

« Tuteurs en ligne » : quels rôles, quelle formation ?

Bernadette Charlier - Amaury Daele (DET-CIP-FUNDP-Belgique¹)

Françoise Docq - Marcel Lebrun (IPM-UCL-Belgique²)

Simon Lusalusa (Métie-ULB-Belgique³)

Robert Peeters (STE-ULg-Belgique⁴)

Nathalie Deschryver (UTE-UMH-Belgique⁵)

Résumé - Abstract

Le projet LEARN-NETT (SOCRATES - CE) vise à développer et promouvoir l'usage des Nouvelles Technologies dans et pour la formation des enseignants. Dans ce cadre, des groupes composés d'étudiants de différentes universités européennes sont supervisés par des « tuteurs en ligne » qui les aident à communiquer, collaborer et mener une réflexion autour d'un projet commun. Cette contribution présente et analyse les différents rôles de ces tuteurs et propose un modèle de formation de « tuteur en ligne ».

The LEARN-NETT project aims at developing and promoting the use of ICT into and for teachers' training. In this way, groups composed by students from different european universities are overseen by an « on-line tutor » who helps them to communicate, collaborate and lead a reflection around a collaborative project. This contribution presents and analyses the different roles of these tutors and proposes a model for an « on-line tutor » training.

Mots-clés - Keywords

Apprentissage collaboratif - enseignement à distance - tuteur en ligne

Collaborative learning - open and distance learning - on-line tutor

¹ Département Education et Technologie - Facultés Universitaires ND de la Paix - Namur - <http://www.det.fundp.ac.be/cip/>

² Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias - Université Catholique de Louvain - <http://www.ipm.ucl.ac.be/>

³ Méthodologie des Techniques de l'Information pour l'Education - Université Libre de Bruxelles - <http://www.ulb.ac.be/project/metie/>

⁴ Service de Technologie de l'Education - Université de Liège - <http://www.fapse.ulg.ac.be/Lab/Ste/>

⁵ Unité de Technologie de l'Education - Université de Mons-Hainaut - <http://www.umh.ac.be/ute/>

Introduction

L'objet de cette contribution est de présenter les rôles du tuteur en ligne tels qu'ils ont été mis en œuvre et développés suite à une expérience de deux années intitulée Learn-Nett⁶. Cette expérience vise à mettre sur pied un dispositif inter-universitaire de formation d'enseignants, basé sur l'apprentissage collaboratif. Dans ce dispositif, des étudiants futurs enseignants, issus d'universités différentes, travaillent par groupes de 4-5 à la poursuite d'un projet déterminé par le groupe, avec l'aide d'un tuteur en ligne. Etudiants et tuteur ne communiquent, dans la plupart des cas, que par Internet (courrier électronique, forum de discussion, chat, échange de fichiers...). Au bout de deux années d'expérimentation, nous sommes 7 tuteurs à nous être réunis pour réfléchir aux rôles que nous remplissons et pour essayer de mettre sur pied une formation de tuteur propre à Learn-Nett.

Lors des deux premières années d'expérimentation de ce dispositif, le rôle du tuteur est apparu déterminant dans la réussite du projet du groupe (Charlier, Deschryver et Daele, 1999). Les chercheurs, tuteurs eux-mêmes, ont analysé les rapports de réflexion des étudiants, leurs carnets de bord, les traces écrites des échanges à l'intérieur des groupes, et ont dégagé certaines caractéristiques du rôle du tuteur qui facilitent l'aboutissement du projet du groupe; ces caractéristiques seront présentées dans la suite de cet article.

Par ailleurs, notre dispositif est appelé chaque année à accueillir de nouveaux tuteurs. Il est apparu important que se créent entre les nombreux tuteurs des représentations communes quant à la façon d'agir et d'intervenir sur les groupes pour faciliter la gestion de leur projet. En effet, les étudiants des différentes universités ont droit à la même qualité d'encadrement, quel que soit le groupe dans lequel ils se trouvent. Pour la troisième année d'expérimentation, il a donc été décidé de mettre sur pied une formation des tuteurs, ayant pour objectif de construire ces représentations communes autour des caractéristiques facilitantes du rôle du tuteur. La méthode choisie pour atteindre cet objectif est celle de la réflexion autour de cas réels, réflexion proposée en deux temps : individuelle d'abord, à l'aide du questionnaire présenté dans cette contribution en annexe, avec le groupe des tuteurs ensuite, pour échanger les points de vue et réfléchir ensemble à des stratégies d'action.

