

DEVELOPPER LES COMPETENCES NUMERIQUES DES ETUDIANTS : QUELLES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT ?

Cathia Papi

Université de Picardie Jules Verne
DISI/DEP
10, rue Frédéric Petit
FR-80048 Amiens
Cathia.papi@u-picardie.fr

Mots-clés : monitorat, tutorat, C2i, support à l'apprentissage, formation hybride.

Résumé. Depuis les années 1990, l'essor d'internet et des dispositifs de formation tout ou partiellement à distance, a conduit à l'introduction de nouveaux acteurs dans le milieu éducatif. Parmi ceux-ci, les tuteurs ont été largement étudiés, principalement sous l'angle de leurs rôles et statuts. Nous proposons, dans cette communication, de poursuivre cette réflexion sur le tutorat en dispositif hybride en nous intéressant aux pratiques d'accompagnement ayant lieu dans le cadre du monitorat C2i. Bien que de dénomination et de statut différents, les rôles des tuteurs/rices sont effectivement très proches de ceux des moniteurs/rices C2i. Les propos de ces derniers, les réponses qu'ils fournissent lors d'un brainstorming et leurs bilans d'activité, mettent en relief un fort investissement lié à un sentiment de responsabilité les conduisant à mettre en œuvre une palette extrêmement diversifiée d'actions afin de favoriser la participation et la réussite à cette formation imposée en L1. Ainsi, alors que les moniteurs/rices incarnent de diverses manières le « support à l'apprentissage » théorisé par Deschênes et Lebel (1994), se posent les questions des « bonnes pratiques » d'accompagnement et de l'engagement des étudiants dans ce dispositif.

1. L'intégration d'un enseignement informatique et Internet à l'université : présentation du contexte de la recherche et question de départ

Depuis l'arrêté du 23 avril 2002 relatif au grade de licence (article 14), tous les étudiants de France sont supposés être formés aux usages des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) durant leur cursus. Afin d'assurer cette formation, l'Université de Picardie Jules Verne (UPJV), a généralisé, à la rentrée 2008, la préparation au Certificat Informatique et Internet (C2i) niveau 1, en l'intégrant aux maquettes de première année de licence sous forme d'un module dit « Unité d'Enseignement Informatique et Internet » (UEII). Tandis que le C2i n'est pas obligatoire pour l'obtention de la licence, la validation de l'UEII fondée sur les mêmes épreuves mais avec des exigences d'évaluation différentes est, quant à elle, requise en premier semestre de licence (S1). Autrement dit, c'est un seul et unique dispositif de formation visant le développement des compétences listées dans le référentiel national du C2i qui permet d'une part, de pouvoir valider tout ou partie des domaines de compétences du certificat et, d'autre part, d'obtenir des crédits (ECTS) dans la filière d'études.

C'est ainsi que deux logiques s'entrecroisent : celle de la validation de compétences référencées pouvant s'étaler dans le temps et celle, plus traditionnelle d'une note découlant de la moyenne obtenue à différents devoirs et participant à la sanction semestrielle. Il s'agit là d'un enseignement dont les modalités de formation et d'évaluation sont uniques au sein de l'université et étrangères aux nouveaux entrants sortant du lycée. En effet, non seulement la double manière d'appréhender

les résultats des étudiants est quelque peu particulière mais de plus, le dispositif de formation lui-même, tel qu'il est mis en place à l'UPJV, est hybride : après deux séances de trois heures en salle informatique, la majorité de la formation prend la forme d'une « autoformation assistée » (Albero, 2000 ; Carré et al. 2002) et implique la réalisation, à distance, de plusieurs activités individuelles et collectives ainsi que le passage, en salle informatique, d'un questionnaire à choix multiples.

Alors qu'ils sont inscrits dans des filières extrêmement variées, les étudiants éprouvent souvent, tout d'abord, des difficultés à comprendre la présence de cette UE dans leur cursus de formation. Puis, une fois entrés dans le dispositif, ils doivent s'adapter de manière simultanée au fonctionnement de l'université et aux modalités particulières de préparation du C2i. Ce dernier constitue effectivement un premier contact avec le supérieur pour la moitié des étudiants en première année de licence (L1) commençant cette préparation lors de la pré-rentrée. C'est pourquoi, afin de les accompagner dans cette formation spécifique, les plus âgés ayant eux-mêmes passés et obtenus le C2i, sont recrutés et formés au « monitorat C2i ». Ils n'ont pas à créer de contenus de cours ou d'activités, ceux-ci étant mis à la disposition de tous sur la plate-forme, mais doivent accompagner les étudiants afin de faciliter leur compréhension du dispositif, leur prise en main des outils et leur réalisation des activités (constituées de différentes tâches et questions) qu'ils ont par la suite à évaluer. En contact avec des primo-entrants à l'université qui ne sont habitués ni au fonctionnement de l'université, ni aux dispositifs hybrides de formation, comment les moniteurs se représentent-ils leurs pratiques d'accompagnement à l'acquisition de compétences numériques dans cette situation pédagogique spécifique ?

