



**HAL**  
open science

## L'accompagnement du processus d'apprentissage dans le Campus Numérique FORSE : modalités et outils

Hélène Godinet, Christian Caron

### ► To cite this version:

Hélène Godinet, Christian Caron. L'accompagnement du processus d'apprentissage dans le Campus Numérique FORSE : modalités et outils. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003, Apr 2003, Strasbourg, France. pp.223-234. edutice-00000139

**HAL Id: edutice-00000139**

**<https://edutice.hal.science/edutice-00000139>**

Submitted on 4 Nov 2003

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

---

## **L'accompagnement du processus d'apprentissage dans le Campus Numérique FORSE : modalités et outils**

**\* Hélène GODINET, Maître de Conférences**

*ISPEF. CRSE. EA 648.*

*Université Lumière Lyon 2*

*16 quai C. Bernard*

*69365 LYON 7*

*Helene.godinet@univ-lyon2.fr*

**\*\* Christian CARON, Chargé d'études**

*INRP-TECNE*

*Site de LYON*

*Place du Pentacle B.P. 17*

*69195 Saint Fons Cedex*

*caron@inrp.fr*

---

*RESUME : Notre observation porte sur les usages et acteurs du campus numérique FORSE, qui accueille, cette année universitaire 2002-2003, ses troisièmes promotions pour la licence en sciences de l'éducation. Nos recherches visent à étudier les interactions, via les TIC, entre les différents acteurs - ici essentiellement tuteurs-tutorés - du dispositif. Elles veulent interroger la complémentarité présentiel-distant dans un dispositif de e.learning ; elles voudraient signifier l'émergence de nouvelles façons d'apprendre ; elles s'attachent à définir des fonctions d'encadrement et d'accompagnement dans l'enseignement supérieur. Elles illustrent le fait que l'intégration des TIC dans l'éducation, ici une plateforme de e.learning offrant, entre autres, des ressources multimédias, des espaces de travail collaboratif et un accompagnement en ligne, conduit souvent les usagers à expliciter et/ou redéfinir leur rôle, voire à développer des compétences spécifiques.*

*MOTS CLES : FOAD, plateforme de e.learning, tutorat en ligne, médiation humaine*

---

## **Introduction**

Le consensus autour de la nécessaire médiation humaine dans le processus d'apprentissage [DEVELAY 98 ; LINARD 96], les études sur la FAD [BERNARD 99 ; JEZEGOU 98] et les observations diverses sur les dispositifs de e.learning [ALAVA 00 ; AVEROUS 02] font apparaître l'intérêt de privilégier les dispositifs de formation hybrides. La complémentarité présentiel / distant permettrait à la fois de répondre au besoin grandissant de formation et à celui d'individualisation, eu égard aux politiques éducatives retenues par les institutions. En s'impliquant dans les campus numériques, l'université offrirait à la fois ses ressources au plus grand nombre et s'ouvrirait elle-même aux réseaux technologiques et humains, vecteurs probables d'une dynamique qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler " l'intelligence collective " [LEVY 94]. Les écrits dont nous disposons sur l'usage des réseaux et sur la FOAD [CIPTÉ 94 ; DUFRESNE 01 ; HENRI 01] soulignent largement l'émergence des espaces de travail collaboratif. Compte tenu de la relative nouveauté du domaine, en particulier en ce qui concerne l'usage de plateformes, ces travaux offrent des éléments plutôt descriptifs, même s'ils posent de façon plus ou moins explicite la question de la généralisation. Nos premiers constats [JRES 01 ; GODINET 02] soulignent qu'il ne suffit pas de proposer des outils, si performants soient-ils, pour que les usages se mettent en place. La présentation qui suit, en s'attachant aux pratiques et attentes des acteurs d'un campus numérique, voudrait explorer la complexité de la médiation dès lors qu'elle ne peut plus seulement s'exercer dans l'interaction du face à face pédagogique.

### **1. Présentation du contexte de notre étude**

Le campus numérique FORSE, Formation Ressources en Sciences de l'Éducation, initié conjointement dès 1997 par l'ISPEF, université Lyon 2 et le département de Sciences de l'Éducation de l'Université de Rouen, en partenariat avec le CNED de Poitiers, concerne les formations en 2<sup>d</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle. Il accueille, cette année universitaire 2002-2003, les troisièmes promotions pour la licence en sciences de l'éducation et le DESS en ingénierie de la FAD et la première promotion pour la maîtrise en sciences de l'éducation, soit plus de 1000 étudiants. Les étudiants doivent participer aux regroupements en présentiel à l'Université; ils reçoivent à domicile des supports de cours imprimés et des CDROMs; ils se connectent sur la plateforme de formation<sup>1</sup> pour accéder aux versions en ligne des unités de cours, aux exercices d'entraînement, aux ressources complémentaires, pour échanger avec le tuteur ou les autres étudiants, pour se mettre en contact avec les services administratifs.