1. Apprendre en collaborant : les rôles du tuteur à distance

1.1. Apprendre en collaborant

« Issus de travaux réalisés dans le champ de la formation professionnelle, un intérêt pour l'apprentissage collaboratif s'est développé ces dernières années. Cet intérêt est associé à une vision de la formation des adultes :

- *valorisant leurs compétences construites dans l'action;*
- *cherchant à formaliser ces compétences pour les rendre accessibles à d'autres ;*
- *favorisant la flexibilité des organisations. »* (Charlier, Deschryver et Daele, 1999).

De nombreux travaux récents mais aussi plus anciens (Vygotsky, 1978, cité par Lewis, 1996 ; Lewis, 1996 ; Koshmann, 1996) placent l'apprentissage collaboratif à l'intersection de divers champs théoriques des Sciences de l'Éducation : *« la théorie de l'apprentissage de Vygotsky selon laquelle la construction de la connaissance se réalise d'abord durant*

⁶ <http://tecfa.unige.ch/proj/learnnett>

l'interaction sociale ou l'action avant d'être internalisée ; la théorie constructiviste de l'apprentissage au cœur de laquelle le conflit socio-cognitif occupe un rôle central ; la théorie de la pratique sociale qui introduit le concept essentiel de communauté de pratique et la théorie de la cognition distribuée qui situe l'apprentissage non plus au niveau individuel mais bien au niveau d'une communauté ou d'une organisation ». (Charlier, Deschryver et Daele, 1999). Sur base de ces théories, nous nous sommes construits une représentation de l'apprentissage collaboratif qui se retrouve largement dans la définition de Kaye (1992) : « *Etymologiquement, collaborer (co-labore) signifie travailler ensemble, ce qui implique un concept de buts partagés et une intention explicite 'd'ajouter de la valeur' - de créer quelque chose de nouveau ou de différent par la collaboration, par opposition à un simple échange d'informations ou à une transmission de consignes.* »

Kaye (1992) précise son propos en définissant 6 éléments essentiels du champ de l'apprentissage collaboratif : (1) l'apprentissage est un processus individuel, même s'il peut être influencé par nombre de facteurs externes ; (2) l'apprentissage est un phénomène à la fois privé et social dans la mesure où, en groupe, chaque personne est amenée à construire sa connaissance en confrontant ses propres interprétations avec celles des autres ; (3) apprendre de manière collaborative implique que chaque membre du groupe est amené à prendre des responsabilités et des rôles en son sein ; (4) la collaboration implique la synergie, ce qui signifie que chacun doit à certains moments accepter que le groupe est plus efficace que l'individu ; (5) les bénéfices potentiels ne sont pas toujours atteints, ceci pouvant être dû à un manque d'initiative, des mésententes, des conflits... ; (6) l'apprentissage collaboratif n'implique pas nécessairement un apprentissage de groupe mais plutôt être capable d'avoir confiance dans les autres pour supporter son propre apprentissage dans un environnement non-compétitif. On le voit, ces éléments relèvent davantage de la dimension affective de l'apprentissage que de sa dimension « productive ». Le rôle du tuteur à ce niveau, en tant que « régulateur » ou « facilitateur », se révèle bien souvent capital, a fortiori lorsque la collaboration s'effectue à distance.

1.2. Les rôles du tuteur⁷ à distance

Dans Learn-Nett, le tuteur à distance a pour missions de:

- aider chaque étudiant à exprimer son projet personnel et à l'articuler au projet du groupe et à réfléchir sur ses propres démarches (négociation dans la constitution de groupes de travail) ;
- animer le travail de son groupe et canaliser les efforts des étudiants vers la production collective ;
- accompagner les étudiants dans l'accomplissement de leur projet en jouant le rôle de personne-ressource: apport d'aides à l'apprentissage et au travail individuel ou de groupe, soutien particulier aux étudiants en difficulté d'apprentissage et qui risquent de décrocher, etc. ;
- faciliter et réguler les échanges entre les membres du groupe (protocoles de communication) ;

⁷ « *Dans l'enseignement supérieur en France, le tuteur est un enseignant-chercheur titulaire qui dirige l'initiation d'un moniteur aux fonctions d'enseignement.* » - « *Le tuteur est un guide, un instructeur qui enseigne à une seule personne ou à un petit groupe d'élèves à la fois; c'est un conseiller d'élèves.* » (Legendre, 1993, p. 1378). Cette seconde acception s'apparente davantage au rôle du tuteur dans le système Learn-Nett.

