

# Modalités de formation au tutorat à distance - Etude Comparative

## Modalities of training for distance tutoring - Comparative Study

**Besma Ben Salah Jemli**

Institut Supérieur des Etudes Technologiques (ISET), Sousse, Tunisie

---

### Résumé

L'enseignement et la formation sont en pleine mutation dictée par de nouvelles offres, de nouveaux objectifs mais aussi par l'élan des TIC. De nouveaux profils ont vu le jour : responsable de centre « virtuel » de formation, designer pédagogique, ergonomiste d'applicatifs éducatifs, formateur de classe virtuelle, e-tuteur (Gil, 2004). Pour assurer leurs rôles, les tuteurs à distance devront acquérir de nouvelles compétences, il semble alors évident de concevoir des formations pour ces acteurs (Ceron, 2003) qui leur permettent d'harmoniser les pratiques et de suivre une cohérence dans les actions vis-à-vis des étudiants et des groupes de travail (Charlier & all, 1999). Néanmoins, la difficulté de former les tuteurs tient à la faible expérience qu'on a de leur métier. Ces formations relèvent encore d'une certaine forme d'inconnu (Gil, 2004).

Cet article s'intéresse à la formation des tuteurs appelés à intervenir à distance pour relever trois dispositifs assurés par des structures formelles et informelles de formation. L'intérêt de cette recherche évaluative-adaptative (Van Der Maren, 2007) est de comparer les choix pédagogiques et les outils utilisés par ces dispositifs assez distincts pour être en mesure de les adapter mieux à leurs contextes et leur apporter des mesures correctives.

Mots clés : Enseignement à distance, formation des tuteurs, dispositifs, tutorat, métier de tuteur

---

### Abstract

Teaching and training are developing not only according to the new offers, objectives but also to the rhythm of ICT. New profiles have emerged: responsible for "virtual" centre of training, instructional designer, ergonomic for education applications, virtual classroom teacher, e-tutor (Gil, 2004). To fulfil their roles, distance learning tutors should acquire new skills, then, it seems obvious to design trainings for these actors (Ceron, 2003) to allow them to harmonize practices and to monitor coherence of their activities towards students and working groups (Charlier & all, 1999). Nevertheless, the difficulty to train tutors is due to the shortness of the experience we have on their profession. These courses are still some kind of unknown (Gil, 2004).

This study focuses on the training of tutors required to intervene remotely in three procedures performed by formal and informal training. The interest of this evaluative adaptive research (Van Der Maren, 2007) is to compare the educational choices and the means used by these devices quite different to be able to better adapt them to their environments and provide corrective actions.

Keywords: Distance learning, training of tutors, procedures and devices, tutoring, tutor job

## I. Introduction

L'enseignement et la formation sont en pleine mutation dictée par de nouvelles offres, de nouveaux objectifs mais aussi par l'élan des TIC. D'un autre point de vue, les manières d'apprendre évoluent : les générations de l'ère du numérique (digital natives) venant d'une culture de l'immédiateté, remplacent d'anciennes générations d'apprenants, faut-il alors que les manières d'enseigner suivent.

De nouveaux profils ont vu le jour : responsable de centre « virtuel » de formation, concepteur ou designer pédagogique, ergonomiste d'applicatifs éducatifs, formateur de classe virtuelle synchrone, tuteur ou e-tuteur (Gil, 2004). Pour assurer leurs rôles, les tuteurs à distance devront acquérir de nouvelles compétences, il semble alors évident de concevoir des formations pour ces acteurs (Ceron, 2003) qui leur permettent d'harmoniser les pratiques et de suivre une cohérence dans les actions vis-à-vis des étudiants et des groupes de travail (Charlier & all, 1999).

Bien que reconnue comme activité fondamentale dans les formations à distance, le tutorat est encore mal défini et peu institutionnalisé. Ainsi, il n'existe que très peu de formations au tutorat et peu d'outils pour aider à la réalisation de cette activité alors que paradoxalement de plus en plus d'enseignements médiatisés informatiquement sont proposés et nécessitent l'accompagnement des apprenants par un ou des tuteurs (Garrot, 2008). La difficulté de former les e-tuteurs tient à la faible expérience qu'on a de leur métier [...] Ces formations relèvent encore d'une certaine forme d'inconnu (Gil, 2004).

Ainsi, l'article commencera par présenter les trois dispositifs formant le contexte de l'étude, on exposera ensuite la méthodologie adoptée par cette recherche évaluation. Après une synthèse des rôles des tuteurs à distance et des compétences (pédagogiques, organisationnelles, relationnelles et techniques) nécessaires à leur mission, on analysera les spécificités des divers dispositifs de formation (objectifs, contenu, nature des activités, stratégie pédagogique, outils, organisation, modalités d'évaluation, ... etc.), on discutera de la place accordée au conflit sociocognitif, aux pratiques réflexives, au partage et à la mutualisation d'expériences et au co-tutorat comme moyen d'initiation sur le terrain. On terminera par relater les exigences et les difficultés de ce nouveau métier.

## II. Contexte de l'étude

Les modalités de préparation au tutorat à distance adoptées et pratiquées par les structures formelles et informelles de formation sont multiples, il s'agit d'initiatives variées (Denis, 2003) allant de cours en ligne sur « Le tutorat à distance » (Jacquinot, 1999) et de cahier de formation (Téluq) et évoluant vers des ateliers de formation de courte durée en présentiel et des modules universitaires dans le cadre de Masters dispensés en présentiel ou à distance.

Cet article comporte le témoignage de l'expérience de terrain d'une formatrice qui assure, depuis Mars 2005 et jusqu'à aujourd'hui, des formations au tutorat à distance dans trois dispositifs assez distincts. Il est motivé par le constat d'un décalage entre les attentes des acteurs : formatrice / apprenants et les acquis confirmés de la formation. Une fois qu'il y a eu constat d'un écart entre ce qui était visé et ce que l'on a obtenu, le problème est de faire une analyse du processus qui a conduit à cet écart pour, à l'avenir, réduire ou faire disparaître cet écart. Cette étude se prête alors à une évaluation pour fin d'amélioration : les enseignants comparent ce qu'ils ont fait avec ce qu'ils pourraient faire ou auraient pu faire afin de comprendre ce qui n'a pas été lorsqu'ils sont insatisfaits de leur enseignement (Van Der Maren, 2007).

Van Der Maren (2007) déclare qu'habituellement, un constat sommaire d'écart et un jugement d'insatisfaction sont antérieurs à la mise en place d'une recherche évaluative-adaptative. [...] Le praticien qui « voit » bien que « ça ne marche pas », qui « sent » un problème tente de le résoudre, ou du moins d'en atténuer les effets, dès qu'il le perçoit, même s'il ne sait pas expliquer complètement la source du problème. Il est comme un médecin de campagne en région isolée : il doit soigner la douleur avant d'avoir reçu les résultats des analyses de laboratoire.

