



MÉMOIRE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES POUR L'APPRENTISSAGE À DISTANCE :

Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants

Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone
à distance du Canada (REFAD; www.refad.ca)

par

Lucie Audet

*Ce projet a été rendu possible grâce à un financement du
Secrétariat aux affaires intergouvernementales
canadiennes du Québec (SAIC) (www.saic.gouv.qc.ca) et du Ministère du
Patrimoine canadien (www.pch.gc.ca).*

*Concernant la production de ce document, le REFAD tient à
remercier Mme Lucie Audet pour l'excellent travail accompli*

Mars 2009

Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants

Sommaire

Description

Ce mémoire, construit principalement à partir de points de vue et témoignages d'étudiants¹, d'enseignants et de tuteurs en formation à distance (FAD), examine:

- les **profils particuliers** de compétences rattachés à chacun des trois rôles ainsi que la vision des participants de leurs rôles respectifs;
- les **compétences à développer** pour chaque rôle dans le contexte de l'utilisation des technologies d'apprentissage;
- les **conditions de réussite** d'un tel développement ainsi que des **moyens et des exemples** de mesures à mettre en place.

Une analyse de la littérature complète les témoignages cités. Des synthèses font ensuite ressortir les éléments de consensus ainsi que les divergences ou interrogations soulevées.

Éléments de conclusion et de discussion

Profils

Les éléments des profils présentés pour les trois rôles, particulièrement dans les témoignages, mettent l'emphase sur des attitudes ou savoir-être. Ils sont souvent communs aux trois groupes et incluent la capacité d'adaptation, la polyvalence, la motivation, la patience, l'autonomie et la discipline. Les trois rôles nécessiteraient aussi :

- des habiletés de communication, comme la maîtrise de la langue et la capacité d'utiliser adéquatement différents médias;
- des compétences techniques minimales pour employer divers outils technologiques;
- des compétences organisationnelles, particulièrement les capacités à gérer son temps et à organiser ses tâches et son information.

Dans le cas des enseignants et des tuteurs, des compétences disciplinaires et pédagogiques s'ajoutent. Pour les enseignants, il s'agirait particulièrement d'habiletés d'analyse et de planification liées à l'ingénierie pédagogique et, pour les tuteurs, de capacités d'évaluation formative et d'habiletés à motiver les apprenants.

Compétences à développer

L'évolution prévisible de la formation à distance requerra les compétences nécessaires pour :

- accompagner l'étudiant dans des formations davantage individualisées et faire en sorte que celles-ci soient pour lui: « juste assez, juste à temps »;
- chercher, sélectionner et synthétiser les flux considérables d'informations auxquels donnent maintenant accès les réseaux;
- utiliser adéquatement des médias plus riches et plus diversifiés afin de supporter un apprentissage moins linéaire et de répondre à la demande de nouvelles clientèles habituées à leur maniement;
- partager et collaborer pour pouvoir développer les nouvelles formations souhaitées, dans un contexte de ressources limitées.

Conditions de réussite et moyens

Les conditions de réussite évoquées mettent l'emphase sur l'importance, tant pour les institutions que pour les enseignants, les tuteurs et les étudiants, de la motivation nécessaire pour acquérir, soutenir ou développer les compétences particulières nécessaires en formation à distance.

Les moyens à utiliser pour développer les compétences en FAD sont nombreux et incluent plusieurs nouvelles pratiques reposant sur l'entraide entre pairs, le mentorat et les pratiques réflexives.

Table des matières

Sommaire	2
Remerciements.....	5
Introduction.....	6
Chapitre 1. Des profils de compétences	10
1,1 DES COMPÉTENCES POUR APPRENDRE.....	10
1,11 Des témoignages de formateurs.....	10
1,12 Des témoignages d'étudiants.....	12
1,13 Des contributions de la documentation.....	14
1,14 Les compétences clés : des consensus.....	18
1,15 Les compétences clés : des divergences et des interrogations.....	21
1,2 DES COMPÉTENCES POUR ENSEIGNER.....	27
1,21 Des témoignages de formateurs.....	27
1,22 Des témoignages d'étudiants.....	28
1,23 D'autres points de vue.....	28
1,24 Des contributions de la documentation.....	31
1,25 Les compétences clés : des consensus.....	36
1,26 Les compétences clés : des divergences et des interrogations.....	38
1,3 DES COMPÉTENCES POUR ENCADRER.....	47
1,31 Des témoignages de formateurs.....	47
1,32 Des témoignages d'étudiants.....	49
1,33 Des contributions de la documentation.....	53
1,34 Les compétences clés : des consensus.....	55
1,35 Les compétences clés : des divergences et des interrogations.....	56
Chapitre 2. Des compétences à développer.....	64
2,1 DES POINTS DE VUE.....	64
2,11 Développer des compétences pour apprendre.....	64
2,12 Développer des compétences pour enseigner.....	65
2,13 Développer des compétences pour encadrer.....	68
2,2 DES CONTRIBUTIONS DE LA DOCUMENTATION.....	70
2,3 LES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER : DES CONSENSUS.....	71
2,4 LES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER : DES DILEMMES.....	73
Chapitre 3. Des moyens et des conditions de réussite.....	74
3,1 DES POINTS DE VUE SUR LES MOYENS ET PRATIQUES À DÉVELOPPER.....	74
3,11 Pour apprendre.....	74
3,12 Pour former.....	77
3,13 Pour encadrer.....	79
3,2 D'AUTRES SUGGESTIONS ET EXEMPLES.....	80
3,21 Pour apprendre.....	80
3,22 Pour former.....	81
3,23 Pour encadrer.....	83
3,3 DES CONDITIONS DE RÉUSSITE.....	84
Conclusion.....	86
ANNEXE: Description du projet de mémoire.....	87
Bibliographie.....	88

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les principales compétences transversales des étudiants à distance selon les étudiants sondés par Prayal et Gignac (2004).....	15
Tableau 2: Des compétences pour apprendre: vue d'ensemble.....	25
Tableau 3: Les compétences respectives du designer éducatif et de l'instructeur facilitateur selon Williams (2003, 2008)	33
Tableau 4: Des compétences pour enseigner: vue d'ensemble	39
Tableau 5: Des compétences pour encadrer: vue d'ensemble.....	59

Remerciements

Mes remerciements à tous ceux et celles qui ont répondu aux appels de collaboration publiés par le REFAD pour ce mémoire.

Certains sont identifiés nommément. Ils incluent: Marie Bachelier, Jacques Cartier, Hugues Chicoine, Sandra Costanzo, Michel Gendron, Lise Haché, Gérard Kahombo, Assoti Komi, Senam Kumedrzo, Lorraine Laliberté, Claire Mainguy, Aurèle Michaud, Jean-Hugues Roca, Jacques Rodet, Alexa Sicart, Anne Simard et Stéphane Watier.

D'autres ont préféré contribuer, sur les blogues ou les forums qui ont participé à la recherche, en utilisant un pseudonyme. Je les remercie aussi de leur apport.

Je souligne aussi la collaboration de Denis Gilbert, de la Télé-université, qui a fait une place à cette recherche dans les forums qu'il anime.

J'ai aussi bénéficié tout au long de ce projet de l'appui, des conseils et du suivi offerts par Alain Langlois et par l'équipe du REFAD. Leur soutien est très apprécié.

Introduction

Les objectifs de ce mémoire, déterminés en fonction du descriptif du projet inclus en annexe, pourraient être présentés, en utilisant une formulation proche de celles qu'on rencontre dans le domaine des compétences, de la façon suivante.

1. Identifier, à l'aide de témoignages et de la recension d'écrits existants, les compétences requises en formation à distance et les perceptions qu'en ont ses praticiens;
2. Distinguer les profils particuliers des enseignants, tuteurs et apprenants;
3. Examiner quelles sont les compétences centrales ou clés de ces profils en tenant compte des différences de contexte où s'exerce la FAD;
4. Analyser les nouvelles compétences à développer et les écarts de compétences à combler en FAD;
5. Explorer des moyens de développer ces compétences (connaissances);
6. Déterminer les principales conditions de réussite nécessaires à ce développement.

Le premier chapitre couvrira particulièrement les trois premiers de ces objectifs : déterminer quelles compétences devraient être incluses dans les profils respectifs des apprenants, des tuteurs et des enseignants et établir celles qui y ont une place centrale.

Le second examinera quelles sont les compétences qu'il faudra développer dans les années à venir en fonction de l'évolution prévue de la formation à distance et des écarts de compétences soulignés par les participants.

Le troisième se penchera sur les méthodes qui peuvent être utilisées pour développer les compétences nécessaires au succès futur de la FAD et les conditions de réussite de ce développement.

Chaque chapitre est construit à partir des témoignages et points de vue recueillis. Il les complète par les apports de la littérature et d'autres documents pertinents et tente ensuite une synthèse de ces deux groupes d'éléments.

Méthodologie

Comme son titre l'indique, ce mémoire repose sur des points de vue et témoignages. Certains ont été obtenus par des méthodes conventionnelles, par entrevues ou réponses écrites recueillies à la suite des appels à contribution répétés que le REFAD a lancés à l'automne 2008 et des questionnaires qu'il a envoyés à ses membres. Mais nous avons aussi profité de la richesse des expériences relatées dans le vaste univers numérique que l'on décrit souvent sous le terme de Web 2.0. Un blogue sur les compétences en FAD (<http://www.compétencesfad.blogspot.com/>) a donc été créé spécifiquement pour cette recherche. D'autres blogues, comme le [Blog de t@d](#), le blogue [Formationdistance](#) (auparavant e-difor) ou [Apprendre en ligne](#), ont participé à la discussion qui y était lancée. De plus, la Télé-université (Téluq) nous a permis de créer des fils de discussion dans ses forums et ainsi d'enrichir considérablement le point de vue des étudiants sur les compétences nécessaires pour apprendre et pour encadrer.

Le mémoire repose aussi sur une revue de la documentation sur le sujet, identifiée à la fois par des recherches en bibliothèque, sur le Web, dans des bases de données ou des recensions existantes, comme la [Bibliographie/ Webographie de la formation à distance francophone pancanadienne](#) du REFAD, et dans les publications spécialisées comme [DistanceS](#) et le [Journal of distance education / Revue de l'éducation à distance](#). Les sites des membres du REFAD ont aussi été parcourus, particulièrement en regard des moyens de développement des compétences utilisés.

Portée

Notion transversale, ambiguë, sorte de "mot-éponge", la notion de compétences s'est généralisée en éducation, en formation et dans l'entreprise
Revue Sciences humaines, 1996²

Cette citation de 1996, en plus de constater — déjà ! —, la popularité du concept, annonce la difficulté d'en établir une définition consensuelle. Cette notion est en effet utilisée à diverses fins et prend alors des significations sensiblement différentes.

Parmi ses définitions, on peut citer, par exemple :

Une compétence représente la mise en œuvre efficace de savoirs et de savoir-faire pour la réalisation d'une tâche. La compétence résulte d'une expérience professionnelle, elle s'observe objectivement à partir du poste de travail et est validée par la performance professionnelle.
Guittet, 1995³

La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée.
Caspar et Carré, 2004⁴

La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés.
Le Boterf, 1999⁵

"An integrated set of skills, knowledge, and attitudes that enables one to effectively perform the activities of a given occupation or function to the standards expected in employment."
International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)⁶

Une compétence est une habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques.
Legendre, 1988⁷

"Competency will refer to appropriate prior knowledge, skills, attitudes, and abilities in a given context that adjust and develop with time and needs in order to effectively and efficiently accomplish a task and that are measured against a minimum standard."
Varvel, 2007

Dans le cadre de ces définitions, une compétence devrait :

- Intégrer plusieurs types de savoirs, au minimum des connaissances et des savoir-faire, la plupart des définitions incluant aussi la notion de savoir-être.
- S'appliquer à un contexte particulier.
- Être liée à une tâche ou à une fonction observable objectivement ou même mesurable en fonction d'un standard ou d'un autre indicateur de performance.

À ces définitions plus opératoires, on peut opposer des définitions comme celle de Mingasson ci-dessous :

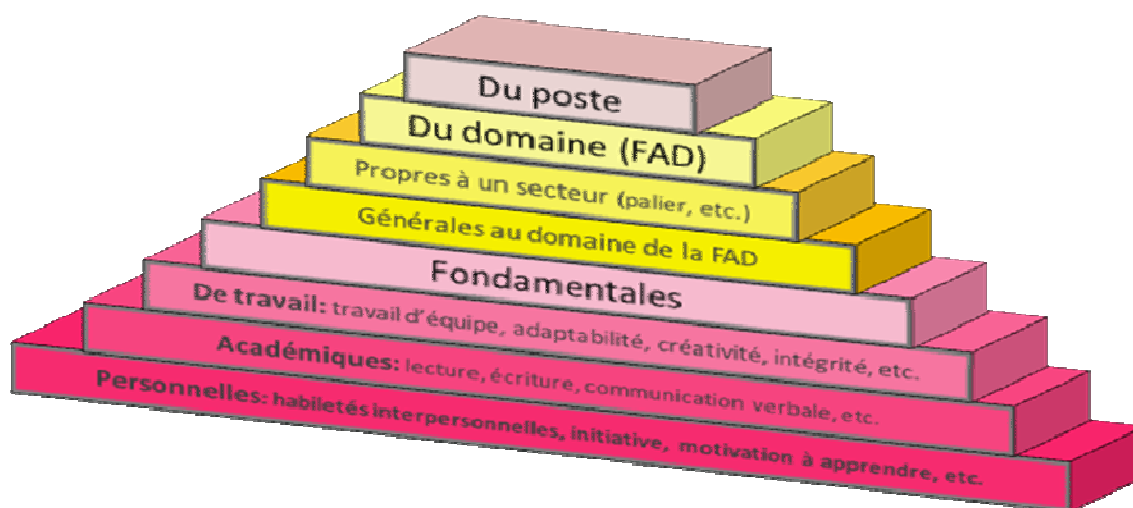
Une compétence est une capacité à résoudre des problèmes dans différents contextes, en mobilisant des savoirs acquis de toute nature en fonction d'objectifs. Elle comprend des démarches intellectuelles et des savoirs [...] Il faut distinguer la compétence de la performance, qui mesure une manifestation de la compétence, et de la responsabilité qui définit le contexte dans lequel se manifeste la compétence. Pour tenter de parvenir à une définition opératoire, nous dirons qu'une compétence est un ensemble de connaissances et de savoirs.
Mingasson, 2002

On s'approche ici beaucoup plus de compétences transversales, utilisables dans différents contextes, ce que Depover (2007) nomme des compétences de haut niveau en expliquant que:

Les compétences de haut niveau ont une portée plus étendue. Elles ne se limitent pas à un champ disciplinaire donné (compétence transversale) et visent la maîtrise des situations en contexte non-scolaire (professionnel, social...). Les compétences de haut niveau permettent de traiter des situations originales ou inédites pour le sujet considéré.

Les compétences abordées dans ce mémoire relèvent, d'une part, de ces compétences de haut niveau. Celles-ci sont fréquemment évoquées dans les témoignages. Elles y sont souvent traitées, comme dans certains textes, sous l'angle des divers types de savoirs sous-jacents aux compétences, en insistant particulièrement sur ces attitudes, cet affect ou cette capacité de relations intra et interpersonnelles qu'on inclut généralement sous le terme de savoir-être et dont la Commission européenne (2008) écrit que : « *If skills are the components, attitudes are the glue, which keeps them together* ».

D'autre part, le mémoire tient aussi compte des compétences spécifiques plus présentes dans la littérature, particulièrement dans les référentiels professionnels. Ces énoncés présentent toutefois des niveaux de granularité très divers. Par exemple, on aura des compétences très spécifiques, liées notamment à un cours ou à un dispositif particulier. On fera par ailleurs état de compétences plus générales, liées soit à l'ensemble du domaine de la FAD, soit à un sous-ensemble de compétences, comme le design pédagogique, ou encore à l'une de ses modalités, comme l'apprentissage en ligne. À cet égard, le *Competency Model Clearinghouse*⁸ propose une illustration sous forme de pyramide. Adaptée à la FAD, on pourrait avoir :



Comme ce mémoire s'adresse à un ensemble d'institutions, principalement aux diverses organisations membres du REFAD, nous aborderons principalement ici les compétences génériques nécessaires à tous les organismes qui forment à distance en français au Canada. Il s'agira donc essentiellement des compétences des cinq derniers paliers de cette pyramide. Toutefois, nous soulèverons aussi certaines différences dans les compétences liées aux différents contextes où la FAD est utilisée. Parmi les principales sources de ces différences, soulignons d'abord les divers dispositifs de formation à distance mis en place (synchrones/ asynchrones, reposant sur l'écrit ou sur d'autres médias, autoformation ou apprentissage collaboratif, mode hybride ou entièrement à distance, etc.), les différentes clientèles visées (adultes ou non, de niveau secondaire, collégial ou universitaire), le contexte social, particulièrement la formation en situation minoritaire, ainsi que les approches pédagogiques ou d'encadrement privilégiées.

Par ailleurs, plusieurs inventaires, en plus d'énoncer une liste de compétences, y accolent des niveaux à acquérir. Ceux-ci sont hiérarchisés de façons diverses. Par exemple, alors que Bloom⁹ établit une hiérarchie d'apprentissage en six niveaux: la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, la plupart des documents consultés utilisent des échelles simplifiées. Guittet¹⁰ répartit les niveaux d'acquisition des compétences en quatre paliers : imitation, adaptation-application, maîtrise, expertise. Paquette (2002) les formule en niveaux de sensibilisation, de familiarisation, de maîtrise et d'expertise. Des échelles numériques sont aussi appliquées¹¹. On peut y superposer des

niveaux d'importance. Par exemple, on n'attendra généralement pas des enseignants, des tuteurs ou des apprenants en FAD un niveau de compétence technologique s'approchant de l'expertise. Par contre, cette compétence technologique, du niveau de l'application ou de la familiarisation, sera le plus souvent considérée comme essentielle ou très importante, par opposition à d'autres compétences qui seront jugées souhaitables ou « exemplaires »¹². Comme nous le verrons par la suite, ces niveaux de maîtrise et d'importance doivent aussi être pris en compte, particulièrement pour distinguer les compétences nécessaires en FAD de celles qui s'appliquent à tout le domaine de l'éducation.

Une autre dimension très présente dans la littérature sur les compétences est celle des diverses typologies de compétences et de savoirs. Certains, comme Guittet¹³ et Le Boterf¹⁴, décomposent les savoirs, particulièrement les savoir-faire, en plusieurs catégories. D'autres proposent des classements différents, particulièrement en ce qui a trait aux compétences des étudiants ou aux activités qui y sont liées. On aura par exemple les quatre catégories de compétences de l'autodidacte de Tremblay¹⁵ (adaptatives, sociales, praxiques, métacognitives) ou les cinq plans d'intervention de Deschênes et al. (1992)¹⁶: cognitif, socio-affectif, motivationnel, métacognitif et psychomoteur. Une autre façon de regrouper les compétences, plus courante, a trait à la nature de l'activité. On aura par exemple des compétences administratives (O'Rourke, 1993; Varvel, 2007) ou d'implantation et de gestion (IBSTPI), pédagogiques ou d'enseignement (O'Rourke, 1993; Varvel, 2007), de développement de cours ou de design pédagogique (Varvel, 2007; IBSTPI), de recherche et d'évaluation (O'Rourke, 1993) ou d'évaluation seulement (Varvel, 2007), de planification et d'analyse (IBSTPI), technologiques (Varvel, 2007), personnelles (Varvel, 2007), sociales (Varvel, 2007) ou professionnelles (IBSTPI). Tenter de réconcilier ces classifications dépasse le cadre du présent mémoire. Lorsqu'il faudra catégoriser, par exemple dans les tableaux synthèses des profils, les subdivisions s'appuieront sur la nature de l'activité, en tentant de se rapprocher de la catégorie suggérée par la source de l'énoncé.

Il existe donc à la fois de nombreuses dimensions et diverses approches à la notion de compétence, fonction notamment de l'objectif poursuivi : définitions de postes, recrutement, évaluation de la performance des employés ou d'étudiants potentiels, base de certification, identification des écarts de compétences et des besoins de formation, élaboration d'un programme de formation de formateurs, etc. L'examen proposé ici vise principalement, pour sa part, l'identification des compétences importantes en formation à distance, en mettant l'accent sur celles qui sont susceptibles de développement. Pour ce faire, il inclura tant des compétences dites transversales, qui sont les plus courantes dans les points de vue exprimés, que des compétences respectant plus strictement les définitions habituelles de compétences, plus présentes dans la littérature.

Chapitre 1. Des profils de compétences

Ils étudiaient avec le maître mais sans s'en rendre compte, parce que [son enseignement] consistait à guider discrètement, à rendre indépendants de lui des étudiants motivés par lui, et pourtant libres grâce aux ailes qu'il leur donnait.

Carlos Fuentes, 1999¹⁷

Cette citation de Fuentes correspond à ce que plusieurs décriraient comme le profil idéal de la relation formateur-étudiants, particulièrement à distance : un enseignant qui est à la fois un guide et un motivateur, non seulement respectueux de l'indépendance de ses étudiants mais les poussant vers davantage de liberté. Quelles sont les compétences qu'il faut développer de part et d'autre de cette relation pour la mettre en place ? En quoi sont-elles différentes en FAD ?

Les compétences abordées sont subdivisées ici en fonction des trois rôles proposés par le descriptif du projet de mémoire : enseignant(e)s, tuteurs ou tutrices et apprenants, en commençant par ces derniers puisqu'ils sont au centre des compétences à acquérir par les professionnels de la FAD.

En ce qui a trait aux professeurs et tuteurs, ce sont des rôles qui peuvent parfois être assumés par une même personne, comme c'est souvent le cas en formation à distance synchrone (par exemple, par vidéoconférence), mais qui peuvent aussi être divisés entre plusieurs individus d'une même équipe. Nous considérerons donc ici que les fonctions de conception et de diffusion de contenus (approche et scénarios pédagogiques, choix des médias et fonctionnalités, élaboration du matériel, etc.) relèveront d'abord de l'enseignant, le rôle de tuteur étant davantage lié aux fonctions d'encadrement (accompagnement, évaluation, etc.).

Dans chacune des sous-sections de ce chapitre, nous débiterons par des témoignages et en relèveront un premier ensemble de compétences. Nous l'enrichirons à la lumière de la littérature parcourue puis en ferons ressortir des consensus et des divergences sur les compétences clés pour chacun des trois rôles (étudiant, enseignant, tuteur). La conclusion de chaque section fera ressortir, pour chaque rôle, les compétences plus particulièrement souhaitables en FAD et présentera, sous forme de tableau, un inventaire des compétences évoquées.

1,1 Des compétences pour apprendre

Examinons d'abord des points de vue généraux exprimés sur les compétences nécessaires aux étudiants, en les séparant selon le rôle ou la perspective de la source. À partir de ce premier inventaire de compétences pour apprendre, nous approfondirons davantage certaines compétences soulignées particulièrement soit dans les témoignages, soit dans la littérature.

1,11 Des témoignages de formateurs

Débutons par une mise en garde. Comme le souligne le témoignage suivant, on ne peut réduire les étudiants en FAD à un seul modèle ou profil. L'auteur insiste par ailleurs sur l'importance de la motivation et en détaille des composantes: donner un sens personnel à sa démarche et donc se doter d'objectifs propres, être actif et faire preuve de curiosité.

Chaque étudiant arrive avec ses besoins, ses attentes et son bagage de vie. Difficile dans ces conditions de dresser un portrait type de l'étudiant idéal. Est-ce même souhaitable, car il y a dans l'étiquette « étudiant idéal » une forme de mise en silo ou de reconnaissance d'un modèle plus ou moins unique? La réalité est plus complexe (je ne dis pas compliqué) et c'est probablement autour des concepts de l'accessibilité et de la diversité de l'offre qu'il faut vraiment travailler.

Mais cela dit, tout en reconnaissant l'existence des spécificités et besoins de chacun, il y a probablement quelques

observations propres à l'ensemble de ces étudiants. Pour moi l'étudiant « idéal » est celui qui reconnaît et qui s'approprie tant les objectifs d'un cours que les siens, en recourant à des moyens efficaces pour les atteindre. C'est celui qui donne un sens personnel à sa démarche. C'est aussi celui aussi qui décide d'être actif et curieux. Il peut être contestataire, dérangeant, mais il sera toujours impliqué, intéressé à aller plus loin. Dans ces situations, la motivation prend du relief et devient souvent un puissant moteur pour investir le temps et les énergies nécessaires. Le processus d'apprentissage est certes un processus très personnel, mais il demeure possible d'agir positivement sur celui-ci en proposant, notamment, des environnements enrichis d'apprentissage. Des environnements dans lesquels l'étudiant trouvera facilement ce dont il a besoin comme soutien, sur tous les plans possibles, quand ce sera requis.

Mais offre-t-on toujours ce type d'environnement?

Michel R.

Témoignage sur le blogue CompétencesFAD

Comme on peut le voir dans les témoignages ci-contre, au cœur des « savoir-être » des étudiants en FAD, on relève des constantes : autonomie, discipline, proactivité, motivation, structure, curiosité.

S'y ajoutent certains « savoir-faire ».

On mentionne par exemple des capacités de communication écrite, de gestion du temps et les compétences minimales nécessaires pour utiliser au mieux les technologies.

Cependant, contrairement au personnel de la formation à distance, particulièrement aux enseignants, pour lesquels il existe des inventaires de compétences exhaustifs, il semble y avoir peu d'études qui ont détaillé ces savoirs, savoir-faire et savoir-être en ce qui a trait aux étudiants¹⁸.

Michel Gendron résume en trois mots les compétences souhaitées des étudiants en FAD : « on aimerait qu'ils soient autonomes le plus possible, actifs et disciplinés ». La FAD demande d'être « bien structuré » et elle exige aussi des étudiants certaines connaissances technologiques. Il souligne aussi l'importance du français écrit et de la capacité de gestion du temps.

Entrevue de Michel Gendron

Technopédagogue et chargé de cours, UQAR

L'étudiant : auto-motivé et auto-discipliné, connaissances de base en TIC, les plateformes n'étant pas forcément conviviales, plus autonome que l'étudiant en classe, proactif pour entrer en relation avec le tuteur.

Résultats d'un échange entre collègues œuvrant en FAD au CCNB, campus de Bathurst

Synthétisé par : Aurèle Michaud,

Conseiller pédagogique

Le témoignage qui suit propose un tel inventaire et situe la discussion sur les compétences des étudiants en FAD.

Les compétences de l'apprenant à distance

Quelques remarques préliminaires

Il n'y a pas à mon sens de profil "idéal", car les compétences requises vont varier grandement en fonction des méthodes pédagogiques (apprentissage collaboratif ou individuel ?), des scénarios... Que l'on pense aux différences essentielles entre une formation entièrement en ligne ou en mode hybride (blended-learning).

Y-a-t-il des compétences intellectuelles spécifiques à la FAD ? J'en doute.

De même, de nombreuses compétences requises pour la FAD le sont également pour d'autres modes de formation, comme la recherche sur Internet.

Il importe donc de se demander en quoi la mise à distance de la formation va agir sur l'apprentissage. Quelles sont les compétences réellement spécifiques à la FAD ? Je vais tenter modestement ici d'en dresser une liste, à partir de ma propre expérience d'apprenant à distance et de concepteur de dispositifs en ligne.

Savoir s'informer

Rechercher, évaluer, traiter l'information, je l'ai dit, n'est pas spécifique à la FAD. En revanche, l'apprenant en ligne devrait savoir :

- S'approprier rapidement le dispositif en identifiant les diverses ressources qu'il propose (humaines et matérielles);
- Traiter l'information en variant les modes d'exploration des ressources : alterner le zapping et la

focalisation;

- Adopter une attitude proactive, formuler des demandes précises et reformuler les consignes, le niveau de performance exigée pour une tâche.

Savoir s'organiser

Apprendre à distance c'est, à l'intérieur d'un cadre plus ou moins strict, mener son propre chemin vers l'acquisition de savoirs. Il convient donc, entre autres, de :

- Planifier ses tâches
- Optimiser son temps
- Maintenir sa motivation
- Mesurer ses performances (savoir quand s'arrêter !)

L'organisation de son propre environnement d'apprentissage est tout aussi important. Cela implique de savoir classer et sauvegarder ses données, gérer les différentes versions d'un document, etc.

Savoir communiquer

La communication dans un environnement en ligne est régie par une charte qu'il convient de respecter. Surtout, elle impose de s'exprimer le plus clairement possible. Savoir formuler une demande d'aide notamment est une habileté essentielle.

Savoir adapter son discours aux modalités (synchrone ou asynchrone) et aux outils. Lorsqu'on prend un forum pour une messagerie instantanée, la discussion a tendance à s'éterniser... Si si, je l'ai déjà vu.

Savoir collaborer

Cette compétence est étroitement liée aux précédentes et elle est sans doute la plus critique. D'ailleurs, elle n'est pas, selon moi, seulement mobilisée dans des tâches ponctuelles dites "coopératives" ou "collaboratives", mais tout au long de la formation. Pour collaborer, l'apprenant devrait développer certaines habiletés:

- Négocier (les méthodes de travail, ...)
- Informer ses pairs (apporter des ressources pertinentes, ...)
- Animer un groupe
- Organiser le déroulement des tâches
- Motiver les autres

Quelques remarques pour finir...

Cette liste est loin d'être exhaustive bien entendu. Mais, on le voit, les compétences à développer sont nombreuses, parfois complexes. Elles ne seront pas toujours requises toutefois, comme je le disais plus haut, selon les scénarios.

Apprendre à distance suppose de développer des compétences technologiques mais cet aspect reste somme toute secondaire, puisqu'elles ne cessent d'évoluer. Ce qui est valable aujourd'hui ne le sera plus demain...

Pour l'épanouissement de ces compétences, l'essentiel n'est-il pas d'abord d'apprendre la distance ? D'en déterminer la valeur ajoutée qu'elle apporte à mon apprentissage au lieu de la considérer comme un handicap, un obstacle à franchir ?

Stéphane Watier

Consultant e-learning au Vietnam

Billet soumis sur [Apprendre en ligne](#) en réponse aux questions du blogue CompétenceFAD

Le profil général qui se dégage inclut donc des compétences informationnelles, d'organisation, de communication et de collaboration s'appuyant sur des connaissances techniques et des aptitudes à l'autonomie, à la discipline et à la proactivité, supportées par une motivation suffisante et par la curiosité. Cette vision est-elle partagée par les étudiants à distance ?

1,12 Des témoignages d'étudiants

Les points de vue généraux recueillis auprès d'étudiants relèvent des compétences très similaires, principalement tout ce qui est lié à l'autonomie, incluant l'auto-motivation et l'autogestion de son apprentissage, et à la proactivité. Ils mettent particulièrement l'accent sur la gestion du temps.

Apprenant autonome, autodidacte, qui sait se responsabiliser, qui peut gérer ses activités de formation et son calendrier, capable de mettre en place une méthode de travail qui lui convienne, capable d'utiliser aisément les TIC et ayant un projet de formation qui le motive.

Marie-Jacinthe Lefebvre
Étudiante, Télé-université

Gérard Kahombo, étudiant à distance du Congo, introduit d'autres éléments. En lien avec la gestion du temps, il inclut la disponibilité et l'assiduité. Il ajoute, entre autres, la gestion du stress et l'adaptabilité.

Étudier à distance demande beaucoup de discipline, une capacité à apprendre par soi-même (autodidacte, cherche et trouve), également, une grande capacité à s'auto-motiver.

Il est très facile de faire autre chose et souvent, selon mon expérience d'étudiante, tout devient soudainement plus intéressant comme tâche à accomplir (même la lessive...).

Suivre un cours à distance demande de la rigueur, de savoir organiser son travail (le temps consacré à chaque cours, son étude, son environnement de travail).

Il est donc essentiel d'être proactif et de savoir gérer son travail.

Anne Simard
Baccalauréat en sciences de l'éducation, Téluq

Les capacités suivantes sont requises, à mon avis: disponibilité, gestion de ses stress, maîtrise de l'outil informatique, capacité à se mettre en projet et assiduité, autonomie, perspicacité, adaptabilité, discipline personnelle, bonne gestion de temps, capacité de travailler en équipe

Gérard Kahombo
Étudiant, Programme: TIC et développement, Université de Rouen

Certaines compétences souhaitées seraient similaires chez les étudiants et leurs tuteurs, selon Anne Simard, incluant la créativité et la capacité de reconnaître ses erreurs.

Alexa Sicart décrit de façon plus personnelle les compétences qu'elle a dû développer. Elle le fait en réponse à une collègue qui, sous le titre « Besoin d'aide, c'est ma première fois », expliquait : « *C'est mon premier cours à vie que je prends à distance et rien ne fonctionne. Je n'arrive pas à me concentrer chez moi, ça me prend trois fois plus de temps pour lire, j'ai l'impression que je vais échouer complètement ce cours alors que je voulais que ce soit plus simple pour moi.* ».

Compétences communes de l'étudiant et du tuteur ou de la tutrice

*Autodidacte (capacité à la recherche)
Autonomie, sens de l'organisation, créativité
Capacité à reconnaître ses erreurs (de part et d'autre)*

Anne Simard
Baccalauréat en sciences de l'éducation, Téluq

Je me reconnais dans ce que tu dis : au début, la formation à distance est vraiment déconcertante.

Et ton post me fait sourire car je me reconnais telle que j'étais il y a un an quand j'ai commencé à la Téluq.

Si je peux te donner un conseil : tout d'abord crois en toi et en ta capacité d'apprentissage. Tu vas voir que c'est très motivant de devenir son propre professeur.

Ensuite il faut que tu te créés ta propre routine :

- un agenda ou tu te fixes tes objectifs.
- un cahier, c'est ma façon personnelle, mais moi j'organise mes cours par écrit même si des fois il s'agit de recopier un paragraphe ou deux du livre, mais au moins je m'approprie le contenu.
- de la persévérance 😊
- des fiches de révision : mets toi les points qui sont souvent résumés en fin de chapitre, ce sera plus facile pour réviser la veille de l'examen. Ça te rajoute peut être 10-15 minutes à la fin de chaque grande notion mais c'est beaucoup de temps sauvé pour les révisions.
- Un truc que j'ai découvert avec mon nouveau cours; j'ai acheté des grand post-it de couleurs différentes, sur lesquels j'inscris les pages à lire et les exercices à faire chaque semaine : je colle ça sur la première page à lire au début de chaque semaine. Cela me permet dès le début du cours de voir quelles sont les notions abordées et combien de travail cela représente.

J'utilise une couleur de papier différente chaque semaine : c'est pratique et cela me fait gagner du temps en début

de cessions de travail car mes apprentissages sont ciblés et découpés.

- enfin, et ce n'est pas le point le moins important loin de là : félicites toi !!!



Fais entendre la petite voix au fond de toi qui t'encourage à persévérer.

Tu as fini ta leçon dans les temps ? Bravo ! Tu as pris de l'avance ? Encore mieux ! Ça paraît peut-être ridicule écrit comme ça mais c'est dans ta tête et personne ne l'entendra : et ça marche ! 😊

Bonne Chance et Accroche toi !

Alexa Sicart
Étudiante, Téléq

Certificat de Comptabilité Générale

"Avance sur ta route, car elle n'existe que par ta marche." Saint-Augustin

Son témoignage ajoute comme compétence ce que la littérature désigne comme le sentiment d'auto-efficacité, c'est-à-dire la confiance en soi et en sa capacité d'apprendre, et la ténacité pour persévérer. Elle illustre aussi le besoin de développer ses propres méthodes de travail et d'auto-motivation. Cet échange souligne aussi le défi que représente le premier contact avec la FAD, sur lequel nous reviendrons plus loin, et témoigne de l'importance de la capacité de demander de l'aide et de l'entraide entre pairs.

1,13 Des contributions de la documentation

Les compétences abordées dans la littérature se distinguent-elles de celles qu'évoquent ces témoignages ? La littérature inclut aussi des témoignages et réflexions sur les profils souhaités des apprenants à distance. Elle ajoute certains éléments et approfondit cette liste d'énoncés. Enfin, elle tente d'expliquer les raisons sous-jacentes, les conditions particulières de la FAD qui entraînent ce besoin de compétences.

Des profils généraux

Dans plusieurs textes, des praticiens résument ce qui constitue pour eux les compétences centrales de l'apprenant à distance. Ainsi, Carré (2006) désigne comme compétences particulièrement nécessaires en autoformation, mais s'appliquant probablement à tout dispositif d'apprentissage, le « vouloir apprendre » c'est-à-dire une motivation autodéterminée, et le « savoir apprendre » ou des compétences d'autorégulation.

André Blanchard (REFAD, 2003) de l'Université Moncton, résume ainsi les compétences nécessaires aux apprenants en FAD : maîtriser plusieurs technologies, être un bon communicateur, être en mesure de pouvoir faire face à des imprévus, être organisé dans son travail, être extrêmement motivé. Au même colloque, Marie-France Prayal de Université Ste-Anne/Collège de l'Acadie résumait les compétences transversales nécessaires aux étudiants en FAD comme incluant les capacités de : résoudre par eux-mêmes des problèmes et de prendre des décisions basées sur leur pensée critique et leur créativité, pratiquer des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC), prendre conscience de leurs réactions, faire preuve de sens éthique, travailler en coopération avec les autres, communiquer de façon appropriée et s'exprimer clairement.

Le questionnaire utilisé par l'étude de Prayal et Gignac (2004) porte sur les compétences développées en FAD dans un contexte de formation utilisant la vidéoconférence. Il ne s'agit donc pas nécessairement de compétences préalables nécessaires à la FAD. Mais l'inventaire qu'il constitue contient aussi plusieurs éléments d'un profil possible. Le tableau 1 qui suit reprend, parmi les compétences acquises, celles qui ont été les plus hautement cotées par les étudiants. « Savoir écouter, comprendre et répondre adéquatement aux autres » est à la fois la compétence à laquelle les étudiants accordent le plus d'importance et l'une des cinq compétences les plus valorisées par les employeurs.

Tableau 1: Les principales compétences transversales des étudiants à distance selon les étudiants sondés par Prayal et Gignac (2004)¹

Compétences transversales d'ordre méthodologique :
• adapter ma méthode de travail à la tâche et au contexte
• exploiter les technologies de l'information et de la communication pour effectuer une tâche
• prendre des responsabilités dans la réalisation d'un projet
• organiser mon travail de façon méthodique en fonction des ressources, du temps et des objectifs fixés
• comprendre les consignes et les éléments de la tâche à accomplir
Compétences transversales de l'ordre de la communication :
• savoir écouter, comprendre et répondre adéquatement aux autres et
• comprendre la nature et le rôle des technologies dans la communication sonore et visuelle
• utiliser correctement le vocabulaire propre à ma discipline
• recevoir et comprendre des idées communiquées selon différents moyens
• choisir la technologie appropriée à l'auditoire et au but de ma communication
Compétences transversales d'ordre intellectuel :
• sélectionner, classer, comparer, et organiser de l'information
• proposer des idées nouvelles, être imaginatif
• consulter, à ma propre initiative, des ouvrages de références
• considérer différents points de vue pour me faire mon idée
• comprendre les objectifs d'un projet et imaginer/anticiper les résultats
Compétences transversales d'ordre personnel et social :
• prévoir les conséquences de mes actes
• présenter mes travaux de façon originale et soignée
• reconnaître mon mode de fonctionnement et mes habiletés professionnelles
• respecter les règles de vie en commun et participer à leurs mises en place
• développer des capacités d'entraide

De la Teja (2005) cite des traits qui, selon *WorldWideLearn*¹⁹, s'appliqueraient particulièrement aux étudiants qui réussissent en ligne: l'auto-direction, la motivation, le fait d'être à l'aise avec les ordinateurs, capables d'utiliser le courriel, les navigateurs Internet, le traitement de texte, d'aimer lire et écrire, d'être curieux, disciplinés, indépendants et capables de persister dans une tâche.

On peut aussi déduire certaines compétences des guides et conseils que donnent les institutions à leurs étudiants à distance. Par exemple, dans Dessaint (1998), elles incluent : prendre en main son apprentissage (s'engager à fond, planifier, gérer et s'évaluer, créer et maintenir un environnement propice à l'apprentissage), apprendre à lire... pour apprendre (clarifier le but de lecture, adapter la lecture au but de lecture, activer les connaissances antérieures, dégager les idées importantes, diriger la lecture pour en vérifier la compréhension, adopter des techniques de lecture efficace) et développer des techniques d'étude efficaces (prendre des notes, faire de "vrais" résumés, questionner, construire des réseaux de connaissances, se préparer aux examens sans stress inutile).

Des compléments

Bien que la formation à distance ne soit pas toujours — et peut-être de moins en moins — de l'autoformation, elle requiert probablement encore plusieurs des compétences évoquées en relation avec ce mode de formation. Selon Brugvin (2005), l'autoformation requiert plus d'autonomie, la « capacité à « piloter » son apprentissage, à gérer son temps, la motivation, la persévérance, le désir d'apprendre et la capacité à apprendre avec les autres ». Son recours aux technologies nécessite non seulement des compétences liées à l'outil lui-même mais aussi la capacité de l'utiliser à la fois pour apprendre et pour communiquer.

¹ Les compétences surlignées en jaune sont des compétences aussi hautement cotées par les employeurs interrogés.

Certains énoncés de compétences détaillés relatifs aux étudiants à distance ont été créés pour guider la création de programmes de formation sur la formation à distance. Ils incluent alors des compétences en pédagogie ou en design qui s'appliquent aux formateurs mais pas aux étudiants d'autres domaines. On peut cependant y relever, comme par exemple dans Dooley et Lindner (2001,2003), des compétences technologiques plus détaillées (environnement d'apprentissage, outils de communication, équipements et logiciel), d'autres compétences en communication (capacité de présentation, de questionnement) ainsi que des compétences moins soulignées dans les énoncés plus généraux, comme les compétences administratives (accès aux services de soutien, financement des études) et éthiques (connaissances en propriété intellectuelle et en droits d'auteur).

La littérature sur la persévérance en FAD, revue notamment par Audet (2008), permet par ailleurs de faire ressortir des compétences qui sont plus rarement exprimées comme telles par les intervenants et de les expliciter. C'est que, comme le souligne Leplat²⁰, cité dans Coulon et Haeuw (2003), « les compétences sont souvent tacites (ce qui ne veut pas dire inconscientes) plutôt qu'explicites et la personne n'est pas toujours en mesure d'expliquer les connaissances qu'elle met en œuvre dans son action. ».

Par exemple, cette littérature sur l'abandon et la persévérance évoque un « savoir-être » : le locus de contrôle interne. Pour Dille et Mezack (1991) les étudiants qui ont un locus interne et perçoivent donc les situations comme dépendantes de leur contrôle ont un meilleur taux de persévérance. Parce qu'ils assument les conséquences de leurs propres choix, ils investissent peut-être davantage de temps dans leurs études et ils ne partagent pas le sentiment d'impuissance envers l'école et la société qui est un facteur de démotivation chez les décrocheurs.

