Former les tuteurs à distance

L'expérience de l'Institut français de Madrid

Alix Creuzé

*Institut Français de Madrid
C/ Marqués De La Ensenada, 10
28004 Madrid, Espagne
alix.creuze@ifmadrid.com*

RÉSUMÉ. Cet article porte sur le déroulement d'une formation ouverte et à distance intitulée « Être tuteur dans un dispositif à distance » destinée à des enseignants de français langue étrangère et proposée par le service culturel de l'Ambassade de France en Espagne en collaboration avec l'Institut français de Madrid (IFM) ; cette formation hybride a été conçue sur la base d'un cours à distance mis en œuvre à l'IFM depuis sept ans. En effet, de plus en plus de structures sont conduites à envisager la mise en place de cours à distance venant compléter leur offre. Plusieurs types de démarches sont alors possibles ; parmi elles : 1. la mise en œuvre de cours en e-learning s'appuyant sur une approche industrialisée de la formation ; ce type de cours, généralement individuel, peut toucher un grand nombre de personnes pour un faible coût ; 2. la mise en œuvre d'un dispositif qui propose un accompagnement fort et organise des interactions, à l'écrit et à l'oral, entre pairs comme avec le tuteur. L'Institut français de Madrid a fait le choix de cette seconde option et a proposé à l'ensemble du réseau une formation « située » destinée à des enseignants susceptibles d'utiliser son dispositif. Les participants ont ainsi eu l'occasion de mesurer la plus-value des outils synchrones et asynchrones dans une formation où la distance psychologique pouvait a priori être davantage un frein que la distance géographique. Ils ont pu aussi donner toute leur valeur aux interactions dans la construction de savoirs et de compétences. Cet article propose de tirer quelques enseignements du déroulement de la formation.

ABSTRACT. This paper describes a distance teacher training course entitled « Become a tutor in a distance learning course » designed by the Institut Français de Madrid. This blended training was based upon the observation and use of the French on-line course of the Institut. It enabled the participants to evaluate the place of synchronous and asynchronous tools as well as the importance of interactions to build knowledge and skills in an environment where psychological distance might be more of a hindrance than geographical distance.

MOTS-CLÉS : formation à distance, apprentissage à distance, dispositifs hybrides, tutorat en ligne, interactions, plateforme de formation à distance, outils synchrones et asynchrones.

KEYWORDS: distance teacher training, distance learning, blended learning, online tutoring, interactions, learning management systems, asynchronous and synchronous tools.

DOI:10.3166/DS.8.447-461 © Cned/Lavoisier 2010

La formation « Devenir tuteur dans un dispositif de formation à distance »

Pour des raisons d'ouverture à de nouveaux publics, de nombreux organismes dispensant des cours de français langue étrangère envisagent de mettre en place des dispositifs de formation ouverte et à distance. Ces nouveaux dispositifs sont observés soit avec enthousiasme soit avec crainte par les enseignants ; ils les conduisent en tout état de cause à s'interroger sur de nombreuses facettes de leur métier et sur la conception qu'ils ont de ce qu'est l'enseignement d'une langue.

En 2009, l'Institut français de Madrid (IFM) a proposé à l'ensemble du réseau des Instituts français et Alliances d'Espagne de se familiariser avec son dispositif de cours à distance et de former des tuteurs dans un contexte de même nature. La formation « Devenir tuteur dans un dispositif à distance » était une formation située, s'appuyant sur l'observation et l'analyse du cours existant. Elle était en effet construite sur le même schéma que le cours en question, adoptant ainsi tout à la fois une formule hybride (présentiel + distance), un accompagnement fort et l'utilisation d'une même plateforme d'apprentissage (Dokeos). Elle proposait enfin aux tuteurs d'expérimenter le travail collaboratif avec pour objectif la mise en place, à moyen terme, d'un réseau effectif de tuteurs intervenant sur toute l'Espagne.

La formation invitait donc à dédramatiser les nouvelles technologies en plaçant la dimension pédagogique au centre du dispositif. Elle faisait également la part belle aux interactions en favorisant la réflexion collective et en invitant à la mise en place d'un réseau d'échanges autour des pratiques des tuteurs. Les participants étaient accompagnés par des tuteurs expérimentés qui étaient davantage présents pour susciter les débats, assurer un suivi des tâches, partager les réflexions, témoigner d'une expérience, motiver les participants, que pour dispenser un savoir. Cette conception de la formation de tuteurs illustre le propos de F. Mangenot (2010), selon qui « le véritable apport d'Internet tient plus à sa dimension horizontale qu'à sa dimension verticale transmissive ».

