



HAL
open science

Observer la relation tutorale dans les environnements numériques d'apprentissage : L'influence des contextes et de l'affordance des outils sur leurs utilisations

Françoise Poyet

► To cite this version:

Françoise Poyet. Observer la relation tutorale dans les environnements numériques d'apprentissage : L'influence des contextes et de l'affordance des outils sur leurs utilisations. Communication introductive Congrès International Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Symposium “ Professionnalité des enseignants: (se) former dans les environnements numériques d'apprentissage ” , 2010, Genève, Suisse. pp.234-240. hal-00636816

HAL Id: hal-00636816

<https://hal.science/hal-00636816>

Submitted on 28 Oct 2011

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.

COMMUNICATION INTRODUCTIVE DU SYMPOSIUM Professionnalité des enseignants : (se) former dans les environnements numériques d'apprentissage"
Congrès International Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF), Genève, 13-16 septembre 2010

PROFESSIONNALITÉ DES ENSEIGNANTS : SE (FORMER) DANS LES ENVIRONNEMENTS NUMÉRIQUES D'APPRENTISSAGE :

Françoise Poyet

ELICO / IUFM-UCBL1
80, boulevard de la Croix Rousse
69004 Lyon
France.
francoise.poyet@free.fr

***Mots-clés :** compétence tutorale, affordance, usages des TIC, pratiques professionnelles des enseignants, environnements numériques d'apprentissage.*

***Résumé.** En envisageant l'évolution de la professionnalité des enseignants au sein des environnements numériques d'apprentissage, nous analyserons ici l'évolution de la compétence tutorale. En nous appuyant sur les trois communications du symposium « professionnalité des enseignants », nous essaierons de répondre aux questions suivantes. Comment est observée la compétence tutorale dans les trois contextes de recherche ? À partir de quelles méthodologies et de quels concepts ? Enfin, nous essaierons d'extraire quelques éléments conclusifs susceptibles de caractériser la compétence tutorale.*

1. Introduction

Ce symposium, portant sur la professionnalité des enseignants formant (ou se formant) dans des environnements numériques, nous invite à nous intéresser transversalement à la nature des compétences développées au sein de ces environnements. L'un des enjeux actuels, dans le champ des sciences de l'éducation, porte sur l'explicitation des compétences des enseignants mises en œuvre dans ces environnements qu'elles soient nouvelles ou non.

A partir des trois communications exposées ici, nous nous intéresserons particulièrement à la notion de compétence tutorale : comment est-elle abordée dans les contributions ?

Puis, nous envisagerons les méthodologies d'observation de la compétence tutorale au sein des différents contextes de mise en œuvre.

Enfin, dans la discussion, nous essaierons de répondre aux questions suivantes : en quoi la dimension contextuelle influence-t-elle l'observation de la compétence tutorale (thématique 3 du colloque) ? Quelle est la nature des feedback relevant de cette compétence ?

2. Activité tutorale et développement de compétences spécifiques

Loisy, Bénech et Mailles-Viard Metz accordent une importance particulière à l'activité humaine lors de la construction de compétences chez les enseignants et s'appuient sur la définition de Le Boterf (1997), « *il n'est de compétence qu'en acte* », c'est-à-dire que les compétences existent lorsque des savoirs sont mobilisés ou activés dans un contexte réel. Mobilisés dans l'action qui les structure, le ou les savoirs se construisent aussi grâce à un processus réflexif. Les auteurs insistent particulièrement sur la réflexivité comme processus sous-tendant la construction des compétences à partir des travaux de Pastrée et Samurçay (1995) pour lesquels « *la réflexivité est à la source de la génération des compétences* ». En conséquence, l'enseignant doit accompagner cette construction de telle sorte que les apprenants puissent avoir une autonomie suffisante pour interagir et adopter une démarche réflexive sur leurs activités. Dans leur recherche, la réflexivité, nécessaire à cette construction est médiée par un outil numérique : le *e*-portfolio. Celui-ci étant le « *médiateur de l'action de l'apprenant* » (Loisy et al. p.2).