Cet axe de recherche s'est aussi penché sur l'importance du sentiment d'auto-efficacité, évoqué plus haut et défini par Poellhuber (2007), s'appuyant sur Bandura (1986)²¹, comme « la croyance en ses capacités d'organiser et d'exécuter un groupe d'actions nécessaires à la gestion d'une situation future ».

Par ailleurs, la capacité de se donner des buts explicites et personnels, évoquée comme composante de l'autonomie, rejoint une autre notion, celle de l'indépendance de champ. Pour Sauvé, Nadeau et Leclerc (1993) : « Les étudiants indépendants du champ semblent peu influencés par les attentes externes pour définir leurs besoins et leurs objectifs tandis que les étudiants dépendants du champ tendent à se conformer aux demandes provenant de l'extérieur et aux influences sociales », le style cognitif des premiers étant plus susceptible de favoriser la réussite et la persévérance en FAD.

La capacité d'utiliser adéquatement des stratégies d'apprentissage variées serait aussi un des éléments de la réussite. Par exemple, selon les résultats de Greene, Dillon et Crynes (2001), les étudiants qui réussissent utilisent à la fois des stratégies superficielles (examen sans application ou mémorisation des connaissances) et profondes (recherche de compréhension et de mise en relation) et savent les distinguer.

Les étudiants persistants auraient aussi une capacité à se réorganiser, leur permettant de faire davantage face aux circonstances inattendues. Audet (2008) cite notamment Garland²² à l'effet que, devant des circonstances semblables, les différences « entre les étudiants qui ont persévéré et ceux qui ont abandonné résideraient dans la capacité des étudiants persévérants à dépasser les obstacles, à se réorganiser en fonction de la nouvelle situation », ce que d'autres nomment la capacité de résilience.

Enfin, on y exprime aussi différemment des compétences déjà évoquées. Par exemple, l'inventaire de Varvel (2007) rejoint sous le vocable de « tolérance à l'ambiguïté », des compétences déjà évoquées plus avant comme l'adaptabilité, la flexibilité et la capacité de faire face à des imprévus.

Des approfondissements

D'autres textes approfondissent certains axes de compétences, particulièrement l'autonomie, le travail collaboratif, la gestion du temps et les compétences informationnelles.

L'autonomie

Le terme d'autonomie y est décomposé en plusieurs composantes ou compétences distinctes. Par exemple, Linard²³ indique que : » l'autonomie est une capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel. ».

Demaizière (2003) cite quant à elle Jarvis²⁴, selon lequel un apprenant autonome est : « quelqu'un qui a la capacité d'apprendre de manière indépendante et de choisir les modalités d'apprentissage les mieux adaptées aux tâches à effectuer ». La notion d'autonomie inclurait ici l'aptitude : « à prendre en charge son propre apprentissage, à organiser son travail, à gérer son temps, et à tirer parti des diverses ressources éducatives, matérielles et humaines, disponibles au sein du dispositif ou dans l'environnement familial, professionnel, personnel ».

St-Pierre (2004) cite, pour sa part, cinq caractéristiques de l'étudiant(e) autonome :

Elle ou il :

1. poursuit des buts personnels explicites et hiérarchisés selon des valeurs choisies lucidement;
2. dispose d'un éventail de stratégies d'apprentissage pertinentes et efficaces;
3. fait librement des choix judicieux et réfléchis en vue de l'atteinte de ces buts;
4. peut identifier ses progrès et ses reculs;
5. reconnaît et assume les conséquences des choix qu'elle ou qu'il a faits.

Les éléments mentionnés tant par Linard que par St-Pierre correspondent à plusieurs compétences parfois mentionnées indépendamment de l'autonomie. On évoquera notamment l'auto-motivation (mise en œuvre des moyens nécessaires pour atteindre des buts personnels explicites), l'auto-efficacité (confiance en ses capacités et utilisation de stratégies efficaces), la capacité de pratique réflexive (identifier ses progrès et ses reculs) et le locus de contrôle interne (assumer les conséquences de ses propres choix plutôt que d'imputer celles-ci à des causes externes).

Le travail collaboratif

Pour Isabelle, Fournier et St-Amant (2007), les compétences qui sous-tendent le travail collaboratif incluent : la flexibilité et la disponibilité, la ponctualité de tous, l'engagement envers les travaux de groupe et le respect des échéanciers, des capacités d'écoute active, la compréhension des directives et le respect des opinions des autres, en plus des compétences qu'ils qualifient d'opérationnelles, incluant la netiquette. En plus d'une capacité d'écoute, le travail collaboratif requiert des capacités de communication variées pour exprimer ses opinions, négocier des consensus, régler des conflits, etc.

La gestion du temps

En matière de gestion du temps, la littérature sur la persévérance²⁵ signale les impacts de la procrastination. Les étudiants qui s'engagent rapidement dans la production de leurs travaux persistent davantage, comme ceux qui font un effort régulier.

Les compétences informationnelles

L'*American Library Association*²⁶ décrit la compétence en information de la façon suivante. «Être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, de l'évaluer et de l'exploiter».

Le Programme de développement des compétences informationnelles de l'Université du Québec la détaille en sept sous-compétences : reconnaître son besoin d'information et déterminer la nature et l'étendue de l'information nécessaire pour y répondre; accéder avec efficacité et efficience à l'information dont on a besoin; évaluer de façon critique tant l'information que les sources dont elle est tirée et intégrer cette information à ses connaissances personnelles et à son système de valeurs; développer, individuellement ou comme membre d'un groupe, de nouvelles connaissances en intégrant l'information à ses connaissances initiales; utiliser l'information recueillie ou nouvellement générée pour réaliser ses travaux; comprendre les enjeux culturels, éthiques, légaux et sociaux liés à l'usage de l'information et se conformer aux exigences éthiques et légales liées à cet usage; reconnaître l'importance d'acquérir des compétences informationnelles dans la perspective d'une formation continue.

L'école branchée (2008) applique pour sa part ces compétences informationnelles à un apprentissage supporté par un environnement technologique. Elles comprendraient entre autres: utiliser des fonctions avancées de moteur de recherche; choisir, parmi les résultats de mes recherches, ceux que je consulterai et expliquer pourquoi; discriminer les sources d'information valides des sources peu valides; constituer une liste de sites favoris que je sais crédibles; vérifier que j'ai le droit d'utiliser des documents trouvés sur le Web avant de m'en servir dans un travail; citer correctement mes sources d'information sur le Web; trouver et joindre des forums de discussion crédibles pour y poser des questions et partager mes réflexions.

Les compétences technologiques

Bien qu'il existe de nombreux référentiels détaillant des compétences technologiques, « la technologie change, et les techno-compétences associées sont, par définition, volatiles » (2001). Elles sont aussi très diverses, puisqu'elles varient selon les dispositifs technologiques des institutions. Toutefois, le document précité de L'école branchée (2008) inclut certaines compétences technologiques génériques, conçues pour le secondaire mais pouvant aussi être appliquées à l'enseignement supérieur, comme : choisir le meilleur logiciel à utiliser pour atteindre un but; installer une nouvelle application et la mettre à jour au besoin; utiliser de façon pertinente les différentes fonctionnalités d'un logiciel, recourir à des stratégies de dépannage (consulter l'aide intégrée, un tutoriel, un référentiel, une aide en ligne, etc.); organiser son espace de travail et son espace de stockage de façon à s'y retrouver facilement.

Des explications

La littérature ajoute donc aux compétences souhaitables. Elle explique aussi les particularités de la FAD qui sont à l'origine de ce besoin de compétences. Brush et Saye (2000) indiquent notamment que les difficultés des apprenants en FAD sont liées à la fois à la structure généralement plus souple — ou moins familière —, de celle-ci, à la surabondance d'informations qu'on y trouve et au besoin de développer des compétences métacognitives²⁷, dont on peut présumer qu'il découle d'un encadrement moins directement présent, de la situation d'indépendance imposée où l'étudiant est souvent placé selon Monique Linard²⁸. Ces trois dimensions contribuent au sentiment de surcharge cognitive analysé notamment par Tyler-Smith²⁹, citée par Audet (2008).

1,14 Les compétences clés : des consensus

On peut dégager du matériel recueilli certaines compétences clés favorisant la réussite des étudiants à distance. Il ne faudrait pas toutefois, tel que souligné à la fois dans des témoignages inclus précédemment et par les intervenants à la Table d'échanges du REFAD de 2001 « générer une sorte de modèle général d'individus qui ne laisse pas suffisamment de place aux distinctions réelles entre ceux-ci. » et donc croire à une unicité de l'apprenant. D'autant plus, disaient-ils, que: « La distance dans le temps et l'espace, entre l'apprenant et son formateur, peut appeler des compétences qui ne seront pas nécessairement les mêmes que les compétences requises dans un contexte où il y a distance dans l'espace, mais pas dans le temps ». Bref, il faut considérer qu'à l'intérieur des grandes catégories mentionnées ci-dessous, des différences de niveaux et de modalités existent.

L'autonomie et ses composantes

Le développement de l'autonomie est un objectif de toutes formations. Pour certains auteurs, dont Brugvin (2005), le développement des compétences à l'autoformation serait même l'objectif central, la finalité de la formation ouverte et à distance.

Mais en plus d'être un objectif, elle y serait aussi, à des niveaux divers selon les modalités de la formation et le palier d'enseignement, un pré-requis. C'est que, bien que les technologies atténuent maintenant cet effet, l'apprentissage y demeure pour une large part solitaire et, comme le dit Perreault-Labelle (2007) :

« Ce travail en solitaire convient à des gens particulièrement autonomes ou... extrêmement occupés. », des gens qui auraient cette « facilité à apprendre individuellement », qui contribuerait à leur persistance selon Fjortoft³⁰.

L'autonomie est donc généralement la compétence la plus citée, à la fois par les apprenants eux-mêmes, les enseignants et les tuteurs et par la littérature analysée comme nécessaire en FAD.

La gestion du temps

La mauvaise gestion du temps chez les étudiants est le principal obstacle en FAD selon les enseignants sondés par Hittleman (2001). Comme l'indique une étudiante citée par Perreault-Labelle (2007), en formation à distance : « Se mettre à l'ouvrage [...] demande bien de la discipline ». La difficulté à gérer son temps est d'ailleurs souvent invoquée par les étudiants comme motif d'abandon en FAD (Audet, 2008) et fait l'objet de plusieurs des conseils qu'ils échangent, comme nous le verrons au chapitre 3.

Cette capacité de bien gérer son temps peut tenir aux défis que présentent les caractéristiques des étudiants à distance, plus souvent en emploi, mariés et ayant des enfants à charge. C'est par exemple une contrainte qu'évoque Sandra Costanzo, conseillère en information professionnelle et académique au Centre d'Education des Adultes Marymount en relation avec sa clientèle d'immigrants adultes et qu'illustre, ci-contre, sa collègue Anne.

Il s'agit d'élaborer un "plan de match" et tenter de le respecter le plus possible durant la session. Cela me semble être un élément "facilitant" la réussite d'un cours à distance car, étant donné que ces cours s'apparentent beaucoup à un apprentissage de type "autodidacte", l'étudiant doit éviter de s'éparpiller en cours de route de peur d'être submergé en fin de session.

Anne 😊

Conseillère en information professionnelle et académique
Centre d'Éducation des Adultes Marymount

L'importance de cette compétence peut aussi être liée aux particularités de la FAD. En FAD, les pressions du formateur ou du groupe pour maintenir un rythme d'apprentissage sont souvent moins directement ressenties. D'autre part, apprendre à distance c'est aussi apprivoiser un nouveau contexte de formation. L'apprentissage des technologies, la familiarisation avec la structure des contenus et les modalités d'encadrement sont souvent perçues comme une surcharge de travail, nécessitant une gestion encore plus serrée de son échéancier.

Enfin, cette compétence tient à la fois à des savoir-faire très concrets, par exemple, la capacité à gérer un agenda et à y réserver des plages-horaires pour l'étude, et à des savoir-être sous-jacents, la tendance à la procrastination pouvant être présente à des niveaux divers chez les individus.

La motivation

Les professeurs sondés par Hittleman (2001) citent aussi le manque d'auto-motivation des étudiants comme une des difficultés en FAD. Par ailleurs, la motivation est souvent évoquée dans les témoignages cités précédemment, comme dans l'échange ci-contre, fait sous le fil de discussion « Être un étudiant compétent », créé pour ce mémoire dans les forums de la Télé-Université.

La seule compétence qui différencie l'étudiant hors campus de l'étudiant sur campus c'est la capacité à l'auto-organisation et l'auto-motivation. N'importe quelle action capable d'améliorer la capacité de l'étudiant à s'organiser ou à se motiver risque donc d'être fort bénéfique

Jean-François Grenier

Oui, l'auto-motivation. J'ajouterais à cela d'être capable de reconnaître les moments de "démotivation", et d'en parler. Même sans nécessiter l'aide d'un tuteur, je suis convaincue que simplement s'exprimer sur son état, est[...] bénéfique...[...]

Amélie Filion

La motivation est aussi une compétence multidimensionnelle, qui variera dans le temps selon les apprentissages proposés et les événements de la vie. Elle peut notamment être plutôt intrinsèque (valeur accordée à l'éducation, accomplissement de soi, besoin de relever un défi, intérêt pour le sujet et sa maîtrise, perception favorable de l'institution ou du programme, etc.) ou surtout extrinsèque (avantages

financiers, sociaux ou prestige, résultats d'évaluation ou commentaires du tuteur ou des pairs, etc.). Quelle que soit la source de motivation, les mesures qui en ont été faites, souvent par des questionnaires sur le niveau d'engagement, indiquent qu'elle aurait un effet sur la réussite et la persistance. Or, à distance, certains éléments peuvent affaiblir la motivation, par exemple, le doute de certains sur la valeur de la formation dispensée à distance ou un encadrement moins présent.

Les compétences informationnelles

En ce qui a trait aux compétences informationnelles, plusieurs sources soulignent — pour tous les étudiants mais particulièrement pour ceux qui apprennent dans un environnement informatisé — la nécessité de savoir gérer les quantités énormes d'information auxquelles nous avons maintenant accès.

Là aussi, les niveaux de compétence à acquérir varieront, particulièrement selon les paliers d'enseignement. Et bien que le besoin soit présent quel que soit le cadre de formation, il semble plus critique à distance, dans des environnements où l'information est souvent plus morcelée, présentée dans un format moins familier, sous des formes et médias plus diversifiés, et où l'étudiant a moins facilement accès à un soutien pour sa recherche d'information.

La maîtrise de la lecture et du français écrit

Les capacités langagières sont aussi évoquées comme une des compétences insuffisantes par les professeurs à distance sondés par Hittleman (2001). La maîtrise de la langue est aussi une compétence relevée par Michel Gendron précédemment.

Le lien entre la maîtrise de la langue, particulièrement les habiletés en lecture, et la persévérance scolaire semble clairement établi en formation traditionnelle. Il s'agit aussi d'une problématique particulièrement significative en contexte minoritaire, tel qu'indiqué dans la revue de littérature d'Audet (2008). Si cela est vrai en formation traditionnelle, on peut imaginer que cela vaut encore plus à distance où l'écrit est parfois le seul médium d'apprentissage et où la capacité d'interagir à distance, le plus souvent aussi par écrit, est de plus en plus demandée.

La FAD pourrait notamment requérir des habiletés de lecture particulières. On peut penser notamment à une attention au détail permettant de bien comprendre des directives détaillées ou à une capacité de compréhension supérieure de concepts complexes exprimés strictement par écrit, en l'absence d'interprétation par un tiers comme en classe. À cela s'ajoute la capacité à communiquer et à interpréter les émotions par écrit à distance et à utiliser les outils technologiques pour créer des liens. Comme l'indique Deschênes et al. (2004), les étudiants « affirment ne pas savoir comment créer des liens dans un environnement comme un forum télématique. ». Ils « soulignent aussi leur difficulté à utiliser un langage de communication efficace, avec ce type d'outils, autant avec le tuteur qu'avec les pairs ».

La proactivité

La proactivité (ou la débrouillardise) est nécessaire pour demander ou trouver par soi-même la façon de résoudre les différents problèmes d'apprentissage rencontrés. En effet, même dans une formation étroitement encadrée, le formateur à distance dispose généralement de moins d'indices pour repérer un étudiant en difficulté. Celui-ci doit donc prendre l'initiative du contact, soit avec le tuteur, soit avec des pairs ou encore, comme c'est souvent le cas aux plans affectif, motivationnel et social selon Deschênes et al. (2004), auprès de son entourage.

La souplesse ou la tolérance à l'ambiguïté

On peut regrouper sous ce terme les besoins de souplesse, de capacité d'adaptation, de patience relevés dans plusieurs témoignages et les lier au sentiment d'auto-efficacité et au besoin de persévérance évoqués plus tôt. Par exemple, dans le cadre de la Table d'échanges d'expertises et d'expériences

pédagogiques du REFAD de décembre 2001, les intervenants mentionnaient, parmi les compétences affectives nécessaires, la capacité à s'adapter au fait qu'on n'aura pas le soutien ou la présence de quelqu'un devant soi pour nous aider. En plus de la plus grande difficulté à être rassuré dans un contexte d'encadrement à distance, l'étudiant se retrouve dans un environnement de formation moins familier et souvent, en soi, peu rassurant. Il peut avoir de la difficulté à en maîtriser les fonctionnalités et connaître des problèmes techniques qu'il doit avoir la patience de régler.

1,15 Les compétences clés : des divergences et des interrogations

Trois éléments de compétence paraissent susciter particulièrement les discussions. Les deux premiers sont interreliés. Il s'agit d'une part des capacités à travailler en collaboration, jugées nécessaires par beaucoup de formateurs mais contestées par une partie des étudiants et, d'autre part, du niveau d'autonomie nécessaire, particulièrement en regard de l'encadrement. Troisièmement, il semble y avoir certaines divergences sur l'importance à accorder aux technos-compétences.

Le travail collaboratif

Les discussions sur la pertinence du travail collaboratif illustrent bien le fait qu'il n'existe pas un seul profil d'étudiant à distance. Certains choisissent la distance pour pouvoir travailler de façon isolée, dans l'espace ou dans le temps. Ce serait même souvent une caractéristique des étudiants en ligne. Par exemple, Diaz et Carnal (2006) soulignaient que « ceux qui choisissaient de s'inscrire aux cours en ligne avaient un style d'apprentissage plus indépendant et moins collaboratif. Ils auraient moins besoin de structure de la part du tuteur et de collaborer avec leurs collègues ». Pourtant, d'autres apprenants souffrent de cet isolement.

Or, comme l'indique Varvel (2007), l'apprentissage en ligne permet maintenant une interaction éducative difficile à obtenir précédemment en éducation à distance. Parce que la technologie le permet et que la pédagogie l'encourage, le travail collaboratif ou en équipe est de plus en plus demandé aux étudiants à distance. Or sa pertinence ne semble pas toujours clairement examinée ou expliquée, ce qui mène à des commentaires souvent acerbes, comme ceux relevés ci-dessous dans le fil de discussion « Travaux d'équipe à distance » du forum Stratégies d'études de la Télé-université à l'automne 2008.

Le travail en équipe exige du temps et des habiletés supplémentaires et l'étudiant doit pouvoir vérifier qu'il en tirera un "bonus" pour son apprentissage...

Stéphane Watier
Consultant e-learning au Vietnam

J'aimerais savoir si vous avez déjà eu des cours ou on demande des travaux d'équipe??? Moi j'en ai un présentement en info et je trouve que c'est un peu stupide parce que chaque personne qui étudie ici le fait pour une raison différente et n'y accorde ni le même temps ni le même dévouement. [...]

Myriam³¹

Sincèrement, je crois que cela va l'encontre de la vocation même de la Télunq.

Pourquoi étudier à la Télunq plutôt qu'aller à l'université et écouter un prof durant 3hrs? Parce que la Télunq nous donne la flexibilité au niveau de nos études: nous sommes en charge de notre horaire, de notre étude et notre remise de travaux. Oui, nous avons des délais, mais nous sommes en charge de leur gestion et avons même la possibilité de les repousser.

J'ai un travail a temps plein, je suis maman de 2 enfants en bas âge... seule la Télunq me permettait de compléter un certificat a mon rythme et en respectant mes priorités. Devenir dépendant d'un ou plusieurs co-équipiers ne répond plus du tout a mes besoins et ni même a ce que prône la Télunq. [...]

C'est une belle réflexion que tu amènes!

Geneviève

Pour ma part, je trouve que Télunq ne devrait pas recourir aux travaux d'équipe. Les gens qui optent pour la Télunq plutôt qu'une université physique, si je peux me permettre l'expression, le font parce que la formule leur convient

mieux (heure flexible, rythme personnel, indépendance) Lorsque le travail d'équipe est exigé dans un tel cadre, c'est d'aller à l'encontre des points positifs de cette dit formule! Tant qu'à avoir des travaux d'équipe et avoir à composer avec des étudiants plus ou moins motivés et disponibles, il est plus avantageux d'aller dans une université physique que de le faire avec la Téléuq! Au moins dans une université physique, nous sommes sûrs que les autres membres de l'équipe se présenteront aux séances de cours.

Ann-E.

Myriam, ton sujet de discussion tombe à point. J'avais justement le goût d'en parler. La vapeur me sortait par les oreilles [...]

Travailler en équipe en utilisant un forum, c'est long et frustrant. Comment voulez-vous argumenter avec quelqu'un en envoyant des Courriels? On se perd dans la conversation. En personne on pourrait régler le différent en 5 minutes, mais par courriel ça prend des heures et des jours.

La perception qu'on se fait des gens en les voyant influence notre décision à savoir si on apprécierait faire un travail en équipe avec eux.

À la TELUQ, on forme une équipe sans rien savoir des autres personnes. On s'aperçoit une fois le travail débuté qu'on est en équipe avec quelqu'un avec qui on ne jouerait même pas une game de TIC-TAC-TOE.

Je n'ai vraiment pas apprécié mon expérience. Autant que possible, je vais faire le choix de mes cours en fonction d'absence de travaux d'équipe. [...]

Pierre

Jacques Cartier citait toutefois sur e-difor des rapports réflexifs d'étudiants qui apportent d'autres points de vue sur le sujet, dont celui-ci :

Cette expérience a fait évoluer positivement mes représentations initiales d'une telle formation. Mes craintes se sont peu à peu dissipées : le travail à distance est possible avec des personnes d'univers fort différents et le travail coopératif peut rapidement se transformer par la volonté commune en un travail collaboratif de qualité. [...] Nos apprentissages en matière de négociation et de collaboration sortent nettement grandis de cette expérience. [...] On pourrait y voir une vision idyllique, ce n'est que ma vision de notre chemin commun. Je n'ai pas trouvé de points négatifs à cette expérience de travail de groupe.

Bref, la formation doit-elle accommoder à la fois les apprenants souhaitant travailler isolément et ceux qui préfèrent l'interaction humaine ? Dans quels cas ou domaines les habiletés de travail collaboratif doivent-elles nécessairement faire partie des compétences à développer ?

Les niveaux d'autonomie et l'encadrement

La discussion sur le travail collaboratif rejoint celle sur l'autonomie qu'il faut laisser à l'étudiant en regard de l'encadrement. À cet égard, des intervenants à la Table d'échanges du REFAD de décembre 2001 illustraient la diversité des profils en citant une enquête montrant que

Certains étudiants voulaient vraiment être soutenus par les tuteurs ou par d'autres personnes. C'est ce qu'on appelle en anglais le « connected learning ». Par ailleurs, d'autres étudiants à qui on demandait s'ils souhaitaient avoir plus de contacts, plus d'encadrement répondaient « Non, surtout pas ».

Les témoignages ci-dessous, tous deux du Forum Stratégies d'études de la Télé-université, sous le thème « Être un étudiant compétent », illustrent ces deux visions.

Je crois pour ma part qu'avec de la pratique, on vient à bout de tout avec les études à distance. Je suis une personne très occupée et je parviens à garder le rythme grâce à une bonne discipline et l'établissement d'une routine à mon image. De plus, [...] je préfère qu'on me laisse 'gérer' mes apprentissages à ma manière sans l'ingérence d'un tuteur si mes travaux sont un peu en retard... Je le sais déjà lorsque cela arrive ! Je n'ai pas besoin du email de mon tuteur en plus.

et364869

Forum Stratégies d'études > Être un étudiant
compétent
Télé-Université

Ce serait bien, mais farfelu, que nos tuteurs aient également la "mission" de communiquer avec nous dès que nous accumulons du retard à remettre les travaux notés, un petit coup de fil, question de voir ce qui se passe... Il est trop facile parfois de "couper les ponts"...

Amélie Fillion

Forum Stratégies d'études > Être un étudiant
compétent, Télé-Université

En d'autres mots, si l'étudiant à distance doit généralement être capable d'une autonomie plus grande que son vis-à-vis en classe, l'élargissement de la clientèle et des possibilités des dispositifs font sans

doute en sorte que le niveau d'autonomie demandé s'éloigne de l'autodidactie qu'évoquaient certains auteurs et varie selon les divers profils étudiants. Claire Mainguy résume le dilemme que cela pose aux concepteurs.

*Le petit Robert définit l'autonomie comme le « Droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet ». En FAD, permet-on à l'étudiant d'être autonome ou exige-t-on plutôt de la discipline? La complète autonomie serait difficilement gérable dans un groupe de plus de 10 étudiants, mais il serait sûrement possible et profitable de laisser plus de latitude à chacun dans sa démarche d'apprentissage. La créativité qui est une habileté nécessaire chez les concepteurs, serait alors à l'œuvre et mise à l'épreuve chez l'étudiant.
Belle discussion!*

Claire Mainguy

Conseillère en formation à distance, Université Laval

Les niveaux d'autonomie nécessaires en FAD diffèrent aussi de façon importante selon les paliers d'enseignement et l'âge de leurs clientèles. Lorsque le niveau d'autonomie est insuffisant, l'encadrement devra généralement être resserré et s'appuyer davantage sur des outils synchrones ou de socialisation.

L'importance des techno-compétences

La formation à distance introduit entre l'étudiant et l'apprentissage, ce que Jacquinet (1993) désignait sous le terme de « distance technologique ». Y faire face nécessite, en plus des compétences relatives au contenu de la formation, la familiarité avec l'environnement technologique dans lequel il est présenté : l'équipement et les logiciels (navigateur Web, lecteur pdf, etc.), une certaine capacité de manipulation de l'environnement d'apprentissage particulier qui est utilisé ainsi que des systèmes de gestion de l'institution et une connaissance suffisante des outils de production (traitement de texte, logiciel de présentation, chiffrier, etc.).

Bien que la plupart des intervenants reconnaissent que les dispositifs de la FAD requièrent généralement des connaissances technologiques de base et que celles-ci doivent probablement être plus diverses qu'en formation traditionnelle, ils n'en font pas tous des compétences centrales pour les apprenants à distance. Certains, comme Isabelle et al. (2007) les placent effectivement au cœur des connaissances nécessaires dans le contexte de leur expérimentation, auprès d'adultes franco-ontariens du domaine de l'éducation. Ils évoquent trois types de connaissances centrales, incluant des habiletés technologiques proprement dites, de maîtrise de l'environnement d'apprentissage utilisé (WebCT) et des outils de collaboration à distance, mais aussi des compétences opérationnelles liées à ces technologies, par exemple de Netiquette.

Pour d'autres, comme Stéphane Watier cité plus avant : « Apprendre à distance suppose de développer des compétences technologiques mais cet aspect reste somme toute secondaire ». Ce seraient alors surtout les compétences personnelles (autonomie, motivation, discipline, etc.) et méthodologiques (gestion du temps, stratégies d'apprentissage, etc.) qui seraient déterminantes pour la réussite.

Des compétences pour apprendre : conclusion

Existe-t-il des compétences particulières ou distinctes pour les étudiants en FAD ? Si l'on se fie strictement aux énoncés de compétences, les compétences de la FAD sont difficiles à distinguer de ce qui est maintenant demandé en formation présentielle. Citons, par exemple, les compétences mises de l'avant par Tony Wagner de l'Université Harvard (Stansbury, 2008), qui incluent : la capacité à résoudre des problèmes et la pensée critique, la collaboration au travers de réseaux, l'agilité et l'adaptabilité, l'initiative et l'entrepreneuriat, la communication écrite et orale efficace, l'accès et l'analyse de l'information, la curiosité et l'imagination. On peut citer aussi les compétences sur lesquelles la réforme de l'éducation du Québec met l'emphase et ce, dès le cours primaire, comme exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice ainsi que communiquer de façon appropriée³². Un éditorial de Jaudeau (2005) dans *Thot-Cursus* relevait pour sa part les compétences indispensables sur le marché du travail. Elles incluent:

La communication, la résolution de problèmes, les attitudes et comportements positifs, la souplesse, le travail d'équipe. Elles comprennent aussi l'usage des technologies en ligne et en réseau. Comprendre et mettre à profit ces compétences aide à progresser et à toujours améliorer sa condition. En éducation et formation, il y en a une qui est absolument indispensable : savoir apprendre par soi-même. Quand celle-ci est acquise, tout devient possible.

On peut expliquer ces similitudes d'une part par l'évolution des contextes de formation présentielle et à distance. La formation présentielle dessert maintenant davantage de clientèles non traditionnelles et supporte de plus en plus ses cours par des outils technologiques. La technologie permet par ailleurs à la FAD de s'éloigner de l'autoformation. Le profil traditionnel de l'étudiant à distance porté à la conceptualisation abstraite et à l'observation réfléchie, solitaire et autonome, auto-motivé, préférant l'écrit³³ se modifie en conséquence : la FAD s'ouvre à de nouveaux profils d'étudiants, plus proches des profils traditionnels de l'étudiant en face à face.

D'autre part, on peut avancer qu'en termes d'énoncés de compétences, les profils d'étudiants n'ont probablement jamais été très différents. C'est plutôt l'importance à accorder à une compétence, les sous-compétences qu'elle englobe ou le niveau de maîtrise à atteindre qui varie à distance. Par exemple, le niveau d'autonomie, de motivation, de proactivité ou de tolérance à l'ambiguïté nécessaire en FAD semble plus élevé, les compétences technologiques ou informationnelles sont sans doute plus vastes ou plus diversifiées, le travail collaboratif à distance nécessite des sous-compétences particulières, etc.

De la Teja (2005) avance une hypothèse d'explication. L'apprenant en ligne serait davantage appelé à remplir une partie des rôles normalement assumés par d'autres acteurs de la formation. La relation entre acteurs et les compétences de chaque groupe en seraient modifiées.

Quel profil général peut-on déduire de l'examen des compétences des étudiants ? Le tableau suivant en dresse une vue d'ensemble. Comme la pyramide du *Competency Model Clearinghouse*, il fait reposer les compétences nécessaires sur des compétences personnelles ou savoir-être lesquels, enrichies par des connaissances ou savoirs, mènent à des applications ou savoir-faire.

Toutefois, ce tableau, comme ceux des sections suivantes sur l'enseignement et le tutorat, est un tableau composite. Il inclut des apports de sources diverses, où des compétences semblables peuvent être exprimées différemment ou classées sous des types, catégories ou rôles différents. Il comprend aussi des compétences de « granularité » différentes ce qui entraîne des recoupements. Il s'agit donc d'un canevas. Il peut servir de liste de vérification pour aider des personnes ou des organisations à construire les profils de compétences particuliers à leur contexte. Mais il ne constitue pas, dans sa formulation actuelle, un profil cohérent des compétences nécessaires et ne devrait pas être vu comme tel.

Par ailleurs, j'y souligne des compétences qui m'apparaissent, à la lumière des contenus précédents, plus importantes ou de niveau plus élevé en FAD. Mais ce n'est là qu'une base de discussion, visant à stimuler, à pousser plus loin la réflexion sur le sujet.

Tableau 2: Des compétences pour apprendre: vue d'ensemble³⁴

Savoir-faire
Disciplinaires
Développer de nouvelles connaissances dans le domaine (Var07)
Utiliser correctement le vocabulaire propre à la discipline
Appliquer la connaissance dans des domaines pratiques (Cer03)
Éthiques
Utiliser les contenus et les logiciels en conformité avec les règles éthiques et légales applicables (Nac06, Var07) +
Anticiper et répondre aux conséquences éthiques et légales de ses décisions (IBS00)
Adhérer aux lignes directrices, règlements et politiques organisationnelles (IBS00)
Technologiques
Installer et mettre à jour des applications +
Gérer les différentes versions d'un document
Recourir à des stratégies de dépannage +
Utiliser des fonctions avancées de moteur de recherche +
Utiliser et gérer des outils de communication synchrones et asynchrones (Var07) +
Produire des documents avec un traitement de texte (Var07)
Veiller aux mises à jour et à la sécurité des équipements et logiciels (Var07) +
Utiliser l'outil technique ou médiatique le plus adapté à la situation d'apprentissage (Cer03, Var07) +
Appliquer ses connaissances des logiciels pour améliorer l'apprentissage et la productivité (Var07)
Développer continuellement ses connaissances et habiletés en technologie (Var07, IBS00) +
Travailler en mode multitâche dans un environnement informatisé (Var07) +
Informationnels
S'approprier le dispositif en identifiant les diverses ressources qu'il propose (humaines et matérielles) +
Déterminer la nature et l'étendue de l'information nécessaire pour répondre à ses besoins
Prendre en compte des sources d'information et des points de vue divers
Accéder avec efficacité et efficience à l'information dont on a besoin, en utilisant des ressources diverses et pouvoir justifier sa stratégie de recherche (Var07) +
Évaluer de façon critique tant l'information que les sources dont elle est tirée et intégrer cette information
Sélectionner, classer, comparer, sauvegarder et organiser de l'information et des données +
Développer de nouvelles connaissances en intégrant l'information à ses connaissances initiales
Utiliser l'information recueillie ou nouvellement générée pour réaliser ses travaux
Traiter l'information en variant les modes d'exploration des ressources (zapping, focalisation) +
Identifier et conserver les références nécessaires pour accéder de nouveau aux sources pertinentes +
Sociaux, interpersonnels et affectifs
Négocier (méthodes de travail, consensus...) à distance +
Animer un groupe à distance +
Organiser le déroulement des tâches à distance +
Respecter l'horaire et les échéances de groupe
Comprendre les autres et respecter l'opinion d'autrui
Respecter les règles de vie en commun et participer à leurs mises en place
Travailler et produire en groupe à distance +
Rechercher et partager de l'information et des idées entre individus de contextes et rôles divers (IBS00), informer ses pairs (apporter des ressources pertinentes, ...) +
Contribuer à l'efficacité des réunions (IBS00)
Promouvoir la collaboration, la motivation, les partenariats et les relations entre participants à un projet (IBS00)
Promouvoir et gérer les interactions entre les membres d'une l'équipe (IBS00) et régler les conflits à distance +
Communicationnels
Communiquer efficacement au moyen de divers médias (écrit, oral, visuel) (IBS00) +
Formuler des demandes d'aide et exprimer ses émotions par écrit ou par d'autres moyens, notamment par le paralangage (Var07) +
Adapter son discours aux modalités (synchrone ou asynchrone) et aux outils +
Formuler des questionnements
Savoir écouter, utiliser l'écoute active
Comprendre des consignes et des concepts complexes communiqués selon différents moyens +
Comprendre les objectifs d'un projet et imaginer/anticiper ses résultats
Présenter ses travaux de façon adéquate et soignée
Évaluer l'efficacité de la communication et pouvoir justifier cette évaluation (Var07)
Choisir le médium approprié au message et pouvoir justifier son choix (Var07) +
Créer des messages adaptés aux besoins ainsi qu'aux caractéristiques, contenus et objectifs du cours (IBS00)
Écrire et réviser du texte et des documents pour produire des messages clairs, concis et corrects grammaticalement (IBS00, Cer03)
Faire des présentations qui engagent et communiquent efficacement (IBS00)
Présenter et recevoir de l'information d'une façon appropriée selon les normes et tâches du groupe ou de l'équipe (IBS00)
Réfléchir au contenu de la communication de façon à formuler des réponses et énoncés efficaces dans les dialogues du cours (Var07)

Organisationnels, méthodologiques et métacognitifs
Se donner des objectifs propres, un sens personnel à sa démarche +
Planifier et organiser ses tâches +
Établir des priorités
Gérer et optimiser son temps, respecter les calendriers (Var07, Cer03), travailler avec régularité +
Maintenir sa motivation, s'auto-motiver +
Adopter une attitude proactive, formuler des demandes précises et reformuler les consignes +
Choisir les stratégies, modalités ou moyens d'apprentissage les mieux adaptées aux tâches à effectuer
Organiser son environnement d'apprentissage +
Déterminer les causes et les solutions possibles d'une situation problématique (IBS00), résoudre des problèmes +
Prendre des décisions
Composer avec les imprévus et se réorganiser+
Prévoir les conséquences de ses actes
Gérer ses stress +
Reconnaître son mode de fonctionnement et ses habiletés +
Évaluer ses stratégies cognitives
Mesurer ses performances et réfléchir à son apprentissage, aider à la réflexion des autres (AS08)
Prévoir et planifier les besoins logistiques, le calendrier et la production du matériel et anticiper les difficultés potentielles (Oro93)
Synthétiser des contenus et en dégager les idées importantes
Documenter son propre travail, comme fondement d'efforts futurs, de publications ou de présentation professionnelle (IBS00)

Savoirs
Administratifs
Connaître les diverses ressources administratives et de soutien disponibles et savoir y accéder +
Connaître les modalités administratives et les règlements s'appliquant à sa formation
Connaître les possibilités de financement de ses études
Éthiques
Comprendre les enjeux culturels, éthiques, légaux et sociaux liés à l'usage de l'information, notamment ceux liés à la propriété intellectuelle et aux droits d'auteur (Nac06, Var07) +
Connaître des ressources relatives à la propriété intellectuelle
Technologiques
Connaître plusieurs technologies requises en FAD: environnement d'apprentissage, outils de communication et de collaboration, système de gestion des dossiers de l'institution, équipements, logiciels (navigateurs Internet, courriel, traitement de texte, présentique, etc.) (Cer03, Var07)+
Comprendre la nature et le rôle des technologies dans la communication +
Méthodologiques
Connaître les diverses intentions d'écriture, types de textes et modalités de représentation des connaissances
Informationnels
Connaître l'importance d'acquérir des compétences informationnelles dans la perspective d'une formation continue
Métacognitifs
Comprendre l'importance de la réflexion sur ses pratiques (Var07)
Communicationnels, langagiers et médiatiques
Connaître l'écart entre les langages écrit et oral (Cer03)
Connaître la grammaire et l'orthographe
Connaître des éléments de Netiquette +
Savoir que la communication à distance peut être mésinterprétée et que les échanges en ligne peuvent être plus volatils qu'en présence (Var07).
Sociaux, interpersonnels et affectifs
Comprendre la dynamique du travail collaboratif ou de groupe à distance et posséder les habiletés pour y participer
Connaître les problématiques liées aux conflits dans les groupes et des procédures pour gérer les conflits à distance (Var07)

Savoir-être
Adaptabilité, flexibilité, capacité de faire face à des imprévus, polyvalence, tolérance à l'ambiguïté+
Aptitude au travail d'équipe
Assiduité, persévérance +
Autonomie +
Capacité d'autocritique, de pratiques réflexives et d'acceptation de la critique
Concentration, discipline, structure, rigueur, sens des responsabilités +
Créativité, perspicacité +
Diligence
Indépendance de champ, locus de contrôle interne +
Motivation, engagement +
Patience (Var07)
Proactivité, débrouillardise +
Sentiment d'auto-efficacité +

1,2 Des compétences pour enseigner

Teaching as a whole requires a complex association of many skills, and the necessary associations may vary widely among contexts. At times, there may be one competency that is more important than others, and at other times, a large number of competencies may be necessary. Furthermore, while two instructors may have unequal competencies, the one with fewer overall competencies may have higher abilities in the ones that are possessed

Varvel, 2007

Tel qu'indiqué en début de chapitre, les paramètres de ce mémoire nous amènent à distinguer deux groupes de compétences qui seraient, en d'autres contextes, considérées inhérentes aux fonctions de l'enseignant. La FAD sépare en effet souvent les rôles liés à la conception du cours de celles qui supportent l'interaction directe avec les étudiants. Les compétences nécessaires aux deux rôles seront donc séparées en deux sections distinctes dans ce document. Ici, sous ce titre de compétences pour enseigner, nous aborderons essentiellement les compétences nécessaires à la préparation et à la présentation des contenus, par exemple: élaborer des objectifs de formation et définir en conséquence des approches, stratégies et scénarios pédagogiques, choisir et préparer des contenus, des ressources, des activités, des fonctionnalités et des médias qui en permettront la transmission et l'appropriation et les habiletés nécessaires pour présenter ce matériel que ce soit en mode synchrone ou asynchrone. Il demeure toutefois que, même si l'on considère de façon distincte les deux rôles, la fonction de conception nécessite aussi une compréhension des besoins et des interactions avec les étudiants, tant et si bien que les deux rôles se recoupent souvent, comme en font foi certains témoignages.

À partir des divers rôles évoqués par Alava et Fourcade (2008), les capacités pour enseigner relèverait donc davantage de fonctions d'informateur (rechercher, préparer ou produire des informations ou des documents), de professeur (produire un discours ou des interactions visant à dire le savoir ou à donner la vision savante ou socialisée de ce qui doit être appris et de pédagogue (proposer des situations pédagogiques ou des outils pratiques visant à mettre les apprenants dans la situation de pouvoir construire leurs savoirs) alors que les rôles du tutorat seraient davantage ceux d'animateur (interagir, motiver, susciter des échanges), de médiateur (aider l'apprenant à franchir des étapes ou à résoudre des difficultés d'ordre cognitif) et d'évaluateur (mesurer, noter, hiérarchiser les acquisitions des élèves par rapport aux groupes et par rapport à la norme à atteindre, aider par ces indications l'apprenant à comprendre son erreur).

Comme à la section précédente, nous examinerons d'abord les compétences évoquées dans les témoignages sur l'enseignement à distance, compléterons par des éléments de la littérature puis ferons ressortir les consensus et divergences relatifs aux compétences clés. Nous terminerons en examinant les distinctions entre les compétences nécessaires en présence et à distance pour enseigner et dresserons un tableau d'ensemble des compétences évoquées.

1,21 Des témoignages de formateurs

Sur les compétences relatives aux contenus, les formateurs qui ont contribué insistent d'une part, comme Michel Gendron ci-dessous, sur diverses habiletés de communication : capacités d'explication, de rédaction claire et explicite, capacité d'organiser, de structurer, de morceler des contenus. En matière de compétences pédagogiques liées à l'évaluation, il souligne le besoin de penser différemment les travaux et insiste, comme les participants du CCNB, sur le besoin d'une connaissance des outils technologiques.

