagné & al., 2001).

Dans cette perspective ces auteurs considèrent que le tuteur est l'un des facteurs en mesure de remédier à ces difficultés. Il constitue l'une des variables déterminante de l'efficacité des dispositifs de FAD et du taux de persistance ((Lebel & Michaud, 1989; Bertrand & al., 1994; Depover & al., 1998, Desmarais, 2000 cités par Delière, Depover , Quintin & Decamps). Ceci nous amène à poser la question quant à son rôle dans la résolution de certains problèmes cruciaux tels que la perte de motivation, l'isolement et l'acquisition d'habiletés telles que le travail collaboratif ?

Cette contribution s'appuie sur deux formations à distance pour déterminer l'évolution des attitudes et des habiletés des apprenants à travers différentes étapes des formations pour dégager l'apport du tuteur dans cette évolution. Notre analyse des différentes étapes se basera sur un ensemble de traces d'un corpus constitué de communications synchrones en situation d'apprentissage et de documents de description des résultats obtenus. L'étude concernera trois promotions pour la formation UTICEF et une promotion (la première) pour la formation PGS-IST. Chacune des promotions se compose de deux groupes d'une dizaine d'apprenants chacun.

Cadre de l'étude

Nos deux formations sujettes d'étude malgré la différence du domaine traité présentent plusieurs caractéristiques communes.

La formation UTICEF existe depuis 2000 et a concerné 200 étudiants répartis sur toute la planète francophone (Jaillet, 2005). Elle s'adresse plutôt à des professionnels de la formation et de l'enseignement supérieur en charge de l'intégration des TIC dans leur département. L'équipe d'encadrement (Université de Mons, Université de Genève, Université Louis Pasteur Strasbourg) est composée de spécialistes des TIC dans l'éducation.

La formation PGS IST inspirée de la formation UTICEF, existe sous sa forme classique depuis 1989 et en ligne depuis 2003. Elle s'adresse aussi à des professionnels dans le domaine de l'information et de la documentation en charge de la gestion des structures d'information et de documentation utilisant les TIC. L'équipe d'encadrement (Centre de recherche sur l'information scientifique et technique (CERIST)) est composée de spécialistes dans le domaine de l'information et des TIC. Dans les deux cas, l'apprentissage se fait dans le contexte où l'apprenant est sensé utiliser ses apprentissages en maintenant un contact direct, immédiat et permanent avec son environnement. Ce lien devrait faciliter l'intégration des savoirs scientifiques aux savoirs pratiques (Pépin, 94) et le transfert des connaissances et des compétences vers cet environnement. Elles se déroulent totalement à distance et utilisent la plate forme ACOLAD (Apprentissage Collaboratif à Distance) « dont la fonction est d'induire un comportement de collaboration, à la fois par l'environnement graphique qui pousse à l'organisation du travail en groupe exclusivement et l'algorithme d'apprentissage qui induit également une approche socioconstructiviste des situations pédagogiques » (Jaillet, 2005).

La méthodologie des deux formations s'appuie sur des activités d'apprentissage à réaliser selon des modalités collaboratives en majeure partie. Ceci se fait dans l'optique de renforcer les aspects sociaux et affectifs (qui manquent souvent à l'apprentissage à distance et à l'origine dans beaucoup de cas d'abandon dans ce type de formation) et de développer des compétences transversales susceptibles d'être transférées dans la sphère professionnelle des apprenants (De lièvre & al., 2002).

Résultats et discussions

Pour mesurer l'apport des tuteurs nous avons tenté de dégager à travers l'analyse des interactions synchrones entre tuteurs et apprenants les difficultés auxquelles ces derniers ont fait face comme première étape. Ensuite identifier les effets de difficultés sur l'apprentissage et les formations pour dégager les apports des tuteurs et les effets notamment sur la persistance, le développement des habiletés et la réussite des apprentissages.

Pour ce faire nous avons procédé à la codification des interactions verbales entre apprenants et tuteurs. Cette codification reprend les différents obstacles possibles que peuvent rencontrer les apprenants en relation avec les caractéristiques des deux formations. Il s'agit essentiellement de formations totalement à distance, qui utilisent des moyens de communication et d'accès distants, d'une approche pédagogique basée sur l'activité des apprenants, leur responsabilisation sur leur apprentissage et sur le travail collaboratif. Une grille est élaborée et comprend ces différentes facettes et les difficultés inhérentes telles que l'isolement, la perte de motivation, l'incapacité de disposer d'habiletés nécessaires à l'autonomie et au travail collaboratif. Ce qui permet d'avoir en face les réactions des tuteurs sur la base de leurs interventions et par conséquent leurs apports.

Puisque nous nous focalisons sur la posture du tuteur et ses effets, les séquences d'interactions analysées sont délimitées par la première et la dernière intervention du tuteur et ce pour chaque chat. Les séquences qui ont lieu en son absence ne sont pas traitées. Elles sont loin d'être négligeable dans l'économie du processus, mais par définition comme le tuteur n'est pas là. On ne peut déduire ses effets. Il y a cependant une limite. Il est tout à fait possible que le tuteur soit une présence en filigrane. Autrement dit, que certains de ces propos ou consignes soient repris par les étudiants. Dans le format de cette étude, cela n'est pas traité.