- être la « mémoire » du groupe en faisant respecter les échéances et en tenant un « carnet de bord » du groupe ;
- participer à l'évaluation formative par les régulations en cours de formation.

Une brève revue de la littérature dans le domaine nous a permis de décrire plus précisément les rôles des tuteurs. Lewis (1996) place le rôle du tuteur « *on-line* » à 4 niveaux : l'émergence des objectifs du groupe, l'établissement de règles et de protocoles de communication et de collaboration, l'établissement de la tâche et la distribution des rôles et le choix des outils de communication.

Dans le cadre de la formation d'enseignants, Donnay et Dreyfus (1999) proposent à leurs étudiants de travailler dans un dispositif d'Apprentissage par Situations Problématiques (ASP). Concrètement, les étudiants travaillent par petits groupes de 4 ou 5 autour d'un problème concret de pratique d'enseignement qu'ils définissent eux-mêmes et qu'ils cherchent à résoudre à leur manière. Dans cette tâche, ils sont supervisés par un « mentor », qui suit le groupe un peu de la même manière que les tuteurs Learn-Nett mais uniquement en présentiel. Une récolte de données via questionnaire auprès des étudiants et des mentors a permis de décrire le rôle de ceux-ci dans le soutien au groupe (ces rôles pouvant être vécus positivement ou négativement par les étudiants). Le mentor peut donc avoir un rôle de :

- **facilitateur** : laisse libre les étudiants dans leur choix de projet, facilite l'expression individuelle, écoute les étudiants et tient compte de leurs avis, est disponible.
- **modérateur** : recadre, synthétise, critique, structure le contenu du problème à traiter, gère et rappelle les consignes, guide et oriente les activités.
- **expert** : aide les étudiants dans leur recherche de ressources et de documents, apporte des contenus sur son expérience.
- **soutien affectif** : est convivial, respectueux et agréable, s'implique personnellement, encourage.

Enfin, Charlier, Deschryver et Daele (1999), en analysant le travail d'un tuteur lors de la première année du projet Learn-Nett, voient le tuteur comme agissant à différents niveaux dans le travail du groupe :

- la gestion des aspects relationnels au sein du groupe (rôle de médiation, surtout au début du travail pour analyser la situation dans laquelle chaque étudiant se trouve) ;
- aide au travail collaboratif (prise de décision, planification du travail, réalisation et évaluation réflexive) ;
- aide au choix des outils de communication.

A travers ces différents rôles, on entrevoit la charge de travail importante qui incombe au tuteur. Cette charge ne réside pas tant dans le nombre d'heures passées devant un ordinateur que dans la régularité des interventions. Le tuteur maintient le rythme de travail et s'assure que les étudiants s'impliquent dans la tâche. Il maintient aussi la « conscience » (*awareness*) de la présence virtuelle des membres du groupe. La régularité n'est pas chose évidente dans Learn-Nett car certains tuteurs s'occupent de leur groupe en plus de leur charge habituelle de travail en tant que chercheur ou enseignant. Il faut sans cesse s'assurer que les étudiants ne sont pas « en attente » d'informations ou qu'ils soient rassurés quant à la prise en compte de leurs demandes et de l'avancement du travail.

La mise en perspective des problèmes rencontrés par les tuteurs Learn-Nett au cours de l'année 1998-99, tels qu'ils les décrivent eux-mêmes dans leur carnet de bord, par rapport à la

manière dont les étudiants perçoivent leurs rôles nous permettra de décrire plus précisément les relations complexes qui se créent au sein des groupes ainsi que de réfléchir à une formation préalable des tuteurs qui serait un lieu d'échanges à propos des tâches et des problèmes qu'ils rencontrent.