Quelque peu différent du monitorat existant à l'université, le « monitorat C2i » s'inscrit dans la lignée du monitorat en contexte institutionnel comme le note Baudrit (2008) dans sa distinction entre monitorat et tutorat. En effet, les moniteurs font partie d'un système hiérarchique ; ils sont chargés d'un enseignement particulier destiné à un groupe et sont plus âgés que les étudiants qu'ils encadrent. S'ils se distinguent ainsi des acteurs du tutorat traditionnel -comme soutien de bons élèves envers d'autres, notamment comme tutorat de remédiation- ils rejoignent, par leurs fonctions et modalités d'action, les tuteurs impliqués dans la formation tout ou partiellement à distance.

2. L'accompagnement médiatisé : cadre théorique et problématique

Alors que le tutorat existe dans l'enseignement en présence depuis longtemps¹ et recouvre des pratiques diverses souvent associées à une aide individuelle venant, dans le cas du tutorat de pair, d'un camarade élève ou étudiant (Baudrit, 2003-2008), ce n'est que depuis une dizaine d'années que le tutorat s'est développé dans la formation ouverte et à distance (FOAD) en France. L'originalité de cette dernière ne relève pas tant de la médiatisation technique considérée comme telle (Linard, 1996 ; Glikman, 2002) que de son association avec le passage, d'une part, d'un mode de production et de fonctionnement de type artisanal à un mode plus industriel (Jacquinot-Delaunay, 2008) et, d'autre part, d'un modèle pédagogique centré sur l'enseignant et la transmission de contenus à un modèle centré sur l'étudiant et la démarche d'apprentissage.

Dans ce contexte spécifique, le tutorat, jusque-là exercé comme une activité secondaire temporaire, devient une « pratique tutorale » sorte d'écho à la pratique enseignante en présentiel et, cependant, distincte de celle-ci, notamment dans la mesure où le tuteur ne fait souvent pas partie de l'équipe pédagogique, alors même qu'une part de ses actions est d'ordre pédagogique. Ainsi, le développement de dispositifs de FOAD conduit à une évolution des rôles et fonctions assumés par les différents acteurs de la formation, voire à la création de nouveaux métiers. En effet, dans bon nombre de dispositifs de FOAD, on ne parle plus tant d'enseignants que d'auteurs (1), de *designers* (2) et de tuteurs (3), termes traduits directement de l'anglais. Si les premiers sont généralement des enseignants et les seconds des ingénieurs spécialisés dans certains domaines de

¹ Cros (1994) note que le tutorat existait déjà au XIII^{ème} siècle, en Angleterre.

l'informatique, les troisièmes ne sont souvent ni l'un ni l'autre et peuvent être aussi bien des enseignants que des étudiants ou des spécialistes de la FOAD (Moeglin, 2005, p. 256) aux statuts et fonctions tout aussi variés que leurs dénominations, allant de tuteurs à enseignants formateurs FOAD en passant par e-formateurs, *etc.*

Ces acteurs constituent les interlocuteurs privilégiés des apprenants et sont supposés favoriser le suivi de la formation, malgré l'absence physique, ainsi que le développement de l'autonomie, souvent pointés comme faiblesse de la formation à distance. Ainsi, Ndoye (2005) souligne : « que la qualité du tutorat dont bénéficient les apprenants constitue une variable déterminante de l'efficacité d'un dispositif de formation à distance et du taux de persistance est un fait dont les différentes recherches sur ce sujet font toutes référence (Bertrand, Demers et Dion, 1994 ; Desmarais, 2000 ; Kamoun, 2003 ; Depover, De Lièvre et Pingaut, 2003) ». C'est ainsi que l'ensemble des chercheurs ayant travaillé sur le tutorat s'accorde sur le rôle d'animateur et de médiateur dévolu au tuteur « chargé de tout ce qui pourra faciliter l'appropriation par l'étudiant des ressources mises à sa disposition » (Jacquinot-Delaunay, 2008, p. 178).

Plus finement, de nombreux auteurs ont déjà défini les « rôles », « fonctions », « tâches » ou « missions » confiées aux tuteurs à distance (Daele et Docq, 2002 ; Charlier et Peraya, 2003 ; Denis, 2003 ; De Lièvre *et al.*, 2006 ; Dumont, 2007 ; Alava et Pruvost-Safourcade, 2008 ; Ndoye, 2008 ; Guillaume, 2009 ; Garrot-Lavoué *et al.*, 2009 ; *etc.*). Les fonctions ou ensembles de tâches généralement citées, sont d'ordres technique, organisationnel, pédagogique, social, et évaluatif. Les fonctions attribuées aux moniteurs C2i relèvent de ces ordres puisqu'ils doivent accompagner les étudiants dans leur prise en main des plateformes de formation et certification, établir un calendrier de rendu des activités, expliciter les tâches attendues, être à l'écoute pour aider les étudiants à résoudre leurs difficultés, évaluer les activités rendues selon un barème donné. Nous proposons ainsi de ne pas nous attarder une fois de plus sur ce qu'ils sont supposés faire mais de nous intéresser à la perception qu'ils ont de leur rôle et aux actions qui en découlent (Paquette, 2001) en appréhendant leur activité sous l'angle du « support à l'apprentissage ». D'après Deschênes et Lebel, ce support « regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie » (1994, p. 11). Il « s'exerce généralement sur quatre plans : cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif » (1999, p. 72).