Le niveau licence, sur lequel porte plus particulièrement cette présentation, permet à des étudiants francophones<sup>2</sup>, d'obtenir un diplôme, en choisissant parmi

---

<sup>1</sup> <http://www.sciencedu.org/forseaccueil/>

<sup>2</sup> résidant en France et/ou à l'étranger

des modules<sup>3</sup> obligatoires et des modules optionnels à caractère professionnalisant (métiers de l'enseignement, éducation à la santé, formation des adultes, ingénierie de la FAD). Chaque module est validé par des équivalents ECTS<sup>4</sup>. Chaque cours est écrit par une équipe européenne, soit 3 auteurs experts d'un domaine des sciences de l'éducation. Certains modules intègrent des ressources multimédias. Les auteurs ne sont pas forcément impliqués dans le dispositif, ne travaillent pas sur la plateforme. Ils produisent leur cours, le livrent au consortium comme une unité autonome ; ils n'ont pas à se demander si le contenu qu'ils proposent pourrait être relié aux autres contenus et ressources. Le comité de pilotage du campus FORSE a, en effet, préalablement défini la modularisation de la formation et demandé aux auteurs de produire des "grains" structurés sur un modèle de base : présentation des objectifs du module, découpage en chapitres, activités, éléments de corrigés pour les activités, bibliographie, sitographie, glossaire. Certains enseignants et/ou chercheurs ont accepté d'être "tuteurs en ligne"; ils n'ont reçu ni formation ni instruction spécifique. Ils apprennent à marcher en marchant (voir infra). Cette licence en sciences de l'éducation implique en outre des acteurs divers : coordinateurs pédagogiques, concepteurs de sujets d'examen, correcteurs, animateurs de plateforme, administrateurs, informaticiens développeurs, gestionnaires du réseau, etc. Dès l'ouverture de cette licence à distance est apparue opportune la création d'une sorte d'observatoire, en particulier sur les modalités et outils d'accompagnement. Ceci constitue un des axes de recherche du laboratoire CRSE de l'ISPEF (étudiants en maîtrise, en DEA, ATER) auquel est associé un chercheur de l'équipe TECNE-INRP de Lyon.

## 2. Méthode d'investigation

Les observables sur lesquels s'appuie cette présentation sont :

- Les communications via la messagerie, soit quelque 1000 messages archivés depuis décembre 2000, à partir de LISCNED, la liste de discussion sur laquelle s'inscrivent les étudiants et tuteurs qui le souhaitent, T-LISCNED, la liste de discussion réservée aux tuteurs et coordinateurs pédagogiques, et les mails échangés entre certains tuteurs et leurs étudiants ou groupe-classe.
- Les données recueillies à partir du questionnaire soumis aux étudiants de la première promotion (63 retours, mai 2001), du questionnaire soumis aux étudiants de la deuxième promotion (109 retours, mars 2002).
- 9 entretiens semi-directifs auprès des tuteurs de la deuxième promotion<sup>5</sup> (de mars à mai 2002).

---

<sup>3</sup> un module ou unité d'enseignement équivaut à 24h de cours (CM) en présentiel. Voir plan de formation sur le site <http://www.sciencedu.org/forseaccueil/>

<sup>4</sup> crédits européens

<sup>5</sup> sur la méthode de recueil et la nature des différents corpus recueillis, on se reportera au rapport d'étude ISPEF-INRP, *L'accompagnement en ligne dans le Campus Numérique FORSE*, disponible en ligne sur <http://forse.univ-lyon2.fr>

Dans une phase initiale, il s'agit de repérer, des informations "remarquables" qui questionnent les pratiques des usagers du campus numérique, tuteurs et étudiants ; c'est l'objet de nos premiers constats. ns un deuxième temps, une analyse des données des questionnaires et des entretiens permet d'esquisser les premiers résultats. Dans sa phase actuelle (année universitaire 2002-2003), notre recherche poursuit le recueil de données : enquêtes et observations conduites par des étudiants de DEA sur les interactions via les espaces mail et agora de la plateforme FORSE, questionnaires soumis à la troisième promotion, analyse des corpus de messages archivés. L'utilisation d'un logiciel de traitement de données textuelles, MODALISA, devrait nous permettre d'affiner nos analyses et d'élaborer d'autres questionnements.