Sur les compétences nécessaires aux enseignants, Michel Gendron souligne la nécessité de fournir une documentation plus complète aux étudiants et donc d'expliquer davantage par écrit. Entre autres, « les consignes doivent être très claires ». De même, il faut être très explicite sur le déroulement.

Il faut aussi apprendre à structurer différemment ses contenus. En ligne, il faut savoir diviser son cours en plus petites parties réutilisables. Il faut parfois repenser les travaux demandés de façon à susciter un apprentissage personnel, qui ira au-delà du copier/coller.

Une connaissance minimale des outils technologiques est nécessaire. Dans le cas des outils synchrones, comme Via ou WebConference, utilisés à l'UQAR, il faut à la fois être très à l'aise avec le contenu et avec la technologie et donc « être encore plus préparé qu'en classe ».

Entrevue de Michel Gendron

Technopédagogue et chargé de cours, UQAR

Ceux-ci ajoutent la connaissance des normes et des droits d'auteur.

Pour sa part, Marie Bachelier souligne que, comme pour les étudiants, la FAD exigerait l'autonomie de ses formateurs, à tout le moins dans certains contextes.

Je pense que le professeur à distance aussi a besoin d'être autonome et cela n'est pas toujours facile selon qu'il travaille seul ou en équipe.

Marie Bachelier
Conceptrice

L'enseignant (élaborateur de contenu) : Bonne connaissance de l'environnement technique. Connaissance des normes et des droits d'auteur. Maîtrise du contenu pour l'organiser de façon logique et progressive.

Résultats d'un échange entre collègues synthétisé par **Aurèle Michaud**,
Conseiller pédagogique, CCNB-Bathurst

1,22 Des témoignages d'étudiants

Les témoignages d'étudiants reçus s'intéressent moins aux compétences liées au développement et à la présentation des contenus qu'à celles qui sous-tendent le tutorat, qui seront abordées dans la section suivante, relative à l'encadrement.

Le témoignage de Gérard Kahombo touche cependant aux deux aspects. En se centrant sur les compétences qui s'appliquent plus particulièrement au cours lui-même, on peut y relever: une bonne maîtrise des outils de la formation ouverte ou à distance (FOAD), une compétence disciplinaire, des capacités de communication (capacité d'informer) et des savoir-faire de nature pédagogique (susciter l'auto-questionnement, analyser les processus d'apprentissage, élaborer des dispositifs d'apprentissage et des dispositifs d'évaluation interactifs et adaptés au public visé).

En raison du caractère virtuel de l'organisation pédagogique des FOAD et du sentiment de solitude souvent liée à ce genre de formation, le (la) prof doit être : un médiateur, un accompagnateur, un bon organisateur; il (elle) doit avoir une bonne maîtrise technique des outils FOAD et la maîtrise des contenus-matières (de la discipline). Ceci implique les capacités de conduire des groupes d'apprenants, d'informer suffisamment, de fournir des feedback/de réaliser une évaluation formative, d'encourager, de susciter l'auto-questionnement et l'analyse des processus d'apprentissage, la capacité à élaborer des dispositifs d'enseignement-apprentissage et d'évaluation très interactifs et adapté à un public multiculturel et susceptible d'assurer un encadrement individualisé de proximité.

Gérard Kahombo

Étudiant, Programme: TIC et développement, Université de Rouen

En résumé, si l'on recoupe les éléments de ces témoignages, les enseignants doivent comme les étudiants posséder des compétences de communication particulières, connaître des outils technologiques et les règles éthiques. Ils peuvent aussi avoir à faire preuve d'autonomie. S'y ajoutent cependant des compétences disciplinaires et pédagogiques, ces dernières incluant à la fois des habiletés de conception de contenus et d'évaluations.

1,23 D'autres points de vue

D'autres points de vue sur le rôle de l'enseignant ont été exprimés en réponse à un exercice intitulé « Notre rôle demain » et proposé par Jacques Cartier sur son blogue [e-difor Formation en ligne](#) (maintenant sous [Formationdistance. Apprendre en ligne](#)) en lien avec ce mémoire. Le statut professionnel des répondants n'était pas précisé et ces réponses s'appuient à la fois sur la littérature et

sur l'expérience. Elles sont donc d'un autre ordre que les témoignages précédents mais elles sont riches de compétences et de sous-compétences à envisager.

Aux compétences précitées liées aux contenus et à l'évaluation des étudiants, Senam Kumedrzo ajoute trois grands groupes : l'analyse des besoins, la gestion de la formation et l'évaluation portant sur la formation même, introduisant dans ce dernier cas le concept de praticien réflexif.

Les compétences du formateur à distance

Nous situerons les compétences du formateur à distance dans cinq (5) domaines majeurs : capacité à analyser des besoins, à concevoir le contenu de la formation, à produire le matériel de la formation, à diffuser et à gérer la formation et à évaluer la formation.

1. Compétence d'analyse des besoins : la capacité du formateur à analyser les besoins lui permettra d'identifier les besoins de formation du public dont il/elle a la charge pour pouvoir définir les objectifs d'apprentissage en étudiant de près et en détail les dossiers/demandes et les attentes de chacun d'eux. Cette capacité lui permettra de connaître aussi les ressources dont ils disposent puisqu'il s'agit bien d'une formation à distance et non en présentielle et par conséquent les moyens des uns et des autres doivent lui être connus. En fonction de leurs ressources le formateur évaluera aussi ses propres ressources ou dans ce cas les moyens à sa disposition pour mettre en place le dispositif de formation et répondre aux besoins de sa clientèle.

*2. Compétence de conception des contenus de la formation. En fonction de ces contenus, bien sûr adaptés aux objectifs de formation, il pourra dès lors préparer des activités susceptibles de l'emmener à "accompagner", dans le sens que lui donnent Mireille Cifali et Alain André dans *Écrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, 2007, ses apprenants à s'habiller de leur apprentissage. Ce stade de conception lui permettra aussi d'identifier les outils technologiques nécessaires /les médias disponibles et leurs coûts, dans la mise en place du dispositif. Il s'agira aussi à ce niveau pour le formateur/la formatrice d'être capable d'établir un budget pour la mise en place du dispositif.*

3. Compétence de production signifie que le formateur/la formatrice doit savoir produire dans les temps requis et en se servant de l'outil technologique retenu, le matériel de formation avec l'appui des techniciens de l'outil informatique ou de la nouvelle technologie, en un mot d'une équipe d'assistants nécessaires à la mise en place de la formation. Des vérifications et des tests doivent suffisamment être menés pour s'assurer que les apprenants aient peu de difficultés à accéder aux contenus de la formation.

4. Compétence de diffusion et de gestion de la formation garantit un système de distribution qui tiendra compte des spécificités des différents participants à la formation, en donnant des consignes simples et directes. Il s'agit ici de faire preuve de disponibilité et de compréhension vis-à-vis de chaque apprenant. Pour cela, l'équipe de techniciens et d'animateurs aideront à relever les défis de démotivation et de perte de confiance de la part des apprenants. A ce stade le formateur/la formatrice saura emmener les apprenants à tisser des liens étroits entre eux leur permettant de faire des mises en commun/partages de leurs recherches/idées sur des sujets donnés. Tout cet appui aura aussi pour objectif d'aider les apprenants à travailler dans le cadre des échéances fixées par la formation

5. Compétence d'évaluation permet tout d'abord de repenser tout le système d'encadrement et d'accompagnement mis en place à savoir une "pratique réflexive" (le concept de "praticien réflexif" de Donald Schon) . Elle portera ensuite sur le matériel produit et les résultats que l'on obtient de la formation, permettant ainsi d'opérer le plus rapidement possible des mises à jour et des modifications nécessaires en tenant compte encore une fois des particularités de chaque apprenant et ses moyens. Elle servira aussi à rassurer les apprenants en ceci qu'elle gardera l'anonymat sur des situations d'échanges personnelles voire sensibles

Senam KUMEDRZO

Kandonou désigne des connaissances particulières (andragogie, sciences sociales) et ajoute entre autres des compétences plus relationnelles : savoir motiver, aider, autonomiser l'apprenant, guider, gérer les conflits. Celles-ci s'appuyant sur des savoir-être : leadership, capacité de se mettre en cause, sens de responsabilité, capacité d'écoute, empathie, disponibilité et autonomie. Il précise par ailleurs que « Quelle que soit la qualité des principes appliqués et des contenus produits, le facteur humain demeure un élément déterminant de l'apprentissage, à distance ou en classe ». Il appuie ses propos en citant les qualités de formateur que relèvent Brewer et DeJonge (2001)³⁵ et qui incluent : la maîtrise des connaissances sur le comportement humain et l'apprentissage, une attitude positive envers le sujet et les participants, la maîtrise du sujet à présenter et des techniques pour en favoriser l'apprentissage, des

qualités personnelles comme: l'enthousiasme et l'énergie, le respect et le sens de l'éthique, le leadership et la capacité de persuasion, la capacité d'établir des rapports personnels et d'être à l'écoute des besoins des autres.

[...] Pour notre part, nous pensons que ces compétences utiles peuvent être regroupées ainsi :

1/ Les savoirs

Connaître des notions des sciences sociales et humaines

Avoir des connaissances précises en andragogie

Maîtriser les outils référents (exemple : CECR)

2/ Les savoir – faire professionnels de type ingénierie

Avant la formation (négociation et préparation)

Élaborer un cahier de charges

Exploiter un cahier de charges

Élaborer un plan de formation

Analyser les besoins de formation

Préparer une formation

Préparer la gestion de la formation

Assurer une veille pendant la formation (mise en œuvre et conduite)

Maîtriser les technologies appropriées

Maîtriser les connaissances linguistiques et méthodologiques

Savoir motiver

Animer des séquences pédagogiques

Concevoir un dispositif d'évaluation

Exercer un contrôle sur le processus d'apprentissage

Acquérir des habiletés pour débloquer les professeurs

Exploiter des sites internet à des fins pédagogiques

Savoir communiquer

Avoir des compétences pour autonomiser l'apprenant

Identifier les acquis des apprenants à l'entame d'une formation

Savoir préparer, animer et modérer les activités de groupe

Guider l'apprentissage et la réalisation des travaux

Après la formation (évaluation, suivi et accompagnement)

Savoir évaluer l'indice de satisfaction des stagiaires

Savoir évaluer l'impact du stage

Savoir exploiter les résultats de ces évaluations

Savoir communiquer ces résultats au commanditaire

3/ Les savoir – être comportementaux

Savoir se mettre en cause pour épouser des pratiques innovantes

Acquérir des aptitudes du leadership

Gérer les conflits

Avoir le sens des responsabilités

Être à l'écoute des apprenants tout en étant clair sur certains points [...]

Quelles sont alors les compétences nécessaires pour remplir ces rôles? Elles incluent une bonne expertise du domaine mais aussi des connaissances en pédagogie, en communication et en technologies. Des qualités personnelles d'empathie, de disponibilité et d'autonomie sont aussi indispensables pour bien remplir l'ensemble des fonctions.

Kandonou

Le témoignage d'Assoti Komi inclut aussi plusieurs savoir-être. Il ajoute notamment la patience, la tolérance, la courtoisie, la capacité de reconnaître ses erreurs et ses limites comme les compétences des autres (savoir gratifier), la souplesse, l'ordre, la discipline et la rigueur.

Les compétences d'un enseignant à distance se situent à trois niveaux:

- Au niveau des savoirs cognitifs (disciplinaires)

- Au niveau des savoir-faire (les aptitudes techniques et pratiques)

- Et au niveau des savoir-être (le comportement face aux situations)

I/ Les savoirs cognitifs

L'enseignant à distance doit:

- maîtriser le contenu de sa discipline
- maîtriser son ou ses programmes
- maîtriser les tests et législations relatifs à sa discipline
- maîtriser les référents à sa discipline, etc.

II/ Les savoir-faire L'enseignant à distance doit:

- savoir rédiger son ou ses cours
- savoir structurer ses cours
- savoir élaborer des consignes
- savoir animer un cours sur une plate-forme
- savoir gérer un groupe-classe à distance
- savoir instaurer l'ordre, la discipline et la cohésion au sein d'un groupe-classe à distance
- savoir quand évaluer, quoi évaluer et comment évaluer
- savoir proposer des activités de remédiation
- savoir manipuler l'outil informatique
- savoir manipuler les plates-formes de formation à distance
- maîtriser les fonctions de base de l'ordinateur
- doit disposer d'équipement adéquat (ordinateur + connexion à haut débit)
- savoir faire des recherches sur Internet
- disposer d'un carnet de bord etc.

III/ Les savoir-être

L'enseignant à distance doit:

- avoir la maîtrise de soi
- être patient
- être tolérant
- être courtois
- être indulgent
- être humble (savoir reconnaître ses erreurs et même ses limites)
- être souple
- savoir gratifier
- être équilibré
- être ordonné
- être rigoureux envers soi-même etc.

Assoti Komi

On peut donc en retenir un ajout de connaissances pédagogiques et de compétences relationnelles, l'importance des habiletés de pratique réflexive et d'analyse des besoins ainsi que des qualités personnelles nombreuses et variées.

1,24 Des contributions de la documentation

Des profils généraux

Plusieurs auteurs résument, eux-aussi, les compétences centrales qu'ils associent à l'enseignement à distance.

Pour Brugia et al. (2001), les formateurs en FAD ne sont plus des artisans isolés mais des participants en interaction avec d'autres dans des systèmes complexes où les spécialisations évoluent et se multiplient. Par ailleurs, ils ne sont plus au centre de la distribution des connaissances. Ils sont une source de connaissances parmi d'autres. Ils doivent donc développer leur capacité de travailler en équipe et en réseau de façon à activer ce qu'ils appellent la triple dimension coopérative de la formation (apprenants-formateur, apprenants-apprenants, formateurs-formateurs). Ils soulignent certaines autres compétences clés, incluant : comprendre les technologies de l'information (TI) en général et les pratiques d'utilisation des outils multimédia, maîtriser la communication à l'écran et l'adaptation nécessaire des contenus de formation, l'utilisation des hyperliens, l'ergonomie, la conception de scénario et bien maîtriser la communication écrite, principal moyen de communication. Pour eux, les technologies accroîtraient le

besoin de capacités d'organisation et de planification. Le formateur à distance devrait aussi être capable de pensée systématique et globale pour prendre en compte les besoins des diverses parties prenantes.

Quant à Brugvin (2005), elle constate l'importance du rôle pédagogique et de la réflexion à cet égard ainsi que la plus grande polyvalence requise du formateur à distance. La FAD requiert un travail d'anticipation plus important, une réflexion et une prise de conscience de ses choix et un travail collaboratif et/ou en réseau. Carré (2003) reprend des points similaires lorsqu'il intègre, dans ses sept piliers de l'autoformation, la transformation des formateurs en facilitateurs et la gestion d'une double alternance (entre temps individuel et collectif, entre réflexion et action). Il traite aussi d'un triple niveau de suivi (sujet, groupe, institution) ce qu'on pourrait associer aux trois niveaux d'action de Coulon et Haeuw (2001) : un niveau micro, de relation individuelle avec l'apprenant, un méso-niveau, celui du dispositif, et un niveau macro allant cependant au-delà de l'institution pour s'étendre aux partenaires et à l'ensemble de la société (le niveau global). L'enseignant veille donc à l'articulation et à la cohérence des trois niveaux même si, dans certains dispositifs, la relation individuelle est déléguée à un tuteur.

Par exemple, Howell et Lindsay (2003) synthétisent les exigences de la façon suivante :

« The role of faculty members in distance education requires some specialized skills and strategies. Distance education instructors must plan ahead, be highly organized, and communicate with learners in new ways. They need to be accessible to students [and] work in teams when appropriate [...]. Distance faculty members must be experts in maintaining communication, because there is increased demand for student interaction in distance learning [...]. Finally, they may have to assume more administrative responsibilities than is true in a residential mode. »

Guir (1996) reprend pour sa part un ensemble de compétences alors nouvelles ou accentuées en formation à distance, regroupées en six points, compétences : d'organisation et d'administration, en matière de méthodes (ingénierie de formation), technologiques, de communication et d'animation, stratégiques (analyse stratégique organisationnelle interne et externe), conceptuelles/théoriques et psychopédagogiques.

Gray, Ryan et Coulon (2004) s'intéressent aux compétences qu'il faut plus particulièrement développer pour une FAD s'appuyant sur l'apprentissage en ligne. Elles incluent l'analyse des besoins des usagers, particulièrement en termes de médias et de technologies, l'ingénierie pédagogique, le travail en équipe multidisciplinaire, le développement de nouvelles fonctions, incluant la gestion de projet et du tutorat, la maîtrise des TI nécessaires et, soutiennent-ils, la mise en place de modes d'évaluation plus formels.

L'inventaire de Williams (2003, 2008) synthétise des compétences générales en FAD en éducation supérieure. Il diffère de la plupart des autres profils, d'une part, parce qu'il compare les compétences de treize fonctions existantes en FAD : celles de gestionnaire administratif, leader/agent de changement, instructeur/facilitateur, designer éducatif, expert technologique, facilitateur de site/surveillant, personnel de soutien, bibliothécaire, technicien, spécialiste en évaluation, designer graphique/multimédia, formateur du personnel et éditeur média. D'autre part, il place les compétences en ordre d'importance et en tire trente compétences fondamentales du domaine. Pour le rôle d'enseignant qui nous intéresse ici, les fonctions d'instructeur/facilitateur et de designer éducatif semblent les plus pertinentes. De la synthèse présentée au tableau 3, on peut retenir que le designer éducatif devrait avoir des connaissances techniques, médiatiques et graphiques plus poussées (connaissance du multimédia, création avec HTML, design graphique, mise en page de texte, programmation liée au Web) mais aussi des capacités organisationnelles distinctes, des habiletés en consultation et des capacités d'agent de changement. Pour sa part, l'instructeur/facilitateur aurait davantage besoin d'une connaissance du sujet ou du domaine, de capacités d'analyse de données, d'évaluation des besoins, de modélisation des comportements et habiletés et de capacités d'aviser, de conseiller et de chercher en bibliothèque. Toutefois, selon les contextes, les compétences liées aux fonctions varieront.

Tableau 3: Les compétences respectives du designer éducatif et de l'instructeur facilitateur selon Williams (2003, 2008) ³⁶

	<i>Designer éducatif</i>	<i>Instructeur / facilitateur</i>
01.	Théorie de l'apprentissage chez l'adulte	Théorie de l'apprentissage chez l'adulte
02.	Développement d'environnements d'apprentissage collaboratif centrés sur l'étudiant	Développement d'environnements d'apprentissage collaboratif centrés sur l'étudiant
03.	Design éducatif pour technologies interactives	Connaissance du sujet/domaine/contenu en cause
04.	Design éducatif (général)	Avis /conseil
05.	Connaissance des attributs des média	Habilités de collaboration et de travail d'équipe
06.	Connaissance de base de la technologie	Habilités de facilitation de discussions
07.	Habilités de collaboration et de travail d'équipe	Habilités de communication interpersonnelle
08.	Habilités de rédaction et d'édition	Stratégies et modèles pédagogiques
09.	Habilités de communication interpersonnelle	Habilités de rédaction et d'édition
10.	Connaissance des règles de la propriété intellectuelle, du droit d'auteur et de l'usage équitable	Connaissance de base de la technologie
11.	Connaissance du multimédia	Habilités de questionnement
12.	Outils Internet pour l'éducation	Habilités de rétroaction
13.	Création avec HTML	Théorie de l'éducation en général
14.	Connaissance du domaine de l'apprentissage à distance / en ligne	Styles d'apprentissage et théorie sous-jacente
15.	Styles d'apprentissage et théorie sous-jacente	Outils Internet pour l'éducation
16.	Stratégies et modèles pédagogiques	Habilités d'évaluation
17.	Habilités d'évaluation	Habilités d'évaluation des besoins
18.	Design graphique	Habilités de planification
19.	Habilités d'organisation	Habilités de présentation
20.	Habilités de questionnement	Design éducatif pour technologies interactives
21.	Habilités de rétroaction	Connaissance du domaine de l'apprentissage à distance / en ligne
22.	Habilités relatives aux logiciels	Connaissance des règles de la propriété intellectuelle, du droit d'auteur et de l'usage équitable
23.	Mise en page de texte	Recherche en bibliothèque
24.	Programmation reliée au Web	Modélisation des comportements et habilités
25.	Théorie de l'éducation en général	Connaissance des attributs des média
26.	Habilités dans les processus de groupe	Habilités d'organisation
27.	Connaissance des services de soutien	Habilités de gestion de projet
28.	Habilités de gestion de projet	Habilités dans les processus de groupe
29.	Connaissance de l'accès à la technologie	Design éducatif (général)
30.	Habilités de consultation	Connaissance des services de soutien
31.	Habilités de facilitation de discussions	Habilités d'analyse de données
32.	Habilités de planification	Habilités relatives aux logiciels
33.	Habilités de présentation	Connaissance de l'accès à la technologie
34.	Habilités d'agent de changement	

L'inventaire de Thach et Murphy (1995) établit aussi un ordre d'importance des compétences des professionnels en FAD. Il y place d'abord la communication interpersonnelle, puis la planification, la collaboration et le travail d'équipe, la maîtrise de la langue, l'écriture, l'organisation, la connaissance du domaine de la FAD, des compétences technologiques de base et des connaissances liées à l'accès aux technologies.

Les activités du REFAD viennent enrichir ces divers profils. À sa table d'échanges de décembre 2001, les intervenants soulignaient entre autres que :

Dans un cours à distance, le concepteur devrait avoir recours à différents canaux de communications en essayant toujours de chercher l'efficacité du canal par rapport au contenu lui-même. Cela implique une connaissance des caractéristiques et de la syntaxe des différents canaux de communications. On rejoint ici la dimension du travail d'équipe qui, dans le cas du développement de formations médiatisées, revêt une importance capitale.

Durant son colloque de 2003, André Blanchard de l'université de Moncton énumérait les principales compétences de l'enseignant dans son contexte :

être un spécialiste du contenu, connaître les concepts de base au niveau du design pédagogique, connaître les différentes méthodes d'évaluation possibles (évaluation formative versus sommative), maîtriser plusieurs technologies, connaître les différents mécanismes d'encadrement, être un bon communicateur, connaître les caractéristiques des étudiants adultes, être en mesure de pouvoir faire face à des imprévus, être attentif aux besoins de l'apprenant, pouvoir offrir des renforcements positifs, être organisé dans son travail, avoir de l'intelligence émotionnelle.

Mais, comme il l'indiquait et en lien avec la citation de début de section : « Est-ce que c'est possible de retrouver toutes ces compétences chez une même personne ? Je dirais rarement. C'est le rôle de l'institution d'offrir ces services et d'appuyer nos ressources professorales dans le développement des formations à distance. ».

En résumé, de ces profils généraux, on peut retirer particulièrement : la capacité à travailler en équipe multidisciplinaire et à faire de la consultation, la polyvalence, des compétences pour réaliser davantage de tâches administratives comme des habiletés de planification et d'organisation, notamment en gestion du temps et de projet, des connaissances en ingénierie pédagogique, en analyse des besoins, en modélisation, en multimédia, en FAD et en analyse des données, des habiletés stratégiques, des capacités à penser globalement et systématiquement et des compétences informationnelles.

Des profils détaillés

La littérature sur les compétences est riche de référentiels ou d'inventaires de compétences généraux en formation ou en technologies³⁷. Des référentiels plus spécifiques portent soit sur des aspects de l'éducation particulièrement utiles en FAD, comme le design pédagogique et les technologies éducatives³⁸, soit sur certains modes ou dispositifs de formation à distance, plus particulièrement sur la formation en ligne, comme celui du *North American Council for Online Learning* (2006).

Ces ouvrages contiennent souvent plusieurs centaines d'énoncés de divers niveaux de granularité. Plutôt que de les énumérer, les énoncés pertinents ont été relevés et intégrés aux vues d'ensemble présentées sous forme de tableaux à la fin de chacune des sections de ce chapitre. Il semble toutefois utile de présenter globalement le contenu et le contexte de développement de ces sources, élaborées le plus souvent à des fins de standardisation, de diagnostic ou de développement de programmes de formation.

Celles-ci incluent des référentiels comme l'*Instructional Design (ID) competencies Standards* du *International Board of Standards for Training, Performance, and instruction* (IBSTPI). Publié dans sa première version en 1986 et détaillé notamment dans Richey, Field et Foxon (2001), il comprend 23 compétences réparties en quatre catégories (fondations professionnelles, planification et analyse, design et développement, implantation et gestion) et plus de 120 « énoncés sur la performance » décomposant, à un niveau plus fin de granularité, ces compétences. Par exemple, une compétence comme « communiquer efficacement sous formes visuelles, orales et écrites »³⁹ sera décomposée dans une série d'énoncés incluant, par exemple : « Faire des présentations qui engagent l'apprenant et communiquent efficacement ». Les énoncés de performance et de compétences ne diffèrent donc que par leur niveau de spécificité. Comme plusieurs autres profils détaillés, il est fondé à la fois sur la littérature⁴⁰ et sur une validation par questionnaire auprès d'experts du domaine.

Une autre source substantielle est l'étude de Varvel (2007), faite dans le cadre du développement d'un programme de cours en ligne à l'Université de l'Illinois. L'étude comprend 243 compétences basées sur deux standards : *The Illinois State Board of Education Professional Teaching Standards* et le *National Educational Technology Standards for Teachers* ainsi que sur les réponses données par des experts qui ont participé à une enquête Delphi. Elle dresse la liste des compétences regroupées d'abord en cinq types de rôles : personnels, technologiques, pédagogiques, sociaux et administratifs. Chacun est détaillé en catégories associées à une compétence générale, puis détaillées en sous-compétences. Par exemple,

sous Rôles pédagogiques, une des catégories est Processus éducatifs. Elle est liée à une compétence générale : « Présenter efficacement l'information aux étudiants. Éduquer et guider les étudiants vers de nouvelles structures cognitives et des résultats éducatifs significatifs en utilisant des techniques démontrées et des habiletés personnelles ». Celle-ci est subdivisée en diverses sous-compétences comme : « Prévoir suffisamment de temps pour les lectures et travaux ».

Cappelli et Smithies (2008) ont pour leur part développé un modèle de maturité de l'apprentissage en ligne. Sa version 2,3 traduit 900 « meilleures pratiques » issues de la littérature et de l'expérience, en compétences. Par exemple, une bonne pratique portant sur l'inclusion, dans le design d'un cours, d'interactions structurées reposant sur des moyens de communications variés mènera à une compétence correspondante : la capacité d'intégrer ce type d'interactions dans son design.

Les principaux profils qui ont contribué aux tableaux synthèses de ce document sont ceux de Alava et Safourcade (2005), Brugia et al.(2001), Ceron (2003), l'IBSTPI (2000) et Varvel (2007). Il en existe cependant plusieurs autres, comme la norme ISO relative à la technologie de l'information pour l'apprentissage, l'éducation et la formation, présentée notamment par Blandin et Laughton (2006) ou les nombreux standards répertoriés par Spector et al. (2006).

Des profils divers

La plupart des témoignages et des écrits traitent de compétences générales qui peuvent s'appliquer dans la plupart des contextes de la FAD. Il existe cependant des différences qu'il faut souligner.

La première à trait aux différences entre modes de formation à distance. Citons par exemple la distinction que fait Battezzati dans Brugia et al. (2001). Il les sépare en trois types : ce qu'il nomme le telelearning c'est-à-dire les téléprésentations par vidéoconférence ou autre outil synchrone, l'autoformation et l'apprentissage coopératif.

En termes de compétences des enseignants, l'axe synchrone-asynchrone peut mener à des profils sensiblement différents. Les formations synchrones, surtout si elles reposent sur un médium riche comme la vidéoconférence, se rapprochent davantage de l'enseignement traditionnel, notamment en termes de capacités d'animation, de communication verbale, d'interprétation du langage gestuel et d'immédiateté de la rétroaction. Mais elles exigent à la fois des aptitudes à la spontanéité et à l'improvisation, plus courantes en enseignement en présence, et des capacités de préparation et d'organisation plus semblables à la FAD asynchrone. Comme le soulignent Tremblay, Thellen et Richer (2002) :

Dans le cadre d'une formation médiatisée par Internet, en mode synchrone, le professeur doit être en mesure de mettre les apprenants à l'aise, de créer un climat propice au transfert des connaissances. Un formateur nous a longuement entretenus sur la difficulté de gérer à la fois le contenu et le climat d'un cours dans le cadre d'une formation synchrone, en ligne et ce, en soulignant tant les aspects liés à la relation humaine à établir dans ce cadre que la pédagogie qu'il faut adapter aux nouveaux modes de diffusion. ».

En fait, dans un tel contexte, l'enseignant gère à la fois simultanément le contenu, l'animation, la présence transactionnelle, l'interaction et la technologie. Il doit diriger de façon serrée les échanges, soutenir l'attention, susciter les questions, régler les problèmes techniques, « mettre à l'aise », « lire les silences » tout en partageant des connaissances. Comme le dit l'intervenante alors citée : « C'est très important d'être extrêmement bien préparé dans ce que tu présentes. ».

Mais des distinctions importantes existent aussi entre l'autoformation et l'apprentissage coopératif. Bien entendu, ces deux modalités requièrent des capacités et des niveaux d'encadrement fort différents. Mais elles reposent aussi, généralement, sur des approches pédagogiques dissemblables, soutenues chez l'enseignant par des sous-compétences pédagogiques distinctes. Par exemple une approche mettant l'accent sur la collaboration nécessitera une compréhension des phénomènes de groupe dans l'apprentissage qui ne sera pas essentielle pour le concepteur d'autoformations individuelles.

Par ailleurs, en contexte minoritaire, la maîtrise de la langue française est non seulement une compétence importante mais l'enseignant, à distance ou en présence, doit aussi valoriser et promouvoir cette langue et sa culture, selon Boudreau et Coulombe-Anifowose (2008). Il doit donc, en plus de bien maîtriser la langue comme les autres formateurs à distance, pratiquer ce que Cormier (2006) désigne sous le terme d'enculturation active et devra, tel que mentionné plus loin, développer aussi des habiletés particulières de relations humaines pour maintenir un lien privilégié avec sa communauté et ses partenaires.

Le contexte institutionnel dictera aussi certaines habiletés. Par exemple, dans des institutions où la formation à distance est encore peu courante, l'enseignant qui utilise la FAD peut devoir gérer lui-même certains aspects de la technologie, comme la gestion des comptes étudiants ou la programmation de son site, et nécessiter alors beaucoup d'autonomie.

1,25 Les compétences clés : des consensus

Le profil de l'enseignant à distance qui ressort des multiples compétences évoquées inclut le besoin de connaissances disciplinaires approfondies dans le domaine enseigné, de compétences informationnelles pour identifier et guider la recherche de contenus, de connaissances technologiques de base, de connaissances et de savoir-faire pédagogiques spécifiques, de compétences de communication adaptées, d'habiletés de gestion du processus de développement des cours, de capacités de pratique réflexive pour évaluer et faire évoluer ses formations, d'aptitudes à envisager le développement à la fois globalement et stratégiquement, de compétences en travail d'équipe. Et, pour résumer le tout, une grande polyvalence...

Certaines compétences, comme les compétences disciplinaires et informationnelles, semblent d'une importance similaire à ce qui est attendu en formation présentielle. Les compétences technologiques font pour leur part l'objet de certaines divergences que nous examinerons plus loin. Lesquelles, parmi les autres compétences, seraient à la fois centrales en FAD et distinctes des compétences attendues de tous formateurs ? Soulignons particulièrement :

Les compétences en communication

Les habiletés de communication sont sans doute au centre du métier d'enseignant, quelles que soient les modalités de son enseignement. C'est ce que soulignaient les participants à la Table d'échanges du REFAD de décembre 2001 :

Un enseignant, un pédagogue, c'est avant toute chose un grand communicateur. Alors, dans un contexte de formation à distance, on peut dire aussi que l'enseignant demeure un grand communicateur. Cela implique un certain nombre d'habiletés autant au niveau de l'analyse du contenu qu'au niveau de la structuration du contenu et de la livraison de celui-ci. C'est peut-être un pléonasme, mais on devrait le voir comme ça. Il va sans dire que cette compétence de communication n'éluide pas le besoin d'être un expert du domaine d'apprentissage. La qualité d'une formation passe aussi par la rigueur et la compétence en la matière. C'est le mariage des deux mondes qui est souhaité.

En fait, la distance requiert généralement de l'enseignant des capacités de communication plus variées où l'expression écrite joue souvent un rôle central. Elle nécessite à la fois une grande maîtrise de la langue et de l'ergonomie, une réflexion préalable sur le choix des médias appropriés et le style d'écriture ainsi que des capacités de structuration et d'organisation des contenus, l'objectif étant, comme le souligne le praticien David Tanguy, interrogé par Formanoo (2008), de « concevoir un cours particulièrement clair et accessible » compte tenu des contraintes de la distance, notamment du fait « que la formation en FOAD demande plus de travail à un auditeur qu'une formation traditionnelle ».

L'ingénierie pédagogique

La complexité du processus de développement d'une FAD exige le plus souvent une réflexion plus structurée et plus détaillée sur l'ensemble des éléments à prendre en compte pour construire un cours. « Pour le concepteur, il y a un gros travail d'analyse, souvent un travail de dissection fine des contenus en unités autonomes et une adaptation « pensée » en fonction du médium retenu. » (REFAD, 2001). Généralement, compte tenu du temps et des autres investissements requis par l'organisation, ce travail devra débiter par une analyse des besoins beaucoup plus exhaustive qu'en formation présentielle. Les objectifs, stratégies et scénarios pédagogiques devront être clairement explicités et modélisés avant la mise en place. Les choix d'outils et de médias devront être justifiés. Il faudra aussi prévoir les mécanismes d'évaluation et de mise à jour de la formation.

Bref, l'enseignant doit, dans la plupart des contextes de FAD, s'inscrire dans une démarche pédagogique beaucoup plus formelle, portant sur un plus grand nombre de choix qui doivent être faits beaucoup plus tôt, longtemps avant la diffusion du cours.

La gestion de projet

L'enseignant doit avoir certaines compétences pour gérer, en tout ou en partie, cette démarche, incluant la gestion de l'échéancier, des budgets et des différentes ressources humaines contribuant au projet de FAD. Dans certaines organisations, des éléments de cette administration seront délégués à un tiers mais il demeure que la simple gestion du temps qu'il devra allouer au projet, du matériel à développer et des interactions avec les autres participants requiert de l'enseignant des compétences élevées d'organisation et de gestion.

Le travail d'équipe

Une citation de l'étude de Coulon et Haeuw en 2003 circonscrit bien l'importance de cette compétence :

Penser que l'on pourrait, seul, mettre en œuvre un dispositif FOAD relève d'un optimisme et d'une confiance en soi quelque peu irraisonnés. Nous savons que l'une des caractéristiques d'un dispositif flexible réside dans son ouverture et son interaction avec l'environnement. En outre, c'est très souvent à travers des partenariats que se nouent et se construisent ces dispositifs complexes. Enfin, au sein d'une même organisation, c'est dans la plupart des cas autour d'une équipe projet que se construisent ces dispositifs.

Si les compétences en cause sont importantes dans presque tous les dispositifs et milieux, on peut penser qu'elles le sont particulièrement en situation minoritaire, où les partenariats entre institutions sont souvent essentiels et où le lien communautaire est particulièrement important. Savoir construire des partenariats locaux, une compétence aussi citée par Coulon et Haeuw, est donc une compétence centrale dans ces contextes.

Mais comme on l'a vu dans des témoignages cités précédemment, la FAD requiert aussi de l'autonomie. Celle-ci est particulièrement essentielle dans certaines conditions, par exemple quand l'enseignant travaille lui-même à distance, à l'extérieur de l'institution, ou que le soutien dont il a besoin, notamment le soutien technologique, est insuffisant ou éloigné. Dans la plupart des dispositifs de FAD, il semble donc que l'enseignant doive conjuguer autonomie et capacité de travail collaboratif, une autre facette de la polyvalence requise.

La stratégie ou le rôle d'agent de changement

En plus des aspects administratifs de l'élaboration d'une FAD (budget, échéancier, embauche, etc.) liés notamment à la production en équipe et au temps requis, l'enseignant qui se tourne vers la FAD, particulièrement lorsqu'il œuvre dans une institution dédiée principalement à la formation traditionnelle, devient ce que Williams (2003, 2008) désigne sous le nom d'agent de changement. Il devra donc

développer des compétences plus stratégiques pour faire accepter le changement et les projets qu'il propose.

La polyvalence

Une caractéristique qui ressort des entretiens de Coulon et Haeuw (2003) et qui pourraient bien s'appliquer à tous les participants en FAD est la polyvalence : le besoin de connaître plusieurs dispositifs et technologies, de maîtriser plusieurs formes de communication, de s'adapter continuellement à des environnements en évolution et à des clientèles parfois plus diversifiées ou rencontrant des difficultés, techniques ou autres, très variées.

1,26 Les compétences clés : des divergences et des interrogations

Y a-t-il vraiment des divergences importantes sur les compétences à privilégier pour l'enseignant à distance ? On peut à tout le moins parler de différences dans l'importance accordée à certains éléments. Parmi ceux-ci :

Les connaissances en pédagogie et en formation à distance

Plusieurs écrits et témoignages font état, pour enseigner à distance, du besoin de connaissances en pédagogie, notamment de formation en andragogie ou en formation à distance même. L'enseignant à distance est-il d'abord un expert du domaine ou plutôt un pédagogue ? Et s'il doit être pédagogue, l'expérience de l'enseignement suffit-elle ou doit-avoir acquis des connaissances plus théoriques sur l'apprentissage, particulièrement à distance ?

Les compétences technologiques

Il y a peut-être davantage de divergences en ce qui a trait aux compétences technologiques.

Tous semblent s'entendre sur le besoin d'une connaissance de base du fonctionnement des technologies utilisées. Selon Williams (2000), cela marquerait en soi une évolution : l'importance accordée aux technologies et le niveau de compétence demandé ne seraient plus aussi élevés qu'aux premières années d'Internet et de l'apprentissage en ligne. Par contre, des habiletés générales minimales sont maintenant attendues de tous. Et au-delà de cette compétence générale, la maîtrise de technologies particulières est souvent nécessaire. Toutefois, le consensus auquel est parvenu l'équipe de développement du standard IBSTPI (Richey et al., 2001) est que l'expertise dans des technologies précises est liée à des contextes spécifiques et ne serait donc pas une compétence générale du domaine.

On peut cependant penser qu'une compréhension assez poussée de l'utilisation pédagogique de ces outils technologiques est nécessaire, ce que Barbot et Camatarri⁴¹, cités par Compétice, désignent comme « savoir appréhender les TIC comme principe d'organisation de la communication ». Il faudrait donc, comme l'indique Brugvin (2005) une maîtrise des caractéristiques des outils technologiques et des différences d'usage qui en découlent plutôt qu'une expertise poussée des modalités plus techniques de leur opération ou savoir-faire plus procédural. Si certains auteurs placent cette compréhension de l'usage pédagogique des technologies au centre des compétences nécessaires, d'autres l'omettent entièrement. Or, en termes de développement des compétences et d'investissement des organisations, cela présente un risque. Reprenons à cet effet une phrase lapidaire publiée sur [Apprendre 2.0](#) et indiquant que, dans le contexte où œuvre l'intervenant: « La réponse à d'abord été le matos⁴², rarement les logiciels, quant aux usages, personne ne connaît la définition du mot. »

Des compétences pour enseigner: conclusion

Les compétences de l'enseignant en présence et à distance sont-elles effectivement différentes ?

Garnier (2004) avance une réponse: la FAD sollicite le développement d'un nouveau champ d'expertise.

Expertise dont on peut convenir qu'elle mobilise des compétences nouvelles, en particulier autour de la médiatisation et la scénarisation des activités pédagogiques, l'animation du processus d'apprentissage, la médiation et la régulation des relations entre les différents acteurs du dispositif. Mais ces nouvelles compétences nécessitent aussi de retravailler des questions bien connues des formateurs telles que la construction des situations d'apprentissage, la remédiation, l'évaluation, la méta-cognition et globalement la posture du formateur dans son rôle d'organisateur-facilitateur-accompagnateur des apprentissages : "On se pose les mêmes questions mais dans un autre espace et un autre temps".

Pour Denis (2003), cette réflexion se fait différemment : « Dans le cas d'un dispositif de FAD recourant aux TICE, la création et la mise à disposition de cours et d'activités en ligne impliquent de penser autrement la formation afin de susciter et maintenir à distance l'activité individuelle ou collaborative des apprenants. ».

De la Teja (2005) constate pour sa part, en relation avec le standard IBSTPI, que les grands domaines de compétences en présence et à distance sont partagés par les deux groupes d'enseignants, comme les compétences générales. Toutefois, les énoncés de performance qui détaillent chaque compétence, les compétences spécifiques, peuvent différer selon les moyens de formation utilisés.

Bref, il semble bien que, comme dans le cas des apprenants, les compétences d'ensemble, si on les envisage au niveau des stricts énoncés, sont similaires. Toutefois l'importance ou le niveau à atteindre pour l'une ou pour l'autre variera selon qu'on est en présence ou à distance. Par exemple, la capacité de travailler en équipe, d'analyser en profondeur les besoins, le niveau de polyvalence ou les habiletés stratégiques semblent plus critiques à distance. Par ailleurs, les compétences fines peuvent différer : communiquer un message de façon claire et concise sera fait différemment en classe et à distance et tant la nature que la gamme des compétences sous-jacentes varieront selon le mode de formation et les outils qui le supportent.

Concluons, comme à la section précédente, par une vue d'ensemble des compétences évoquées. Les précisions et mises en garde qui étaient alors indiquées en relation avec cette première vue d'ensemble valent aussi et peut-être davantage pour le tableau qui suit. En effet, les énoncés de compétences relatifs aux fonctions de l'enseignant sont beaucoup plus nombreux et détaillés que ceux qui ont trait aux étudiants et aux tuteurs. Ils proviennent de sources plus diverses. Les possibilités de recoupements en sont multipliées.

