

LE TUTEUR EN LIGNE, QUELLES CONDITIONS D'EFFICACITE DANS UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE COLLABORATIF A DISTANCE ?

Amaury Daele
FUNDP – Belgique
Françoise Docq
UCL – Belgique

APPRENTISSAGE COLLABORATIF A DISTANCE – FORMATION D'ENSEIGNANTS
– TUTORAT

Introduction

Le dispositif d'enseignement Learn-Nett (Learning Network for Teachers and Trainers) rassemble depuis 5 ans des étudiants futurs enseignants de différentes universités européennes dans le cadre d'un cours visant à leur faire découvrir les technologies éducatives. L'objectif principal du dispositif est de leur faire vivre une expérience d'apprentissage avec les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Par groupes de 4 étudiants d'au moins 2 universités différentes, ils sont appelés à collaborer à distance, autour d'un projet de leur choix. La collaboration s'effectue à distance, soutenue par un campus virtuel (<http://tecfa.unige.ch/proj/learnnett>) intégrant des outils de communication et de gestion des tâches, des ressources... Chaque groupe est accompagné d'un tuteur en ligne. Basé sur les méthodes de pédagogie par projet, d'apprentissage collaboratif, et d'apprentissage réflexif, le dispositif poursuit les objectifs spécifiques suivants :

- **apprentissages pédagogiques** : vivre une nouvelle façon d'apprendre, réfléchir à la manière d'utiliser les technologies éducatives pour l'enseignement et l'apprentissage, poser un regard critique sur les TIC,
- **apprentissages techniques** : être capable de manipuler les nouveaux outils de communication et d'information liés à Internet,
- **apprentissages de la communication et de la collaboration à distance** : pouvoir utiliser les TIC pour communiquer et collaborer dans un groupe de travail,
- **réflexivité** : être capable d'analyser sa propre façon d'apprendre dans un dispositif innovant, d'évaluer cette façon d'apprendre, de faire des liens avec la pratique professionnelle.

Le dispositif Learn-Nett a donc été organisé pour la cinquième fois entre le 28 janvier et le 30 avril 2002. Des étudiants de 5 universités¹ se sont rencontrés via le campus virtuel, se sont répartis en groupes de 4, ont défini leur projet et se sont réparti les tâches... Ils ont travaillé à ce projet durant environ 12 semaines, avec l'aide de leur tuteur en ligne.

Nous voudrions nous focaliser dans cette communication sur les rôles de ces tuteurs en ligne. Avec l'expérience acquise au cours des éditions successives de ce dispositif, le rôle du tuteur s'est précisé, des questionnements se sont affinés, des analyses ont été réalisées (Charlier *et alii*, 1999 ; Daele, 2000 ; Deschryver, 2002)... Nous voudrions ici prendre un peu de recul par rapport à nos questions en les synthétisant :

¹ En Belgique : les Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur (coordinateurs du projet), l'Université catholique de Louvain, l'Université de Liège, l'Université de Mons-Hainaut. En Suisse : l'Université de Genève.

- Qu'entend-on par « tuteur en ligne » et « tutorat à distance » ? Ces concepts recouvrent des acceptions différentes selon les dispositifs d'apprentissage (tuteur d'un étudiant individuel, tuteur d'un groupe...).
- Quels sont les différents rôles d'un tuteur en ligne (accompagner un projet, accompagner l'acquisition de savoirs, être une personne ressource, être un expert dans un domaine...)?
- Quelles sont les spécificités du tutorat en ligne par rapport au tutorat en présentiel?
- Dans quelle mesure le tuteur est-il un facteur prédominant dans l'efficacité du travail du groupe et par rapport à l'apprentissage des étudiants?

Notre communication s'articule autour de ces questions et des éléments de réponse que nous avons pu y apporter au cours de ces quatre dernières années. Dans un dispositif innovant et complexe, les questions de recherche côtoient de près des questions très pragmatiques. Le défi pour la recherche est toujours de se mettre au service de l'action.

Tuteur à distance : une fonction contextualisée

La définition du mot « tuteur » varie fortement d'un contexte de formation à un autre. « Tuteur » est un mot générique couramment utilisé mais qui se décline selon diverses acceptions comme modérateur, mentor, télécatalyste, animateur, facilitateur... En anglais, le mot *tutor* semble faire davantage l'unanimité même si d'autres termes sont utilisés comme *e-moderator* ou *coach*.