2. Le tuteur tel qu'il se voit et tel qu'il est vu par les étudiants

Les tuteurs décrivent, dans leurs carnets de bord, les activités qui constituent leur travail de tuteur :

- Constater l'état de la situation :

Simon : *"Une certaine difficulté à se mettre d'accord sur le plan du travail apparaît", "Un problème de leadership semble se poser dans le groupe", "Profonde motivation et effet d'initiative personnelle", "Tous les étudiants s'investissent sérieusement pour mener à bien leur projet."*

Matt : *"There does not appear to be much collaboration taking place between the students."*

- Diagnostiquer les points forts et les difficultés du groupe :

Nathalie : *"Je me rends compte à quel point certains ont plus besoin que d'autres d'être pris par la main", "Ce groupe possède les bons ingrédients pour fonctionner : motivation, respect mutuel, niveau de compétences pas trop différent. Pour le groupe 2, ce sera plus difficile : peut-être faudra-t-il revoir la constitution du groupe..."*

- Trouver des solutions :

Françoise : *"Nous avons trouvé le meilleur moyen de nous échanger des fichiers."*

- Faire des propositions...

Simon : *"Les propositions des questionnaires me paraissent un peu disparates. Je précise alors le sujet dans le journal Learn-nett et définis les axes à explorer par ce questionnaire dans le forum-étudiant."*

Nathalie : *"J'ai proposé une manière de fonctionner pour ce groupe, avec une alternative."*

Françoise : *"J'ai été plus directive vendredi, j'ai proposé une procédure concrète pour commencer à travailler", "J'ai pris les choses en main pour mon groupe sur les langues", "Aspects positifs des contraintes de temps : comme je pars jeudi prochain pour une semaine, j'ai été forcée d'organiser les choses de manière à ce que le travail soit bien lancé dans mes trois groupes. C'est plus efficace."*

Amaury : *"J'ai fait des propositions concrètes et les étudiants semblent bien marcher."*

- ... et attendre :

Simon : *"Le questionnaire n'est toujours pas administré alors qu'il est prêt depuis deux semaines."*

Françoise : *"Mon groupe de travail n'est pas encore complet, j'attends le feu vert pour commencer quelque chose avec les deux étudiants", "J'ai fait des propositions très concrètes (...) J'attends les suites de ces propositions."*

Bernadette : *"J'ai réalisé une description du thème et j'attends des réactions des étudiants."*

Amaury : *"Pas de difficultés particulières; je trouve simplement que cela traîne un peu mais les étudiants savent ce qu'ils doivent faire."*

- Synthétiser :

Nathalie : *"J'ai synthétisé les idées échangées dans le groupe en les restructurant."*

- Rattraper les manques :

Simon : *"On n'a pas la main mise totale sur la régularité des étudiants. Jézabel, coordinatrice de son groupe, part en vacances de ski pendant près de deux semaines; je suis obligé de finaliser personnellement les questions d'enquête."*

- Motiver – encourager :

Matt : *"I've been unable to motivate students into more activity."*

Fabrice : *"Grande discussion avec une étudiante qui sent ses compétences largement insuffisantes pour assumer ce travail."*

Amaury : *"J'ai essayé de dédramatiser le fait qu'il était difficile de marier les horaires de chacun..."*

- Relayer l'information :

Amaury : *"Apprentissage par rapport au rôle du tuteur, qui, dans un cas comme celui-ci, doit être le relais entre les étudiants puisqu'ils ne savent pas se rencontrer."*

Ils mentionnent également plusieurs types de difficultés dans leur travail de tuteur :

- le fait de ne pas savoir ce que font les étudiants, s'ils sont toujours impliqués à un moment donné, s'ils travaillent effectivement à la tâche, s'ils sont bien au clair avec les consignes et avec ce que l'on attend d'eux :

Amaury : *« difficultés de contacts - les étudiantes de X ont du mal à saisir le projet des étudiants de Y »*

Robert : *« difficulté de suivre ce qui se fait (identifier les groupes, suivre les étudiants, les stimuler...) »*

Matt : *« students are not prompt in replying to e-mail ans thus time to collaborate is reduced »*

Françoise : *« cela fait une semaine que j'ai envoyé le premier mail d'accueil aux étudiants de mon groupe, mais ils ne répondent pas, ou en tout cas pas aux questions que j'ai posées »*