L'intérêt de l'étude est de comparer les choix pédagogiques et les outils utilisés par trois dispositifs et se focaliser sur les apports :

- d'une approche « Formation – Action » jugée la plus efficace à mettre en œuvre pour rendre le e-tuteur opérationnel dans les meilleurs délais et les meilleures conditions (Gil, 2004). Mais jusqu'où peut-on la réussir ?
- du caractère isomorphe que devrait avoir la formation au tutorat à distance, il consiste à mettre le futur tuteur dans la posture d'un apprenant à distance. L'expérimentation de la formation à distance est jugée pertinente dans la prise de conscience des difficultés occasionnées par la rupture du contact et du lien visuel entre enseignant et apprenant, la diversification des moyens d'échange et d'expression et la modification des conditions de rétroaction du tuteur (Vetter, 2004). Sur le plan organisationnel est-il toujours possible de l'adopter ?

Les dispositifs traités sont :

1/ L'atelier Transfer 3.4 de l'AUF<sup>1</sup> portant sur « Le tutorat dans une FAD », animé 7 fois pour des enseignants de la Tunisie (Tunis, Sousse et Sfax), de trois pays du moyen orient (Liban, Egypte et Syrie) et de la Bulgarie. Il s'agit du 3<sup>ème</sup> atelier dans la série de l'axe 3 : Développement des technologies éducatives qui comporte l'atelier 3.2 (Conception, développement et utilisation de cours en ligne), l'atelier 3.3 (Création et gestion d'un environnement de FAD) et l'atelier 3.4 objet de notre étude. Intégré au programme « Soutien des TIC au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche » de l'AUF, cet axe vise, entre autres objectifs, le renforcement des compétences humaines et l'initiation d'une recherche innovante dans les TICE. Il est destiné essentiellement aux enseignants du supérieur et aux responsables universitaires appelés à participer à la mise en place de dispositifs d'EAD au sein de leurs institutions.

Ces ateliers visent à :

- Former une masse critique de formateurs et de professionnels dans le domaine de la création de cours interactifs et multimédias, pour un enseignement ouvert et individualisé,
- Construire des liens professionnels entre les participants de manière à ce que les relations entre stagiaires, comme celles établies avec les formateurs puissent se poursuivre de façon durable,
- Former des individus ou des groupes qui deviendront à leur tour formateurs dans leurs organisations,
- Identifier et établir des contacts individuels et institutionnels et partager des sources d'information.

Les enseignants formés sont susceptibles de :

- Poursuivre la conception d'environnements pédagogiques et/ou scientifiques via Internet dans le cadre de leurs établissements et/ou de l'AUF,
- Devenir formateurs dans les formations qui seront organisées par la suite par l'AUF afin de démultiplier la formation.

2/ Le cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE<sup>2</sup>, assuré 5 fois : Il s'intègre à un programme de formation de type Master professionnel incluant des aspects techniques (TIC, Flash, Infographie, Web Design, ToolBook), pédagogiques (Didactique, Scénarisation, Evaluation, Tutorat et travail collaboratif à distance) et méthodologiques (Ingénierie de Projet EAD). Les étudiants sont le plus souvent des enseignants déjà en poste, parfois depuis plusieurs années. Moins fréquents sont les inspecteurs pédagogiques, les formateurs qui relèvent de la formation professionnelle et les jeunes diplômés en attente d'intégrer des structures de formation formelle. La formation se déroule les week-ends pour les cours réguliers et pendant les vacances scolaires pour les cours intensifs. Elle est

<sup>1</sup> Agence Universitaire de la Francophonie.

<sup>2</sup> Master Nouvelles Technologies Educatives dispensé à l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue – Tunis – Tunisie.

entièrement présentielle si on exclut les minis projets réalisés par les étudiants, généralement en équipe, pour valider quelques modules. Le restant de l'évaluation sommative se déroule sous la forme d'épreuves sur table.

3/ Le module « M342 : Suivi pédagogique dans les dispositifs d'EAD/FAD » du Master UTICEF<sup>3</sup>, tutoré à distance 9 fois : Il s'intègre à une formation diplômante de troisième cycle intégralement à distance mise en œuvre depuis Septembre 2000 par l'Université Louis Pasteur de Strasbourg, en collaboration avec l'Université de Mons Hainaut et l'Université de Genève avec le concours de l'AUF, elle s'étale sur une année et se base sur la technologie Internet via la plateforme UnivR-CT qui permet un double tutorat : synchrone et asynchrone. La formation s'adresse à des enseignants du supérieur et des responsables de formation et vise à les doter des compétences nécessaires à l'introduction des TIC dans leurs établissements ou organismes de formation pour faire face au déséquilibre qui existe entre la présence relativement discrète des TIC dans les secteurs liés à l'enseignement et la formation et leur présence accrue dans les autres secteurs de l'activité humaine et atténuer, par conséquent, cette disparité technologique. La formation est structurée en unités d'enseignement couvrant divers aspects de l'usage des TIC : techniques, pédagogiques, méthodologiques, et réflexifs (métacognitifs). Chacune de ces unités d'enseignement se décline en modules. Le plan d'études est conçu autour d'une activité centrale, le Projet Pédagogique Personnel, dans l'optique d'accompagner les différentes phases de sa réalisation. C'est pour cette raison que l'organisation de ce plan d'études est faite sur la base des compétences essentielles nécessaires à la réalisation des tâches liées aux futures fonctions professionnelles.

Le point commun entre ces trois dispositifs est que leurs apprenants n'ont aucune représentation ou presque de ce qu'est le métier du tuteur. Même s'ils sont parfois impliqués dans des dispositifs d'EAD/FAD (condition de présélection pour les ateliers Transfer de l'AUF et condition d'admission au Master UTICEF), ils sont plutôt concernés par le profil de concepteur de ressources.

### III. Méthodologie

Van Der Maren (2004) affirme que la recherche évaluative a pour but de fournir des arguments de faits pour un jugement de valeur. Cette évaluation s'effectue en fonction de divers enjeux :

- Politique, en vue de prendre une décision,
- **Pragmatique, en vue d'apporter des améliorations et des adaptations, en d'autres termes rechercher des solutions fonctionnelles,**
- Ontogénique, en vue de légitimer et renforcer une pratique déjà développée.

Les évaluations politique et ontogénique peuvent suivre les mêmes démarches : une démarche spéculative, dite critique et une démarche empirique. Dans celle-ci, deux perspectives coexistent et parfois collaborent : un courant objectiviste privilégiant une méthodologie formelle et un courant constructiviste préférant une méthodologie plus naturaliste ou qualitative. La méthodologie générale de l'évaluation est la comparaison, et toute la question consiste à savoir qui compare quoi et avec quels critères.