Sur le plan cognitif, le support à l'apprentissage concerne les aspects d'ordres administratifs, méthodologiques et conceptuels. Il s'agit là de donner à l'étudiant les informations ou ressources favorables au développement des compétences visées. Au niveau socio-affectif, il convient d'être sensible aux expériences, croyances et valeurs des étudiants qui peuvent se traduire par des attitudes diverses à l'égard du travail proposé et de favoriser les contacts, notamment avec les pairs, pour permettre l'émergence de nouveaux comportements. Sur le plan motivationnel, il semble important que l'étudiant puisse être conscient de l'enjeu lié à la tâche à accomplir, qu'il ait confiance en ses capacités pour le faire et valorise l'apprentissage qui en résulte afin que son engagement persiste. Le domaine métacognitif est celui de la prise de conscience, par l'apprenant lui-même, de son fonctionnement cognitif ; celui de la mise en œuvre de stratégies de planification et de régulation.

Au vu de notre revue de littérature dans le domaine, nous considérons que cette fonction de support à l'apprentissage est celle qui est dévolue à tout accompagnement, qu'il se fasse dans le cadre d'une formation en présence ou à distance. C'est pourquoi cette approche théorique semble particulièrement pertinente pour l'analyse de l'accompagnement dans le dispositif hybride de préparation au C2i. En effet, le monitorat mis en œuvre vise, évidemment, l'atteinte des objectifs de la formation. Si la réussite est ainsi, comme dans tout dispositif, le « premier but du support à l'apprentissage » (Dionne *et al.*, 1999, p. 71) elle implique de façon plus implicite, le développement de l'autonomie de l'apprenant, comprise comme une capacité d'acquisition de connaissances et de savoir-faire.

Pour favoriser aussi bien l'adaptation des étudiants à un environnement et à des modalités de formation et d'évaluation différents de ceux qu'ils ont connus jusqu'alors que le développement des compétences numériques référencées, un accompagnement sur les différents plans cités en amont paraît nécessaire. Cependant, alors qu'ils sont accoutumés à un enseignement souvent plutôt traditionnel, et que l'objectif de validation, non seulement du C2i mais également de l'UEii, inscrit cet accompagnement dans une unité d'enseignement comme les autres, dans quelle mesure les moniteurs C2i perçoivent-ils les enjeux liés aux différents niveaux et dans quelle mesure adaptent-ils leurs pratiques tutorales en conséquence ?

3. Étudier les représentations et pratiques des moniteurs : approche méthodologique

En tant que responsable pédagogique, nous avons pu recueillir trois types de données :

- a. Les résultats des étudiants aux différentes épreuves.
- b. Les données issues de l'action quotidienne de formation et d'encadrement des moniteurs, à savoir, une veille sur l'activité de ces moniteurs sur la plate-forme d'autoformation ainsi que des propos et interrogations ayant fait l'objet d'échanges lors de réunions pédagogiques, de discussions sur le forum d'entraide, de courriels ou, plus rarement, de conversations téléphoniques. Les informations de nature informelle ne seront pas traitées mais elles favorisent l'interprétation des données d'enquête.
- c. Des données d'enquête comprenant :
 - Un *brainstorming* réalisé lors d'une réunion pédagogique en cours d'activité de monitorat : la consigne était « pour chacun des termes ci-dessous, « indiquez 2 à 5 mots qui vous viennent à l'esprit : le moniteur, les étudiants, ce qui me plaît dans le monitorat, ce qui ne me plaît pas dans le monitorat ». Chaque moniteur remplissait alors les cases de manière anonyme et remettait sa fiche -support de discussions lors de la réunion- à la fin de la séance.
 - Un bilan d'activité complété au terme du monitorat : ce bilan prend la forme d'un questionnaire invitant le moniteur à renseigner différentes rubriques concernant ses pratiques et expériences en termes d'usage des technologies et d'enseignement puis, plus précisément, à celles liées à son activité, aux difficultés rencontrées et aux stratégies mises en œuvre dans le cadre du monitorat.
 - De courts entretiens (15 à 25 minutes) lors du recrutement pour l'année à venir, entretiens durant lesquels nous avons notamment demandé aux moniteurs postulant pour la deuxième voire troisième année de nous parler de leur monitorat et de définir cette activité.

Parmi les 54 moniteurs C2i (19 femmes & 23 hommes, majoritairement inscrits en master) ayant eu chacun la charge de 2 voire 3 groupes d'au maximum 25 étudiants au premier semestre 2009-2010, plus des trois quarts ont rendu leur fiche de *brainstorming* (41) et rempli le questionnaire de bilan d'activité (42). Une vingtaine a postulé pour être à nouveau moniteur l'an prochain.