Bernadette : *« prenant un groupe en dépannage, j'ai réalisé une description du thème et j'attends des réactions des étudiants mais aussi le démarrage effectif avec impatience »*

Amaury : *« pas de difficulté particulière, je trouve simplement que cela traîne un peu mais les étudiants savent ce qu'ils doivent faire »* mais la semaine suivante : *« on en est encore aux supputations par rapport au travail concret »*

- des problèmes techniques chez les étudiants :

Françoise : *« le groupe sur les langues avance correctement : quelques difficultés techniques mais on reste en contact »*

Nathalie : *« la résolution de problèmes techniques est fréquente »*

Robert : *« la formation préalable n'est pas très efficace (mail, page perso...) Par manque d'intérêt ou par non compréhension du à quoi cela va bien pouvoir servir... »*

Simon : *« le manque de maîtrise du chat par certains étudiants d'universités différentes fait que la collaboration synchrone semble être difficile »*

- le manque de temps des étudiants pour accéder aux machines peut être dû à la non-disponibilité d'ordinateurs, à la charge de travail dans leurs études, au fait qu'ils travaillent par ailleurs... :

Simon : « *les étudiants de certaines universités manquent de temps d'accès suffisant aux ordinateurs pour réaliser leur travail* »

Fabrice : « *mes horaires ne coïncidant pas avec ceux des étudiants de X, il m'est difficile de participer aux réunions mirc* »

- surcharge d'informations :

Nathalie : « *beaucoup d'informations à transmettre aux étudiants, que ce soit au niveau technique ou au niveau du projet* »

Matt : « *I am having difficulty clearly seeing how learn-nett is structured and its overall purpose for the tutors* »

Robert : « *les étudiants avancent, mais je sais peu comment...[...] j'essaye de m'y retrouver.* »

- difficultés pour négocier avec les étudiants et rendre clair pour chacun les objectifs de l'autre :

Simon : « *une certaine difficulté à se mettre d'accord sur le plan du travail apparaît dans certains groupes. Chacun veut proposer quelque chose et ne pas tenir nécessairement compte de ce qui est déjà proposé par d'autres* »

- « tester » les étudiants pour tenter de savoir quand on peut être davantage « directif » ou davantage « humoristique » :

Françoise : « *j'ai été plus directive vendredi, j'ai proposé une procédure concrète pour commencer à travailler, j'espère que cela portera ses fruits* »

Simon : « *Quelques difficultés sont apparues : les propositions de questionnaires par les étudiants me paraissent un peu disparates. Je précise alors le sujet dans le Journal Learn-Nett et définis les axes à explorer...* »

Amaury : « *J'ai essayé de dédramatiser le fait qu'il était difficile de marier les horaires de chacun, j'ai fait des propositions concrètes et les étudiants semblent bien marcher* »

Les difficultés mentionnées par les tuteurs rencontrent bien les difficultés rencontrées par les étudiants telles que ceux-ci les décrivent au travers de leur carnet de bord et de leur rapport de réflexions. Quant au rôle du tuteur, les étudiants ont davantage besoin de lui sur le plan affectif (motivation, aide personnalisée...) que sur le plan « productif » ; nous allons le voir dans ces extraits des rapports individuels des étudiants :

- Le tuteur devrait être un leader : « *Une tutrice qui ne prend pas les choses en main. [...] Je pense que l'on s'attendait presque tous à ce que ce soit elle qui soit leader du groupe.* » (Anne)
- Le tuteur aide à circonscrire le travail : « *Nous en avons profité pour discuter des objectifs de notre projet et [notre tuteur] nous a aidé à les préciser et à les limiter.* » (Micheline)
- Le tuteur facilite et régule le travail du groupe : « *Une bonne répartition des rôles permet une meilleure production. [...] Le tuteur est la personne qui facilite et régule le groupe.* » (Anne-Françoise)
- Le tuteur doit être disponible et réagir rapidement aux sollicitations des étudiants : « *[situations favorables] des réponses rapides de [notre tuteur] à nos questions techniques. La disponibilité de notre tuteur.* » (Anne-Françoise) « *Nous avons tout de même des tuteurs très disponibles, notre tuteur local nous a bien suivi dans l'avancement de notre*

projet, et notre tuteur en Belgique répondait à nos questions, même si parfois il y avait un problème de compréhension. » (Eloïse)

