

tutorales

la revue de t@d, le portail du tutorat à distance

Actes du séminaire des 10 ans de t@d

Lucie Audet et Michel Richer, Brigitte Denis, Pierre Gagné,
Viviane Glikman, Geneviève Jacquinot, Jean-Paul Moiraud, Cathia
Papi, Sylvie Pelletier, Jacques Rodet

Sommaire

Exposé d'introduction au séminaire ou comment annoncer les festivités des noces d'Étain de t@d. Geneviève Jacquinot-Delaunay	4
Tuteurs, apprenants, enseignants. Similitudes et différences, constantes et évolution des compétences pour la formation à distance. Lucie Audet et Michel Richer	12
Certificat d'université en tutorat à distance : une approche de formation isomorphique pour acquérir des compétences de e-tuteur. Brigitte Denis	17
2 Espace et tutorat, conférence en monde virtuel. Second Life. Changer d'air, changer d'ère et changer d'aire. Jean-Paul Moiraud	27
Le tutorat en monde virtuel. Jean-Paul Moiraud	35
De la diversité du tutorat de pairs. Cathia Papi	42
La conception des services tutoraux. Jacques Rodet	47
Peut-on parler du « métier » de tuteur à distance ? Viviane Glikman	57
La syndicalisation des tuteurs de la Télé-université : Origine, enjeux et résultats. Sylvie Pelletier	65
La formation à distance, cet enseignement dont nous ne sommes pas les héros. Réflexions et programme de recherche pour le tutorat en FAD. Pierre Gagné	75
A propos de tutorales.....	87
Conditions d'utilisation de la revue tutorales.....	88

Édito



Durant 11 semaines, d'octobre à décembre 2013, s'est tenu le **séminaire** marquant les 10 ans de t@d. Entièrement organisé¹ et réalisé à distance, il a regroupé de nombreux penseurs et acteurs du tutorat à distance autour de 23 conférences et tables rondes diffusées selon trois modalités : classe virtuelle, hangoutstm, Second Life.

L'ensemble des vidéos de ces rencontres est disponible sur la **chaîne YouTube de t@d**. Certaines d'entre-elles ont été sous-titrées, grâce à l'action du réseau **AcCible**, afin qu'elles soient accessibles aux sourds et malentendants. Les diaporamas utilisés par les conférenciers sont sur la **chaîne SlideShare de t@d**.

Ce numéro spécial de **tutorales** rassemble 10 textes de conférences. Il inaugure une nouvelle maquette de la revue répondant à certains principes de mise en page la rendant plus accessible aux non-voyants à travers l'utilisation de tablettes braille.

Je vous en souhaite une excellente lecture.

Jacques Rodet

Initiateur et animateur de t@d,

Directeur de publication de **tutorales**

¹ Le comité d'organisation des 10 ans de t@d réuni autour de Jacques Rodet était composé des personnes suivantes : Corinne Allavoine-Morin, Badreddine Boussafsaf, Jean-François Ceci, Esther Delisle, Jean-Paul Moiraud, Catherine Roupié

Exposé d'introduction au séminaire ou comment annoncer les festivités des noces d'Étain de t@d

Geneviève Jacquinet-Delaunay²

Pour préparer cette intervention, je me suis posée deux questions : comment introduire un séminaire qui lors de ses presque 25 séances d'octobre à décembre 2013 va baliser l'ensemble des problématiques liées à la FAD et notamment à la place du tutorat dans cette modalité de formation et voir intervenir les personnes les plus engagées, au plan national comme international dans la pratique comme dans la recherche ? Ensuite, pourquoi m'avoir demandé à moi cette introduction ?

Je commencerai par la seconde question car il m'est plus facile d'y répondre. Pourquoi moi ?

Privilège de l'âge ?... Mais ce n'est pas suffisant et surtout pas suffisamment valorisant ! Peut-être aussi parce que j'ai consacré toute ma carrière professionnelle, dans l'enseignement secondaire puis universitaire à l'expérimentation et la recherche sur les apports des médias et des technologies à la formation et à l'apprentissage ? Oui, mais je ne suis pas la seule.

En fait, je répondrai par une anecdote - qui s'est ensuite révélée bien plus qu'une anecdote ! Au début du 21^e siècle (2001) j'ai vu arriver dans mon bureau de l'université de Paris8-Vincennes-à-St-Denis, un étudiant, disons un « étudiant-travailleur », nouvellement diplômé de la Têluq après avoir suivi pendant 3 ans, totalement à distance une formation sur la FAD – il me disait d'ailleurs avoir cherché cela, en vain, dans l'offre universitaire française !

Bon, nous avons discuté, je l'ai invité à participer à mon séminaire où il est intervenu à plusieurs reprises et où il a même eu la chance de rencontrer ENFIN, en face à face, le professeur-tuteur québécois qui l'avait suivi et soutenu à distance pendant ses 3 années de formation et que j'avais invité, comme je le faisais souvent lorsque des collègues venus de l'étranger passaient par Paris.

Bon, il vous racontera lui-même, lors de son intervention ce qui s'en est suivi et le mène aujourd'hui à fêter les 10 ans de t@d ou noces d'Étain ! Car c'est bien sûr de Jacques Rodet qu'il s'agit. Il a voulu me marquer ainsi sa reconnaissance en me demandant d'introduire ce séminaire: mais soyons clair, son beau parcours, il le doit surtout à lui-même, à son courage et à sa détermination. Et cela me permet déjà d'affirmer un premier principe : rien ne vaut une expérience personnelle de formation à distance pour savoir.... Comment aider l'apprenant !

² Geneviève Jacquinet est docteure d'Etat, actuellement professeur émérite à l'Université de PARIS8-Vincennes-à-Saint-Denis

Passons à la 1ère question

Pour introduire ce séminaire, je ne vais pas vous annoncer tout ce dont les différents intervenants successifs vont témoigner de leurs expériences comme de leurs recherches, des questions qui ont déjà reçu des réponses et de celles qu'ils ne cessent de se poser. Vous apprendrez tout ce qu'il faut savoir sur les modèles successifs de la FAD, les évolutions des formes pédagogiques, les types de tuteurs et de télé-tutorats, la multiplicité des fonctions tutorales aux plans cognitif, socio-affectif, motivationnel, métacognitif, les mille subtilités de la « présence à distance », les vicissitudes du métier – si s'en est un ?-, l'orchestration magistrale des temporalités qu'il nécessite, etc. tout jusqu'aux problèmes nouveaux que posent les fameux MOOCs ou Massive open on ligne courses, disons ces « supermarchés du savoir » - et pas de la connaissance, ce n'est pas identique – qui peuvent rassembler des centaines voire des milliers de candidats à l'apprentissage. ... de quelque chose !

Nouveaux problèmes ai-je dit ? Je n'en suis pas si sûr !

Les quelques illustrations ci-dessous nous montrent que les conceptions et représentations liées à la distance ont la vie dure...

5

DEUXIEME SECTION **LA PRESSE** CIRCULATION 595.638
PAGES 8 A 10 MONTREAL, MARDI 27 JANVIER 1906
ANNÉE 37^e LA PRESSE

Le Cours Gratuit de Piano de "La Presse"

Le Cours Gratuit de Piano de "La Presse" est un service éducatif qui propose des leçons de piano gratuites à ses lecteurs. La page ci-dessus illustre la sixième leçon, intitulée "SIXIEME LEÇON" et "CLEF de SI avec cinq dièses ou sept bémols les FA, DO, SOL, RÉ et LA étant diésés".

Le cours est divisé en plusieurs sections :

- TRAVAIL CONSCIENCIEUX** : Une section qui encourage les élèves à travailler avec soin et à réviser leurs leçons.
- SI MAJEUR** : Une section qui présente la clef de Si Majeur et les notes correspondantes (FA, DO, SOL, RÉ, LA).
- COMMENT JOUER** : Une section qui explique comment jouer les notes et les accords.

En revoyant les éditions de LA PRESSE publiées un 27 janvier, les chercheurs de l'équipe ont eu la surprise de tomber sur cette page que nous vous proposons, et qui illustre fort bien à quel point le journal a pu évoluer au cours de son histoire. En effet, dans l'édition du 27 janvier 1906, à la page une et, mieux encore, en MANCHETTE, LA PRESSE proposait à ses lecteurs, sur une demi-page, la sixième d'une série de 12 leçons de piano commencée le 23 décembre précédent. Nul doute que la publication à l'envers d'une partie de la vignette en étonnera plusieurs : il importe donc d'expliquer que chacune de ces leçons devait être découpée en suivant la ligne indiquée, puis collée sur du carton, pour enfin être pliée en deux en son centre selon l'horizontale, de façon à former un « chevalet ». Une fois la première partie de la leçon terminée, il suffisait de faire pivoter le « chevalet » pour passer à la deuxième !

Leçon de piano publiée dans le quotidien montréalais La Presse, le 27 janvier 1906.

**en étudiant
par correspondance
avec inades-formation, à la maison seul ou en groupe**



Enseignement à distance pour les masses rurales. Extrait d'une brochure de l'Institut africain pour le développement économique et social, Abidjan (INADES-FORMATION)

6

**Ils ont réussi !
Faites
comme eux !**

**DES COURS
UNIVERSITAIRES
À LA MAISON...
VOILÀ LA
TÉLÉ-UNIVERSITÉ !**



**J'ai réussi ! Maintenant,
j'écris correctement.**

- Depuis toujours, j'ai eu de la difficulté à écrire un texte sans faute. Dès, à l'école, je n'écris pas les devoirs et les règles de grammaire. Plus tard, mes lettres en français écrit m'a empêché d'avoir une promotion. C'est alors que j'ai compris l'importance de bien écrire.
Puis j'ai entendu parler des cours de la Télé-université. Pour 67.50 S, j'ai suivi un cours de français écrit, avec cassettes et documents, préparé par des professeurs d'université. Tout ça, est resté chez moi !
Oui j'ai réussi ! Maintenant, j'écris correctement. -

Rachel Makou

P.S.
La Téléuniversité offre plusieurs autres cours en informatique, gestion, psychologie, politique, biologie, langue.



**J'ai réussi ! Maintenant,
je parle anglais.**

- Je rêvais de parler anglais et je ne trouvais pas le temps de suivre un cours. Heureusement, j'ai découvert les cours d'anglais de la Télé-université. C'est tellement pratique ! J'ai pu suivre les cours chez moi, avec des documents et des cassettes; de plus, j'ai eu l'aide d'un tuteur que je pouvais appeler en tout temps. C'est tellement efficace ! Trois mois de cours seulement et je peux déjà converser en anglais. Et puis, c'est tellement économique ! Imaginez : les cours et les cassettes pour 67.50 S. Et c'est un cours universitaire !
Oui, j'ai réussi ! Maintenant, je parle anglais. -

Denis Ricard

P.S.
Ces cours s'adressent à tous les adultes du Québec qui veulent, comme moi, étudier sans se déplacer, en restant à la maison, avec l'aide d'un tuteur.



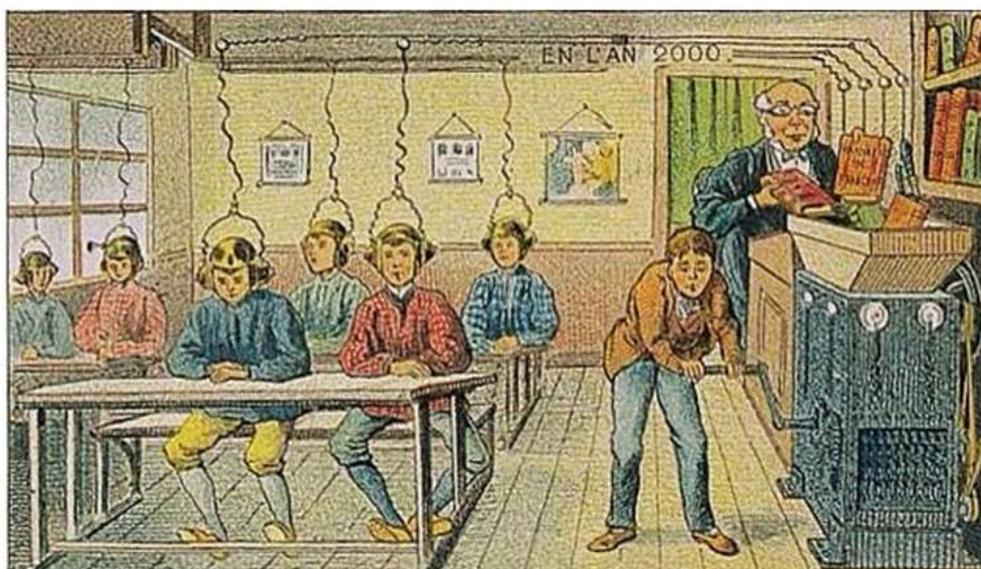
**J'ai réussi ! Maintenant,
je comprends l'informatique.**

- Autour de moi, tout le monde parle d'informatique : logiciels, programmes, ordinateurs, minidisks, disquettes ou 5 1/4 K, tout ça me semblait du chinois.
C'est alors que j'ai entendu parler des cours d'informatique de la Télé-université.
Pour 67.50 S, j'ai suivi un cours d'informatique préparé par des spécialistes de l'informatique à l'université. Comme je n'avais pas de micro-ordinateur, la Télé-université m'a même fourni une salle de pratique pas trop loin de chez moi, équipée de micro-ordinateurs.
Oui, j'ai réussi ! Maintenant, je comprends l'informatique. -

Bernard Sauthier

P.S.
A bien y penser, maintenant que j'ai une bonne base en informatique, j'ai le goût de m'inscrire en psychologie. Grâce à l'inscription continue, je peux le faire dès maintenant !

L'université d'un monde en changement



Ce sur quoi je voudrais insister, dans ce qui va suivre, c'est sur les retombées dans la formation et l'apprentissage en général, en dehors de la situation particulière de la FAD de toutes ces pratiques et recherches sur la distance et l'accompagnement tutorial...

Je le ferai en m'appuyant sur ma propre expérience bien sûr et quelques-uns des travaux qui ont jalonné mon parcours depuis mes expériences audiovisuelles des années 65-70, jusqu'aux campus numériques des années 2000-2005 en France que j'ai particulièrement étudiés (*L'université et les TIC, Chronique d'une innovation annoncée*, l'Harmattan, 2008). Plus tout ce que je continue d'apprendre en préfaçant des ouvrages (Cathia Papi, *Le tutorat des pairs dans l'enseignement supérieur*, l'Harmattan, 2013), en réalisant des expertises pour la mise en place ou l'évaluation de dispositifs de FAD... mais comme nul n'est prophète en son pays, ce n'est pas à l'Université de Paris 8 que j'ai pu acquérir et accroître cette expertise, mais grâce à des contacts riches et divers à l'étranger, notamment au Québec dont on connaît l'avance dans ces domaines où la vraie distance « géographique ou météorologique » exige des innovations !

Je me limiterai à 5 points :

1. La distance et le relâchement progressif du rapport éducatif/ affectif entre le maître et l'élève et le déplacement de l'acte éducatif vers l'effort individuel d'apprentissage, puis plus récemment vers un effort collaboratif,
2. La distance comme « principe de provocation » (involontaire) de tous les paramètres qui déterminent et rendent possible une action de formation/ apprentissage et la figure du tuteur et télé-tuteur,
3. La FAD/tutorat et l'adoption et la naturalisation de la notion de « dispositif » de formation,
4. La FAD/ tutorat et la revalorisation de la « fonction enseignante » à défaut du « métier » d'enseignant, voire de tuteur,
5. Et finalement la mise en question de la distance elle-même cf. *Où va la distance ?*

La distance et le relâchement progressif du rapport éducatif/ affectif entre le maître et l'élève et le déplacement de l'acte éducatif vers l'effort individuel d'apprentissage, puis plus récemment vers un effort collaboratif

C'est Henri Dieuzeide qui, en 1965, soulignait combien avait reculé, au cours des siècles, la conception de l'action éducative « selon laquelle le maître incarne le savoir et peut, par sa seule présence aider l'élève à pénétrer le savoir » : il mettait en évidence la contribution de tout « matériel pédagogique (y compris le livre à la Renaissance puis les diverses techniques audiovisuelles, sujet de son livre *Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement*, Paris PUF) au relâchement progressif du rapport éducatif/ affectif – voire sexuel à l'époque de Platon- entre le maître et l'élève.

J'en fis l'expérience quand jeune professeur de lettres au Collège audiovisuel expérimental de Marly-le-Roi, dans les années 60, et participant comme tous mes collègues à la réalisation d'émissions en circuit fermé de télévision destinées à tous les élèves d'un même niveau, je pus constater que les élèves de ma classe qui me voyaient à l'écran, dans l'émission préenregistrée, témoignaient d'une plus grande liberté, dans leur propos, par rapport à leur professeur à l'écran que par rapport à celle qui était dans la salle devant eux et qui pourtant était la même ! Petite mise à distance spatiale et temporelle certes, mais qui déjà provoquait un déplacement dans l'acte éducatif de l'activité relationnelle vers l'effort individuel d'apprentissage et la prise d'autonomie. La phase dite d' « exploitation » qui suivait préfigurait d'une certaine façon, le temps d'accompagnement tutorial.

La distance comme « principe de provocation » (involontaire) de tous les paramètres qui déterminent et rendent possible une action de formation/ apprentissage et la figure du tuteur et télé-tuteur

Plus généralement encore j'ai montré, dans un article de *Distances & Savoirs* (Vol. 8/n°2/2010) que la distance est un principe de provocation et finalement d'innovation.

Principe de provocation – involontaire bien sûr - car dès que l'on dissocie, dans l'espace et le temps, les processus d'enseignement et d'apprentissage, apparaissent un grand nombre de **difficultés qui doivent être résolues** : comment comptabiliser le service de l'enseignant et comment rétribuer les nouvelles tâches qui lui incombent (cours sur la FAD partiellement à distance en 1990 à Paris 8 et statut des enseignants-chercheurs, décret d'avril 2009) ; comment présenter un cours en ne se limitant pas seulement au contenu, mais aux objectifs et aux critères d'évaluation (intérêt des documents édités par l'Open University pour les autres universités sur campus); comment concevoir une chaîne éditoriale pour le développement de produits de formation qui présuppose une modélisation pédagogique (SCENARI, UTC de Compiègne, 2002) avec la difficulté des auteurs à penser en termes de scénarios pédagogiques, à exprimer leurs connaissances tacites, à exploiter une combinaison multimédia ; comment passer du descriptif d'un contenu de cours à l'organisation d'un cursus intégrant différentes ressources et différents temps de formation (réforme de 1984/85 des premiers cycles à P8 et le module de formation à l'informatique obligatoire avec la série d'émissions de TF1, les documents d'accompagnement individuels édités et les ateliers d'entraînement au département Informatique) ; comment donner à l'institution de formation une place prépondérante au cœur même de l'acte pédagogique (infrastructure de services divers, mais aussi production de matériel pédago-

gique entraînant une fragmentation de la fonction enseignante et l'apparition d'une nouvelle figure celle du « manager » chargé aussi de la recherche de partenariats et financements ...avec le risque de dérive bien connue de l'accent mis sur la production des ressources au détriment de la qualité ou de l'existence des services d'accompagnement !