Selon le dictionnaire de l'éducation de Legendre (1993, p. 1378), « *Le tuteur est un guide, un instructeur qui enseigne à une seule personne ou à un petit groupe d'élèves à la fois ; c'est un conseiller d'élèves* ». Dans la formation à distance, le tuteur intervient classiquement comme « médiateur » entre d'une part l'institution et les enseignants concepteurs de cours et d'autre part les étudiants (Glikman et Lumbroso, 2001) ; il peut encadrer des étudiants individuels ou des groupes d'étudiants. Cependant, le terme « tuteur » peut aussi être utilisé de manière très large, comme proposé par Cornelius et Higgison (2000) pour l'expression « *online tutor* » : « *Nous utilisons le terme « tuteur » dans son sens le plus large pour inclure les académiques, membres du corps enseignant, instructeurs, formateurs privés, animateurs, facilitateurs, modérateurs, experts et équipes pédagogiques entre autres. Le terme de tuteur online inclut toute personne chargée d'un rôle de soutien et de facilitation aux étudiants pour apprendre efficacement à distance* ».

Cependant, comme le soulignent Cornelius et Higgison (2000) et Glikman et Lumbroso (2001), au-delà de la terminologie, la fonction tutorale et les activités liées à cette fonction sont très différentes d'un contexte de formation à un autre. Il importe donc d'abord de décrire et de comprendre ces contextes (dispositif d'enseignement et d'apprentissage, contraintes de l'environnement, statut des étudiants et du tuteur, modèle pédagogique...) avant de chercher à établir un terme générique et commun, d'autant plus que la fonction de tuteur est encore peu institutionnalisée, ce qui ne contribue pas à l'émergence d'une identité professionnelle propre.

Dans cet article, nous nous intéressons au tutorat en ligne appliqué à un contexte d'apprentissage collaboratif à distance : le tuteur encadre un petit groupe d'étudiants, et l'apprentissage naît des interactions entre étudiants. Nous nous situons donc plutôt dans des modèles pédagogiques centrés sur l'apprenant et sur les interactions, que dans des modèles centrés sur le savoir à apprendre.

Les rôles du tuteur

La littérature sur le tutorat à distance recense une série de rôles liés à l'encadrement d'un groupe qui apprend à distance :

1. **Rôle social :**
 - envoyer des invitations chaleureuses à entrer en communication, envoyer des messages privés encourageant, complimentant ou au moins commentant les interventions dans le travail... (Feenberg, 1989) ;
 - créer un environnement d'apprentissage amical et accueillant (Mason, 1991) ;
 - intervention sociale : créer un environnement dans lequel apprendre est mis en valeur, maintenir l'unité du groupe, aider les individus à travailler pour la même cause (Berge, 1996).
2. **Rôle d'organisation :**
 - préparer un agenda, résumer et clarifier ce qui se dit, exprimer le consensus qui se dégage ou proposer un vote formel, annoncer quand il est temps de passer à un autre sujet... (Feenberg, 1989) ;
 - intervention managériale : préparer l'agenda, organiser le travail... (Berge, 1995).
3. **Rôle pédagogique :**
 - facilitateur d'éducation, attirer l'attention sur les points cruciaux, poser des questions, encourager les étudiants à argumenter et à construire leur savoir (Feenberg, 1989) ;
 - intervention pédagogique : faciliter l'apprentissage, susciter des questionnements, éveiller aux concepts critiques (Berge, 1995).
4. **Rôle technique :**
 - intervention technique : rendre les étudiants à l'aise avec le système technique, le but ultime étant de rendre l'appareillage technique transparent. Une fois que c'est fait, l'apprenant peut se concentrer sur sa tâche académique (Berge, 1995) ;
 - aider à choisir les bons outils de communication (Lewis, 1997).

Dans le projet Learn-Nett, le rôle de tuteur est défini comme suit :

Le tuteur prend en charge un groupe composé d'étudiants provenant d'universités différentes. Il interagit avec eux à distance. Dans ce dessein, il utilise l'espace de travail et les outils proposés sur le site Learn-Nett (newsgroup, Moo, superviseur etc.). Il accompagne les étudiants dans leurs démarches et n'intervient pas (sauf exception) dans l'évaluation académique.