- Le *brainstorming* a été analysé selon une procédure de comptage et de regroupement des termes en fonction des champs lexicaux auxquels ils appartiennent.
- Les questionnaires ont fait l'objet d'un traitement statistique de tris, éventuellement croisés, pour les questions fermées et d'une analyse de contenu concernant les réponses aux questions ouvertes.
- Les questions relatives à l'appréhension du monitorat dans les courts entretiens menés en fin d'année ont fait l'objet d'une analyse thématique permettant de repérer différents types de conception du monitorat et pratiques déclarées.

4. L'accompagnement au C2i, une activité riche : analyse et résultats

4.1. Etre moniteur : entre professeur et grand-frère

Habitué à l'enseignement dispensé à l'université, les moniteurs tendent à considérer leur activité relativement à celle de l'enseignant. Mais, force est de constater que les points de vue divergent : certains le font dans un système d'identification et d'autres dans un rapport de différenciation. Ainsi, lorsqu'on leur demande de répondre spontanément à la question « pour vous, qu'est-ce que c'est qu'être moniteur C2i ? », on obtient des réponses de ce type :

S. : « Je me vois peut-être plus comme un professeur d'informatique qu'un moniteur à l'université parce que c'est vrai qu'y a tout un enseignement à donner, y a beaucoup d'investissement parce que faut pas..., certains profs que j'ai qui sont à la limite laxistes, faut faire nous-mêmes le travail à leur place... alors que là c'est vraiment tout un engagement, y a les corrections, y a les élèves, y a les prises en charge, y a euh..., gérer, après c'est au cas par cas. »

F. : « Le C2i c'est vrai que c'est le certificat en compétences informatiques et internet mais ça va au-delà de ça et c'est vrai qu'en tant que moniteur on est plus tuteurs et on n'est pas du tout prof quoi, on est un peu comme un « grand frère », ça pose aussi le premier problème en matière d'encadrement, de gestion enfin les mails qu'on peut recevoir, « ah, est-ce que j'ai bien fait mon travail... », les inquiétudes qu'on ressent en tant qu'étudiant de première année. C'est vrai que, être moniteur C2i, c'est bien sûr essayer de les aider pour les compétences que requiert le C2i mais c'est bien au-delà, c'est essayer de les faire s'intégrer au maximum à l'université. »

Ces deux exemples, caractéristiques des positions de ces étudiants relativement à leur activité de moniteur, sont également révélateurs de leurs représentations concernant l'enseignement universitaire : le professeur est celui qui enseigne. Il est entendu comme celui qui transmet un savoir, donne des exercices, cherche à faire comprendre, insiste sur certains points, rythme le travail, corrige et notes les copies. Le moniteur est un tuteur, un accompagnateur, un grand frère voire un entraîneur - toujours disponible et à la portée des étudiants, leur apportant un suivi individuel continu. Les conceptions du monitorat semblent ainsi s'échelonner sur une échelle dont une extrémité serait le rôle cognitif et l'autre celui socio-affectif avec une importance plus ou moins grande accordée aux dimensions motivationnelles et métacognitives.

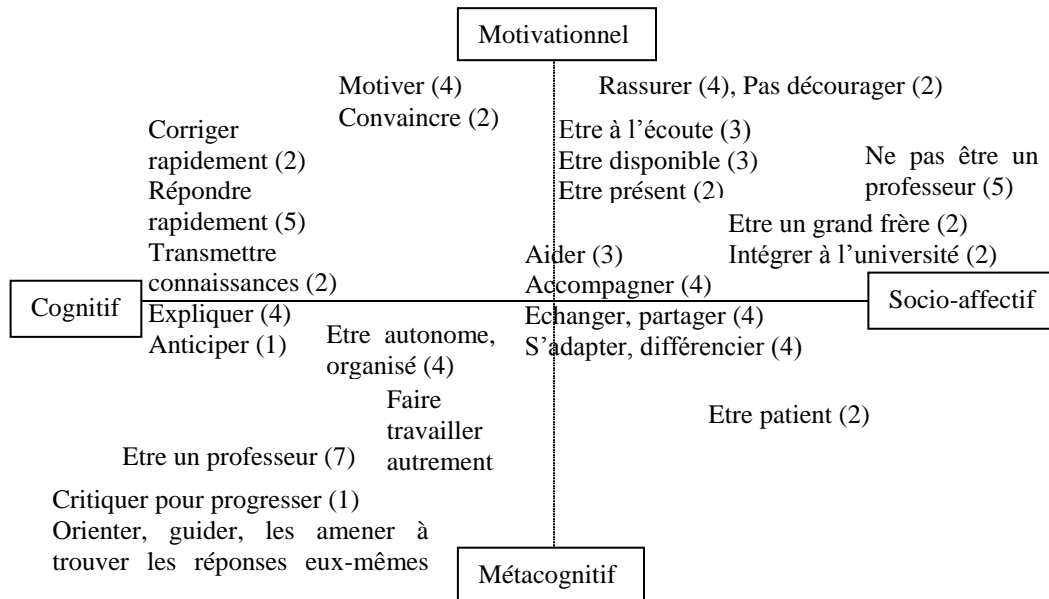


Figure 1 : Verbes d'action fournis par les moniteurs dans la définition de leur activité