Dans tous ces cas évoqués, la « figure du tuteur » apparaît au mieux, quand elle existe, comme le « service après-vente » chargé de compenser toutes les insuffisances dans la conception aussi bien que l'organisation !

La Distance/tutorat et l'adoption et la naturalisation de la notion de « dispositif » de formation.

Le terme de « dispositif » est utilisé dans les différentes interventions qui vous seront proposées, d'une façon tout à fait naturelle, un allant de soi, sans qu'une définition ne soit jamais considérée nécessaire et proposée. Il a remplacé, sans en avoir l'air, l'expression système ou structure de formation. L'histoire de cette notion est relativement récente très liée à une technologisation grandissante de nos environnements quotidiens et des différents champs d'activités sociales (cf Le dispositif : entre usage et concept Revue *Hermès*, CNRS éditions, n° 25, 1999), mais son utilisation dans le champ de l'éducation et la formation doit beaucoup, c'est mon hypothèse, aux contraintes associées à la distance et notamment à la place du tutorat dans ces « dispositifs » justement.

Un dispositif – ou ensemble de pièces constituant un mécanisme, un appareil quelconque, selon le dictionnaire – désigne, par extension, tout agencement d'éléments humains et/ou matériels, réalisé en vue d'un but à atteindre : ce qui correspond bien, en un sens, à une action de formation. L'usage restrictif et figé qui en est fait souvent en FAD notamment, renvoie à un cadre stable, décrit par ses différentes composantes : les TIC, mais aussi les enseignants, les apprenants, l'institution, les tuteurs, les communautés d'utilisateurs.

Sa mise en place et son fonctionnement échappent en réalité à cette image de stabilité : **associée à l'innovation (« nouveaux dispositifs de formation »), elle évoque plutôt les risques et l'imprévisible, les enjeux humains et affectifs, tout ce qui devra être géré et résolu....par les tuteurs notamment et qui est au cœur même de l'enjeu de l'acte pédagogique.**

Si le terme est maintenant utilisé et banalisé dans le champ de l'éducation et de la formation, il cache en fait les nombreuses et délicates « négociations » qu'exige le fonctionnement d'un dispositif, cet « entre-deux », cette figure intermédiaire permettant de faire coexister (ou non !) des entités et réalités contradictoires, en tout état de cause hétérogènes : les usages prescrits et les usages réels, la rationalité opératoire des machines – et leur bon fonctionnement toujours supposé, mais pas toujours réel -, la subjectivité ... de tous et de chacun !

Des chercheurs ont contribué à mettre en évidence ces nécessaires « négociations », (cf Les articles de la revue *Distances et savoirs* devenue la revue électronique *Distances, Médiations et Savoirs*) et les différentes interventions prévues autour des problématiques liées au télé-tutorat en donnera d'abondants exemples.

La Distance / tutorat et la revalorisation de la « fonction enseignante » à défaut du « métier » d'enseignant voire de tuteur.

Quand vous aurez entendu ces différents intervenants, et notamment tout ce qui concerne les cinq thèmes balisant l'ensemble des problèmes liés au télé-tutorat (différent du tutorat ? That is the question !), je suis persuadée que vous vous direz comme moi, si vous l'aviez oublié, mais quelle richesse que cette fonction enseignante !

A y regarder de plus près en effet, ou plutôt avec un peu de recul et de distance justement, on s'apercevra que les différentes dimensions de la fonction tutorale, la richesse des intentions, comportements et activités qu'elle recouvre, les risques qu'elle assume, notamment dans sa version globale « d'accompagnement » liant construction des sujets et construction des activités, que ces différentes dimensions sont **la marque de tout acte authentique de formation, comme projet émancipateur**. Elles définissent la « fonction enseignante » dans ce qu'elle a de plus riche et qui dépasse la seule maîtrise des contenus à laquelle ajouter maintenant celle des technologies: avoir la possibilité, tout en enseignant un savoir qui appartient à tous, d'en faire l'occasion de permettre à l'Autre de devenir lui-même, sans avoir rien à négocier de ce que l'on est soi-même et qui se trouve, de ce fait, enrichi.

Utopie me direz-vous ? Il en faut, surtout à notre époque consumériste ou le savoir a tendance à se réduire à de l'information et la connaissance à « l'art du filtrage » comme le dit Umberto Eco.

Cela pose avec d'autant plus d'acuité réelle cette fois, le double problème de la dévalorisation – à tous les sens du terme – de l'ancien métier d'enseignant et la non-reconnaissance du nouveau métier de tuteur.

Et finalement la mise en question de la distance elle-même cf. Où va la distance ?

Compte tenu de l'intégration des technologies dans les pratiques de formation sur site comme à distance, on en vient à constater l'affaiblissement de la notion de distance et de se demander : où va la distance ? (cf. *Distances et savoirs*, vol 9/ n° 3et 4, 2010)

Sur ce point il me semble utile de ne pas faire d'amalgame. Ces enseignements « hybrides » que l'on nous présente comme une nouvelle modalité de formation, si elle a de nouveau la technologisation des activités, ne diffère pas de la tradition du travail scolaire et plus encore universitaire : il a toujours nécessité du travail sur site (en classe ou en amphi) suivi d'un travail personnel ou de groupe, plus ou moins contraint et organisé, hors la présence. De ce point de vue je serai assez proche de la remarque du théoricien de la pédagogie transactionnelle à distance Michael G. Moore, qui parle de l'« embrouillamini des concepts générés » par ces rapprochements qui pourrait faire sombrer « le modèle pédagogique inédit porté par la distance » : car la vraie distance existe... à 6000 km ou lorsqu'il neige pendant 6 mois par an... pas de présentiel ! Et donc pas d'enseignement hybride.

Je verrais personnellement dans cette hybridité, liée au développement des technologies dans le secteur de l'éducation, la forme future de l'enseignement présentiel avec des moments de regroupement exceptionnels dans des lieux adaptés...

Pour conclure, je voudrais revenir à des questions très actuelles qui ne s'opposent pas aux précédentes mais les complexifient encore :

Que deviendra la Formation à distance – et la formation tout court – avec :

- la diffusion et la démocratisation des technologies mobiles,
- la mise à dispositions de tous les contenus via les MOOCs (ou LOOCs),
- le développement des contenus par les apprenants eux-mêmes,
- la pénétration des jeux sérieux,
- les nouvelles générations d'apprenants, etc.

Toutes questions qui ont été posées les 30 et 31 mai 2013 dans la ville d'Edmundston au New-Brunswick - je n'y étais pas, je le regrette, je ne sais s'il y a eu des réponses, mais les questions étaient très pertinentes – quant aux réponses, après tout, ce sera à vous de les formuler!

Je vous remercie de votre attention et vous souhaite deux mois de stimulante formation.

Tuteurs, apprenants, enseignants.

Similitudes et différences, constantes et évolution des compétences pour la formation à distance.

Lucie Audet et Michel Richer¹

Lors de cette conférence, Lucie Audet et Michel Richer proposaient de revisiter et d'actualiser les constatations du [Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : Points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants](#) (Audet, 2009) publié par le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) à la lumière tant des pratiques courantes de tutorat que d'éléments de recherches subséquentes du Réseau, particulièrement sur les [outils du Web 2.0](#) (Audet, 2010), [l'évaluation en ligne](#) (Audet, 2011) et [les perspectives de l'apprentissage à distance](#) (Audet, 2012).

Un inventaire des compétences : éléments de l'étude du REFAD

Le Mémoire sur le développement des compétences du REFAD cherchait à identifier les profils particuliers de compétence de chacun des trois principaux groupes d'intervenants en FAD : les étudiants, les tuteurs et les enseignants/concepteurs et, parmi ces compétences, celles qu'il faudrait développer en priorité. Pour ce faire, il s'appuyait largement sur les témoignages de participants des trois groupes. Leur inventaire a par la suite été complété par un examen de la documentation sur le sujet. Dans la longue liste de compétences alors établie, l'auteure faisait ressortir les compétences centrales sur lesquelles il y avait consensus, ainsi que certaines divergences.



La conférence a d'abord repris, sous forme de « Carte de tendre »², les principaux savoirs, savoir-être et savoir-faire relevés pour chaque fonction, reproduits dans le tableau 1. Parmi ceux-ci, les compétences qui semblent avoir le plus d'importance, non seulement en fonction des éléments du mémoire,

mais aussi à partir d'ateliers et d'un sondage subséquents, seraient :

¹ Lucie Audet est formatrice, consultante et chercheure. Michel Richer est consultant et chargé d'encadrement à la Téléq.

² Une représentation visuelle, sous forme de carte géographique. La carte originale a été développée en 1653-1654 pour représenter l'amour. Elle apparaissant dans Clélie, histoire romaine de Madeleine de Scudéry.

- Pour les **tuteurs**. Comme elle l'expliquait dans le billet « Paroles de chercheur : Lucie Audet » du *Blog de t@d* (Rodet, 2009): « Les compétences de relations humaines et de communication ressortent clairement, comme l'empathie, le respect, les capacités d'écoute et de vulgarisation sur lesquelles elles reposent ». Les compétences centrales peuvent être résumées en trois « P », soit : la passion, la patience et la proactivité. Des connaissances disciplinaires, pour aider à la compréhension de la matière du cours, ainsi que la familiarité avec les particularités de la FAD et les besoins et profils des étudiants sont aussi des compétences souhaitées. La plupart des étudiants interviewés soulignent des attentes élevées en matière de disponibilité et de rapidité de rétroaction du tuteur.
- Pour les **apprenants**. Même si l'étudiant en FAD n'est généralement plus dans ce que l'on qualifiait dans le passé de « situation d'indépendance imposée », l'autonomie et la motivation sont couramment citées. Les compétences informationnelles ont cependant pris de l'importance, comme c'est le cas de savoir-être comme la créativité ou la débrouillardise. Les capacités de communication, notamment la maîtrise de la langue, souvent écrite, s'ajoutent. Toutefois, les profils des étudiants se diversifient, comme les modes utilisés en FAD, et les compétences possédées ou attendues des étudiants sont aussi plus variées. L'encadrement est donc appelé à s'ajuster à des besoins plus hétérogènes.
- Pour les **enseignants**, compris ici comme ceux qui conçoivent les formations ou les diffusent en mode synchrone, les exigences sont d'abord des savoirs disciplinaires et pédagogiques. S'y ajoutent de plus, dans plusieurs contextes, des aptitudes en gestion de projets et d'équipes, de même que le leadership et la capacité de convaincre nécessaires pour faire accepter et mener à terme ces projets de cours.

Les trois groupes partagent le besoin de certaines compétences, plus directement liées aux caractéristiques de l'apprentissage à distance, celles qui ont trait :

- Aux particularités du **travail à distance** (autonomie, discipline, gestion du temps, etc.)
- À l'utilisation des **technologies et à leur évolution rapide** (savoir-faire technologiques, ouverture d'esprit, polyvalence, etc.)
- Au **caractère encore exploratoire du domaine** (tolérance à l'ambiguïté, patience, etc.)

Tableau 1 - Un inventaire de compétences

Savoir-faire	Savoirs (connaître/comprendre)	Savoir-être
TUTEURS		
• Maîtriser la communication interpersonnelle	• La discipline enseignée	• Empathie, respect
• Vulgariser les contenus	• Les méthodes de travail intellectuel	• Patience
• Faire une animation pédagogique	• Les besoins des étudiants	• Passion
• Conseiller	• L'usage des technologies	• Disponibilité/Rapidité
• Motiver	• Les particularités de la FAD	• Proactivité
• Assurer un suivi		• Adaptabilité
• Donner de la rétroaction		• Polyvalence et débrouillardise
• Gérer le temps		• Créativité
• Gérer les conflits		• Humour
ETUDIANT		
• Gérer son temps	• Ses objectifs personnels	• Autonomie
• Chercher/évaluer/gérer l'information	• Ses stratégies cognitives	• Motivation
• Communiquer efficacement	• Des méthodes de travail	• Discipline
• Utiliser des technologies	• La langue française	• Proactivité
• Synthétiser/intégrer l'information	• Les règles éthiques et la netiquette	• Flexibilité/adaptabilité
• Négocier/Collaborer	• Les intentions d'écriture	• Confiance en soi
	• Les ressources de soutien disponibles	• Ténacité/persévérance
ENSEIGNANTS		
• Définir des stratégies pédagogiques	• Le domaine/la discipline	• Créativité
• Communiquer clairement des contenus, rédiger	• L'ingénierie pédagogique	• Adaptabilité
• Choisir des médias	• Les théories de l'apprentissage	• Polyvalence et débrouillardise
• Chercher et évaluer de l'information	• Les attributs des médias et TIC	• Patience, persévérance
• Identifier des besoins	• Les particularités de la FAD	• Capacité d'autocritique
• Gérer des projets, planifier/Organiser	• Les règles de la propriété intellectuelle	• Leadership
• Travailler en équipe, en partenariat		• Rigueur, attention aux détails
• Convaincre l'organisation		

14

Les limites de l'étude ont été abordées. La participation à celle-ci était volontaire, ce qui introduit nécessairement des biais. Par ailleurs, la documentation sur les compétences porte beaucoup plus souvent sur la formation universitaire, où il se fait davantage de recherche, et sur les modes asynchrones, établis de plus longue date. De plus, elle traite davantage des compétences des enseignants que de celles des tuteurs ou des apprenants.

Les compétences : pistes d'évolution

L'accès facile à une surabondance de contenus sur le Web, l'évolution des approches pédagogiques et des besoins en matière de compétences à favoriser chez nos apprenants sont parmi les éléments qui menaient à conclure, il y a près de cinq ans que : « les compétences traditionnellement liées au tutorat sont appelées à prendre de l'importance, même en formation présentielle. On suppose que le formateur de l'avenir sera moins un dispensateur de savoirs puisque la technologie rend mainte-

nant ces savoirs facilement accessibles à tous. Ce sont les capacités d'évaluer, de synthétiser et d'appliquer ces connaissances que les étudiants viendront surtout chercher dans nos institutions, de même que le soutien à cet apprentissage et à la motivation. Dans ce contexte, les compétences pour guider, accompagner, soutenir l'étudiant deviendraient centrales » (Rodet, 2009).

Toutefois, cet encadrement n'est pas nécessairement lié à une fonction distincte de tutorat. Au cours des dernières années, la popularité des médias sociaux en a fait des supports courants d'entraide et de soutien entre étudiants. La convergence des modes de formation, qui s'appuient tous beaucoup plus largement sur la technologie et offrent davantage de possibilités d'expérimenter la distance, la culture de partage du Web, la généralisation des outils d'évaluation formative et sommative automatisés, les remises en cause des modèles de financement des établissements, les besoins hétérogènes des clientèles sont autant de facteurs qui contribuent à une diversification de l'offre tant de cours et de programmes que d'encadrement. On va d'autoformations strictes, sans encadrement, à un tutorat par les pairs, à des approches plus « à la carte », comme dans certains MOOCs³, à des modèles où l'utilisation systématique d'une fonction tutorale est la norme.

On peut penser qu'il y aura donc une variété de profils et de compétences à développer chez tous ceux dont la fonction inclut une part d'encadrement. Cette diversité participe d'ailleurs à l'enrichissement de l'expérience éducative. Mais, de façon générale, il sera sans doute nécessaire de continuer à former, souvent formellement, sur les dispositifs techniques mis en place par les établissements, particulièrement sur les technologies synchrones et mobiles. Il faudra de plus multiplier les occasions de partager les meilleures pratiques d'utilisation de ces outils et des divers médias à des fins de soutien et d'évaluation des apprenants. Des pratiques réflexives, particulièrement sur l'évaluation formative et la rétroaction fournie, où là encore la technologie ouvre de nouvelles possibilités, semblent tout aussi souhaitables. Savoir exploiter les nombreuses traces que les environnements d'apprentissage recueillent sur le parcours de chaque étudiant deviendra probablement un savoir-faire apprécié afin de mieux personnaliser l'appui offert. L'instantanéité des communications, liée à l'usage d'équipements mobiles, accentuera sans doute la demande de disponibilité et de rapidité des tuteurs et pourrait mener à une généralisation de l'encadrement en équipe. Les compétences informationnelles pour chercher, évaluer, synthétiser et utiliser correctement la surabondance de contenus qui sont maintenant en ligne comme les compétences pour interagir adéquatement à distance demeureront probablement critiques pendant encore longtemps. Nous devons par ailleurs continuer à cultiver la souplesse et la créativité nécessaires à un environnement en évolution.

Heureusement, les moyens pour développer nos compétences sont aussi plus nombreux et plus accessibles. Expérimenter nous-mêmes, en tant qu'apprenants, la formation et l'encadrement à distance est une excellente façon de mieux comprendre les besoins de nos étudiants et d'acquérir les habiletés requises pour y répondre. En plus de ces cours, des colloques, conférences et ateliers en ligne, des blogues comme celui de t@d, des revues spécialisées, l'échange dans divers réseaux sociaux peuvent venir compléter les formations, souvent encore très partielles, que les organismes d'enseignement mettent à la disposition de leurs tuteurs.

³ Massive Open Online Course, par exemple [EdX](#) ou [Coursera](#).