Nous considérons en effet que, dans un tel contexte, la « distance » (et non l'« absence ») constitue un levier pour la formation continue des enseignants : elle permet non seulement de surmonter les contraintes géographiques et temporelles mais contribue aussi à développer des compétences spécifiquement nécessaires à des situations d'enseignement/apprentissage à distance au travers de mises en situation et d'activités de groupe, dans un schéma collaboratif. La distance, cette fois-ci psychologique, est ainsi « atténuée » par une faible « distance transactionnelle » définie par Moore (1993) comme non dépendante de la distance géographique : dans ses travaux, celui-ci a ainsi établi que, dans l'enseignement à distance, la « distance » n'a pas pour principal motif l'éloignement géographique mais l'espace psychologique créé entre l'enseignant et l'apprenant. La réduction de cette distance transactionnelle peut se faire par la mise en place de processus d'appropriation des connaissances autour d'un dialogue constant avec le tuteur et entre pairs. Dans la formation en question ici, l'outil de communication orale synchrone (Skype) est venu compléter positivement les outils de communication asynchrone en permettant

l'évaluation informelle et en servant le champ relationnel (pour dénouer des problèmes conjoncturels notamment). Il faut encore ajouter au dispositif déployé la possibilité offerte aux participants d'interagir avec le contenu, de le compléter, de l'enrichir, jusqu'à créer eux-mêmes des ressources. Nous faisons l'analyse que ces interactions multiples, avec les pairs, avec les tuteurs et avec les contenus, rendues possibles par les outils en ligne, a pu jouer un rôle fondamental dans la formation.

Pour expliciter ces propos, nous évoquons dans un premier temps le contexte : objectifs, méthodologie, description de la formation de tuteurs. Puis nous présentons des exemples d'interactions repérés comme significatifs, en les associant toujours aux spécificités des outils qui permettent leur mise en œuvre : le forum pédagogique et l'outil d'audioconférence Skype.

La formation : contexte et description

Les cours à distance de l'Institut français de Madrid

L'Institut français de Madrid a progressivement mis en place depuis 2002 diverses formules de cours en ligne, hybrides ou totalement à distance :

- compléments de cours présentiels ;
- cours de français à distance à destination d'un public hispanophone de niveau A1 à B2 du cadre européen de référence ;
- formation d'enseignants (français langue étrangère, disciplines non linguistiques, TICE) et de tuteurs.

Par formation hybride, on entend ici « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plateforme de formation » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006).

Pourquoi ces dispositifs ?

Les cours en ligne ont été mis en place en conséquence d'une demande croissante des apprenants, souvent d'anciens élèves de l'Institut français. A l'analyse, ces demandes sont liées à des contraintes de temps (horaires de cours ne correspondant pas aux disponibilités des apprenants) ou d'éloignement géographique (impossibilité de se déplacer jusqu'à nos locaux) ainsi qu'à divers autres motifs pratiques (déplacements professionnels trop nombreux pour suivre un cours présentiel de façon régulière par exemple, raisons familiales, handicap, etc.).

On repère également des contraintes pédagogiques (un besoin de renforcement d'une compétence précise, en lien avec un objectif professionnel) ou encore socio-affectives (certaines difficultés individuelles à s'intégrer dans un groupe présentiel).

Le cours à distance : bref descriptif

Le cours à distance de l'Institut français de Madrid est composé de 6 unités d'apprentissage par niveau. Chaque unité d'apprentissage propose, autour d'une thématique et d'objectifs précis, une étape de réflexion sur le thème des activités de compréhension écrite et orale, un travail sur la langue à partir d'observations de corpus en contexte suivi d'activités de systématisation, une mission écrite et orale (tâches finales communicatives et/ou collaboratives) et des activités d'évaluation.

Le tuteur a pour rôle d'accompagner l'apprenant de façon proactive, de l'aider à planifier son travail et à s'auto-évaluer, de corriger ses travaux puis de l'évaluer en fin de parcours. Il anime également les forums et les séances de pratique de l'oral. Ces différentes tâches ont été au cœur des échanges de la formation de tuteurs, objet de cet article.

Le déroulement de la formation

La formation de tuteurs, ouverte en juin 2009 et conclue en octobre 2009, s'adressait à un public d'enseignants disséminés sur l'ensemble de la péninsule ibérique. Sans dispositif à distance, elle n'aurait donc guère été possible. Mais elle a de surcroît trouvé sa justification dans son objectif même : analyser et utiliser un dispositif d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en ligne. La mise en situation concrète apparaissait ainsi particulièrement propice, au plan technique comme pédagogique.