L'identification des verbes d'action et le comptage de leur occurrence dans l'ensemble des définitions proposées par les moniteurs peuvent être schématisés comme ci-dessus. Ce classement n'a pas de valeur épistémologique en ce sens où les domaines cognitif et socio-affectif d'une part et motivationnel et métacognitif d'autre part ne sont pas en opposition et où les termes pourraient être répartis de manière très différente dans un autre contexte. Il ne s'agit là que d'une tentative de présentation synthétique des données empiriques que sont les définitions proposées par les moniteurs de leur propre activité.

Ces définitions, à l'instar des bilans d'activité, permettent de constater que la plupart des moniteurs, ne se limitent pas à une transmission de connaissances mais cherchent à accompagner les étudiants en investissant l'ensemble des plans constitutifs du support à l'apprentissage. On note effectivement une action forte à la fois au niveau cognitif de l'explicitation des consignes et pistes de réalisation des activités et sur le plan socio-affectif avec une grande disponibilité, l'encouragement à la communication voire à la création d'un « esprit de groupe » et l'individualisation du soutien. Comme le laisse entrevoir la première définition citée, une telle considération du niveau socio-affectif est, même pour ceux qui s'assimilent aux enseignants, ce qui distingue le monitorat C2i des autres activités d'enseignement.

Par ailleurs, ce schéma permet de faire ressortir une éventuelle faiblesse de l'action au niveau métacognitif, comme cela apparaît également dans les bilans d'activité où une seule monitrice évoque des pratiques relevant d'une certaine maïeutique susceptible de favoriser la prise de distance de l'étudiant relativement à sa propre activité cognitive. A contrario, le soutien semble solide en ce qui concerne la dimension motivationnelle. Cette dernière est mise en avant par l'ensemble des moniteurs qui, face au « manque de motivation » ressenti, tendent soit à s'appuyer sur les systèmes de représentations des étudiants (Tardif, 1992), soit à favoriser le changement de représentations en revenant de différentes manières sur l'importance de cet enseignement.

4.2 Les ressorts de l'accompagnement

Ayant affaire à des étudiants souvent perçus comme « perdus » dans le système universitaire, dont le niveau initial estimé à l'issue du test de positionnement est relativement faible ou passable dans les trois quarts des groupes et à un dispositif C2i/UEII souvent source d'incompréhension, de crainte, voire de rejet, les moniteurs déclarent mettre en place différentes techniques « d'accrochage » en insistant particulièrement sur quatre points :

1. Rassurer les étudiants effrayés par l'idée même d'informatique en démontrant le caractère abordable de ce qui leur est demandé. Les convaincre de l'utilité d'une telle préparation indépendamment de leur cursus en pointant notamment la carotte du certificat et le bâton de l'UE obligatoire.
2. Afficher rapidement les notes lorsqu'elles sont, dans l'ensemble bonnes, ou, au contraire, attendre que le devoir suivant ait été rendu si ce n'est pas le cas. Rajouter des mots d'encouragement dans les commentaires. Insister sur l'aspect compensatoire des différents domaines dans le calcul de la note d'UE pour encourager à faire mieux par la suite.
3. Se montrer joignable et réactif avec l'envoi de courriels, la rapidité de réponse, l'extension de la communication hors des moyens prévus notamment par l'échange des numéros de téléphone ou via *msn* voire *Facebook* auxquels les étudiants sont plus familiers.
4. Privilégier les étudiants en difficultés en les prévenant des séances de permanence voire de leurs propres horaires de travail à la bibliothèque universitaire et, quelquefois, en prenant rendez-vous avec eux pour une séance supplémentaire de prise en main des outils.

Ces actions sont présentées comme d'autant plus propices que les moniteurs sont également de jeunes étudiants, inscrits dans différentes filières et ayant passé le C2i. Tout en gardant un certain respect en raison de la fonction assurée par le moniteur, qui a le plaisir de former autant que le devoir de rappeler à l'ordre lorsque nécessaire, la proximité d'âge et de situation favorise un certain rapprochement propice à l'aveu de ses ignorances et difficultés. C'est ainsi que les

moniteurs déclarent passer quotidiennement près d'une heure à répondre aux demandes des étudiants, le plus souvent par courrier électronique, et avoir eu de bonnes relations avec eux.

