
Les savoirs-être à distance : vers de nouvelles relations pédagogiques en formation ouverte et à distance

Emmanuel Dupl a

Télécom Paris
46 Rue Barrault
75634 Paris cedex 13
emmanuel.duplaa@enst.fr

LICEF
4750 Av. Henri-Julien
Bureau 100
Montréal, QC, H2T3E4

CESI SAS
297 Rue Vaugirard
75015 Paris
eduplaa@cesi.fr

LIUM
Av Laënnec
Université du Maine
72085 Le Mans Cedex 9

Cet article¹ a pour objet d'étude la relation pédagogique dans des contextes de Formation Ouverte et A Distance (FOAD). La FOAD est souvent investie par les compétences technologiques et informatiques. Hotte [HOTTE 93] souligne l'importance de la fonction d'accompagnement, fonction clé de l'apprentissage souvent négligée du fait de ces approches technologiques parfois peu soucieuses de l'usage des systèmes en pédagogie.

1. Les savoirs-être :  l ment de la relation pédagogique à distance

1.1. La relation pédagogique et le savoir-être

Postic [POSTIC 79] définit la relation éducative dans une dimension en partie sociologique (ensemble de rapports sociaux dans une institution) et psychanalytique (dimension biographique des acteurs). Dans notre contexte andragogique², nous nous inspirons de cette définition en prenant en compte les compétences

¹ Ce travail de doctorat est réalisé dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche en Entreprise (CIFRE) impliquant les partenaires mentionnés ci-dessus.

² Andragogie, terme francophone nord-américain, est utilisé ici pour pédagogie aux adultes, et donc dans des contextes de formation professionnelle et continue plutôt qu'initiale.

individuelles. Si les savoirs (les connaissances, et en FOAD les contenus) et les savoirs-faire (les compétences au plan méta-cognitif, et en FOAD les habiletés technologiques) sont des éléments largement identifiés dans la littérature, ils ne permettent pas de prendre en compte les dimensions de [POSTIC 79], pourtant essentielles à la formation de formateur en FOAD.

Le Boterf [LE BOTERF 99] propose une typologie particulière qui considère un type de savoir utile au métier de formateur : le *savoir-être*. Le Boterf l'associe aux savoirs-faire sociaux ou relationnels, comme l'ensemble des capacités permettant de coopérer avec autrui. Du fait d'un contenu hétéroclite (attitudes, qualités personnelles, valeurs éthiques, *etc.*), ces savoirs-être sont difficilement formalisables, voire sont une notion à risque : la notion de savoir-être peut induire un jugement sur la personnalité. Néanmoins, cette notion a une importance pour un formateur, car elle incarne une posture d'écoute et d'accompagnement, et plus généralement toute la communication partiellement inconsciente qui détermine la réussite d'une relation pédagogique.

1.2. L'instrument et le savoir-être

Dans une relation pédagogique à distance, le savoir-être du formateur sera instrumenté par les technologies : que devient, par exemple, un savoir-être par mël ? La genèse d'un instrument selon [RABARDEL 95] relève d'un double processus d'instrumentation (modification des schèmes de l'utilisateur) et d'instrumentalisation (modification des fonctions par les schèmes pré-existants chez l'utilisateur). Si l'on considère maintenant des instruments psychologiques, par exemple le langage, et des instruments informatiques de communication, par exemple des applications de courrier électronique, alors dans une relation pédagogique à distance, le savoir-être du formateur devra être supporté par ces deux types d'instruments. Si un instrument psychologique comme le langage doit aisément être manié par un formateur en présence, un formateur à distance devra de plus avoir une culture des instruments informatiques de communication : la genèse d'un savoir-être de formateur à distance dépend donc de sa genèse des instruments informatiques de communication.

2. Une première observation exploratoire : l'absence de savoirs-être à distance

Nous présentons ici une première observation exploratoire qui met en valeur l'importance du savoir-être à distance pour la formation de formateur en FOAD. Cette observation portait sur l'accompagnement d'une FOAD pour un public d'enseignants en école d'été, dans le cadre du projet FIPFOD³.

³ Animé par le département Innovation Pédagogique de Télécom Paris, ce projet regroupe cinq établissements : Télécom Paris, GRECO, UTC, INPL et l'Univ. d'Aix Marseille 2.