Tableau 4: Des compétences pour enseigner: vue d'ensemble

Savoir-faire
Institutionnels ou administratifs
Identifier les besoins de formation et les occasions d'apprentissage liés à la formation à distance (Oro93) +
Déterminer à quel point la mission, la philosophie et les valeurs organisationnelles influencent le design et le succès du projet (IBS00).
Déterminer l'impact de la formation sur l'organisation (IBS00)
Lier les efforts de conception aux plans stratégiques de l'organisation (IBS00)
Convaincre les autorités en cause (accréditation, etc.) et les membres de l'organisation de l'intérêt de la FAD et du projet et obtenir leur soutien (Oro93)
Planifier et gérer des projets de design éducatifs (IBS00) +
Identifier les participants éventuels au projet de FAD et leurs besoins (Oro93)
Développer au besoin de nouveaux systèmes de soutien et évaluer leur efficacité (Oro93)
Prévoir et identifier les coûts de chaque phase et composante et allouer les fonds de façon appropriée (Oro93) +
Compléter une analyse coûts-bénéfices des solutions recommandées (IBS00)
Coordonner au besoin le projet de FAD avec d'autres institutions (Oro93) +
Organiser et diriger le travail d'autres personnes et développer leur enthousiasme pour la FAD (Oro93) +
Faire un retour sur l'expérience avec l'équipe de projet pour déterminer les apprentissages faits (IBS00).
Identifier comment et quand la collaboration et les partenariats devraient être promus (IBS00) +
Établir des objectifs stratégiques et tactiques pour la conception (IBS00)
Veiller à une implantation efficace des produits et programmes éducatifs (IBS00)
Surveiller et réviser le processus de diffusion éducatif tel que requis (IBS00)
Participer à des activités professionnelles et à la recherche (IBS00).

Sélectionner, soutenir et évaluer le personnel d'encadrement (Var07)
Organisationnels, méthodologiques et métacognitifs
Planifier et organiser ses tâches +
Établir des priorités
Gérer et optimiser son temps, respecter les calendriers (Var07, Cer03)+
Maintenir sa motivation, s'auto-motiver +
Déterminer les causes et les solutions possibles d'une situation problématique (IBS00), résoudre des problèmes +
Prendre des décisions
Composer avec les imprévus et se réorganiser+
Prévoir les conséquences de ses actes
Gérer ses stress
Reconnaître son mode de fonctionnement et ses habiletés
Prévoir et planifier les besoins logistiques, le calendrier et la production du matériel et anticiper les difficultés potentielles (Oro93) +
Documenter son propre travail, comme fondement d'efforts futurs, de publications ou de présentation professionnelle (IBS00).
Établir des systèmes pour maintenir les dossiers et produire des rapports des progrès individuels et de groupe (IBS00) +
Exercer une pratique réflexive / aider à la réflexion des autres (AS08)
Suggérer des stratégies d'apprentissage appropriées, rendre autonome (AS08) +
Encourager la métacognition et lier activement les nouvelles idées et concepts au contenu existant (Var07)
Favoriser la critique et la réflexion active sur les liens entre l'apprentissage et sa propre pratique (Var07)
Identifier les différences dans les approches à l'apprentissage comme, p.ex., les intelligences multiples des étudiants (Var07)
Engager activement les étudiants dans l'auto-évaluation et des activités les encourageant à évaluer leur propre apprentissage et à se donner des objectifs personnels de réalisation (Var07) +
Équilibrer les activités pour aider les étudiants à gérer leur temps (Var07).
Appliquer des habiletés de recherche fondamentale aux projets de conception en FAD (IBS00).
Communicationnels
Présenter l'information de façon claire et non ambiguë, concise et correcte grammaticalement, adaptée aux besoins ainsi qu'aux caractéristiques, contenus et objectifs du cours (IBS00, Cer03) sans jargon, en définissant les acronymes, au moyen de cadres de références familiers (Var07) +
Adapter son discours aux modalités (synchrone ou asynchrone) et aux outils, choisir le médium approprié au message et pouvoir justifier son choix (Var07) +
Formuler des questionnements
Savoir écouter, utiliser l'écoute active
Évaluer l'efficacité de la communication et pouvoir justifier cette évaluation (Var07)
Faire des présentations qui engagent et communiquent efficacement (IBS00).
Présenter et recevoir de l'information d'une façon appropriée selon les normes et tâches du groupe ou de l'équipe (IBS00)
Réfléchir au contenu de la communication de façon à formuler des réponses et énoncés efficaces dans les dialogues du cours (Var07)
Transmettre les émotions dans les divers modes de communication à distance en utilisant les outils de paralangage (Var07) +
Choisir des média et systèmes de diffusion appropriés (IBS00).
Donner l'exemple d'une communication active, efficace et engageante à distance (Var07) +
Offrir des opportunités variées permettant aux étudiants de démontrer leurs habiletés de communication (Var07)
Appliquer des principes de design de message à la disposition de la page et au design de l'écran (IBS00).
Créer et sélectionner des éléments visuels qui forment, orientent et motivent (IBS00).
Rédiger des recherches et des rapports d'évaluation (IBS00).
Produire des matériels éducatifs dans une variété de formats de livraison (IBS00).
Rédiger les propositions de projet (IBS00).
Communiquer efficacement tant avec les apprenants, le personnel enseignant et autre, les partenaires et la communauté (Oro93)
Communiquer et négocier un plan d'action et l'allocation de tâches (Oro93)
Synthétiser l'information et les données et préparer des rapports soulignant les résultats significatifs (Oro93)
Communiquer le projet de FAD (Pro93)
Communiquer les besoins des apprenants à l'institution et la perspective de l'institution aux apprenants (Oro93)
Éthiques
Utiliser les contenus et les logiciels en conformité avec les règles éthiques et légales applicables (Nac06, Var07) +
Anticiper et répondre aux conséquences éthiques et légales de ses décisions (IBS00).
Adhérer aux lignes directrices, règlements et politiques organisationnelles (IBS00).
Détecter les risques éthiques et le plagiat et résoudre les enjeux éthiques et légaux liés à la formation (IBS00) +
Implanter des stratégies pour améliorer l'honnêteté académique en FAD (Var07) +
Informationnels
Accéder avec efficacité et efficience à l'information dont on a besoin, en utilisant des ressources diverses et pouvoir justifier sa stratégie de recherche (Var07)+
Prendre en compte des sources d'information et des points de vue divers
Évaluer de façon critique tant l'information que les sources dont elle est tirée et intégrer cette information

Sélectionner, classer, comparer, sauvegarder et organiser de l'information et des données +
Développer de nouvelles connaissances en intégrant l'information à ses connaissances initiales
Utiliser l'information recueillie ou nouvellement générée pour stimuler l'apprentissage
Traiter l'information en variant les modes d'exploration des ressources (zapping, focalisation)
Identifier et conserver les références nécessaires pour accéder de nouveau aux sources pertinentes
Suggérer ou fournir des sources documentaires (Cer03)
Utiliser une variété d'outils et de procédures de collecte de données (IBS00)
Guider les étudiants pour qu'ils reconnaissent et comprennent leur propres inférences et celles des autres en matière de validité, de fiabilité, de qualité et d'à propos (Var07).
Technologiques
Installer et mettre à jour des applications
Gérer les différentes versions d'un document
Recourir à des stratégies de dépannage
Utiliser des fonctions avancées de moteur de recherche +
Utiliser et gérer des outils de communication synchrones et asynchrones (Var07) +
Produire des documents avec un traitement de texte ou d'autres outils logiciels (Var07)
Veiller aux mises à jour et à la sécurité des équipements et logiciels (Var07)
Utiliser l'outil technique ou médiatique le plus adapté à la situation d'apprentissage (Cer03, Var07) +
Appliquer ses connaissances des logiciels pour améliorer l'apprentissage et la productivité (Var07)
Développer continuellement ses connaissances et habiletés en technologie, incluant en technologies émergentes (Var07, IBS00) +
Travailler en mode multitâche dans un environnement informatisé (Var07) +
Faire les modifications nécessaires au contenu du système ou à ses paramètres (Var07)
Utiliser efficacement la plate-forme d'apprentissage choisie (Var07) et ses outils de gestion des groupes et des étudiant(e)s +
Utiliser les évaluations des travaux des étudiants, leurs évaluations du cours et la réflexion personnelle pour s'assurer que la technologie est utilisée de façon adéquate pour rencontrer les besoins (Var07)
Utiliser une variété de technologies de façon à atteindre les objectifs du cours et à développer des habiletés pertinentes au domaine (Var07) +
Revoir et évaluer l'efficacité pédagogique et la valeur des technologies utilisées des perspectives de l'enseignant, de l'étudiant et de l'administration (Var07)
Analyser les caractéristiques des technologies existantes et émergentes et leur utilisation dans un environnement éducatif (IBS00) +
Spécifier les capacités des technologies existantes et émergentes à améliorer la motivation, la visualisation, l'interaction, la simulation et l'individualisation (IBS00).
Évaluer la capacité d'une infrastructure donnée à supporter les technologies choisies (IBS00)
Estimer les bénéfices des technologies existantes et émergentes (IBS00) +
Faciliter l'utilisation de technologies d'apprentissage comme le multimédia, les simulations, etc. pour aider les étudiants à atteindre les objectifs du cours (Var07) +
Rendre le cours esthétiquement agréable tout en le maintenant accessible et facilement utilisable (Var07) +
Connaître des techniques pour modifier le contenu pour ceux qui ont des handicaps ou des capacités et des styles d'apprentissage différents (Var07).
Concevoir des expériences d'apprentissage et utiliser des mécanismes ou technologies permettant à des étudiants différents, notamment par leurs styles d'apprentissage (IBS00), d'expérimenter le contenu (Var07).
Faciliter l'accès équitable et efficace aux ressources technologiques requises par le cours aux étudiants de différents contextes, cultures et habiletés (Var07).
Disciplinaires
Développer de nouvelles connaissances dans le domaine (Var07)
Utiliser correctement le vocabulaire propre à la discipline
Appliquer la connaissance dans des domaines pratiques (Cer03)
Mettre en perspective et communiquer des connaissances de haut niveau dans les discussions du cours (Var07)
Identifier les fausses conceptions de l'étudiant et adapter la formation pour favoriser une conceptualisation ou re-conceptualisation appropriée (Var07).
Favoriser la génération et la vérification des connaissances en fonction des standards du domaine et des méthodes de recherche reconnues (Var07).
Identifier les recherches pertinentes au cours ou aux programmes (Oro93)
Sociaux, interpersonnels et affectifs
Rechercher et partager de l'information et des idées entre individus de contextes et rôles divers (IBS00).
Contribuer à l'efficacité des réunions (IBS00).
Promouvoir la collaboration, la motivation, les partenariats et les relations entre participants à un projet (IBS00).
Promouvoir et gérer les interactions entre les membres d'une équipe (IBS00) et régler ses conflits +
Promouvoir ou assurer un leadership efficace dans les groupes (Var07).
Appliquer et promouvoir l'interactivité entre étudiants et entre l'enseignant et les étudiants (Var07), entre autres en établissant des objectifs clairs et des attentes précises pour cette interactivité, en incluant des éléments d'interactivité dans les travaux, en fournissant un espace pour les discussions hors-sujet (Var07) et en trouvant des façons d'encourager le partage (Var07) +
Évaluer la pertinence de la procédure à appliquer dans un cas de conflit et pouvoir justifier son évaluation (Var07)
Vouloir et pouvoir co-enseigner ou co-planifier, lorsque approprié (Var07).
Être présent dans la communauté de pratique de la FAD et comprendre l'importance d'une telle participation.

Contribuer des connaissances à la profession et à la communauté de pratique (Var07, IBS00, Oro93)
Communiquer et collaborer avec une communauté académique et sociale plus large pour améliorer l'apprentissage et la croissance personnelle des étudiants
Construire et promouvoir des relations efficaces pouvant avoir un impact sur le projet (IBS00).
Déterminer comment utiliser des équipes inter-fonctionnelles (IBS00).
Travailler avec des experts du domaine durant le processus de développement (IBS00) +
Motivationnels
Communiquer des attentes élevées aux étudiants (Var07)
Encourager les étudiants à incorporer leurs propres buts dans leurs travaux, à s'engager dans des recherches pratiques et à lier leurs expériences personnelles aux objectifs éducatifs et professionnels des étudiants (Var07)
Rechercher des moyens additionnels et appropriés d'encourager les étudiants à contribuer (Var07)
Choisir des stratégies de participation et de motivation appropriées (IBS00), Évaluer la pertinence d'une stratégie motivationnelle et pouvoir justifier cette évaluation (Var07) +
Informar les étudiants des moyens de réussir en FAD et dans le cours (Var07) +
Fournir un mécanisme permettant aux étudiants d'être informés ou de déterminer leur progrès dans le cours (Var07) +
Pédagogiques et évaluatifs
Général
Encourager et demander de la créativité des étudiants (Var07) +
Soutenir au moyen de stratégies spécifiques l'acquisition de connaissances par des étudiants dont la langue maternelle est différente (Var07)
Repérer les difficultés et leurs causes (Cer03) +
Faire les liens et faciliter à mise en lien par les étudiants de leurs propres expériences d'apprentissage à d'autres domaines de connaissances et à leur propre vie (Var07)
Encourager les étudiants à considérer des explications alternatives de leurs propres expériences (Var07)
Permettre la critique et le questionnement par les étudiants des positions de l'enseignant tout en maintenant une position d'autorité claire (Var07)
Comprendre comment ses biais personnels influent sur son enseignement (Var07).
Variar son rôle (enseignant, facilitateur, coach, collaborateur, coparticipant, observateur) selon les besoins éducatifs et les contenus (Var07) +
Guider les étudiants dans leur acquisition de connaissances (Var07)
Choisir les stratégies, modalités ou moyens d'apprentissage les mieux adaptées aux tâches à effectuer
Utiliser efficacement le questionnement (Var07) +
Respecter diverses façons d'apprendre et d'appliquer la connaissance (Var07)
Développer de façon continue ses pratiques d'enseignement et ses connaissances sur l'apprentissage et appliquer ces nouvelles connaissances au développement des cours (Var07, IBS00), et vouloir apprendre de nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage (Oro93) +
Appliquer des concepts, techniques et théorie d'autres disciplines aux problèmes de l'apprentissage, de l'éducation et du design (IBS00).
Promouvoir, appliquer et disséminer les résultats de la théorie et de la recherche en FAD (IBS00) +
Modifier le modèle si les paramètres du projet changent (IBS00)
Expliquer, réexpliquer (Cer03) +
Analyse et planification
Établir la portée et les objectifs du projet (IBS00)
Identifier des aspects des environnements physique et social qui ont un impact sur la livraison de l'instruction (IBS00)
Analyser le contexte éducatif et choisir des stratégies appropriées (IBS00)
Identifier des aspects environnementaux et culturels qui influencent l'apprentissage, les attitudes envers les interventions éducatives et la performance (IBS00)
Concevoir un curriculum ou un programme et en déterminer la portée (IBS00)
Sélectionner et utiliser des outils et techniques appropriées d'identification des besoins (IBS00, Oro93)
Identifier et décrire les caractéristiques de la population visée (IBS00) et déterminer celles qui influencent l'apprentissage et le transfert (IBS00) +
Déterminer la portée et la profondeur de la couverture de contenu prévue compte tenu des contraintes éducatives (IBS00).
Utiliser les théories de l'apprentissage appropriées dans la planification de la formation et prévoir l'utilisation de plusieurs approches pédagogiques pour rencontrer les besoins des étudiants (Var07)
Clarifier les diverses perceptions des besoins et leurs conséquences (IBS00)
Décrire le problème et ses dimensions, identifiant les écarts entre la performance actuelle et désirée (IBS00).
Déterminer les méthodes de collecte de données appropriées au contexte, aux ressources disponibles, aux renseignements nécessaires et à l'utilisation possible des résultats (Oro93)
Connaître suffisamment les analyses statistiques pour identifier les besoins d'analyse et les sous-contracter au besoin (Oro93)
Analyser, évaluer et sélectionner les données du profil de l'apprenant pour l'utiliser dans une situation particulière de design (IBS00)
Déterminer les pré-requis en fonction du type de sujet, des besoins de l'apprenant et de l'organisation (IBS00)
Créer des scénarios pédagogiques et des expériences appropriés aux objectifs pédagogiques (Var07)
Estimer les conséquences et implications des décisions de design en fonction d'expériences précédentes, de l'intuition et des connaissances (IBS00)

Demeurer ouvert à des situations alternatives jusqu'à ce que des données suffisantes aient été recueillies et vérifiées (IBS00)
Utiliser des techniques appropriées pour spécifier et ordonner les buts et objectifs éducatifs (IBS00)
Établir des objectifs à court et à long termes pour les étudiants qui soient cohérents avec les objectifs curriculaires et le programme et réalistes (Var07)
Considérer des modèles de design et de développement multiples (IBS00)
Établir la séquence des cours pour les apprenants et les groupes d'apprenants (IBS00)
Fournir la justification du choix du modèle de design et de développement retenu (IBS00) +
Identifier les exigences de contenu en fonction des résultats de l'analyse de besoins (IBS00)
Identifier les experts du domaine pour participer dans le processus de design et de développement (IBS00)
Identifier les parties prenantes et la nature de leur participation (IBS00)
Sélectionner ou créer un modèle approprié au projet en fonction d'une analyse des éléments du modèle (IBS00)
Sélectionner, modifier ou créer un design et un modèle de développement approprié (IBS00)
Spécifier les cours en fonction des résultats de l'identification des besoins (IBS00)
Utiliser des analyses coûts-bénéfices pour décider s'il faut modifier, acquérir ou développer les matériels éducatifs (IBS00) +
Utiliser des techniques appropriées pour identifier les conditions qui déterminent la portée du contenu éducatif (IBS00)
Utiliser des techniques appropriées pour analyser divers types de contenus (IBS00)
Utiliser une pédagogie centrée sur l'étudiant (Var07)
Maintenir un rythme approprié dans la progression du cours (Var07) +
Concevoir des formations qui reflètent les différences culturelles des apprenants (Var07, IBS00)
Préparer un document de conception et le faire circuler pour revue et approbation (IBS00) +
Production
Développer des matériels éducatifs qui soutiennent les analyses de contenu, les technologies, les modes de diffusion et les stratégies éducatives choisies (IBS00)
Être sensible à l'impact culturel des matériels éducatifs (IBS00)
Créer une variété de matériels d'apprentissage appropriés au curriculum, aux étudiants et aux principes pédagogiques (Var07)
Présenter un échéancier ou un calendrier soulignant les points clés pour la réussite du cours (Var07).
Sélectionner et utiliser une variété de techniques pour définir et ordonner le contenu éducatif et les stratégies (IBS00)
Identifier le matériel éducatif existant à réutiliser ou à modifier en fonction des spécifications éducatives (IBS00)
Communiquer clairement des objectifs de cours valides et efficaces (Var07)
Prévoir du temps pour explorer et développer les renseignements, habiletés, connaissances, etc. demandés ainsi que pour les lectures et travaux (Var07)
Introduire et découper le matériel selon une progression logique de niveaux de complexité de façon significative pour des étudiants à différents niveaux de développement et ayant des besoins d'apprentissage divers (Var07)
Présenter le contenu de façon à ce qu'il soit personnellement pertinent pour les étudiants. Lier les renseignements à des problèmes authentiques ou à des enjeux d'intérêt pour les apprenants (Var07)
Présenter diverses expériences et contre-expériences et de multiples représentations du sujet incluant diverses applications de celui-ci (Var07)
Pouvoir justifier le choix de son approche pédagogique (Var07)
Innover dans les approches de développement des connaissances des étudiants et pouvoir justifier le choix de ces approches (Var07)
Faire preuve de créativité dans la façon dont le cours est présenté (Var07) +
Utiliser le plus possible des approches interdisciplinaires et intégrer des domaines multiples dans la formation (Var07)
Utiliser des pratiques d'enseignement conforme aux modèles en place dans l'institution (Var07)
Utiliser une vaste gamme d'activités, d'informations et de technologies appropriées à l'âge et au niveau cognitif des étudiants et à leurs différents besoins en matière de développement de leur apprentissage (Var07) +
Développer et utiliser des activités de groupe et collaboratives lorsqu'approprié au contexte et à la clientèle (Var07), incluant l'utilisation de rôles divers, la prise en compte de la taille optimale des groupes, des résultats utiles, des discussions bien dirigées, etc.
Reconnaître l'existence d'un aspect social à l'éducation et l'incorporer dans le processus d'enseignement et d'apprentissage avec l'intention de créer une communauté d'apprentissage
Donner des choix de travaux aux étudiants lorsque approprié (Var07)
Personnaliser la formation pour rencontrer les besoins des étudiants. Fournir plus d'un cheminement lorsque approprié pour atteindre les objectifs du cours. Adapter l'enseignement aux individus lorsque possible et approprié (Var07)
Évaluation des étudiants
Fournir des explications détaillées pour toute évaluation à distance incluant comment compléter le travail et comment le soumettre (Var07) +
Justifier de façon claire, en fonction de la pédagogie, le choix de la méthode et des critères ou rubriques d'évaluation utilisés (Var07) +
Prendre les mesures pour évaluer adéquatement les étudiants avec des besoins spéciaux ou des handicaps (Var07)
Évaluer correctement l'efficacité, la pertinence, la fiabilité et tout biais dans les questions et activités utilisées (Var07)

Évaluer efficacement les étudiant(e)s en utilisant une variété de techniques pour à la fois mesurer les progrès de l'étudiant, en tenant compte des différences de préférences, habiletés, intelligences, etc. et aider à l'apprentissage (Var07)
Fournir des exemples d'évaluation lorsque approprié et possible (Var07) +
Justifier ses choix en matière d'évaluation (Var07)
Laisser suffisamment de temps aux apprenants pour formuler des questions et des préoccupations ou faire des commentaires sur l'évaluation (Var07)
Utiliser des évaluations directement liées aux objectifs du cours (Var07)
Utiliser des évaluations qui tiennent compte de la participation de l'étudiant (Var07)
Choisir et ordonner les techniques d'évaluation (IBS00)
Construire des tests fiables et valides utilisant une variété de formats (IBS00)
Développer et implanter des plans d'évaluation confirmative, formative et sommative (IBS00)
Discuter et interpréter les rapports d'évaluation avec les parties prenantes (IBS00)
Établir des systèmes pour documenter les progrès de l'apprenant et l'achèvement du cours (IBS00)
Établir des systèmes pour faire le diagnostic des besoins individuels et prescrire des alternatives éducatives (IBS00)
Gérer le processus d'évaluation (IBS00)
Analyser les résultats de l'apprentissage et choisir des stratégies appropriées (IBS00)
Évaluation du cours
Modifier un curriculum ou programme existant pour refléter les changements dans la société, la base de connaissance, la technologie ou l'organisation (IBS00)
Revoir les produits et programmes pour refléter les changements dans la pratique professionnelle ou les politiques (IBS00)
Utiliser les données d'évaluation comme guide pour la révision des produits et programmes (IBS00)
Revoir continuellement les solutions sélectionnées et ajuster au besoin (IBS00)
Utiliser une variété de techniques pour établir des standards d'excellence (IBS00)
Identifier les processus et résultats à être mesurés compte tenu du problème identifié et des solutions possibles (IBS00)
Identifier et évaluer les sources de données d'évaluation (IBS00)
Analyser les résultats de l'évaluation et déterminer les aspects qui demandent d'autres actions (Oro93)
Identifier quels aspects d'une FAD doivent être évalués ou devraient faire l'objet d'un projet de recherche (Oro93)
Évaluer la formation et son impact (IBS00)
Modifier ses pratiques d'enseignement en fonction de ses expériences, des évaluations et de la recherche (Var07)
Évaluer l'efficacité éducative (crédibilité, clarté, validité, qualité, caractère à jour, esthétique, etc.) du matériel inclus en fonction des résultats et commentaires reçus et expliquer ce jugement (Var07)
Maintenir à jour le matériel d'apprentissage et justifier les changements effectués (Var07)
Utiliser les évaluations des travaux des étudiants, leurs évaluations du cours et la réflexion personnelle pour améliorer les pratiques et maximiser l'apprentissage (Var07)
Identifier les processus et résultats à être mesurés compte tenu du problème identifié et des solutions possibles (IBS00)
Identifier et évaluer les sources de données d'évaluation (IBS00)
Mettre à jour les produits et programmes éducatifs tels que requis (IBS00)

Savoirs
Technologiques
Connaître plusieurs technologies requises en FAD: environnement d'apprentissage, outils de communication et de collaboration, système de gestion des dossiers de l'institution, équipements, logiciels (navigateurs Internet, courriel, traitement de texte, présentique, etc.) (Cer03, Var07)+
Connaître les normes techniques s'appliquant aux ressources éducatives
Comprendre la nature et le rôle des technologies dans la communication sonore et visuelle +
Administratifs
Connaître les diverses ressources administratives et de soutien disponibles et savoir y accéder +
Connaître les possibilités de financement de ses projets
Comprendre les objectifs d'un projet et imaginer/anticiper ses résultats
Communicationnels
Connaître les diverses intentions d'écriture, types de textes et modalités de représentation des connaissances
Éthiques
Comprendre les enjeux culturels, éthiques, légaux et sociaux liés à l'usage de l'information, notamment ceux liés à la propriété intellectuelle et aux droits d'auteur (Nac06, Var07) +
Connaître des ressources relatives à la propriété intellectuelle
Connaître les règles en matière de respect de la personne et de la vie privée (Nac06, Var07))
Connaître les enjeux relatifs à l'honnêteté académique en FAD (tels que les raisons de tricher, le soutien administratif à l'application des politiques à ce sujet, le plagiat, les enjeux légaux et éthiques de la détection du plagiat, etc. Var07)
Connaître des méthodes pour réduire la possibilité et la probabilité de tricher (Var07)
Métacognitifs
Connaître les différences dans les approches à l'apprentissage incluant entre autres les styles d'apprentissage (Var07)
Comprendre l'importance de la réflexion sur ses pratiques (Var07)
Informationnels
Connaître l'importance d'acquérir des compétences informationnelles dans la perspective d'une formation continue
Disciplinaires
Comprendre les bases théoriques (concepts, méthodes, structures, etc.) de la discipline et ses liens avec d'autres domaines (Cer03, BGT01 et autres)
Connaître une gamme de ressources du domaine (Var07)
Connaître les contenus, activités et évaluations du cours (BGT01, Var07)
Connaître les fausses conceptions courantes du domaine (Var07).
Pédagogiques et évaluatifs
Connaître les théories éducatives et particulièrement celles qui sont sous-jacentes au paradigme éducatif utilisé par le cours ou le programme (Var07)
Connaître les éléments fondamentaux des théories de l'apprentissage s'appliquant au groupe d'âge ou au niveau d'habileté de la population desservie (Var07)
Connaître les avantages et inconvénients des diverses approches pédagogiques et théories de l'apprentissage(Var07)
Connaître les principaux objectifs et procédures de la recherche en éducation (Oro93)
Connaître la littérature sur le design pédagogique, ses théories et sa pratique (IBS00).
Comprendre les besoins particuliers et les circonstances entourant les apprenants adultes et les apprenants à distance (Oro93)
Connaître les processus cognitifs associés aux différents types d'apprentissage et les moyens de les stimuler (Var07)
Connaître la pédagogie et la didactique dans l'enseignement à distance et les particularités de ce mode de formation (Cer03, Var07)
Connaître les méthodes pour aider / faciliter l'apprentissage (Cer03)
Comprendre l'impact du contexte socioéconomique, culturel, religieux, etc. ainsi que des handicaps sur l'apprentissage et ses processus de communication (Var07, IBS00)
Comprendre comment créer effectivement une communauté d'apprenants dans une FAD, promouvoir un comportement positif et l'apprentissage entre divers étudiants (Var07).
Comprendre l'importance de créer un environnement d'apprentissage efficace dans la FAD (Var07).
Connaître les objectifs de l'évaluation en termes d'apprentissage de l'étudiant et l'efficacité de diverses méthodes d'évaluation dans différents contextes (Var07)
Connaître les enjeux de l'évaluation à distance et en comprendre les difficultés particulières p.ex. la forme, le moment et le lieu de l'évaluation, les consignes à interpréter à distance, etc (Var07),
Comprendre le contexte institutionnel, sa mission, sa structure et son contexte (Var07) et l'impact de la FAD sur les systèmes existants dans l'organisation (Oro93)
Connaître le fonctionnement de la formation à distance, les ressources nécessaires et l'échéancier à envisager (Oro93)
Connaître les décideurs qui peuvent rendre le projet de FAD possible (Oro93)
Connaître le fonctionnement de la formation à distance ainsi que la planification, les ressources et les tâches nécessaires à son développement (Oro93)
Connaître le lien entre le projet de FAD et les autres fournisseurs éducatifs de la région (Oro93)
Connaître les procédures et règlements de l'institution
Connaître les procédures de gestion des étudiants (dossiers, notes, plagiat) (Var07, Oro93) et les systèmes administratifs courants de l'institution (système de paie, procédures d'achat ou de location, etc.) et ses normes (délais requis, etc.) (Oro93)
Connaître le/les programmes de l'institution (BGT01)
Communicationnels, langagiers et médiatiques
Comprendre comment le type de média utilisé, du texte à l'audio et à la vidéo, peut influencer la communication (Var07)

Comprendre l'importance de la langue dans l'apprentissage (Var07)
Connaître les exigences des média courants (complexité, besoins techniques, délais, droits d'auteur et autres lois et règlements, etc.) (Oro93)
Connaître les standards de qualité s'appliquant à chaque type de matériel
Connaître la grammaire et l'orthographe
Connaître l'écart entre les langages écrit et oral (Cer03)
Connaître des éléments de Netiquette +
Savoir que la communication à distance peut être mésinterprétée et que les échanges en ligne peuvent être plus volatils qu'en présence (Var07).
Sociaux, interpersonnels et affectifs
Comprendre la dynamique du travail collaboratif ou de groupe à distance et ses processus et posséder les habiletés pour les développer (Var07).
Comprendre comment les individus influencent les groupes (Var07).
Connaître les problématiques liées aux conflits dans les groupes et des procédures pour gérer les conflits à distance (Var07)
Connaître le caractère social d'une classe et comment il peut contribuer au succès des étudiants (Var07).
Connaître le processus collaboratif de l'enseignement et travailler avec d'autres membres de la communauté à l'avancement des objectifs éducatifs (Var07)
Comprendre le besoin de collaborer avec d'autres professionnels de la FAD lorsque possible et approprié (Var07).
Motivationnels
Connaître l'importance de la motivation de l'apprenant (Var07)
Connaître les phénomènes liés à l'abandon et à l'échec en FAD

Savoir-être
Adaptabilité, flexibilité, capacité de faire face à des imprévus, tolérance à l'ambiguïté+
Aptitude au travail d'équipe +
Attention aux détails +
Autonomie
Capacité de vision, d'influence et de leadership nécessaire pour lancer un projet de FAD et le développer (Oro93) +
Capacité d'anticipation (Brug05)
Capacité d'autocritique, de pratiques réflexives et d'acceptation de la critique
Capacité d'innover +
Discipline, structure, rigueur, ordre +
Enthousiasme, énergie
Flexibilité dans le travail avec des collègues (Var07).
Motivation, engagement +
Patience (Var07) +
Persévérance (Var07) +
Polyvalence (CH03) +
Proactivité, débrouillardise
Réalisme, flexibilité
Respect, capacité à transiger sans coercition ou humiliation (Var07), courtoisie

1,3 Des compétences pour encadrer

...la formation à distance dissocie. Le tuteur est là pour essayer d'assembler, de relier ce que la distance défait. Les étudiants doutent, veulent abandonner. Le tuteur est là pour les soutenir, les motiver. Il existe de nombreuses difficultés liées à ce mode de formation comme l'organisation du travail, la gestion du temps, le tuteur est là pour prévenir les étudiants de ces pièges et les conseiller pour les éviter.

Stéphanie Ceron, 2003

Les compétences pour encadrer traiteront des habiletés nécessaires pour interagir directement avec les étudiants, une fois le cours offert. Elles incluront ici toutes ces interactions, incluant les fonctions d'animation, de médiation et d'évaluation évoquées par Alava et Fourcade (2008) et détaillées à la section précédente.

1,31 Des témoignages de formateurs

Comme l'illustre le témoignage de Michel Gendron présenté subséquemment, enseignement et encadrement relèvent souvent d'une même personne, même en FAD. Parfois l'encadrement est alors partagé, un assistant assumant une part importante des tâches d'évaluation. Bref, la frontière entre les rôles d'enseignement et d'encadrement varie selon les institutions et les modes de formation.

Cette séparation des tâches, lorsqu'elle existe, peut avoir des avantages, comme le souligne le point de vue ci-contre. Il mentionne aussi divers rôles de tutorat que des compétences devraient soutenir : des rôles d'animateur, de modérateur, de correcteur, de conseiller, de personne-ressource et de soutien ainsi que de représentant de l'institution et du professeur.

Pour Michel Gendron, ce rôle d'encadrement s'appuie sur des compétences de relations humaines et de communication, dont la capacité de vulgariser, des capacités d'organisation (suivi) ainsi que des savoir-être : patience, capacité d'écoute, assiduité, capacité d'adaptation.

En classe traditionnelle, le cours est généralement conçu et encadré par la même personne. En FAD, ces tâches sont souvent séparées entre un expert-concepteur et des tuteurs-animateurs. On peut ainsi profiter au mieux des compétences distinctes nécessaires à chaque fonction. Lorsqu'elles sont séparées, le tuteur sera principalement:

- une personne-ressource pour guider l'apprentissage des étudiants et la réalisation de leurs travaux,
- un animateur et un modérateur des activités de groupe,
- un soutien à la motivation et à la persévérance,
- le correcteur des livrables soumis,
- le représentant de l'institution et du professeur auprès de l'étudiant,
- un conseiller pour les concepteurs sur les ajustements à apporter à la formation et, parfois, le responsable de ses mises à jour.

Kandonou
Sur e-difor Formation en ligne

À l'UQAR, l'encadrement à distance est principalement fait par les enseignants eux mêmes. Toutefois, un premier niveau de réponse à des questions plus simples ou plus techniques est fourni par d'autres employé(e)s ou, dans certains cours, par les auxiliaires d'enseignement.

Pour Michel Gendron, les fonctions d'encadrement demandent d'être « très patient », de « travailler beaucoup la relation humaine », une « bonne écoute », quelqu'un qui « peut communiquer facilement, vulgariser », de l'assiduité, de la disponibilité et une capacité de suivi.

Les deux programmes offerts essentiellement à distance par l'UQAR, un baccalauréat en formation professionnelle et un Programme court en périnatalité, s'adressent principalement à des clientèles adultes en emploi, dont les niveaux d'expertise techniques et en formation à distance, comme les profils, sont très variés. Il faut donc aussi être capable de s'adapter et d'offrir un niveau de soutien technopédagogique adéquat.

Entrevue de Michel Gendron
Technopédagogue et chargé de cours, UQAR

Les formateurs du CCNB, Bathurst font état de qualités personnelles très semblables. Ils ajoutent la créativité et soulignent le besoin de rapidité des rétroactions.

Le tuteur : Patient, à l'écoute des besoins des apprenants, créatif, dédié à sa tâche afin de minimiser les délais d'attente de la part de l'apprenant.

Résultats d'un échange entre collègues synthétisé par **Aurèle Michaud**,
Conseiller pédagogique, CCNB-Bathurst

Le rôle central de la communication interpersonnelle est aussi souligné par Jean Trudeau.

Mon expérience dans le domaine me fait dire que le plus grand défi de la formation à distance, c'est d'établir une communication interpersonnelle réelle avec l'étudiant-e malgré la distance. La persistance et la réussite de l'étudiant-e en formation à distance nécessitent qu'il ou elle se sente personnellement interpellé-e et que ses efforts soient reconnus. [...]

Jean Trudeau
Éditeur SM

Pour Jacques Rodet, créateur du portail [t@d](#), la communauté de pratique des tuteurs à distance, il faut placer l'empathie au centre de ces compétences et qualités d'interaction. Il la définit en insistant sur la distinction à faire entre empathie et sympathie. Sur l'empathie, il cite entre autres Carl Rogers⁴³ pour qui

l'empathie implique que : « on éprouve la peine ou le plaisir d'autrui comme il l'éprouve, et qu'on en perçoit la cause comme il la perçoit (c'est-à-dire qu'on explique ses sentiments ou ses perceptions comme il se les explique), sans jamais oublier qu'il s'agit des expériences et des perceptions de l'autre. Si cette dernière condition est absente, ou cesse de jouer, il ne s'agit plus d'empathie mais d'identification ».

L'empathie, une compétence pour le tuteur à distance.

Si l'on considère le tutorat comme une relation d'aide à l'apprenant à distance, et que l'on convient que le tuteur ne peut manifester son aide qu'à partir du moment où il a une compréhension fine et en profondeur des besoins, des attentes et des ressentis du tuteur, il devient naturel de s'interroger sur une attitude, voire une compétence que le tuteur à distance devrait avoir, j'ai nommé l'empathie. [...]

La compétence est ici définie comme la somme d'un ensemble de savoirs : savoir (connaissances), savoir-faire (maîtrise de techniques) et savoir-être (attitude). Face à un tuteur éprouvant une difficulté dans son parcours d'apprentissage, le tuteur empathique devrait donc mettre en œuvre ces différents savoirs.

En la matière les connaissances renvoient davantage à celles que le tuteur a pu construire sur le concept d'empathie qu'à celles qu'il possède sur la matière du cours, sur la méthodologie d'apprentissage ou sur les outils du dispositif de formation. Le tuteur sait-il faire la différence entre l'empathie et la sympathie ? Est-il en mesure de distinguer une intervention compassionnelle d'une attitude empathique ? Peut-il ressentir la situation vécue par l'apprenant sans s'identifier à celle-ci ? Garde-t-il à l'esprit que l'expérience vécue par l'apprenant ne peut jamais être identique à celles qu'il a vécues ?

J'ai souvent eu l'occasion d'indiquer que, selon moi, le tuteur, lors de sa formation, devrait être mis en situation d'apprenant à distance afin de pouvoir vivre les difficultés propres à cette modalité de formation. De ce vécu, il peut tirer une plus grande capacité à comprendre les ressentis des apprenants qu'il encadre par la suite. Dans une démarche empathique, il lui faut néanmoins se garder d'assimiler l'expérience d'un de ses tuteurs avec les siennes propres lors de sa formation de tuteur. En effet, il ne s'agit pas de se projeter ou d'interpréter, à partir de son vécu, celui du tuteur mais bien plus de témoigner au tuteur qu'il est en capacité d'écouter et d'accueillir son propos.

Le savoir-faire renvoie ici aux techniques propres à l'écoute active que j'ai déjà eu l'occasion d'aborder (cf. L'écoute active, une stratégie au service du tuteur à distance). Il s'agit tout à la fois de manifester son écoute, d'écouter, de reformuler ou de procéder par réverbération et de pratiquer le questionnement ouvert.

Le savoir-être du tuteur empathique est relatif à l'authenticité de sa relation avec le tuteur. Celle-ci doit être caractérisée, d'une part, par le respect du tuteur, ce qui tend à réduire la situation d'inégalité propre à la relation pédagogique, et d'autre part, par la construction d'une relation de confiance qui impose au tuteur de bien distinguer les différents rôles qu'il assume et qui peuvent être en tension. C'est en particulier le cas lorsque le tuteur doit simultanément aider et évaluer le tuteur.

Le tuteur à distance, « compétent en empathie » est donc une personne qui dans sa relation d'aide envers son tuteur est en capacité de mobiliser ces différents savoirs. Il doit néanmoins faire attention à ne pas « jouer au thérapeute » au risque de nuire plutôt que d'aider ses apprenants. Comme toujours, le tuteur doit s'interroger sur le périmètre de

ses interventions et ne pas hésiter à diriger, le tuteur qui le nécessite, vers d'autres personnes ressources qui seraient plus qualifiées que lui pour lui apporter aide et soutien sur un plan particulier se situant en dehors des attributions tutorales.

Jacques Rodet

Concepteur pédagogique et consultant formateur en e-formation

PairsAnciens-PairsNouveaux a dit...

Bravo monsieur Rodet, à mon avis l'empathie est la première qualité nécessaire pour être tuteur. Malheureusement, certains tuteurs croient que la rigueur est de beaucoup plus importante. Le tuteur idéal sait construire un canevas de travail noté précis, et ce, proactivement. Le pire encadrement est celui qui laisse les étudiants à eux-mêmes ou celui qui force tous les étudiants à poser les mêmes questions. Cela est inefficace et contre-productif pour l'apprentissage des étudiants.

L'empathie s'appuierait donc sur le respect de l'étudiant et l'authenticité. Le commentaire formulé en réponse à ce billet y ajoute certains besoins de proactivité et de précision ainsi que de rigueur dans les critères d'évaluation.

1,32 Des témoignages d'étudiants

Les nombreux commentaires des étudiants sur le rôle de tuteur témoignent de l'importance de celui-ci dans leur réussite. Marie-Jacinthe Lefebvre résume ce rôle comme celui d'un accompagnateur et d'un mentor qui les inspire et soutient leur motivation. Elle résume certaines compétences centrales sur lesquelles s'appuie ce rôle, dont les habiletés de relations interpersonnelles et l'adaptabilité aux divers besoins des étudiants.

tuteur(trice) : accompagnateur-mentor sachant être en interaction avec les étudiants, utilisant diverses stratégies pédagogiques, capacité d'entrer en relation avec les individus, de pouvoir s'adapter pour répondre aux besoins de chacun et à chacune des personnalités, capable d'utiliser les TIC, visionnaire pouvant inspirer les apprenants afin que ceux-ci s'auto motivent et persévèrent dans leur programme de formation.

Marie-Jacinthe Lefebvre
Étudiante, Télé-université

Dans le témoignage cité dans la section précédente, Gérard Kahombo aborde des rôles et capacités s'appliquant à la fois à l'enseignant et au tuteur, comme les rôles de médiateur et d'organisateur, les capacités de leadership de groupes d'apprenants et d'encouragement et les savoir-faire en information, en rétroaction, — particulièrement pour faire des évaluations formatives et susciter l'auto-questionnement —, en gestion des conflits et en analyse des processus d'apprentissage. Il complète par des compétences plus spécifiques au tutorat.

La capacité à informer suffisamment, à fournir des feedback, la rapidité (être expéditif), une maîtrise les objectifs/des contenus matières/et du dispositif pédagogique mis en place par le professeur, la capacité de gérer les conflits au sein des groupes de travail, la maîtrise technique des outils FOAD, la capacité à encourager/motiver et à relancer le groupe, bref le rôle d'un capitaine d'équipe.

UN EXEMPLE

J'ai une expérience personnelle: le manque d'informations suffisantes sur le dispositif d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, le manque d'un encadrement virtuel de proximité de la part des tuteurs, le manque (pour l'apprenant) d'entraînement dans un travail collaboratif ont négativement joué dans de ma première expérience de formation à distance. Ces facteurs sont sources de démotivation !

Gérard Kahombo

Étudiant, Programme: TIC et développement, Université de Rouen

Parmi les compétences sur lesquelles les étudiants insistent, les capacités de relations interpersonnelles sont très présentes. Elles reposent sur des qualités personnelles ou des attitudes. Parmi elles, la disponibilité et la rapidité de rétroaction semblent les plus prisées, comme en témoignent ces contributions versées dans le fil de discussion *Le tuteur idéal* des forums de la Télé-Université, créé pour

ce mémoire.