Description de la formation de tuteurs

Il s'agissait d'un dispositif hybride comprenant 10 heures de présentiel en début de formation et environ 30 heures de travail à distance. Les outils utilisés étaient une plateforme d'apprentissage (Dokeos) et un outil d'audio et de vidéoconférence (Skype).

La formation a réuni 19 enseignants de français langue étrangère provenant d'Instituts et Alliances : 16 d'Espagne, 1 du Portugal, 2 d'Allemagne. Les formateurs étaient au nombre de quatre et avaient tous une expérience de plusieurs années en tant que tuteurs soit sur des formules 100 % à distance, soit sur des formules hybrides.

Les objectifs de formation étaient à la fois de connaître le cours à distance de l'Institut français de Madrid et de réfléchir sur ses modalités d'accompagnement, pour être capable d'accompagner ensuite des apprenants en français langue étrangère.

La méthodologie choisie faisait alterner le travail individuel et les activités collaboratives. Pour chaque module, le groupe a travaillé parallèlement sur plusieurs facettes de l'accompagnement à distance :

- a - les compétences technologiques ;
- b - les compétences pédagogiques ;
- c - les compétences socio-affectives.

a. Les compétences technologiques

Il ne s'agissait pas, en l'occurrence, de former des techniciens, mais des enseignants capables d'intégrer les technologies dans leur enseignement/apprentissage, au service d'objectifs pédagogiques.

Desjardins, Lacasse et Belair (2001) ont identifié 4 classes de compétences technologiques :

- la pure compétence technique, c'est-à-dire savoir utiliser l'informatique, Internet et certains logiciels comme Word, Dokeos ou Skype dans notre cas ;
- la compétence sociale, savoir interagir individuellement ou en groupe au cœur d'une technologie : communiquer à bon escient en utilisant les outils pertinents ;
- la compétence informationnelle, en d'autres termes, savoir trouver l'information utile avec les nouvelles technologies ;
- la compétence épistémologique : amener les tuteurs à résoudre des problèmes éventuels de façon autonome en utilisant les outils à disposition.

b. Les compétences pédagogiques

Elles ont trait au rôle du tuteur en tant qu'expert en matière de contenus. La réflexion et les échanges à finalité productive ont porté sur les constituants de l'enseignement en présentiel qui ne peuvent être directement transférés dans les situations à distance : comment travailler certaines habiletés, comme la production orale ? Quelle méthodologie adopter dans les séances d'oral à distance ? Comment aider l'apprenant à planifier son travail et à s'auto-évaluer ? Comment corriger ? Comment évaluer le parcours de l'apprenant ?

c. Les compétences socio affectives

La réflexion a porté sur le type de relation que le tuteur peut installer et enrichir, sur sa « présence » à distance, sur la création d'une dynamique de groupe, sur un espace convivial dans lequel l'apprenant aura plaisir à venir travailler et retrouver ses pairs.

En résumé, comment aborder le rôle essentiel d'animateur, de « motivateur », de soutien psychologique ?

La dimension collaborative a servi de ciment aux objectifs d'acquisition de compétences explicités ci-avant. Nous adoptons ici la définition suivante de l'apprentissage collaboratif, car elle décrit bien la corrélation entre les deux démarches, l'une individuelle, l'autre collective : « l'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue un rôle de facilitateur des apprentissages alors

que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. » Henri, Lundgren-Cayrol (2001).

Type d'accompagnement

Comme nous l'avons indiqué, la formation prenait appui sur un accompagnement proactif. Les tuteurs formateurs intervenaient sur les questions techniques, logistiques et pédagogiques, et le suivi des productions.

Au-delà de ces tâches concrètes, et s'agissant d'une formation située, les formateurs devaient témoigner d'une véritable « culture de l'accompagnement » des apprentissages. Si le terme « distance » est opposé à « présence » dans le contexte de la formation en ligne, l'objectif de l'action tutorale est bien que ce mot ne puisse en aucun cas être associé à « absence ».

En effet, nous reprendrons la distinction de Power *et al.* (1994, p. 11) qui identifient deux approches des cours à distance : une approche technologique et une approche tutorée, lesquelles s'opposent dans leur conception du processus d'apprentissage.

Si la qualité du matériel didactique reste un impératif premier dans toutes les approches, qu'elles soient technologiques ou tutorées, la méthodologie proposée sera fondamentalement distincte : l'approche technologique privilégie l'indépendance de l'apprenant et son interaction avec les contenus didactiques ; le processus d'apprentissage y est individuel ; les services de soutien sont facultatifs et les efforts sont orientés vers la production de matériel ; certains décrivent à ce sujet une approche « industrielle » de la formation, exclusivement asynchrone. (Henri, 2008).