Dans l'ensemble ils ont vivement apprécié cette expérience et font part d'un réel engagement. Si la rémunération constitue, certes, probablement le premier facteur d'attraction, force est de constater qu'il n'est pas le seul. En effet, bien que la somme versée soit fixée par groupe, indépendamment du nombre effectif d'étudiants suivant l'enseignement, les moniteurs ayant eu des groupes restreints se plaignent du « manque d'élèves ». Par ailleurs, comme nous venons de le voir, la plupart des moniteurs font part d'une très grande disponibilité et d'un souci d'adaptation aux spécificités des étudiants accompagnés, tout en profitant de leur expérience d'étudiant pour agir sur les différents ressorts motivationnels repérés.

4.3 Engagement et sentiment de responsabilité

Un tel investissement semble pouvoir s'expliquer, d'une part, par les motifs mêmes qui les conduisent à postuler, à savoir, outre l'aspect pécuniaire qui semble être, pour certains, un moyen de financer ses études, l'envie soit de partager des connaissances en informatique, soit d'enseigner (près de la moitié des moniteurs envisage de s'orienter vers l'enseignement). Ainsi, lorsque les moniteurs ont à citer ce qui leur plaît à l'occasion du brainstorming, la possibilité d'enseigner et le contact avec les étudiants sont les premières réponses de nombre de ces 41 moniteurs -et sont majoritaires dans l'ensemble des items proposés (respectivement 23 et 17)- accompagnées, souvent de la possibilité d'aider les étudiants (13), de les suivre et les soutenir (6). Les autres items sont nettement moins présents, ils mettent en relief un plaisir à endosser cette responsabilité (3), à faire progresser les étudiants, à les encadrer et gérer les difficultés, ainsi qu'à se sentir utile et acquérir une première expérience pédagogique. Les séances de cours en présentiel sont citées comme source de satisfaction par trois moniteurs alors que quatre autres mettent en avant la flexibilité du travail à distance impliquant les TIC. De façon plus marginale, certains moniteurs déclarent apprécier la possibilité de noter, le respect des étudiants, la disponibilité des responsables pédagogique et technique ainsi que la rémunération liée à cette activité.

D'autre part, l'investissement mis en relief, semble aller de pair avec un certain sentiment de responsabilité. En effet, le brainstorming les incitant à indiquer entre 2 à 5 mots qui leur viennent à l'esprit en entendant le terme de « moniteur », la plupart d'entre eux, propose trois noms communs ou adjectifs parmi lesquels le terme rencontré le plus fréquemment en premier énoncé est celui de *responsable* ou *responsabilité*. Au vu de l'ensemble des réponses, cet énoncé peut être considéré comme participant des 24 termes qui relèvent du champ lexical du statut. Le monitorat est ainsi présenté comme un *travail* dont le *statut*, proche de celui du *professeur*, est déterminé dans un *contrat* impliquant une *responsabilité*. Ce travail est associé aux activités instrumentées (*informatique et internet, chat*) et à celles de *correction*. Plus précisément, l'activité contractualisée est esquissée par 28 termes relevant du champ lexical de *l'accompagnement* perçu comme tel ou bien comme activité de *tutorat, guide, orientation, encadrement, supervision* voire comme activité *pédagogique*. La réalisation d'une telle activité semble faire appel à de nombreuses qualités. Force est effectivement de constater que la majorité des termes (39) relèvent du champ lexical des qualités nécessaires au moniteur présenté comme devant être *compétent, engagé, motivé, polyvalent, rigoureux, juste, ponctuel* et entretenir des liens particuliers avec les étudiants. Ainsi, 22 de ces termes font références au rapport moniteur- étudiants présenté comme un rapport de mise à disposition ouverte du moniteur (*présent, disponible, à l'écoute, compréhensif, attentif, patient et tolérant*) auprès des étudiants qu'il veut *aider* ou *conseiller*². Seules trois occurrences viennent qualifier le vécu de cette activité de monitorat alors décrite comme *difficile, intéressante et épanouissante*.

² Les qualités relationnelles ainsi énoncées semblent caractéristiques de l'accompagnement en ce sens où elles sont similaires à celles mentionnées par les tuteurs accompagnant, dans un tout autre contexte, en présence et de façon individuelle, des élèves défavorisés dans différentes écoles de Belgique (Lepage & Romainville, 2009).

Si l'on pouvait s'attendre à ce que le champ lexical de l'accompagnement occupe une place dominante, il semble intéressant de voir que cette activité est associée par un quart des moniteurs à un sentiment de responsabilité. Ainsi, bien que les moniteurs soient également des étudiants ils ne se définissent pas en tant que tel et emploient davantage des termes relevant de l'organisation et de l'encadrement que de l'aide. C'est donc bien en endossant le statut professionnel du moniteur qu'ils en viennent à accompagner les étudiants dont ils ont la charge. Les représentations sous-jacentes au vocable choisi mettent en évidence l'idée d'être passé de « l'autre côté du bureau ».