L'évaluation adaptative pour fin d'amélioration s'effectue selon une procédure d'évaluation **adaptative-interactive**. Il ne s'agit pas de comparer à d'autres, mais bien de partir de ce dont on dispose et d'examiner comment on pourrait le corriger, l'adapter afin d'atteindre ce que l'on souhaite. On procède par des boucles de comparaisons et de modifications successives permettant des ajustements progressifs dans une perspective cybernético-négociative. En effet si l'on veut réellement obtenir une amélioration, chaque correction envisagée doit faire l'objet d'une négociation avec les acteurs qui devront la vivre ; la correction imposée sans négociation est trop souvent boycottée par les acteurs pour que l'on puisse éviter de la négocier. De plus, c'est souvent par une discussion avec les

---

<sup>3</sup> Master Utilisation des TIC dans l'Enseignement et la Formation dispensé par l'Université de Strasbourg (France) dans le cadre d'un consortium formé avec l'université de Genève (Suisse), l'université de Mons Hainaut (Belgique) et l'AUF.

acteurs que l'on pourra mettre en place des modalités efficaces d'adaptation du matériel pédagogique (ce terme générique est utilisé pour les divers objets d'une évaluation : système, dispositif, méthodes, programme, curriculum, manuel, stratégie, outil, etc.) Autrement dit, l'évaluation adaptative ne peut se réaliser qu'en interaction avec les acteurs et les utilisateurs : elle doit être **participative**. L'évaluateur ne peut pas se contenter d'établir le diagnostic et de prescrire le remède, il doit les élaborer avec la participation des acteurs et participer à l'application du traitement. C'est seulement en étant impliqué sur le terrain que les boucles évaluatives-adaptatives pourront être efficaces (Van Der Maren, 2004).

Partant donc d'une comparaison des réalisations et des prétentions des trois dispositifs formant le contexte de l'étude (quels objectifs attendus sont atteints, comment le sont-ils, à quelles conditions ?) on procède à une analyse, opérée par un membre impliqué à la formation (sa conception, sa réalisation et son évaluation).

Beaucoup d'enseignants réalisent sans le savoir des opérations qui se rapprochent de la recherche évaluative pour fin d'amélioration. La plupart du temps, la partie recherche de l'évaluation ne porte pas sur la performance : ils savent que cela n'a pas marché, que certains élèves n'ont pas appris. La recherche porte sur ce qui s'est produit pour comprendre comment il se fait que les résultats ne sont pas atteints. La question devient : qu'est-ce qui aurait pu ou aurait dû être fait pour que cela marche ? Ensuite, il s'agit d'analyser ce qui, réalistement, peut être modifié, amélioré pour tendre vers des résultats satisfaisants (Van Der Maren, 2007).

Le support de l'étude est formé d'une revue de littérature, complétée par l'analyse qualitative de données issues :

- des échanges avec les apprenants (futurs tuteurs) au début de la formation autour de leurs motivations et leurs attentes,
- de l'observation dans plusieurs situations de formation de leurs activités, leurs productions et leurs feedbacks collectés lors des débriefings intermédiaires,
- leurs retours des débriefings finaux et les réponses aux questionnaires d'évaluation, dans le cadre des ateliers Transfer, à la fin de la formation.

Puisque l'on est parti du constat d'une insatisfaction, on cherche à savoir, tant du point de vue des acteurs impliqués dans ce système que de la tradition et de la littérature pédagogique, comment le système devrait ou pourrait être. Donc, c'est à partir de ce que l'on sait à propos du système (en bref : ce qu'il est, sa structure, ce qu'il fait), alors qu'il est estimé insatisfaisant, que l'on essaye de modéliser ce que le système devrait ou pourrait être (état, structure et évolution ou action) pour satisfaire les acteurs (Van Der Maren, 2007).

La cueillette d'information est ouverte : on récolte des informations sur toutes les productions du système, que celles-ci soient naturelles au système ou que celles-ci soient obtenues par des entrevues ouvertes, libres, dans lesquelles les sujets ont la possibilité de donner des traces de tout ce que le système a provoqué (Van Der Maren, 2007). Les évaluateurs considèrent de plus en plus qu'à côté des données obtenues par des techniques instrumentales (mesures objectives), ils doivent tenir compte d'informations subjectives obtenues directement du terrain. Il faut souvent avoir accès aux représentations que les utilisateurs ou les acteurs ont des objectifs poursuivis, du fonctionnement et des conditions du système, car ces représentations peuvent différer de la conception qui a présidé à la construction du système (Van Der Maren, 2004).

En fait, en plus d'observations informelles et systématiques, le matériel recueilli comporte du matériel « invoqué » et du matériel « suscité ». Le matériel invoqué est recueilli à partir de la pratique, comme les productions, le matériel didactique utilisé, les consignes des activités, etc. Le matériel suscité, quant à lui, comporte les réactions, les explications recueillies lors des débriefings, par des questionnaires et lors des discussions avec les apprenants sur le déroulement des événements et les façons de faire.

#### IV. Rôles du tuteur à distance

Les FAD développent de plus en plus des services d'accompagnement multiples et variés, ils ne peuvent être efficaces si on ne considère l'aspect humain. Outre les services liés aux nouvelles technologies qu'on peut intégrer à une FAD, le tuteur, par son humanité et sa sensibilité, apparaît comme étant le plus indispensable. Il humanise le dispositif de formation, procure aux apprenants distants un sentiment de sécurité et établit un climat de confiance. En fait, la distance et le manque de communication directe peuvent constituer un danger même pour un apprenant adulte ((Djafar-Girard, 2009).

Le rôle du tuteur est d'encadrer, animer, aider et guider les apprenants qui contrôlent leur apprentissage. Le tuteur reste un point de référence constant pour les apprenants même si son rôle diffère selon les présupposés pédagogiques inhérents au dispositif de formation : il peut être facilitateur dans un dispositif constructiviste, animateur dans un dispositif collaboratif ou bien expert dans un dispositif transmissif.

Au fur et à mesure de l'avancement des travaux, il diversifie ses rôles entre :

- présentateur et explicateur des objectifs du cours, les consignes des activités, la démarche, la stratégie et les productions,
- animateur, accompagnateur et guide du groupe, l'orientant sur les bonnes pistes,
- conseiller pédagogique et/ou technique, vigilant aux défaillances méthodologiques et aux incohérences des choix opérés,
- expert contenu, pour rectifier le tir en cas de besoin et réexpliquer les éléments cognitifs,
- évaluateur et contrôleur de la qualité des productions par les validations intermédiaires et la détection des faiblesses tôt dans le processus en plus de la validation en fin de parcours,
- motivateur, observant les attitudes et les comportements, relançant les défaillants et les rappelant à l'ordre en cas d'abus,
- en somme stimulateur de l'activité et de la motivation et personne ressource. (Ben Salah, 2006)

Les régulations observées concernent généralement les domaines suivants (Guillaume, 2009) :

- l'organisation du travail
- la technique et la logistique
- la méthodologie
- la communication
- l'aide, les conseils, l'orientation
- le développement
- le domaine relationnel/social/affectif
- les feedbacks

Ces régulations définissent les six fonctions tutorales (Denis, 2003) : 1. Disciplinaire, 2. Méthodologique, 3. Technique, 4. Sociale, socio affective et motivationnelle, 5. Auto régulation et métacognition, 6. Evaluation

#### V. Compétences requises au tutorat à distance

Le tuteur idéal allierait tout à la fois des compétences disciplinaires et technologiques adaptées au dispositif et d'autres compétences relatives aux relations humaines, à la communication, au suivi et à l'évaluation (Audet, 2009a).