D'une manière complémentaire, Develotte et Mangenot s'appuient sur le concept d'*affordance* (Allaire, 2006) pour observer la construction de nouvelles compétences chez les apprenants-tuteurs de formation en langues à distance. Dans cette perspective, les environnements numériques d'apprentissage *offrent en termes de facilitation (et de limitation)* des interactions sociales nécessaires au développement de compétences tutorales. Ces compétences sont spécifiques et de nature différente : pédagogique (gestion de la tâche), relationnelle et interculturelle (gestion de la relation à distance au plan socio-affectif et socioculturel), technologique, sémio-pédagogique ou chronologique (gestion du temps et des outils).

Pour Simonian et Eneau, le développement de compétences technico-pédagogiques relatives à la formation des enseignants passe par l'attribution d'une ou des fonctions pédagogiques à chaque outil du point de vue du concept d'*affordance* (Ohlmann, 2006) c'est-à-dire que les propriétés perçues ou réelles déterminent la manière dont un artefact peut être utilisé. C'est l'appropriation des outils qui permet le développement des compétences à condition que les enseignants soient capables de leur attribuer une fonction pédagogique précise. Les auteurs analysent les usages du chat pour la régulation synchrone et des forums pour la régulation asynchrone des fonctions pédagogique-didactique et d'accompagnement

En résumé, ces trois communications nous enseignent que c'est dans et par l'activité tutorale que des compétences spécifiques se développent chez l'enseignant. Cette construction s'effectue à partir de l'activité issue des fonctions pédagogiques offertes par les outils numériques et facilitées ou limitées par ceux-ci (*affordance*) et cela, dans un processus réflexif. En outre, ces compétences spécifiques peuvent relever de domaines différents, comme ceux de la communication (synchrone ou asynchrone), de l'accompagnement techno-pédagogique et/ou didactique.

3. Méthodologies d'observation de la compétence tutorale

Les méthodologies utilisées dans les communications s'appuient sur l'observation de productions (Simonian et Eneau), l'analyse d'observations directes issues de recherches récentes (Develotte et Mangenot), des observations directes de nature exploratoire complétées par des entretiens (Loisy, Bénech et Mailles-Viard Metz). Dans ce dernier cas, Loisy et *al.* ont observé de manière directe trois enseignants et une conseillère d'orientation-psychologue lors d'activités d'accompagnement pour l'orientation et l'insertion professionnelle des apprenants. Ces observations ont permis de construire des scénarios d'accompagnement pour l'utilisation du *e*-portfolio pouvant être mis en œuvre ultérieurement par les enseignants. De même, des entretiens à chaud seront conduits ultérieurement.

Develotte et Mangenot ont procédé à l'analyse d'observations récentes sur la fonction tutorale à partir de la comparaison de deux variantes d'un dispositif de formation en ligne : synchrone et

asynchrone. Ils ont considéré deux fonctions : la conception de tâches multimodales et l'accompagnement auprès d'un public distant d'apprenants français. Transversalement, ils ont envisagé la dimension temporelle de ces échanges, la nature de la relation établie et l'aide linguistique.

Quant à Simonian et Eneau, ils ont observé des échanges recueillis par le biais de forums de discussion et lors de chats enregistrés. Ils ont effectué deux types de traitement, l'un, quantitatif a été réalisé en lien avec la fréquence d'utilisation des outils et la fréquence de la présence de l'enseignant ou du tuteur sur le forum de discussion. L'autre, de type qualitatif, s'est appuyé sur la nature des échanges et sur le déséquilibre constaté sur le forum de discussion entre les interactions des apprenants entre eux et, entre apprenants et tuteurs.