Bibliographie partielle

Audet, L. (2009). Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance [ressource électronique] : points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants. Montréal : REFAD. Consulté à l'adresse http://archives.refad.ca/nouveau/Memoire_sur_les_compétences_FAD_Mars_09.pdf

Audet, L. (2010). Wikis, blogues et Web 2.0. Opportunités et impacts pour la formation à distance. REFAD. Consulté à l'adresse http://archives.refad.ca/nouveau/Wikis_blogues_et_Web_2_0.pdf

Audet, L. (2011). Pratiques et défis de l'évaluation en ligne. REFAD. Consulté à l'adresse http://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf

Audet, L. (2012). Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone Profil, bilan et perspectives. REFAD. Consulté à l'adresse http://archives.refad.ca/pdf/LAudet_Memoire_PPB_v20120227.pdf

Rodet, J. (2009, mai 2011). Paroles de chercheur: Lucie Audet. Le blog de t@d. Consulté à l'adresse <http://blogdetad.blogspot.ca/2009/05/paroles-de-chercheur-lucie-audet.html>

Certificat d'université en tutorat à distance : une approche de formation isomorphique pour acquérir des compétences de e-tuteur

Brigitte Denis¹

Introduction

Depuis quelques années, la mise en place de dispositifs de formation en ligne se développe de manière fulgurante, que ce soit dans l'enseignement supérieur ou dans le monde du travail. Les responsables de formations se penchent régulièrement sur des questions relatives à ce thème : quelle plateforme choisir pour implémenter mes activités ? Quels types de scénarios pédagogiques développer ? Quelles seront les plus-values de telles activités supportées par les TIC ? ...

Outre le choix d'outils technologiques (plateformes d'EAD) répondant le plus adéquatement possible aux options épistémologiques et aux objectifs d'apprentissage des concepteurs de la formation, se pose la question cruciale de l'encadrement des apprenants. Il est actuellement reconnu que la présence d'un tuteur s'avère une condition de réussite dans la mise en œuvre d'un dispositif d'apprentissage à distance, que les activités sollicitées soient individuelles ou collaboratives (Depover et al., 2011). Celles-ci amènent le tuteur à endosser divers rôles (Deschryver, 2003 ; Denis et al., 2004 ; Denis, 2010 ; Vandeput & Denis, 2004). Pour ce faire, une formation préalable est recommandée (Denis, 2003 ; Banks et al. 2004).

Des initiatives se multiplient en ce sens. Cependant, il existe relativement peu de formations spécialisées traitant du tutorat en ligne et accessibles à distance. Celles qui sont proposées sont davantage de l'ordre d'une sensibilisation à ce métier qu'une réelle spécialisation dans le domaine. Or, ce besoin existe.

En outre, il est souhaitable que ces formations soient encadrées par des formateurs experts du domaine de l'apprentissage en ligne et disposant eux-mêmes d'une expérience de tutorat à distance dans des contextes variés, ce qui n'est pas toujours le cas. De plus, un dispositif de formation de tuteurs en ligne doit tenir compte au maximum des contextes dans lesquels le participant intervient ou pourrait être amené à intervenir. Par ailleurs, les participants sont souvent eux-mêmes des formateurs. Qu'ils soient en fonction ou non, ils sont friands de dispositifs flexibles, leur permettant de travailler à leur rythme et de vivre concrètement des activités dont ils pourraient s'inspirer dans leurs propres pratiques.

Forte de son expérience dans le domaine et de ses collaborations tant au niveau national qu'international, l'équipe du CRIFA a créé depuis l'année académique 2012-2013 un certificat d'université sur le tutorat à distance, en collaboration avec la Haute École Henri Spaak de Nivelles (Belgique), afin de répondre à ces besoins.

¹ Brigitte Denis est Docteure en sciences de l'éducation. Elle travaille depuis 1982 à l'Université de Liège (ULg) dans le domaine des technologies éducatives.

Objectif de la formation

Il s'agit de former au métier de tuteur en ligne, c'est-à-dire d'un encadrant qui intervient dans des dispositifs de formation à distance mettant en jeu différents paradigmes d'apprentissage et d'enseignement.

Public cible

Ce certificat universitaire s'adresse aux enseignants (principalement du supérieur) et aux formateurs (organismes publics ou privés).

Ces personnes doivent disposer d'un diplôme d'enseignement supérieur de type long. Néanmoins, il est possible de s'inscrire, sur base de présentation d'un dossier, si l'on possède un diplôme de l'enseignement supérieur de type court (Bac+3) et d'une expérience professionnelle d'au moins deux ans dans le domaine de la formation. Une validation des acquis de l'expérience (minimum cinq ans d'expérience dans le domaine concerné) peut également être considérée. Une expérience professionnelle de formation est souhaitée de même que certaines compétences en TIC (usages de logiciels et en pédagogie générale).

La formation s'ancrant dans la pratique du participant (un dispositif ou une activité d'apprentissage à tutorer), chaque candidat au certificat est amené à décrire son projet. Un entretien avec la responsable du programme de formation visant à préciser ce projet et les attentes en matière de formation permet de vérifier l'adéquation de la demande par rapport à l'offre de formation. La première année (2013), le groupe de participants était de dix personnes. Il en est de même cette année.

18

Encadrants

L'équipe des encadrants est composée d'une Professeure en technologies de l'éducation et de la formation, qui est aussi Directrice du Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage à l'Université de Liège (CRIFA-ULg) et de tutrices expérimentées appartenant soit au CRIFA-ULg ou extérieures à celui-ci (ex. personne ayant suivi le certificat en TAD). Des enseignants de la Haute Ecole Henri Spaak, institution partenaire du projet, sont amenés à témoigner de leur expérience en termes d'implémentation et d'animation de dispositifs de formation à distance. Jacques Rodet (consultant, formateur en FOAD et concepteur pédagogique, maître de conférences associé dans diverses Universités françaises, l'initiateur et l'animateur de t@d, le portail du tutorat à distance) intervient lors de la troisième journée de formation en présentiel (cf. ci-dessous).

Compétences visées

Quatre compétences sont visées dans ce dispositif afin d'atteindre l'objectif énoncé ci-dessus :

Compétences terminales du e-tuteur

- Situer son action de tutorat parmi les rôles joués par différents acteurs d'un dispositif de e-learning et par rapport aux options épistémologiques qui sous-tendent ce dernier.
- Tutorer des activités à distance en fonction des rôles assignés au tuteur.

- Porter un regard réflexif sur ses pratiques de tutorat et les réguler au besoin.
- Partager son expérience de tutorat avec d'autres collègues.

Pour ce faire, le (futur) e-tuteur devra maîtriser et mobiliser différents types de compétences :

Compétences pédagogiques

- Partager ses représentations du tutorat à distance avec des pairs.
- Expliciter les différents rôles possibles d'un e-tuteur.
- Décrire le type de dispositif dans lequel le e-tuteur va intervenir.
- Se situer parmi les acteurs d'un dispositif de e-learning et décrire son (ses) rôle(s).
- Déterminer son profil d'intervention sur base des options épistémologiques et des activités prévues dans le DFAD (Dispositif de Formation A Distance).
- Nuancer les rôles du e-tuteur en fonction du contexte de formation considéré.
- Respecter la triple concordance entre objectifs visés, activités et évaluation.
- Mener un processus réflexif sur les activités d'apprentissage et de tutorat vécues à distance.
- Fournir d'éventuelles pistes de régulation et les mettre en œuvre.
- Respecter des principes déontologiques et éthiques lors du tutorat.
- Évaluer la qualité ergonomique et pédagogique d'un cours à distance afin de dépasser d'éventuels obstacles à son usage.
- Connaître différents éléments favorisant le maintien de la motivation chez l'apprenant.
- Conseiller une méthode de travail adaptée aux variables individuelles de l'apprenant.
- ...

Compétences technologiques

- Connaître les invariants d'une plateforme d'e-learning afin d'en utiliser efficacement les fonctionnalités.
- Maîtriser, en tant que « formateur », la plateforme qui supporte le DFAD.
- Utiliser différents outils technologiques (communication, production, partage ...) supportant des activités d'apprentissage à distance (tâches individuelles ou collaboratives).
- Utiliser divers outils (intégrés ou non à la plateforme) pour
 - Communiquer
 - Rechercher, capitaliser, partager et créer des ressources
- ...

Compétences relationnelles

- Mettre en œuvre un profil d'intervention proactif.
- Mobiliser ses connaissances en pédagogie afin de stimuler la motivation de l'apprenant.
- Clarifier les modalités et types d'interactions vis-à-vis de l'apprenant.
- (Faire) respecter les netiquettes.
- Développer une relation de confiance avec l'apprenant.
- Stimuler la création de l'identité et de la cohésion du groupe.
- Participer aux échanges synchrones et asynchrones.
- Participer (activement) à une communauté de tuteurs (réifier ses pratiques, partager et capitaliser des ressources, des connaissances, des expériences...).
- ...

Compétences organisationnelles

- Organiser et planifier des tâches.
- Gérer la remise des travaux.
- ...

Compétences disciplinaires

- Expertise acquise en dehors de la formation des e-tuteurs.
- Dépendront du rôle qu'il est éventuellement amené à jouer en tant que référent contenu.

Options épistémologiques

Notre option épistémologique est le **socioconstructivisme**. Nous nous basons sur des **principes andragogiques** (projet du formé, apprentissage transférable dans l'immédiat, prise en charge de la formation par l'adulte, référence à l'expérience antérieure pour apprendre de nouvelles choses, méthodes pédagogiques permettant la discussion, le partage et la construction des savoirs, prise en compte des prérequis...).

Il s'agira donc d'un **apprentissage actif et contextualisé**. Les activités se déroulent **principalement à distance** et sont **tutorées**. Ceci permet aux participants de **vivre une expérience d'apprentissage à distance** (en tant qu'apprenant).

Les **tâches** proposées sont tantôt **individuelles**, tantôt **collaboratives**. Elles s'appuient notamment sur des **analyses de cas** (proposées par les encadrants ou par les apprenants, d'où un ancrage dans le vécu des formés), la **méthode LQRT** (Lecture Questions Réponses Test), la **méthode LSD** (Lecture Synthèse Débat), des **travaux pratiques** impliquant **l'usage d'outils technologiques** supportant les interactions tuteur-apprenant(s), des **échanges avec le tuteur** pour la gestion des travaux personnels et la constitution progressive d'un **portfolio** (compilant travaux et commentaires réflexifs des participants).

Cette manière de procéder répond notamment au principe d'**isomorphisme** en pédagogie, c'est-à-dire faire vivre aux apprenants des activités ou des méthodes que l'on souhaite les voir mettre en œuvre dans leurs propres dispositifs de formation.

Le **projet professionnel** personnel est le fil conducteur de la formation. La plupart des activités doivent lui apporter une plus-value directe.

Un **contrat de formation** est établi en début de formation. Il vise à clarifier et formaliser divers aspects liés au déroulement de l'apprentissage dans le dispositif de formation ainsi que l'engagement de l'apprenant dans cette formation : objectifs poursuivis par l'apprenant, projet individuel, ressources personnelles, programme et organisation des cours, modalités d'évaluation... Il pose certains jalons de cette formation qu'il convient de prendre en compte et de respecter, tant chez l'apprenant que chez les formateurs. Il est signé par l'apprenant et les enseignants du certificat. Si l'apprenant est mandaté par son institution pour suivre cette formation, son responsable signera également ce contrat et pourra préciser certaines rubriques, en accord avec l'intéressé(e).²

Organisation

Le dispositif de formation est **hybride**. Les apprenants participent à trois journées de huit heures réparties sur cinq mois (mi-décembre à mi-avril). La majorité des activités d'apprentissage se déroulent en ligne. Elles sont généralement directement ancrées dans la pratique professionnelle des formés.

L'ensemble des activités du certificat compte pour 9 crédits à valider sur un an. La formation s'effectuant essentiellement à distance, il faut éviter le possible décrochage de cette formation qui serait dû à des questions organisationnelles et de charge de travail. Il faut donc bien veiller à maintenir la motivation. Y contribuent un tutorat individualisé, la répartition des activités en présentiel et à distance, des activités ayant du sens et ancrées dans les pratiques, un dosage entre théorie et pratique, des consignes limpides, une charge de travail et un rythme d'activités réaliste.

Ressources

Le certificat d'université en TAD recourt à une **plate-forme intégrée d'enseignement à distance** (Blackboard). On y trouve les supports de cours, des dossiers complémentaires relatifs à différentes thématiques, des forums, un courriel leur, un espace dédié aux activités (consignes et dépôt des travaux), un système de vidéoconférence...

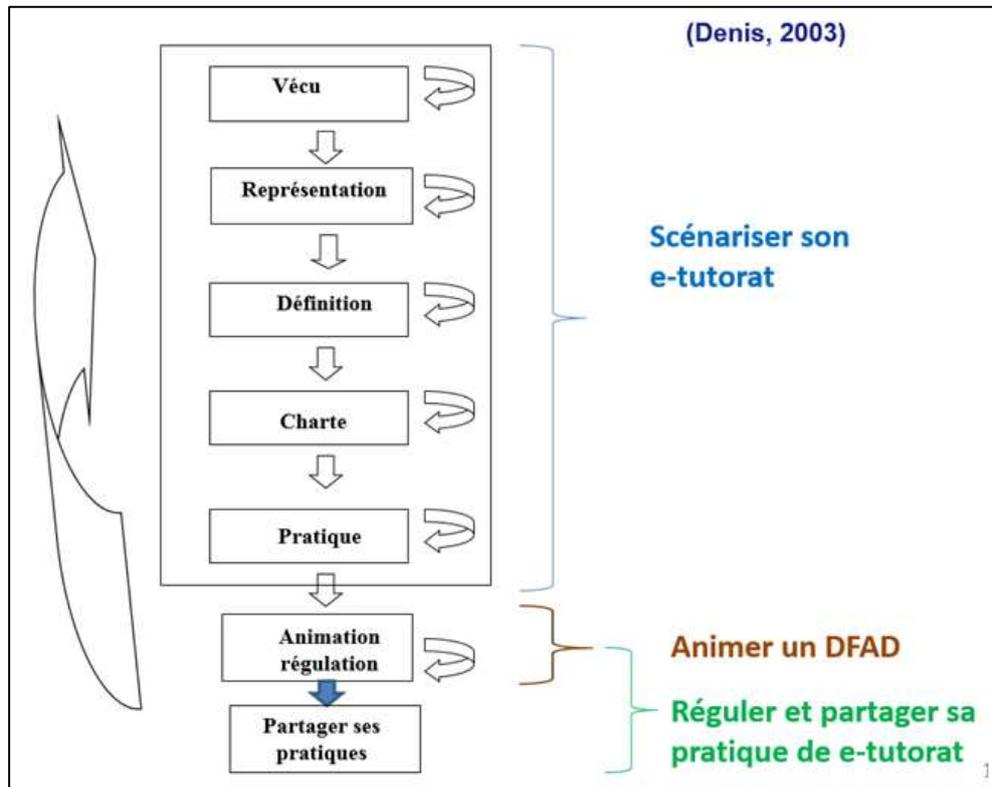
À l'occasion, il est aussi fait appel à l'usage d'autres plateformes dans un but formatif (ex : Moodle, Dokeos... pour certaines activités) ainsi qu'à divers outils de collaboration et de production en ligne (wiki, applications de traitement de texte...) et du Web sémantique (ex. systèmes d'annotations/tagging) permettant de classer et de rechercher plus efficacement de l'information.

² Si les participants ne possèdent pas certains prérequis en matière de TIC et/ou en pédagogie, des modules (facultatifs) leur sont proposés préalablement à la formation.

Déroulement de la formation

Celui-ci est en lien avec les étapes de la formation des tuteurs décrites par Denis (2003). Il comprend **trois axes** : (1) **scénariser son e-tutorat** (2) **animer un dispositif de formation à distance (FOAD)** et (3) **réguler et partager sa pratique de e-tutorat**.

Des activités en présentiel et à distance sont prévues pour faire acquérir et mobiliser les compétences terminales du e-tuteur.



22

Axe 1 : Scénariser son e-tutorat

Lors de la première journée **en présentiel**, les apprenants sont amenés à **partager leur vécu** (expériences de tutorat ou de tutoré) et **leurs représentations à propos du tutorat à distance**. Ils mènent ensuite en sous-groupes une activité collaborative « à distance » (c'est-à-dire, dans ce cas, à partir de différents postes de travail, même s'ils sont tous présents) afin de **déterminer un profil de tuteur** qui intervient soit dans le cadre d'une activité individuelle, soit dans le contexte d'une activité collaborative à distance. Dans chaque groupe, un participant est amené à tutorer cette activité qui recourt au chat et à un traitement de texte. Ensuite, un « debriefing » est organisé afin de partager les résultats de l'activité (mise en commun des profils élaborés) et à mener une réflexion sur le déroulement de l'activité. Cette partie pratique permet notamment de dresser un bilan de cette expérience utile pour un futur usage des outils de communication dont l'objectif serait de créer quelque chose en commun et obtenir un consensus sur le produit du groupe. Par la suite, différents apports théoriques et exemples sont fournis à propos des fonctions tutorales.

Ensuite, les bases théoriques qui serviront à réaliser la première activité à distance sont abordées, à savoir d'une part, l'**identification des types d'acteurs** intervenant dans un dispositif de formation à distance (DFAD) et **leurs rôles** et, d'autre part, le

modèle du DIAMANT (Leclercq et al, 2000) qui permet de **décrire les facettes d'un dispositif de formation**. Des ressources complémentaires aux supports de cours (diaporamas) sont à disposition des apprenants. Elles relèvent de documents mentionnés au cours (ex. articles issus de la revue Tutorales, Modèle du DIAMANT...) ou de ressources complémentaires. Elles sont organisées selon divers thèmes (ex. ingénierie tutorale, portfolio, plateformes et dispositifs de FAD...).

La deuxième activité à distance vise à faire établir par chaque participant un **profil de e-tuteur cohérent avec le dispositif de formation** qu'il (va) animer.

Les apprenants sont invités à tenir un **carnet de bord** hebdomadaire. Celui-ci contient leurs commentaires réflexifs en lien avec leur vécu d'apprentissage. Il est déposé sur la plateforme e-Campus et sert de liaison avec leur tutrice.

Chaque participant se voit attribuer une tutrice en début de formation. Le profil d'intervention qu'elles ont établi conjointement est communiqué lors de la première séance en présentiel. Les interactions avec la tutrice se déroulent uniquement à distance. Chaque tutrice se présente néanmoins via une courte séance vidéo projetée le premier jour de la formation.

Les **travaux** sont déposés dans un espace dévolu à cet effet et sont évalués par la formatrice. Cette dernière envoie un feedback formatif à chaque participant. Tout comme les carnets de bord, ils seront rassemblés dans un **portfolio**.

La deuxième journée en présentiel démarre par un « **debriefing** » des **activités menées à distance**. C'est aussi l'occasion d'approfondir les notions de réflexivité et de portfolio. On y aborde également la notion de motivation. Est ensuite brièvement traitée la question des fonctionnalités et de la qualité ergonomique des plateformes de FAD. Un exemple de grille d'évaluation pédagogique d'un cours en ligne (Georges et Van De Poël, 2005) est proposé ainsi qu'une typologie de dispositifs hybrides en enseignement supérieur (Burton et coll., 2011). Des plateformes et dispositifs d'e-learning sont illustrés. Vient ensuite une analyse de cas provenant des participants.