Les compétences requises à la mission du tuteur à distance sont plus larges que celles nécessaires à un enseignant présentiel. Elles relèvent de diverses dimensions : Disciplinaires, pédagogiques, organisationnelles, relationnelles et techniques. A cela s'ajoutent l'individualisation du suivi en fonction des besoins d'aide des divers apprenants et la rétroaction à leurs travaux : tâches peu

valorisées en présentiel, essentielles à distance pour agir sur la motivation et la persévérance des apprenants (Rodet, 2009).

Certains rôles et compétences sont donc spécifiques au tuteur à distance, cette évolution des rôles et des compétences pousse le tuteur à distance vers davantage de polyvalence. Le futur tuteur à distance devra donc acquérir de nouvelles compétences pour exercer cette activité, il semble alors évident de concevoir des formations pour ces acteurs susceptibles de l'aider à développer les compétences suivantes :

- Autonomie
- Discipline
- Adaptabilité
- Ouverture d'esprit
- Débrouillardise
- Compétences technologiques
- Compétences communicatives
- Compétences de relations humaines (Empathie, Respect, Capacité d'écoute et de vulgarisation) (Audet, 2009b).
- Compétences pédagogiques
- Expertise disciplinaire

## **VI. Attentes des futurs tuteurs, exprimées avant la formation**

Même si la majorité des apprenants montrent un réalisme en visant d'acquérir des compétences et approfondir des méthodes et techniques dans le domaine de tutorat à distance, une proportion non négligeable se présente à la formation dans l'objectif d'avoir une idée du déroulement d'une FAD et apprendre à utiliser ses outils. D'autres dépassent les fonctions tutorales pour chercher à couvrir des aspects de mise en place de projets EAD/FAD, ils ne se contentent pas de découvrir les différentes facettes du rôle d'un tuteur en ligne et maîtriser les techniques d'accompagnement d'un groupe mais aspirent à des aspects liés à la conception et au développement de ressources pédagogiques numérisées et à la gestion de projet de FAD. Cette attitude peut-être expliquée par l'implication d'un bon nombre des apprenants dans des projets de mise en place de dispositifs de FAD dans leurs établissements respectifs, notamment comme auteur ou enseignant concepteur et comme ils n'ont pas été forcément préparé à cette mission, ils trouvent en l'atelier ou le module de formation l'occasion de se forger une idée et de se doter des instruments de travail pour réussir leurs projets professionnels.

## **VII. Comparatif de dispositifs de formation au tutorat**

La stratégie à la base de l'évaluation est la confrontation des prétentions du dispositif y compris les conditions qu'il exige, avec ses réalisations, étant donné les conditions qui lui sont accordées (Van Der Maren, 2004). Avant d'évaluer les trois dispositifs, nous avons prélevé les attentes de leurs « clients » pour se faire une idée de leurs exigences.

Le jugement évaluatif résultera ensuite de la comparaison des exigences préalablement établies avec les données obtenues à partir des réalisations. La recherche évaluative comprend, pour chaque dispositif, une comparaison sur :

- ses objectifs, soit ce qu'il prétend faire ;
- sa performance et ses effets secondaires, soit ce qu'il fait effectivement, et comment il le fait ;
- ses conditions, soit ce qu'il exige pour pouvoir le faire.

Il faudra veiller à la comparabilité des cas, autrement dit à la standardisation des critères utilisés pour l'ensemble des comparaisons (Van Der Maren, 2004).

Ainsi l'analyse des spécificités des divers dispositifs de formation porte sur des items :

- descriptifs : type, modalité, public, prérequis et durée,
- pédagogiques : objectifs, contenu, activités, approche, modalités d'évaluation,
- technologiques : outils,
- organisationnels : modalités d'organisation,
- métacognitif : approche métacognitive.

Elle est complétée par des constats issus de notre expérience de terrain concernant les avantages, les inconvénients et les évolutions possibles des trois dispositifs étudiés.

**Tableau I. Comparatif de trois (3) dispositifs de formation au tutorat à distance (1/6)**

Intitulé	Atelier Transfer 3.4 « Le tutorat dans une FAD »	Cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE	Module « M342 : Suivi pédagogique en EAD/FAD » du Master UTICEF
Prestations assurées	Animé 7 fois entre 2005 et 2009	Assuré 5 fois entre 2005 et 2009 à raison d'une promotion par année universitaire	Tutoré à distance 9 fois entre 2005 et Mars 2010 à raison de deux promotions par année universitaire
<b>CRITERES DESCRIPTIFS</b>			
Type	Informel (Formation continue de perfectionnement, Non diplômante)	Formel (Formation universitaire, Diplômante)	Formel (Formation universitaire, Diplômante)
Portée	Régionale	Nationale	Internationale (Pays francophones)
Modalité	Présentielle	Présentielle	Formation à distance
Public	Enseignants en poste. <i>15 stagiaires au maximum par cycle de</i>	Enseignants, inspecteurs ou formateurs en Jeunes diplômés du supérieur. <i>20 à 32 apprenants par promotion.</i>	Enseignants en poste, Responsables de structures de formation. <i>30 apprenants environ par promotion.</i>
Effectif concerné par l'étude	94 enseignants	114 étudiants	90 étudiants (chaque promotion est divisée en 3 groupes de 10 apprenants, chaque groupe est pris en charge par un tuteur)
Prérequis ou critères de présélection	Avoir une expérience de 3 années et plus dans l'enseignement,	Avoir au moins un niveau de Maîtrise (Bac+4) dans les disciplines littéraires, scientifiques ou technologiques.	Avoir un diplôme de second cycle de l'enseignement supérieur,
	Etre impliqué dans un projet de FAD ou appartenir à une institution impliquée dans un projet de FAD,	Avoir une motivation intrinsèque avérée pour suivre le Master Pro.	Avoir une bonne maîtrise des logiciels bureautiques et Internet,
	Avoir une bonne maîtrise des logiciels bureautiques et Internet.	Avoir une bonne maîtrise de l'outil informatique et d'Internet.	Avoir une expérience en matière de pratique pédagogique et d'usage des technologies éducatives et être impliqué dans un projet
Durée	5 jours (Equivalent de 35h)	Cours intensif de 25h.	3 Semaines