Qu'il s'agisse d'observations de productions issues de forums, d'analyse d'observations directes issues de recherches récentes ou d'observations directes de nature exploratoire complétées par des entretiens, ces méthodologies présentent l'intérêt d'être complémentaires et allient approches qualitatives et quantitatives. Elles amènent un certain nombre de consensus validés, notamment, celui selon lequel l'outil contribue à développer certains usages et au-delà, certaines compétences spécifiques. Ces compétences ne peuvent elles-mêmes se construire sans un retour réflexif sur les pratiques professionnelles des enseignants.

4. Discussion

Au cours de la discussion, nous tenterons de répondre à deux questions problématiques soulevées par les différentes recherches de ce symposium. Tout d'abord, nous voulons savoir en quoi la dimension contextuelle influence la construction des objets de recherche relatifs à la compétence tutorale (thématique 3 du colloque) et ensuite, il s'agit d'analyser la nature des feedback relevant de cette compétence selon les contextes.

Dans les trois communications, les contextes varient bien que l'objet de recherche demeure centré sur l'accompagnement et la relation tutorale dans les environnements numériques. Rappelons que dans la communication de Loisy et *al.*, le contexte porte sur l'orientation des apprenants et la construction de leurs projets dans une perspective identitaire à partir des usages du *e*-portfolio par les enseignants (projet INO, contexte 1). Le contexte de la recherche de Develotte et Mangenot est celui de la formation au français langue étrangère dans le cadre d'un master 2 de FLE (contexte 2) et celui de Simonian et Eneau est l'accompagnement des étudiants par les enseignants au sein du campus numérique FORSE (contexte 3). Ces trois contextes de recherche permettent ainsi d'observer différemment les compétences professionnelles sollicitées lors de l'accompagnement en ligne.

Dans un sens commun, l'accompagnement, c'est « *se joindre à quelqu'un pour le suivre ou le guider* »¹, ainsi, c'est œuvrer temporairement avec quelqu'un pour faciliter une action ou l'aider. Appliquée à l'enseignement et la formation, cette définition conserve tout son sens. L'accompagnement s'appuie sur des interactions entre tuteurs et apprenants et/ou entre apprenants pour répondre aux besoins des apprenants. Ces apprenants peuvent, bien entendu, être des étudiants (contexte3) ou des enseignants en cours de professionnalisation (contextes 1 et 2).

¹ Cf. dictionnaire de la langue française, 2010.

Selon une étude européenne (Projet "ATLASS", 1997)² citée par (Glikman, 2000), les besoins des apprenants adultes en termes d'aide à la formation sont multiples et hétérogènes, comme l'aide :

- à l'orientation et au choix du contenu, du niveau et du mode d'organisation de la formation,
- didactique, centrée sur les contenus du cours,
- méthodologique, concernant les aspects métacognitifs et l'organisation concrète du travail,
- psychologique et affective, apportant un soutien moral et motivationnel et une valorisation de l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes,
- sociale et personnelle, centrée sur des problèmes pratiques et matériels, périphériques aux études mais fondamentaux quant à leur poursuite,
- relative aux structures institutionnelles, qui concerne les problèmes d'accès aux services administratifs, aux ressources pédagogiques complémentaires, aux lieux éventuels de regroupement, etc.,
- technique, qui porte sur l'appropriation des matériels et des logiciels,
- spécialisée, qui concerne des besoins spécifiques (remédiations à une dyslexie, à l'illettrisme, maîtrise de la langue de travail pour des étrangers ou des immigrés, etc.),
- motivationnelle par l'organisation d'un travail collectif, souvent oubliée mais essentielle, dans laquelle il s'agit d'encourager, par tous les moyens disponibles, la mise en place et la dynamique d'échanges et de travaux collaboratifs entre apprenants, en face-à-face ou à distance.