Sur base de leurs contextes respectifs, les participants devront élaborer le scénario lié au tutorat des activités à distance (activité à distance n°3). Le **scénariogramme**© (Denis et Fontaine, 2013) est un outil pour penser des scénarios d'apprentissage intégrant les TIC. Pour les préparer à l'usage de cet outil, un atelier est animé en séance. Après avoir présenté le but et les composants du scénariogramme©, par groupes de deux ou trois, les formés choisissent une activité dans un des dispositifs animés. Ensuite, ils en caractérisent les étapes à l'aide de ces éléments en fonction des tâches, ressources et interventions de tuteur. Les différents cas sont présentés à l'ensemble de la classe. Ensuite, chacun effectuera à distance la formalisation de son (ses) scénario(s).

À l'ensemble de ces activités s'ajoute une activité à distance (n°4) où les apprenants répartis en trio devront partager leurs points de vue afin de **résoudre un cas**. Celui-ci correspond à une « situation problème » réelle rencontrée par un tuteur dans d'autres dispositifs de FAD. Pour ce faire, ils recourront à un outil d'édition partagée en ligne incorporant un chat. Ceci enrichira leur expérience, à la fois au niveau de la prise de conscience de situations de tutorat, mais aussi au niveau du vécu d'une activité de production coopérative.

Axe 2 : Animer un dispositif de FAD

Une formalisation du dispositif de formation et des activités à distance qui en font partie ainsi que du profil préconisé pour le e-tuteur a permis de préparer un tutorat réfléchi. Le **passage à l'action** (animation) va permettre de **confronter la théorie à la pratique**. Comment le e-tuteur intervient-il ? Est-ce congruent avec les fonctions qu'il s'était assigné ? Quels sont les effets de ses interventions sur l'activité des apprenants ?...

L'apprenant-tuteur prend note de son vécu et insère ses commentaires à ce propos dans son carnet de bord. Ceci lui permet de réguler ou de préparer la régulation de ses interventions. Il continue à interagir régulièrement avec sa tutrice.

Axe 3 : Réguler et partager sa pratique de e-tutorat

L'expérience concrète d'animation doit permettre d'**analyser** et, **au besoin**, de **réguler la pratique de e-tutorat**. Le profil préconisé a-t-il été mis en œuvre ? Que ce soit oui ou non, le participant va interroger sa pratique : pourquoi en est-il ainsi ? Quel a été l'impact de ses interventions sur les conduites d'apprenants ? Qu'en est-il pour l'avenir ? Faut-il repenser certaines activités, le profil du tuteur, etc. ? ...

La troisième journée en présentiel est principalement basée sur la **présentation mutuelle des expériences** des tuteurs en formation et des « leçons » qu'ils en retirent (activité n° 5). Ce partage d'expériences se réalise en présence d'un expert extérieur (J. Rodet). Les commentaires, questions et apports d'informations (conseils) complémentaires contribuent à approfondir et élargir les apprentissages à propos du tutorat à distance.

Par ailleurs, on connaît l'intérêt pour les tuteurs de se rassembler en communauté (Lebrun et al, 2008). Dans l'optique d'une ouverture et d'un partage plus large que celui mis en place entre les participants au certificat, **t@d**, le **portail du tutorat à distance** et ses ressources leur sont présentés.

Au terme de la formation, les apprenants sont amenés à rédiger un **article de synthèse** mettant en exergue le **lien entre leurs apprentissages et leur projet personnel** (activité n° 6). Un **regard réflexif** est demandé, à la fois dans cet article, mais également à travers la tenue d'un portfolio reprenant tous les travaux et réflexions ayant émergé durant cette formation. C'est le moment de faire le bilan de la formation et de l'expérience de tutorat à distance menée dans ce cadre. Les carnets de bord et travaux présents dans le portfolio sont des aides précieuses pour effectuer cette synthèse/conclusion. Celle-ci est présentée et discutée afin de valider le cursus et obtenir le certificat.

Conclusions

Le dispositif de formation mis en place dans le cadre du certificat universitaire en Tutorat à distance relève bien d'une approche isomorphique de l'apprentissage. En effet, les participants vivent, en tant qu'apprenants un dispositif de formation hybride. Les activités à distance les mettent dans des conditions « réelles » d'accompagnement à distance, leur permettant de se rendre compte des différents éléments intervenant dans ces conditions. Ces activités, tantôt individuelles, tantôt collaboratives, ainsi que les interactions avec leur tutrice pourront leur servir de sources d'inspiration dans leurs contextes.

De plus, la formation s'ancrant dans leur contexte, ils sont immergés dans la pratique du tutorat avec leurs apprenants. Ils mettent au point des scénarios de tutorat relatifs à des activités d'apprentissage qu'ils tutoient durant la formation, en tenant compte de leurs contraintes contextuelles (public-cible, organisation, ressources...).

Une série d'activités en présentiel et à distance sont mises en œuvre pour développer et mobiliser quatre compétences visées dans ce certificat. Ces activités font l'objet d'une évaluation formative par la formatrice et d'un processus réflexif de la part de l'apprenant. Chaque apprenant est soutenu par une tutrice attitrée qui a, dès le début de la formation, clarifié ses rôles en communiquant son profil d'intervention.

Des traces de la participation et de l'implication dans les activités de formation en présentiel et à distance sont visibles dans le portfolio des participants. Tout ceci fait partie d'un processus réflexif. Ce vécu d'un processus d'évaluation et de régulation tant au niveau personnel (autoévaluation et autorégulation du parcours d'apprentissage) qu'extérieur est apprécié par les formés. Au terme de la formation, ceux-ci ont ainsi pu formaliser, mettre en œuvre et réguler leurs pratiques de tuteur. Ils sont capables de s'intégrer dans un dispositif de formation à distance et d'interagir avec les apprenants afin de stimuler leur processus d'apprentissage et l'acquisition des compétences visées dans leur formation.

Les informations concernant cette formation sont disponibles sur le site du CRIFA de l'ULg (Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage <http://www.crifal.ulg.ac.be/formations/>). Des séances d'information sont programmées deux fois par an (en juin et fin août/début septembre et fin octobre) afin de présenter la formation et de répondre aux questions des candidats potentiels. Un formulaire est proposé en ligne afin d'établir le dossier de candidature de chaque participant.

Bibliographie

Banks, S., Denis, B. Fors, U., & Pirotte, S. (2004). Staff development and e-tutors training. In Banks et coll. (Eds.), *Networked learning 2004. A research based conference on networked learning and lifelong learning. Proceedings of the fourth international conference Lancaster* (pp. 165-171). Lancaster, Great Britain.

Burton, R., Borruat, S, Charlier, B, Coltice, N., Deschryver, N. Docq, F., Eneau, J., Guedet, G., Lameul, G., Lebrun, M. Liétart, A ? Nagels, M. Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur : une typologie des dispositifs hybride. *Distance & Savoirs*, 9(1), 69-96.

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46

Denis, B., Watland, P., Pirotte, S., & Verday, N. (2004). Roles and competencies of the e-tutor. In Banks et coll. (Eds.), *Networked learning 2004. A research based conference on networked learning and lifelong learning. Proceedings of the fourth international conference* (pp. 150-157). Lancaster, Great Britain.

Denis, B. & Fontaine, P (2013). *Le scénariogramme© : Un outil pour analyser ou concevoir des activités dans des dispositifs hybrides ou à distance ainsi que les interventions de tuteur*. Liège : CRIFA - Université de Liège.

Depover, C., De Lièvre, Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jailler, A. (dir). (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.

Deschryver, N. (2003). Le rôle du tutorat. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 149-162). Bruxelles : De Boeck.

Georges, F. & Van De Poël, J.-F. (Septembre, 2005). Évaluations d'un cours en ligne : produit, usage et impact. Communication au XXIIe Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). L'enseignement supérieur du XXIe siècle : de nouveaux défis à relever.

Lebrun, M., Deschryver, N., Charlier, B., De Lièvre, B., Daele, A. & Denis, B. (2008, mai). Learn-Nett, un réseau pour la formation des enseignants. Une communauté de pratique ? in C & Monino, J.-L. (2008). Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme. Actes du colloque XXVe Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Mini-Colloque. Montpellier, France : Association Internationale de Pédagogie Universitaire.

Leclercq, D. et coll. (2000). *Dispositifs d'Apprentissage et Modèles Appliqués aux Nouvelles Technologies* (DIAMANT). Service de Technologie de l'Éducation, Université de Liège, document interne.

Rodet, J. (Décembre, 2012). Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance. *Tutorales*, n°10, 14-19.

Vandeput, E., & Denis, B. (2004, novembre). *Mutation douce de l'enseignant en concepteur-tuteur dans des activités d'apprentissage totalement à distance*. Communication présentée au Colloque TICE Méditerranée, Nice, France.

Espace et tutorat, conférence en monde virtuel

Second Life. Changer d'air, changer d'ère et changer d'aire

Jean-Paul Moiraud¹

Introduction

L'apprentissage en ligne fait en permanence ressurgir des craintes anciennes et des fantasmes relatifs à la prise de pouvoir de la machine sur l'homme, sur la supposée domination du virtuel sur le réel. Nous entendons des discours, des arguments emprunts d'inquiétude, des discours parfois violents de rejet. Régis Debray exprime brillamment cette aversion dans sa conférence intitulée "communiquer et transmettre". Il y dit que « **Communiquer** est l'acte de transporter une information dans l'espace, **transmettre** c'est transporter une information dans le temps. » Il estime qu'« Il faut toujours un corps pour transmettre, c'est d'ailleurs là le hic du télé-enseignement et de l'éducation sur écran, c'est que le tuteur n'est pas là, il n'y a que le tuyau et ça ne marche pas vraiment. » Régis Debray – Conférence « communiquer et transmettre »², Conférence à la BNF (décembre 2000)

Le e-learning est donc notre capacité à investir des espaces existants et ceux qui sont en train de se créer, naviguer entre les rives des espaces physiques (beaucoup disent réels) et des espaces numériques (beaucoup disent virtuels). Nous sommes en quelque sorte dans une situation d'exploration permanente. Lorsque nous décidons d'engager une incursion sur un terrain pédagogique (un espace) qui nous paraît fertile, nous avons la responsabilité de le bâtir, de définir un cadastre pédagogique, un zonage numérique. Qu'allons-nous occuper? Comment allons-nous l'occuper? Comment allons-nous construire ces espaces? Doit-on analyser l'espace virtuel d'apprentissage et d'enseignement qui se dessine comme celui qui supplantera l'espace réel, celui qui affranchira des corps apprenants? Alain Milon donne des éléments de réponse en posant la question suivante « la virtualité peut-elle nous libérer du poids du corps? »

« Il est étonnant de voir l'importance prise aujourd'hui par la notion de virtualité. Le virtuel se décline sous tous les modes et à tous les temps. Le cinéma, la presse grand public, les jeux électroniques, la télévision s'emparent, chacun à sa manière, de ce terme pour faire moderne. Mais pourquoi le mot "virtualité" est-il souvent utilisé comme un sésame, une sorte d'accès privilégié à la modernité? La virtualité peut-elle nous libérer du poids du corps? »³

Milad Douehi dit : « S'il est vrai que l'homme est aussi un « être spatial » ; nous vivons actuellement l'émergence d'un nouvel urbanisme virtuel avec son architecture, son esthétique, ses valeurs, sa littérature. Un urbanisme hybride, donc, habité par des traces, des bribes de documents, des fragments, mais aussi animé par la voix et le

¹ Jean-Paul Moiraud est enseignant à l'Université Lyon 3 Jean Moulin, au centre de droit et de nouvelles technologies (CDNT) et à la Faculté de Droit virtuel (FDV). A l'origine du blog consacré au tutorat dans les mondes virtuels. Auteur du Blog de t@d, membre du Comité d'organisation des 10 ans de t@d.

² Régis Debray « Communiquer et transmettre », BNF (4 décembre 2000)

http://www.dailymotion.com/playlist/xy28m_jeublan_regis-debray-communiquertransmettr/1#video=x91mau

³ Alain Milon. La réalité virtuelle, avec ou sans le corps, éditions autrement, 2005

corps, par une temporalité autre » /.../ « une autre dimension de cet urbanisme virtuel est à retenir. Il s'agit du statut et de la position du corps dans l'environnement numérique, du corps tel quel comme corps hybride, partagé entre le réel et le virtuel »

Stefana Broadbent en parlant d'espace dit : «Durant les cent cinquante dernières années, le modèle de travail le plus largement répandu demandait une séparation rigide des sphères privée et professionnelle, étant donné que l'on estimait payer un travailleur pour qu'il consacre toute sa force, son talent, son attention, uniquement aux activités nécessaires à l'accomplissement de sa tâche »⁴

En construisant des dispositifs de formation, nous investissons des espaces réels ET des espaces virtuels. Il ne sera pas question d'opposer ces deux dimensions dans mon propos, mais bien de les associer. Le e-learning d'une part, et le tutorat d'autre part, doivent être pensés en termes de complémentarité. Le tutorat c'est être en capacité d'évoluer dans des espaces réels et dans des espaces virtuels.

Apprendre et enseigner en e-learning est probablement une question de convergence des espaces. Il n'y a pas d'opposition entre les espaces réels et virtuels, mais bien une complémentarité, une convergence. Nous apprenons, nous enseignons dans des espaces hétérogènes, il nous faut les investir, les construire, y circuler. Nous interagissons dans les **espaces réels** qu'ils soient professionnels ou personnels et dans les **espaces virtuels** envisagés comme étant signifiants et balisés juridiquement.

L'espace réel de formation

Traditionnellement nous avons pour habitude d'opposer strictement les dispositifs de formation en présentiel à ceux en distanciel, la tradition et la modernité comme l'alpha et l'oméga des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage. Le numérique est venu bouleverser cette opposition traditionnelle qui n'a plus de sens parce que les espaces de formation sont devenus protéiformes, on parle d'ailleurs d'hybridation (blended learning) de la formation. L'espace réel s'est insensiblement modifié dans la société du numérique, il faut que nous soyons en capacité de revisiter les cadres spatiaux de la formation (l'espace professionnel, l'espace personnel et les espaces interstitiels publics)

L'espace professionnel

Historiquement c'est le cadre de la tragédie grecque qui sous-tend l'acte de formation, l'unité de temps, d'espace et d'action. Un cours avec un enseignant, des apprenants dans un lieu identifié (l'école, l'université, le centre de formation continue). Le rapport Bardi Bérard de 2002, « L'école et les réseaux numériques » le précise très justement en deux schémas bien sentis. Le premier temps est celui de l'unité, celui de la tragédie grecque. Le second coïncide avec l'apparition des premières solutions numérisées comme les cédéroms, les disquettes ...

La phase actuelle est celle de la porosité de la salle de classe, de l'amphithéâtre en raison de l'existence même des réseaux numériques. L'espace de formation est poreux disait-on à une certaine époque. Je pense qu'il faut dire actuellement que l'espace est augmenté tant il devient difficile de distinguer l'un et l'autre de ces espaces. On cir-

⁴ Stefana Broadbent. L'intimité au travail, FYP. 2012

culé en permanence de l'un vers l'autre sans avoir le sentiment de changer d'espace. La porosité supposait l'existence d'une frontière, elle ne se justifie plus.

Schéma 1

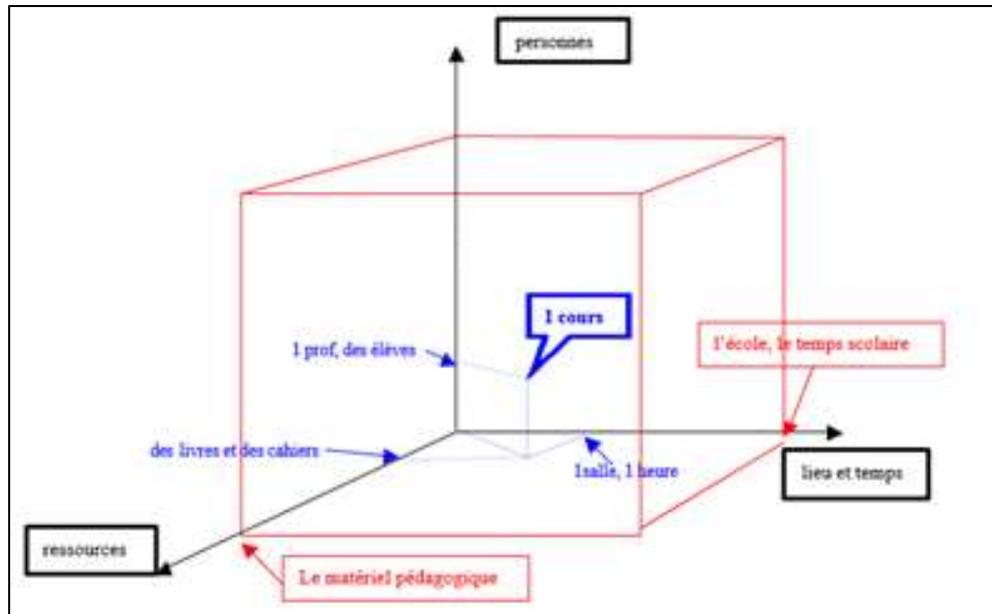
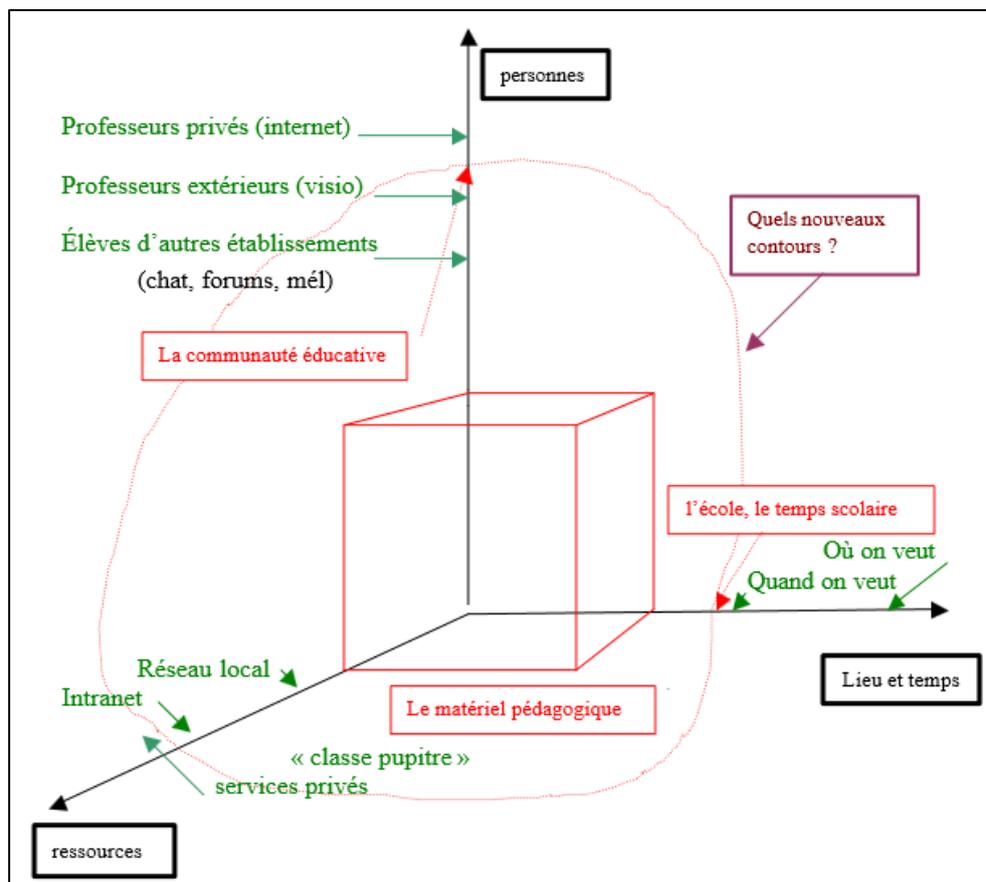


Schéma 2



Afin de s'en convaincre, il suffit de regarder quelques photos d'étudiants dans des situations d'apprentissage pour se convaincre de la complexité des enjeux spatiaux actuels. La question n'est plus la porosité, mais bien le mélange, l'imbrication féconde des espaces. La porosité est définie dans le dictionnaire comme ce «*qui présente une multitude de petits trous* », il est donc question de laisser passer des éléments et d'en retenir d'autres. La e-education, le e-learning nous inscrivent dans une autre dimension, celle qui assure le passage fluide d'un espace à l'autre, la rétention ne se justifie plus, ou de moins en moins. Le tuteur est celui qui aidera, guidera dans ces navigations entre les divers espaces. Le tuteur aura pour objectifs de faciliter les passages d'un espace à un autre.