Il aide le groupe à :

- préciser un projet commun ;
- rechercher des ressources qui peuvent l'aider dans son travail ;
- affiner ses démarches de travail ;
- organiser les échanges synchrones ;
- réguler les échanges entre les membres du groupe ;
- respecter les consignes et les échéances ;
- se structurer.

Le tuteur aide chaque étudiant(e) à :

- exprimer son projet personnel, à l'articuler au projet du groupe ;
 - réfléchir sur ses propres démarches d'apprentissage et de collaboration à distance.
- Il interagit avec les étudiants au maximum par le réseau (e-mail, espace de travail, Moo).

Le rôle du tuteur tel qu'il est prévu dans le dispositif Learn-Nett reprend les axes évoqués plus haut : les rôles d'organisation, de soutien social et de soutien pédagogique. Plusieurs éléments-clés sont l'objet d'attentions particulières des tuteurs dans la gestion de leur groupe :

- En ce qui concerne la *facilitation des apprentissages*, le choix des concepteurs du dispositif a été d'encourager les étudiants à adopter une attitude réflexive par rapport à l'expérience vécue ; les tuteurs sont donc invités à susciter les réflexions sur ce qui se passe dans le groupe de travail, sur la manière de communiquer et de collaborer, sur l'intérêt des technologies pour l'apprentissage etc. Cette capacité réflexive semble en effet être une condition importante du développement professionnel des enseignants (Charlier, 1998).
- Les tuteurs sont aussi invités à être particulièrement attentifs à l'axe social de leur rôle : être attentif à la fois au groupe de collaboration mais aussi à chaque étudiant individuellement, afin qu'il trouve réponse à ses attentes individuelles à travers la production du groupe et à travers la collaboration.
- Puisque la collaboration se déroule entièrement à distance, les tuteurs doivent encourager et favoriser l'utilisation du campus virtuel et de ses outils, aidant au choix de l'outil approprié à la tâche du moment, et apportant une aide technique aux étudiants si nécessaire.
- Enfin, le *leadership du groupe* étant, comme discuté ci-après, un axe critique dans le bon fonctionnement d'un groupe à distance, les tuteurs de Learn-Nett se retrouvent chaque année face à une mission s'enracinant sur plusieurs axes d'égale importance !

Spécificités du tuteur à distance par rapport au tuteur en présentiel

Les rôles du tuteur à distance évoqués ci-dessus rejoignent la littérature classique sur la dynamique et l'animation des groupes restreints, dont une synthèse est proposée par Anzieu et Martin (1994) : le leadership d'un groupe peut s'exercer relativement :

- à la tâche à produire (dans notre cas, et du point de vue des tuteurs : aider à apprendre),
- à l'organisation de la procédure de travail,
- aux relations entre les personnes.

Un nouvel axe de la gestion du groupe apparaît cependant quand il s'agit d'interactions à distance à l'aide d'outils complexes (par exemple, les campus virtuels) : l'aide technique pour choisir et utiliser les bons outils de communication au bon moment. Parmi les auteurs cités ci-dessus, seuls Lewis et Berge mentionnent cet aspect, dont le souci n'est apparu que ces dernières années, suite à la multiplication des outils de communication disponibles, qui a transformé le visage de l'enseignement à distance. Ainsi, Lewis (1997) et Berge (1999) classifient les outils de communication disponibles (email, chat, forums...) en fonction de leur richesse communicationnelle, et suggère des associations particulières entre certains outils et certaines tâches, en fonction de la complexité de la communication nécessitée par les tâches en question.

Si la gestion d'un groupe à distance comporte les trois axes classiques de l'animation de groupe accompagnés d'un nouvel axe technique, elle est cependant rendue « inhabituellement complexe du fait de la difficulté de gérer une activité organisée de groupe dans un

environnement écrit. Les échecs et les ruptures apparaissent bien plus souvent au niveau des relations sociales qu'au niveau technique » (Feenberg, 1989, p. 28). Ainsi, « *un leadership fort doit compenser le manque d'indices non verbaux de communication* » (Feenberg, 1989, p. 33). Mason (1991) insiste également sur l'importance d'un « *leadership et d'une directivité appuyés* » dans la gestion des interactions, considérant cela comme une « *condition sine qua non du succès d'une conférence électronique* ». Il semble donc que la gestion d'un groupe d'apprentissage qui communique par écrit nécessite une présence affirmée de la part d'un leader de groupe ; ce leader doit-il être le tuteur ou pourrait-il être un étudiant du groupe ? Nous abordons cette question dans une de nos pistes de réflexion à la fin de cet article.