L'approche tutorée, en revanche, valorise la qualité de l'encadrement et permet de réduire le taux d'abandon (Decamps, Depover et De Lièvre, 2009) ; elle met tout en œuvre pour faciliter une communication fluide entre tuteurs et apprenants pendant la toute la formation et non à des moments précis et délimités, comme ceux de la remise de travaux.

On suggérera ici une troisième approche : celle où le groupe joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage et où le tuteur est un partenaire. On peut revendiquer en l'occurrence une approche holistique, ou systémique, de manière à rendre compte de la réalité d'une dynamique : celle que permettent les interrelations entre apprenants, tuteurs, contenus à lire, à écouter, à élaborer ensemble, pour co-construire savoirs et compétences.

Dans cette troisième approche, l'engagement de tous les acteurs dans un processus de co-apprentissage à travers les interactions limite encore le taux d'abandons. Si la distance psychologique est réduite par les outils synchrones et asynchrones, elle l'est aussi par la latitude offerte aux participants de créer et de partager des ressources (liens, synthèses, bibliographies) non fournies par le cours. Le dialogue se fait donc également autour de ressources mutualisées. Cette approche peut proposer des moments de communication synchrone plus ou moins nombreux (*chats*, audio et vidéoconférences) visant à réduire le sentiment d'éloignement entre pairs et avec le tuteur. Elle impose de ce fait un rythme de travail important et n'autorise pas d'économies d'échelle. Elle est ainsi qualifiée par Henri (2008) d'« artisanale » en opposition à l'orientation industrielle du « tout technologique ».

Notre approche a reçu une appréciation largement positive de la part de l'ensemble des participants : nous n'avons constaté qu'un seul abandon sur 19 participants (et sur les 12 questionnaires d'évaluation reçus). Son succès a également pu être mesurable dans la volonté de 18 participants sur 19 de proposer ensuite le cours dans leur institution, en s'engageant eux-mêmes dans le tutorat à distance.

Cependant, si l'expérience a été considérée comme utile et immédiatement applicable, les participants n'en ont pas moins souligné l'aspect chronophage : la durée annoncée en termes de travail personnel et collaboratif (30 heures en dehors du présentiel) a certainement été sous-évaluée.

Les enseignants face aux dispositifs en ligne

Les interfaces collaboratives, les logiciels gratuits de communication synchrone et asynchrone, ou encore certaines applications du web 2.0, sont de plus en plus familiers à l'ensemble des publics au point de faire partie de la vie quotidienne. Nombre d'enseignants sont dès lors *a priori* prêts à transférer des compétences associées à leur vie personnelle à des situations professionnelles. Mais, pour autant, ce passage d'un usage personnel à un usage professionnel n'est pas toujours aisé, d'où la nécessité d'un accompagnement approprié.

Nous avons constaté que, dans le cadre de notre formation, les freins ont été davantage d'ordre psychologique que technologique. En effet, les participants avaient tous déjà développé des compétences technologiques sociales et informationnelles (Desjardins, Lacasse et Belair, 2001). Les questionnaires de préformation exprimaient clairement cette situation. Ainsi, sur dix-neuf personnes, tous utilisaient régulièrement Internet pour trouver des informations, communiquer, acheter en ligne, etc. treize avaient eu l'expérience d'une plateforme d'apprentissage pour apprendre ou se former, huit utilisaient des outils de communication orale synchrone dans leur vie personnelle, cinq disposaient d'un blog et/ou animaient un forum.

Parallèlement, l'expression de craintes d'ordre psychologique et professionnel s'est dévoilée au travers d'un double questionnement : celui d'un apprenant à distance et celui d'un futur professeur à distance. Comment vais-je apprendre à distance, vais-je être dépassé par la technologie ? Mais aussi : quelles implications ce type de dispositif va-t-il avoir sur ma vie professionnelle future ? ; Quelles contraintes techniques, d'horaires, de rythme de travail, vont-elles m'être imposées ? De même, sur le plan pédagogique : enseigner une langue à distance a-t-il du sens ? Peut-on travailler l'oral à distance ? Mon expérience et ma compétence d'enseignant sont-elles remises en cause ?

Tous avaient ainsi conscience que les TICE modifiaient leur rapport à l'enseignement, aux apprenants et au savoir et s'interrogeaient sur la manière de faire coexister ensemble des phénomènes leur paraissant incompatibles.