2.1. Méthodologie d'observation

Cette FOAD observée, composée de deux sessions de deux jours en présence séparées d'un mois à distance, avait une caractéristique majeure : le thème de la formation portait lui-même sur la conception de dispositif FOAD, donnant ainsi un caractère réflexif : les apprenants apprenaient à faire de la FOAD dans un dispositif FOAD. Le contenu de la FOAD proposait un découpage de l'accompagnement en 5 fonctions : le responsable de module (garant de la cohésion globale du module), l'expert (garant des contenus), le tuteur pédagogique (garant de l'apprentissage), le tuteur technologique (garant des aspects techniques) et l'animateur (garant des activités de groupe) [EVERARD & CHOPLIN 01].

Du fait de la réflexivité de la FOAD, les définitions de ces cinq fonctions devaient se retrouver, d'une part, chez les accompagnateurs effectifs en début de formation, et d'autre part, dans les contenus, et donc chez les apprenants en fin de formation. Nous avons donc réalisé des entretiens semi-directifs avant et après la formation avec les accompagnateurs et avec un panel de cinq apprenants. Lors de ces entretiens, nous demandions, entre autres⁴, les définitions des fonctions théoriques de l'accompagnement, et leurs positionnements les unes par rapport aux autres. De plus, nous avons recueilli les échanges accompagnateurs-apprenants par mails et forum, et nous avons assisté aux séances en présence.

2.2. Résultats

Un premier résultat concerne les échanges. Si les échanges en présence ont permis de faire passer de nombreux concepts relatifs à la formation, les échanges à distance, peu nombreux, portaient sur les aspects techniques ou logistiques de la formation, mais jamais sur les concepts présentés. Les accompagnateurs ne sont intervenus à distance de manière pro-active que pour préparer les parties en présence. Au niveau de la définition des fonctions, une distorsion importante a été observée chez les accompagnateurs : amalgame de l'*expert* et du *tuteur pédagogique*, absence de l'*animateur*. La même distorsion se retrouve en fin de formation chez les apprenants : ils différencient tous difficilement les deux fonctions et omettent l'animateur. De plus, ils associent les fonctions aux personnes de l'équipe plus qu'à des définitions théoriques.

2.3. Discussion et perspectives : formation aux savoirs-être à distance

La réflexivité de la formation (FOAD à la FOAD) implique un double statut des fonctions de l'accompagnement pour les apprenants : d'une part, elles constituent un *savoir* dans les contenus, et d'autre part, elles constituent un *savoir-être* dans l'accompagnement effectif. La distorsion de définition étant la même chez les

⁴ D'autres thèmes que nous ne présentons pas ici ont aussi été abordés, notamment par rapport à l'expérience pédagogique des sujets.

accompagnateurs et chez les apprenants, nous pouvons dire que c'est sur la base de ce *savoir-être* que s'est principalement définie la représentation de l'accompagnement pour les apprenants, et non sur le *savoir* présent dans les contenus. Ce fait peut s'expliquer par l'absence d'échange à distance portant sur les concepts de la FOAD : le savoir-être à distance des accompagnateurs a été absent, et ce du fait d'un manque de « culture », de normes sociales de ces instruments informatiques de communication, de cette posture d'écoute pédagogique à distance par ces instruments.

Nous avons souligné l'importance des savoir-être à distance pour de la formation de formateur à la FOAD. La genèse de tels savoirs-être doit se réaliser de pair avec la genèse des instruments informatiques de communication, par le développement de mœurs de communication à distance. Il nous apparaît que le savoir-être à distance s'inspire du savoir-être à présence, de la personnalité du formateur. Sa genèse à distance est donc personnelle, en relation avec la biographie du formateur. De ce fait, elle ne peut être l'objet d'un savoir à transmettre, mais plutôt le résultat d'une genèse instrumentale particulière, permettant le développement d'un style pédagogique à distance. Notre nouvelle problématique est donc maintenant de développer une technique qui permettra de faciliter la genèse du savoir-être dans une relation pédagogique à distance.

3. Bibliographie

- [EVERARD & CHOPLIN 01] EVERARD J.-M., CHOPLIN H., "Formateurs à distance : quels nouveaux rôles ?", *Cahiers pédagogiques* n°396, CRAP, Paris, 2001.
- [HOTTE 93] HOTTE R., Modélisation d'un système d'aide multi-expert pour l'apprentissage coopératif à distance, Thèse de doctorat, Université de Paris 7, 1998.
- [LE BOTERF 99] LE BOTERF G., *Compétence et navigation professionnelle*, Editions d'organisation, deuxième édition, Paris, 1999.
- [POSTIC 79] POSTIC M., *La relation éducative*, PUF, Paris, 1979.
- [RABARDEL 95] RABARDEL P., *Les hommes et les technologies ; Approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Collin, Paris, 1995.