### 3. Les méta-compétences supposées de l'utilisateur

#### 3.1 Des compétences communicatives

Notre première observation montre que le travail en ligne requiert des compétences technologiques et discursives qui relèvent à la fois de la prise en compte des interlocuteurs (qui parle à qui ?) et du mode de communication qu'instaurent les TIC (immédiateté simulée par l'outil et distance temporelle et spatiale de l'interaction). Dans les mails, les usagers évoquent très rarement les outils ; cela signifie-t-il que la compétence technologique va de soi ?

Bien que, pour la licence, la connexion au réseau ne soit pas imposée, l'enquête auprès de la deuxième promotion (mars 2002) montre que 80,7 % des étudiants de licence sont connectés. Qu'en est-il de l'usage ?

A la question " *utilisez-vous cette connexion pour la licence en sciences de l'éducation ?* ", moins de la moitié de l'échantillon (42 %) rapporte se connecter " *assez souvent* " ou " *régulièrement* ". A la question " *utilisez-vous les outils de dialogue (messagerie, forum, chat) ?* ", 65,1 % répondent NON. A la question " *avec votre tuteur, utilisez-vous ces outils de dialogue ?* ", on obtient 83,9% en modalité négative. A la question " *avec les autres étudiants, utilisez-vous ces outils de dialogue ?* ", le pourcentage des utilisateurs est encore plus faible, 88,9 % en modalité négative.

Question	jamais	occasion- nellement	assez souvent	régulière- ment
<i>Utilisez-vous cette connexion pour la licence ?</i>	15%	43 %	15 %	27%
<i>Avec votre tuteur, utilisez-vous ces outils de dialogue ?</i>	31,1%	52,8%	10,4%	5,7%
<i>Avec les autres étudiants, utilisez-vous ces outils de dialogue ?</i>	55,6%	33,3%	7,4%	3,7%

**Tableau 1.** Usage des outils de dialogue (résultats du questionnaire, 2ème promotion).

Communiquer à distance, via la messagerie, l'agora, ou le chat, semble une pratique peu ordinaire pour la plupart. Pourtant, les étudiants en reconnaissent a priori l'utilité. A la question “*pensez-vous que ces dialogues sont importants ?*”, on obtient 71,7 % en modalité positive :

inutiles	3,8%
accessoires	24,5%
importants	57,5%
indispensables	14,2%

**Tableau 2.** Représentation des usagers étudiants sur l'importance du dialogue en ligne (résultats du questionnaire, 2<sup>ème</sup> promotion)

Doit-on alors interroger l'aptitude à communiquer de façon plus globale sur le plan du désir (envie de parler à l'autre, besoin d'échanger avec une communauté à laquelle on aurait le souhait d'appartenir), sur le plan du savoir relationnel (concevoir l'échange comme un vecteur d'apprentissage, concevoir le questionnement et la verbalisation comme nécessaires à l'intégration des connaissances) ?

Comment expliquer ce faible temps consacré à la communication ? Il nous faudra pousser plus loin notre investigation relative au temps (moment et durée) et à l'importance respective que les étudiants accordent à la découverte et l'appropriation des contenus de cours, à l'entraînement aux épreuves d'examen, à l'interrogation des ressources, à l'appartenance à une communauté virtuelle d'apprentissage, via les divers espaces de la plateforme. L'observation à la volée des quelque 1000 messages échangés durant deux promotions permet d'illustrer les difficultés de la communication qui s'instaure dans une communauté virtuelle (difficulté à cadrer la demande, difficulté à appréhender le destinataire, difficulté à choisir le registre de langue adéquat).

En présentiel, à l'université, même s'ils sont invités à travailler en groupe, les étudiants produisent majoritairement des documents individuels ; ceci peut-être parce que les modes d'évaluation et de certification restent très largement individuels. Qu'en est-il alors de l'“intelligence collective” que stimulerait l'usage des réseaux technologiques ? L'observation des échanges en ligne montre cependant une aptitude à collaborer tant du côté des étudiants que du côté des tuteurs.