Je crois également qu'un bon tuteur offre une rétroaction rapide. À mon avis, il n'y a rien de plus frustrant et de plus démotivant pour un étudiant que de se dépêcher à faire ses travaux pour que le tuteur ne les corrige qu'une ou deux semaines plus tard.

Après tout, il faut aux étudiants non seulement du temps pour assimiler la matière mais également pour réaliser les travaux et selon moi, il n'est pas normal qu'un tuteur qui maîtrise déjà la matière soit plus lent à corriger le travail que de faire le travail en question. Personnellement, j'ai eu des tuteurs qui corrigeaient les travaux que je leur envoyais le jour même ou le lendemain. D'autres quant à eux attendent plusieurs jours. Cela, dans mon cas fait vraiment toute la différence entre un cours intéressant et un autre.

Geneviève

Je suis d'accord avec Geneviève concernant la rétroaction rapide. Les délais ne sont pas toujours respectés. Aussi, c'est plus facile d'abandonner lorsqu'on n'est pas soutenu. Je trouve important que les tuteurs soient motivateurs.

Nathalie

j'ai 11 cours à mon actif et les cours que j'ai préférés sont ceux où j'ai eu une rétroaction rapide et un soutien de la part du tuteur. Malheureusement, ce ne sont pas tous les tuteurs qui prennent leur travail à cœur et qui travaillent pour "nous". [...]

Donc, la compétence recherchée est sans doute "une bonne communication" et "aimer enseigner" je considère bien entendu qu'il possède la matière...

Merci beaucoup, ça m'a fait du bien!

et355270

Si le respect de délais brefs est important voire essentiel, ce qui motive aussi et peut-être principalement, c'est la passion du tuteur pour son sujet et pour l'enseignement, son enthousiasme ou, tel que mentionné précédemment, sa capacité à inspirer les étudiants. Reprenons à cet égard une contribution de Katia Canciani faite dans le cadre du Colloque du REFAD de 2005.

- Premièrement il y a le tuteur... absent. Le tuteur absent, c'est celui qui ne fait jamais l'appel de premier contact, qui prend des lustres pour retourner un appel, qui répond vaguement, mais alors très vaguement, à toutes les questions que l'on peut lui poser et qui, vous ne me croirez pas, qui renvoie tous les travaux corrigés en même temps bien après la fin du cours... Ce qui fait que tout le long du cours, l'étudiant ayant un tuteur absent se demande s'il est en train d'échouer ou de se taper la note du siècle, s'il est un pur abruti ou s'il a tout compris, si l'ensemble de ses travaux sera noté globalement ou si chaque travail sera bel et bien noté à sa juste valeur. Le tuteur absent n'est malheureusement pas une espèce en voie d'extinction.

- Deuxièmement, il y a le tuteur-tuteur. Celui-là, il fait l'appel de contact avec quelque retard, il répond au téléphone la plupart du temps, et il répond aux questions en citant mot pour mot ce qui est écrit dans le corrigé du manuel que l'étudiant a aussi en face des yeux. Le tuteur-tuteur est une espèce que l'étudiant rencontre fréquemment.

- Troisièmement, il y a le tuteur parfait. Ah! Celui-là fait le premier appel dans les délais promis et pose même une ou deux questions à l'étudiant pour savoir où il se situe dans son parcours d'apprentissage. Celui-là retourne promptement les appels et répond aux courriels. De plus, lorsqu'on lui pose une question sur le contenu du cours, il ne fait pas que citer la réponse du livre, il connaît sa matière et il est capable de l'enseigner. C'est, ma foi, un pédagogue! Ce tuteur-là retourne les travaux de mi-session corrigés avant que le cours ne soit terminé. Le tuteur parfait est une espèce tellement agréable à côtoyer.

Mais vous croyez que le tuteur parfait est au sommet de la pyramide? Il n'en est rien. Au sommet de la pyramide, il y a le tuteur passionné. Ce tuteur-là, il annote tes travaux de commentaires pertinents, et quand tu lui téléphones pour lui poser une question, miracle : il se transforme. Il se met à parler du cours et de la matière avec un tel intérêt qu'il te donne le goût d'étudier dix fois plus. Il te donne le goût de persévérer... Le tuteur passionné, c'est l'espèce rare.

Comme vous pouvez le constater, les tuteurs, tout comme les enseignants, n'ont pas fini de faire parler les étudiants, même à distance.

Katia Canciani
Finissante en FAD

La passion pour l'enseignement est aussi citée par Amélie Filion. On peut la lier à ce que Hugues Chicoine désigne ci-dessous comme l'habileté à « engager la matière ».

Dans les priorités, à mon avis, si les tuteurs sont passionnés de l'enseignement, le reste va de soi! D'où la motivation, l'attention qu'ils nous portent et le fait qu'ils veulent que nous apprenions la matière à laquelle ils sont rattachés. 😊

J'imagine qu'il ne doit pas toujours être évident non plus pour nos tuteurs de connaître nos besoins momentanés ou nos problématiques face à certaines compréhension, la distance peut effectivement nous "distancer". Je crois que la communication devient alors une clé importante dans cette relation éloignée... [...]

Amélie Filion

Forum Stratégies d'études > Le tuteur idéal, Télé-Université

Engager La Matière

[...] On m'a raconté que dans un cours de 2e cycle, le chargé d'encadrement avait tout systématisé et préprogrammé - on aurait dit un discours tout droit sorti d'un séminaire de coaching. On ne saisit pas cela au premier coup d'œil mais à mi-parcours, lorsque l'on demande des précisions sur les contenus et que la réponse est toujours la même, à savoir (i) que tout est dans les contenus à ma disposition et (ii) que ce message s'accompagnait chaque fois d'encouragements jovialistes enjoignant l'étudiant à ne pas être timide. J'en ai conclu que ce chargé d'encadrement refusait tout simplement d'engager la matière du cours car il faut présumer favorablement des compétences, des qualifications et des habiletés interpersonnelles du personnel universitaire.

À ma connaissance, ce chargé d'encadrement est le seul oiseau rare qui ait refusé d'engager la matière du cours dans ses réponses à des questions précises. D'autres - personnes tutrices et chargées d'encadrement, ne refusent pas et se tirent d'affaire de manière satisfaisante : ces personnes possèdent les compétences, les qualifications et les habiletés attendues. Enfin et surtout, un remarquable contingent de personnes tutrices et chargées d'encadrement engagent la matière naturellement et systématiquement dans à peu près toutes leurs communications.

Comment désigner cette compétence ? Peut-on dire simplement qu'il faut « avoir le profil de l'emploi ? »... D'après ce que je comprends de la référence consultée, cela pourrait éventuellement se ramener au temps de qualité consenti à l'interface directe avec la matière et avec les apprenants (sans égard au mode synchrone ou asynchrone), à l'exclusion de toutes les autres tâches par ailleurs dévolues par l'institution aux personnes tutrices ou chargées d'encadrement et qui sont de l'ordre des relations de travail (et non de l'ordre de la didactique). Ce qu'il me semble de cet examen de la notion d'« engagement de la matière », à ma plus ou moins grande surprise, c'est que le présentiel et la distance partagent plus de similitudes que de différences si l'on s'en tient aux choses essentielles [...].

Référence : BERLINER, D.C. et ROSENSHINE, B. (1977) The acquisition of knowledge in school. Dans : Anderson, R.C., Spiro, R.J. et Montague, W.E., Eds. Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale NJ : Erlbaum.

Hugues Chicoine

Étudiant, Télé-université

Publié sur : http://hchicoine.wordpress.com/category/07_billets_fades/ en réponse aux discussions du forum Stratégies d'études > Le tuteur idéal

Cette passion communicative tient à la fois à des connaissances disciplinaires mais aussi, et peut-être surtout, à des qualités de pédagogue et de communicateur. Anne Simard soulève donc la question, ci-dessous : l'expertise de contenu tient-elle trop de place dans les exigences d'embauche des tuteurs ? Par ailleurs, elle mentionne comme plusieurs de ses collègues les besoins de disponibilité et d'écoute ainsi que de rétroaction rapide. Elle ajoute que cette dernière doit aussi être continue et souligne le besoin de respecter l'étudiant, son autonomie et la confidentialité de son dossier, de faire preuve d'ouverture d'esprit, de maîtrise de soi et de rigueur.

Compétences, qualités, défauts

Selon mon expérience d'étudiante à la TÉLUQ, le tuteur idéal doit démontrer un souci de ses étudiants par une bonne disponibilité. Il ne doit pas donner l'impression qu'on le dérange. J'ai parfois eu l'impression, à tort ou à raison, que cet emploi constituait un « travail d'appoint » chez certains tuteurs ou tutrices et que j'étais laissée à moi-même mais pour la majorité, cependant, ils étaient très consciencieux, d'une grande disponibilité et je n'ai que des éloges à leur endroit.

L'étudiant ou l'étudiante doit se sentir écouté.

Une réponse et une correction rapide, c'est-à-dire dans les délais prévus, est primordiale, selon mon expérience, car une attente trop longue est très démotivante. Le tuteur ou la tutrice ne doit pas, non plus, être avare de commentaires lors de la correction des travaux. Il est important, comme étudiant, d'avoir des « feedback », une rétroaction sur le travail et pas seulement la note finale.

L'étudiant ou l'étudiante à distance doit aussi sentir que ce qu'il fait a une utilité dans son cheminement scolaire et qu'il peut exercer un certain contrôle dans les activités reliées à ses cours. Autrement dit, qu'il a la possibilité de faire certains choix, si le cours le permet. Cela permet de développer un sentiment de compétence et d'entrevoir la réussite. Je pense qu'une rétroaction continue tout au long de son parcours facilite ces aspects.

Le tuteur idéal doit aussi démontrer du respect pour l'étudiant et une ouverture d'esprit. Avec la venue d'Internet, l'accès au « savoir » s'est élargi considérablement et de manière exponentielle. L'étudiant adulte possède donc un certain « bagage ». De plus, à la TÉLUQ, c'est souvent une personne au travail. Le tuteur doit donc pouvoir reconnaître ses erreurs si tel est le cas.

Il doit aussi posséder une bonne maîtrise de soi dans ses relations interpersonnelles.

Exigences d'embauche

La connaissance du « domaine » est importante mais le fait de posséder un diplôme de maîtrise ou de doctorat n'implique pas automatiquement que la personne possède les qualités de relations humaines nécessaires à cette profession. Même si l'expertise est naturellement très grande dans ces cas, des qualités de « pédagogue » me semblent aussi essentielles. Cela est mon opinion pour l'avoir vécu en classe dans une autre université. Un « chargé de cours » un peu maladroit mais tellement enthousiaste m'a motivé à en savoir plus sur le domaine qu'un professeur « doctorant » ennuyant et fermé même s'il possédait sa matière sur le bout des doigts! Donc le « savoir être » m'apparaît aussi important que le savoir tout court...

Il m'apparaît donc nécessaire de bien « doser » ces exigences lors de l'embauche d'un tuteur ou d'une tutrice : les compétences académiques, celles en pédagogie, en relations humaines (empathie : écoute, souci de la personne), le sens des responsabilités (disponibilité, rigueur, confidentialité, respect de la personne)

Anne Simard

Baccalauréat en sciences de l'éducation, Téléq

Les rapports entre les compétences disciplinaires et pédagogiques font aussi l'objet d'autres interventions du même forum, comme celles-ci-dessous.

[...] nous pouvons être des "experts" ou spécialistes d'un certain domaine du savoir; cela ne fait pas de nous des pédagogues.

Cependant, si je prends mon expérience de "technologue en radiologie", il est évident qu'il s'agit ici d'un domaine de connaissances qui demandent "obligatoirement" de posséder cette science pour l'enseigner mais une fois cette condition remplie, je crois qu'il est aussi important, lors de l'entrevue d'embauche, d'évaluer les qualités pédagogiques et relationnelles des candidats.

Anne

Le tuteur étant notre seul lien avec le cours, il faut, je crois, qu'il maîtrise totalement le sujet et qu'il puisse en dire davantage. Mais il lui faut également l'envie de le communiquer aux étudiants [...]

Delphine

Forum Stratégies d'études > Le tuteur idéal, Télé-Université

L'intervention ci-contre souligne en plus l'importance des capacités d'évaluation formative.

Si, pour Nathalie, les simples encouragements ne suffisent pas, ils

De mon côté, je crois que le tuteur doit bien connaître sa matière, mais ce n'est pas nécessaire qu'il en soit un expert. Par contre, il doit être un bon communicateur et aimer l'enseignement.

Dans les devoirs où j'ai reçu de bonnes notes, j'ai eu de bons commentaires (courts, mais bons) "Très bon travail" "Excellent" "Très bien", mais lorsque je perdais des points, je ne savais pas pourquoi! J'ai bien apprécié les encouragements, mais j'aurais aimé savoir quoi faire pour m'améliorer la prochaine fois!

Nathalie

Forum Stratégies d'études > Le tuteur idéal, Télé-Université

sont néanmoins souhaités, de façon à soutenir la motivation.

J'ajouterais que les tuteurs devraient aussi être des motivateurs. Dans un contexte de formation à distance, on est laissé à nous-mêmes. C'est un peu décourageant de recevoir une très mauvaise note alors qu'on a travaillé dur et de n'avoir que de brefs commentaires, presque des abréviations sur ce que nous avons raté. Un petit mot d'encouragement, une piste sur où on aurait dû s'enligner.[...]

Marie-Claude

Forum Stratégies d'études > Le tuteur idéal ?, Télé-Université

En résumé, les compétences nécessaires au tutorat seraient beaucoup liées à des savoir-être principalement de l'ordre des relations humaines (patience, empathie/écoute, souplesse, respect de l'étudiant, leadership, gestion des conflits), de la communication (capacité de vulgarisation et encouragement), du suivi et de l'évaluation (disponibilité, proactivité, rétroaction formative, précision, rigueur, rapidité), s'appuyant sur des compétences disciplinaires suffisantes et une capacité à utiliser les technologies. Les témoignages placent clairement au centre de ces aptitudes la disponibilité et la rapidité de rétroaction s'appuyant sur une motivation et un engagement nourris par une passion pour le domaine et l'enseignement.

1,33 Des contributions de la documentation

Les rôles et compétences du tutorat semblent faire l'objet de beaucoup moins d'inventaires et de référentiels que ceux nécessaires à l'enseignement. C'est peut-être, comme l'écrivent Alava et Safourcade (2008) que :

Au sein des dispositifs de FAOD, les rôles et fonctions des tuteurs sont très changeants. Ils sont très souvent conçus dans un « à côté » de la formation qui renvoie à la fonction accompagnatrice [...]. La plupart du temps le tuteur n'est pas l'enseignant et ne fait pas partie prenante de l'équipe pédagogique. Il est bien souvent recruté après que le dispositif pédagogique est été conçu et son activité n'est pas modélisée dans le cadre des scénarios didactiques.

Des profils généraux

Orbanova et Urbancíková (2004) résumant les compétences nécessaires au tuteur. Elles incluent certains éléments communs au tutorat et à l'enseignement comme le soutien aux étudiants, la conscience des besoins des apprenants adultes, l'expertise d'un domaine, des connaissances sur la FAD, l'habileté de communiquer les besoins des étudiants à l'institution et vice versa, des capacités de rétroaction et d'évaluation, la gestion du temps et du stress, des capacités interpersonnelles pour donner des avis et conseils aux étudiants et résoudre des problèmes.

Alava et Safourcade (2008) énoncent ses principales missions. Pour eux, celles-ci sont : communiquer avec les apprenants, favoriser à la fois le processus d'enseignement et d'apprentissage, l'utilisation optimale des plateformes techniques et la maîtrise des contenus de même que gérer les conditions psychoaffectives et sociales de l'apprentissage. « Favoriser » semble donc un verbe clé dans la description des rôles et compétences tutorales.

Le texte de Daele et Dock⁴⁴, cité par Ceron (2003), regroupe les fonctions du tuteur en rôles social, d'organisation, pédagogique et technique. Ils y font correspondre des tâches. Ainsi, sous le rôle social, ils mentionnent : joindre les apprenants, les solliciter, les soutenir sur les plans affectif et motivationnel, se rendre disponible et répondre dans des délais corrects. Le rôle d'organisation correspondrait à la gestion du temps, du cadrage et du calendrier, le suivi de l'avancement des travaux et des retards. Le rôle pédagogique comprendrait : faciliter l'apprentissage, guider, donner de la rétroaction, expliquer les erreurs, susciter des questionnements alors que, sous le rôle technique, ils font état d'une culture minimale de l'informatique de façon à s'assurer que tous les étudiants peuvent communiquer via la technologie proposée.

Chez les tuteurs interrogés par Formanoo (2008), Éric Mangin souligne qu'il faut adapter certaines compétences aussi nécessaires en présentiel, comme l'animation de groupe : « Le tuteur à distance doit aussi très fréquemment jongler entre support individuel et animation du collectif d'apprenants. Ainsi, il lui faut développer un savoir faire en matière d'animation de groupes à distance que celle-ci prenne une forme collaborative ou coopérative. ». Pour sa part, Serge Farnocchia cite les aptitudes particulières nécessaires pour gérer les interventions faites au moyen d'outils synchrones comme le clavardage.

À la Table d'échanges du REFAD de décembre 2001, les intervenants mentionnaient, en milieu universitaire, le besoin pour le tuteur de comprendre l'andragogie, ce qu'est un apprenant adulte, « de se construire une représentation réaliste des différences des étudiants » et réitéraient le besoin d'avoir « un réel intérêt pour la personne. Une forme d'empathie et d'humanité. », ce que Rodet (2008) dans sa vidéo sur « Les compétences du tuteur » appelait le réflexe tutorial, c'est-à-dire « être à l'écoute et au service des apprenants ».

Des compléments

Les tuteurs interrogés par Ceron (2003) ajoutent aussi la capacité de fournir des informations à caractère administratif comme les dates d'examens et de rencontres ou certaines modalités d'inscription. Ils traitent de conseils méthodologiques (rédiger une dissertation, prendre des notes) et de suggestions de ressources complémentaires (sites, bibliographies, etc.).

Les compétences que relèvent Deschênes et al. (2004) rejoignent le besoin d'adaptabilité, en s'appuyant sur le constat de Glikman⁴⁵ à l'effet que la plupart des tuteurs réagiraient de la même manière, quelles que soient les personnes avec lesquelles ils interagissent. Ils mentionnent aussi que les étudiants auraient peine à reconnaître certains de leurs besoins de soutien, ce qui appelle à une compétence, chez le tuteur, d'identification des besoins de l'étudiant, même lorsque ceux-ci ne sont pas explicites.

Quant à l'article de Dion (1998) sur les caractéristiques appréciées des tuteurs, il rejoint la plupart des compétences ou comportements souhaités dans les témoignages précités mais ajoute, à la rétroaction positive, la capacité d'utiliser l'humour.

Des explications

Pour expliquer le rôle du tuteur Ceron (2003), parmi d'autres, cite Geneviève Jacquinot. Elle écrit que pour Jacquinot :

Dans la formation en présentiel, les tâches matérielles, symboliques, cognitives et relationnelles sont gérées en même temps, en un même lieu, sur un mode intuitif et spontané. Dans la formation à distance ces tâches sont dissociées dans le temps, dans l'espace, donc à expliciter et à organiser. Ainsi, la formation à distance est une formation dans la dissociation d'où l'importance de la relation tutorale. Le tuteur a donc pour rôle de relier ce qui est dissocié. Le rôle principal du tuteur est donc celui de passeur, de relieur. Il relie par exemple l'apprenant et l'institution, l'apprenant et ses pairs.

Deschênes et al. (2004) font plutôt référence au concept de présence transactionnelle de Shin⁴⁶. Celui-ci :

Correspond au degré avec lequel l'étudiant perçoit la disponibilité (*availability*) des autres acteurs d'une situation de formation à distance et le sentiment d'être en relation avec eux (*connectedness*). La disponibilité signifie que ce dont on a besoin peut être obtenu sur demande, avec le caractère affectueux caractéristique d'une relation interpersonnelle. Le sentiment d'être en relation renvoie à la croyance d'une réciprocité dans la relation et le jugement d'un individu sur la profondeur de son implication. La présence transactionnelle se distingue de l'interaction en ce qu'elle est une perception et non une interaction réelle.

La littérature confirme donc plusieurs des compétences proposées dans les témoignages, dont l'adaptabilité et l'empathie, l'importance du plan socio affectif et motivationnel et du suivi, le rôle d'animation pédagogique (expliquer, susciter le questionnement, guider, etc.). Elle ajoute la conscience des besoins des apprenants, des connaissances sur la FAD et l'andragogie, le rôle plus administratif de représentation ou de lien institution-enseignant-étudiant, la fonction de conseiller, particulièrement en méthodologies, la gestion du temps et du stress, la résolution de problèmes, la connaissance et l'utilisation appropriée de divers canaux de communication, incluant l'utilisation de l'humour.

1,34 Les compétences clés : des consensus

Cinq types d'habiletés des tuteurs semblent faire l'objet d'un consensus assez général: disponibilité et rapidité, communication, passion, empathie et patience.

La disponibilité et la rétroaction

Le tuteur « absent », celui qui est impossible à joindre ou met beaucoup de temps à répondre ou à évaluer est clairement le type de tuteur qui irrite le plus les apprenants. On peut penser que c'est à la fois à cause des conséquences directes de ce silence, particulièrement sur l'avancement de l'apprentissage et des travaux, mais aussi parce que cette absence est perçue comme un manque d'engagement, d'empathie ou de respect, souhaités par ailleurs.

La qualité de la rétroaction sur les travaux semble aussi importante, particulièrement en regard de la persévérance : une évaluation formative, motivée et encourageante pourrait être bénéfique à la fois pour l'apprentissage et pour la persistance.

Les habiletés de communication

Comme l'enseignant, le tuteur devrait être un excellent communicateur, polyvalent à la fois dans les moyens de communication qu'il maîtrise (synchrones et asynchrones, écrit, audio et vidéo) et dans les modes et niveaux d'expression utilisés, incluant le paralangage. Si l'enseignant est aussi un vulgarisateur, le tuteur doit pour sa part amener cette vulgarisation à un autre niveau.

En mode vidéo synchrone, la personne qui assume le rôle d'encadrement et d'animation doit faire preuve de connaissances particulièrement aiguisées en synergologie ou en lecture du langage corporel. De façon générale, en mode synchrone la gestion des communications, par exemple la gestion de la prise de parole et les mesures pour la stimuler, demande davantage d'habiletés.

La passion et l'engagement

En classe, celui qui, — pour paraphraser la description de Carlos Fuentes —, guide discrètement, rend indépendant, motive et donne des ailes aux étudiants est l'enseignant. À distance, lorsque les fonctions d'enseignement et d'encadrement sont distinctes et parce que la passion et l'engagement transparaissent difficilement dans le matériel de cours, elle est plutôt portée par le tuteur, qui doit donc aimer à la fois sa matière et le contact avec des étudiants.

L'empathie et les compétences en relations humaines

Selon Denis (2003), certains des rôles du tuteur semblent faire l'objet d'un consensus global: le tuteur à distance a un rôle d'animateur et de médiateur qu'elle précise en citant Jacquinet: « Le tuteur doit savoir accompagner, écouter, conseiller; prévoir les difficultés à venir; penser par rapport aux objectifs et non en fonction du temps passé; mutualiser les apports respectifs ». Mangin (Formanoo, 2008) parle pour sa part de « capacité à écouter de manière active, à reformuler le propos de l'apprenant pour lui donner l'occasion de s'entendre. ». Bref, le tuteur doit être à l'écoute des besoins tacites ou explicites des étudiants, ce que plusieurs témoignages résumaient principalement sous les termes d'écoute active ou d'empathie.

La capacité d'adaptation et la patience

Le tuteur doit adapter son encadrement à des profils d'étudiants très variés. Plusieurs de ceux-ci n'ont pas l'expérience de la formation à distance et font donc face à une surcharge cognitive et à des inquiétudes qui peuvent mener, particulièrement à distance, à des interactions difficiles liées par exemple à des phénomènes de rage en ligne (*Web rage* ou *flaming*). Il doit aussi travailler dans le cadre d'un cours qu'il n'a généralement pas conçu et à l'aide d'outils en évolution qu'une partie de sa clientèle ne maîtrise pas. Par ailleurs, ses fonctions et son niveau d'interactions avec ses superviseurs sont très variables et peuvent nécessiter une grande autonomie. Il doit donc combiner souplesse et patience.

1,35 Les compétences clés : des divergences et des interrogations

Parmi les compétences couramment évoquées, des nuances se manifestent, principalement en ce qui concerne :

Le niveau de compétences disciplinaires

Si l'on s'entend pour dire que le tuteur doit connaître le cours et le domaine, les témoignages recueillis d'étudiants comme de formateurs insistent bien davantage sur des compétences de pédagogue et des capacités de relations humaines. Comme le soulève l'étudiante Anne Simard, les exigences d'embauche en tiennent-elles compte ou mettent-elles trop d'emphasis sur les strictes connaissances ou savoirs ? Quel est en fait le niveau d'expertise disciplinaire requis ? Comme le dit Denis (2003), « Le problème de l'expertise dans une discipline est souvent posé : est-ce une composante de la fonction tutorale ou non ? »

En fait, selon Hotte et Besançon (2005), il existe différentes façons ou différents modèles de tutorat. Dans le modèle prescriptif, la compétence demandée du tuteur est principalement cognitive : il doit détenir une excellente connaissance du domaine. Dans le modèle collaboratif, les compétences demandées sont d'abord sociales et liées à l'animation du groupe. Dans le modèle relationnel, on envisage surtout des savoir-être liés à la relation individuelle tuteur-apprenant. Les trois modèles requièrent cependant une connaissance du domaine.

Dans un contexte où de plus en plus de formations à distance s'appuient sur le travail collaboratif et des interactions soutenues avec l'apprenant, voire l'encadrement par les pairs, on peut penser que les modèles de tutorat et les compétences demandées du tuteur sont appelées à évoluer d'un modèle plus prescriptif vers un modèle plus collaboratif. Les compétences de communicateur et les habiletés interpersonnelles deviennent alors centrales. Or non seulement les exigences mais aussi les pratiques tutorales privilégient souvent le plan cognitif. C'était à tout le moins le cas en 1999 lors que Dionne et al. constataient que, malgré l'importance de soutenir l'étudiant aux plans cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif, « presque toutes les activités sont conçues pour offrir un support cognitif aux apprenants (95 %), le support socio-affectif étant très peu disponible ». Les intervenants à la Table d'échanges du REFAD de décembre 2001 abondaient dans le même sens: « Montrer qu'il y a quelqu'un derrière, quelqu'un qui a des penchants, des goûts, des manières de faire. C'est la note affective qu'il est important de souligner ici. On a trop tendance à voir des modèles d'étudiants très cognitivistes, très axés sur les modèles rationnels et logiques de l'enseignement et de l'apprentissage. On nie ainsi d'autres types de besoins, d'autres façons de fonctionner. Un accompagnement approprié peut redonner un bel équilibre ici. Cela devrait être le rôle premier du tuteur ou de la personne qui accompagne l'apprenant ».

Quel est donc le niveau d'expertise du domaine qu'il devrait atteindre ? Rodet (2008) dans sa vidéo sur « Les compétences du tuteur » l'explique de la façon suivante : « Le tuteur n'a pas besoin d'être un expert absolu, il a besoin d'être un expert relatif, c'est-à-dire relatif aux étudiants qu'il encadre ».

L'équilibre entre la proactivité et l'autonomisation

Denis (2003) traite de l'importance de la proactivité de l'encadrement et de son efficacité démontrée. Mais elle souligne que celle-ci doit être adaptée à l'apprenant. Elle écrit par exemple :

De manière générale, c'est une attitude proactive du tuteur que nous conseillons. Celui-ci ne doit pas seulement observer ce qui se passe dans le dispositif ou simplement répondre aux questions des apprenants, sauf si ceux-ci développent a priori de manière autonome toutes les conduites nécessaires pour mener à bien les activités sollicitées par le dispositif (exemple : interactions dans des groupes, métacognition...). Si c'est le cas, le tuteur adoptera surtout une attitude de confortation afin de maintenir la motivation (exemple : renforcements positifs).

Et s'interroge : « Reste à voir jusqu'à quel point la proactivité du tuteur doit laisser place à l'autodirection de l'apprenant. »

L'expérience de la formation à distance

Dans sa vidéo sur la formation des tuteurs, Jacques Rodet souligne des lacunes dans la formation en pédagogie des tuteurs mais aussi, parfois, des enseignants. Selon lui, « la relation entre tuteur et apprenants à distance nécessite réellement l'acquisition de connaissances, de savoir-faire, particuliers pour le tuteur ». Il faut « leur faire expérimenter la posture d'apprenants à distance ». « Ils ne peuvent, à mon sens, bien comprendre les difficultés, l'état d'esprit dans lesquels sont leurs apprenants à distance que si eux-mêmes, ils ont vécu cette situation d'apprenants à distance ».

Cette compétence spécialisée en formation à distance devrait-elle être centrale dans le profil des tuteurs et, si oui, l'expérience de la formation à distance est-elle le meilleur ou le seul moyen de la développer adéquatement ?

Des profils et des perspectives

L'article de Depover, De Lièvre et Pingault (1998) soulève un autre point. Leur recherche montrait qu'un niveau de satisfaction supérieur de la part des apprenants envers un tuteur n'allait pas nécessairement de pair avec un taux de persévérance élevé. En fait, indiquaient-ils : « les tuteurs caractérisés par les taux de fidélisation les plus élevés sont, dans notre étude, ceux à l'égard desquels la satisfaction des apprenants est la moins bonne ». Dans le cadre de cette recherche, les tuteurs ayant obtenu des niveaux d'abandon plus faibles privilégiaient les encouragements systématiques, le feed-back précis et l'appréciation du travail de l'apprenant. Toutefois, les auteurs indiquaient qu'ils en négligeaient « d'autres dont on pourrait attendre un effet positif sur la fidélisation (contact avec les apprenants en difficulté, action sur les méthodes de travail...)».

Cela soulève deux grandes questions. Premièrement, parmi les compétences évoquées, lesquelles ont un impact réel sur la réussite, la persévérance ou la satisfaction des étudiants à distance ? Deuxièmement, à partir de quelle perspective (réussite, persévérance, satisfaction ou autre), si elles ne convergent pas, devrait-on définir les compétences des tuteurs ou des autres formateurs ?

Des compétences pour encadrer: conclusion

Facilitateur, organisateur, évaluateur, mentor, modèle, conseiller, coach, superviseur, agent de liaison et de résolution de problèmes, les rôles du tuteur à distance diffèrent-ils, au moins en partie, de ceux du tuteur en présentiel et requièrent-ils en conséquence des compétences spécifiques ?

Ce sont les interrogations à l'origine de mémoire de Ceron (2003). Elle relève une première différence : « Le tutorat en présentiel est existant (les professeurs en ont la charge) mais informel (il se fait hors du cadre institutionnel), alors que le tutorat à distance est formel, il a été mis en place pour aider les étudiants à faire face aux difficultés d'une formation à distance ». Elle conclut que plusieurs compétences de tutorat sont semblables en présence et à distance mais que certaines, comme la capacité d'écoute,

sont accentuées à distance. Certaines seraient spécifiques à la distance. Elles incluent les compétences informatiques mais relèvent aussi du domaine de la communication : maîtrise de canaux de communication variés et capacités de « lire entre les lignes », de « savoir interpréter ce qui peut se cacher derrière un message apparemment banal » et de s'exprimer sans l'apport, ou avec un apport moindre, du langage gestuel et avec des mots plus soigneusement choisis. Denis (2003) relève pour sa part des différences de rythme, le suivi à distance étant quasi quotidien, comme d'outils de communication.

Si l'encadrement à distance est un rôle davantage formalisé qu'en formation en présence, c'est cependant un rôle encore récent. Ses fonctions varient selon les contextes et les dispositifs. Il semble avoir partout un rôle de correcteur, une fonction d'évaluation importante à la fois pour l'apprentissage et pour la motivation. Il a généralement un rôle cognitif, d'explication ou de vulgarisation des contenus, de conseils méthodologiques, techniques ou administratifs. Mais c'est un rôle qui change rapidement avec l'avènement de modes plus interactifs ou plus collaboratifs de FAD. Il devient un accompagnateur, un animateur, un motivateur. Des compétences de relations interpersonnelles, d'animation de groupe et de nouvelles capacités de communication deviennent donc souvent nécessaires.

Tableau 5: Des compétences pour encadrer: vue d'ensemble

Savoir-faire
Institutionnels ou administratifs
Appliquer les règles appropriées de traitement des étudiants (Var07)
Guider au point de vue administratif et réglementaire (AS08) +
Participer à des activités professionnelles (IBS00).
Éthiques
Utiliser les contenus et les logiciels en conformité avec les règles éthiques et légales applicables (Nac06, Var07) +
Anticiper et répondre aux conséquences éthiques et légales de ses décisions (IBS00).
Adhérer aux lignes directrices, règlements et politiques organisationnelles (IBS00).
Connaître des méthodes pour réduire la possibilité et la probabilité de tricher (Var07) +
Détecter les risques éthiques et le plagiat et résoudre les enjeux éthiques et légaux liés à la formation (IBS00)
Implanter des stratégies pour améliorer l'honnêteté académique en FAD (Var07) +
Répondre aux questions sur la propriété intellectuelle ou les référer à la ressource appropriée (Var07)
Guider les étudiants pour qu'ils reconnaissent et comprennent leur propres inférences et celles des autres en matière de validité, de fiabilité, de qualité et d'à propos (Var07).
Informationnels
S'approprier le dispositif en identifiant les diverses ressources qu'il propose (humaines et matérielles) +
Accéder avec efficacité et efficience à l'information dont on a besoin, en utilisant des ressources diverses et pouvoir justifier sa stratégie de recherche (Var07)+
Prendre en compte des sources d'information et des points de vue divers
Sélectionner, classer, comparer, sauvegarder et organiser de l'information et des données +
Évaluer de façon critique tant l'information que les sources dont elle est tirée et intégrer cette information
Développer de nouvelles connaissances en intégrant l'information à ses connaissances initiales
Utiliser l'information recueillie ou nouvellement générée pour stimuler l'apprentissage
Traiter l'information en variant les modes d'exploration des ressources (zapping, focalisation) +
Identifier et conserver les références nécessaires pour accéder de nouveau aux sources pertinentes +
Suggérer ou fournir des sources documentaires (Cer03)
Technologiques
Comprendre la nature et le rôle des technologies dans la communication sonore et visuelle +
Installer et mettre à jour des applications +
Gérer les différentes versions d'un document
Recourir à des stratégies de dépannage +
Utiliser des fonctions avancées de moteur de recherche +
Utiliser et gérer des outils de communication synchrones et asynchrones (Var07) +
Produire des documents avec un traitement de texte ou d'autres outils logiciels (Var07)
Veiller aux mises à jour et à la sécurité des équipements et logiciels (Var07) +
Utiliser l'outil technique ou médiatique le plus adapté à la situation d'apprentissage (Cer03, Var07) +
Appliquer ses connaissances des logiciels pour améliorer l'apprentissage et la productivité (Var07)
Développer continuellement ses connaissances et habiletés en technologies, incluant en technologies émergentes (Var07, IBS00) +
Travailler en mode multitâche dans un environnement informatisé (Var07) +
Faire les modifications nécessaires au contenu du système ou à ses paramètres (Var07)
Conseiller/ aider sur la technologie (AS08, Var07) +
Utiliser efficacement la plate-forme d'apprentissage choisie (Var07) et ses outils de gestion des groupes et des étudiant(e)s +
Utiliser les technologies appropriées pour surveiller les progrès des étudiants (Var07) +
Utiliser la technologie appropriée pour aider à l'évaluation et à l'interprétation des résultats (Var07)
Utiliser les évaluations des étudiants, leurs évaluations du cours et la réflexion personnelle pour s'assurer que la technologie est utilisée de façon adéquate à pour rencontrer les besoins (Var07)
Disciplinaires
Développer de nouvelles connaissances dans le domaine (Var07)
Utiliser correctement le vocabulaire propre à la discipline
Appliquer la connaissance dans des domaines pratiques (Cer03)
Mettre en perspective et communiquer des connaissances de haut niveau dans les discussions du cours (Var07)
Répondre à des questions détaillées dans le domaine (Var07)
Identifier les fausses conceptions de l'étudiant et adapter la formation pour favoriser une conceptualisation ou re-conceptualisation appropriée (Var07).
Favoriser la génération et la vérification des connaissances en fonction des standards du domaine et des méthodes de recherche reconnues (Var07).
Organisationnels, méthodologiques et métacognitifs
Planifier et organiser ses tâches +
Établir des priorités
Gérer et optimiser son temps, respecter les calendriers (Var07, Cer03)+
Aider les étudiants à organiser et à gérer leur temps, rappeler les dates importantes (Var07).
Présenter un échéancier ou un calendrier soulignant les points clés pour la réussite du cours (Var07).
Maintenir sa motivation, s'auto-motiver +

Adopter une attitude proactive, formuler des demandes précises et reformuler les consignes +
Choisir les stratégies, modalités ou moyens d'apprentissage les mieux adaptées aux tâches à effectuer
Déterminer les causes et les solutions possibles d'une situation problématique (IBS00), résoudre des problèmes +
Prendre des décisions
Composer avec les imprévus et se réorganiser+
Prévoir les conséquences de ses actes
Gérer ses stress
Reconnaître son mode de fonctionnement et ses habiletés +
Prévoir et planifier les besoins logistiques, le calendrier et la production du matériel et anticiper les difficultés potentielles (Oro93) +
Documenter son propre travail, comme fondement d'efforts futurs, de publications ou de présentation professionnelle (IBS00).
Établir des systèmes pour maintenir les dossiers et produire des rapports des progrès individuels et de groupe (IBS00) +
Tenir à jour les résultats de l'étudiant (Var07).
Conseiller/ aider sur la méthodologie (AS08)
Exercer une pratique réflexive / aider à la réflexion des autres et à l'auto-évaluation (AS08)
Évaluer les stratégies cognitives
Suggérer des stratégies d'apprentissage appropriées, rendre autonome (AS08) +
Encourager la métacognition et lier activement les nouvelles idées et concepts au contenu existant (Var07).
Favoriser la critique et la réflexion active sur les liens entre l'apprentissage et leur propre pratique (Var07).
Identifier les différences dans les approches à l'apprentissage comme, p.ex., les intelligences multiples des étudiants (Var07).
Engager activement les étudiants dans l'auto-évaluation et des activités les encourageant à évaluer leur propre apprentissage et à se donner des objectifs personnels de réalisation (Var07) +
Communicationnels
Communiquer efficacement au moyen de divers médias (écrit, oral, visuel) (IBS00) et outils, selon les besoins du cours et des étudiants +
Adapter son discours aux modalités (synchrone ou asynchrone) et aux outils +
Formuler des questionnements
Savoir écouter, utiliser l'écoute active
Évaluer l'efficacité de la communication et pouvoir justifier cette évaluation (Var07)
Choisir le médium approprié au message et pouvoir justifier son choix (Var07) +
Présenter et recevoir de l'information d'une façon appropriée selon les normes et tâches du groupe ou de l'équipe (IBS00)
Réfléchir au contenu de la communication de façon à formuler des réponses et énoncés efficaces dans les dialogues du cours (Var07)
Transmettre les émotions dans les divers modes de communication à distance en utilisant les outils de paralangages (Var07) +
Donner l'exemple d'une communication active, efficace et engageante à distance (Var07) +
Animer les discussions (AS08) et réagir aux messages et idées exprimées dans les communications des étudiants (Var07) +
Sociaux, interpersonnels et affectifs
Négocier (méthodes de travail, consensus...) à distance +
Animer un groupe à distance +
Faciliter une communauté dans laquelle les différences et opinions individuelles sont respectées (Var07).
Établir des normes, lignes directrices, attentes et code de conduite de groupe ou les négocier de façon collaborative (Var07)
Respecter les règles de vie en commun et participer à leur mise en place
Faciliter le travail et la production en groupe à distance +
Rechercher et partager de l'information et des idées entre individus de contextes et rôles divers (IBS00).
Contribuer à l'efficacité des réunions (IBS00).
Promouvoir la collaboration, la motivation, les partenariats et les relations entre participants à un projet (IBS00).
Promouvoir et superviser les interactions entre les membres d'une équipe (IBS00) et régler les conflits à distance +
Guider les travaux d'équipe
Rompre l'isolement +
Faciliter la coopération
Promouvoir un leadership efficace dans les groupes (Var07).
Faire participer immédiatement ou rapidement les apprenants dans le développement de l'atmosphère du cours (Var07) +
Appliquer et promouvoir l'interactivité entre étudiants et entre l'enseignant et les étudiants (Var07), entre autres en établissant des objectifs clairs et des attentes précises pour cette interactivité, en y participant activement, en incluant des éléments d'interactivité dans les travaux, en faisant preuve de patience, et en ne dominant pas les échanges, en fournissant un espace pour les discussions hors-sujet (Var07) et en trouvant des façons d'encourager le partage (Var07) +
Évaluer le climat du cours pour déterminer si la réussite y est encouragée et pouvoir justifier cette évaluation (Var07).
Évaluer la pertinence de la procédure à appliquer dans un cas de conflit et pouvoir justifier son évaluation (Var07)
Donner l'exemple d'une communication ouverte et honnête avec les étudiants (Var07), p.ex. en se montrant approchable, en prenant l'initiative du partage et en encourageant l'interaction enseignant-apprenant +
Avoir un niveau d'activité approprié (au moins à toutes les 48 heures), dont les étudiants sont informés (Var07) +