A l'heure de ce cadre théorique et des trois communications du symposium, les feedbacks observés remplissent des objectifs différents et complémentaires. Pour Loisy et *al.*, les enseignants doivent proposer des activités collaboratives pour les apprenants en vue de contribuer à entretenir leur motivation (aide psychologique et affective). Ces interactions entre enseignants et étudiants doivent aussi apporter une aide à l'orientation et une appropriation technico-pédagogique du *e*-portfolio par les apprenants. En conséquence, ces feedbacks sont à la fois formatifs, réflexifs et de soutien. Pour Develotte et Mangenot, certains objectifs sont similaires comme entretenir la motivation, établir des relations affectives en vue de créer un climat de confiance propice à la communication orale, l'objectif pédagogique du dispositif numérique du master de FLE étant de « faire parler les apprenants ». Quant à la communication de Simonian et Eneau, elle met en évidence que les feedbacks, *via* les chats et les forums, contribuent à la régulation de l'enseignement, apportent des informations de nature réflexive sur les apprentissages et méthodologique tout en favorisant les échanges socio-affectifs. Certaines aides, comme celles liées aux structures institutionnelles ou spécialisées (Glikman, *idem cit.*), dépassent le cadre des dispositifs observés et n'ont pas été citées.

On pourrait supposer que les contextes diffèrent, les outils utilisés ne remplissent pas nécessairement la même fonction. Dans les faits, on constate que, quels que soient les contextes, les forums et les chats contribuent au développement de feedbacks de nature réflexive (contexte 2 et 3) et formatifs (contexte 1) en complément. Dans les trois contextes, les feedbacks favorisent les échanges psycho-affectifs et soutiennent la motivation. Les interactions sont assurées par la présence de l'humain *via* les outils numériques dans les trois contextes. Quelle soit différée ou en temps réel, la présence humaine y apparaît fondamentale.

Du point de vue des usages des outils au service de la relation tutorale, le chat contribue à la construction d'échanges psycho-affectifs et est moins pertinent pour des échanges réflexifs du fait de la temporalité synchrone. Quant à l'outil *e*-portfolio, il facilite les échanges formatifs et réflexifs sur le projet professionnel des apprenants. Les forums remplissent des objectifs transversaux (formatifs, réflexifs, de soutien) selon le projet pédagogique sous-jacent.

² Projet "ATLASS" (*Supporting Adult Learners To Achieve Success*), initié en 1997 dans le cadre du programme Socrates, qui s'est appuyé sur un partenariat européen (INRP pour la France, NFER pour l'Angleterre et LSW pour l'Allemagne) pour étudier les représentations et les pratiques des apprenants et des différents personnels en charge des fonctions tutorales, afin de définir des modèles de soutien et d'analyser leur degré de pertinence en fonction des contextes et des publics.

5. Conclusion

Ce symposium a permis de mettre en évidence la complexité de l'accompagnement au sein des environnements numériques. Il montre que la professionnalisation enseignante est un construit qui évolue sous l'influence des outils utilisés et des pratiques développées. Ces pratiques sont elles mêmes induites par les outils et leur affordance.

La nature des feedbacks est liée au projet éducatif ainsi qu'à l'outil utilisé. Un outil asynchrone est davantage favorable à un feedback réflexif (forum, e-portfolio) et un outil synchrone (chat) le sera davantage pour un feedback socio-affectif sans exclusivité.

6. Références et bibliographie

- Allaire, S. (2001). Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire. De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances, *thèse de doctorat* soutenue à l'université Laval, consultée à l'adresse : <http://archimede.bib.ulaval.ca>
- Glikman V. (2000). Fonction Tuteur. Du vocabulaire aux modèles de mise en œuvre in : Chantiers, publics et métiers de l'an 2000. *Actes des Deuxièmes entretiens internationaux sur l'enseignement à distance des 1^{er} et 2 décembre 1999*, Tome 2, Poitiers, CNED, pp.375-378
- Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- Ohlmann T. (2006). Affordances et vicariances : contraintes et seuil, in J.Baillé, *Du mot au concept : Seuil*, Grenoble, PUG, pp.37-47
- Pastré, P. & Samurçay, R. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences, *Éducation Permanente*, n°123, pp.13-31