**Tableau II. Comparatif de trois (3) dispositifs de formation au tutorat à distance (2/6)**

Intitulé	Atelier Transfer 3.4 « Le tutorat dans une FAD »	Cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE	Module « M342 : Suivi pédagogique en EAD/FAD » du Master UTICEF
Prestations assurées	Animé 7 fois entre 2005 et 2009	Assuré 5 fois entre 2005 et 2009 à raison d'une promotion par année universitaire	Tutoré à distance 9 fois entre 2005 et Mars 2010 à raison de deux promotions par année universitaire
<b>CRITERES ORGANISATIONNELS</b>			
Modalités d'organisation	Les enseignants sont mis dans la peau des apprenants pour réaliser un certain nombre d'activités via la plateforme durant cinq jours avec l'accompagnement de tuteurs	Les futurs tuteurs sont mis en premier dans la peau des apprenants pour prendre conscience des difficultés d'une FAD ensuite ils passent en mode concepteur pour concevoir une activité selon l'approche par résolution de problème complétée par son support tutoral.	Les futurs tuteurs partent de leur expérience et des références théoriques pour se faire une représentation de ce que pouvaient être les fonctions, rôles, outils et compétences du tuteur. Ensuite ils passent en mode concepteur pour concevoir le support tutoral pour une activité donnée.
Profondeur de la collaboration	Souvent apprentissage collaboratif de surface, pour répondre à la demande du formateur, et ce à cause de la nouveauté de l'approche	Plutôt apprentissage collaboratif de surface, pour répondre à la demande de l'enseignant, et ce à cause de la nouveauté de l'approche	Collaboration plus profonde
Conflit sociocognitif	Favorisé par les discussions sur le forum et le travail collaboratif générateur de conflit sociocognitif	Favorisé par l'hétérogénéité du groupe, les discussions sur le forum et le travail collaboratif générateur de conflit sociocognitif	Favorisé par les discussions sur le forum et le travail collaboratif générateur de conflit sociocognitif
Partage et mutualisation d'expériences	Cultivés lors des discussions sur le forum et recommandés par le formateur lors des débriefings	Parfois évoqués lors des débriefings	Exploités lors des discussions sur le forum et lors de l'activité Etude de cas.



**Tableau III. Comparatif de trois (3) dispositifs de formation au tutorat à distance (3/6)**

Intitulé	Atelier Transfer 3.4 « Le tutorat dans une FAD »	Cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE	Module « M342 : Suivi pédagogique en EAD/FAD » du Master UTICEF
Prestations assurées	Animé 7 fois entre 2005 et 2009	Assuré 5 fois entre 2005 et 2009 à raison d'une promotion par année universitaire	Tutoré à distance 9 fois entre 2005 et Mars 2010 à raison de deux promotions par année universitaire
<b>CRITERES PEDAGOGIQUES</b>			
Objectifs	Susciter une réflexion sur la pratique du tutorat à partir de situations contextualisées,  Développer des compétences de médiateur,  Proposer une réflexion sur l'évaluation. Réaliser une charte du tutorat, Remplir le carnet de bord favorisant une démarche métacognitive tout au long de la formation.	Expérimenter l'apprentissage collaboratif à distance,  Susciter une réflexion sur la pratique du tutorat à partir de situations contextualisées,  Evaluer l'effort de réflexion et de structuration nécessaire à la confection d'une situation d'apprentissage à distance.	S'initier aux différentes fonctions tutorales et aux compétences nécessaires à la définition d'un scénario d'encadrement et à l'exercice de «tutorat en ligne»,  Concevoir et implémenter une structure tutorale adaptée aux conditions spécifiques d'un projet.
Contenu	Introduction aux notions de tutorat, Médiation en formation à distance, Fonctions tutorales, Evaluation, Charte du tutorat.	Apprentissage par résolution de problème, Tutorat en ligne comme nouveau mode de Evaluation à distance, Fonctions tutorales, Dimensions du tutorat, Scénario d'encadrement et support tutorial.	Rôles, fonctions et tâches du tuteur, Modalités, temporalités et outils du tutorat, Compétences du tuteur, Formation des tuteurs en lignes, Support tutorial.
Activités	1. Mise en situation (étude de cas) 2. Carnet de bord (analyser sa pratique) 3. Lecture 4. Médiation (modération de forum, animation) 5. Fonctions tutorales (étude de cas) 6. Evaluation des apprenants 7. Conception d'une charte du tutorat	1. Dimensions du tutorat 2. Mise en situations concrètes 3. Fonctions Tutorales 4. Carnet de bord du tuteur 5. Situation problème et support tutorial.	1. Lectures, discussion sur le forum et grille d'analyse pour prendre connaissance des rôles, tâches, fonctions, compétences et outils du 2. Etude et analyse de cas inspirés de l'expérience propre des étudiants 3. Scénario d'encadrement (cahier des charges du tuteur) pour une activité de FAD et carnet de bord du tuteur
Approche pédagogique	- Résolution de problèmes, - Apprentissage collaboratif, - Simulation d'une FAD, - Réalisation d'un projet.	- Résolution de problèmes, - Apprentissage collaboratif, - Simulation d'une FAD.	- Résolution de problèmes, - Apprentissage collaboratif à distance, - Suivi synchrone et asynchrone.
Modalités d'évaluation	Evaluation collective des projets finaux (formative).	Evaluation (sommativ) sur production individuelle : Elaboration d'une situation problème et son support tutorial (scénario d'encadrement).	Evaluation formative par le suivi des séminaires virtuels. Evaluation sommative à distance par l'évaluation des productions, Evaluation sommative présentielle par épreuve sur table pour la vérification des acquis.

**Tableau IV. Comparatif de trois (3) dispositifs de formation au tutorat à distance (4/6)**

Intitulé	Atelier Transfer 3.4 « Le tutorat dans une FAD »	Cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE	Module « M342 : Suivi pédagogique en EAD/FAD » du Master UTICEF
Prestations assurées	Animé 7 fois entre 2005 et 2009	Assuré 5 fois entre 2005 et 2009 à raison d'une promotion par année universitaire	Tutoré à distance 9 fois entre 2005 et Mars 2010 à raison de deux promotions par année universitaire
<b>CRITERES TECHNOLOGIQUES</b>			
Outils	- Présentation « Les dispositifs de FAD »  - Présentation de plateforme de FAD « Moodle »  - Manipulation des outils et services de Moodle (Forum, Wiki, ...) - Débriefings intermédiaires après chaque activité ou groupe d'activités de même nature.	- Présentation « Apprentissage par Résolution de Problèmes » - Présentation de plateforme d'EAD « Moodle »  - Outils de communication synchrones et asynchrones, - Outils de partage et de coproduction, - Outil du tuteur : Carnet de bord.	- Cadre de référence : Articles de recherche  - Utilisation de plateforme d'EAD « Portail Tecfa », « UnivR-CT » ensuite « Esprit »  - Outils de communication synchrones et asynchrones, - Outils de partage et de coproduction.