La poursuite de notre étude (auprès des usagers étudiants et tuteurs de 3<sup>ème</sup> promotion), nous permettra sans doute de dire si cette aptitude à collaborer est celle des usagers d'un dispositif de FOAD ou seulement le fait d'individus particuliers dont nous tenterons de définir le profil ; nous chercherons à savoir **si cette aptitude à collaborer est stimulée par les outils de la plateforme** (messagerie, agora).

### 3. 2 *Des méta-compétences cognitives*

Nos observations montrent qu'être "inter-acteurs" dans un environnement d'apprentissage en réseau, mettre en œuvre des pratiques de "travail collaboratif" ne se décrète pas. Il est préalablement nécessaire de repérer au plus près des "méta-compétences", qui pourraient spécifier ce qu'il est d'usage d'appeler *autonomie* et *motivation*.

- La capacité à étudier seul : rechercher des informations, lire/comprendre des documents multimédias, restructurer les informations pour qu'elles deviennent *ses* connaissances, gérer son temps, s'organiser
- La capacité à verbaliser (compétence discursive) : exprimer et partager des sentiments et opinions, oser et répondre à des questions, discuter avec les autres, écouter, comprendre et accepter des points de vue divers
- La capacité à produire et partager des documents : s'auto-évaluer, porter un regard critique, apporter de l'aide...

En fait, les étudiants du campus FORSE (qu'ils soient jeunes étudiants, éducateurs, professeurs, formateurs en reprise d'études...) ne sont jamais vraiment *autonomes*. Ils demandent toujours plus d'écoute, d'échanges individualisés, de suivi personnalisé. En répondant à nos enquêtes, la plupart ont suggéré que les temps de regroupement soient maintenus, voire augmentés ; cela apparaît comme un bon moyen d'appartenir à une communauté d'apprenants.

Là encore la poursuite de notre étude, devrait permettre de dire **si et comment ces méta-compétences pourraient être stimulées par les outils de la plateforme.**

## 4. Etude de l'accompagnement : le point de vue des tuteurs

### 4.1 *L'identification des compétences nécessaires au tuteur*

Parmi les tuteurs, ceux qui exercent différentes tâches (correction, conception), au sein du campus numérique, ont une vision plus claire de leur fonction. L'expertise se développe progressivement grâce à de nombreux échanges le plus souvent informels entre pairs : mutualisation d'expériences, demandes d'aides, position commune à adopter face à telle ou telle situation. Ainsi est mise en place une modalité de formation peu usitée à l'université : la co-formation. La possibilité de communiquer rapidement, en s'affranchissant des contraintes de lieux et d'emploi du temps, d'échanger des supports d'informations en temps réel, assouplit considérablement les relations entre tuteurs d'une part et entre tuteurs et tutorés d'autre part. La compétence relationnelle, la capacité à créer une dynamique au bon moment, sont de loin celles qui apparaissent les plus difficiles à appréhender. Faut-il, se demandent certains tuteurs, précéder les attentes des tutorés ? Doit-on attendre qu'une demande soit formulée pour y répondre et dans quels délais ? Répondre trop vite, n'est-ce pas se mettre à la merci d'un étudiant qui consommerait du tuteur comme il consomme du support de cours, avec des exigences grandissantes en matière de retour immédiat d'information, de conseils, et de... prise en charge ? Dans une phase de développement comme celle que vivent les campus numériques,

le cahier des charges de l'accompagnement, le profil type du tuteur<sup>6</sup>, la définition de ses compétences, de ses rôles sont en questionnement. Cela se traduit par un recrutement de tuteurs qui prend appui sur des potentiels d'individus et non sur des compétences identifiées et reconnues. La diversité des tuteurs est ainsi très grande tant du point de vue de leur qualification (statut universitaire, pratique professionnelle, expérience antérieure de tutorat et d'accompagnement) que du point de vue de leurs compétences. À ouvrir des espaces non encore formalisés et identifiés, on retrouve chez ceux qui ont la charge d'accompagner les étudiants des attitudes pionnières : investissement différent d'un tuteur à l'autre, communications très personnelles autorisées ou non, prise en charge au-delà de l'aspect strictement lié à une formation universitaire, aspects financiers non prioritaires, plaisir intellectuel à faire...

#### **4.2 La nécessaire formation des tuteurs**

Tutorer, pour certains, relève d'une *technique* ; pour d'autres, c'est une *méthode* ; pour d'autres encore, une activité fort proche de l'enseignement avec un " *face à face virtuel* ", prenant appui sur des outils avec leurs potentialités et leurs limites. Ces potentialités et ces limites sont-elles identifiées ? Il faudrait envisager une formation experte qui dépasserait le mode de la co-formation ; en effet, la co-formation, si elle permet de lever les verrous dans une situation particulière, ne permet guère de parvenir à un niveau de conceptualisation pertinent.