5. Vers quels résultats ? Discussion et perspectives

S'il est possible de noter que le vécu de la relation pédagogique des moniteurs C2i paraît proche de ce que l'on s'attendrait à trouver au sein d'une activité d'enseignement - jusque dans l'opposition entre plaisir de former et déplaisir de devoir rappeler à l'ordre -, une distinction paraît cependant sensiblement présente par l'accent mis sur l'aide, le soutien et l'encadrement, qui sont caractéristiques des fonctions d'accompagnement. Les moniteurs semblent pleinement avoir intégré leur rôle, intégration dont découlent des pratiques d'adaptation aux difficultés, aussi bien collectives qu'individuelles, rencontrées par les étudiants. Elles vont de pair avec un sentiment de responsabilité que nous voyons se traduire par la richesse du support à l'apprentissage mis en œuvre. En effet, nombre d'initiatives vont au-delà de ce qui est stipulé sur le contrat, témoignant d'un engagement en faveur de la réussite des étudiants. Conscients que le premier semestre universitaire marque l'entrée dans un nouvel environnement pour ces étudiants, les moniteurs développent divers moyens pour inciter les étudiants à s'engager dans le dispositif et à y rester. C'est ainsi qu'après avoir, lors des deux séances en présence, présenté ce dispositif complexe et convaincu les étudiants de la nécessité d'y participer, les moniteurs accompagnent les étudiants dans la réalisation de leurs activités et par là même de leur autonomie en « apprivoisant » les diverses facettes de cette distance (Jacquinot, 1993 ; Deschênes & Maltais, 2006) peu familière aux nouveaux bacheliers. Le monitorat C2i permet sans doute d'expliquer que près de 60 % des étudiants engagés dans ce dispositif aient la moyenne à l'UEII dès la première session, en dépit d'un niveau initial souvent faible et des difficultés engendrées par l'autoformation, même assistée. De même, environ 40 %³ obtiennent ce certificat et les 60 % restant ne sont pas en échec dans la mesure où ils peuvent valider les quelques domaines manquants au cours des deux années suivantes. Par contre, force est de constater qu'environ un quart des 3570 étudiants administrativement inscrits en L1 ne participe pas à cette UE pourtant obligatoire, rappelant ainsi que les questions, d'une part, de l'abandon prématuré et des fausses inscriptions demeurent problématiques à l'instar, d'autre part, de l'insertion dans un système différent où il faut chercher l'information en ce sens où la préparation de l'UEii n'est souvent pas intégrée à l'emploi du temps, ce qui implique de chercher le groupe et les horaires de préparation sur les tableaux d'affichage ou le site de l'université. Un tel absentéisme semble dommageable à double titre puisque les étudiants sont ainsi défaillants dans une des unités d'enseignement de leur formation et ne font pas preuve de cette participation susceptible d'être favorable à la poursuite de leurs études.

En effet, tandis que l'accompagnement tel qu'il est présenté par plusieurs moniteurs va au-delà du C2i afin de favoriser l'intégration des étudiants à l'université, d'une part, et que le fait de travailler au sein d'un dispositif hybride d'autoformation assistée peut être propice au développement de l'autonomie des étudiants qui s'y engagent pleinement, mais également source de découragement des plus novices dans l'usage des technologies, d'autre part, il paraît pertinent de se demander quel peut être l'impact du monitorat C2i sur la réussite et l'abandon des étudiants. Autrement dit, l'autoformation accompagnée de près permettant le développement de compétences transversales en termes tant d'usage des outils informatiques que de pratiques de recherche, de travail à distance seul mais non isolé aussi bien qu'en groupe via divers moyens de communication, serait-elle une piste intéressante à creuser pour favoriser le renouvellement des dispositifs pédagogiques auquel

³ Le jury n'ayant pas encore eu lieu au moment de l'écriture de cette communication, il s'agit d'une estimation faite en prenant les critères appliqués l'année précédente.

appel M. Romainville (2000) pour lutter contre *l'échec dans l'université de masse* ? Et, de manière plus fine, est-il possible d'identifier des pratiques d'accompagnement favorisant la réussite ?

Nous envisagerons des réponses à cette question dans la suite de nos recherches en prenant en compte les taux de réussite et d'abandon des étudiants en licence ainsi que ceux des différents groupes préparant le C2i, groupes dont les résultats pourront être croisés avec l'activité perçue (*tracking*) et déclarée (questionnaires et bilans d'activité) des étudiants et moniteurs. Il s'agira alors de mettre en correspondance les représentations et résultats des étudiants avec les pratiques des moniteurs en ayant la charge afin de s'entretenir plus longuement avec les moniteurs dont les étudiants réussissent bien relativement à leur niveau initial. Nous souhaitons ainsi continuer à mettre à jour plus finement les pratiques d'accompagnement cachées qui enrichissent la palette des actions prescrites en vue de formaliser ce support à l'apprentissage puis de le systématiser dans une perspective d'amélioration de la qualité du dispositif de formation, le but ultime étant, évidemment, le développement des compétences des étudiants et de leur réussite universitaire.