**Tableau V. Comparatif de trois (3) dispositifs de formation au tutorat à distance (5/6)**

Intitulé	Atelier Transfer 3.4 « Le tutorat dans une FAD »	Cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE	Module « M342 : Suivi pédagogique en EAD/FAD » du Master UTICEF
Prestations assurées	Animé 7 fois entre 2005 et 2009	Assuré 5 fois entre 2005 et 2009 à raison d'une promotion par année universitaire	Tutoré à distance 9 fois entre 2005 et Mars 2010 à raison de deux promotions par année universitaire
<b>CRITERES METACOGNITIFS</b>			
Approche métacognitive (pratique réflexive)	Favorisée par la tenue d'un carnet de bord, rempli quotidiennement pendant la semaine de formation	Abordée sur le plan théorique mais rarement mise en pratique à cause de la grande charge de travail pendant la durée limitée du cours	Abordée sur le plan théorique ensuite mise en pratique à l'occasion de l'élaboration du support tutorial. La réflexion porte sur la structure de carnet de bord

**Tableau VI. Comparatif de trois (3) dispositifs de formation au tutorat à distance (6/6)**

Intitulé	Atelier Transfer 3.4 « Le tutorat dans une FAD »	Cours « Tutorat et travail collaboratif à distance » du Master NTE	Module « M342 : Suivi pédagogique en EAD/FAD » du Master UTICEF
Prestations assurées	Animé 7 fois entre 2005 et 2009	Assuré 5 fois entre 2005 et 2009 à raison d'une promotion par année universitaire	Tutoré à distance 9 fois entre 2005 et Mars 2010 à raison de deux promotions par année universitaire
<b>ITEMS SUPPLEMENTAIRES</b>			
Adoption du co-tutorat	Oui, par la participation d'au moins deux formateurs (animateurs d'atelier)	Néant	Oui, par l'implication parfois de diplômés UTICEF dans l'objectif de les initier et les préparer au métier de tuteur qu'ils exerceront dans d'autres dispositifs de FAD (éventuellement dans leurs propres pays).
Avantages	Utilisation de situations authentiques d'apprentissage.	Le cours se prête bien à une stratégie pédagogique par découverte guidée, particulièrement appréciée par les apprenants futurs tuteurs.	Le module s'intègre dans une approche globale visant aussi bien les compétences que doivent acquérir les acteurs d'un dispositif EAD/FAD que les outils (pédagogiques et techniques) nécessaires à leur fonctionnement.
	Les échanges et les débriefings opérés en fin de chaque activité sont forts appréciés par les apprenants qui y trouvent l'occasion de mise au point et de consolidation des acquis.	La FAD simulée constitue en elle-même une mise en situation et justifie d'apports certains.	Le module lui-même est le contexte d'expérimentation par les apprenants de quelques tâches du tuteur (modération de forum, rédaction de compte rendu de chat, ...etc.)
	Le comportement des formateurs est en soi instructif, les apprenants prennent conscience que la formation vise aussi l'autonomie des futurs tuteurs[1].		
Inconvénients	Le temps de la formation est parfois jugé insuffisant pour maîtriser tout son contenu.	Viser deux profils (tuteur et concepteur) dans un même cours pénalise forcément l'atteinte de la totalité des objectifs.	Le fait que le cours soit planifié au début de formation ne laisse pas beaucoup de latitude aux apprenants pour se faire une représentation claire de ce qu'est le tutorat, ses différents styles, ses apports et sa place dans un dispositif FAD.
	Le sentiment de frustration des enseignants qui ne disposent pas de véritables contextes de FAD pour appliquer les connaissances acquises et se perfectionner[2].	La pratique du côté profil tuteur est presque absente si on exclue les mises en situations contextualisées.	
		Les apprenants attendent d'être sollicités et n'arrivent pas à développer une autonomie en un temps aussi limité.	
Evolutions possibles	Compléter le projet de rédaction de la charte du tuteur par l'élaboration du scénario pédagogique d'une activité.	Restructurer la formation et renforcer le cours (dans le cadre de la réforme LMD).	Placer le module en fin de formation pour permettre aux apprenants d'approcher différents styles de tutorat et d'avoir les prérequis nécessaires en terme de modèles et stratégies pédagogiques.
	Renforcer l'évaluation côté processus.	Scinder les aspects liés à l'apprentissage à distance de ceux liés au tutorat en ligne.	
	Inclure une phase de mini-expérimentation.	Inclure une phase de documentation avant d'entamer le véritable cours (cette préparation peut se faire à distance).	
	Faire de la formation une préparation à une certification.	Inclure une phase de mini-expérimentation.	

[1] Voici le témoignage d'un apprenant dans ce sens : « Les tuteurs étaient prêts à aider, mais ils n'intervenaient pas très souvent. J'aurais préféré qu'on ait des évaluations systématiques des travaux rendus pour savoir si on est sur la bonne voie. Il semble qu'ils n'ont pas jugé ceci nécessaire, peut-être justement parce que tout ce passe bien et que cette formation vise à former des tuteurs, donc l'autonomie des apprenants (futurs tuteurs) est très importante. »

[2] Voici le témoignage d'une apprenante dans ce sens : « Ce qui manque à cette formation c'est le côté pratique c'est-à-dire avoir un groupe à tutorer afin de mettre immédiatement en application les différentes notions sur lesquelles nous avons travaillées et que nous avons approfondies par des lectures ou débats sur le forum. Mais peut-être c'était trop difficile à organiser et à mettre en place. »

## VI. Retombés de la formation du point de vue des futurs tuteurs

Les apprenants, en étant formés aux tâches et aux responsabilités du tuteur, sont conscients des apports de la formation qui les outille pour assumer l'accompagnement de leurs apprenants dans le cadre des formations hybrides (où une partie est assurée à distance) ou dans le cadre des projets de fin d'études ou des projets de recherche là où un suivi en ligne peut remplacer les rencontres hebdomadaires d'encadrement.

Cette formation leur donne aussi la confiance pour entamer des projets de FAD, exploiter l'environnement technopédagogique d'apprentissage pour tenter des expériences avec leurs étudiants, concevoir des scénarios d'encadrement de cours partiellement à distance, concevoir une charte de tutorat pour les tuteurs de leurs établissements et éventuellement organiser des actions de formation concernant les différents aspects du tutorat.

Pour ce qui est de l'impact de la formation sur leurs prestations présentes, on constate qu'elle leur permet de voir les choses différemment surtout au niveau de l'évaluation formative. Ils envisagent désormais de compléter leurs cours enseignés en classe par des devoirs, des tests et des activités à distance, de développer des cours en ligne ou bien d'utiliser une plateforme pour déposer des ressources.

Par ailleurs, nombreux sont ceux qui envisagent un complément de formation et un perfectionnement avant d'appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes. Ils envisagent se documenter, suivre d'autres formations, prendre part à une FAD ou profiter des possibilités offertes par le dispositif de formation (suivi et accompagnement des formateurs) et environnement technologique (plateforme).