Que nous disent ces images ?

Photo 1 - Dans quel espace se situe cet étudiant ? Réel ou virtuel ?⁵



Photo 2 - Des espaces fractionnés selon les usages des étudiants⁶



⁵ Le centre de ressources en langues. Bibliothèque de l'Arsenal. Toulouse 1 Capitole in Bibliothèques universitaires learning centres guide pour un projet de construction, Sous la direction d'Anne-Marie Chaintreau (2012)

Photo 3 - Un espace de discussion à l'intérieur d'une B.U,
la voix réinvestie les espaces de travail⁷



1. Que fait le premier étudiant de la première image ? Écoute-t-il un cours en ligne en prenant des notes ? Écoute-t-il les conseils de son tuteur qui, de façon pro active, l'a relancé en raison d'un risque supposé de décrochage ? Écoute-t-il de la musique ?
2. Comment analyser la compartimentation des espaces au sein d'une B.U ?
3. Quel est le rôle de l'espace cloisonné dans la BU ? Est-il destiné à redonner un champ des possibles à la voix, à la coopération, à la collaboration en présentiel et en distanciel ?

31

L'espace professionnel, que nous appellerons école, collège, lycée, Université, est un espace à redéfinir, mais pas simplement sous son aspect CDI (centre de documentation et d'information), bibliothèque universitaire (lieu de présence du savoir, lieu spécialisé, mais qui n'est plus le seul), mais bien dans son ensemble. Il faut penser les dispositifs de formation et l'angle spatial en rapport aux besoins tutoraux. La conférence des 10 ans de t@d du 10 octobre avait pour thème les rôles et compétences des tuteurs à distance⁸. Il a été évoqué les divers types de tutorat (cours, par les pairs, techniques, administratifs ...). Il me semble qu'il faut penser les espaces du tutorat en écho aux divers rôles des tuteurs. Il faut organiser les espaces réels en tenant compte de l'existence du numérique.

La salle de cours, mode d'enseignement historique est devenue un espace de confrontation qui hésite entre ouverture et fermeture. Je veux citer deux exemples opposés pour donner une représentation de la problématique. Le projet *Sustainable everyday project*⁹ dit qu'il faut assumer le "provisoire permanent"

⁶ Bibliothèque Schoëlcher (Martinique). François Monnet, Gilles Le Drian, architectes in Bibliothèques universitaires learning centres guide pour un projet de construction, Sous la direction d'Anne-Marie Chaintreau (2012)

⁷ Bibliothèque de Saint-Quentin. Université Versailles-Saint-Quentin, Ripault et Duhart, architectes in Bibliothèques universitaires learning centres guide pour un projet de construction, Sous la direction d'Anne-Marie Chaintreau (2012)

⁸ Rôles et compétences des tuteurs à distance (10 octobre 2013)

<http://www.youtube.com/watch?v=wFDMscED5g>

⁹ <http://www.sustainable-everyday-project.net/>

« Plutôt que de vouloir graver les choses dans le marbre, et figer les décisions, il faut changer de paradigme. Les documents sont toujours “provisoires”, les services sont en mode “béta”, le lycée en chantier, et chaque membre de la communauté éducative, élève, administratif, professeurs, participent à une amélioration continue. On ne se satisfait pas de ce qui existe, on cherche à le rendre meilleur »¹⁰ il en va de même me semble-t-il pour le tutorat et les espaces qu’il investit.

B. L’espace personnel

Un espace à scénariser

Le e-learning en permettant la dématérialisation des contenus met de façon paradoxale en lumière l’espace personnel de formation. Les apprenants et les enseignants doivent maintenant scénariser leur espace de formation, à plus forte raison depuis que les machines et les interfaces se sont multipliées et que l’on s’est éloigné de la posture homme /chaise /bureau /ordinateur.

Je me pose ces questions depuis plusieurs années, depuis que je suis en mesure de penser sur le mode réflexif mon métier. Il est indispensable de rendre son espace personnel signifiant. Il peut avoir une multitude de sens. Stefana Broadbent citant la sociologue Cristena E.Nippert-Eng¹¹ à propos des travailleurs à domicile, dit qu’ils « passent par une série de rituels pour aller de leur état mental » de personnes privées à domicile » à leur état mental d’ « individu au travail »

Le tuteur doit expliquer à ses apprenants la signification des espaces dans lesquels ils vont se mouvoir, même si le corps n’est pas en mouvement. Le lieu de vie privée du tuteur est professionnalisé, notamment lorsqu’il utilise la vidéo. Comment doit-on transformer cet espace devenu réversible ? Il faut se poser la question de la composition de l’espace visuel de travail, de l’environnement sonore, de la possibilité de voir émerger une nouvelle pièce dans les appartements / maison, la salle de télétravail.

Le domicile de l’apprenant doit-il faire l’objet d’une réflexion sur la place d’un lieu dédié à l’apprentissage ou doit-il être compris comme un lieu totalement communicant, ou la question de l’espace personnel est-elle marginale ?

Un espace qui se professionnalise ?

En ouvrant l’espace personnel au savoir, on ouvre la réflexion sur le sens de l’espace personnel. Quelle est la part du personnel ? Quelle est la part du professionnel ? Il semble acquis que l’espace de l’apprenant devient mixte, il se professionnalise pendant des périodes déterminées par le centre de formation.

Dans la mesure où l’espace se professionnalise, l’apprenant doit acquérir des compétences professionnelles spécifiques liées à l’aménagement de son espace.

Il sera nécessaire de savoir gérer les aspects techniques de sa connexion internet, wifi ou filaire. Ceci peut paraître en apparence banal, mais relève de la capacité « d’auditer » son installation. L’apprenant est moins passif face à ses équipements (wifi, filaire, courant porteur en ligne ou CPL).

¹⁰ La 27e Région <http://blog.la27eregion.fr/-A-propos->

¹¹ Home and Work (1996)

La gestion de périphériques vidéo et audio devient une compétence nécessaire pour investir les espaces de formations.

La gestion de son poste de travail ne s'improvise donc pas, il faut apprendre à la maîtriser et il est probable que le tuteur technique soit là pour aider dans les premiers pas de la formation.

L'espace virtuel de formation

La différence entre le réel et le virtuel n'a, de mon point de vue, pas de sens.

L'idée répandue qu'il y aurait deux espaces distincts est source de confusion dans les esprits, il y aurait l'espace réel normé, socialisé et l'espace virtuel sorte de « far web », l'espace des hors la loi. Dans la pratique les deux espaces sont normés parce qu'il s'y exerce une socialisation¹². La mission du tuteur est de faire en sorte que les apprenants perçoivent la socialisation pédagogique et les interactions qui s'exercent dans les divers espaces. Je veux appuyer mon propos par une expérience de tutorat, en guise d'exemple.

« L'effet moustache » - Donner du sens aux espaces virtuels

Lors d'une séance de travail en ligne avec des apprenants, je présentais mes objectifs pédagogiques pour la formation à venir. J'ai été soudain interrompu par le responsable de formation par cette phrase mystérieuse « Cessez de dessiner des moustaches ». Un participant était en train de m'affubler d'une paire de moustaches. Je fus déstabilisé pour le reste de ma présentation, mais la vraie question ne se situe pas à ce niveau. Au-delà de la blessure narcissique, le vrai enseignement de cette anecdote est lié à la perception de la signification de l'espace. Je pense qu'il y a eu confusion de la part de l'impétrant dessinateur¹³ entre l'espace professionnel proposé (l'espace numérique collaboratif commun) et l'espace privé d'accueil de l'écran interface. Un espace public numérique normé d'où l'on accède par un espace privé (domicile) sur son interface personnelle.

Lors d'un travail tutoral en ligne il est habituel de mobiliser plusieurs espaces en simultané, l'espace numérique de formation commun où se rencontrent formateurs et apprenants et l'espace privé de l'apprenant où sont situées la, où les interfaces de travail. Le rôle du tuteur est d'expliquer comment circuler dans cet empilement d'espaces, dont aucun n'est neutre. Les espaces dans lesquels nous évoluons sont significatifs : une signification de l'espace numérique, une signification de l'espace personnel, une signification de l'interface.

L'espace statutaire, l'espace juridique

Michel Serres dans sa conférence donnée pour les 40 ans de l'INRIA¹⁴ dit : « Changer d'espace c'est changer de droit et changer de politique. Nous changeons d'espace, peut être entrons nous dans un espace de non-droit ? »

¹² Antonio Casili – Les liaisons numériques

¹³ Apprendre et enseigner dans des espaces significatifs - <http://moiraudjp.wordpress.com/2012/12/15/le-e-learning-apprendre-et-enseigner-dans-des-espaces-signifiants/>

¹⁴ Forum INRIA décembre 2007 Michel Serres Partie 2 l'espace
<http://www.youtube.com/watch?v=sU43ohjNUXI>

Il est fort possible que mon propos sur espace et tutorat pose la question du droit. Depuis que nous explorons, que nous pratiquons par l'usage les espaces de formations numérisées nous remettons en cause un modèle ancien, à bien des égards rassurant parce que nous pouvons le définir, le mesurer. Il est représenté par la salle de classe, par l'amphithéâtre, il est possible de le représenter par des unités de mesure. Toutes les constructions juridiques, en tout cas en Europe, sont assises sur un principe spatial. La réglementation (les statuts) définit l'acte d'enseignement sur la base de l'exercice dans un espace réel. Les actes d'enseignement distant qui mêlent les espaces réels et les espaces virtuels posent problème.

Peut-être faut-il y voir une crainte, une peur de l'institution, est-ce la cadre Foucauldien de la vision panoptique¹⁵ qui prévaut ? Je ne m'aventurerais pas dans ces considérations parce que je ne suis pas suffisamment savant, mais je ne peux m'empêcher de me poser la question.

L'espace du droit devra désormais définir le cadre de l'enseignement en ligne, nous ne pouvons plus faire machine arrière. La technologie, les usages vont plus vite que le droit. Il faudra baliser l'espace statutaire du tuteur parce que le métier existe, il s'est imposé par l'usage. C'est une pratique qui s'est imposée par l'usage, il faudra que cet espace juridique trouve sa traduction dans l'espace du politique.

Conclusion

Les espaces de formation font entrer la question de formation dans l'ère de la complexité en rendant l'apprenant et l'enseignant (le tuteur) mobiles. Le progrès technologique de la révolution industrielle via la locomotive avait permis au corps des Hommes de se mouvoir dans des espaces toujours plus grands, le 20e siècle a même propulsé l'homme dans l'espace.

Le numérique pose une nouvelle question de la mobilité dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous devenons mobiles parce que les technologies le rendent possible en multipliant les interfaces et parce que les espaces à disposition se multiplient. En conséquence, la mobilité est-elle celle des corps ou celle des espaces ?

¹⁵ Surveiller et punir – Michel Foucault

Le tutorat en monde virtuel

Jean-Paul Moiraud¹

L'objectif de cette conférence est de déterminer quelles sont les caractéristiques du tutorat en monde virtuel. Les mondes immersifs tels que nous les définissons permettent d'élaborer, entre autres, des processus de simulation. Le tutorat y est un élément central, il doit être pensé, anticipé par l'équipe de conception au sein de scénarios spécifiques.

Le contexte de travail

Je pratique et j'observe depuis six ans la pédagogie en monde virtuel. J'ai commencé en lycée avec des étudiants de BTS design de mode et j'ai continué avec des étudiants de la faculté de droit de Lyon 3. J'ai par ailleurs observé les usages dans diverses autres universités notamment en médecine d'urgence à Toulouse, en orthodontie à Strasbourg, en médecine de catastrophe à l'Imperial College of London. Il existe actuellement une communauté de pratique dans les mondes virtuels.

Les expériences, protéiformes, s'exercent dans divers environnements technologiques comme Second Life², Opensims³, Assemblive⁴ ou Gaeanova⁵.

La définition des mondes virtuels

Le terme virtuel étant utilisé dans une grande quantité d'acceptations, nous souhaitons préciser le cadre de notre analyse en proposant une définition pour délimiter le propos.

Le monde virtuel est un monde en trois dimensions (3D) créé à l'aide d'un logiciel et d'une programmation spécifiques. Le monde virtuel est en général une représentation de lieux réels, mais il peut être aussi une construction purement imaginaire élaborée dans le cadre d'une démarche plastique. Il permet à un groupe de personnes éclatées géographiquement et placées en situation immersive d'interagir. Les acteurs du dispositif peuvent, à l'aide d'avatars, d'objets ou d'une vue subjective, parler, écrire, gérer des attitudes corporelles, se déplacer, y compris en s'affranchissant des lois physiques du monde réel. Le groupe constitué partage un intérêt commun, défini dans un projet élaboré de façon formelle. Les apprenants seront mis en situation d'acquisition de savoirs et de compétences en reproduisant des situations du réel. Les cas sont reproductibles à l'infini, elles permettent d'analyser des situations simples

¹ Jean-Paul Moiraud est enseignant à l'Université Lyon 3 Jean Moulin, au centre de droit et de nouvelles technologies (CDNT) et à la Faculté de Droit virtuel (FDV). A l'origine du blog consacré au tutorat dans les mondes virtuels. Auteur du Blog de t@d, membre du Comité d'organisation des 10 ans de t@d.

² Second Life - <http://secondlife.com/>

³ Opensims - http://opensimulator.org/wiki/Main_Page

⁴ Assemblive - <https://www.assemblive.com/>

⁵ Gaeanova - <http://www.gaeanova.com/>

(des routines) ou extra – ordinaires. Le monde virtuel de simulation combine des constructions scénarisées au service d'enjeux d'enseignement et d'apprentissage.

La dénomination monde virtuel n'est peut-être pas tout à fait adaptée aux enjeux pédagogiques. L'expression lieu pédagogique immersif serait certainement à privilégier. Cet espace 3D est un lieu d'intériorisation pédagogique c'est-à-dire que les acteurs vivent l'expérience dans ce monde en ayant accepté de déconstruire leurs habitudes spatiales et temporelles du réel pour le reconstruire dans l'espace immersif.

Le monde virtuel se distingue (?) des serious games

Le monde virtuel n'est pas un serious game. Il s'en différencie par la dominante de l'intelligence humaine par rapport à l'intelligence logicielle dans la construction et la réalisation des scénarios. Le serious game et les jeux vidéos sont pilotés en partie par de l'intelligence artificielle. Je pense que les dispositifs en monde immersif sont plus orientés intelligence humaine.

La typologie des usages

L'observation des pratiques en mondes virtuels m'a amené à isoler un ensemble de pratiques dans lesquelles le tutorat occupera une place plus ou moins importante. La dimension 3D dans cette typologie imposera dans certaines situations des particularités dans les modalités d'exercice du tutorat.

Le monde virtuel comme instrument de formation en ligne

C'est un lieu immersif de reproduction du lieu de formation. Les besoins exprimés sont de l'ordre spatial et temporel ; le monde virtuel permet de gérer les interactions humaines d'apprentissage et d'enseignement pour un groupe géographiquement éclaté. De plus, il met à disposition des acteurs un environnement de formation spatialisé dans lequel on interagit par la voix, par le geste, par le regard et par la possibilité de se déplacer dans un espace distribué. Il faut y voir une différence avec les solutions vidéos dans lesquelles les interactions sont plus limitées. La représentation de soi et des autres est modifiée dans ce type de dispositif.