Le tuteur par rapport à l'efficacité du groupe et aux apprentissages des étudiants

Comment les tuteurs du projet Learn-Nett gèrent-ils cette mission complexe ? Dans quelle proportion leurs interventions influencent-elles l'efficacité de la collaboration à distance et les apprentissages des étudiants ?

Une analyse réalisée au début de la mise en place de Learn-Nett a montré que les attentes des étudiants envers les tuteurs sont importantes : « *Les étudiants attendent de lui qu'il soit visiblement impliqué dans le travail, que ses feed-backs soient rapides, qu'il soit « démocratique » (par opposition à « autocratique » ou « laisser-faire »), qu'il s'adapte à chaque étudiant individuellement.* » (Charlier et alii, 1999). Charlier, Deschryver et Daele (2002) et Deschryver (2002) ont identifié plusieurs actions importantes du tuteur Learn-Nett par rapport à l'organisation du travail des groupes d'étudiants. Tout d'abord, il commence par analyser la situation de départ du groupe (disponibilités des étudiants, accès à un ordinateur, attentes de chacun...) pour mieux connaître les étudiants avec qui il va travailler et orienter son action par la suite. Pendant le travail du groupe, il peut contribuer aussi à gérer les aspects relationnels entre les étudiants, notamment en faisant fonction de médiateur dans la négociation sur l'objet du travail et la répartition des tâches. Le tuteur aide ainsi au travail collaboratif par exemple en intervenant dans le choix des technologies à utiliser (*chat*, forum, échange de fichiers...), en proposant une planification du travail, en rappelant les consignes et les délais... Il peut aussi intervenir pour d'éventuels problèmes techniques que rencontreraient les étudiants.

Toutes ces actions participent à l'efficacité du travail collaboratif du groupe. Mais à la question « dans quelle mesure l'action du tuteur est-elle efficace ? », il est difficile d'apporter une réponse définitive. En réalité, ceci dépend de nombreux facteurs liés à la fois aux étudiants et aux conditions de travail du tuteur lui-même (Charlier, Deschryver et Daele, 2002) : quelle représentation ont les étudiants du groupe en tant que lieu d'apprentissage ? de quelle manière les compétences de chaque étudiant sont-elles mises en valeur et partagées au sein du groupe ? quelle est l'ouverture du groupe aux ressources extérieures, particulièrement celles apportées par le tuteur ? quel est l'intérêt des étudiants pour l'usage des TIC en tant que futurs enseignants ? comment les étudiants apprennent-ils à collaborer ? quel positionnement peut avoir le tuteur par rapport aux apprentissages des étudiants, comment conçoit-il son rôle par rapport à cet objectif ? quel temps de travail le tuteur peut-il consacrer à la supervision du groupe ?... Toutes ces questions devraient être prises en compte par le tuteur dans son travail de supervision d'un groupe.

En ce qui concerne les apprentissages des étudiants, le tuteur a un rôle important à jouer notamment par son dynamisme, par l'importance qu'il accorde à la réflexion sur les pratiques d'enseignement au sein du groupe et par la façon de concrétiser ce travail de réflexion (Daele

et Lusalusa, 2002). Par ailleurs, la notion de « communauté d'apprenants » (Henri et Pudelko, 2002) est particulièrement éclairante : « *En raison de son inscription dans le contexte scolaire, la démarche des communautés d'apprenants est centrée sur l'atteinte d'objectifs reliés aux contenus disciplinaires et sur la manière de situer ce contenu dans des activités d'apprentissages authentiques* ». L'apprentissage résulte alors au sein de ces communautés de la participation elle-même des étudiants au processus d'élaboration, de la réalisation d'un projet commun et de la réification de l'expérience de chacun. Le tuteur a très certainement un rôle à jouer dans ce processus.

Conclusions et perspectives

Pour aller plus loin, notre questionnaire cherche actuellement à préciser plusieurs éléments fondamentaux du travail de tuteur d'un groupe à distance, éléments qui constituent autant de pistes pour l'action et la recherche :

- La dynamique d'un groupe à distance crée-t-elle les mêmes phénomènes que celle d'un groupe en face à face ? Comment la dynamique d'un groupe est-elle gérée quand le tuteur est à distance de ce groupe et comment se vit-elle par les participants ?