##### *4.2.1 Compétences technologiques et administratives*

Aux compétences techniques requises, peu mises en avant car en pratique peu sollicitées, les tuteurs, même parmi les plus réfractaires aux nouvelles technologies, opposent l'intérêt de connaître mieux et dans le détail, l'ensemble du système et notamment la plateforme : les interrogations portent sur les aspects administratifs et peuvent aller jusqu'à concerner la médiatisation et la mise en ligne de ressources et contenus de cours. Ce type de compétence ouvre un espace horizontal d'intercompréhension [AVEROUS 02] entre les différents partenaires (pédagogique, technique et administratif) du campus numérique. Il répond, en outre, à l'un des objectifs visés par l'appel d'offres Campus Numériques du ministère dans la mesure où il facilite l'institutionnalisation des TICE à l'université.

##### *4.2.2 Compétences pédagogiques*

Tous les tuteurs se posent des questions sur les limites du tutorat réactif et proactif. Quelles sont les limites de la sollicitation a priori, dans le cadre d'un tutorat proactif ? Quels doivent être les délais de réponse dans un tutorat réactif ? L'étudiant doit-il être au centre du campus numérique ? Est-ce son apprentissage ou encore le cours (avec les interactions et le support) qui doivent être privilégiés ? Le tuteur est un médiateur avec une action forte sur la dimension humaine : dynamisation, encouragement, information, rappel à la norme, définition de limites.

---

<sup>6</sup> Depuis la première promotion, le critère explicite de recrutement de tuteurs pour les étudiants de licence est le niveau doctorat : tous les tuteurs sont docteurs ou vont soutenir une thèse de 3<sup>ème</sup> cycle.

Peut-on alors avancer le terme de compagnonnage [ROGERS 96] ? On note une position intermédiaire du tuteur en tant que soutien aux savoir-faire. Une minorité de tuteurs fonctionne sur le mode réactif accordant une autre valeur au silence des étudiants ou ne souhaitant pas tomber dans un assistanat préjudiciable aux parcours de ceux-ci et au temps qu'ils passent à exercer des fonctions tutoriales. Aider un étudiant à s'approprier des contenus, l'orienter face aux problèmes qu'il rencontre, lui donner de l'aide pour qu'il dépasse l'obstacle, le laisser suffisamment seul pour qu'il mobilise ses connaissances antérieures, n'est-ce pas mettre en place une forme de pédagogie active médiatisée ou une pédagogie de réseau ? La plupart des tuteurs anticipe les demandes de leurs étudiants. Cette anticipation prend des formes très variées : e.mail et lettres, circulaires pour certains, apports d'informations non demandées, orientation vers des sites web, précisions sur tel ou tel point. Le silence, comme en présentiel, fait peur et est analysé de différentes manières. Le sens de l'écoute est largement plébiscité par ceux qui sont amenés à exercer les fonctions de tuteur. Certains le placent, d'ailleurs, comme toute première qualité. Un sens de l'écoute que d'autres nuancent en utilisant le terme d'empathie. Une empathie qui permet au tuteur d'avoir un minimum de compréhension du projet et de la façon de fonctionner du tutoré. L'attention que porte le tuteur au tutoré prend des formes peu habituelles dans le cadre d'un dispositif visant à former des étudiants. La plupart du temps, il s'agit de rassurer à travers un dialogue "banal". L'outil facilite alors la mise en œuvre d'une communication authentique. La demande d'interactions de la part des tutorés vient à part quasi égale avec la demande d'informations techniques (plus centrées sur le cours), et la dépasse si on considère que l'interactivité, telle qu'elle est décrite par les étudiants, se rapproche plus d'une demande de contacts que d'une réelle mise en scène de contenus. Le contact avec le référent à travers le document multimédia est une forme de communication nouvelle à l'université.