- *« Le tuteur a été perçu comme un point de repère dans le groupe. » (Anne-Françoise)*
- *« Je résume son rôle à celui de l'ange gardien : « je veille sur vous discrètement et je suis à votre service ». » (Emmanuelle)*
- *Le tuteur donne des feed-backs réguliers sur le travail : « ...je regrette qu'il n'y ait pas de feed-back à ce que l'on note dans le carnet de bord » (Fabienne)*
- *Le tuteur est capable de « polyvalence didactique » : « Cette variabilité des stratégies d'apprentissage/enseignement est nécessaire vu l'ambivalence mathématique des élèves, c'est-à-dire leur variabilité stratégique. » (Christelle)*

En résumé, pour les étudiants, le tuteur agit tour à tour comme facilitateur, leader, « ange gardien », conseiller pour le processus de collaboration, aide pour la prise de décision, aide technique. Les étudiants attendent de lui qu'il soit visiblement impliqué dans le travail, que ses feed-backs soient rapides, qu'il soit « démocratique » (par opposition à « autocratique » ou « laisser-faire »), qu'il s'adapte à chaque étudiant individuellement.

Mais y a-t-il des points de convergence entre ce que les étudiants attendent de leur tuteur et les représentations des tuteurs des activités qui entrent dans leur rôle ?

Dans la description par les tuteurs de leurs actions au sein de leur groupe, 4 grands pôles se dégagent :

- observer ce qui se passe, constater les atouts du groupe, ses faiblesses, les risques...
- intervenir en régulation face à ce qu'on a observé : relayer les infos, trouver des solutions techniques, rattraper les manques dans le groupe, synthétiser les idées ... tout cela dans le but de faciliter le travail du groupe.
- prendre des initiatives pour faire avancer le travail : proposer des démarches, des manières de travailler, faire des propositions de contenus...
- fournir un support affectif aux membres du groupe : motiver, encourager, rassurer...

La conception de son rôle par le tuteur, et en particulier du degré de directivité qui entre dans son rôle de facilitateur des apprentissages, se remarque dans les descriptions que les tuteurs font de leurs actions :

- constater ("des difficultés de leadership apparaissent") *versus* diagnostiquer ("ces étudiants ont besoin d'être pris par la main", "il faudra repenser la formation de ce groupe")
- faire des propositions *versus* "prendre les choses en main", "organiser les choses de manière à ce que le travail soit bien lancé".

Les interventions du tuteur sur son groupe dépendent de l'appréciation qu'il se fait de la progression du travail : selon qu'il sent une "profonde motivation" et des "initiatives personnelles" de la part de ses étudiants, ou selon qu'il attend... parfois avec impatience, des nouvelles des étudiants. Cependant, elles sont parfois contrecarrées par les nombreuses difficultés suscitées par le dispositif de formation, qui veut intégrer la complexité et les contextes propres à chaque partenaire universitaire (manque de maîtrise technique des étudiants, ne pas savoir ce que les étudiants font, ne pas recevoir tous les messages échangés à l'intérieur du groupe, horaires incompatibles...).

A l'intérieur d'un cadre d'action limité par les contraintes contextuelles, le rôle du tuteur semble donc être un jeu d'observations, d'appréciations et d'interventions... afin de faciliter au

maximum le travail en groupe, en adoptant une attitude plus ou moins directive selon les situations. Ces témoignages de tuteurs se rapprochent donc assez bien de ce que les étudiants attendent d'un tuteur : impliqué mais démocratique et s'adaptant aux étudiants.

3. Vers une formation de tuteur en ligne...

Cette analyse nous conduit à réfléchir à propos de l'opportunité d'une formation des tuteurs au préalable. Cette formation (suggérée par un certain nombre d'étudiants dans leur rapport) permettrait à l'équipe de tuteur d'harmoniser les pratiques et de suivre une certaine cohérence dans les actions vis-à-vis des étudiants et des groupes de travail. Elle devrait permettre également d'améliorer la collaboration entre tuteurs, animateurs et coordinateurs du projet.

Cette formation, qui se déroulera en octobre 1999, sera basée sur des analyses de problèmes vécus lors des années précédentes. La discussion entre les tuteurs à propos des solutions qu'ils apporteraient à ces situations problématiques permettra à chaque tuteur de se construire un répertoire d'actions et de réactions possibles face aux événements qui surgissent durant le travail des groupes.