Ceci dit, ils se rendent tous compte de la charge de travail qu'incombe ce nouveau mode de relation avec les apprenants, cette surcharge de travail crée une sorte de crainte et d'appréhension surtout que face à cet investissement, la majorité des formés ne voient pas comment capitaliser ces interventions et en profiter que ce soit comme activité pécuniaire ou scientifique/pédagogique. En effet, la majorité des établissements de rattachement des futurs tuteurs n'ont pas résolu les questions administratives liées au tutorat (comptabilisation des heures d'intervention, reconnaissance de ces activités pour la promotion et l'évaluation professionnelle des enseignants basées toujours sur la recherche et non pas sur la pédagogie).

## VII. Discussion

Etre tuteur est un véritable métier avec ses compétences, ses modes de fonctionnement, ses exigences et ses contraintes. 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 (Rodet, 2008b).

Une préparation par la formation s'impose même en la présence d'une expérience préalable d'enseignement et/ou d'encadrement en présentiel, cette dernière est un atout pour le futur tuteur, elle ne peut que faciliter la transition. Elle permet d'établir des passerelles entre deux métiers complémentaires qui s'enrichissent mutuellement (Djafar-Girard, 2009). Ceci dit, la formation de tuteur devra absolument posséder une composante de mise en pratique permettant de passer de la connaissance passive de différents moyens, théories et méthodes à la capacité de les mettre en œuvre dans un système complexe en interactions et contraintes (Denis, 2003).

Mise à part quelques tentatives modestes de simulations entre apprenants, futurs tuteurs eux mêmes, aucun des trois dispositifs ne prévoit de véritable expérimentation de prestations tutorales avec un public d'apprenants volontaires jouant le rôle de testeurs.

Denis (2003), citée par Audet (2009a) 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 charte dans la formation même des tuteurs. Ce qui pourrait favoriser un engagement plus profond envers les paramètres établis. Un seul dispositif, parmi les trois traités, a prévu l'élaboration de la charte comme activité à part entière, il s'agit des ateliers Transfer 3.4. Dans le 2<sup>ème</sup> dispositif (Cours du master NTE), elle est évoquée comme outil d'harmonisation des interventions des tuteurs sans qu'elle ne soit conçue entièrement. Dans le 3<sup>ème</sup> dispositif (Module du master UTICEF), juste un exemple de charte est présenté aux apprenants comme complément de ressources.

Entre les deux premiers dispositifs, il y a un point commun qui découle du fait que les futurs tuteurs n'ont jamais évolué dans un contexte de FAD, même pas en tant qu'apprenants. On commence alors

par les mettre dans la peau d'apprenants à distance pour se rendre compte des attentes des apprenants vis-à-vis des tuteurs et prendre conscience des difficultés qu'on peut rencontrer dans de tels dispositifs : Problèmes de connexion, difficultés d'accéder à la plateforme à cause de l'indisponibilité du matériel informatique, problème de disponibilité lié à la surcharge professionnelle et aux contraintes des réunions synchrones, problèmes techniques sur la plateforme (accès au chat, récupération de quelques documents, machine virtuelle Java, ports fermés, ...), problèmes de communication et de coordination dans le cadre de travail collaboratif, problèmes de compréhension et de maîtrise du contenu de la formation.

Ce caractère isomorphe des formations vise de combler un prérequis jugé nécessaire par différents auteurs comme Leclercq et Denis et stipulant que le tuteur doit avoir expérimenté la distance dans l'acte d'apprendre avant même de l'exploiter dans l'acte d'enseigner. Cet ancrage dans la pratique permet de donner un sens à la fonction tutorale et offre un modèle de tutorat qui peut servir comme référence pour des pratiques futures (Denis, 2003).

Le choix d'isomorphisme s'intègre dans une approche pédagogique qui se veut active pour arriver à changer les attitudes et les comportements, la simulation de la distance s'ajoute alors aux paradigmes de la pédagogie active (approches par résolution de problème et par projet), elle est renforcée par le travail collaboratif relevant du modèle socioconstructiviste.

En définitif, il apparaît clairement que les trois dispositifs

- poursuivent les mêmes objectifs,
- couvrent le même contenu ou presque,
- optent pour les mêmes types d'activités : Mise en situations concrètes, activités d'analyse, échange et interaction lors des débriefings ou sur le forum de discussion, partage et mutualisation des expériences,
- utilisent la même approche pédagogique ou presque. L'approche par résolution de problèmes et le travail collaboratif sont communs aux trois dispositifs,
- exploitent un environnement technopédagogique comme support des interactions de la communauté d'apprentissage.

Ce qui est différent c'est la profondeur avec laquelle la question tutorale est traitée et les modalités d'organisation : durée et répartition Présence/Distance. Bien évidemment la profondeur est influencée directement par la durée de la formation, ceci dit, la FAD offre plus d'implication des apprenants qui poursuivent la formation en dehors des temps de regroupement (réel ou virtuel) avec l'enseignant formateur.

La qualité et la profondeur de la collaboration sont aussi influencées par la durée et la modalité de formation. On a besoin d'une initiation et d'un temps d'adaptation pour savoir profiter de la collaboration surtout lorsque les groupes sont hétérogènes : générations différentes, spécialités différentes, pays et cultures différents, vécus des pratiques pédagogiques différents, ...etc.

La principale limite des formations entreprises est l'impossibilité de satisfaire toutes les interventions du tuteur vue leur variété, d'où l'intérêt d'une expérimentation à l'issue de la formation et de l'action sur le terrain qui permettront de pratiquer, réfléchir et réguler les interventions. Une autre solution peut s'avérer utile est d'adopter le principe de co-tutorat ou de super tutorat, il s'agit d'une structure hiérarchique de tutorat permettant au tuteur novice de profiter des services et du suivi d'un tuteur expérimenté qui guide ses premiers pas, l'épaulé dans ses premières interventions et lui apprend comment autoréguler l'aide apportée à ses apprenants.

## VIII. Exigences et difficultés du métier de tuteur

Les interventions tutorales exigent du tuteur un engagement, une disponibilité, une réactivité (rapidité de rétroaction) et une auto-motivation. Mais ce n'est pas tout, Audet (2009b) rajoute sa formule 3 P : Passion, Proactivité, Patience.