6. Références et bibliographie

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Annot, E., Marchat, J.-F., & Poteaux, N. (2003). Regards des tuteurs. *Recherche et formation*(43), 47-63.
- Bastard, B., & Glikman, V. (2004). L'offre tutorale et ses modes d'appropriation: quelles interactions? *Distances et savoirs*, 2(3), 255-279.
- Baudrit, A. (2003). Le Tutorat entre élèves. La question de la référence à Vygotski. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, 36(3), 25-47.
- Baudrit, A. (2007/2008). *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck.
- Bédouret, T. (2003). Autour des mots "Tutorat", "monitorat" en éducation: mises au point terminologique. *Recherche et formation*(43), 115-126.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (2002/1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*. Paris: PUF.
- Charlier, B., & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles: De Boeck.
- Cros, F. (1994). Tuteur, tutorat. In P. Champy & C. Elevé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 1012-1015). Paris: Nathan.
- Daele, A. & Docq, F. (2002). *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?* Communication au colloque de l'AIPU, mai 2002, Louvain-la-Neuve.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? *Distances et savoirs*, 1(1), 16-24.
- Depover, C., De Lièvre, B., & Deschryver, N. (1999, octobre). *Pour une refonte des modèles d'usage d'internet pour l'enseignement : quelques exemples de dispositifs adaptés à la formation universitaire*. Paper presented at the XIIe Colloque du CIPTE, Montréal.
- Deschênes, A.-J. & Lebel, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. In A.-J. Deschênes (dir.) *Introduction à la formation à distance* (EDU 1600), 3-43. Québec, Télé-université.
- Deschênes, A.-J., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S., Pettigrew, F., Beauchesne-Rondeau, M., Côté, C., Maltais, M., Sylvain, L. & Thériault-Fortier, J. (2004). Le tutorat à distance: qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs? Une étude de cas. *Distances et savoirs*, 2(3), 234-253.
- Deschênes, A.-J. & Maltais, M. (2006) Formation à distance et accessibilité. Québec: Télunq.
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(3), 309-333.

- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C., & Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS* (3), 2, en ligne: [<http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v3n2.html>]
- Dumont, C. (2007). Les relations enseignant-enseignés: les aspects psychoaffectifs, in J.-C. Manderscheid & C. Jeunesse (dir). *L'enseignement en ligne. A l'université et dans les formations professionnelles*. Bruxelles: De Boeck.
- Fornasieri, I., Lafont, L., Poteaux, N., & Séré, M.-G. (2003). La fréquentation du tutorat: des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises. *Recherche et formation*(43), 29-43.
- Garrot-Lavoué, E., George, S., & Prévôt, P. (2009). *Rôles du tuteur*. Paper presented at the Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Le Mans.
- Gerbier, Y., & Sauvaître, H. (2003). Une classification des tutorats. *Recherche et formation*(43), 17-27.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs: une approche européenne des médiations humaines. *Education permanente*, 3(152), 55-69.
- Guillaume, N. (2009). Un modèle d'Animation: vision synthétique des fonctions tutorales. *Tutorales*(2), 7-17.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*(102), 55-67.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2008). Accompagner les apprentissages: le tutorat "pièce maîtresse et parent pauvre" des dispositifs de formation médiatisés. In G. Jacquinet-Delaunay & E. Fichez (Eds.), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée* (pp. 179-222). Bruxelles: De Boeck.
- Lafont, L., Bédouret, T., Py, Y., Ricordeau, L., & Guilbeau, H. (2003). Le tutorat en action. Observation de séances de tutorat. *Recherche et formation*(43), 65-81.
- Lepage, P. & Romainville, M. (2009). *Le tutorat en Communauté française de Belgique. Inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*. Fondation Roi Baudoin, Académie Universitaire de Louvain, en ligne: [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05_Pictures_documents_and_external_sites/09_Publications/PUB2009_1880_%20Le%20Tutorat%20en%20Communaut%C3%A9%20fran%C3%A7aise%20de%20Belgique.pdf].
- Linard, M. (1990/1996). *Des machines et des hommes* (2ème (1990) éd.). Paris: L'Harmattan.
- Moeglin, P. (2005). A la recherche de l'industrialisation du tutorat à distance. *Distances et savoirs*, 3(2), 251-265.
- Ndoye, A.K. (2005). Les rôles du tuteur dans la formation à distance des professeurs vacataires sénégalais, Québec, *DistanceS* (8), 1, en ligne: [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v8n1_e.html]
- Papi, C. (2009). Sympathiser à distance ou la création des cadres de l'interaction. *Education et formation*, mars 09(290), 93-107.
- Paquelin, D. (2004). Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distances et savoirs*, 2(3), 157-181.
- Paquette, D. (2001). « Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender ». *Distances*, 5, (1), pp. 7-35, en ligne: http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D5_1_b.pdf.
- Peraya, D. (2006a). Apprendre en présence et à distance: une définition des dispositifs hybrides. In B. Charlier, N. Deschryver & D. Peraya (Eds.), *Distances et savoirs* (Vol. 4, pp. 469-496).
- Quintin, J.-J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint: modalités d'intervention et modèles de tutorat. *Sticef*, 15, 1-23.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.