L'outil présenté (voir annexe) est donc un questionnaire individuel destiné à faire émerger chez le tuteur ses représentations de l'apprentissage collaboratif et du rôle d'un tuteur en ligne accompagnant un groupe qui mène un projet. Le questionnaire est basé sur des mini-cas par rapport auxquels le (futur) tuteur est invité à imaginer sa réaction. Lors de la formation des tuteurs en ligne, une phase collective d'échange et de discussion à propos des cas suivra la phase individuelle de réponse au questionnaire.

4. Références

- Charlier, B., Deschryver, N. & Daele, A. (1999). Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire. In *TIC et formation des enseignants*. De Boeck, Bruxelles (à paraître).
- Donnay, J. & Dreyfus, A. (1999). *Le rôle du mentor dans un dispositif d'apprentissage par situations problématiques (ASP) comme entrée dans le développement professionnel de futurs enseignants*. 16^{ème} colloque international de l'AIPU, Québec.
- Kaye, A. (1992). *Collaborative learning through computer conferencing : the najaden papers*. Springer Verlag, New York.
- Koschmann, T. (1996). *Computer Supported Collaborative Learning : theory and practice of an emerging paradigm*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Ed. Guérin, Montréal & ESKA, Paris. 2^{ème} Ed. Coll. Education 2000.
- Lewis, R. (1996). *Working and learning in distributed communities*. Computer Supported Learning Environments, Universidad Autonoma de Madrid.
-

ANNEXE : questionnaire à l'intention des tuteurs

Ce questionnaire a pour but de te faire réfléchir à tes représentations de l'apprentissage collaboratif à distance et à ton (futur) rôle de tuteur. Tu es invité(e) à te situer par rapport à une série de questions ou à des cas réels rencontrés lors des éditions précédentes de Learn-Nett. Ces cas sont organisés selon les grandes étapes du travail d'un groupe menant un projet à distance.

Dans un deuxième temps, nous échangerons nos réflexions entre tuteurs afin de nous construire des représentations communes de notre rôle dans l'expérience.

Bonne réflexion !

De manière générale...

- Pour moi, qu'est-ce qu'apprendre en collaborant ?
- Cette manière d'apprendre est-elle importante ? Pourquoi ? Pour quels apprentissages ?

De mon expérience d'apprenant :

Ai-je déjà vécu, en tant qu'apprenant, une telle expérience d'apprentissage ? Quand ? Avec qui ? Dans quelles circonstances ? Selon moi quelles étaient les conditions d'efficacité de cet apprentissage ? Parmi ces dernières, y avait-il un tuteur (médiateur, enseignant, membre du groupe) ? Quelles ont été ses interventions ?

De mon expérience de tuteur (d'accompagnateur d'étudiant...) :

Si j'ai déjà exercé le rôle de tuteur, selon moi, dans quelle mesure mon expérience d'apprentissage antérieure détermine-t-elle ma vision de l'apprentissage des étudiants et de mon rôle dans cet apprentissage ?

Dans quelle mesure ma vision de l'apprentissage collaboratif peut-elle être différente de celles de mes collègues tuteurs et de celles des étudiants ? Suis-je prêt à accepter une diversité ?

Première étape du travail des groupes : constitution du groupe

1. Ton groupe est formé et comporte 4 étudiants venant de deux universités différentes. Pierre et Jean, de la même université, trouvent que les deux autres ne semblent pas assez motivés par le travail, et souhaitent chercher de nouveaux partenaires pour les remplacer. Comment réagis-tu en tant que tuteur du groupe ?
 2. Tu as envoyé un e-mail aux étudiants de ton groupe, demandant de répondre à certaines questions destinées à analyser la situation personnelle et informatique de chacun (type d'ordinateur et logiciels utilisés, compétences en informatique, disponibilités en temps etc.). Cette analyse du contexte de travail de chacun pourra t'aider à gérer plus facilement le travail du groupe. Mais les étudiants répondent succinctement et sans précision à ces questions; ils se lancent déjà dans la réflexion sur le contenu du travail. Comment réagis-tu ?
-

Étape 2 du travail des groupes : négociation du thème

1. Nathalie et Julie sont inscrites dans ton groupe. Tu ne sais pas si d'autres étudiants vont se montrer intéressés. Que leur proposes-tu? Comment leur expliques-tu la situation ? Trois semaines plus tard, Gilles et Carine s'inscrivent dans le groupe. Comment réorganises-tu le travail ? Comment (re)négocier le thème ?
2. A cause des horaires très différents des étudiants de ton groupe, il s'avère impossible de fixer un moment pour une réunion synchrone en IRC pour négocier le thème. Comment s'organiser ?