#### 4.2.3 Une compétence hybride

Le terme soutien psychologique est mentionné par la moitié des étudiants interrogés. Il est la plupart du temps peu défini, si ce n'est par le fait que l'étudiant aime savoir qu'il n'est pas seul face aux difficultés. Une fois cette certitude établie, la nature de l'aide apportée n'est pas précisée. Les commentaires des étudiants ne permettent pas de savoir si l'isolement concerne le fait de travailler seul, de ne pas pouvoir échanger sur tout ce qui tourne autour des apprentissages. Néanmoins, sur certains points, sa nature est précisée : face à sa formation. Les étudiants parlent toujours d'isolement et jamais de solitude. Il est intéressant de noter à quel point perdure l'amalgame qui est fait (y compris par les tuteurs) entre autonome, seul, distant et isolé [BERNARD 99]. La gestion de cette dimension psychologique est laissée à la libre appréciation des tuteurs. Le tuteur, par son intervention et par les outils auxquels il renvoie, met progressivement en place l'idée d'une communauté éducative avec ses usagers, qui sont tantôt à rassurer tantôt à calmer, qui sont parfois insolents, parfois en difficulté. Mais le tuteur a-t-il vocation à devenir l'animateur de cette communauté ?

#### 4.2.4 Des compétences nouvelles non encore vraiment identifiées chez le tuteur

Le fait de n'être pas face à l'étudiant oblige bon nombre de tuteurs à développer ou à renforcer des compétences autour de la levée de l'implicite. Certains vont jusqu'à parler de compétences verbales dans le sens de l'émission et dans celui de la

réception, pour lire à travers les lignes, ce qui ne peut être dit. Une autre compétence spécifique à la fonction semble être la capacité à anticiper les besoins et à tenter de s'imaginer ce que peut ressentir l'interlocuteur. Vient ensuite une compétence qui relèverait de la capacité à faire déplier la pensée de l'autre par média interposé face à une situation posant problème, tout en restant dans un écrit relevant à la fois de l'académisme et du registre plus familier (un écrit qui instruit et un registre parlé qui rassure). Le tuteur peut aussi être enclin à contrôler la situation interactive, quitte à restreindre l'activité du tuteur. Il peut aussi prendre en charge la planification des actions et leur exécution en laissant au tuteur un rôle mineur. Ainsi réduire l'activité du tuteur et, en même temps, vouloir qu'il progresse, peuvent apparaître comme deux attitudes pédagogiques peu compatibles [BAUDRIT 99]. L'outil met à plat (en gardant la trace) ces différentes étapes de l'interlocution et peut ainsi servir à l'identification de compétences, qui jusqu'à maintenant, s'exprimaient, la plupart du temps, de manière orale. Il arrive souvent au tuteur, non spécialiste du domaine, de renvoyer la question à un autre tuteur, c'est là, nous semble-t-il une approche du travail en réseau qui n'est pas coutumière du monde universitaire. Peut-être parce qu'il n'y a pas d'enjeu (pas d'ego ?), pas d'expertise spécifique ou reconnue, on peut afficher son ignorance... La mutualisation des compétences est envisagée mais reste limitée à quelques échanges lorsqu'on ne sait vraiment pas faire. On peut également remarquer que le débordement sur la sphère privée est accepté, voire pour certains, encouragé. Le recours aux nouvelles technologies, par sa facilité de mise en œuvre, gomme, ici, une barrière que d'aucuns ont jugée longtemps infranchissable.

#### **4.3 Tuteur, un nouveau métier ?**

Mission, fonctions, tâches et critères sont les éléments pour définir ce qui pourrait préfigurer un métier émergent ou une autre déclinaison du métier d'enseignant. La question peut en effet être posée dans la mesure où de nouvelles compétences apparaissent. Le métier de tuteur en ligne, en cours de constitution, souffre, à cette étape de développement, d'un manque de reconnaissance institutionnelle. Des tentatives ont lieu pour évaluer le bon déroulement d'un enseignement à distance, outre l'abandon, indicateur pertinent mais par trop définitif, les tuteurs tentent de trouver des indices plus fins. On assiste ainsi à la mise en place d'indicateurs centrés sur la prestation. Les étudiants doivent pouvoir bénéficier de cours de qualité qui relèvent réellement de l'enseignement médiatisé, en ligne et à distance ; le cours étant à la fois le support de cours (la ressource) et l'espace qu'il offre à la médiation humaine. Autre indicateur de réussite, la rapidité des délais de réponse, notamment au niveau des corrections. Ce délai diffère des réponses aux sollicitations diverses des étudiants puisque certains tuteurs ne souhaitent pas tomber dans l'assistanat. Davantage centrée sur le tuteur, la capacité à garder son groupe tout au long de l'année est également mise en avant, ainsi que la capacité à mettre en réseau l'ensemble des étudiants dont il a la charge. La capacité à entrer en interlocution constructive avec ses pairs et à faire vivre l'équipe de tuteurs pourrait être un critère à retenir si on souhaitait poursuivre un travail sur la mise en place d'une évaluation. Restent les indicateurs indiscutables, le taux de réussite à l'examen et le taux d'abandon. L'abandon pourra être ultérieurement un objet d'étude; on peut constater par exemple qu'un nombre non négligeable d'étudiants renoncent en début d'année universitaire, pour des raisons fort diverses :

nouvel emploi, formation non prise en charge financièrement, découragement devant le programme de cours envoyé, investissement...