Notre hypothèse étant que les activités imposées aux apprenants comprennent les ingrédients nécessaires à l'acquisition des connaissances et au développement de compétences. Cependant pour atteindre cet objectif les apprenants ont besoin d'un soutien pour maintenir leur motivation et dépasser les obstacles d'ordre techniques ou liés à la nouvelle approche pédagogique basée sur leur activité dans un cadre de travail collaboratif.

Les difficultés rencontrées

L'analyse des traces des interactions verbales entre apprenants et tuteurs lors des réunions synchrones via la plateforme font ressortir trois grandes catégories de difficultés. Ces difficultés sont liées aux aspects :

1-Socio affectif et motivationnel en relation avec les exigences socioprofessionnelle et relationnelle : Sur ce plan et dans beaucoup de cas les apprenants éprouvent des difficultés à concilier entre les exigences de leurs responsabilités professionnelles et familiales d'un côté et celle de la formation de l'autre. Des difficultés inattendues pour la majorité parce qu'ils n'ont pas apprécié la charge de travail et les moyens à mettre en œuvre pour poursuivre cette formation. Une situation aggravée par l'incompréhension et le manque de soutien de leur environnement. Pour ces raisons la majorité des cas d'abandons pour la formation UTICEF parviennent au démarrage. La formation PGS-IST n'a pas connu à sa première promotion cette situation.

2-Techniques en relation avec les outils de communication, d'échange et de partage :

La deuxième catégorie de difficultés que rencontrent les apprenants est d'ordre technique. Il faut signaler à ce niveau qu'il s'agit moins de difficultés d'utilisation d'outils que de difficultés liées aux accès à Internet.

3- l'approche pédagogique : Malgré la focalisation des apprenants sur les difficultés techniques au départ, les grands obstacles sont plutôt liés au changement de pratique que l'on leur impose avec une approche pédagogique originale. Une approche basée sur l'activité des apprenants, le travail collaboratif et impliquant leur responsabilité sur leur apprentissage. Dans ce sens une analyse longitudinale dans les deux formations révèle des périodes « critiques ». Périodes caractérisées par des turbulences, de doutes et de ruptures dans l'activité des apprenants. Ce résultat classiquement observé dans les groupes ou les interactions se déroulent en face à face Gersick (Gersick, 1988,1989 cité par Michinov, 2003). Cependant la notion de distance séparant les tuteurs et apprenants sur le plan géographique et temporelle augmente la durée de la période critique par rapport au face à face. Cette remarque est plus palpable pour la PGS-IST et est due à notre avis à la qualité d'intervention des tuteurs. Il en découle un manque ou du moins une irrégularité dans les échanges qui font penser à un manque d'investissement général. Il se pose alors des interrogations sur ce que font les étudiants, s'ils sont toujours impliqués à un moment donné, s'ils travaillent effectivement à la tâche, s'ils ont bien saisi les consignes et ce que l'on attend d'eux ? Nous avons constaté également à travers les interventions des apprenants un signalement explicite des difficultés inhérentes à la démarche et que nous retrouvons dans les différents corpus. Il s'agit essentiellement de l'incapacité de gestion du temps, au manque de communication entre apprenants, aux différences de rythmes de travail, aux difficultés et aux conflits résultants des partages des tâches etc. Il se confirme comme le souligne Jaillet (Jaillet, à paraître) que « l'une des difficultés de l'enseignement à distance, concerne la dynamique collaborative et que l'une des questions cruciales relève de la difficulté à faire travailler des gens ensemble alors qu'à priori, il n'y a rien d'évident à ce qu'ils acceptent de se mettre dans une dynamique collective ».

Les interventions des tuteurs et leurs effets

L'analyse des traces des corpus analysés montre, et ce pour les deux formations, des interventions des tuteurs sur tous les registres en relation avec les difficultés signalées supra. Ainsi ces interventions ont touché sur le plan socio affectif les individus en difficultés personnelles ou techniques ainsi que le groupe. Le maintien de la communication avec les apprenants, la prise en compte de leurs difficultés personnelles ont constitué l'élément essentiel de ce soutien. L'incitation à la communication inter apprenants et le soutien mutuel dans l'optique de maintenir la cohésion a contribué quant à elle à la création du sentiment d'appartenance du groupe (Masson, 1991, cité par Bernatchez, 2000).

Parmi les éléments qui mettent en relief l'effet de cette aide, il y a particulièrement l'évolution des attitudes des apprenants vis-à-vis de leurs collègues en difficulté. Une attitude passée d'un état de rejet justifiée par une entrave supplémentaire que ces apprenants représentaient au travail collaboratif à un soutien et une compréhension et une prise en compte des difficultés de leurs coéquipiers. L'intérêt de la présence du tuteur dans l'apport du contact social dans l'apprentissage chez l'adulte, a eu un double effet : permettre aux apprenants en difficultés de maintenir le cap et développer chez l'ensemble un esprit d'appartenance à un groupe facilitant le travail en commun (Michaud & Thomas, 1998).