Une réflexion très souvent entendue chez les étudiants Learn-Nett est la difficulté pour nombre d'entre eux de « faire le deuil » de la relation en face à face avec les personnes qui collaborent avec eux. Une dynamique de travail tout à fait nouvelle pour eux doit s'amorcer et leur pose une série de questions renvoyant à la perception de la présence de l'autre à distance, aux relations de confiance nécessaires à l'établissement d'une relation de collaboration, à la construction d'une « culture de groupe » c'est-à-dire d'une histoire partagée, d'un vocabulaire commun, de routines de communication... Tout ceci met beaucoup de temps pour se mettre en place et le tuteur doit suivre de près, sans toujours en être bien conscient, la construction des relations interpersonnelles au sein du groupe. Notre questionnaire par rapport à cette dimension importante du travail du tuteur touche à la fois à la façon de décrire et d'analyser le rôle du tuteur à ce niveau et à la formation nécessaire des tuteurs pour comprendre et agir sur les processus de communication et de collaboration entrant en jeu.

Dans le même domaine, il serait intéressant d'approfondir, pour le contexte particulier des groupes à distance, les mécanismes de prise de décisions, de jeux de pouvoir, de leadership ou de bouc-émissaire, qui ne manquent pas d'apparaître dans des groupes « en présence ». Qu'en est-il de tout cela lorsque les membres du groupe ne se voient pas et communiquent par écrit ?

- Par rapport à l'enseignement traditionnel, où le professeur encadre seul des dizaines voire des centaines d'étudiants, le tutorat de petits groupes à distance peut apparaître comme coûteux. N'y aurait-il pas moyen d'alléger le rôle du tuteur en confiant certaines des tâches de gestion du groupe aux étudiants eux-mêmes ? Quels rôles peuvent jouer les technologies par rapport à cette question ?

Lors d'une édition de Learn-Nett (année 2000), un groupe d'étudiants a choisi de travailler sur cette question. Ils ont mené une petite enquête auprès de leurs condisciples, pour savoir comment se répartissaient certains rôles liés à l'animation du groupe (leader, modérateur, expert en technique, expert en contenu, soutien affectif, secrétaire). Ils ont observé que la plupart de ces rôles peuvent être pris en charge de manière partagée par les étudiants et le tuteur, mais que la manière de répartir ces rôles diffère fortement selon les groupes. Leurs

analyses permettent de pointer, à titre d'hypothèses, les facteurs suivants comme facteurs déterminant l'implication, ou non, des étudiants dans les tâches de gestion du groupe.

Facteurs :	
Les compétences de départ en matière de travail collaboratif	Travailler à plusieurs s'apprend. Si les étudiants n'ont jamais été appelés à collaborer, ils peuvent ne pas savoir que des tâches de groupe requièrent une certaine coordination, une certaine gestion des relations et du travail à effectuer.
Les compétences de départ en matière de communication médiatisée par ordinateur	Feenberg (1989) souligne les impacts de ce type de communication, uniquement écrite, sur l'anxiété des intervenants, sur la bonne compréhension du message (sans les indicateurs non verbaux propres à la communication orale), sur la « mémoire collective » du groupe...
La représentation du rôle du tuteur chez les étudiants	S'attendent-ils à ce que le tuteur soit un « susciteur d'activité » ? un soutien affectif ? ... (voir Charlier <i>et alii</i> , 1999).
La représentation du rôle du tuteur chez le tuteur lui-même	Pense-t-il qu'il doit être un « susciteur d'activités », un « attendeur d'activités », un secrétaire, un membre du groupe comme les autres... ? Quelle place laisse-t-il aux étudiants pour les tâches de gestion ? Comment les incite-t-il à prendre ces tâches en main ? (voir Charlier <i>et alii</i> , 1999).
La motivation des étudiants	Les étudiants accordent-ils de la valeur* aux tâches de gestion du groupe (cela va-t-il leur servir à quelque chose de s'investir dans ces tâches ?) ? Ont-ils un sentiment de compétence* pour s'investir dans ces tâches (à la fois compétences techniques de manipulation des outils, et compétences sociales d'animation de groupe) ? Ont-ils le sentiment qu'ils pourront contrôler* le déroulement de la collaboration ? (* facteurs de motivation de Viau, 1994)
Les compétences techniques des étudiants	Le degré de maîtrise des outils proposés peut influencer la prise en charge des tâches de gestion par les étudiants : si un étudiant ne sait pas comment faire pour envoyer un fichier attaché, on peut supposer qu'il se proposera moins facilement pour faire une synthèse ; un étudiant qui n'a jamais eu l'occasion de participer à une conversation synchrone (<i>chat</i>) ne proposera pas d'animer ce genre de rencontre... Un niveau de compétences techniques non adapté au niveau attendu pourrait expliquer que les étudiants ne prennent pas d'initiatives dans le groupe.
La charge cognitive des apprentissages techniques	Si l'utilisation des outils informatiques est relativement nouvelle pour l'étudiant, la tension nerveuse suscitée par les manipulations techniques permet de comprendre que l'étudiant ne se charge pas de tâches supplémentaires ; il est plus facile pour lui d'attendre que les autres (ou le tuteur) proposent des démarches à suivre.
Certains facteurs liés à la dynamique de groupes, en présence ou à distance	Des phénomènes de leadership, de prise de pouvoir... par certains étudiants peuvent inhiber les initiatives d'autres étudiants, comme cela se produit dans les groupes en présence.