Traiter adéquatement les étudiants (Var07),
Utiliser des habiletés d'écoute active dans toutes situations (IBS00) +
Interagir de façon efficace et motivante avec les apprenants pour les conseiller et les aider à résoudre des problèmes (Oro93) +
Maintenir un environnement sans intimidation et un décorum approprié (Var07).
Favoriser le règlement par les groupes ou individus de leurs propres conflits, si approprié (Var07).
Faire le suivi de la résolution du conflit avec les personnes en cause (Var07).
Donner des réponses tenant compte de l'affectif comme de l'effectif (Var07) +
Communiquer et collaborer avec une communauté académique et sociale plus large pour améliorer l'apprentissage et la croissance personnelle des étudiants
Être présent dans la communauté de pratique de la FAD et comprendre l'importance d'une telle participation. Contribuer des connaissances à la profession et à la communauté de pratique (Var07, IBS00, Oro93)
Motivationnels
Reconnaître les étudiant(e)s à risque / déterminer si un étudiant éprouve des difficultés (Var07) +
Suivre l'évolution du travail des étudiants(Cer03) pour ne pas ralentir leur progression et favoriser le sentiment d'isolement (Var07) +
Les relancer si nécessaire(Cer03) +
Répondre/suivre les courriels (AS-08) et autres messages. Faire preuve d'à propos et d'immédiateté (Var07) +
Communiquer des attentes élevées aux étudiants (Var07)
Encourager les étudiants à incorporer leurs propres buts dans leurs travaux, à s'engager dans des recherches pratiques et à lier leurs expériences personnelles aux objectifs éducatifs et professionnels des étudiants (Var07)
Rechercher des moyens additionnels et appropriés d'encourager les étudiants à contribuer (Var07)
Évaluer la pertinence d'une stratégie motivationnelle et pouvoir justifier cette évaluation (Var07) +
Renforcer la motivation (AS08), encourager et féliciter à la fois privément et publiquement (Var07) +
Informers les étudiants des moyens de réussir en FAD et dans le cours (Var07) +
Assister au bon moment et avec la méthode appropriée les étudiants en difficulté (Var07).
Maintenir une rétroaction continue durant toute la durée du cours (Var07) +
Accuser rapidement réception des travaux si l'environnement ne le fait pas automatiquement (Var07) +
Corriger rapidement les travaux (Var07) +
Donner une rétroaction et, s'il y a lieu, des critiques constructives, offrant du soutien et des suggestions d'amélioration si approprié. Les points positifs, les erreurs et leurs causes sont identifiés, s'il y a lieu l'humour est utilisé (Var07) +
Communiquer les résultats généraux obtenus et les progrès faits vers l'atteinte des objectifs énoncés (Var07)
Donner une rétroaction centrée le plus possible sur des éléments spécifiques et multidimensionnelle : sur le contenu, la présentation, l'attitude, la grammaire, etc (Var07)
Évaluer la pertinence d'une rétroaction pour un étudiant en particulier et pouvoir justifier ce jugement (Var07) +
Être attentif au groupe et à chaque étudiant (Cer03) +
Prendre en compte toutes les demandes (Cer03) +
Choisir des stratégies de participation et de motivation appropriées (IBS00) +
Pédagogiques et évaluatifs
Modifier ses pratiques d'enseignement en fonction de ses expériences, des évaluations et de la recherche (Var07)
Encourager et demander de la créativité des étudiants (Var07) +
Soutenir au moyen de stratégies spécifiques l'acquisition de connaissance par des étudiants dont la langue maternelle est différente (Var07)
Expliquer, réexpliquer (Cer03) +
Repérer les difficultés et leurs causes (Cer03) +
Faire les liens et faciliter à mise en lien par les étudiants de leurs propres expériences d'apprentissage à d'autres domaines de connaissances et à leur propre vie (Var07).
Encourager les étudiants à considérer des explications alternatives de leurs propres expériences (Var07)
Permettre la critique et le questionnement par les étudiants des positions du tuteur ou de l'enseignant tout en maintenant une position d'autorité claire (Var07)
Comprendre comment ses biais personnels influent sur son enseignement (Var07).
Variers son rôle (enseignant, facilitateur, coach, collaborateur, coparticipant, observateur) selon les besoins éducatifs et les contenus (Var07) +
Guider les étudiants dans leur acquisition de connaissances (Var07)
Utiliser efficacement le questionnement (Var07) +
Répondre aux différents besoins des étudiants, incluant leurs besoins culturels et économiques et leurs handicaps (Var07) +
Respecter diverses façons d'apprendre et d'appliquer la connaissance (Var07) +
Fournir des explications détaillées pour toute évaluation à distance incluant comment compléter le travail et comment le soumettre (Var07) +
Justifier de façon claire, en fonction de la pédagogie, le choix de la méthode et des critères ou rubriques d'évaluation utilisés (Var07) +
Prendre les mesures pour évaluer adéquatement les étudiants avec des besoins spéciaux ou des handicaps (Var07)
Évaluer l'efficacité éducative (crédibilité, clarté, validité, qualité, caractère à jour, esthétique, etc.) du matériel inclus en fonction des résultats et commentaires reçus et expliquer ce jugement (Var07)
Maintenir à jour du matériel d'apprentissage et justifier les changements effectués (Var07)
Utiliser des critères d'évaluation appropriés pour établir le résultat de l'étudiant (Var07) +
Utiliser les évaluations des étudiants, leurs évaluations du cours et la réflexion personnelle pour améliorer les pratiques et maximiser l'apprentissage (Var07)

Savoirs
Technologiques
Connaître plusieurs technologies requises en FAD: environnement d'apprentissage, outils de communication et de collaboration, système de gestion des dossiers de l'institution, équipements, logiciels (navigateurs Internet, courriel, traitement de texte, présentique, etc.) (Cer03, Var07)+
Administratifs
Connaître les diverses ressources administratives et de soutien disponibles et savoir y accéder +
Connaître les procédures de gestion des étudiants (dossiers, notes, plagiat) (Var07, Oro93) et les systèmes administratifs courants de l'institution (système de paie, procédures d'achat ou de location, etc.) et ses normes (délais requis, etc.) (Oro93)
Connaître les règlements institutionnels s'appliquant au cours et au programme
Éthiques
Comprendre les enjeux culturels, éthiques, légaux et sociaux liés à l'usage de l'information, notamment ceux liés à la propriété intellectuelle et aux droits d'auteur (Nac06, Var07)+
Connaître des ressources relatives à la propriété intellectuelle
Connaître les règles en matière de respect de la personne et de la vie privée (Nac06, Var07))
Connaître les enjeux relatifs à l'honnêteté académique en FAD (tels que les raisons de tricher, le soutien (ou l'absence de soutien) administratif à l'application des politiques à ce sujet, le plagiat, les enjeux légaux et éthiques de la détection du plagiat, etc. Var07),
Métacognitifs
Connaître les différences dans les approches à l'apprentissage incluant entre autres les styles d'apprentissage (Var07)
Comprendre l'importance de la réflexion sur ses pratiques (Var07)
Informationnels
Connaître l'importance d'acquérir des compétences informationnelles dans la perspective d'une formation continue
Disciplinaires
Connaître les bases théoriques (concepts, méthodes, structures, etc.) de la discipline et ses liens avec d'autres domaines (Cer03, BGT01 et autres)
Connaître une gamme de ressources du domaine (Var07)
Connaître les contenus, activités et évaluations du cours (BGT01, Var07)
Connaître les fausses conceptions courantes du domaine (Var07).
Pédagogiques et évaluatifs
Comprendre les besoins particuliers et les circonstances entourant les apprenants à distance et, s'il y a lieu, les apprenants adultes (Oro93)
Connaître les méthodes pour aider / faciliter l'apprentissage (Cer03)
Comprendre l'impact du contexte socioéconomique, culturel, religieux, etc. ainsi que des handicaps sur l'apprentissage et ses processus de communication (Var07, IBS00)
Comprendre comment créer effectivement une communauté d'apprenants dans une FAD, promouvoir un comportement positif et l'apprentissage entre divers étudiants (Var07).
Comprendre l'importance de créer un environnement d'apprentissage efficace dans la FAD (Var07).
Connaître les objectifs de l'évaluation en termes d'apprentissage de l'étudiant et l'efficacité de diverses méthodes d'évaluation dans différents contextes (Var07)
Connaître les enjeux de l'évaluation à distance et en comprendre les difficultés particulières p.ex. la forme, le moment et le lieu de l'évaluation, les consignes à interpréter à distance, etc (Var07)
Connaître les procédures et règlements de l'institution
Communicationnels, langagiers et médiatiques
Comprendre comment le type de média utilisé, du texte à l'audio et à la vidéo, peut influencer la communication (Var07)
Connaître l'écart entre les langages écrit et oral (Cer03)
Connaître la grammaire et l'orthographe
Connaître des éléments de Netiquette +
Savoir que la communication à distance peut être mésinterprétée et que les échanges en ligne peuvent être plus volatils qu'en présence (Var07).
Sociaux, interpersonnels et affectifs
Comprendre la dynamique du travail collaboratif ou de groupe à distance et ses processus et posséder les habiletés pour les développer (Var07).
Comprendre comment les individus influencent les groupes (Var07).
Connaître les problématiques liées aux conflits dans les groupes et des procédures pour gérer les conflits à distance (Var07)
Connaître le caractère social d'une classe et comment il peut contribuer au succès des étudiants (Var07).
Connaître le processus collaboratif de l'enseignement et travailler avec d'autres membres de la communauté à l'avancement des objectifs éducatifs (Var07)
Comprendre le besoin de collaborer avec d'autres professionnels de la FAD lorsque possible et approprié (Var07).
Comprendre l'importance de la capacité de montrer de la compassion, de l'humanité, de la patience, et de l'émotion à distance (Var07).
Motivationnels
Connaître l'importance de la motivation de l'apprenant (Var07)
Connaître les phénomènes liés à l'abandon et à l'échec en FAD

Savoir-être
Adaptabilité, flexibilité, capacité de faire face à des imprévus, tolérance à l'ambiguïté+
Assiduité, sens des responsabilités +
Autonomie +
Capacité à être à la fois un constructeur de connaissances et un agent social auprès des étudiants (Var07) +
Capacité d'autocritique, de pratiques réflexives et d'acceptation de la critique+
Diligence, rapidité +
Disponibilité manifeste (Var07, BGT01 et autres), se montrer approachable +
Empathie, capacité d'écoute (Cer03) +
Équité, honnêteté
Motivation, engagement +
Ouverture d'esprit envers les idées nouvelles (Oro93)
Passion pour le sujet, enthousiasme (Var07) +
Patience (Var07)
Polyvalence (CH03) +
Proactivité, débrouillardise +
Réalisme
Respect, capacité à transiger sans coercition ou humiliation (Var07)
Rigueur, discipline, structure

Des profils de compétence : conclusion

Les profils de compétences liés aux fonctions d'enseignant, de tuteur et d'étudiant à distance ont beaucoup en commun. Ainsi, les éléments présentés pour les trois groupes, particulièrement dans les témoignages, mettent beaucoup l'emphase sur des attitudes ou savoir-être. Plusieurs de ces savoir-être sont des compétences partagées par les trois fonctions, incluant la capacité d'adaptation et l'ouverture d'esprit, la polyvalence, la motivation, la patience, l'autonomie, la discipline et la structure. Les similitudes sont aussi très présentes en termes de compétences organisationnelles, particulièrement les capacités à gérer son temps et à organiser ses tâches et son information, d'habiletés de communication, comme la maîtrise de la langue et la capacité d'utiliser adéquatement différents médias, et de compétences techniques minimales pour employer une large gamme d'outils technologiques. Toutes ces compétences semblent aussi avoir une importance plus grande en FAD qu'en formation en présence.

Dans le cas des enseignants et des tuteurs, des compétences disciplinaires et pédagogiques s'ajoutent. Les enseignants sont particulièrement appelés à développer des habiletés liées à l'ingénierie pédagogique. Les tuteurs doivent davantage avoir des capacités d'évaluation, notamment d'évaluation formative, et des habiletés de motivation. Quant aux compétences sociales et interpersonnelles, elles sont essentielles à l'enseignant en FAD puisqu'il doit généralement travailler en équipe. Les compétences interpersonnelles du tuteur et de l'étudiant varient quant à elles selon le dispositif et les approches de formation utilisés; elles seront particulièrement requises dans un environnement axé sur l'échange et le travail collaboratif. Tant pour le tuteur que pour l'étudiant en FAD, la proactivité est cependant une caractéristique mentionnée, pour minimiser l'isolement et la démotivation qu'il peut entraîner.

En contexte minoritaire, la promotion de la langue, le besoin d'établir des liens étroits avec la communauté et des partenariats ainsi qu'un contexte où, pour franchir les distances, les outils synchrones et particulièrement la vidéoconférence sont davantage utilisés nécessitent des compétences correspondantes. Les différences entre paliers d'enseignement seront pour leur part davantage liées au niveau d'autonomie des apprenants et à leur groupe d'âge, celui-ci influençant notamment leur familiarité avec les diverses technologies et leur intérêt pour certaines d'entre elles.

Chapitre 2. Des compétences à développer

Les compétences à développer sont, d'une part, des compétences qui découlent de l'évolution du domaine, particulièrement en regard des technologies d'apprentissage qui supportent la FAD et des approches pédagogiques qui y sont privilégiées. Ce sont dans l'ensemble de nouvelles compétences ou, du moins, des compétences susceptibles de prendre davantage d'importance dans l'avenir.

Ce sont aussi, d'autre part, des compétences existantes à développer ou à faire évoluer pour combler des écarts entre les profils ou niveaux actuels et souhaités.

Ce chapitre couvre à la fois ces nouvelles compétences à acquérir et ces écarts de compétence à combler. Il débute par les compétences soulevées dans les divers points de vue recueillis et les complète, s'il y a lieu, par des apports de la documentation. Il aborde ensuite d'autres compétences à développer selon la littérature. Il fait une synthèse des consensus et des dilemmes sur ces orientations de développement et conclut.

2,1 Des points de vue

Les points de vue sur les compétences à acquérir ou à développer seront présentés en fonction des rôles ou des profils auxquels ils devraient s'appliquer en commençant par les compétences des étudiants, puis des enseignants et des tuteurs.

2,11 Développer des compétences pour apprendre

Des capacités de recherche et de synthèse de l'information

Dans une société dite du savoir, où les connaissances et l'information croissent de façon exponentielle, la capacité de chercher dans cette masse d'informations devient critique, comme le soulignent Aurèle Michaud et ses collègues dans leur contribution sur les nouvelles compétences nécessaires en FAD.

L'importance du développement de cette compétence fait consensus dans tous les modes et paliers d'enseignement. Elle requiert non seulement des habiletés pour trouver l'information mais aussi la capacité de former des liens entre les fragments trouvés — le chaos évoqué par Siemens (2004) —, et d'en faire la synthèse. Citons à cet égard un extrait du texte prospectif de Daanen et Facer (2007) :

Chez l'étudiant : La capacité de faire de la recherche efficace en mode autonome.

Résultats d'un échange entre collègues synthétisé par
Aurèle Michaud,
Conseiller pédagogique, CCNB-Bathurst

"The concept of limitless storage of data raises profound questions about the competencies and skills we will need to learn in future. Will recall of facts and events become obsolete as a socially valued skill? Will the ability to synthesise information become the primary goal of education? Will the development of complex searching and archiving techniques become a 'new basic' in education?"

Cette compétence s'appuie aussi sur un esprit critique, ce que Ken S., un intervenant aux forums de *The Future of Education Online Conference* de l'Université du Manitoba⁴⁷ appelait le « *Healthy Skepticism* ». Comme Belisle (1999) l'expliquait en lien avec l'hypermédia, elle nécessite la capacité de construire des connaissances « par assemblage de savoirs, par activation de liens mentaux, par transgression de frontières disciplinaires ou catégorielles et par transformation dynamique de son propre point de vue. ».

Une plus grande autonomie, de la motivation et de la discipline

Even in a conventional 'face-to-face' system, students spend much of their time working on their own. It may always have been so, but the increase in resources for individual learning and especially those through the new technologies has provided students with far more powerful tools for independent learning
G. Rumble, cité par Howell, Williams et Lindsay (2003)⁴⁸.

En FAD, un défi supplémentaire signalé par les praticiens du CCNB est la nécessité que cette compétence informationnelle s'exerce essentiellement en mode autonome, nécessitant à la fois le développement de savoir-faire informationnel et de la capacité de l'exercer avec autonomie. Ce besoin d'autonomie est aussi souligné par Lise Haché, qui y ajoute aussi le besoin de développer la discipline et l'efficacité, la motivation et l'initiative.

Chez les étudiants : *Être en mesure d'appliquer ses apprentissages dans un contexte familial de façon autonome et efficace. Être discipliné, motivé et montrer de l'initiative. L'étudiant n'a pas forcément à être autodidacte mais l'être un peu pourrait l'aider, surtout lors d'études indépendantes. [...] Les étudiants devront démontrer une plus grande autonomie et perfectionner leurs recherches et leurs échanges sur le Web.*

Lise Haché

Conceptrice pédagogique, Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB)

La capacité de s'interroger sur ses apprentissages et leur stratégie

L'importance particulière des compétences métacognitives de l'étudiant en FAD a été évoquée dans les profils, notamment par Brush et Saye (2000). Celles-ci mériteraient toutefois d'être développées selon les points de vue recueillis.

Pour étudier, il faudra, de manière autonome, développer la capacité de se mettre en projet d'apprentissage et être capable de le mener à terme, mais aussi la capacité de se questionner sur ses processus d'apprentissage, sur ses stratégies d'apprentissage.

Gérard Kahombo

Étudiant, Programme: TIC et développement, Université de Rouen

« Développer des compétences en métacognition » est à la fois souligné dans la réponse à notre questionnaire donnée par l'Université Laval, par le groupe du CCNB dans un autre extrait et dans le témoignage de Gérard Kahombo ci-contre.

2,12 Développer des compétences pour enseigner

L'enseignant devra donc développer des capacités pour améliorer les compétences informationnelles et métacognitives ainsi que l'autonomie de ses étudiants. Mais il devra aussi apprendre à le faire différemment.

L'accompagnement

L'accès généralisé à des masses d'information, l'évolution des clientèles et des outils technologiques font que le rôle de l'enseignant change. Celui-ci n'est plus au centre de la connaissance ou de sa transmission. Il devient, comme l'indique la contribution ci-dessous, davantage un accompagnateur, un guide pour cheminer dans cette surabondance de renseignements et y donner un sens. Quelles sont les compétences qu'il devra développer pour transformer son rôle ?

Elles pourraient inclure des compétences liées à la compréhension et à l'utilisation d'approches pédagogiques plus centrées sur l'apprenant, comme le socioconstructivisme que mentionne Gérard Kahombo, et des capacités accrues à innover, à accepter la critique et à remettre en cause ses pratiques. Il devra aussi savoir s'adapter à des clientèles plus diverses, entre autres plus multiculturelles et de niveaux de familiarisation avec les technologies très variés.

*Dernièrement, avec le réseau apprendre 2.0, nous avons eu une présentation, fait par Erwan de Moodle.
Et toujours persiste chez moi cette impression que je ressens sur la distance dans l'apprentissage : la distance rapproche.
En parlant de Moodle et de sa mise en place, Erwan nous a montré que son rôle d'enseignant changeait. Il n'est plus le dispensateur des savoirs, il est devenu un accompagnateur.
L'outil permet une plus grande souplesse et une plus grande individualisation dans la relation pédagogique avec les étudiants.
[...] La distance lève les appréhensions et change le rôle de l'enseignant. Elle permet une autre liberté.*

Jadlat
Sur [Apprendre 2.0](#)

Dans l'avenir, pour encadrer ou enseigner à distance, il faudra, de manière globale, être capable d'assurer un "accompagnement socioconstructiviste" dans un "auditoire planétaire" caractérisé par des différences culturelles, économiques, technologiques et motivationnelles.

Gérard Kahombo
Étudiant, Programme: TIC et développement, Université de Rouen

Claire Belisle (2001), dans la vidéo Formateurs et NTIC, l'explique ainsi :

La plupart des formateurs aujourd'hui ont été formés [...] au niveau d'un contenu [...] Si on intègre des nouvelles technologies qui elles sont beaucoup plus performantes pour présenter les contenus alors le rôle du formateur va davantage se situer dans les phases suivantes c'est-à-dire soit faciliter les phases d'interaction avec le contenu pour l'apprenant soit faciliter la phase de digestion, c'est-à-dire d'intégration et de validation de cette intégration et cela va lui demander des compétences nouvelles [...] Il est bien obligé de maîtriser encore le contenu [...] mais en plus il lui faut une compétence au niveau méta, i.e. qu' il doit de plus en plus être capable d'identifier les difficultés des apprenants, identifier à quelle phase ils en sont, qu'est-ce qui pose problème... Un formateur se doit de devenir de plus en plus compétent dans le processus lui-même. C'est de l'ordre des sciences de l'éducation et aussi de l'ordre de la psychologie [...] Les processus cognitifs et les processus relationnels sont clés dans l'apprentissage.

La personnalisation

Cette évolution des clientèles appelle à une personnalisation des apprentissages. Comme Lise Haché, plusieurs auteurs considèrent en effet que la personnalisation de la formation sera au cœur de l'éducation de l'avenir. Celle-ci tient tant à l'adaptation des contenus qu'au lieu et au moment de la formation.

Être à l'écoute des besoins de formation des étudiants et être en mesure de fournir cette formation dans le format et le délai désirés. Selon mes lectures, la formation personnalisée (Customized Learning), où l'étudiant choisit les objectifs d'apprentissage ou les compétences qu'il veut rencontrer, selon ses besoins immédiats, sera de plus en plus en demande et il faudra être en mesure de développer des contenus ou des activités d'apprentissage rapidement pour rencontrer ces besoins. [...]

Lise Haché
Conceptrice pédagogique, CCNB

Cette capacité de personnalisation et de développement de formations sur mesure ou plus flexibles, nécessitera des enseignants capables de développer des activités d'apprentissage adaptées à différents besoins et de donner à l'étudiant la latitude pour y choisir

Chez les enseignants : Développer des activités d'apprentissage variées en vue de l'atteinte des objectifs.

Université Laval
En réponse au questionnaire expédié aux institutions

son cheminement.

Le développement rapide

Une autre compétence évoquée par Lise Haché en lien avec la personnalisation est le besoin de répondre rapidement aux besoins. L'accélération de l'accès et de l'évolution des connaissances, comme l'habitude à l'immédiateté des « natifs numériques » — comme les désigne Rheingold (2007) —, contribueront sans doute aussi à cette exigence.

La collaboration et le partage

Si enseigner en FAD nécessite le plus souvent de travailler en équipe multidisciplinaire, elle nécessite aussi, selon Michel Gendron, une plus grande collaboration entre professeurs et une plus grande ouverture au partage de leurs ressources.

Au sujet des nouvelles compétences, Michel Gendron souligne la nécessité « d'améliorer le travail en équipe entre les professeurs », de « partager des expériences, du matériel » plutôt que de travailler isolément et de reproduire certains contenus existants.

Il faut aussi apprendre à communiquer différemment en FAD. Des mises à jour sur l'utilisation des TIC et sur des questions comme le droit d'auteur sont aussi indispensables.

Michel Gendron

Technopédagogue et chargé de cours, UQAR

Le droit d'auteur

Tant le développement de compétences informationnelles que le besoin de partage nécessiteront des mises à jour des connaissances en matière de droit d'auteur, tel que souligné ci-dessus.

L'utilisation des nouvelles technologies pour l'apprentissage

L'université Laval, comme Michel Gendron et plusieurs autres témoignages, mentionnent l'importance de suivre l'évolution des technologies et de leur utilisation en apprentissage.

Utiliser adéquatement les nouveaux outils synchrones et du Web 2.0 de façon efficace en vue de varier les médias et les stratégies d'apprentissage.

Université Laval

On soulignera particulièrement le développement de capacités liées aux équipements mobiles (*mLearning*) comme la baladodiffusion, le cellulaire ou les ordinateurs de poche, les outils synchrones, surtout la vidéoconférence et les outils plus collaboratifs du Web 2.0, comme les wiki, les blogues et micro-blogues et les réseaux sociaux.

Jacques Cartier, qui a contribué à la mise en place d'un Certificat Informatique et Internet pour les enseignants français (C2i2e)⁴⁹, fait aussi état de ce besoin de connaître les technologies et de comprendre leur utilisation.

J'ai été plongé à plusieurs reprises dans des dispositifs pour lesquels les responsables mettaient principalement en avant la technologie. J'ai vite conclu à une impasse. Parler de Scorm à un formateur qui fait ses premières armes ... Néanmoins des compétences dans l'utilisation des Tic et des Tice sont requises. Lesquelles en priorité. Peut-être que le C2i2e (Certificat Informatique et Internet niveau 2 enseignant) donne des pistes ?

Jacques Cartier

www.jacques.cartier.fr

Les pistes que ce certificat suggère incluent entre autres les gestes pédagogiques liés aux TIC, la recherche et l'utilisation de ressources ainsi que le travail en équipe et en réseau.

De nouvelles habiletés de communication

Comme l'évoquait Michel Gendron : « Il faut aussi apprendre à communiquer différemment en FAD » dans un contexte où la communication multidirectionnelle, personnalisée, reposant sur des médias multiples sera plus fréquente. Martine Jaudeau (2005), de Thot-Cursus, résume les nouveaux défis que

cela pose aux formateurs, particulièrement en regard de la génération du début du millénaire (génération M ou Z) ou de tous les natifs numériques, incluant ceux que l'on qualifie de génération Y (nés durant la période 1978-2000):

C'est donc l'habileté qu'il est primordial d'enseigner et de transmettre : apprendre à apprendre, car d'elle découlent toutes les autres. Il n'existe pas de chemin unique dans cette direction. Chacun emprunte le sien, à son rythme, selon son histoire, ses intérêts et ses aspirations. Elle se développe mieux par la communication partagée. L'enseignant communicateur sait négocier un contrat de communication, entrer en relation, gérer la courtoisie, les tours de parole, dialoguer pour construire, communiquer des objectifs, formuler des consignes, questionner, improviser, communiquer une évaluation, construire, faire voir, enseigner avec le (sou)rire et le jeu. Quand on contemple la "génération M", on est pris de vertige devant la facilité avec laquelle la jeunesse d'aujourd'hui multiplie les occasions de communiquer, choisir, apprendre, s'amuser, partager... À croire qu'elle se donne les moyens d'apprendre toute seule. Si l'école traditionnelle continue à préserver ses privilèges et réticences et ne prend pas en compte les diversités d'approches, l'école à distance va bel et bien prendre le pas et atteindre la prospérité : "favorite, répétable, intégrable, partageable, utilisable, accessible et disponible à volonté"...

2,13 Développer des compétences pour encadrer

Les compétences proposées pour les tuteurs sont, pour la plupart, dans le prolongement de celles qui ont déjà été abordées pour les étudiants et les enseignants.

La mise en contexte et la personnalisation

Le tuteur devrait, comme l'enseignant, développer des compétences pédagogiques permettant de personnaliser l'apprentissage mais aussi de le situer davantage dans le contexte de l'étudiant.

Chez les tuteurs ou tutrices et le personnel d'encadrement : *Permettre à l'étudiant de personnaliser son apprentissage, c'est-à-dire, de le mettre dans son contexte à lui, que ce soit dans sa vie personnelle ou professionnelle. Agir en tant que guide dans le cheminement pédagogique de l'étudiant, encourager l'autonomie et renforcer la motivation et la discipline.*

Lise Haché
Conceptrice pédagogique, CCNB

Le soutien à l'autonomie et à la motivation

Lise Haché évoque aussi le besoin de soutenir le développement des « savoir-être » évoqués plus avant en matière d'autonomie, de motivation et de discipline de l'étudiant. En cela elle rejoint le commentaire de l'Université

Laval qui suggère que le tuteur guide vers l'autonomie et soutienne la motivation.

Chez les tuteurs ou tutrices et le personnel d'encadrement:
*Répondre aux questions des étudiants en les faisant cheminer eux-mêmes.
Soutenir la motivation de l'étudiant.*

Université Laval

Le développement des compétences informationnelles

Si l'étudiant à distance doit développer particulièrement ses compétences informationnelles, le tuteur devra donc assumer un rôle d'accompagnement pour l'aider à acquérir les compétences nécessaires et, par la même occasion, faire évoluer les connaissances abordées dans le cours, comme l'explique Hugues Chicoine.

...les connaissances dispensées aux études supérieures évoluent assez rapidement et sans cesse (constamment, disons "d'année en année", en tout cas plus vite que "d'une décennie à l'autre"). Une question (vérification d'une référence, d'une explication) posée dans ces termes à une personne chargée d'encadrement ou une personne tutrice est plus facile à gérer par ces personnes, en tout cas, c'est plus vite fait que de devoir formuler l'explication par écrit. Dans les circonstances, les compétences informationnelles ne seraient-elles pas parmi les compétences les plus précieuses que nos personnes tutrices ou chargées d'encadrement pourraient maîtriser et nous aider à acquérir?

Hugues Chicoine

Étudiant,

Forum Stratégies d'études > Le tuteur idéal, Télé-Université

La responsabilisation

Puisqu'il semble y avoir un écart entre la disponibilité et la rapidité de rétroaction de certains tuteurs et les attentes des étudiants, il faudra donc, comme l'indique Anne Simard, mettre en place des moyens pour développer ce qu'elle qualifie de « sens des responsabilités » ou d'engagement de ces tuteurs envers la fonction qu'ils assument.

Le sens des responsabilités

On a souvent l'impression que ce sont des emplois « d'appoint » pour certains tuteurs et tutrices et que par conséquent, ce travail prend moins d'importance pour eux. Sur les forums, les étudiants et étudiantes se plaignent de nombreux retards dans les retours d'appels, les courriels et dans la correction des exercices, travaux et examens. Cela contribue de façon négative à l'image de la formation à distance.

Anne Simard

Baccalauréat en sciences de l'éducation, TÉLUQ

L'utilisation des nouvelles technologies pour communiquer et motiver

Comme les autres praticiens en FAD, le personnel d'encadrement devra suivre l'évolution des technologies, particulièrement de celles qui favorisent l'interaction et peuvent soutenir la motivation. En regard du besoin de discipline et de motivation mentionné, on peut aussi évoquer des compétences à employer les outils de suivi et de gestion des traces que divers environnements proposent. En effet, ils pourraient permettre à la fois d'améliorer l'efficacité des interventions et leur précision, de déterminer des cibles à atteindre et de mieux évaluer la progression.

L'informatique et les communications

Il m'apparaît essentiel de continuer à se former aux technologies de l'information et des communications (TIC) (ce que la plupart font déjà, selon mon expérience d'étudiante à distance)

Anne Simard

Baccalauréat en sciences de l'éducation, Téliuq,

Le personnel d'encadrement devra être à l'affût des nouvelles technologies pour faciliter la communication et encourager la motivation et la discipline.

Lise Haché

Conceptrice pédagogique, CCNB

Marie-Jacinthe Lefebvre reprend, ci-dessous, plusieurs des compétences suggérées dans ces divers points de vue. Elle les lie à la notion de connectivisme associée à Siemens (2004) et qui peut notamment être définie comme : « un modèle d'apprentissage qui reconnaît les bouleversements sociaux occasionnés par les nouvelles technologies, lesquels font en sorte que l'apprentissage n'est plus seulement une activité individualiste et interne, mais est aussi fonction de l'entourage et des outils de communication dont on dispose. »⁵⁰.

- Continuer à développer et à stabiliser les compétences déjà mises en place ainsi qu'à peaufiner celles qui sont plus récentes.

- La communauté en éducation (enseignants, tuteurs, techniciens, apprenants, etc..) se doit de vivre le concept du connectivisme afin de poursuivre le développement des compétences selon les besoins des étudiants, des individus support (tuteurs,,,) et les institutions d'enseignement.

- Faire connaître davantage les outils servant à l'apprentissage en FAD (M-learning, wiki, baladodiffusion ...) afin que chacun expérimente cet état d'esprit facilitant le cheminement des études et la persévérance.

Marie-Jacinthe Lefebvre
Étudiante, Télé-université

En résumé, les intervenants en FAD soulignent le besoin de développer des capacités informationnelles et métacognitives ainsi que l'autonomie chez les étudiants. Ils envisagent en conséquence l'amélioration, chez l'enseignant comme chez le tuteur, des capacités d'accompagnement ainsi que de personnalisation, soutenues par une connaissance de l'utilisation de nouvelles technologies et des approches pédagogiques pertinentes. Parallèlement, la collaboration et le partage entre enseignants, la formation sur les droits d'auteur, le développement de nouvelles habiletés de communication, comme des mesures de responsabilisation de l'encadrement semblent nécessaires.

2,2 Des contributions de la documentation

"We won't experience 100 years of progress in the twenty first century – it will be more like 20,000 years of progress (at today's rate)..."

R. Kurzweil⁵¹, cité dans Daanen et Facer, 2007

La littérature aide surtout à situer dans quel contexte ces compétences nouvelles ou améliorées vont s'exercer. En effet, plusieurs textes prospectifs examinent les principaux facteurs qui devraient influencer l'éducation dans les prochaines décennies et les tendances qui en découleraient. Résumons certains de leurs énoncés :

Technologies

- Les contraintes découlant des caractéristiques des technologies (interopérabilité, capacité de transmission et d'entreposage) s'estompent (Henley, 2008 et autres); leur prix diminue (Knowledge Works, 2006);
- La fracture numérique demeure importante à la fois en termes d'accès aux infrastructures et d'habiletés à utiliser les TIC (Henshaw, 2008);
- De nouvelles technologies permettent de nouvelles façons d'aborder les connaissances, en rendant la pensée visible, les contextes plus authentiques, le transfert des connaissances plus aisé ainsi que de nouvelles façon d'apprendre par le mouvement et l'émotion, des réalités alternatives et des médias immersifs, de nouvelles relations entre apprenants et entre ceux-ci et leur communauté (Knowledge Works, 2006);
- Chaque lieu devient un espace personnel et chaque endroit peut être un lieu d'apprentissage; les réseaux sans fils, le positionnement global, etc. sont répandus; l'accès se fait partout; tout est en réseau (Daanen et Facer, 2007); l'apprentissage se fait en tout lieu en tout temps (Knowledge Works, 2006);
- Le besoin de systèmes de gestion de cours et de services Web efficaces croît (Howell et al., 2003);
- Les technologies des étudiants déterminent en bonne partie celles de l'école (Stansbury, 2008);
- Les problèmes liés à la sécurité des données croissent avec la dépendance accrue des institutions envers la technologie (Henshaw, 2008) ou au contraire décroissent, notamment en ce qui a trait aux évaluations en ligne, avec l'utilisation de la biométrie (Daanen et Faber, 2007);
- L'utilisation de contenus et de logiciels libres progresse (Henshaw, 2008).

Société

- La fragmentation des préférences s'accroît; la production et la consommation de masse perdent du terrain au profit des marchés de niche; les populations sont plus diverses et plus segmentées et demandent des produits plus personnalisés (Knowledge Works, 2006);

- La distinction entre l'éducation locale et à distance disparaît (Howell et al., 2003; Henshaw, 2008); les expériences d'apprentissage se diversifient (jeux et jouets, voyages, etc.) (Knowledge Works, 2006); la distinction entre périodes de travail et périodes de formation devient de plus en plus floue (Brugia et al., 2001);
- La demande pour l'éducation grandit, avec le développement de l'économie du savoir et de la formation continue;
- L'évolution démographique et le besoin de formation continue font en sorte que les clientèles incluent davantage d'adultes, de personnes âgées, d'étudiants à temps partiel et de minorités culturelles (Henshaw, 2008);
- Parallèlement, l'école doit répondre aux besoins des plus jeunes qui utilisent intensément les médias et technologies (mobilité, jeux, multitâche, réseaux sociaux, coopération, flexibilité, immédiateté ...) (Knowledge Works, 2006; Howell et al. 2003) et aiment mieux faire que connaître, l'apprentissage par essai et erreur plutôt que la logique, l'image plutôt que le texte (Howell et al. 2003);
- Les ressources allouées à l'éducation n'augmentent pas aussi rapidement que la demande; l'augmentation de la productivité, l'impartition et les partenariats sont nécessaires (Howell et al., 2003);
- Les formations synchrones, perçues comme plus économiques et plus personnalisées, sont davantage envisagées (Tremblay et al, 2002);
- Les simulations immersives et les expérimentations virtuelles poussées permettent à la FAD d'accentuer sa présence dans les domaines scientifiques, techniques ou tous ceux qui reposent sur des habiletés psychomotrices (Daanen et Facer, 2007);
- Les curriculums sont achetés et vendus sur un marché global (Knowledge Works, 2006); la concurrence s'accroît;
- Les connaissances se créent davantage de façon participative, au travers de réseaux et de communautés d'apprentissage dispersées (Henshaw, 2008); les ressources éducatives sont considérées comme des ressources communautaires critiques (Knowledge Works, 2006);
- L'éducation évolue d'un modèle transmissif vers des modèles constructivistes, socioculturels et métacognitifs davantage axés sur l'acquisition de compétences plutôt que sur la réussite de cours (Howell et al., 2003);
- Les barrières entre paliers d'enseignement s'estompent (Howell et al., 2003); les étudiants assemblent eux-mêmes leurs programmes (Henshaw, 2008) à partir de différentes institutions et demandent plus de flexibilité dans le temps et dans l'espace (Howell et al., 2003); les formations modulaires et les programmes courts se multiplient (Howell et al., 2003);
- De nouveaux rôles, processus et relations dans l'économie du savoir créent de nouveaux cheminements de carrière en éducation (Knowledge Works, 2006).

Une approche à la fois plus personnalisée et plus coopérative, une diffusion des connaissances entre pairs plutôt que verticale, une démarche participative et par projet plutôt que par sujet, centrée sur l'apprenant plutôt que sur le curriculum, sur l'esprit critique plutôt que sur la mémorisation ainsi que sur l'adaptabilité et la créativité font aussi partie des tendances identifiées par le *Learnometer Project* dont Laurendeau (2008) reproduit le tableau.

En termes de compétences, on peut déduire de ces visions du futur que le milieu de l'éducation devra développer les habiletés nécessaires pour faire face à une diversité extrême et évoluant rapidement, incluant entre autres une diversité de clientèles, d'outils technologiques, de modalités de formation, de structure des curriculums et de processus de développement de formations. Peut-on déduire certains consensus de la comparaison des textes prospectifs et des points de vue de nos intervenants ?

2,3 Les compétences à développer : des consensus

Les points de vue exprimés comme les tendances soulevées dans la littérature sont indicatives d'un système d'éducation beaucoup plus centré sur l'apprenant, considéré comme le moteur de son propre apprentissage. Ce contexte amène le développement de compétences complémentaires de chacun des partenaires du dispositif de formation.

La personnalisation : « juste assez, juste à temps »

La littérature permet d'enrichir la vision de la personnalisation que devraient offrir les systèmes d'apprentissage. Cette individualisation tiendra compte des styles d'apprentissage des apprenants, par exemple dans l'offre de cheminements individuels ou collaboratifs. Elle aura aussi à intégrer à la fois des clientèles débutantes en technologies et les étudiants de la génération Y qui s'attendent à des environnements technologiques de haut niveau. Mais elle devra aussi tenir compte des besoins de formation en offrant aux étudiants des contenus très à jour et directement liés à l'utilisation qu'ils visent. Ce seront donc probablement des contenus plus courts, constamment révisés et davantage situés ou appliqués. Ceux-ci devront être disponibles au moment et à l'endroit où l'étudiant peut et veut apprendre et donc probablement offrir à la fois des choix d'outils synchrones et asynchrones et, au besoin, des combinaisons d'enseignement sur campus et à distance.

Il faudra en conséquence accélérer le développement des FAD, décomposer davantage les contenus, en privilégier l'application plutôt que la seule compréhension, les faire reposer sur des médias et des outils technologiques plus variés, revoir la structure des programmes et les calendriers de cours et cela malgré un contexte où les ressources seront restreintes.

La société de l'information : d'experts de contenus à experts en compétences informationnelles

Dans une société où les « savoirs » sont partagés, dématérialisés, en réseau, accessibles à tous, le professeur n'en est plus le dépositaire. Il guide des recherches plutôt que de transmettre des contenus. Ses compétences se rapprocheront donc davantage de celles qui sont liées aux fonctions d'accompagnement, principalement les capacités relationnelles et de communication, plutôt envisagées jusqu'ici en regard de l'encadrement.

Pour chacun des partenaires de l'apprentissage, cela nécessitera des compétences informationnelles de plus haut niveau. L'apprenant doit améliorer les compétences lui permettant de recueillir l'information, individuellement ou en collaboration, de la réinterpréter pour en tirer les connaissances qu'il recherche et donc de développer à la fois l'autonomie et la coopération sur lesquels cette quête doit reposer. L'enseignant et le tuteur doivent accompagner sa démarche, le soutenir et le motiver. Pour ce faire, ils doivent non seulement connaître les ressources et les outils de recherche et d'indexation mais aussi lui fournir un cadre stimulant et adapté à ses objectifs et à sa démarche.

Ce contexte nécessitera de la part des formateurs davantage de connaissances sur les divers droits d'utilisation et normes s'appliquant aux ressources éducatives comme sur les méthodes pour contrer et détecter le plagiat. Ils auront à maîtriser des outils technologiques de suivi des étudiants, qui faciliteront l'accompagnement. Mais la mise en ligne accrue de renseignements personnels soulèvera aussi plus de questions en regard du respect de la vie privée.

En d'autres mots, il faudra développer les compétences pour soutenir le rôle changeant de ces trois groupes centraux d'acteurs pour faire évoluer leur expertise de la maîtrise des contenus mêmes à la maîtrise des compétences nécessaires pour mettre à jour et intégrer l'information.

Les nouvelles technologies : vers des médias plus riches⁵²

L'augmentation des capacités à la fois de transmission et d'entreposage de données lèvera progressivement les contraintes techniques qui étaient souvent attachées à l'utilisation de médias plus riches en information, incluant du son, de la vidéo, du graphisme animé, de l'interactivité et de la synchronicité. Ceux-ci contribueront à supporter un apprentissage moins linéaire, par exemple en utilisant des représentations des connaissances (carte conceptuelle, carte du tendre, etc.) et en faisant participer davantage l'étudiant (simulations, jeux, mondes virtuels) à son apprentissage. Ils viendront aussi répondre à la demande de nouvelles clientèles habituées à leur maniement. Tant les enseignants que les tuteurs et les étudiants devront développer des habiletés nouvelles pour les utiliser au mieux.

Le partage : une nouvelle culture

Comment le monde de la FAD pourra-t-il répondre aux besoins de clientèles plus nombreuses et plus diverses, souhaitant des formations plus personnalisées, davantage axées sur des technologies poussées et cela dans un contexte où les ressources ne pourront croître au même rythme que la demande ? Le partage de ressources, le travail collaboratif et les partenariats ainsi que le développement d'une culture d'ouverture semblent donc nécessaires.

Dans ce contexte, le développement des compétences nécessaires devra s'appuyer sur un savoir-être central : la capacité d'innovation et d'adaptation.

2,4 Les compétences à développer : des dilemmes

La *KnowledgeWorks Foundation Institute for the Future* (2006) souligne certains dilemmes que ces changements risquent d'entraîner. Ils incluent les difficultés à réconcilier:

- une diversité extrême et un localisme profond;
- la personnalisation et le maintien des standards;
- la prévisibilité institutionnelle et le besoin d'adaptabilité du réseau;
- les besoins des natifs numériques et des « immigrants » (adultes, enseignants, etc.) n'ayant pas accès ou étant moins familiers avec les technologies.