A travers ces questionnements, on retrouve certains des paradoxes décrits par Mallein (2009) « qui font exister ensemble des phénomènes et des valeurs considérés auparavant comme incompatibles et contradictoires ». Nous n'en retiendrons que certains, qui semblent interroger particulièrement les enseignants futurs tuteurs, dans un contexte de formation à distance :

- le rapport au temps (gagner du temps ou en perdre ?) ;
- le rapport aux autres (travailler séparés mais ensemble ?) ;
- le rapport à l'espace (travailler depuis mon lieu de travail ou depuis mon domicile ?) ;
- le rapport à l'action (comment se consacrer à plusieurs tâches en même temps - ce qui est particulièrement le cas lors des conférences orales synchrones, quand l'apprenant comme le tuteur doivent apprendre à gérer en même temps les interactions orales, le *chat* et les supports visuels proposés sur le tableau blanc -) ;
- le rapport à la machine : qui est assujéti à qui ?

Ces paradoxes sont vécus de façon encore amplifiée par un apprenant à distance et sont alors motifs de craintes. Philippe Mallein considère qu'il faut permettre à l'utilisateur de vivre ces paradoxes. Nous estimons, dans le même sens, que l'expérience vive d'une situation d'apprentissage à distance aidera les tuteurs à élaborer des stratégies d'accompagnement : elles viseront notamment à permettre aux apprenants de prendre conscience de ces paradoxes pour les surmonter.

Les outils, leur fonction et leurs usages dans la formation

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la formation s'est appuyée sur deux grands types d'interactions : l'accompagnement et la collaboration entre pairs. Les outils sélectionnés ont permis de servir les objectifs pédagogiques et la méthodologie. Afin de concevoir chaque module, nous avons donc déterminé les objectifs, les tâches, et le type d'interactions visé avant de choisir un ou plusieurs outils de communication.

Description des outils de communication et de leurs usages

La plateforme Dokeos dispose d'outils de communication simples comme le forum, le *chat*, et un système de messagerie interne (les « annonces »). Elle dispose aussi de deux outils de mise en commun de documents (TRAVAUX et PARTAGE). Un Wiki et une « classe virtuelle » sont par ailleurs disponibles mais ils restaient, au moment de la formation, encore peu fonctionnels.

L'essentiel de la communication s'est opéré à travers la messagerie (asynchrone) pour le suivi individuel, le forum (asynchrone) pour les projets collectifs, Skype (audio, *chat* synchrone, hors plateforme) pour les mises en situation et les bilans individuels. Certains ont aussi pu tester d'autres outils comme Flash Meeting ou Elluminate mais ils ne seront pas décrits ici.

L'exemple du forum

Les trois types de forums

Les forums étaient les espaces privilégiés pour la communication de groupe et les débats de fond. Trois types de forums ont été mis en place :

- forums pédagogiques : 170 articles (débats animés par les stagiaires)
- forum café : 56 articles (interactions à l'initiative des stagiaires)
- forum technique : 29 articles (interactions à l'initiative des stagiaires)

L'exemple des forums pédagogiques

Ils étaient destinés à échanger sur les problématiques de l'enseignement à distance. Pour mettre les participants en situation, ils animaient eux-mêmes ces forums : ils lançaient les sujets en en dégagant une problématique, relançaient les discussions et apportaient une conclusion ainsi qu'une synthèse des échanges.

Bien sûr, il ne s'agissait pas d'« abandonner » les co-apprenants à leur sort, mais, au contraire, de leur laisser un temps suffisant pour qu'ils puissent mobiliser et élaborer ensemble des connaissances en s'appuyant sur leur expérience, la documentation qui leur était fournie et celle qu'ils trouvaient eux-mêmes ; cela permettait aussi aux co-animateurs de découvrir une tâche qu'ils seraient conduits à réaliser par la suite quand ils auraient à assumer le rôle de modérateurs et animateurs de forums pédagogiques.

Nous avons constaté que, de par son caractère asynchrone, le forum facilitait une réflexion approfondie et soutenue sur des sujets complexes. Les participants ont eu tendance à écrire des messages longs et argumentés, mais aussi à se répondre. La fonction du forum était donc bien comprise et assumée : il ne s'agissait pas d'envoyer une dissertation, mais bien de réaliser ensemble une activité porteuse de sens en prenant à chaque fois en compte les interventions des autres. Chaque

intervention était ainsi valorisée et reconnue comme un élément de plus pour atteindre les objectifs communs du groupe.

Les thématiques étaient abordées en profondeur en laissant à chacun du temps pour s'exprimer, au moment où il s'estimait prêt à le faire. On sait que certaines questions ne peuvent qu'être survolées dans des formations présentielles généralement limitées à des durées de quelques jours.