3. Tu négocies le thème avec ton groupe et le travail commence. Trois semaines plus tard, Paul et Didier expliquent qu'ils n'avaient pas bien compris le thème et veulent le renégocier ou quitter le groupe. Que faire ?
-

Étape 3 du travail de groupe : réalisation

1. Tu réalises que de nombreux messages échangés entre les membres du groupe ne te sont pas parvenus. Une partie de l'information te fait défaut pour comprendre les interactions entre les étudiants. Comment réagis-tu ?
 2. Les moments d'accès sur le net ne sont pas les mêmes pour tous les étudiants du groupe, un grand temps de latence existe donc entre l'envoi d'un message et sa réponse, ce qui bloque le travail du groupe. Que proposer pour pallier à cet inconvénient ?
 3. Après un mois de travail, tu as l'impression que tout se passe bien. Cependant, Joëlle exprime que travail collaboratif n'a pas été bien défini, qu'aucune distribution des tâches n'a été prévue. Elle a l'impression que les étudiants travaillent assez individuellement. Dans un autre mail, Pierre et Paul te contactent pour te demander quel est le but du travail et comment les différentes étapes sont planifiées pour atteindre l'objectif. Que proposes-tu comme réponse à ce mail ?
 4. Ton groupe arrive à la fin de son projet, les étudiants doivent avoir terminé pour la fin de la semaine, car les examens sont tout proches. Ils viennent de déposer sur le web le résultat de leur projet de groupe. Selon ton opinion, le produit de leur travail n'est pas de très grande qualité. Comment réagis-tu ?
-

Transversalement aux étapes de travail du groupe : développement de la réflexion sur ses apprentissages

1. Y a-t-il dans le carnet de bord des étudiants des aspects relatifs à la métacognition? Si oui, mentionnes-en deux?
 2. Comment fais-tu pour induire une démarche métacognitive auprès des étudiants par rapport à leurs apprentissages? (deux suggestions suffisent).
 3. Que fais-tu de l'évaluation hebdomadaire faite par les étudiants dans le carnet de bord sur leur degré de satisfaction par rapport au projet?
 4. Ton groupe a terminé ! Les pages qui résultent de leur travail collaboratif viennent d'être affichées sur le web ! Les étudiants t'envoient un mail demandant un feed-back sur leur travail. Tu vois clairement certaines faiblesses, tu as en tête des améliorations qui augmenteraient la qualité du travail. Que fais-tu ?
 5. Delphine et Sabrina t'envoient leur rapport personnel de réflexion en te demandant un feed-back sur sa qualité, afin de pouvoir modifier des choses avant de le donner à leur professeur pour l'examen (elles souhaitent être bien notées !). Que leur réponds-tu ?
-

Liens avec les animateurs et les coordinateurs

1. Michaël et Julien voudraient rendre leur travail à une date déterminée qui a été fixée par leur professeur dans leur université. Mario et Stéphanie n'ont pas cette pression sur les épaules et négligent leur partie du travail. Il y a tension entre les étudiants. Que faire ?
2. Nicolas t'annonce qu'il est incapable de créer une page html (avec images, liens...). Comment l'aider ?

3. Gérard éprouve de grosses difficultés à avoir accès à une machine dans son université à certaines heures. Comment l'aider ?
 4. Une mésentente éclate sur le forum entre les étudiants de ton groupe à propos de la répartition des tâches et de l'organisation générale du groupe. Comment réagir ?
 5. Aucun étudiant du groupe n'est capable d'uploader par FTP les pages du groupe. Comment les aider ?
 6. Comment considères-tu ton rôle dans l'évaluation certificative des étudiants de ton groupe ? Et dans l'évaluation certificative des étudiants de ton université ?
-