Il en résultera sans doute une très grande diversité de modèles de formation à distance. On peut envisager, par exemple, des FAD conçues pour la formation de clientèles locales et régionales, entre autres dans certains milieux minoritaires, alors que d'autres viseront plutôt des clientèles multiculturelles ou internationales. Certaines FAD desserviront encore de vastes publics, d'autres serviront d'appui à des cheminements individualisés, où l'encadrement jouera un rôle plus accentué. Certaines institutions s'ouvriront à des modes de formation variés, d'autres y résisteront. Certains paliers d'enseignement, particulièrement ceux qui desservent surtout des clientèles scolaires dites traditionnelles, devront rapidement implanter les nouvelles technologies et les approches chères aux plus jeunes alors que d'autres continueront à former dans des environnements plus textuels et moins interactifs.

On peut donc penser que les profils d'étudiants, d'enseignants ou de tuteurs en FAD se multiplieront et que les nouvelles compétences à acquérir y seront de plus en plus diversifiées.

Des compétences à développer: conclusion

Les développements prévisibles dans le domaine de la formation à distance appellent à certaines nouvelles compétences, particulièrement une partie de celles qui seront nécessaires à une plus grande individualisation des apprentissages et à l'utilisation de médias plus riches, plus mobiles et plus synchrones.

Mais, le plus souvent, il s'agira plutôt de développer des compétences qui sont déjà importantes ou centrales dans les profils actuels comme : l'analyse des besoins, la réflexion sur les usages des technologies, la compréhension des styles d'apprentissage, les capacités de travail collaboratif, les habiletés interpersonnelles et de communication, les compétences informationnelles et la polyvalence.

Chapitre 3.

Des moyens et des conditions de réussite

“Administrative competencies include:[...] ability to identify training needs and provide learning opportunities about distance education processes to teaching staff and administrators responsible for implementing the project, either directly by mentorship or teaching, or indirectly, by seeking out and establishing appropriate learning opportunities, such as secondment, short term attachments to distance education projects, formal training, etc.”

Jennifer O’Rourke, 1993

Comme l’indique O’Rourke dans ce document du *Commonwealth of Learning*, nos organisations doivent elles-mêmes posséder ou développer des compétences à la fois pour identifier les besoins de formation, actuels et à venir, et mettre en place les moyens de les développer. Ce chapitre porte plus spécifiquement sur ce second volet : quels sont les moyens qui peuvent être implantés pour développer les compétences identifiées au chapitre précédent ?

Il fera, dans sa première partie, un inventaire des mesures suggérées par les participants à cette recherche pour améliorer les compétences. S’il y a lieu, les suggestions des participants seront appuyées par des éléments de la littérature et des exemples. La seconde partie ajoutera d’autres suggestions extraites de la documentation et des exemples correspondant de moyens déjà mis en place pour développer les compétences, plus particulièrement au Canada francophone. La troisième traitera des conditions de réussite sous-jacentes.

3,1 Des points de vue sur les moyens et pratiques à développer

Cette section examinera des moyens et pratiques suggérés, en premier lieu, pour développer les compétences des étudiants. En second lieu, elle abordera celles qui s’appliquent tant aux enseignants qu’aux tuteurs puis soulignera certains moyens plus directement liés à l’encadrement.

3,11 Pour apprendre

Des évaluations formatives et fondées sur la pratique

L’évaluation semble un des aspects des formations à distance qui sera appelée à évoluer plus particulièrement, à la fois en termes de contenus (plus près de la pratique ou du contexte réel), d’objectifs pédagogiques (plus formatifs et confirmatifs), de formes (jeux, mondes virtuels, etc.) et de technologies à apprivoiser. Le CCNB et Michel Gendron indiquent des voies à explorer.

Pour l’institution : [...] S’assurer que les outils d’évaluation sont congruents aux objectifs de formation en visant la compétence acquise et non la mémorisation.

Moyens de développement : [...] Mettre plus d’accent sur les exercices et évaluations, tant formatives que sommatives, fondées sur la mise en pratique des compétences acquises. Nous avons récemment initié l’évaluation par projets dans nos cours d’initiation à l’informatique. Les étudiants sont définitivement plus motivés et réussissent beaucoup mieux en démontrant ce qu’ils peuvent faire de ce qu’ils ont appris.

Résultats d’un échange entre collègues synthétisé par **Aurèle Michaud**,
Conseiller pédagogique, CCNB-Bathurst

Pour accroître la maîtrise du français écrit, Michel Gendron offre à ses étudiants la possibilité d’améliorer leurs résultats en cherchant et en expliquant les règles grammaticales qu’ils auraient dû appliquer à leurs contenus.

Entrevue de Michel Gendron
Technopédagogue et chargé de cours, UQAR

Du soutien aux nouveaux étudiants

« Besoin d'aide, c'est ma première fois » est un thème récurrent des discussions entre étudiants à distance. En effet, la FAD semble demander une adaptation importante. Ses nouveaux étudiants sont donc plus à risque d'échec et d'abandon comme en témoignent les extraits d'un échange d'étudiants de la Têluq ci contre. Ces étudiants semblent donc nécessiter un soutien particulier. Comme l'indiquent les propos des formateurs du CCNB-Bathurst plus bas, les mesures à prendre devraient viser particulièrement le développement de la métacognition.

[...] Ps; à mes tout débuts, j'ai échoué un cours dû à l'adaptation de la formation à distance...Mauvais pour le portefeuille, mais qui nous permet de mieux gérer nos études par la suite! [...]
Geneviève

Ceci dit, le premier cours fait à distance se veut assurément parmi les plus difficiles. Ce n'est pas toujours évident au départ, mais il faut te donner une chance pour "t'imprégner" dans ce processus!
et348xxx

Par exemple

L'émission « [En route vers la réussite](#) », coproduite par le Cégep@distance et le Canal Savoir, et ses [outils complémentaires](#).

Si la FAD requiert davantage certaines compétences, elle est aussi un outil pour développer ces mêmes compétences. Par exemple, Prayal et Gignac (2004) indiquent que les étudiants à distance qu'ils ont interrogés : « ont en grande majorité mentionné qu'ils se sentent, après leur séjour au

Collège, plus débrouillards, plus confiants en leurs possibilités, plus autonomes, qu'ils ont appris à travailler en équipe, etc... ». Un ou des premiers cours bien conçus et bien soutenus visant les habiletés recherchées (autonomie, motivation, discipline, etc...) pourraient en conséquence contribuer au développement des attitudes et savoir-faire requis. Deschênes et al. (2004) cite à cet effet Lowe⁵³, selon lequel le niveau d'autodirection des étudiants évolue durant leurs études et propose en conséquence des formations et du soutien adaptés à leur évolution.

Des expérimentations

Les scénarios pédagogiques reposant sur l'expérimentation seraient aussi, selon le témoignage de Marie-Jacinthe Lefebvre, un moyen d'acquérir ou d'améliorer des compétences importantes, comme les compétences technologiques ou informationnelles.

L'expérimentation: Lors du cours EDU6022 Technologies et apprentissage à distance j'ai eu l'opportunité de découvrir divers outils technologiques tel le blogue. Mme Laurendeau nous a donné l'opportunité d'accéder aux blogues d'étudiants du même cours. Mes recherches pour mes travaux m'ont permis de parcourir divers sites de blogueurs ce qui m'a rapidement fait comprendre cette matière.

Marie-Jacinthe Lefebvre
Étudiante, Télé-université

On s'approche alors du concept de formation-action décrit dans les fiches En Lignes du CEDIP (2002) c'est-à-dire une formation « conçue à partir de problèmes réels à résoudre ou de projets collectifs à réaliser » qui engage « un travail d'apprentissage à partir d'une action réelle. ».

Des outils de diagnostic

Des outils permettant aux étudiants de diagnostiquer eux-mêmes leurs lacunes seraient aussi à implanter, par exemple pour favoriser la métacognition.

Par exemple

La Télé-université offre plusieurs outils d'auto diagnostic en ligne dont [Infocompétences+](#) sur les compétences informationnelles et le test [Quel est mon profil d'apprentissage ?](#)

Pour l'institution : [...] Favoriser le développement de la métacognition chez l'étudiant en début de processus en lui fournissant des outils lui permettant de faire son propre profil d'apprenant incluant les méthodes d'étude qui lui sont avantageuses.

Résultats d'un échange entre collègues synthétisé par
Aurèle Michaud,
Conseiller pédagogique, CCNB-Bathurst

L'utilisation d'outils d'organisation et de suivi

Les environnements d'apprentissage mettent à la disposition des formateurs plusieurs outils pouvant contribuer au suivi et au soutien de capacités d'organisation et de gestion du temps des étudiants, comme les outils qu'utilise Michel Gendron.

« L'implantation d'un système uniformisé pour le personnel d'encadrement pour assurer le support nécessaire aux étudiants » est un préalable souligné par Lise Haché.

Quant à la capacité de gestion du temps, elle peut être soutenue par l'utilisation d'outils comme les calendriers, les babillards ou des rappels personnalisés de l'enseignant.

Entrevue de Michel Gendron
Technopédagogue et chargé de cours, UQAR

L'entraide entre pairs

Parcourir les forums de discussion des étudiants à distance est un excellent moyen de découvrir leurs besoins. Cela permet aussi de voir à quel point ces nouveaux moyens de communication constituent de puissants outils d'entraide et de partage de solutions pour les étudiants. Parmi les conseils donnés dans deux fils de discussion de la Télé-université, « Besoin d'aide » et « Jeune maman », on peut lire des suggestions fort pertinentes en matière d'horaire de travail prédéterminé, de début hâtif, d'équipement mobile, d'environnement calme, de nombre et de succession de cours, le tout exprimé de façon probablement beaucoup plus efficace que ne pourrait le faire un guide institutionnel. Par exemple :

Évidemment, ça prend de la discipline. Or, il est impératif que tu trouves un endroit où tu as de la tranquillité. Après cela, fais-toi un horaire que tu vas respecter sinon les délais de fin de cours vont venir plus vite que tu crois. Pour ma part, je travaille tous les matins sans exception et les fois où je tourne en rond....je travaille sur mes travaux. Cela compense pour les jours où je me sens plus lâche et moins inspirée.

Ann-E.

J'ai fait deux cours à la télé. J'ai trouvé le premier difficile. Pour le deuxième, je me suis acheté un ordinateur portable. Je peux ainsi faire mes travaux un peu partout dans la maison comme dans mon lit ou chez Tim Horton avec un bon café. Ça change la routine et ça me motive.

Pierre

[...] il y a aussi l'ambiance : le silence total ou alors une musique de relaxation mais de très faible volume, un éclairage suffisant mais non violent et deux ou trois minutes pour faire le vide avant de me lancer dans le travail.

Gilles

J'ajouterais de ne prendre qu'un cours à la fois, présentement, étant donné que ton bébé est à un âge qui demande beaucoup.

De toute façon, si tu le termines plus tôt, tu peux te réinscrire à un autre dans la même session et c'est moins stressant comme ça!

et368xxx

J'appuie Christian et Anne, prendre un cours à la fois est mieux. C'est moins stressant et tu peux t'inscrire à un autre cours aussitôt le premier terminé, ou prendre une petite pause entre les deux si tu le désires.

Nathalie

Mon truc est de ne pas perdre de temps. Je commence à travailler dès la réception de mes livres. J'essaie de lire le plus de chapitres possibles au cours des 2 premières semaines. Comme ça, j'ai du temps pour rédiger les travaux.

Anouk

Des guides et des tutoriels

« La création de guides et de tutoriels pratiques pour outiller les étudiants le plus possible », mentionnée par Lise Haché demeure toutefois parmi les premières mesures d'aide à mettre en place.

Par exemple

Les [tutoriels technologiques animés](#) du Collège universitaire de Saint-Boniface.

3,12 Pour former

Plusieurs des pratiques évoquées valent à la fois pour les enseignants et les tuteurs. Elles comprennent :

La formation et les ateliers

Comme le soulignait Varvel (2007), la formation à distance n'est plus l'apanage des institutions dédiées à ce mode de formation. Il estime à quelque 50 000 le nombre de formateurs qui enseignent maintenant en ligne aux États-Unis. Or, « *Most of these instructors have no formal education training, relying primarily on experience both as a student and face-to-face instructor.* ». « Bon nombre de formateurs avouent spontanément qu'ils ont appris sur le tas ! », écrivent Coulon et Haeuw (2003).

Par exemple

Le Cegep@distance, le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques et le Collège Boréal ont produit un [Guide d'encadrement des cours Internet](#).

Le Portail éducationnel des Amériques, organisme de l'Organisation des États américains offre un [Cours de tuteur virtuel](#) de 12 semaines. Pour le moment, il n'est disponible qu'en espagnol et en portugais.

La plupart des organisations mettent donc en place des formations, généralement sous forme d'ateliers de courte durée pour le personnel de la FAD.

Celles-ci seraient à développer particulièrement pour le tutorat, selon plusieurs auteurs, dont Denis (2003) et Ceron (2003), pour laquelle de telles formations seraient appelées à devenir « un passage obligé ». Rodet (2008)⁵⁴ note à cet égard que : « Devenir tuteur ne s'improvise pas et pourtant il est assez fréquent que des personnes soient amenées à assurer des fonctions tutorales sans préparation préalable. Cela est lié tout autant à

l'improvisation du traitement de la question tutorale qui prévaut dans de nombreux dispositifs qu'au manque de formations existantes aux rôles du tuteur ». De telles formations pourraient inclure, comme dans un exemple donné par Coulon et Haeuw (2003), la formation sur l'organisation, ses modalités administratives et l'utilisation de son environnement technologique, les particularités de la FAD, les profils des apprenants, la structuration des cours et le rôle du tuteur.

À l'Université Laval, on offre des ateliers de formation à la fois pour les enseignants et pour les tuteurs. On souligne que : « L'atelier sur l'encadrement est très apprécié. Il est donné en début de session ».

Le partage d'expériences

Le partage d'expérience et de meilleures pratiques est une autre façon de développer les compétences des formateurs. Elle semble se développer particulièrement en FAD, qu'il s'agisse des diners technopédagogiques et des communautés de pratique qu'évoque Michel Gendron, des réseaux d'excellence et des échanges de personnel mentionnés par Gray et al. (2004), des agents multiplicateurs présentés par Termblay et al. (2002) ou d'autres formes de collaboration, comme le co-enseignement ou les discussions plus ou moins formelles.

Par exemple

Les ateliers et conférences peuvent être enregistrés pour être ensuite diffusés à la communauté, comme les vidéos [TV-CSE](#) du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique ou le [Canal-F](#) de l'Institut français/University of Regina.

Des façons de développer les nouvelles compétences

À l'UQAR, les diners technopédagogiques, où un professeur détaille ses utilisations de l'environnement et de la FAD, sont une occasion de stimuler la créativité et de rapprocher les gens. On y envisage aussi la mise en place d'une communauté de pratique qui s'ajouterait aux formations et aux ateliers existants.

Entrevue de Michel Gendron
Technopédagogue et chargé de cours, UQAR

Il peut s'agir, comme le disait Jean Loisier (REFAD, 2003), soit d'occasions d'exemplarité d'un praticien expérimenté envers des formateurs plus novices, comme ce que souligne Lise Haché, ou encore de formations mutuelles entre pairs faisant face à des problèmes similaires, qui favoriseraient l'expression de savoirs tacites.

Quels sont les moyens que vous utilisez ou prévoyez pour développer ces compétences ?

Des formations et des discussions en face à face ou à distance avec les enseignants et les tuteurs qui participeront à la formation en ligne. [...]

Parmi ces moyens, quels sont ceux qui semblent réussir particulièrement ? Si possible, illustrez par un exemple ou un témoignage.

Les discussions entre des enseignants ayant déjà participé au développement de cours en ligne et d'autres qui s'y attaquent pour la première fois sont souvent positives et intéressantes. Lorsqu'il y a partage de connaissances et d'expériences entre collègues de travail immédiats (et non seulement entre enseignants et techniciens multimédia ou concepteur pédagogique), les commentaires et les actions sont habituellement favorables !

Lise Haché
Conceptrice pédagogique, CCNB

Le partage d'expériences est d'autant plus important que, selon Brugia et al. (2001), en matière de compétences, il faut se méfier de l'autoformation: « *the illusion that everything can be learned without others; this might be true for acquiring knowledge but it is practically impossible for competences* ». De plus, la FAD se développe généralement en équipe. Or, comme l'indique Le Boterf⁵⁵ : « la compétence des équipes ne peut se réduire à la somme des compétences individuelles qui les composent. Elle dépend largement de la qualité des interactions qui s'établissent entre les compétences des individus. Elle se forge dans l'expérience, l'épreuve du réel et l'entraînement collectif ». Il semble donc particulièrement important, dans un contexte de FAD, de fournir des occasions permettant de confronter sa propre expérience à celle des autres.

Les pratiques réflexives

Le besoin pour le formateur de mettre en place des moyens l'aidant à réfléchir et à analyser ses actions est aussi mentionné, notamment par Jean-Hugues Roca. Ces pratiques réflexives peuvent reposer sur des outils individuels comme les carnets de bord et les portfolios, ou sur des entretiens comme le cadre théorique du cours d'action, qui place le praticien devant la trace d'un événement récent, par exemple un enregistrement vidéo, et l'amène à une réflexion sur ses actions. La pratique réflexive peut aussi reposer sur des instruments plus collectifs comme un blogue ou des séminaires d'appropriation comme ceux mis en place par Trudelle et Robillard (2008) à l'Université de Sherbrooke.

Par exemple

Edu-portfolio.org est un portfolio électronique imaginé par Thierry Karsenti de l'Université de Montréal et son équipe. Il est accessible gratuitement, après inscription, par les apprenants et les enseignants qui désirent en faire un usage non commercial.

Un des moyens de développer des compétences d'accompagnement réside, il me semble dans l'analyse de pratiques à l'aide d'autoconfrontation des tuteurs aux traces de leur activité voire de leur coactivité avec les étudiants qu'ils accompagnent. En l'occurrence, cela pourrait être celle des échanges asynchrones (fils de discussion, clavardages, courriel). Le cadre théorique du cours d'action me paraît adapté pour ce faire.

Jean-Hugues Roca
Enseignant, Montpellier 3

L'apprentissage mixte

Les formations mixtes ou hybrides sont à la fois un mode de formation qui se développe et pour lequel il faudra donc de nouvelles compétences — ou de nouveaux assemblages de compétences —, et un moyen de développer progressivement des capacités utiles en FAD, tel qu'indiqué dans les propos du CCNB, campus de Bathurst.

Cela se rapproche des scénarios proposés par Compétice sur Educnet⁵⁶. On y suggère une approche progressive pour tenir compte de la difficulté pour un formateur de faire la transition d'une formation entièrement en présence à une formation tout à distance. Elle repose sur cinq scénarios possibles, qui vont du présentiel enrichi par des supports multimédias à du présentiel quasi inexistant.

Moyens de développement : Exploiter davantage la livraison en mode hybride en utilisant divers outils offerts par les plateformes de FAD. [...] Résultats d'un échange entre collègues synthétisé par **Aurèle Michaud**, Conseiller pédagogique, CCNB-Bathurst

L'utilisation des environnements d'apprentissage

À l'UQAR, les outils de l'environnement d'apprentissage Claroline servent aussi au soutien de l'enseignement en fournissant à la fois des exemples, des ressources et des lieux d'échange.

L'environnement Claroline est aussi utilisé pour développer les compétences. Il inclut un site de soutien pour les professeurs, qui peut servir d'exemple pour le développement de leurs cours, un site pour les étudiants et des sites dédiés aux équipes de professeurs. On y a aussi placé des références à des ressources sur la pédagogie universitaire ainsi qu'à des REA (ressources d'enseignement et d'apprentissage).

Entrevue de Michel Gendron
Technopédagogue et chargé de cours, UQAR

3,13 Pour encadrer

Si les outils ci-dessus s'adressent tant au tuteur qu'à l'enseignant, ceux-ci qui suivent ont été évoqués plus directement en lien avec le tutorat.

La sensibilisation aux besoins des étudiants

L'étudiante ci-dessous suggère une sensibilisation des tuteurs. On peut penser que divers moyens pourraient y participer : les formations évoquées plus haut, surtout si elles reposent sur l'expérimentation de la FAD, des séminaires ou ateliers incluant des témoignages d'étudiants, un suivi plus serré du travail d'encadrement, incluant des pratiques réflexives, etc.

Plutôt que d'essayer de développer ces compétences (bonne communication, rapidité de rétroaction), il faut vraiment les sensibiliser à la situation des étudiants, peut-être en expliquant des situations typiques (récoltées ici ou ailleurs) et en insistant sur les désagréments que cela cause.

Delphine
Forum Stratégies d'études > Le tuteur idéal, Télé-Université

Des disponibilités préétablies

Michel Gendron souligne, en lien avec la disponibilité du tuteur, l'importance que celle-ci soit préétablie. Il donne comme exemple: « si l'enseignant ne consulte ses forums qu'une fois par semaine ou ne répond pas aux messages les fins de semaines, il faut l'indiquer dès le départ. ».

Dans le même sens, un étudiant de la Télunq, Éric G. cite la pratique du cegep@distance où « Le tuteur est disponible selon une plage horaire fixe par téléphone. L'avantage c'est qu'à ce moment, il est vraiment disponible. ».

Par exemple

Dans cette [présentation](#), Michel Gendron et ses collègues expliquent les facteurs de succès de l'implantation de Claroline à l'UQAR.

Équipe de technopédagogie de l'UQAR

La professionnalisation du tutorat

Anne Simard mentionnait le besoin d'améliorer le sens des responsabilités de certains tuteurs en indiquant « On a souvent l'impression que ce sont des emplois « d'appoint » ». Faut-il professionnaliser le rôle d'encadrement ?

C'est du moins un élément que Ceron (2003) retient de ses entrevues : « Plusieurs tuteurs ont déclaré que la fonction tutorale était un véritable métier ou en tout cas qu'elle prenait la place d'un vrai métier. La non-reconnaissance de celui-ci avec les retombées que cela implique (un statut, un salaire...) risque de poser des problèmes sur plusieurs niveaux. ». Cette professionnalisation permettrait d'harmoniser davantage les fonctions et donc le soutien auquel l'étudiant peut s'attendre et de prévenir les problèmes de recrutement prévisibles. En effet, le tutorat télématique exige beaucoup de temps. L'un des tuteurs qu'elle a interrogé le soulignait en disant : « on n'est pas capable de mesurer le temps du virtuel ». Or, la rémunération n'a pas toujours été adaptée à ce nouvel environnement et aux interactions beaucoup plus fréquentes qu'il entraîne. C'est dans ce contexte que Gray et al. (2004) ont recommandé aux autorités européennes l'établissement et la promotion d'un ensemble cohérent de standards européens de compétences pour le tutorat en ligne, lié à une accréditation.

3,2 D'autres suggestions et exemples

La section qui suit intègre d'autres suggestions faites par la littérature et les illustre d'exemples soit extraits de cette documentation, soit présents sur les sites de diverses institutions œuvrant en FAD francophone au Canada.

3,21 Pour apprendre

Les jeux et les idéogrammes

Par exemple

[Tapis Rouge](#) de Ellicom/FilméTIC propose une immersion pour mieux comprendre les tâches — et compétences —, d'un spécialiste en technologies de l'information.

René St-Pierre propose pour sa part, en lien avec sa thèse de doctorat, un outil sur [La conception de jeux vidéo éducatifs: une méthodologie de recherche/création](#).

François Guité a pour sa part créé [une carte conceptuelle](#) des caractéristiques d'un bon professeur.

Les « jeux sérieux », incluant l'utilisation des jeux à des fins d'apprentissage, se multiplient à la fois en raison de l'évolution des technologies qui les supportent et de la demande d'une clientèle plus jeune pour laquelle les jeux sont un univers familier.

Ils sont aussi pour eux un outil de socialisation, comme en témoignent les jeux en ligne massivement multijoueur (*Massively Multiplayer Online Game space* ou MMOG) dont traitent Preston, Booth et Chastine (2004).

Ils s'ajoutent à plusieurs outils de représentation visuelle ou idéogrammes qui peuvent aussi ajouter à l'intérêt et à la qualité de l'apprentissage.

La formation au travail d'équipe

Les commentaires cités en regard du travail en équipe d'étudiants (chapitre 1) sont indicatifs d'un besoin de développement de compétences à cet égard, soit de compétences générales, soit d'habiletés plus particulières à la FAD. Des auteurs comme Isabelle et al. (2007) constatent les « problems experienced by adult learners in the process of collaborative learning » et élaborent des lignes directrices où ils mettent l'emphase sur les habiletés nécessaires pour former une équipe, discuter efficacement en groupe, organiser et modérer une rencontre et s'entendre sur un plan de travail.

Par exemple

L'université Laval offre à ses étudiants un [Guide sur le travail en équipe](#).

Les diverses formes de mentorat et d'accompagnement

Faculty from Mars, technology from Venus: Mentoring is the link
C.L. Gonzales et al⁵⁷, cité par Irani et Telg (2002)

L'article de Chuang et al. (2003) fait une revue de la littérature sur les modèles de mentorat en technologie utilisés au secondaire et en éducation supérieure. Ceux-ci incluent presque toujours le pairage d'un enseignant adulte avec un mentor plus jeune, par exemple un étudiant de deuxième cycle ou même du secondaire, qui reçoit en échange soit des crédits soit une rémunération. Certains de ces mentorats sont réciproques, échangeant des compétences technologiques et des connaissances plus pédagogiques. Mais il peut s'agir aussi de mentorat entre enseignants. Selon eux, les programmes efficaces reposent sur une vision de l'usage des technologies, un soutien individualisé, qui ne repose pas sur la structure hiérarchique, qui établit une relation collaborative et est au bénéfice mutuel du mentor et du mentoré.

Par exemple

Le Collège Boréal offre l'accès à des [tuteurs-étudiants](#), qui ont suivi une formation en ligne, ou à des tuteurs spécialisés.

Le tutorat par d'autres étudiants est aussi offert, entre autres, à l'[Université de Moncton](#) et fait partie des outils de soutien aux études du [Collège communautaire du Nouveau-Brunswick](#).

Tremblay et al. (2002) traitent du mentorat et d'autres types d'accompagnement déjà abordés. Ils ajoutent l'utilisation, surtout en entreprise, de groupes d'accueil, dans lesquels des novices sont sujets à un accompagnement soutenu pendant quelques mois et qui pourraient notamment être une forme d'accompagnement des nouveaux étudiants.

Rodet (2008) dans Tuteur de tuteurs à distance, constatant que : « L'offre de formations centrées sur les fonctions tutorales reste encore largement à développer » propose, d'ici leur développement, de créer une fonction de tuteur des tuteurs, c'est-à-dire un tuteur expérimenté jouant à la fois un rôle de formateur et d'accompagnateur de tuteurs.

3,22 Pour former

Le diagnostic des compétences des formateurs

Il existe, pour les étudiants, plusieurs tests d'autodiagnostic de leurs styles d'apprentissage. De tels outils peuvent aussi être utiles aux enseignants et tuteurs.

Le modèle de maturité de l'apprentissage en ligne (*E-Learning Maturity Model*) décrit par Cappelli et Smithies (2008) constitue à la fois un inventaire de compétences, pris en compte dans le chapitre sur les profils, et un outil d'auto-évaluation des niveaux atteints. C'est, par exemple, à partir des réponses obtenues à ses 66 questions que l'institution a décidé d'offrir des ateliers d'une journée où les enseignants se sont familiarisés avec la production de scénarios-maquettes (*storyboard*).

Par exemple

[Je me situe](#) est un outil pour identifier les compétences technologiques et pédagogiques des intervenants scolaires. Il est offert par la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI) et accessible après inscription.

On peut obtenir le droit d'utiliser le questionnaire en ligne du [E-Learning Maturity Model](#) de la *Victoria University of Wellington* de Nouvelle-Zélande en contactant l'institution.

D'autres tests pourraient être développés, par exemple à partir de profils de personnalité comme ceux qu'ont utilisés Fuller et al. (2000), incluant l'indicateur des types de Myers-Briggs (MBTI). Ils pourraient servir, comme le suggèrent ces auteurs, non pas pour identifier des profils de professeurs plus aptes à la FAD mais plutôt, une fois le profil identifié, pour procéder à des ajustements.

L'immersion et l'expérimentation

Denis (2003) fait partie de ceux qui soutiennent que les formateurs à distance doivent avoir eux-mêmes expérimenté la FAD. En ce qui regarde les tuteurs elle écrit, en s'appuyant sur des travaux antérieurs⁵⁸ :

De manière générale, nous pensons qu'il est primordial qu'avant d'avoir à intervenir en tant que tuteur, celui-ci vive au moins une fois en tant qu'apprenant un dispositif de formation du même type que celui qu'il va animer (idéalement la même formation que celle à tutorer ce qui assure par la même occasion l'acquisition des compétences disciplinaires ainsi qu'une partie des compétences techniques). Il peut ainsi mieux se rendre compte des attentes des apprenants vis-à-vis des tuteurs, des difficultés éventuellement rencontrées pour mener à bien le processus d'apprentissage (manipulations techniques, gestion du temps, appropriation des contenus, etc.). Cet ancrage dans la pratique lui permettra de donner du sens à la fonction tutorale. En outre, il dispose ainsi d'un « modèle de tutorat » qui lui servira de référence pour sa pratique future.

Garnier (2004) abonde dans le même sens, cette fois en ce qui a trait aux formateurs :

C'est en expérimentant et en s'analysant en tant qu'apprenant, que les formateurs éprouvent de l'intérieur la relation apprenant-formateur et prennent la mesure des compétences (organisationnelles, techniques, cognitives, psychologiques) qu'il leur faut développer [...] Dans tous les cas de figure, on constate que le fait même d'être formé en formation-action ouverte et à distance va engager le formateur à négocier avec sa structure le projet individuel sur lequel il va travailler et les conditions de réalisation de sa formation, en particulier disposer du temps et des conditions techniques nécessaires à sa formation à distance.

Suivre un cours à distance est aussi une façon d'améliorer la perception de la distance et l'inclinaison à l'utiliser comme l'indique la recherche de Dooley et Lindner (2001) en regard de futurs formateurs à distance.

Si Brugia et al. (2001) doutent des vertus de l'autoformation pour développer des compétences, ils la suggèrent dans une situation d'immersion puisqu'elle permet entre autres de réaliser les difficultés afférentes à ce mode particulier de formation.

Trois conditions de réussite sont toutefois ressorties des discussions dont Garnier (2004) fait état. Une telle formation doit :

- utiliser un format de FAD « transférable dans sa propre institution »;
- reposer sur des contraintes réalistes en FAD (distance géographique, temps limité, etc.);
- comporter une dimension réflexive menant à une production formelle.

On pourrait ajouter aussi les contraintes de temps relevées par Irani et Telg (2002). Les formateurs sondés préférant des formations courtes, étalées sur quelques semaines et suivies à leur propre rythme.

Bref, ces formations ne devraient pas: « s'attacher seulement à la forme en proposant des modalités de FOAD (notamment la distance) mais aussi proposer aux formateurs des activités d'apprentissage qui fassent lien avec leur profil, leur projet individuel, leur contexte environnemental ».

Elles doivent sans doute être complétées par d'autres occasions d'expérimenter. C'est ce que soutient Martine Dubreucq (2009). Elle écrit : « On a besoin d'expériences, pas d'innovations ou de bonnes pratiques [...]. La méthode de "l'essai erreur" si chère à la nouvelle génération d'apprenants devrait aussi être tolérée et même favorisée chez les enseignants. ».

La veille

Coulon et Haeuw (2003) incluent dans les moyens d'ouverture sur l'environnement nécessaires en FAD l'utilisation et la capacité à organiser une veille individuelle et collective.

Par exemple

L'abonnement à des fils RSS comme celui de [Thot Cursus](#) ou à des listes de distribution du domaine, comme les bulletins du [REFAD](#) et de la [SOFAD](#) peut faire partie des premiers jalons de la mise en place d'un processus de veille.

Celle-ci exige un suivi de l'actualité du domaine, notamment par ses publications, ses conférences et ses colloques. Comme le suggère Laurendeau (2008), elle peut être complétée par une expérimentation des technologies, par exemple pour collaborer ou pour organiser son information.

Le recrutement

Des auteurs comme Denis (2003) suggèrent que les tuteurs aient une expérience préalable en formation des adultes. Brugia et al. (2001) recommandent que les formateurs à distance aient une pratique de la formation en présence. D'autres recommandent l'expérience de la FAD.

Les critères de recrutement, ou des stages, seraient donc aussi un moyen de développer, au niveau de l'organisation, des compétences et de combler les écarts.

3,23 Pour encadrer

En plus de la formation structurée des tuteurs, d'autres moyens sont particulièrement évoqués pour améliorer leurs profils.

Le suivi

Comme l'écrit Denis (2003) : « C'est aussi souvent le tuteur lui-même qui autorégule ses interventions sans qu'aucun formateur n'intervienne plus.[...] Dans l'idéal, chaque étape devrait faire l'objet d'une validation par les acteurs impliqués dans le processus de formation de tuteurs. ».

La Charte de tutorat

Selon De Lièvre, Decamps, Quintin, Temperman et Depover (2008), un guide d'autoformation du tuteur, comme ceux que plusieurs institutions ont produits est requis pour, à la fois homogénéiser les pratiques du tutorat au sein d'une formation, préciser ses modalités d'intervention et favoriser l'analyse réflexive.

Au-delà d'un simple guide, Denis (2003) suggère l'établissement d'une charte du tuteur afin de « clarifier ses fonctions et de les communiquer aux autres intervenants du dispositif ». Cette charte devrait préciser les délais de réponses, le profil d'intervention et les modalités d'interaction (forums, chats), Bien que certains de ces éléments soient précisés dans les contrats de travail, elle suggère d'inclure l'effort d'élaboration d'une telle charte dans la formation même des tuteurs. Ce qui pourrait favoriser un engagement plus profond envers les paramètres établis.

La scénarisation du tutorat

Par exemple

Le [Guide d'orientation pour la scénarisation du tutorat en ligne](#) de Richard Hotte et Véronique Besançon, offert dans les dossiers pédagogiques de Profetic, est un outil de formation sur l'encadrement qui inclut, entre autres, des entrevues vidéos d'enseignants-concepteurs, de tuteurs et d'étudiants à distance.

De Lièvre (2005), entre autres, suggère de scénariser le tutorat en l'intégrant au scénario même du cours. Ce scénario d'assistance devrait répondre à des questions comme : Qui, du tuteur, du co-apprenant ou des outils de soutien est chargé de soutenir les étudiants à l'occasion de la réalisation de l'activité ? L'intervention d'encadrement est-elle faite à la demande de l'étudiant, en mode réactif, ou

plutôt en mode proactif? Les informations fournies pour soutenir l'apprentissage sont-elles disponibles en permanence, ce qu'il désigne comme la « temporalité persistante » ou non (temporalité ponctuelle) ? Et

quels sont les acteurs qui en bénéficient : l'ensemble des apprenants de la formation (groupe plénier), une équipe ou un individu ?

3,3 Des conditions de réussite

Brugia et al. (2001) concluent que le changement de rôles et de profils des formateurs qu'amène la formation à distance pose au moins trois défis : briser la résistance au changement, modifier les responsabilités et structures organisationnelles et, troisièmement, développer une culture de partage. Ce sont sans doute des défis particulièrement aigus pour des formateurs qui débutent en FAD. Mais les transformations qui s'annoncent dans les prochaines années, évoquées au chapitre 2, continueront à en faire, pour tous les participants à la FAD, des défis importants.

Les conditions de réussite proposées dans les points de vue ci-dessous relèvent de ces dimensions. Premièrement, la FAD doit s'appuyer sur des formateurs qui ont choisi d'embrasser le changement et l'aborder avec passion et enthousiasme. Ceux-ci devront continuer à être ouverts au changement pour faire face à l'évolution de leur rôle, où ils seront appelés à centrer davantage la formation sur les besoins des étudiants, à les placer dans un environnement stimulant et à partager, avec eux comme avec leurs collègues, les compétences acquises.

Quelles sont les conditions à mettre en place pour réussir le développement de ces compétences ?

Chez les enseignants : *Avoir des ressources passionnées qui s'impliqueront à 100 % et qui seront à l'écoute des besoins des étudiants. Leur offrir le meilleur support possible.*

Chez le personnel d'encadrement : *Avoir des ressources disponibles en tout temps pour les étudiants et les enseignants. Permettre un apprentissage motivant et sans obstacles pour les étudiants*

Chez les étudiants : *Un design pédagogique adapté à leurs besoins de formation. Des équipes de support disponibles en tout temps pour les guider et les encourager.*

Lise Haché
Conceptrice pédagogique, CCNB

- *Des responsables de cours enthousiastes / FAD et non des personnes forcées de développer des cours FAD.*
- *Des tuteurs intéressés par leur fonction et qui veulent la réussite de l'étudiant.*
- *Des étudiants motivés*

Lorsque ces conditions de base ne sont pas là, le développement des compétences est difficile.

Université Laval

Les organisations devront aussi envisager des changements pour soutenir les enseignants et rendre plus disponibles les ressources d'encadrement et de soutien pour des étudiants demandant des formations adaptées à leurs réalités et une rétroaction quasi-immédiate. Elles devront aussi sensibiliser, former et motiver ces formateurs.

Pour cela il faut, comme le souligne Jean Trudeau, reconnaître leurs

compétences et, selon Henshaw (2008), mettre en place des mesures incitant à l'innovation. Ce dernier constate en effet que : « *The proclivity of the average faculty member to invest in new pedagogies is undermined by two characteristics of traditional academic culture: the dearth of incentives to promote innovation in teaching excellence and the isolation in which most pedagogical decisions are made.* ». Notamment, selon Howell et al. (2003), il faudra que les contributions à la FAD soient prises en compte en regard de la permanence et des promotions des enseignants.

Parmi celles-ci, la reconnaissance et l'affinement des compétences des personnes qui, à temps plein ou dans le cadre d'un projet en particulier, participent à l'élaboration ou à la production de matériel pédagogique aussi bien que la reconnaissance des qualités manifestées par les personnes qui accompagnent les élèves dans leur courageuse démarche d'apprentissage à distance. Une reconnaissance à la fois personnalisée et publicisée; j'ajouterais sincère (par opposition à superficielle et factice). La reconnaissance devrait d'ailleurs être le pilier central de tout projet de formation à distance, la préoccupation première de toute personne qui y contribue.

Jean Trudeau

De façon plus générale, des organisations qui font la promotion de l'apprentissage doivent être elles-mêmes des organisations apprenantes c'est-à-dire, selon Argyris et Schön (1978) des organisations qui savent reconnaître que l'apprentissage doit se produire et que l'environnement et les processus appropriés doivent être créés.

Bref il faudra, chez chacun des participants : institution, enseignant, tuteur et étudiant, la motivation nécessaire pour acquérir, soutenir ou développer ces compétences.

Des moyens et pratiques de développement: conclusion

“Formal education no longer comprises the majority of our learning. Learning now occurs in a variety of ways – through communities of practice, personal networks, and through completion of work-related tasks.

*We derive our competence from forming connections.
Learning and knowledge rests in diversity of opinions.”*

George Siemens, 2004

L'innovation qui est au cœur du développement des formations à distance et des compétences qui le soutiennent contribue aussi à la mise en place de nombreux moyens pour consolider ou accroître ces compétences. À la formation « sur le tas » évoquée plus haut, aux documents d'autoformation et aux ateliers, plus courants, s'ajoutent maintenant de nombreux moyens d'échange et de soutien ainsi que de pratiques réflexives, souvent favorisés par des outils technologiques.

Plusieurs de ces moyens peuvent maintenant être mis en place directement par la personne ou le groupe intéressé. Les institutions conservent cependant un rôle important en matière de développement des compétences, particulièrement lorsqu'il s'agit du développement de formations ou d'outils d'autoformation ou de mesures plus administratives, par exemple en lien avec la professionnalisation du tutorat.

Si ces moyens sont une des conditions de réussite du développement des compétences, celui-ci nécessite au départ une motivation de chacun des participants, motivation qui doit être entretenue et développée par l'organisation ainsi que par les interactions entre acteurs.

Conclusion

Une compétence devra être développée aujourd'hui, en contexte, pour répondre à un besoin bien identifié et demain, elle pourrait ne plus être requise. C'est donc dynamique dans le temps, et selon le type de formation à distance dans lequel l'étudiant est inséré, il y aura certaines compétences à développer tandis que d'autres ne seront peut-être jamais nécessaires.

Table d'échanges d'expertises et d'expériences pédagogiques en formation à distance du REFAD, 2001

Cette idée des compétences comme un processus dynamique plutôt qu'un état, processus « qu'on a beaucoup de mal, naturellement, à saisir » est aussi exprimé dans Besnier, Ryano-Bordalan et Fournier (2000). Les compétences s'ajustent et se développent avec le temps (Varvel, 2007). Tout profil n'est donc pertinent qu'à un moment précis et dans un espace ou contexte particulier.

Ce mémoire donne des pistes pour permettre aux institutions d'identifier leurs compétences actuelles et de les faire évoluer. Pour tenir compte des particularités de la formation à distance, un tel inventaire devrait probablement inclure à la fois les niveaux de maîtrise et d'importance souhaités pour chaque énoncé de compétences ainsi que les énoncés des sous-compétences spécifiques aux dispositifs, approches ou modalités de formation utilisés. Les points de vue recueillis suggèrent que, dans un contexte où la formation devient davantage un accompagnement qu'un enseignement, il devrait sans doute mettre davantage d'emphase sur les compétences de communication et de relations interpersonnelles ainsi que sur la compréhension des utilisations possibles d'une technologie plutôt que sur la maîtrise des procédures que son utilisation nécessite ou sur les strictes connaissances disciplinaires.

Il souligne certaines compétences qui semblent devoir évoluer particulièrement. Elles incluent ces compétences d'accompagnement, particulièrement nécessaires dans un contexte où la personnalisation des apprentissages sera, semble-t-il, plus courante, des compétences pour supporter des médias plus riches et des technologies plus interactives, plus mobiles et plus souvent synchrones, des compétences informationnelles pour gérer les flux considérables de données qui viendront nourrir l'apprentissage et des compétences liées au partage et à la collaboration, sur lesquels il faudra s'appuyer pour pouvoir répondre aux besoins de plus en plus divers auxquels la FAD sera confrontée. Enfin, il donne des indications de moyens et des exemples d'outils utilisés pour développer ces compétences en soulignant qu'un tel développement n'est possible que si chacun des acteurs a la motivation et la volonté d'innover.

Mais comme l'exprime l'intervention ci-dessous, qui relève à la fois du témoignage et de la littérature, dans ce domaine où le rythme et l'ampleur du changement sont considérables, il reste certainement beaucoup de compétences à inventer.

Je pense à une réflexion de Geneviève Jacquinet ¹

"Chaque nouvelle technologie alimente une utopie : l'outil de référence est associé au rêve d'une certaine école ou d'une certaine société... comme toujours, les développements technologiques loin de remplacer l'enseignant (...) ne font qu'exiger de lui plus de maîtrise dans la connaissance des processus d'apprentissage et toujours plus d'imagination, ..."