Ainsi en témoignait un participant : « ... souvent les réponses impulsives et réactives du "direct", font que les oreilles se ferment et qu'on n'écoute plus rien, la seule chose qui importe c'est ce qu'on va dire et qu'on a hâte de le faire. Cette réaction, si elle se produit dans le forum, est beaucoup plus nuancée, car l'écrit oblige à une meilleure écoute, à une meilleure lecture, dans ce cas et aussi à une meilleure élaboration de la réponse. Réponse, que l'on peut apporter lorsqu'on est prêt et non pas quand le décide le modérateur du débat. Comme ça, on peut apporter sa pierre à l'édifice ».

Ou encore un autre : « Je suis bien d'accord avec la majorité des opinions émises, mais je voudrais souligner, cependant, certains aspects du forum qui le sépare de la salle de classe. Par exemple, le facteur (ou paramètre) temps. Jamais je n'aurais pu participer à ce débat en temps réel, puisque je m'y incorpore tardivement. Mais, justement parce que c'est un forum à distance, j'ai pu le suivre comme si j'avais été là depuis le début, mis à part le moment de cette intervention qui aurait pu se produire avant, ou pas. »

Dans ce contexte de construction collective du savoir, l'asynchronie est une alliée, un levier cognitif.

Le forum, par son caractère asynchrone, a également permis de passer constamment du débat sur les contenus à des réflexions métacognitives permettant de commenter l'expérience vécue et de la partager, comme c'est le cas ci-après :

« Comme plusieurs d'entre vous je constate la difficulté qu'éprouve l'apprenant mal organisé, qui, après les autres, doit s'exprimer sur un sujet du forum. Je souffre du syndrome de la feuille blanche exagéré par le fait d'avoir sous les yeux les copies de mes camarades beaucoup plus inspirés. »

« Quand je lis les messages de mes collègues sur les autres forums, ils ont un style qui n'est absolument pas le mien. Le style est plus "élevé", moi j'écris un peu comme je vous parlais ... »

D'un autre côté, l'aspect chronophage du forum et la difficile gestion des apports d'information ont été souvent signalés. Si le forum est un espace performant pour faire émerger du sens, la quantité des articles peut devenir problématique, avec risque potentiel d'abandon. La difficulté est en effet de conserver sa capacité d'attention pour traiter chaque nouvelle information. Par ailleurs, si la communication en temps différé permet souvent une réflexion plus approfondie, elle peut aussi être un frein. La peur du jugement de l'autre est en effet plus prégnante

lorsque tout écrit reste accessible sur une durée illimitée. L'asynchronie provoque également un sentiment de décalage, d'une moindre maîtrise de son message : comment évaluer la façon dont son message est perçu par l'autre sans réaction immédiate ?

Le tuteur formateur n'a été absent d'aucune des situations de communication décrites ici. Il accompagnait chacune, de façon discrète, en dosant ses interventions pour laisser aux participants le temps de construire leurs relations entre pairs. Il était dans un rôle d'« écoutant » actif : il recentrait le débat si nécessaire, reformulait et valorisait les interventions en repérant les éléments-clé sur lesquels il faudrait revenir par la suite lors d'échanges collectifs ou individuels. Il évitait ainsi que les participants ne soient noyés sous le flot d'informations. Il proposait enfin des éléments d'évaluation formels ou informels. En effet, le participant, futur tuteur, devait prendre conscience de la valeur cognitive des forums.

Pour conclure sur les forums, on peut considérer que chacun semble y avoir trouvé une liberté de ton étonnante pour échanger sur toutes les problématiques de l'enseignement/apprentissage à distance. Les thématiques proches des questionnements des tuteurs ainsi qu'un objectif réel et pragmatique, une obligation de résultat en somme, expliquent la participation importante. Enfin, le contexte homoglote (Degache et Nissen, 2010) était évidemment un facteur favorable à la fluidité des échanges.

L'outil d'audio-visioconférence synchrone Skype

L'outil d'audioconférence (Skype) a servi à trois types d'échanges : les réunions sur objectif, pour réaliser le travail collaboratif ; les entretiens individuels de fin de formation, avec les formateurs-tuteurs ; et les mises en situation (animer un débat, comme pour une séance en cours de français langue étrangère). Dans certains cas, il s'agissait donc de séances de travail entre pairs ou avec le tuteur ; dans d'autres, l'objectif assigné était de vivre l'expérience d'une situation de cours à distance avec le choix d'un thème de débat, la préparation préalable d'un plan de travail, la mise en place de stratégies d'animation et de modération.