Le monde virtuel comme instrument de simulation

Le monde virtuel peut être paramétré pour que les acteurs simulent des situations du réel : « possibilité de recréer des situations exceptionnelles pour mettre en situation des gens face à des situations qu'ils rencontreront rarement » Laurent Gout (2011). Le monde ne se substitue pas à l'acquisition de routines dans la vraie vie, mais il permet d'anticiper des situations atypiques sans conséquences effectives IRL⁶. Le monde virtuel permet d'analyser des situations extra – ordinaires par un procédé de répétition et d'analyse par retour en arrière. Les expériences se multiplient actuellement. On peut citer le monde Dental Life, les simulations d'attentat de l'Imperial College of London, les simulations de médecine d'urgence de Toulouse, les simulations de la Faculté de droit virtuelle de l'Université Lyon 3 Jean Moulin.⁷

⁶ IRL : In Real Life

⁷ Simulation Faculté de Droit Virtuelle <https://www.youtube.com/watch?v=hzBpGJ7Bq40>

Le monde virtuel comme lieu d'immersion

Les mondes virtuels ouvrent de nouvelles possibilités de formation, notamment en permettant de s'immerger dans un concept, ce qui selon les recherches libérerait les capacités cognitives des apprenants⁸. Tous les acteurs sont immergés dans une représentation du savoir, peuvent interagir avec cet environnement conceptuel, à la fois par la représentation graphique 3D et par les interactions humaines apprenants / apprenants, mais aussi apprenants / enseignants ou encore apprenants / tuteurs.

Le monde virtuel comme instrument de coconstruction des savoirs

Il est possible d'utiliser le monde virtuel comme lieu de construction de concepts en permettant aux acteurs de concevoir un environnement en rapport avec un objet d'apprentissage. L'exemple du travail de Sébastien Simao⁹ en collège à Marseille est représentatif de cette possibilité. Il coconstruit avec ses élèves l'île du planier en 3D avec un objectif de pédagogie et didactique mathématique.

Cet ensemble de possibilités pédagogiques que je viens de lister met le tuteur au centre de la réflexion parce qu'au-delà de l'aspect gamification du dispositif de formation, il est nécessaire d'encadrer les apprenants sous divers angles. Le monde virtuel instrumenté à une fonction d'apprenance. Le tuteur et le tutorat sont au centre de la réflexion.

Le tuteur en monde virtuel reste un tuteur classique dans ses compétences¹⁰, mais il se caractérise par quelques particularités en raison de l'environnement technologique. Le tuteur est immergé ce qui le rend atypique dans les modalités d'exercice de son métier. Je vous propose d'analyser ces particularités.

Le tutorat en monde virtuel

Dans un dispositif classique le tuteur est représenté par ses écrits et le sens qu'il peut transmettre, par la voix grâce au téléphone ou par la vue grâce à la vidéo. Le tuteur est de façon générale corporellement désincarné. Les mondes 3D transforment cette relation classique, car l'enveloppe charnelle est réintroduite grâce à l'avatar 3D. Le tuteur, les enseignants, les apprenants se rencontrent dans un lieu identifié, le monde immersif.

Un tuteur représenté, métaphorisé

Le tuteur en monde immersif est appelé avatuteur¹¹, c'est le terme que nous avons construit (Jean-Paul Moiraud et Jacques Rodet, 2012) par contraction des termes avatar et tuteur. Le tuteur est représenté dans le dispositif de formation par un avatar spécifique. L'avatar du tuteur en particulier, ceux des acteurs en général, doit être conçu par procédé de réflexion. Il doit représenter un individu et une fonction, il doit être identifiable par tous. C'est le type de formation qui va déterminer l'apparence de l'avatuteur. Dans un dispositif de cours classique, une apparence simple sera suffisante. Dans un dispositif de simulation, la réflexion sera plus complexe, car il s'agira

⁸ Waterford in Cognition et création – Éditions Mardaga

⁹ Math à l'Estaque - <http://maths.simao.free.fr/>

¹⁰ Lucie Audet et Michel Richer- Les compétences des tuteurs à distance

<http://www.youtube.com/watch?v=0EVR5s749Qc>

¹¹ L'avatuteur - <http://tutvirt.blogspot.fr/search/label/avatuteur>

d'identifier une multitude d'acteurs. Il y aura le besoin de discriminer visuellement les acteurs, pour cela plusieurs solutions sont envisageables, il faut appréhender l'avatar sous plusieurs angles.

Il est avant tout un humain présent dans un lieu physique devant un ordinateur. Ce lieu peut être unique pour tous les acteurs ou éclaté. On peut imaginer aussi que l'ordinateur soit un masque d'immersion. Une dualité d'espace pour un seul lieu de formation, l'espace virtuel.

L'aspect

L'avatar peut revêtir une multitude d'apparences qui vont de la forme humaine en passant par l'animal, l'objet, le robot, les êtres fantasmagiques comme les vampires, les licornes. Ce sont les créateurs qui choisiront en fonction de situations jouables. Cela signifie que le monde virtuel dépasse l'objet de la formation.

En contexte de formation, il faudra dans le scénario pédagogique envisager très sérieusement la place de l'avatar sous l'angle de la représentation corporelle. Il est nécessaire que la question soit abordée en amont. Un acteur humain peut être représenté métaphoriquement comme humain, mais aussi comme un animal, un objet ou par un être fantastique de type vampire, licorne ou autre gnome comme je l'ai souligné plus haut. Il faut en conséquence gérer par scénario les apparences en fonction des orientations pédagogiques choisies, il doit y avoir cohérence, elle doit être expliquée. Vous l'aurez compris le choix de l'avatar n'est pas neutre. Je peux à ce titre citer, une expérience au cours de laquelle un(e) participant(e) avait choisi un avatar giron à la poitrine dénudée qui a fortement perturbé la séance.

Dans ce contexte, le tuteur lui-même doit être identifié es qualité, la réflexion sur son apparence doit être convoquée dans les scénarisations.

La voix

L'avatar est doté de capacités cognitives nombreuses au premier rang desquelles il y a la voix. Le tuteur peut communiquer avec ses apprenants en mode synchrone, de façon individuelle ou collective.

Une voix qui est entendue et une voix qui est représentée par le mouvement des lèvres de l'avatar. C'est un élément important, car il permet d'identifier la personne qui parle.

Le geste

L'avatar peut communiquer grâce à des gestes. Il s'agit ici d'un programme informatique à disposition. Il en existe par défaut dans la bibliothèque du compte classique, mais il est possible de développer des gestes en fonction des besoins de formation. Dans de nombreux cas, il est besoin de manifester des attitudes gestuelles, lever la main, exprimer sa satisfaction, se lever, s'asseoir, etc. Le geste (l'attitude ?) peut être synchronisé avec la parole. L'avatar développe une expression faciale en même temps qu'il s'exprime permettant ainsi d'identifier parfaitement qui est l'interlocuteur en action.

Parler du geste c'est évoquer la communication non verbale qui existe dans la vie réelle et qui traduit les intentions des individus. Nous traduisons nos émotions par des gestes incontrôlés (tapement du pied, froncement de sourcils, regard qui dérobe, rougeur, etc). L'avatar et les apprenants, certes, peuvent exprimer des intention-

nalités, mais il manque encore la spontanéité puisque le geste est forcément pensé en amont.

Les déplacements

J'ai évoqué dans ma première conférence¹² les enjeux spatiaux du tutorat. L'avatar est au cœur de cette analyse puisqu'il peut se déplacer dans divers lieux. Des lieux restreints lorsqu'il s'agit d'une spatialisation dans une salle de classe, un amphithéâtre ou des lieux complexes lors des situations de simulation.

L'avatar est en capacité de suivre les déplacements de ses étudiants, des objets avec lesquels ils interagissent dans un espace construit et signifiant. L'avatar est un « Homme » augmenté, car il dispose de la capacité de se déplacer subjectivement par la vue et l'ouïe. Son corps numérique est statique, mais sa capacité à suivre et à écouter est mobile.

La surcharge cognitive ?

Le tuteur devra être en capacité de gérer cet ensemble de postures et parfois il devra les activer en simultané. Je suis conscient que le risque est la surcharge cognitive pour beaucoup d'acteurs. Le tuteur aura ici toute sa place pour aider les apprenants à engager cet apprentissage de la coordination. Il me semble très important de disposer de tuteurs ayant acquis des compétences technologiques solides pour être en capacité d'assister les acteurs des dispositifs. La question qui n'est pas tranchée et qui engage des polémiques de spécialistes est : faut-il donc un tutorat spécialisé ou un tutorat multitâche ?

Il me semble que dans les mondes virtuels, il est encore besoin du tuteur couteau suisse parce que la communauté de pratique est émergente, parce que les volumes d'apprenants sont encore faibles. Il me semble que la spécialisation est liée à la présence d'une masse critique, que n'ont pas encore nos pédagogies.

La réflexion sur le tutorat est aussi un travail de veille, pour isoler les signaux faibles. On peut imaginer, sans trop risquer de se tromper que les mondes virtuels vont évoluer. On voit apparaître dans les salons spécialisés, dans la littérature scientifique des solutions plus immersives qui convoquent le corps dans les processus immersifs. Je pense ici à la solution Oculus qui permet en fixant un écran sur le visage de s'immerger totalement tout en s'affranchissant du clavier. Par expérience, je sais que cette solution mobilise le corps, là où certains voudraient y voir une disparition du corps. Lors d'une expérience d'immersion par masque Oculus, j'ai dû interrompre ma découverte pris de nausée.

On peut aussi espérer qu'il y aura une connexion entre les mondes virtuels et les dispositifs aptonomiques de types WiiMote de Nintendo.

Un tuteur spatialisé

La description de l'avatar traçait en filigrane les enjeux spatiaux du tutorat que l'on ne retrouve pas dans des processus classiques.

Il faut préciser en préliminaire que le lieu de formation est le monde virtuel, les acteurs de la formation sont présents dans cet espace bien que présents physiquement dans des lieux éloignés ou dans une salle de formation dédiée. Le tuteur est donc im-

¹² Cf. infra : Espace et tutorat, conférence en monde virtuel. Second Life. Changer d'air, changer d'ère et changer d'aire

mergé dans le monde avec ses étudiants, il est représenté par son avatar et peut se mouvoir, s'exprimer, agir, interagir in situ. C'est ici que son action prend toute sa signification. Comment doit-il agir, se comporter pour mener à bien sa mission lorsque son corps physique et son corps virtuels sont dans des espaces distincts ? Nous avons isolé plusieurs postures tutorales liées à l'immersion.

Le tuteur immergé dans le processus de formation

Le premier cas que nous avons isolé est celui où le tuteur est intégré dans le processus de formation, il observe, il note, il se déplace en même temps que les acteurs. Ce dispositif implique corporellement le tuteur. Où se place-t-il ? Comment est-il identifié ? Faut-il un ou plusieurs tuteurs ? Cette dernière question est particulièrement sensible dans des dispositifs de formation qui se déroulent dans divers lieux en simultané. Le processus de simulation étant dynamique nous devons nous poser la question du moment de l'intervention du tuteur. Doit-il intervenir avant, pendant et après le processus de formation immersif ?

Le tuteur externalisé par la vue augmentée

La présence du tuteur peut être vécue comme une gêne, soit parce que les étudiants souhaitent se concentrer sur la formation, soit parce que la multiplication des avatars peut rendre confuse la scène de formation. Le tuteur peut aussi être mis en difficulté parce qu'il doit suivre une scène dynamique (un personnage en déplacement, un objet en déplacement comme une voiture, un hélicoptère ...)

Dans les deux cas, il est besoin d'extraire visuellement le tuteur sans pour autant l'exclure de sa mission. Il est possible d'utiliser une possibilité technologique des avatars ; la vue augmentée¹³. En s'excluant physiquement de la scène, le tuteur peut activer sa vue augmentée et suivre ses apprenants à distance qu'ils soient dans une posture fixe ou dynamique.

Le tuteur situé en zone d'observation

Dans le cas de travail situé dans un espace complexe, les mondes virtuels sont très souvent équipés de zones d'observations. On peut retrouver ces lieux dans les simulations de médecine de catastrophe (Toulouse, Londres) et à la FDV¹⁴. Des lieux spécifiques ont été aménagés pour l'observation, c'est ce que j'ai observé dans des lieux pédagogiques immersifs multiples.

Ces zones permettent à l'avatuteur d'observer tranquillement le déroulement du travail pédagogique, d'une part sans perturber le travail des étudiants et d'autre part sans avoir à mobiliser les fonctions cognitives des claviers. Dans ce dernier cas, l'avatuteur novice pourra se concentrer sur son travail d'accompagnement.

Un tuteur spatio / temporel

Les processus de formation en monde virtuel sont rarement centrés uniquement sur le monde virtuel, notamment dans le cas des simulations. Nous sommes ici dans un processus pédagogique complexe qui nécessite un temps de préparation non négligeable, il est nécessaire de lier les stratégies d'apprentissages des mondes virtuels à des dispositifs plus classiques avec des LMS (Learning Management System).

¹³ Le eye's tracking dans les mondes virtuels - http://youtu.be/kp_dkoTyn7c

¹⁴ FDV : Faculté de Droit Virtuelle

En amont de la formation, il est important de déployer des ressources d'aide et d'apprentissage. Le dépôt sur une plateforme de formation de ressources pédagogiques me semble être une nécessité pour préparer le travail, ressources techniques, ressources pédagogiques, ressources pour analyser les feed-backs.

Dans ce cadre, le tutorat classique, tel que Jacques Rodet le décrit dans ses nombreuses analyses, doit être mobilisé¹⁵.

Conclusion

Le tutorat en monde virtuel inscrit une couche technologique innovante dans les processus d'apprentissage. Le 3D introduit une valeur ajoutée à certains dispositifs, notamment la simulation tout en se référant et s'appuyant sur des dispositifs traditionnels. Les mondes virtuels en tant qu'instruments du tutorat allient la tradition et la modernité.

Je voudrais conclure sur une note prospective que je n'ai pas encore abordée. Le tutorat en monde virtuel est potentiellement automatisable dans certaines de ses représentations. L'avatuteur peut-être une extension métaphorique d'un individu, mais il peut être aussi une construction automatisée. Nous l'appelons le « bot ». Cet avatuteur fruit de la réflexion de l'intelligence artificielle peut d'une certaine façon remplacer l'homme. Je pense ici à l'accueil, à l'explication des procédures de types routines. On peut imaginer, mais est-ce souhaitable, l'existence de bots intelligents capables de dialoguer ?

Je termine ces lignes sur cette question, terreau de futurs arguments nourris dans la communauté du tutorat.

¹⁵ Cf. www.tutoratadistance.fr

De la diversité du tutorat de pairs

Cathia Papi¹

Depuis une quinzaine d'années, l'accompagnement, le mentorat, le conseil, le coaching, le tutorat et d'autres pratiques de ce type sont à la mode et se présentent sous différents modes, dans des contextes variés. Ces relations d'aide ont, de longue date, pénétré le milieu de l'éducation. De l'enseignement primaire d'autrefois à la formation ouverte et à distance aujourd'hui, l'idée même de tutorat recouvre des conceptions contrastées prenant vie dans des formes différenciées en principe et adaptées aux dispositifs et situations comme le fait ressortir la richesse de la littérature dans ce domaine ainsi que celle des interventions au programme des 10 ans de T@d. Parmi ces formes, celle du tutorat de pairs ou par les pairs, n'est pas forcément la plus fréquente ni la mieux connue, notamment des spécialistes de la formation à distance. C'est pourquoi nous avons récemment coordonné un ouvrage sur le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur, et proposons, à l'occasion de cet anniversaire, de revenir sur les origines de cette pratique, la diversité de ses mises en œuvre et des questionnements qu'elle soulève.

42

De l'expert au camarade

Le tutorat de pairs semble relativement récent. En effet, bien que le terme de tutorat existe depuis le 13^e siècle, les formes alors prises relevaient soit du soutien scolaire apporté par le maître de façon individualisée, soit d'un cours collectif assuré par un élève pour faire face à la pénurie d'instituteurs. Dans le cas de l'assistance individualisée de l'enseignant envers l'élève aussi bien que dans celui du système monitoral ou l'élève enseigne à ses pairs ce qu'il a appris, la relation tutorale se présente comme celle d'expert à élève. Avec les travaux de Vygotsky puis de Bruner se développe l'idée d'interaction de tutelle qui vise à favoriser l'assistance des sujets les moins expérimentés par ceux plus expérimentés et souvent plus âgés qu'eux. Outre l'aide ainsi procurée, ces derniers sont considérés comme susceptibles de s'enrichir à la mise en œuvre de telles pratiques. C'est ainsi que s'effectue progressivement le passage de l'enseignement mutuel à l'apprentissage mutuel.

C'est à partir des années 1960 aux États-Unis et en Angleterre et depuis les années 1980 en France, qu'en parallèle au tutorat exercé par un professionnel, est mis en œuvre du tutorat de pairs pouvant être défini comme « une situation pédagogique d'accompagnement individualisé au sein de laquelle chacun apprend, notamment sur la base d'un mécanisme d'identification, alors qu'aucun des acteurs n'est a priori un

¹ Cathia Papi, sociologue de formation, Cathia Papi est docteure en sciences de l'éducation, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication.

professionnel de l'enseignement » (Lepage et Romainville, 2009, p. 13). Le principal atout de cette formule est la proximité entre pairs désignée par l'idée de « congruence cognitive ». Autrement dit, relativement aux enseignants tuteurs, les pairs tuteurs ont un langage plus proche des tutorés ainsi qu'une plus grande sensibilité aux difficultés rencontrées par ceux-ci. Cependant, pour qu'advienne cette congruence cognitive, la proximité ou congruence sociale ne semble pas suffisante, il est généralement remarqué que les tuteurs doivent également maîtriser les contenus à enseigner et savoir évaluer les problèmes rencontrés par les tutorés. Ainsi, les tuteurs enfants auraient plus de difficultés que les étudiants adultes à jouer le rôle d'experts perspicaces dans l'appréhension des difficultés rencontrées par un camarade. De même, il n'est pas identique de s'adresser à de bons étudiants pour les accompagner dans la réalisation d'une tâche, que de soutenir des étudiants ayant un handicap, un manque de connaissances fondamentales ou de réelles difficultés scolaires. Pour favoriser la compréhension de ces dernières, sont alors parfois choisis comme tuteurs les étudiants ayant dépassé des difficultés similaires plutôt que des enseignants ou de « bons » étudiants (Baudrit, 2008).

Reste à savoir pourquoi cette forme de soutien à l'apprentissage se développe tant depuis les dernières années. Diverses raisons semblent pouvoir expliquer ce phénomène : d'une part, la massification et la diversification des publics fréquentant les établissements d'enseignement supérieur se sont accompagnées de fort taux d'abandon voire d'échec en première année, le tutorat de pairs est ainsi envisagé comme un moyen potentiel de favoriser l'intégration des primo-entrants grâce au soutien apporté par des étudiants plus anciens susceptibles de les aiguiller dans la complexité des services universitaires, l'appropriation des méthodes de travail et de la compréhension des cours. D'autre part, la rémunération d'étudiants tuteurs est moins coûteuse pour les établissements que celle d'enseignants. Enfin, l'essor de la formation à distance comme formation en ligne intégrant divers moyens de communication a favorisé le déploiement du tutorat, tout particulièrement sous sa forme première d'accompagnement d'un apprenant par un enseignant, mais aussi, de façon prévue ou non, comme tutorat de pairs entre apprenants.