Sur le plan cognitif et organisationnel, les interventions de régulation des actions des apprenants se sont caractérisées chez une grande partie des tuteurs (4/6 pour UTICEF (8/20) pour la PGS-IST) par la stimulation de l'activité des individus et du groupe. Une stimulation qui facilite l'émergence de solutions par des propositions, des orientations et notamment des questions à même de ramener les apprenants à leur sujet et à s'orienter dans leur démarche (Chesnais, 1997). L'évaluation notamment formative à travers les feed back et les orientations a constitué un autre élément de stimulation de l'activité des apprenants(Berge, 1995 Grasser & al., 1995, cités par Delière & al., 2002).

Une des caractéristiques des interventions de la catégorie que nous venons de citer, va dans le sens de la responsabilisation des apprenants sur la gestion et le contrôle de leur apprentissage, le mode de fonctionnement du groupe de façon générale (Lebow, 1993) et la gestion des conflits de façon particulière. Les interventions de ces tuteurs visent à assurer la bonne marche des discussions et à maintenir l'orientation afin d'éviter aux apprenants de se disperser (Baudrit, 2000 ; Bernatchez, 2002). Contrairement à cette catégorie les autres tuteurs et notamment ceux de la formation PGS-IST, ont dominé les discussions et ont imposé une certaine façon d'agir et de faire. Ceci a eu à notre avis une répercussion sur les périodes critiques qui ont duré plus longtemps et se sont répétées durant les trois premières sessions¹ de la formation PGS-IST.

Les comportements des apprenants caractérisés durant les périodes critiques évoquées plus haut, par un manque de communication, des conflits, une latence dans les conversations, un manque d'activité de certains apprenants ont évolué vers plus de participation active aux tâches, une communication et des échanges intenses entre apprenants, un respect des délais du moins dans la plupart des cas. Plusieurs éléments confirment cette évolution. Parmi ces éléments il y a lieu de citer, le respect des délais, la nette régression des signalements de conflits, la multiplication des réunions entre les équipes sans la présence des tuteurs, la composition des équipes sur des critères comme la complémentarité plutôt que les affinités personnelles. Cette évolution n'a cependant pas été identique pour tous les groupes dans les deux formations comme nous l'avons déjà souligné.

Quant à la motivation des apprenants qui était importante au démarrage de la formation, elle a connu un fléchissement causé par les difficultés des différents ordres (social et professionnel, technique, pédagogique et organisationnel). S'agissant d'adultes connaissant bien leurs attentes et conscients de l'apport de la formation, les tuteurs ont axés leur travail pour le maintien de cette motivation sur deux points essentiels : Le lien entre les tâches à réaliser et les pratiques futures du métier des apprenants. La similitude entre l'environnement de l'activité dans le cadre de la formation et l'environnement de travail en terme d'organisation, d'échange, de partage de tâches etc. Ces éléments ont permis de les aider à prendre conscience de l'intérêt à réaliser les tâches pour l'acquisition des connaissances et compétences. Ils ont permis également de prendre conscience du rôle du travail collaboratif dans l'acquisition des habiletés nécessaires à une meilleure intégration dans leur environnement. Une prise de conscience qui a joué à notre avis un rôle crucial dans le maintien de la motivation des apprenants. Le peu d'abandons dans les deux formations (0% pour la formation PGS-IST et de moins de 10% pour la formation

¹ Une session est équivalente à deux modules s'étalant sur 45 jours

UTICEF durant les périodes étudiées) ainsi que les résultats obtenus sont la preuve du maintien de cette motivation.

Conclusion

Cette étude nous a permis de dégager des éléments similaires quant aux difficultés rencontrées par les apprenants. Ces difficultés ont été à l'origine de la baisse de motivation des apprenants caractérisée comme nous l'avons souligné par des périodes critiques de conflits et d'inactivité des apprenants.

Deux résultats intéressants sont à mettre en relief. Le premier concerne la grande similitude sur le plan de soutien socio-affectif et motivationnel ayant induit un maintien certain de la motivation des apprenants dans les deux formations. Le deuxième concerne la différence de l'effet tuteur sur le développement d'habiletés liées à l'autonomie et au travail collaboratif. Sur ce plan les tuteurs de la PGS-IST ont eu des difficultés dans la plupart des cas à se débarrasser du modèle académique ce qui a retardé à notre avis le développement des habiletés chez les apprenants avec comme conséquence : des périodes critiques plus longues et répétées durant plusieurs sessions de la formation. Ce ci nous amène à soulever l'importance de la formation des tuteurs puisque les résultats de cette étude confirme le rôle des tuteurs à développer des habiletés nécessaires en premier lieu à une autonomie dans l'apprentissage, une autonomie qui faciliterait nécessairement le transfert des compétences acquises et une adaptation aux exigences d'un environnement caractérisé par le travail en réseau.