L'activité d'animation de débat synchrone a généré beaucoup plus de stress que toute autre activité. De prime abord, c'est la crainte d'une perte de contrôle qui a été soulignée par les participants, un sentiment de se « jeter dans le vide » fortement lié à l'appréhension d'éventuels problèmes techniques et à la responsabilité d'être « seul face à un groupe ». Les animateurs de séance ont vécu la technique comme un parasite, sans le secours d'éléments paralinguistiques essentiels comme la gestuelle, les expressions, etc. pour faciliter la communication.

« Connexion à Skype, les identifiants de chacun avaient été préalablement échangés, et nous ne sommes que deux connectés pour le moment... premières sueurs... Skype a été choisi après moult réflexions, pour sa simplicité, parce qu'il était déjà connu de certains des participants et que l'on avait décidé de se limiter à

une conversation audio, la perspective d'une première conférence à distance étant déjà bien assez effrayante »

Il est à noter que si les participants ont pu visionner des enregistrements de cours en ligne sur des outils comme Flashmeeting ou Elluminate (plus complets, car intégrant, en plus du son, l'image, du texte, un tableau blanc, un partage d'écran, un système de vote en ligne, etc.), ils n'ont pas pu véritablement expérimenter la plus-value de la multimodalité (la possibilité de faire appel en même temps à plusieurs modes sensoriels, audio, vidéo, *chat*, icônes) pour l'enseignement/apprentissage d'une langue à distance. Une formation plus longue et plus spécifique, à la fois sur la manipulation de différents systèmes de visioconférence, mais aussi sur la méthodologie de séances d'oral à distance, serait nécessaire.

En revanche, nous avons noté la plus-value de ce mode de communication pour l'évaluation informelle et le partage d'expérience, dimensions identifiées par Forgues (2000). Les conférences synchrones ont en effet encouragé l'expression d'appréciations directes et immédiates, l'exploration libre de sujets, ou encore la prise de décision, avec des résultats souvent inattendus, mais positifs. Elles ont aussi permis de vérifier la bonne compréhension de certains messages et de résoudre les ambiguïtés ou malentendus relevés dans les échanges écrits asynchrones. Les rencontres informelles n'étaient pas prévues au départ, elles ont pourtant sans aucun doute favorisé un sentiment de proximité, de cohésion et de complicité.

Nous pouvons dire que ces réunions ont replacé les participants dans un temps « réel » de présence au groupe, dans une immédiateté de la relation, avec pour effet majeur de réduire très efficacement la distance psychologique et de compenser le sentiment d'éloignement géographique. Cela dit, tout membre du groupe étant accessible par un « clic », chacun (le tuteur notamment) a dû établir des limites psychologiques acceptables, puisqu'elles n'étaient plus fixées par l'espace et le temps.

Conclusion

Au cours de l'opération conduite, nous avons examiné les modalités d'accompagnement et l'enjeu des interactions qui entrent en scène dans une formation de tuteurs. Nous avons surtout pu repérer les contraintes, les avantages et la complémentarité d'outils de communication synchrone et asynchrone dans un objectif de construction dynamique de compétences et de réduction de la distance transactionnelle très souvent facteur d'abandon. L'expérience réalisée au profit de 19 futurs tuteurs, témoigne en effet concrètement de la possibilité d'instaurer une authentique relation à distance, facilitée par des plages de communication synchrone, où le socio-affectif joue un rôle crucial pour la motivation de tous comme pour la réussite du parcours de chacun.

Dans la conception même de la formation, le choix d'activités porteuses de sens, les objectifs partagés, les contenus non figés, l'importance donnée aux interactions

ont servi nos objectifs. Il apparaît ainsi clairement qu'une formation de ce type doit amener les participants à s'engager activement : on ne peut suivre un tel parcours dans la simple posture du consommateur passif, chaque contribution, écrite ou orale, étant valorisée comme un élément constitutif de la formation.

Cela doit-il nous surprendre ? Certainement pas. Mais cela nourrit le principal point de notre bilan : les participants n'ont jamais remis en cause l'aventure que constituaient la création et la tenue d'une relation à distance dans un objectif de formation, alors même que certains enjeux étaient décrits, dès le départ, comme autant de problématiques à valider.

En ce qui concerne les formateurs tuteurs, leur position n'a pas été minimisée – bien au contraire – mais il leur a fallu témoigner en continu de souplesse adaptative pour répondre au mieux aux besoins des apprenants sans être omniprésents : il s'agissait pour eux de prendre en compte ce que Van Lier (1996) nomme « le contingent de l'interaction », cet aspect imprévisible et inattendu qui constitue aussi un facteur d'apprentissage.