En formation à distance également, parmi les enjeux du tutorat figurent l'endiguement des abandons, l'encouragement des étudiants à distance à persévérer et mener à bien leur formation. L'expérience a montré qu'il était difficile, voire impossible, de faire l'impasse du tutorat. Ce dernier joue ainsi un rôle important concernant la qualité de la formation et, alors que tous les dispositifs de formation à distance, même les plus traditionnels comme les cours par correspondance, mettent à disposition des contenus, les services tutoraux sont plus susceptibles de peser dans le choix de FOAD des clients-apprenants. Pour autant, alors que la formation à distance favorise l'individualisation, le tutorat de pairs semble plus difficile à mettre en œuvre qu'en formation en salle de classe. Dès lors, quelles similarités et distinctions peut-on repérer ? Et, à l'intérieur même d'un même mode de formation, tous les tutorats de pairs se ressemblent-ils ?

Nous proposons d'avancer quelque peu dans ce questionnement, visant davantage à ouvrir des pistes de réflexion qu'à poser un diagnostic, en procédant à une analyse croisée des recherches présentées dans les chapitres 1 à 10 de l'ouvrage dédié au tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur.

La polychromie du tutorat de pairs

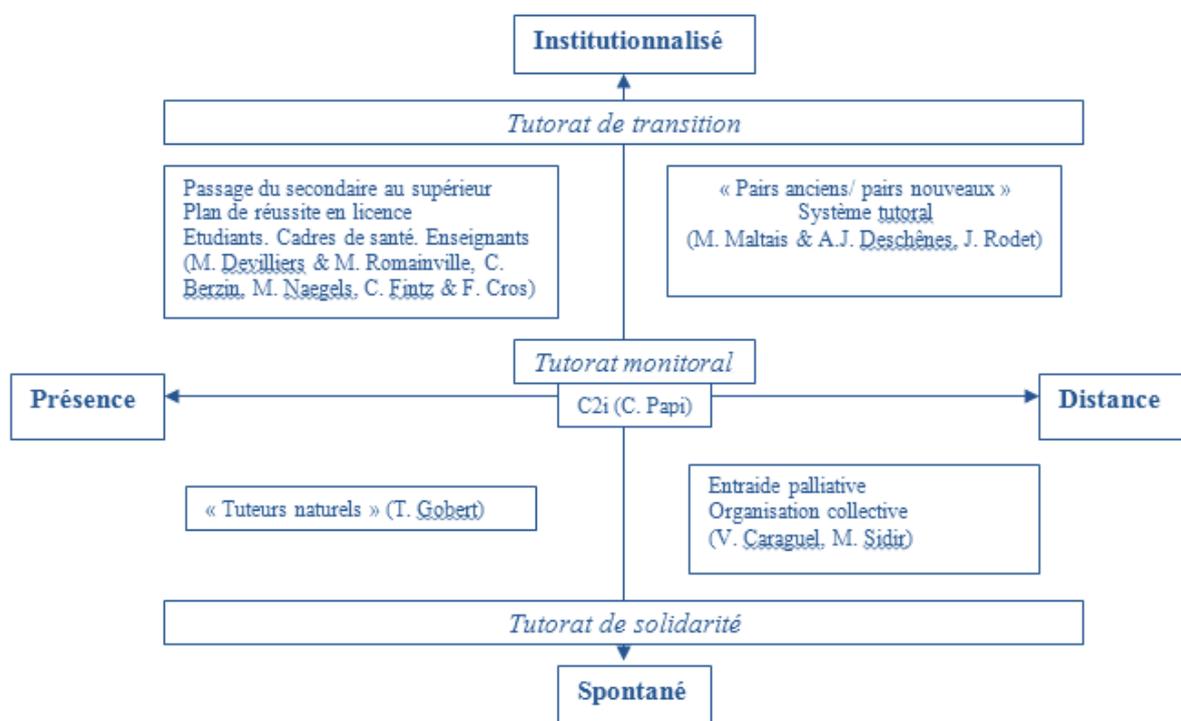
Au-delà de l'idée commune de tutorat ou d'encadrement par les pairs, les termes employés pour désigner les tuteurs et les tutorés dans l'ouvrage évoqué sont variés. Il est effectivement question de pairs « étudiants » de même niveau ou d'un niveau plus avancé, de pairs « collègues », de pairs « s », de pairs « anciens » ou « nouveaux », de pairs « moniteurs » agissant auprès d'un individu singulier ou d'un collectif dans des contextes tout aussi divers.

En prenant un peu de distance, il semble cependant possible de dégager deux principaux types de tutorat de pairs. D'une part, le tutorat que l'on pourrait dire « de transition » ou d'« intégration » en ce sens où il vise le passage réussi et pérenne d'un milieu à un autre. Il se rencontre aussi bien en présence, notamment pour favoriser la remédiation des lacunes préexistantes et l'intégration des primo-entrants à l'université, qu'en formation à distance où il s'agit de favoriser l'engagement des étudiants malgré l'absence physique. Dans les différents dispositifs, il s'agit pour un étudiant ou collègue, ayant suivi une formation ou réalisé un parcours, d'aider le nouveau venu à parvenir à une telle réalisation. Les tuteurs sont généralement volontaires et leur activité est inscrite dans un cadre institutionnel qui leur octroie un certain statut ainsi qu'une forme de rémunération financière ou par crédit d'enseignement. Dans ce contexte, si le tutorat de pairs est effectivement mis en place avec comme finalité de favoriser la persistance des « pairs nouveaux » devant surmonter les difficultés liées à l'inscription dans un dispositif de formation nouveau pour eux, il a également comme seconde visée celle de formation des « pairs anciens ». En effet, en tutorant leurs pairs, ceux-ci ont la possibilité de consolider leurs acquis en termes de connaissances disciplinaires et méthodologiques et de développer de nouvelles compétences concernant l'enseignement et l'accompagnement voire eux-mêmes en tant qu'apprenant ou futur enseignant. Les effets escomptés du tutorat de pairs sont alors positifs aussi bien pour les tutorés que pour les tuteurs.

D'autre part, il est possible de relever une forme de tutorat qui pourrait être qualifiée de « solidarité » dans la mesure où il s'agit d'une entraide se construisant en fonction des difficultés énoncées par les uns et des souhaits et possibilités qu'ont leurs camarades d'y répondre. En effet, dans ce cadre, le tutorat n'est pas organisé de fait, mais se développe progressivement en fonction des besoins, compétences et aptitudes de chacun. Il permet de pallier un manque de tutorat institutionnalisé, mais reste limité en ce sens où les apprenants d'une même promotion sont susceptibles de partager les mêmes difficultés et d'être de plus ou moins bons conseils. Ainsi s'il contribue au soutien moral favorable à la poursuite de la formation, il ne favorise pas nécessairement un meilleur apprentissage. C'est ainsi que la solidarité peut conduire les étudiants se sentant abandonnés par l'institution à réclamer à cette dernière la mise en place d'un tutorat leur permettant d'être accompagnés par des experts, tout particulièrement en formation à distance. Naissant spontanément, ce tutorat n'a initialement pas d'autre objectif que l'entraide. Il peut toutefois permettre la valorisation des plus compétents, notamment lorsque l'enseignant officialise ces démarches dans son cours. Si les effets tutoré et tuteur sont alors moindres, ils ne sont pour autant pas inexistantes et la solidarité qui se met en place semble jouer un rôle important dans le suivi de la formation à distance comme le soulignent les recherches sur les communautés d'apprentissage ou de pratique.

Enfin, certains dispositifs conjuguent une forme institutionnalisée et une forme spontanée de tutorat de pairs avec, notamment, des pairs « officiels », qui encouragent

l'entraide entre apprenants ou des tuteurs pairs officiels qui sont invités à s'entraider entre eux dans leur activité de tutorat.



Tandis que le tutorat de pairs est ancien dans l'enseignement en classe, tel n'est pas le cas dans la formation à distance où le tutorat est principalement un tutorat d'experts et où le tutorat de pairs, s'il existe, est davantage spontané. Ce dernier peut échapper au dispositif puisque les moyens de communication choisis par les apprenants sont susceptibles de sortir du cadre de ceux intégrés aux plateformes de formation. Par ailleurs, les risques sont forts, d'une part, que le tutorat spontané se limite à une réactivité aux problèmes rencontrés et, d'autre part, qu'en fonction des affinités qui se développent, certains apprenants s'inscrivent davantage dans un réseau d'entraide que d'autres. D'où l'intérêt de plus en plus grand porté pour une organisation officielle du tutorat de pairs dans la formation à distance où il participe au système tutoral et, en tant que telle, au développement de réelles pratiques tutorales venant compléter celles des experts. Cette institutionnalisation du tutorat de pairs semble pouvoir compenser certaines des critiques dont est fréquemment l'objet la FAD telles que le délai de réponse à une question, l'absence périodique du tuteur expert, la difficulté d'énoncer certains problèmes. Alors que le support à l'apprentissage est le modèle adopté dans plusieurs chapitres, il est ainsi possible de constater que les points forts du tutorat de pairs institutionnalisés se situent aux niveaux socio-affectifs et motivationnels. L'aspect cognitif est présent, mais n'est pas celui qui prime excepté dans la forme monitorale du tutorat de pairs qui peut ainsi être envisagée comme un troisième type à la croisée du tutorat institutionnalisé et du tutorat spontané aussi bien que du tutorat de pairs et du tutorat d'expert, dans la mesure où il s'agit d'accompagner l'ensemble d'un groupe en vue d'un apprentissage spécifique. Ainsi, le tutorat de pairs semble permettre une meilleure adaptation à la diversité des étudiants et constituer un rempart contre l'isolement tant il est plus aisé de faire part de ses craintes à un pair qu'à un enseignant, il est également susceptible de favoriser le

développement de la coopération ou de la collaboration nécessaires à certains apprentissages ainsi que l'émergence d'un sentiment d'appartenance. Par ailleurs, si le soutien cognitif et métacognitif n'est pas prédominant pour le tuteur, il peut être important chez le tuteur ainsi amené à approfondir ou développer ses connaissances et compétences. Mais ces apports potentiels du tutorat sont-ils effectifs quelques soient les pairs tuteurs ?

Naît-on ou devient-on tuteur ?

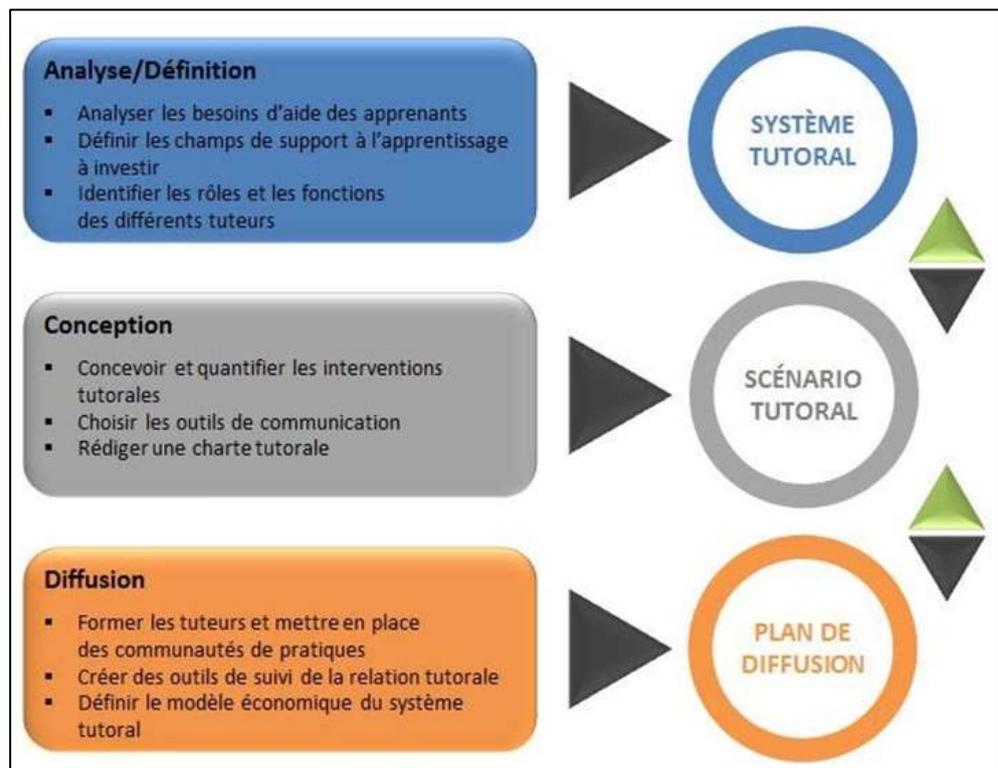
A défaut de pouvoir mesurer les résultats du tutorat de pairs les différentes recherches à ce sujet tendent à mettre en relief des aspects positifs, encourageant ainsi l'institutionnalisation de telles pratiques. Une tension semble alors se faire jour entre l'inscription institutionnelle des tuteurs pairs dans les dispositifs de formation et le caractère non professionnel du tutorat de pairs dont la particularité réside dans la proximité sociale, culturelle voire de parcours avec le tuteur. Cependant, les exemples de tutorat spontané soulignent d'une part, qu'une telle proximité peut aussi se faire en termes de raisonnements et de lacunes, le risque étant ainsi que le tuteur n'aide pas réellement le tuteur et, d'autre part, que seulement quelques membres d'un groupe en viennent à jouer un tel rôle. D'où les questions portant sur la pertinence de former ou non les tuteurs. Les auteurs de l'ouvrage présentent des dispositifs où, dans la majorité des cas, une brève formation est dispensée aux tuteurs, l'idée étant de les aiguiller concernant des principes de base, le cadre d'une activité tutorale, sans prescrire cette dernière afin qu'elle reste dans l'ordre des relations ordinaires. Au-delà des quelques heures de formation à une telle activité, c'est ainsi leur propre accompagnement par un référent, un enseignant, un tuteur ou autre qui peut favoriser le développement d'une pratique originale, adaptée aux besoins des tuteurs et favorisant le développement des compétences des pairs tuteurs. Toutefois, les pratiques de tutorat spontané montrent qu'indépendamment de toute formation, les aptitudes au tutorat semblent l'apanage de quelques individus. La limite de l'institutionnalisation passant par l'octroi d'une rémunération, quelle que soit sa forme, semble dès lors être le risque d'entraîner des apprenants ne présentant pas de qualités ou d'appétences particulières au tutorat à être sollicités pour jouer de tel rôle. Permettre l'identification des « bons » tuteurs de pairs ou le développement des compétences prérequis pour tuteur que ne possèdent pas certains impliquerait de pousser davantage les recherches dans ce domaine afin d'identifier ces compétences, selon les contextes et d'adapter les formations à l'émergence des qualités jugées nécessaires. Enfin, alors que le tutorat par les pairs favorise la communication et donc un soutien au niveau relationnel, social voire affectif encourageant l'engagement dans le dispositif, on reste généralement quelque peu éloigné des idées socioconstructivistes de construction des connaissances par la collaboration. Dès lors, conviendrait-il d'élargir la formation des pairs tuteurs à la collaboration ou est-il préférable de séparer les rôles entre le soutien socio-affectif et les activités cognitives dédiées à l'enseignant ou tuteur en FAD ? Se poser ce type de question amène à celle de la différenciation entre les différents tuteurs puisque certains dispositifs de FAD font appel à des anciens apprenants pour tuteur en tant qu'enseignant et non en tant que pair. Dès lors, comment choisir les différents types de tuteurs et l'articulation de leurs activités afin d'offrir un système tutoral de qualité ? Voici le sujet ouvert pour permettre à chacun de faire part de ses expériences et observations.

La conception des services tutoraux

Jacques Rodet¹

Cette conférence avait pour objectif de présenter les différents livrables de l'ingénierie tutorale² et d'en détailler trois actions sur les neuf qui la composent.

Modélisation de l'ingénierie tutorale



47

De la nécessité de l'ingénierie tutorale

Il arrive fréquemment que des organisations mettant au point une offre e-learning ou blended learning fassent l'impasse sur le dimensionnement des services tutoraux à offrir à leurs futurs apprenants à distance. Focalisés sur les aspects techniques de leurs dispositifs, elles consacrent toute leur énergie, leur temps et leurs moyens financiers à la mise au point de LMS et à la production des ressources multi-médiatisées de formation. Le résultat est presque toujours identique et se révèle bien

¹ Jacques Rodet est consultant-formateur FOAD et Maître de conférences associé à l'UVSQ. Il est l'initiateur et l'animateur de t@d.

² Pour une présentation complète de l'ingénierie tutorale cf. Propositions pour l'ingénierie tutorale. *Tutorales*, n°7, décembre 2010. <http://jacques.rodet.free.fr/tutorial7.pdf> et les billets du *Blog de t@d* consacrés à ce sujet <http://blogdetad.blogspot.fr/search/label/ing%C3%A9nierie%20tutorale>

en-deçà des objectifs visés : les apprenants, laissés à eux-mêmes et à l'injonction d'autonomie qui leur est faite, peinent à trouver la motivation, à mobiliser leurs compétences d'apprenant, à choisir les stratégies d'apprentissage adéquates. De ce fait, la somme du pourcentage des non démarreurs et de celui des abandons se révèle élevée et met à mal les espérances de l'organisation envers cette modalité de formation, présentée tout à la fois comme performante et réductrice de coûts. Quels sont les coûts d'un abandon ? Quels sont ceux de la défiance provoquée des collaborateurs envers le e-learning ? Au-delà des aspects comptables, les conséquences d'ordre symbolique, organisationnel ou social sont réelles même si elles restent peu identifiées et quantifiées.

Convaincre de la nécessité de l'ingénierie tutorale n'est certainement pas chose aisée et présente certaines analogies avec le châtimeur de Sisyphé : rocher à hisser au sommet jamais atteint d'une colline, retombant continuellement à son pied. Car il est un fait, étonnant, que les retours d'expériences des pionniers et des acteurs de la FOAD restent peu inspirateurs pour les nouveaux entrants. Nombreux sont les écrits scientifiques et les témoignages de praticiens qui ont apporté, sinon la preuve, du moins un faisceau de données concordantes et peu discutables sur l'importance d'offrir aux apprenants à distance un ensemble de services d'accompagnement destinés à les aider à atteindre leurs objectifs de formation.