#### **4.4 Les limites actuelles de l'outil**

##### *4.4.1 Une communication authentique ou artificielle ?*

Les doutes ne se limitent pas aux fonctions du tuteur mais portent également sur les outils qu'il utilise pour mener à bien ses missions, notamment le courriel. On passe de l'éloge à la critique. Les discours changent d'un tuteur à l'autre. Ainsi tantôt le téléphone est plus efficace pour une situation donnée, tantôt le courriel le remplace avantageusement. Le courriel est aussi présenté comme un outil qui oblige à être explicite, ce qui prend du temps. Son aspect impersonnel est parfois souligné et précisé partiellement : impossibilité d'avoir recours à la proxémique et à la kinésique, aspect asynchrone, obligation ressentie comme telle de s'exprimer selon les canons de la langue écrite (il reste une trace) mais souhait d'apporter un peu de chaleur humaine. Des tentatives sont parfois mises en place pour contrer ses manques (exemple le " chat "). Cette modalité de communication est utilisée par une minorité de tuteurs qui soulignent les possibilités d'échanges synchrones qu'il offre et le fait que ce mode de communication donne davantage l'impression aux étudiants d'appartenir à une classe virtuelle et de bénéficier ainsi d'une forme de " présence distanciée".

##### *4.4.2 Des échanges électroniques encadrés*

Une participation active de tous les étudiants est sollicitée mais cette participation doit nécessairement être préparée et encadrée afin d'éviter les débordements du moi sur le web<sup>7</sup>. Les nouvelles technologies sont louangées pour leur rapidité, leur souplesse et critiquées pour l'investissement (en temps et en argent) qu'elles demandent et la transparence à laquelle elles obligent. Le fonctionnement du dispositif permet d'établir des comparaisons entre recours aux outils de communication contemporains et fonctionnement traditionnel d'un enseignement par correspondance avec son temps de latence. Les critiques portent également sur les relations avec le tuteur, qui semblent encore confuses pour beaucoup : confusion entre rôle d'enseignant et d'accompagnement, proactivité/réactivité, impression parfois d'un manque d'intérêt, mais qui, dans tous les cas doivent être personnalisées car c'est presque le seul lien qui permette de rompre l'isolement (on s'adresse à une individualité et non pas au groupe ou à une entité un peu diffuse). Certains étudiants reprochent à leurs pairs de polluer la liste de diffusion par des messages par trop anodins, alors que d'autres ont l'impression que ces mêmes messages les renforcent dans l'idée d'appartenance à une communauté virtuelle d'apprentissage, avec ses inévitables bavardages et digressions. Néanmoins, une fois posée la question de la nécessité d'une " ambiance virtuelle ", une formation à la netiquette pourrait être commune aux deux catégories d'acteurs.

---

<sup>7</sup> Lors du 1<sup>er</sup> regroupement, une présentation des outils de communication est faite ; les règles de fonctionnement de la messagerie sont présentées .

#### 4.4.3 *Ce que permet le regroupement que ne permet pas l'outil*

Les journées de regroupement sont présentées par les deux catégories d'acteurs comme indispensables. Elles complètent nécessairement la correspondance électronique, la consultation du site dédié et les échanges par téléphone dans certains cas. Outre le fait qu'elles renforcent l'idée de communauté éducative apprenante, elles permettent de donner les grandes lignes d'orientation de la formation et apportent des éclaircissements sur les fonctions, limites et insuffisances respectives des outils utilisés. Elles permettent également d'affiner la communication jusque là médiée entre usagers du dispositif. Elles autorisent la comparaison entre l'état d'avancement des travaux de chacun. Quelle est alors la place du tuteur dans un tel regroupement, a-t-il la compétence pour pallier les insuffisances de ces mêmes outils, les a-t-il au moins identifiées ?

