

**OBSERVER LA RELATION TUTORALE DANS LES ENVIRONNEMENTS
NUMERIQUES D'APPRENTISSAGE : L'INFLUENCE DES CONTEXTES ET DE
L'AFFORDANCE DES OUTILS SUR LEURS UTILISATIONS**

Françoise Poyet

ELICO / IUFM-UCBLI
80, boulevard de la Croix Rousse
F- 69004 Lyon
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 relation tutorale supportée par des outils numériques (forums, chats, e-portfolio).*

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 interactions et des rétroactions (feedbacks) 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 Pastré 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 Mangelot 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 natures différentes : 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, du point de vue du concept d'*affordance* (Ohlmann, 2006), passe par l'attribution d'une ou de différentes fonctions pédagogiques à chaque outil, 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 pédagogiques-didactiques 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, dans un processus réflexif, à partir de l'activité elle-même ; celle-ci dépend, d'une part, des fonctions pédagogiques offertes par les outils numériques. Elle est facilitée ou limitée, d'autre part, par l'*affordance* de ces outils. Enfin, ces compétences tutorales spécifiques peuvent relever de domaines différents, comme ceux de la communication (synchrone ou asynchrone), de l'accompagnement technico-pédagogique et/ou didactique.

3. Méthodologies d'observation de la compétence tutorale

Les méthodologies utilisées dans les communications s'appuient sur l'analyse de communications synchrones et asynchrones (Simonian et Eneau), l'analyse d'observations directes issues de recherches récentes (Develotte et Mangelot), l'analyse documentaire complétée par des entretiens (Loisy, Bénech et Mailles-Viard Metz). Dans ce dernier cas, Loisy et al. ont utilisé des documents produits par trois enseignants et une conseillère d'orientation-psychologue à partir de leurs pratiques d'accompagnement pour l'orientation et l'insertion professionnelle d'apprenants. Les données recueillies 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 Mangelot ont procédé à l'analyse d'observations récentes sur la fonction d'enseignant de langue en ligne à partir de la comparaison de deux variantes d'un dispositif de formation : l'un synchrone et l'autre asynchrone. Partant de la distinction entre deux fonctions : la conception de tâches multimodales et l'accompagnement auprès d'un public distant d'apprenants français, il sont choisis de s'intéresser à la dernière : l'activité tutorale. 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 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) ; ensuite, il s'agira d'analyser la nature des interactions et des feedbacks 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). 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, 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 (contexte 3) ou des enseignants en cours de professionnalisation (contextes 1 et 2).

Selon une étude européenne (projet ATLASS, 1997)² citée par Glikman (2000, p. 8), 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 ;
- L'aide didactique, centrée sur les contenus du cours ;
- L'aide méthodologique, concernant les aspects métacognitifs et l'organisation concrète du travail ;

¹ Cf. dictionnaire de la langue française, 2010.

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.

- L'aide psychologique et affective, apportant un soutien moral et motivationnel et une valorisation de l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes ;
- L'aide sociale et personnelle, centrée sur des problèmes pratiques et matériels, périphériques aux études mais fondamentaux quant à leur poursuite ;
- L'aide relative aux structures institutionnelles, qui concerne les problèmes d'accès aux services administratifs, aux ressources pédagogiques complémentaires, aux lieux éventuels de regroupement, etc. ;
- L'aide technique, qui porte sur l'appropriation des matériels et des logiciels ;
- L'aide spécialisée, qui concerne des besoins spécifiques (re-médiations à une dyslexie, à l'illettrisme, maîtrise de la langue de travail pour des étrangers ou des immigrés, etc.) ;
- L'aide 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.

À la lueur de ce cadre théorique et des trois communications du symposium, les interactions et 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, les feedbacks sont à la fois formatifs, réflexifs et de soutien. Pour Develotte et Mangelot, 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 interactions et 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 différencient, 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. Assurées par la présence de l'humain *via* les outils numériques, les interactions favorisent les feedbacks psycho-affectifs et soutiennent la motivation des apprenants dans les trois contextes d'observation. 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, il 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.

Ces résultats mettent en évidence que l'utilisation des outils est quasi-similaire d'un contexte à l'autre. Nous pourrions émettre ainsi l'hypothèse suivante : le contexte d'utilisation influencerait moins le développement d'usages spécifiques que l'affordance des outils eux-mêmes.

5. Conclusion et perspectives

Ce symposium permet 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. Il ressort que la nature des feedbacks est liée au projet éducatif ainsi qu'à l'outil utilisé et à ses affordances. Notamment,

un outil asynchrone favorise un feedback réflexif (forum, e-portfolio) et un outil synchrone (chat) sera davantage utilisé pour un feedback socio-affectif, quel que soient les contextes d'utilisation. Ce constat nous amène à nous interroger sur le concept d'affordance qui se trouve actuellement au cœur de nombreuses recherches et mérite d'être discuté ici.

Aussi, nous proposerons deux définitions pour ouvrir la discussion. Pour Mangenot (2010), cette notion pointe le caractère dynamique de la relation outil/utilisateur/contexte. Pour l'auteur, « l'affordance est la manière dont les utilisateurs s'approprient l'outil et utilisent au mieux ses caractéristiques (y compris celles qui ne sont pas mises en avant) afin de mener à bien leurs intentions communicatives et pédagogiques » (Mangenot, 2010, p.4). Pour Boy et Pinet, « une affordance est une relation entre un individu et un objet. Elle peut être comprise comme une propriété d'un objet qui concerne sa "capacité suggestive d'action". Par exemple selon sa forme, une poignée de porte peut suggérer d'ouvrir en poussant ou en tirant. » (Boy et Pinet, 2008, p.70). Il ressort de ces définitions que le concept d'affordance peut être défini d'une manière plus ou moins restrictive selon les approches théoriques : écologique (issue de la psychologie de la perception) ou ergonomique.

Pour animer le débat de ce symposium nous pourrions alors tenter de définir le concept d'affordance à la lueur des travaux de Rabardel (1995) : dans ce cadre, quelles pourraient être les relations entre genèse instrumentale, artefact, instrument et affordance ?

6. Références et bibliographie

- Allaire, S. (2001). Les affordances socionumériques 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*. Québec : Université Laval (consultée à l'adresse : <http://archimede.bib.ulaval.ca>)
- Boy, G. & Pinet, J. (2008). *L'être technologique*. Paris : L'Harmattan.
- 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.
- Mangenot, F. (2010). Interactivité, interactions, affordances dans la communication pédagogique médiatisée par ordinateur. *Ludovia*.
- 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.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.