Jacquinet, G. (1985). L'école devant les écrans. Paris, ESF.

Entrer en formation à distance pour un formateur n'est donc pas chose aisée. Le pas à franchir nécessite des compétences à inventer.

Jacques Cartier
www.jacques-cartier.fr

ANNEXE: Description du projet de mémoire

Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants

Le REFAD a décidé de créer un projet de mémoire sur le développement des compétences pour l'apprentissage à distance en mettant l'emphase sur le point de vue des enseignants, tuteurs et apprenants. Ce document couvrira les différents paliers d'enseignement (secondaire, collégial, universitaire). À l'aide de témoignages et de la recension de différents écrits déjà existants, il a pour but de s'attarder le plus exhaustivement possible sur les conditions de réussite concernant le développement et l'évolution des compétences requises en formation à distance (compétences organisationnelles, intellectuelles, méthodologiques, technologiques, émotives, communicationnelles, cognitives, affectivo-motivationnelles, psychosociales, psychomotrices etc.) et les profils particuliers rattachés aux enseignants, tuteurs et étudiants en FAD, ainsi que la vision de leurs rôles respectifs dans le processus d'enseignement à distance. Le document s'attardera également sur les nouvelles compétences à développer de la part de tous les acteurs de la formation dans le contexte de l'utilisation des technologies d'apprentissage.

Ce projet sera également complémentaire au projet de Colloque du REFAD le vendredi 22 mai 2009 à Shippagan au Nouveau-Brunswick, en servant de base à un atelier d'un maximum de deux heures qui sera présenté lors de cet événement (grille horaire à déterminer).

But et importance de l'activité

Le projet de Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants a pour but la diffusion d'information et le développement de méthodes d'enseignement et de possibilités de réseautage reliées à l'éducation en français des minorités francophones du Canada. Grâce à ce projet, les organismes scolaires et privés, ainsi que les différents consultants des communautés francophones minoritaires, auront accès à un outil efficace touchant directement la formation à distance. Le tout leur permettra ainsi d'améliorer constamment leur accès à l'éducation en français.

Bibliographie²

- ALAVA, Séraphin; SAFOURCADE, Sandra. (2008). Approche qualitative du rôle du tuteur de FOAD dans l'enseignement supérieur. *AIPU 2008*. 19 au 22 mars 2008. Pages 734 à 746. http://www.aipu2008-montpellier.fr/index2.php?special=fichier_page&id=438.
- ALLY, Mohamed; COLDEWAY, Dan O. (1999). Establishing Competencies and Curricula for the Distance Education Expert at the Master's Level. *Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance*, vol. 14, no.1, pages 75-88 Printemps 1999. <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/146/364>.
- ARGYRIS C., SCHÖN D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
- ARTHAUD, Paul. (2006). Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'apprentissage d'une L2 : quelles compétences pour l'enseignant ? *Apprentissage des langues et Systèmes d'information et de communication*. Vol. 9. <http://alsic.revues.org/index294.html>.
- AUDET, Lucie. (2006). *Pour franchir la distance. Guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance*. Document préparé pour le REFAD, http://www.refad.ca/nouveau/guide_formateurs_FAD/pdf/GuideFAD%20v060312.pdf.
- AUDET, Lucie. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance. Recension des écrits. Document 1: Synthèse*. Document préparé pour le REFAD. 111 pages. http://www.refad.ca/nouveau/rechercheperseverance_FAD/pdf/Perseverance_synthese_Mars_2008.pdf.
- AYMAR, Gilles; de DIVONNE, Philibert. (2007). *Des outils pour diagnostiquer les compétences de ses collaborateurs*. France, Ministère de l'Écologie, Centre d'évaluation, de documentation et d'innovation pédagogique (CEDIP). Fiche 36-1. 5 pages. http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/F36-1_Diagnostiquer_compétences_de_ses_collaborateurs_cle098a1a-1.pdf.
- BASQUE, Josianne; RUELLAND, Diane; LAVOIE, Marie-Claude. (2006). Un outil informatisé d'autodiagnostic des compétences informationnelles destiné aux étudiants universitaires. *Actes du XXVIIIe colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*, Monastir, Tunisie, 15 au 18 mai 2006.
- BELISLE, Claire. (1999). La navigation hypermédia : un défi pour la formation à distance. *Revue de l'éducation à distance*, vol. 14, numéro 1, printemps 1999, pages 58 à 74.
- BELISLE, Claire. (2001). *Formateurs et NTIC*. Canal-U. Images de la formation ouverte et à distance. Vidéo : http://www.canal-u.fr/canalu/themes_1/sciences_de_l_ingenieur/informatique/formateurs_et_ntic.
- BESNIER, Jean-Michel; RYANO-BORDALAN, Jean-Claude; FOURNIER, Martine. (2000). Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation. *Actes de forum*. Ouvrage réalisé sous la direction de Jean-Claude Ruano-Borbalan, avec la collaboration de Martine Fournier. Paris, Demos management/Ressources humaines, 190 pages.
- BLANDIN, Bernard. (2004). *Projets de normes ISO sur la description des compétences : état des lieux et enjeux*. <http://www.foademplois.org/description%20ISO%20des%20comp%20E9tences.doc>.
- BLANDIN, Bernard; LAUGHTON, Simone. (2006). *Conceptual Reference Model for Competencies and Related Objects*. ISO. Information Technology for Learning, Education and Training. Working Draft 3. 13 pages. http://isotc.iso.org/livelink/livelink/fetch/2000/2122/327993/806742/1056984/36N1307_PDTR_2476_3_Conceptual_Reference_Model_for_Competencies_and_Related_Objects_-_Working_Draft_3.pdf?nodeid=5569171&vernum=0.

² Tous les hyperliens de ce document ont été vérifiés entre le 7 et le 13 mars 2009.

- BOUDREAU, Véronique; COULOMBE-ANIFOWOSE, Mireille. Profil de compétences d'enseignement et de leadership en milieu minoritaire pour les écoles de langue française. *Symposium PAL*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Avril 2008. Présentation:
<http://www.symposiumpal.ca/PDF/Ateliers%20PDF/A-5.pdf>.
- BRUGIA, Mara; GERARD, Françoise; TETART, Michel; BATTEZZATI, Luciano; MALLET, Jeanne; PELLEREY, Michele; WALKER, Simon. (2001). *Open and distance learning and the professionalisation of trainers*. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop). Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 70 pages.
http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED461750&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED461750.
- BRUGVIN, Marielle. (2005). *Formations ouvertes et à distance : développer les compétences à l'autoformation*. Paris, Harmattan, Collections Savoir et formation, 304 pages.
- BRUSH, Thomas; SAYE, John. (2000). Implementation and Evaluation of a Student-centered Learning Unit : A Case Study. *ETR&D*, vol. 48, numéro 3, pages 79 à 100.
- Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications. (2006). Les compétences technopédagogiques à développer par le personnel enseignant. *Le bulletin Clic*. Nos 60 et 61.
<http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1018> et <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1004>.
- CAPPELLI, Tim; SMITHIES, Alisdair. (2008). Learning Needs Analysis through synthesis of Maturity Models and Competency Frameworks. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pages 2448-2455). Chesapeake, VA, AACE.
- CARRÉ, Philippe. (2003). L'autoformation accompagnée en APP ou les sept piliers revisités. *Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée ou l'autoformation en actes*. Coordonnateur : CARRÉ Philippe et TETART, Michel, L'Harmattan, janvier 2003.
- CARRÉ, Philippe. (2006). Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance. *7ème colloque sur l'autoformation*, Enfa, Toulouse, 18-20 mai 2006. <http://www.enfa.fr/autoformation/rub-pres/pcarre.pdf>.
- CÉGEP@DISTANCE; CCNB – CAMPUS DE DIEPPE; LA CITÉ COLLÉGIALE. (2005). *Amélioration de la persévérance dans les cours en ligne au collégial. Cadre conceptuel*. 25 octobre 2005, 24 pages.
http://dieppeweb.ccnb.nb.ca/recherche/docs/BTA-Cadre_conceptuel-26042006.pdf.
- Centre d'évaluation, de documentation et d'innovation pédagogique (CEDIP). (s.d.). *Un outil au service du diagnostic des compétences*. France, Ministère de l'Écologie, Fiche 42-2. 2 pages.
http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_EL42-2_cle76dadcd.pdf.
- Centre d'évaluation, de documentation et d'innovation pédagogique (CEDIP). (1999). *Le management des compétences*. France, Ministère de l'Écologie, Fiche 8. 12 pages.
http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/fichetech8_cle7a6e5f.pdf.
- CERON, Stéphanie. (2003). *Le tutorat à distance dans les campus numériques : Un métier d'avenir ?* Mémoire de maîtrise, Université Lumière LYON 2, Département des sciences de l'éducation. 89 pages. <http://forse.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-45.pdf>.
- CHUANG, Hsueh-Hua; THOMPSON, Ann; SCHMIDT, Denise. (2003). Faculty Technology Mentoring Programs: Major Trends in the Literature. *Journal of computing in teacher education*, Vol. 19; Part. 4, pages 101-106. http://www.public.iastate.edu/~mstar/mentor/Technology_mentoring0128.htm.
- Commission européenne. (2008). *European e-Competence Framework*. 22 pages.
http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4756_EuropeaneCompetenceFramework1.0.pdf.
- Competency Model Clearinghouse. (2009). *"Building Blocks" for Competency Models*. *CareerOneStop*.
http://www.careeronestop.org/COMPETENCYMODEL/pyramid_definition.aspx ..
- Compétice. s.d. *Pour aller plus loin sur la notion de compétences*. 6 pages.
<http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf>.

- Compétice. (2002). *Outil de pilotage par les compétences des projets tice dans l'enseignement supérieur*. Elaboré par un groupe de travail piloté par Frédéric Haeuw (ALGORA) pour le gouvernement français, 61 pages, mars 2002. <http://gev.industrie.gouv.fr/IMG/pdf/competicedef.pdf>.
- Conference Board du Canada. (s.d.). *Profil des compétences en matière d'innovation*. Education and learning. http://www.conferenceboard.ca/Libraries/EDUC_PUBLIC/isp-f-brochure.sflb.
- CORMIER, Marianne. (2006). *Être francophone ne se conjugue pas à l'impératif! La pédagogie en milieu minoritaire*. Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique Rond-point 2007. Présentation : <http://www.ctf-fce.ca/f/programs/francophone/francaise/article%20r%C3%A9vis%C3%A9-MarianneCormier1.pdf>.
- COULON, Arnaud; HAEUW, Frédéric. (2001). *Élaboration d'un référentiel de compétences du formateur FOAD*. Algora. Étude commanditée par le CEDEFOP. <http://site.app.tm.fr/publications/pdf/refcomp.pdf>.
- COULON, Arnaud; HAEUW, Frédéric. (2003). *L'évolution des compétences du / des formateurs dans les dispositifs de formation ouverte et à distance. Rapport national (France) Étude de deux dispositifs français : le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée et le réseau Miri@d*. Étude Cedefop. 166 pages. http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/TTnet/Rapport_nat_FR_final.pdf.
- DAANEN, H; FACER, K. (2007). *2020 and beyond: Future scenarios for education in the age of new technologies*. Opening Education. Bristol, UK: Futurelab. 40 pages. http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/2020_and_beyond.pdf
- DARABI, A. A.; SIKORSKI, C. G.; HARVEY, R. B. (2006). Validated competencies for distance teaching. *Distance Education*, 27(1), 105-122.
- DE LA TEJA, Lleana. (2005). Reflections on the Online Learner Competencies. Association for Educational Communications and Technology (AECT), Orlando, Florida, October 18-22, 2005. 5 pages. <http://www.learndev.org/dl/ibstpi-AECT2005-DeLaTeja.pdf>.
- DE LIÈVRE, Bruno, DECAMPS, Sandrine, QUINTIN, Jean-Jacques, TEMPERMAN, Gaétan, DEPOVER, Christian. (2008). *L'accompagnement par le tutorat*. Présentation à Université Vivaldi 2008, 19 mars. 2008. Ppt : <http://cratice.univ-pau.fr/fichiers/vivaldi/05DeLievre.ppt> et vidéo: <http://cratice.univ-pau.fr/fichiers/vivaldi/05Delievre-Visio/Visioconfbelgique.html>.
- DE LIÈVRE, Bruno. (2005). *La qualité du tutorat: la complémentarité de la rigueur et de la diversité*. SEMAFORAD-2, Seconde édition : 12,13 et 14 Novembre 2005. Université de Bejaia. http://74.125.39.104/search?q=cache:6LTKZ1_UezEJ:www.univ-bejaia.dz/colloques/cemaforad2/Actes/pdf/DeLievre_Bruno.pdf+semaforad+2+de+li%C3%A8vre&hl=fr&ct=clnk&cd=3&gl=fr.
- DEMAIZIÈRE, Françoise. (2003). *Autonomie : objectif ou prérequis ?* Intervention à l'IUFM de Versailles. Mai 2003. http://didatic.net/article.php3?id_article=15.
- DEMAIZIÈRE, Françoise. (2005). *Quelles compétences et quels modes de formation pour les formateurs ?* http://didatic.net/article.php3?id_article=64.
- DENIS, Brigitte. (2003). *Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? Distances et savoirs*. Volume 1, no. 1, pages 19 à 46. <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm>.
- DEPOVER, Christian. (2007). *Exploiter le potentiel cognitif des technologies pour favoriser le développement de compétences de haut niveau*. Présentation dans le cadre de ORE 2007. http://www.ore.uqam.ca/Archives/Colloque2007/Diaporamas_PowerPPT_2007/Depover.pps.
- DEPOVER, Christian ; De LIÈVRE, Bruno ;PINGAUT, Agnès. (1998). Analyse de quelques facteurs susceptibles d'agir sur la fidélisation dans un cours d'enseignement à distance. dans *Scientia Paedagogica Experimentalis*. XXXV. Pages 315-335. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000817/en/>.
- DEPOVER, Christian; KARSENTI, Thierry; KOMIS, Vassilis. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 264 pages.

- DESCHÊNES, André-Jacques. (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*. ISSN: 0830-0445. Site: <http://cade.athabasca.ca/vol16.2/deschenes.html>.
- DESCHÊNES, André-Jacques; GAGNÉ, Pierre; BILODEAU, Hélène; DALLAIRE, Suzanne; PETTIGREW, François; BEAUCHESNE-RONDEAU, Maude; CÔTÉ, Caroline; MALTAIS, Martin; SYLVAIN, Louise; THÉRIAULT-FORTIER, Jacinthe. (2004). Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs? *Distances et savoirs*. Vol. 2, nos 2-3. Pages 233-254. http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DIS_022_0233.
- DESCHÊNES, André-Jacques; MALTAIS, Martin. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Télé-université, 169 pages. <http://aris.telug.quebec.ca/Portals/691/docs/pdf/Deschenes.pdf>.
- DESSAINT, Marie-Paule. (1998). Guide des études à distance à l'Université Laval. <http://www.distance.ulaval.ca/webdav/site/distance/shared/fichiers/guide.pdf>.
- DIAZ, David; CARTNAL, Ryan. (2006). Term Length as an Indicator Of Attrition in Online Learning. *Journal of Online Education*. Vol. 2, no 5, juillet. Inscription nécessaire : <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=196>.
- DILLE, Brian; MEZACK, Michael. (1991). (1991). Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *American Journal of Distance Education*. Vol. 5, no. 1. Pages 24-35.
- DION, Jean-Marc. (1997). Hourramètre. *Télé-contact*. Vol. 3, no. 3 février. Télé-université. Accès restreint : https://www.telug.quebec.ca/pls/webgda/diedck01.pr_doc?p_docum_id=944.
- DIONNE, Michel, MERCIER, Josée, DESCHÊNES, André-Jacques, BILODEAU, Hélène, BOURDAGES, Louise; GAGNÉ, Pierre, LEBEL, Céline et RADA-DONATHM, Alejandro. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 3, 2, pages 69-100. http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf.
- DOOLEY, Kim E.; LINDNER, James R. (2001). Competencies for the Distance Education Professional: A Self-Assessment Model to Document Learning. *28th Annual National Agricultural Education Research Conference*, December 12, 2001, Page 171-182. <http://aaae.okstate.edu/proceedings/2001/dooley.pdf>.
- DOOLEY, Kim E.; LINDNER, James R.; RICHARDS, Lance. (2003). A comparison of distance education competencies delivered synchronously and asynchronously. *Journal of Agricultural Education* 84 Volume 44, No. 1. 11 pages. <http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol44/44-01-84.pdf>.
- DOOLEY, Kim; WILLIAMS, Peter; CHAN-NUNEZ, Maria Elena MENDOZA-DIAZ, Noemi V. (2005). Roles, competencies and outputs of the DE professional. *Présentation à CUDI 2005*. Veracruz, Mexico, Avril 2005. PowerPoint: http://www.cudi.edu.mx/primavera_2005/presentaciones/noemi_mendoza.pdf.
- DUBREUCQ, Martine. (2009). Innovez, c'est un ordre !. *Thot-Cursus*. 6 janvier 2009. Accès restreint : <https://www.cursus.edu/index.php?module=document&action=getDoc&uid=70032>.
- FOREMAN, Joel. (2007). Advanced Learning Communities. Is gaming the future of education? *Converge Online*. <http://www.convergemag.com/story.php?catid=231&storyid=97420>.
- Formanoo. (2008). *Enseignant-tuteur au CNAM : portraits*. http://www.formanoo.org/1210911973061/0/fiche_article/&RH=FORMANOO.
- Formanoo. (2008). *Formateur-tuteur à l'EGC : portrait*. http://www.formanoo.org/1210920030394/0/fiche_article/&RH=FORMANOO.
- FULLER, D.; NORBY, R.; PEARCE, K.; STRAND, S. (2000). Internet teaching by style: Profiling the on-line professor. *Educational Technology & Society*, vol. 3, no. 2. <http://nsdl.org/resource/2200/20080423034104835T>.
- GARNIER, Bénédicte. (2004). *Former les formateurs aux formations ouvertes et à distance par la formation ouverte et à distance*. Centre INFFO, Août 2004. <http://www.centre-inffo.fr/Former-les-formateurs-aux.html>.
- GLIKMAN, Viviane. (2008). *Quels modèles d'exercice de la fonction tutorale à distance pour quels types d'apprenants ?* CEMAFORAD, Strasbourg. <http://edison.u-strasbg.fr/openconf/papers/84.pdf>.

- Grant-MacEwan College. (s.d.). Instructor competencies in a Distance Education Context. *Learn online*. http://stats.macewan.ca/learn/staff/lit_comp.cfm.
- GRAY, David E.; RYAN, Malcom; COULON, Arnaud. (2004). The training of teachers and trainers: Innovative practices, skills and competencies in the use of elearning. *European Journal of Open and Distance Learning*. http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Gray_Ryan_Coulon.htm.
- GREENE, Barbara A.; DILLON, Connie; CRYNES, B. (2001). Technology-based distributed learning in post secondary education : Learner differences in strategy use and achievement. *American Educational Research Association*. Seattle, WA, 10-14 avril.
- GUIR, Roger. (1996). *Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies*. 13 pages. http://www.ardemi.fr/images/Nvilles_compétences_des_formateurs.pdf.
- GUITÉ, François. (2008). *Les caractéristiques d'un bon professeur*. 27 juin 2008. Billet : <http://www.opossum.ca/guitef/archives/004079.html> et carte conceptuelle: <http://www.opossum.ca/guitef/archives/CaracteristiquesBonsProfsL.html>.
- HENSHAW, Robert G. (2008). A Singular Vision for a Disparate Future: Technology Adoption Patterns in Higher Learning Through 2035. *Journal of Online Education*. Volume 4, Issue 5. Fischler School. June/July 2008. <http://its.unc.edu/tl/staffpublications/henshaw2008.html>.
- HITTELMAN, Martin. (2001). *Distance education report: Fiscal years 1995-1996 through 1999-2000*. Sacramento, CA: California Community Colleges, Office of the Chancellor. 11 pages. <http://www.cft.org/about/key/dist-ed801.pdf>.
- HOTTE, Richard, BESANÇON, Véronique. (2005). *Guide d'orientation pour la scénarisation du tutorat en ligne*. *Laboratoire en informatique cognitive et environnements de formation*. Licef. <http://www.profetic.org/dossiers/spip.php?rubrique118>.
- HOWELL, S. L.; WILLIAMS, P. B; LINDSAY, N. K. (2003). Thirty-two trends affecting distance education: An informed foundation for strategic planning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6 (3). <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall63/howell63.html>.
- Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM). (2006). Encadrer les étudiants par tutorat. Quels rôles pour les tuteurs ? *Tuteurs en pédagogie active*, numéro 7. Université catholique de Louvain. 2 pages. <http://www.ipm.ucl.ac.be/memoIPM/7MemoTuteur.pdf>.
- International Association of Facilitators. (2003). *IAF foundational competencies for certification*. <http://www.iaf-world.org/i4a/pages/Index.cfm?pageid=3331>.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2008). *ISTE national educational technology standards (NETS) and performance indicators for teachers*. http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_T_Standards_Final.pdf.
- IRANI, Tracy et TELG, Ricky. (2002). Building It So They Will Come: Assessing Universities' Distance Education Faculty Training and Development Programs. *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, Vol 17, No 1, pages 36-46. <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/184/116>.
- ISABELLE, Claire; FOURNIER, Hélène; ST-AMANT, Gilles .E. (2007). Distance Learning among Teachers and School Principals in Francophone Institutions: An Initial Knowledge Repository Associated to Individual Competencies and Organizational Capabilities for Collaborative Work. *The ICICKM 4th International Conference Proceedings on Intellectual Capital, Knowledge Management and Organizational Learning*. Le Cap, Afrique. Du 15 au 16 octobre 2007. Numéro de publication du CNRC : NRC 49859. <http://iit-iti.nrc-cnrc.gc.ca/iit-publications-iti/docs/NRC-49859.pdf>.
- JAUDEAU, Martine. (2005). Transférer les compétences. *Thot-Cursus*, 22 novembre 2005. <http://www.cursus.edu/?module=document&uid=65562&type=1>.
- JUKES, Ian; DOSAJ, Anita. (2006). *Understanding Digital Children (DKs)*. *Teaching & Learning in the New Digital Landscape*. The InfoSavvy Group. Septembre 2006. Préparé pour le Singapore MOE Mass Lecture. 67 pages. <http://www.ibo.org/ibap/conference/documents/IanJukes-UnderstandingDigitalKids.pdf>.

- KLEIN, J. D.; SPECTOR, J. M.; GRABOWSKI, B.; DE LA TEJA, L. (2004). *Instructor competencies: Standards for face-to-face, online and blended settings*. Greenwich, Information Age, 87 pages.
- KnowledgeWorks Foundation, Institute for the Future. (2006). *Map of Future Forces Affecting Education*. Palo Alto. www.kwfdn.org/map.
- L'école branchée. (2008). Je suis compétent. Dans le *Guide annuel 2008-2009*, pages 47-51, août 2008.
- LAURENDEAU, Ginette. (2008). *Les technocompétences pour les formateurs et enseignants en formation à distance*. REFAD, Table d'échanges techno-pédagogiques en formation à distance. Février 2008. http://www.refad.ca/nouveau/compterendu_2008/pdf/Presentation_G_Laurendeau.ppt.
- MARSHALL, Stephen. (2007). eMM Version 2.3 *Process Descriptions*. Victoria University of Wellington, New Zealand. 220 pages. <http://www.utdc.vuw.ac.nz/research/emm/documents/versiontwothree/20070620ProcessDescriptions.pdf>.
- MARSHALL, Stephen. (2008). *E-Learning Maturity Model*. Victoria University of Wellington. <http://www.utdc.vuw.ac.nz/research/emm/index.shtml>.
- MINGASSON, Michel. (2002). *Le guide du e-learning : l'organisation apprenante*. Paris : Éditions d'Organisation, 231 pages.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (s.d.). *Site du Pôle de compétences FOAD*. <http://foad.orion.education.fr/>.
- NADEAU, Jocelyn. (2008). *Les technocompétences requises pour les formateurs et enseignants en formation à distance*. REFAD, Table d'échanges techno-pédagogiques en formation à distance. 7 février 2008. Présentation: http://www.refad.ca/nouveau/compterendu_2008/pdf/Presentation_J_Nadeau.ppt.
- North American Council for Online Learning. (2006). *National Standards for Quality Online Teaching*. 13 pages. <http://inacol.org/resources/nationalstandards/NACOL%20Standards%20Quality%20Online%20Teaching.pdf>.
- O'ROURKE, Jennifer. (1993). *Roles and Competencies in Distance Education*. The Commonwealth of Learning, 36 pages. http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/Roles_Competencies.pdf.
- ORBANOVA, Iveta; URBANČÍKOVA, Nataša. (2004). *The Roles and Competencies in the ODL*. University of Pavol Jozef Safarik, Faculty of Public Administration, Košice, Slovak Republic. *Wirtualna Edukacja*, no. 21. <http://lttf.ieee.org/we/a034.html>.
- PAQUETTE, Gilbert. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PERREAULT-LABELLE, Anick. (2007). Formation continue. Côté jardin. *Magazine Jobboom*, Vol. 8 no. 3 Mars 2007 <http://carriere.jobboom.com/formation/formation-continue/2007/03/11/3732035.html>.
- PETTIGREW, François. (2001). L'encadrement des cours à distance. Profils étudiants. *DistanceS*. Vol. 5, no 1. 13 pages. http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5_1_f.pdf.
- POELLHUBER, Bruno. (2007). *Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Mars 2007. 358 pages.
- PRAYAL, Marie-France; GIGNAC, Michel. (2004). *Les compétences transversales acquises en situation de formation à distance*. Réseau d'enseignement francophone à distance. 73 pages. http://www.refad.ca/recherche/comp_trans_fad/pdf/RechercheAcadievf.pdf.
- PRESTON, John A.; BOOTH, Larry; CHASTINE, Jeff. (2004). Improving Learning and Creating Community in Online Courses via MMOG Technology. *Proceedings of the 35th SIGCSE Technical Symposium*. Norfolk, VA, March 2004. http://www.animationworkbook.com/230/sig2004_01.pdf.
- Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). (2001). *Le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : quelles sont les conditions de réussite?* Table d'échanges d'expertises et d'expériences pédagogiques en formation à distance:6 décembre 2001. http://www.refad.ca/old_refad/Echange/Table6Dec.html.

- Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). (2003). *Compétences et réussite en formation à distance*. Actes du colloque. Montréal, 8-9 mai 2003. 40 pages.
<http://www.refad.ca/pdf/ACTES%20COLLOQUE.pdf>.
- Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). (2005). L'étudiante et l'étudiant au centre de la formation à distance : pédagogie et technologie. *Actes du colloque*. Montréal, 5-6 mai 2005. <http://www.refad.ca/colloque.html>.
- RHEINGOLD, Howard. (2007). Natifs numériques ou des raisons d'être optimistes. 2.0 Culture numérique, cultures expressives. *MédiaMorphoses*, numéro 21, septembre 2007.
- RICHEY, R. C.; FIELDS, D. C.; FOXON, M. et al. (2001). *Instructional design competencies: The standards*. (3rd ed.). Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology. ED453803. 185 pages.
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/6d/70.pdf.
- RODET, Jacques. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *DistanceS*, 4, 2, pages 45-75. Pdf : http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf.
- RODET, Jacques. (2008). *La formation des tuteurs*. 2 septembre 2008. Vidéo:
<http://blogdetad.blogspot.com/2008/09/vido-pour-le-mfeg-la-formation-des.html>.
- RODET, Jacques. (2008). *Les compétences du tuteur*. 2 septembre 2008. Vidéo.
<http://blogdetad.blogspot.com/2008/09/vido-pour-le-mfeg-les-compences-du.html>.
- RODET, Jacques. (2008). Tuteur de tuteurs à distance. *Blog de T@d*. 23 octobre 2008.
<http://blogdetad.blogspot.com/2008/10/tuteur-de-tuteurs-distance-par-jacques.html>.
- SAUVÉ, Louise; NADEAU, Jean-Réal; LECLERC, Gilbert. (1993). Le profil d'apprentissage des étudiants inscrits dans un certificat de cycle offert à distance et sur campus: Une étude comparative. *Journal of Distance Education/ Revue de l'enseignement à distance*. Vol. 8, no. 2.
- SAVIE. (2005). *SAVIE présente*. Ministère de l'éducation du Québec, Colloque national sur la reconnaissance des acquis et des compétences, avril 2005.
- SEELS, Barbara. (1991). *Survey of instructional design needs and competencies*. Springfield, Va. Eric Document Reproduction Service, 11 pages.
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/1b/cd.pdf.
- SIEMENS, George. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. 12 décembre 2004.
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- SMITH, Theodore C. (2005). Fifty-one competencies for online instruction. *The Journal of Educators Online*, vol. 2, no. 2. Juillet 2005. <http://www.thejeo.com/Ted%20Smith%20Final.pdf>.
- SPATZ, Norm. (2008). Promouvoir l'autonomie des étudiants dans leurs apprentissages. *Profweb*. 8 décembre 2008. <http://www.profweb.qc.ca/fr/recits/promouvoir-lautonomie-des-etudiants-dans-leurs-apprentissages/recit/813/index.html>.
- SPECTOR, J. Michael; KLEIN, James D.; REISER, Robert A.; SIMS, Roderick C.; GRABOWSKI, Barbara L.; DE LA TEJA, Lleana. (2006). *Competencies and Standards for Instructional Design and Educational Technology*. *ibstpi Competencies and Standards*. ITFORUM Discussion Paper, 21 pages. <http://it.coe.uqa.edu/itforum/paper89/ITForumpaper89.pdf>.
- STANSBURY, Meris. (2008). Seven skills students desperately need. *ESchools News*. 20 novembre 2008. <http://www.eschoolnews.com/news/top-news/?i=56127>.
- STANSBURY, Meris. (2008). Tech trends every school leader should know. *ESchoolNews*. 12 décembre 2008. <http://www.eschoolnews.com/news/top-news/index.cfm?i=56397>.
- ST-PIERRE, Lise. (2004). Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie. *Pédagogie collégiale*. Vol. 18 no.2. Pages 27-29.
<http://www.aqpc.qc.ca/index.php?q=fr/decembre2004-eventail-strategies>.
- Télé-université. (s.d.). *Stratégie d'étude*. Accès restreint :
https://www.teluq.quebec.ca/pls/webgda/diedck01.pr_doc?p_docum_id=1647

- THACH, E.C.; MURPHY, K.L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57-79.
- The Partnership for 21st Century Skills. (2008). *21st Century Skills Map*. En coopération avec le National Council For The Social Studies. 19 pages.
http://www.21stcenturyskills.org/documents/21st_century_skills_english_map.pdf .
- TREMBLAY, Nicole Anne. (2003). *L'autoformation : pour apprendre autrement*. Montréal , PUM.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle; THELLEN, Stéphane; RICHER, Michel. (2002). *Le télé-apprentissage et le développement des compétences*. Montréal, Télé-université, Note de recherche No 2002-2 de la Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir, 110 pages. <http://www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir/pdf/NRC02-2.pdf>.
- TRUDELLE, Denis; ROBILLARD, Richard. (2008). Les séminaires d'appropriation en formation continue de la compétence au sentiment de compétence. *AIPU 2008*. 19 au 22 mars 2008. Pages 70 à 79.
http://www.aipu2008-montpellier.fr/index2.php?special=fichier_page&id=438.
- TURNER, Laura. (2005). 20 technology skills every educator should have. *THE Journal*, 33 (11).
<http://thejournal.com/the/printarticle/?id=17325>.
- Université du Québec. (2008). *Programme de développement des compétences informationnelles*.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1112.
- VARVEL, Virgil E. Jr. (2007). Master Online Teacher Competencies. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Volume X, Number I, Spring 2007.
<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring101/varvel101.htm>.
- WILLIAMS, Peter. (2000). Making Informed Decisions about Staffing and Training: Roles and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Volume III, No. II, Spring2000. State University of West Georgia, Distance Education Center. <http://www.westga.edu/~distance/williams32.html>.
- WILLIAMS, Peter Ewell. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *The American Journal of Distance Education*, 17(1) 45-57. Accès restreint:
<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a783721686~db=all>.
- WILLIAMS, Peter Ewell. (2008). *Roles and Competencies Needed to Implement Online Academic Programs in Tertiary Education*. Based on a competency study completed in 2000 and published in 2003. 17 pages. Stewardship Learning, Inc.

¹ Dans ce mémoire, afin d'alléger sa lecture, les termes masculin seront utilisés pour désigner à la fois les personnes des genres masculin et féminin.

² Introduction au dossier « Savoirs et compétences », *Revue Sciences humaines*, Hors-série N° 12, « Éduquer et former », Février/Mars 1996.

³ GUITTET, A. (1995). *Développer les compétences par une ingénierie de la formation*. Paris : ESF, cité dans Arthaud (2006).

⁴ CASPAR, Pierre; CARRÉ, Philippe (2004). *Traité des sciences et techniques de la formation*, ouvrage collectif. Dunod, cité dans Besnier et al. (2000).

⁵ LE BOTERF, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. (2e éd.). Paris, Éditions d'organisation, cité dans Compétice (s.d.).

⁶ Sur le site <http://www.ibstpi.org/competencies.htm> et cité notamment par Orbanova et Urbancikova (2004).

⁷ LEGENDRE, Renald. (1988). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Larousse, Paris, cité par Prayal et Gignac (2004).

⁸ À : http://www.careeronestop.org/competencymodel/pyramid_definition.aspx .

⁹ Op. cit.

¹⁰ Op. cit.

¹¹ Comme, par exemple, dans le *European e-Competence Framework* de la Commission européenne ou dans Paquette (2002), qui applique à l'ensemble de ses quatre niveaux une échelle à 10 échelons.

¹² Selon le terme (*exemplary*) utilisé par Varvel (2007).

¹³ Op. cit.

¹⁴ Op. cit.

¹⁵ TREMBLAY, Nicole Anne. (1992). Les quatre compétences de l'autoformation. Les sciences de l'Éducation 39 1-2, citée dans Compétice (s.d.).

¹⁶ DESCHÊNES A.-J., BOURDAGES L., LEBEL C., MICHAUD B. (1992). Les activités d'apprentissage dans des cours conçus pour l'enseignement à distance. *Revue de l'enseignement à distance*, vol. 7, n° 1, 1992, p. 53-81.

¹⁷ FUENTES, Carlos. (2001). *Les années avec Laura Diaz*. Gallimard, page 374-375.

¹⁸ C'est aussi ce que constatait de la Teja (2005).

¹⁹ À : <http://training.worldwidelearn.com/>

²⁰ LEPLAT, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. *Psychologie française*, N° 30.

²¹ BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

²² GARLAND, Maureen (1993). Ethnography penetrates the « I didn't have time » rationale to elucidate higher order reasons for distance education withdrawal. *Research in Distance Education*, Vol. 5, no. 1-2. Pages 6-11.

²³ Dans ALBÉRO, Brigitte (sous la direction de), (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*. Hermès/Lavoisier, 316 pages.

²⁴ JARVIS, Peter. 1990. *An international dictionary of adult and continuing education*. New York: Routledge. 372 pages.

²⁵ AUDET (2008) cite, à cet égard : DONEHOWER, Grace (1968). *Variables associated with correspondence study, a study to test twelve hypotheses*. Thèse de maîtrise, University of Nevada .JOLICOEUR, Jean (1978). *Les rythmes d'abandon et de persévérance des étudiants inscrits au Service des cours par correspondance en 1972-1973*. Québec, Ministère de l'Éducation, SGME. 21 pages. COLDEWAY, Dan O.; SPENCER, Robert E. (1980). Distance Education : Interaction between Learner Attributes and Learner Course Performance. REDEAL Research Report no 3. REDEAL Project, Athabasca University. COLDEWAY, Dan O.; SPENCER, Robert E; (1980). The Measurement of Attrition and Completion in Distance Learning Courses. Project REDEAL, Technical Report No. 8. 22 pages.

²⁶ American Library Association. Presidential Commission on Information Literacy. (1999). *Final Report*. Chicago, cité et traduit par Bernhard, Paulette. Apprendre à « maîtriser » l'information: des habiletés indispensables dans une « société du savoir », *Éducation et francophonie*, vol XXVI, no 1. repris sur le site *Programme de développement des compétences informationnelles* de l'Université du Québec.

²⁷ La métacognition recouvrera ici les trois éléments proposés par FLAVELL, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry dans *American Psychologist*, 3, 906-911, soit des compétences liées aux propriétés de fonctionnement cognitif de l'individu ou des êtres humains, des compétences liées à la tâche et à sa complexité et des compétences liées aux stratégies nécessaires pour réaliser la tâche d'apprentissage.

²⁸ Elle écrit que : « L'autoformation et les pédagogies dites actives ont toujours été portées par des projets plus ou moins explicites d'autonomisation des acteurs. Chacune s'est efforcée de résoudre, en marge des systèmes établis, les contradictions qu'entraîne l'indépendance imposée. ».

²⁹ TYLER-SMITH, Kate (2006). « Early Attrition among First Time eLearners: A Review of Factors that Contribute to Drop-out, Withdrawal and Non-completion Rates of Adult Learners undertaking eLearning Programmes » dans *Journal of Online Learning and teaching*. Vol. 2 no 2. http://jolt.merlot.org/Vol2_No2_TylerSmith.htm .

³⁰ FJORTOFT, Nancy F. (1996). Persistence in a distance learning program: A case in pharmaceutical education *American Journal of Distance Education*. Vol. 10, no. 3. Pages 49-59.

³¹ Les auteur(e)s des extraits d'interventions faites spécifiquement pour cette recherche sont identifiés de la façon dont ils l'avaient fait dans leurs commentaires, soit nommément, soit par un pseudonyme. Certaines interventions proviennent d'autres lieux de discussion en ligne, dont l'accès était parfois restreint. Dans ces cas, les signatures ont été modifiées au besoin pour protéger l'identité des intervenants en cause.

³² Voir notamment : RIOUX, Martine. *Un second regard sur les effets de la réforme au primaire*. Infobourg, 14 février 2006. <http://www.infobourg.com/sections/editorial/editorial.php?id=10409>

³³ Voir notamment Audet (2008) pour une synthèse d'études sur les éléments des profils des étudiants à distance influençant la persévérance.

³⁴ Dans ce tableau comme dans les tableaux concluant les autres sections de ce chapitre, les signes « + » font référence à des compétences dont l'importance semble plus prononcée à distance. Les auteurs indiqués entre parenthèses ont inspiré l'ajout de cette compétence, qu'ils peuvent cependant avoir exprimé en termes différents, souvent de façon plus spécifique à un métier de la FAD. Les abréviations correspondent aux auteurs suivants : (AS08): Alava et Safourcade, 2008; (BGT01): Brugia et al., 2001; Bru05 : Brugvin (2005);(Cer03): Ceron, 2003; CH03 : Coulon et Haeuw (2003); (IBS00): IBSTPI, 2000; (Var07): Varvel, 2007.

³⁵ BREWER, E.W.; DEJONGE, J. O.; STOUT, V. J. (2001). *Moving to Online: Making the Transition From Traditional Instruction and Communication Strategies*. Corwin Press.

- ³⁶ Adaptées de l'anglais. Les compétences surlignées en jaune sont des compétences qui distingueraient ces deux fonctions. Celles en noir font partie des 30 compétences générales communes aux 13 fonctions en FAD qu'il a analysées. Celles en bourgogne sont des compétences plus spécifiques, ne s'appliquant qu'à certains postes.
- ³⁷ Comme le *Référentiel d'e-compétences* (<http://www.ecompetences.eu/>) de la Commission européenne.
- ³⁸ Normes ISO JTC 1/SC 36 - *Technologies pour l'éducation, la formation et l'apprentissage*. http://www.iso.org/iso/fr/iso_catalogue/catalogue_tc/catalogue_tc_browse.htm?commid=45392&published=on.
- ³⁹ Les compétences citées de IBSTPI et de Varvel (2007) ont été traduites de l'anglais.
- ⁴⁰ Incluant notamment l'étude ATCHISON, B. J. (1996). *Roles and competencies of instructional design as identified by expert instructional designers: a qualitative study*. Doctoral Dissertation. Detroit, Michigan: Wayne State University. UMI Dissertation Services.
- ⁴¹ BARBOT, M.J.; CAMATARRI, G. (1999). *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris, PUF.
- ⁴² Le terme « matos » est utilisé pour matériels.
- ⁴³ ROGERS, C. (1962). *Psychothérapie et relations humaines*. Vol. 1, p. 197.
- ⁴⁴ DAELE, A.; DOCQ F. (2002). *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif ?* 9 pages. <https://wiki.umontreal.ca/download/attachments/56459319/2002aipu.pdf?version=1>.
- ⁴⁵ GLIKMAN V. (2002-2003). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Education permanente*, vol. 152, 2002-2003, p. 55-69.
- ⁴⁶ SHIN, N. (2002). Beyond Interaction: The relational construct of 'Transactional Presence ». *Open Learning*, vol. 17, n° 2, p. 121-137.
- ⁴⁷ À : <http://ltc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=175>.
- ⁴⁸ RUMBLE, G. (2001). Re-inventing distance education, 1971-2001. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 20 (1/2): 31-43.
- ⁴⁹ Voir : <http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i2e>.
- ⁵⁰ Définition de François Guité sur le blogue : <http://www.opossum.ca/quitf/archives/001252.html>.
- ⁵¹ KURZWEIL, R (2005). *The Singularity is Near: When Humans Transcend Biology*. New York: Viking, Penguin.
- ⁵² Les théories liées à la richesse des médias ont été développées principalement par Daft, Lengel et Trevino et mises à jour notamment par Dennis et Valacich, par exemple dans: DENNIS, A.; VALACICH, J. (1999), *Rethinking media richness: Towards a theory of media synchronicity*. In *Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences HICSS' 99* January 5-9, Washington: IEEE Computer Society.
- ⁵³ LOWE, I. (2000). Why we are failing to prepare scientists and engineers for the 21st century. *Proceedings of the TEDI Conference*, Brisbane.
- ⁵⁴ Dans *Tuteur de tuteurs à distance*.
- ⁵⁵ LE BOTERF, Guy (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'Organisation,- Paris.
- ⁵⁶ À : <http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/index.php#>.
- ⁵⁷ GONZALES, C.L.; HILL, M.; LEON, S.; ORRANTIA, J.F.; SAZTIN, M.; SUJO DE MONTES, L. (1997). Faculty from Mars, technology from Venus: Mentoring is the link. In J. Willis, J.D. Price, S. McNeil, B. Robin, & D.A. Willis (Eds.), *Technology and teacher education annual 1997* (pp. 327-330). Charlottesville, VA: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE).
- ⁵⁸ LECLERCQ, D.; DENIS, B. (1998). « Objectifs et paradigmes d'enseignement / apprentissage ». In D. Leclercq (Ed.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (pp. 81-106). Liège, Mardaga.