Cette expérience nous a enfin permis d'identifier quelques impératifs et implications relatifs à l'exercice du tutorat : le tuteur doit tout à la fois être expert du domaine travaillé, faciliter l'accès aux ressources sans en être l'unique vecteur, doser sa présence à distance et animer, accompagner, suggérer, évaluer... ; Il est également soumis à ces contraintes nouvelles que sont le déploiement et la validation des outils techniques, la gestion du temps (chronophagie, risques d'arythmies) et l'effort d'explicitation des consignes : comprendre et se comprendre à distance exige clarté et concentration.

Enfin, la dimension de mutualisation, de collaboration joue un rôle essentiel dans la pratique du tutorat : selon leur opinion même, les participants n'ont jamais autant pu mettre en commun, réfléchir sur leurs pratiques et créer ensemble qu'au cours d'une formation où l'essentiel du temps « consommé » par chacun était pourtant un temps vécu en autonomie. Il serait positif que ce partage d'expérience perdure au-delà de la formation pour une collaboration continue entre tuteurs, malgré la distance... ou grâce à elle.

Bibliographie

- Bernatchez P.-A., *Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle du tuteur*, Teluq, 2001. http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D6_1_b.pdf
- Bernatchez P.-A., *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, 2000.
- Bissey C., Moreau J.-L., *Tic et Net, nouvelles voies pour la formation*, PUF, 2003.
- Chaptal A., « Rhapsodie sur la collaboration : le travail collaboratif », *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 65, mars, 2009, p. 88-90.

- Charlier B., Deschryver N., et Peraya D., « Apprendre en présence et à distance: une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, vol.4, n° 4, 2006, p. 469-496.
- Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2002.
- Degache C. et Nissen E., « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *Actes du colloque Epal 2007*, <http://w3.ugrenoble3.fr/epal/>
- Degache C., Nissen E., « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *Alsic*, vol. 11, n° 1, 2008. <http://alsic.revues.org/index797.html>. Consulté le 05 mars 2010
- Decamps S., Depover C., De Lièvre, B. (2009), « Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance », *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-decamps-depover-delievre.pdf
- Desjardins F. J., Lacasse R., Belair L. M., "Toward a definition of four orders of competency for the use of information and communication technology (ICT) in education", *Proceedings of the Fourth IASTED International Conference*, Calgary, ACTA Press, 2001, p. 213-217.
- Forgues J.F., « Le forum électronique : une révolution dans l'enseignement à distance à condition de le réussir », *16^e Congrès annuel de l'Association canadienne de l'éducation à distance (ACED)*, Québec, mai 2000.
- Gettliffe-Grant N., « Représentations et construction des connaissances sur support électronique : l'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussions électroniques », *Alsic*, vol. 6, n° 1, Juin 2003, p. 65.107. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num10/gettliffe/alsic_n10-rec9.htm
- Guichon N., « Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues », *Alsic*, vol. 12, 2009, <http://alsic.revues.org/index1227.html>.
- Henri F., Lundgren-Cayrol K., *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- Henri F., Le synchrone en formation à distance, Amorce de réflexion. Séminaire Tématic – Télé-Université/UQAM, 2008.
- Hubbard P. et Levy M. (dir.), *Teacher education in CALL*, Amsterdam, John Benjamins Philip Hubbard, Mike Levy – Teacher education in call – 2006.
- Lamy M.-N., Goodfellow R., Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone, vol. 1, n° 2, décembre 1998, p 81-99. <http://alsic.revues.org>, http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/lamy/alsic_n02-rec1.htm
- Mallein P., « Penser paradoxal pour innover autrement », *Comment coproduire et organiser les connaissances ?*, Autrans, 7-9 janvier 2009.
- Mangenot F., Formation en ligne, Le français dans le monde, n° 367, 2010, p. 23.

- Marchand L., Conception de l'apprentissage chez des apprenants adultes qui suivent des cours à distance, Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris VIII, Vincennes à St-Denis, 1992.
- Moore M.G., *Theory of transactional distance*, Desmond Keegan (Ed.), Theoretical principles of distance education, 1993.
- Narcy-Combes J.-P., *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Gap/Paris, Ophrys, 2005.
- Pelgrum W.J., Law N., « Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives », 2004. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136281f.pdf>
- Power M., Dallaire S., Dionne M., et Théberge C., *L'encadrement des étudiantes et des étudiants en situation d'apprentissage à distance à l'Université du Québec à Rimouski* (Monographie n° 42), Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 1994.
- Van Lier L., *Interaction in the Language Curriculum - Awareness, Autonomy & Authenticity*, London, Longman. Van Lier, chapitre 7, 1996.
- Yun H., Demaizières F., « Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE - Le clavardage au service du français académique », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, 2008. http://acedle.org/IMG/pdf/Yun_Demaiziere_Cah5-1.pdf