*Une étude exploratoire complémentaire sur l'accompagnement, prenant appui sur l'analyse de 63 questionnaires remplis par les étudiants de la première promotion de la licence 2000-2001 et sur le traitement informatisé (MODALISA) de 109 autres questionnaires remplis par les étudiants de la deuxième promotion de la licence 2001-2002, présentera le point de vue des tutorés.*

### **5. Résultats et discussion**

Les éléments, constats et interrogations, que nous proposons ici sont à relativiser. L'observation des archives de la liste de discussion a été faite "à la main" et les éléments significatifs prélevés pour dégager des éléments "remarquables". L'étude des interactions tuteurs-tutorés via la messagerie est en chantier. Cette étude de données textuelles, via le logiciel MODALISA, devrait permettre d'affiner le questionnement. Au moment où nous produisons cet article, les usagers (étudiants, tuteurs, animateurs de plateforme, concepteurs de ressources, etc.) expérimentent les nouveaux outils ; la plateforme WebCT n'est opérationnelle en totalité que depuis la rentrée universitaire 2002-2003. L'étude des ressentis des tuteurs porte sur la deuxième promotion ; les entretiens auprès de tuteurs ont été conduits et traités sans que soit prise en compte la variable tuteur expert/ tuteur novice. Cependant, les observations conduites ont présenté l'intérêt d'aider à définir les méta-compétences attendues ou à développer chez l'apprenant, acteur dans un Campus Numérique ; de faire émerger la nécessaire fonction de tuteur dans un dispositif de FOAD et les compétences spécifiques qu'elle nécessite (vers la définition d'une culture professionnelle ?). Cela nous incite d'une part à poursuivre notre définition de fonctions tutorales spécifiques à des dispositifs de e.learning, d'autre part à explorer les fonctionnalités des plateformes de e.learning au regard de leur possible intégration dans les dispositifs éducatifs. Cela nous demande alors de veiller à ce que les environnements interactifs d'apprentissage développés soient en adéquation avec les compétences de l'utilisateur définies par l'institution en terme de littéracie numérique (compétences listées dans le B2i pour les enseignements primaire et secondaire, dans le C2i pour l'enseignement supérieur).

## Références

[ALAVA 00] ALAVA S. (dir) (2000) *Cyberspace et autoformation : vers une mutation des dispositifs de formation*. Bruxelles, De Boeck .

[AVEROUS 02] AVEROUS M., TOUZOT G. (2002). *Les campus numériques-enjeux et perspectives - rapport de mission*. <http://www.educnet.education.fr/superieur/rapports.htm> (consulté le 25 octobre 2002)

[BARNIER 01] BARNIER G. (2001) *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris. L'Harmattan.

[BAUDRIT 99] BAUDRIT A. (1999) *Tuteur, une place, des fonctions, un métier*. Paris. PUF.

[BERNARD 99] BERNARD M. (1999) *Penser la mise à distance en formation*. Paris. L'harmattan.

[CIPTÉ 94] CIPTÉ (1994) *Réseaux technologiques, réseaux humains*. Actes du colloque CIPTÉ. Montréal.

[DEVELAY 96] DEVELAY M.(1996) *Donner du sens à l'école*. Paris. ESF.

[DUFRESNE 01] DUFRESNE A. (2001) “ Modèles et outils pour définir le soutien dans les environnements hypermédias d'apprentissage ”. in *Hypermedias et apprentissages*. 5ème colloque. INRP

[GODINET 01] GODINET H. (2001) “ Hypermédias, réseaux, université virtuelle: l'innovation technologique vecteur de l'innovation pédagogique? ” In *Actes JRES 4<sup>ème</sup> Journées Réseaux*. Lyon.

[GODINET 02] GODINET H, CARON C., (2002) *L'accompagnement en ligne dans le Campus Numérique FORSE*. Rapport d'étude INRP. ISPEF. [http://forse.univ-lyon2.fr/rubrique.php3?id\\_rubrique=24](http://forse.univ-lyon2.fr/rubrique.php3?id_rubrique=24)

[HENRI 01] HENRI F. (2001) *Apprentissage Collaboratif à Distance*. Montréal. Presses de l'Université du Québec.

[JEZEGOU 98] JEZEGOU A. (1998) *La formation à distance: enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris. L'harmattan.

[LEVY 94] LEVY P. (1994) *L'intelligence collective*. Paris. La Découverte.

[LINARD 96] LINARD M. (1996) *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris. L'harmattan.

[ROGERS 96] ROGERS C. (1996) *L'élève au centre des apprentissages*. Se former + : Pour apprendre et comprendre l'éducation et la formation. N° 60. Lyon. Voies Livres.