Au delà de ces facteurs personnels, Galusha (1997) relève d'autres barrières qui peuvent freiner l'implication des étudiants dans un dispositif d'apprentissage à distance ; citons par exemple la perception d'un manque de contact avec le tuteur, qui empêche l'étudiant d'auto-évaluer ses interventions dans le groupe, la difficulté de gérer de manière autonome son temps d'apprentissage, le manque de points de repère en matière de planning d'actions, de délais, d'assistance technique... Ces facteurs, principalement liés à la conception du dispositif de formation, participent à un sentiment d'isolement et d'insécurité qui inhibe les étudiants dans leurs initiatives.

- Comment former les tuteurs ? Comment assurer une cohérence entre les différents modes de fonctionnement des tuteurs ? Comment constituer une véritable équipe de tuteurs autour d'un même projet ?

Dans le cadre du projet Learn-Nett, une formation des tuteurs a été mise en œuvre en 1999 (Charlier *et alii*, 1999). Cette formation conçue comme une journée de rencontre était basée sur le partage d'expériences, la réflexion sur les pratiques et l'analyse de cas concrets. Elle n'eut plus lieu par la suite bien que le besoin s'en fasse sentir notamment pour l'accueil des nouveaux tuteurs. Les difficultés d'organisation liées entre autres au fait que les tuteurs proviennent de plusieurs pays européens n'ont pas permis de renouveler l'expérience. La formation et l'intégration des nouveaux tuteurs se sont donc déroulées de façon beaucoup plus informelle, ce qui n'a pas été sans poser quelques problèmes par exemple de compréhension des consignes et des exigences par certains tuteurs.

Nous nous interrogeons toujours bien sûr sur la meilleure manière de former les tuteurs et sur les modalités pratiques de cette formation. Mais nous voudrions aussi réfléchir à la dynamique qui existe au sein de l'équipe des tuteurs. La notion de *communauté de pratique et d'apprentissage* est très éclairante à ce sujet (Wenger, 1998 ; Chanal, 2000 ; Henri et Pudelko, 2002). Selon Wenger (1998), les communautés de pratique naissent au sein de groupes de personnes exerçant le même métier. Ces communautés, souvent informelles, se caractérisent par :

- un engagement mutuel (*mutual engagement*) des participants qui mettent en œuvre des actions dont ils négocient le sens ensemble. Cet engagement permet de mettre en commun les compétences de chacun.
- une entreprise commune (*joint enterprise*) : l'engagement mutuel fait l'objet d'une négociation. L'objectif mais aussi l'engagement de chacun, le sens des mots, l'identité-même de la communauté... sont régulièrement évalués et remis à jour.
- un répertoire partagé (*shared repertoire*) : au cours du temps, le groupe se constitue des ressources propres mais aussi un langage commun et des histoires partagées pour appréhender de nouvelles situations.

Au sein de ces communautés, l'apprentissage tient une place importante car pour Wenger, la pratique regroupe l'action et la réflexion sur l'action qui se confondent avec l'apprentissage. Une communauté de pratique peut donc être non seulement un lieu où des professionnels partagent leurs pratiques et en développent de nouvelles mais c'est aussi un lieu où les novices peuvent être pris en charge et encadrés pour entrer dans la communauté de professionnels. Henri et Pudelko (2002) ajoutent : « *Ce genre d'apprentissage nécessite à la fois l'existence de compétences communes et un respect profond de la particularité de l'expérience de chacun* ».