Par ailleurs, ce nouveau métier ne manque pas de difficultés conséquentes, on les cite ici sans aucun ordre d'acuité :

- Comment se former/se perfectionner à la variété des interventions à réaliser ? Et avec la variété des approches et des outils, comment acquérir les compétences d'un médiateur assurant le lien (un pont) entre l'apprenant et le savoir ?
- Le dilemme du tuteur : Est-ce qu'il en fait assez ? Est-ce qu'il n'en fait pas trop ? L'équation n'est pas facile à trouver mais elle permet d'éviter le sentiment de frustration qui risque de s'installer chez les apprenants et aide le tuteur à l'accompagner en favorisant son autonomie et sa motivation. En fait, dans son métier, le tuteur n'est plus dans une position centrale même si son rôle est essentiel. Cependant, la tentation est grande aussi bien de la part du tuteur que de la part de l'apprenant de pousser le tuteur à reprendre sa place centrale (Djafar-Girard, 2009).
- Comment obtenir un statut professionnel ou du moins des conditions de travail décentes ? (Rodet, 2008a)
- Quel mode de calcul adopté pour la rémunération du tuteur à distance ? Oscillant entre forfait d'heures (par apprenant ou par module) et temps passé, dans les deux cas, il est impossible de déterminer le temps précis investi par le tuteur.
- L'expérimentation de la FAD est jugée pertinente dans la prise de conscience des difficultés occasionnées par la rupture du contact et du lien visuel entre enseignant et apprenant, la diversification des moyens d'échange et d'expression et la modification des conditions de rétroaction du tuteur (Vetter, 2004). Ces différences par rapport à des prestations classiques sont parfois vécues comme des inconvénients qui compliquent la tâche du tuteur. En effet, la facilité de constater les réactions des apprenants offerte par le contact direct cède la place à un sentiment d'incertitude et d'ambiguïté lorsque la communication écrite s'avère défailante ou insuffisante.
- 

## IX. Conclusion

Le métier de tuteur est en plein essor, il s'impose dans presque tous les dispositifs de FAD qui misent sur la qualité de l'accompagnement, néanmoins, ses conditions ne s'amélioreront que par une véritable professionnalisation des tuteurs complétée par une prise en compte de la dimension tutorale par les concepteurs qui ne doivent pas se contenter de créer les conditions des interactions mais décrire ces interactions avec précision par la scénarisation du tutorat et de l'encadrement.

L'élaboration de cahier des charges ou de charte du tuteur là où les modalités de suivi et d'encadrement sont clairement énoncées peuvent aussi aider tous les acteurs du dispositif (apprenants, tuteur, coordinateur) à se situer et connaître avec précision les obligations du tuteur.

Par ailleurs, la formation de communauté de pratique de tuteurs et l'incitation aux pratiques réflexives en son sein ou via des outils individuels comme le carnet de bord peuvent être la base de mutualisation et de partage d'expériences et d'apprentissage collectif. Les tuteurs ne seront plus tentés d'opérer un rapprochement avec le présentiel et reproduire implicitement leurs pratiques quotidiennes en changeant les outils et les modes de communication. L'expérience de l'Université de Montréal (Besançon, 2008) dans ce sens en est l'exemple, elle consiste à mettre en place un dispositif de soutien technopédagogique qui prend la forme d'une communauté d'apprentissage fondée sur le processus réflexif des formateurs et visant à favoriser la qualité de l'encadrement en ligne. La formation est orientée sur la relation pédagogique des futurs tuteurs en ligne, favorisant le développement d'un savoir être à la base des compétences de l'encadrement en ligne.

## Références bibliographiques

- Audet, L. (2009a). *Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance: Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants*. REFAD, Mars 2009. Récupéré le 7 avril 2009 de [http://refad.ca/nouveau/Memoire\\_sur\\_les\\_compétences\\_FAD\\_Mars\\_09.pdf](http://refad.ca/nouveau/Memoire_sur_les_compétences_FAD_Mars_09.pdf)
- Audet, L. (2009b). *Entretien de Jacques Rodet avec Lucie Audet*. Tutorales, la revue de t@d, n°4, Juin 2009.
- Ben Salah, B. (2006). Le transfert des acquis en FAD : Analyse des Interactions de la Communauté, TICE et développement, Numéro 0b, 9 octobre 2006. Récupéré le 7 avril 2009 de <http://www.revue-tice.info/document.php?id=686>
- Besançon, V. (2008). *De dispositifs de soutien à la mise en œuvre d'une communauté de pratique de tuteurs en ligne expériences à l'Université de Montréal*, In Actes du 25<sup>è</sup> congrès de l'AIPU : Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme, Montpellier, France. Récupéré le 20 septembre 2009 de [http://www.aipu2008-montpellier.fr/index.php?dossier\\_nav=839](http://www.aipu2008-montpellier.fr/index.php?dossier_nav=839)
- Ceron, S. (2003). *Le tutorat à distance dans les campus numériques : Un métier d'avenir ?* Mémoire de maîtrise en Science de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, ISPEF.
- Charlier, B. Daele, A. Deschryver, N. et al. (1999). *Tuteurs en ligne : quels rôles, quelle formation ?* Actes du deuxième synopsis du CNED. Poitiers, Futuroscope. Récupéré le 15 mai 2009 de <http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/tuteurenligne.pdf>
- Djafar-Girard, N. (2009). *Retour d'expérience en formation de tuteur*, Tutorales, la revue de t@d, n°4, Juin 2009.
- Denis, B. (2003). *Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?* Distance et savoir. Volume 1, no. 1, pages 19 a 46. Récupéré le 15 mai 2009 de <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm>
- Garrot, E. (2008). *Plateforme support à l'Interconnexion de Communautés de Pratique (ICP). Application au tutorat avec TE-Cap*, Thèse soutenu le 03/11/08 citée dans Tutorales, la revue de t@d, n°1, Décembre 2008
- Gil, P. Martin, C. (2004). *Les nouveaux métiers de la formation, Développer de nouvelles compétences pour une formation réinventée*, Dunod.
- Guillaume, N. (2009). *Un modèle d'animation : vision synthétique des fonctions tutorales*, Tutorales, la revue de t@d, n°2, Février 2009.
- Jacquinet, G. (1999). *Qu'est-ce que le tutorat en FAD ?* Université du Mans.
- Rodet, J. (2008a). *Tuteur à distance, entre fonction et métier*, In Inffo Flash 719, 1er au 15 mars 2008. Récupéré le 30 mars 2009 de <http://www.centre-inffo.fr/Tuteur-a-distance-entre-fonction.html>
- Rodet, J. (2008b). *Tuteur de tuteurs à distance*, publié sur le blog de t@d. 23 octobre 2008 : <http://blogdetad.blogspot.com/2008/10/tuteur-de-tuteurs-distance-par-jacques.html>
- Rodet, J. (2009). *Comment fixer la rémunération des tuteurs à distance ?* publié sur le blog de t@d. 02 février 2009 et apparu dans Tutorales, la revue de t@d, n°2, Février 2009.
- Van Der Maren, J.M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, 2ème édition.
- Van Der Maren, J.M. (2007). *La recherche appliquée en pédagogie*, De Boeck, Bruxelles, 2ème édition.

Vetter, A. (2004). *Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1, novembre 2004, pp. 107-129. Récupéré le 30 mars 2009 de [http://alsic.u-strasbg.fr/v07/vetter/alsic\\_v07\\_06-pra2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v07/vetter/alsic_v07_06-pra2.htm)