Nous pensons que la communauté des tuteurs Learn-Nett constitue une communauté de pratique et d'apprentissage avec une dynamique propre. Cette communauté est à la fois le lieu de nombreux échanges de pratiques et celui d'une construction d'une identité professionnelle propre. En ceci, la communauté des tuteurs Learn-Nett pourrait faire l'objet d'une étude plus approfondie de cette identité et des apprentissages réalisés par les tuteurs en son sein.

Références

- Anzieu, D. et Martin, J.Y. (1994). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Berge, Z.L. (1995). Facilitating Computer Conferencing : Recommendations From the Field. *Educational Technology*. 35(1) 22-30.
- Berge, Z.L. (1999). Interaction in Post-secondary Web-based Learning. *Educational Technology*. 39(1) 5-11.

- Chanal, V. (2002). Communautés de pratique et management par projet : à propos de l'ouvrage de Wenger (1998). *M@n@gement*, vol. 3(1) 1-30.
<http://www.dmsp.dauphine.fr/Management/PapersMgmt/31Chanal.html>
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Charlier, B., Daele, A., Docq, F., Lebrun, M., Peeters, R., Lusalusa, S. et Deschryver, N. (1999). "Tuteurs en ligne" : quels rôles, quelle formation ? Actes du 2ème Symposium du CNED. Poitiers, Futuroscope, décembre 1999.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Daele, A. (2002). Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire. In R. Guir (Ed.). *TIC et formation des enseignants*. Bruxelles, DeBoeck (à paraître).
- Cornelius, S. et Higgison, C. (2000). The Tutor's Role and Effective Strategies for Online Tutoring. In C. Higgison (Ed.). *Online Tutoring e-book*. Heriot-Watt University et The Robert Gordon University. <http://otis.scotcit.ac.uk/onlinebook/>
- Daele, A. (2000). *Tutoring collaborative groups at a distance*. e-Workshop: Developing On-Line Tutors 2000. Robert Gordon University, Aberdeen.
- Daele, A. et Lusalusa, S. (2002). Les apprentissages vécus par les étudiants dans l'expérience LEARN-NETT. In B. Charlier et D. Peraya *Apprendre les technologies pour l'éducation : Analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*. Bruxelles, DeBoeck (à paraître).
- De Longueville, C., Gustin, T., Laduron, C., et Zandarin, J. (2000). *Tuteur et étudiants dans un groupe de travail à distance : qui fait quoi ?* Enquête réalisée par un groupe d'étudiants dans le cadre du dispositif Learn-Nett 2000.
- Deschryver, N. (2002). Le rôle du tutorat. In B. Charlier et D. Peraya. *Apprendre les technologies pour l'éducation : Analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*. Bruxelles, DeBoeck (à paraître).
- Feenberg, A. (1989). The Written World. In Mason, R. et Kaye, A.R. (Eds.). *Mindweave : communication, computers and distance education*. Oxford, Pergamon, pp. 22-39.
<http://www.emoderators.com/moderators/feenberg.html>
- Galusha, J. M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology*, (5) 3-4, pp. 6-14. <http://www.infrastructure.com/barriers.htm>
- Glikman, V et Lumbroso, C. (2001). *La formation à distance : un nouveau mode de formation ?* Cours pour la licence en Sciences de l'Éducation. Poitiers : CNED.
- Henri, F. et Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés. In A. Daele et B. Charlier (Eds.). *Les communautés délocalisées d'enseignants*. Etude du Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche (PNER), Paris.
http://www.pner.org/html/activduprog/ZeEtudes/Etudes_Sommaire.asp?id=241
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Ed. Guérin, Montréal & ESKA, Paris. 2ème Ed. Coll. Education 2000.
- Lewis, R. (1997). Trabajo y aprendizaje en comunidades distribuídas. In C. Vizcarro & J.A. León (Eds.). *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. Madrid : Ediciones Pirámide.
- Mason, R. (1991), Moderating Educational Computer Conferencing. *DEOSNEWS* [online], Vol. 1 No. 19. <http://www.emoderators.com/papers/mason.html>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.