Une autre raison de la sous-estimation du tutorat à distance est certainement à rechercher dans la manière dont les futurs chefs de projet e-learning sont formés. Si les universités ont développé de nombreux masters, il est remarquable que la très grande majorité d'entre eux n'incluent pas dans leurs maquettes des apports spécifiques sur la conception des services tutoraux. S'il semble naturel de former à la scénarisation pédagogique, aux outils de conception et de production des ressources, aux aspects juridiques, à l'ergonomie, etc. il n'en va pas de même pour l'ingénierie tutorale. A cet égard, il apparaît que les universités comme les prestataires et les commanditaires du e-learning ne savent pas qu'ils ne savent pas : qu'ils soient dans l'ignorance en matière de tutorat à distance. Il est donc essentiel de les faire passer au stade suivant qui consiste en la prise de conscience de leur état, point de départ d'une éventuelle appétence pour ce sujet. Or, comme tout un chacun a pu l'expérimenter, la prise de conscience de son ignorance est douloureuse, provoque le refus du conflit cognitif et la résistance aux efforts à fournir. Cette prise de conscience doit donc être le résultat d'un processus bienveillant mais aussi réaliste de la part de celui qui s'y essaye.

Le tutorat à distance nourrit de nombreux a priori : chaque formateur serait par nature un tuteur à distance ; le coût de l'accompagnement des apprenants est rédhibitoire ; le e-learning étant autoportant, se suffisant à lui-même, c'est aux apprenants de faire preuve de responsabilité et d'autonomie ; le tutorat étant fondé sur la relation humaine, il ne peut faire l'objet d'une ingénierie planificatrice.

Au risque de décevoir, mes expériences de formations de formateurs m'ont démontré qu'il n'est pas exact d'affirmer que les compétences possédées par un formateur présentiel soient suffisantes pour être tuteur à distance. Les dimensions multiples de la distance se révèlent déstabilisantes pour bien des formateurs. La centration du tuteur à distance sur le support à l'apprentissage met à mal la représentation de leur professionnalité par de nombreux formateurs : « détenteur d'un savoir, je suis un professionnel de sa transmission ».

Si le tutorat à distance a un coût, les abandons aussi. Les moyens financiers mobilisés pour le tutorat à distance sont à considérer comme des investissements. Un apprenant à distance accompagné tout au long de sa formation possède objectivement plus de chances de réussir. C'est sa réussite qui conditionnera sa décision de poursuite de formation. En facilitant la réussite des apprenants, le tutorat à distance devient un facteur essentiel de la fidélisation des apprenants/clients. Une autre manière de faire face aux coûts du tutorat à distance est de le vendre. Dès lors qu'un service tutoral est énoncé et effectif, il acquiert une valeur et peut donc légitimement faire l'objet d'une transaction commerciale.

Il arrive relativement souvent de constater que les concepteurs de dispositifs e-learning, ignorants des tenants et aboutissants du tutorat à distance, se révèlent extrêmement confiants dans l'auto-portance des ressources de leurs formations. Or, la formation est et restera toujours une rencontre entre individus. Le fait de la porter à distance n'ôte aucune pertinence à cet invariant. Il est donc bien aventureux, dès lors qu'il s'agit bien de formation et non d'une simple communication, de faire l'économie de la rencontre, de l'échange, de la négociation du sens.

Pour autant, la caractéristique humaine du tutorat à distance ne le rend pas inéligible aux actions de prévision, de projection, d'organisation, de rationalisation, de conception, de mise au point, de régulation : toutes actions d'ingénierie. Ce n'est pas parce que tout ne peut pas être prévu à l'avance, que l'aléa est toujours possible, qu'il faille se résigner à improviser la dispense des services tutoraux et à en déléguer la pleine responsabilité aux seuls tuteurs. Mettre au point une stratégie tutorale, identifier les profils de tuteurs, concevoir les interventions tutorales, les quantifier, les positionner dans le scénario pédagogique sont quelques-unes des actions que l'ingénierie tutorale permet de penser et de réaliser.

Analyser les besoins d'aide des apprenants

L'analyse des besoins d'aide des apprenants d'un dispositif de FOAD nécessite la mise en œuvre de plusieurs actions visant à : i) comprendre ce qu'est un besoin d'aide ; ii) mettre au point les outils de recueil des besoins en fonction des acteurs visés et recueillir les besoins ; iii) concevoir une grille d'analyse de ces besoins afin de les classer par catégories ; iv) évaluer stratégiquement ces besoins afin de les classer par ordre de priorité.

Qu'est-ce qu'un besoin d'aide ?

Un besoin est « ce qui est nécessaire pour accomplir quelque chose, faire face à une situation » (Larousse). « Dans le cadre d'une FOAD, nous pouvons donc estimer qu'un besoin d'apprenant est ce qui lui est nécessaire pour s'acquitter de ses tâches d'apprentissage et atteindre ses objectifs de formation. L'aide se manifeste par une action émanant d'un tiers ayant pour but de seconder celui qui en bénéficie. En conséquence, le besoin d'aide d'un apprenant est relatif aux interventions que des tiers auront envers lui pour le seconder dans ses tâches d'apprentissage et dans l'atteinte de ses objectifs de formation. »³

Ainsi, identifier les besoins d'aide chez les apprenants nécessite de connaître, au préalable, la nature des objectifs de la formation ainsi que les tâches d'apprentissage qui la

³ Rodet, Jacques, *Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur*. In *Le tutorat en formation à distance*. Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. & Jaillet, A. (éds.) (2011). Bruxelles : De Boeck.

constituent. De cette connaissance, un certain nombre de suppositions, plus ou moins spéculatives dans la mesure où elles peuvent être nourries de retours d'expériences, peuvent être faites sur les difficultés éventuelles que rencontreront les apprenants. Toutefois, il apparaît un peu aventureux, de ne fonder l'inventaire des besoins d'aide, qu'à partir des représentations de l'institution de formation ou de ses concepteurs pédagogiques. Les représentations des apprenants sur leurs besoins d'aide, mais aussi celles que peuvent en avoir les tuteurs à distance qui interagissent avec les apprenants, sont de nature à affiner les hypothèses initiales.

L'étape suivante de l'analyse des besoins d'aide des apprenants revient donc à imaginer la manière dont peuvent être collationnées les différentes représentations des acteurs (institution, concepteurs, tuteurs et apprenants) sur les besoins d'aide des apprenants.

Mettre au point les outils de recueil des besoins en fonction des acteurs visés

Ce recueil des besoins s'apparente fortement à celui de données. La distinction entre les données convoquées (données existantes) et provoquées (données non existantes) est également utilisable.

Il convient de commencer par repérer les données existantes afin de ne pas créer inutilement des outils destinées à les provoquer. Les données existantes sur les besoins d'aide des apprenants sont repérables dans la littérature scientifique, les études réalisées pour le compte de l'institution, les résultats d'enquête de satisfaction des apprenants, les analyses de besoins d'aide faites précédemment, etc. Il est important de bien situer ces différentes sources (par qui elles ont été produites, à l'intention de qui, dans quel but, etc.) et de mettre au jour les éventuels biais subjectifs dont elles sont porteuses. Le dispositif de recueil des données convoquées se confond ici avec la stratégie mis en place pour les repérer et y avoir accès. Le fait qu'une donnée existe ne la rend pas pour autant disponible. Le temps dédié à ce recueil étant souvent assez court, il faut parfois renoncer à utiliser un document peu accessible (diffusion restrictive, forme peu ou pas assez rapidement exploitable...).

Les outils permettant de provoquer des données sont les questionnaires et les entretiens. Les questionnaires, sont davantage pertinents lorsque l'objectif est de solliciter un grand nombre de répondants à partir de questions fermées. Les entretiens permettent d'obtenir davantage de données qualitatives surtout lorsqu'ils sont semi-directif ou non directif.

Il est généralement plus facile de convoquer des données émanant de l'institution et des concepteurs alors que celles venant des tuteurs et des apprenants sont le plus souvent à provoquer. Ces différences ne doivent pas faire oublier à la personne chargée de l'ingénierie tutorale que les représentations de ces derniers sont indispensables à une bonne cartographie des besoins d'aide.

Un des problèmes majeurs de la FOAD pour ce recueil de données est que les apprenants ne sont recrutés qu'une fois la conception, et donc l'ingénierie tutorale, terminée. Dans ce cas, ce sont plutôt les prospects de la formation concernée qui sont à solliciter. Pour autant, même lorsque le public d'apprenants est bien identifié, telle catégorie de salariés de telle entreprise par exemple, il n'est pas toujours aisé de les rejoindre. C'est en anticipant les nécessités de l'enquête et en la situant dans le cadre

plus large d'une stratégie de conduite du changement que des solutions peuvent être trouvées.

Une fois les outils de recueil de données définis et la collecte effectuée, il est temps de concevoir une grille d'analyse.

Concevoir une grille d'analyse des besoins d'aide afin de les classer par catégories

Une grille d'analyse est constituée de rubriques et de sous rubriques qui peuvent être déterminées par avance ou se construire au fur et à mesure de l'étude des données recueillies. La littérature sur le tutorat à distance est une bonne base pour créer un premier squelette de grille d'analyse. En particulier, les articles traitant des fonctions et compétences des tuteurs à distance permettent d'identifier en creux certaines rubriques. L'analyse de données consiste donc à repérer les différentes expressions de besoin d'aide et à les classer dans les différentes rubriques et sous rubriques.⁴

Evaluer stratégiquement les besoins d'aide afin de les classer par ordre de priorité

Le fait d'avoir repéré des besoins d'aide ne signifie pas pour l'institution d'être dans l'obligation de leur apporter à tous des solutions opérationnelles. Certaines valeurs propres à l'institution ou même l'approche pédagogique qui est la sienne peut lui faire privilégier le traitement de certains besoins au détriment d'autres. De plus, les impacts organisationnels ou financiers du traitement de certains besoins peuvent être rédhibitoires. Il est donc nécessaire, de classer les besoins d'aide par ordre de priorité qui se révèle illustratif de la stratégie tutorale globale. Le recours à une étude de criticité est un moyen efficace pour prioriser les réponses tutorales à apporter au regard des besoins d'aide identifiés.

Etude de la criticité d'un besoin d'aide non satisfait

La criticité d'un risque correspond au produit de sa gravité et de son occurrence. Un risque fatal dont l'occurrence est nulle est bien plus supportable qu'un risque de gravité moyenne mais dont l'occurrence et la répétition sont certaines.

Il s'agit donc, une fois la liste des besoins d'aide des apprenants établie, d'étudier la criticité du risque encouru si aucun service tutoral ne répond à un besoin d'aide repéré. L'échelle de l'occurrence du risque peut comporter les niveaux suivants : i) Peu probable ou improbable, ii) probable, iii) fort probable, iv) certaine alors que l'échelle de la gravité serait la suivante : i) peu ou pas grave, ii) grave, iii) très grave, iv) fatale. Chacun de ces niveaux doit faire l'objet de définitions plus précises qui d'un dispositif à l'autre ne seront pas les mêmes. A titre d'exemple, la gravité fatale d'un risque peut correspondre à l'abandon de l'apprenant.

Une telle méthode, si elle n'est pas parfaite et peut apparaître un peu trop mathématique, se révèle néanmoins très utile pour hiérarchiser les réponses tutorales à apporter au sein d'une formation. La recherche de l'objectivité est liée d'une part au fait que les représentations des différents acteurs ont été prises en compte et d'autre part, à la définition précise des critères et des indicateurs. Si ceci ne procure pas une

⁴ Cf. un exemple de grille d'analyse conçu par Dominique Agosta
<http://blogdetad.blogspot.fr/2012/02/proposition-dune-grille-danalyse-des.html>

garantie absolue d'objectivité, la mise en exergue des biais qui peuvent être ceux du responsable de cette étude sont du moins exposés et les résultats obtenus peuvent donc être situés en toute connaissance de cause.

$$\text{Criticité} = \text{Occurrence} \times \text{Gravité}$$

Occurrence du risque					
Certaine	4	8	12	16	
Fort probable	3	6	9	12	
Probable	2	4	6	8	
Peu probable	1	2	3	4	
		Peu grave	Grave	Très grave	Fatal
		Gravité du risque			

Les besoins d'aide dont la criticité du risque de non réponse tutorale s'établit entre 8 et 16 doivent obligatoirement faire l'objet d'une réponse tutorale. Entre 4 et 6, il est souhaitable d'apporter une réponse tutorale aux besoins concernés ou à défaut d'être très attentifs lors de la diffusion de la formation à leur émergence éventuelle afin d'être en mesure de traiter le cas. Entre 1 et 3, il n'y a pas de nécessité d'apporter une réponse tutorale et il est fort probable qu'il s'agisse davantage d'une attente que d'un besoin.

D'autres critères de priorisation des interventions tutorales

Outre la criticité des risques, d'autres éléments peuvent être mobilisés pour prioriser les réponses tutorales et les plans de support à l'apprentissage à investir : l'approche pédagogique, la durée de la formation, les moyens financiers, la facilité de mise en œuvre, la qualité recherchée du système tutorial.

Il est certain que dans un dispositif dont l'approche pédagogique serait académique ou classique, et qui de ce fait porterait l'accent sur la mémorisation et l'assimilation d'un discours porté par les ressources multi-médiatisées de la formation, les plans socio-affectifs et métacognitif peuvent être (ce n'est pas une obligation) ignorés. A contrario, dans un dispositif se revendiquant d'une approche socio-constructiviste, les interventions tutorales relatives à ces plans sont à prendre systématiquement en compte.

La durée de la formation est également un paramètre qui est pertinent. Les interventions tutorales et les plans de support à l'apprentissage sur lesquels elles portent ne seront pas les mêmes selon que la formation demande quelques heures à l'apprenant ou qu'il s'agit d'un cursus de plusieurs centaines d'heures s'étalant sur plusieurs mois.

Les moyens financiers que l'institution est prête à consacrer à la mise en œuvre des services tutoraux est également un paramètre important mais ne saurait, comme

c'est trop souvent le cas, être le seul. Certaines interventions tutorales, comme les entretiens individuels avec les apprenants ou les rétroactions aux travaux des apprenants peuvent être assez chronophages et de ce fait délaissées pour rester dans le budget prévu. Le tutorat ne peut être considéré uniquement comme un coût, à bien des égards il correspond à des investissements et sous certaines conditions peut même dégager un chiffre d'affaires supplémentaire.

La facilité de mise en œuvre, du moins une approche pragmatique de la délivrance des services tutoraux, se révèle être un autre angle d'examen de la priorisation des réponses tutorales. Les tuteurs maîtrisent-ils les outils et les méthodologies pour réaliser les interventions tutorales demandées ? Les technologies de communication à mobiliser sont-elles facilement accessibles par les acteurs de la relation tutorale ? Le rapport temps/efficacité de l'intervention est-il optimum ? Voici quelques-unes des questions auxquelles il faut apporter des réponses contextualisées qui sont de nature à influencer les choix réalisés.

Enfin, et peut-être pourrait-on dire, en premier lieu, le niveau de qualité souhaité du système tutoral devrait guider également cette priorisation. La qualité des services tutoraux reste un domaine encore peu documenté mais l'institution et le concepteur devraient là aussi se fixer des objectifs et examiner si telle ou telle intervention tutorale participe, et à quel niveau, à leur atteinte.

Concevoir et quantifier les interventions tutorales

Il est important de distinguer les différents éléments qui constituent une intervention tutorale ainsi que les modalités selon lesquelles elle se déroule. Patricia Gounon a, dès 2004, identifié trois éléments à prendre en compte : i) le tuteur, celui qui va réaliser l'intervention tutorale ; ii) la nature du tutorat qualifiée en terme de contenu, de modalité et de temporalité ; iii) le tuteur (celui ou ceux qui vont bénéficier de l'intervention tutorale)⁵.

De manière plus récente, Michel Lisowski décrivant la manière de construire un « modèle tutoral » liste huit éléments relatifs à l'ingénierie de formation et sept autres éléments liés à l'ingénierie pédagogique⁶. Pour ma part, je propose une grille de conception d'intervention tutorale qui contient les éléments suivants :

1. objectif tutoral visé ;
2. les acteurs (tuteur ou tuteur et tuteur-s) ;
3. le type de tutorat concerné : tutorat-programme, tutorat-cours, tutorat-technique, tutorat-administratif, tutorat-pair, tutorat-projet... ;
4. les champs de support visés : a) cognitif (disciplinaire, méthodologique, technique, administratif, autre) ; b) socio-affectif (rompre l'isolement, rendre autonome, faciliter la collaboration, autre) ; c) motivationnel (lutter contre l'abandon, renforcer la motivation, encourager et féliciter, autre) ; d) méta-cognitif (planifier son apprentissage, évaluer les stratégies, aider à s'autoévaluer, autre) ;
5. la modalité synchrone ou asynchrone, proactive ou réactive et la spécification des outils utilisés ;

⁵ Gounon, Patricia (2004) Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne <http://www.ritpu.org/spip.php?article53>

⁶ Lisowski, Michel (2010) l'e-tutorat <http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/AFP220-4357.pdf>

6. la fréquence et/ou le positionnement dans le scénario de formation ;
7. des commentaires et conseils à l'intention du tuteur pouvant renvoyer à des ressources ;
8. des métadonnées permettant d'identifier précisément l'intervention tutorale.

L'ensemble de ces éléments permettent ainsi de se faire une idée concrète de chaque intervention tutorale. Les fiches ainsi constituées représentent aussi des ressources appréciables pour envisager la formation des tuteurs et leur permettre d'avoir une représentation la plus précise possible de ce que l'institution attend de leur part.

En ce qui concerne la quantification des interventions tutorales, mes observations de différents systèmes tutoraux, essentiellement en milieu universitaire, m'amènent à avancer quelques chiffres qui restent néanmoins à réinterpréter pour chaque dispositif de formation.

Le premier contact, lorsqu'il est mené de manière individuelle et de manière synchrone nécessite de 15 à 60 minutes par apprenant. S'il fait l'objet d'une rencontre synchrone avec un groupe d'apprenants d'une vingtaine de personnes, sa durée peut se situer de 1 à 3 heures.

La quantification de l'animation d'un forum (lancement, réponses, relances, production de synthèse) dépend fortement de la participation des apprenants. A titre d'exemple, un forum réunissant une trentaine de participants, se déroulant sur une semaine, aboutissant à la publication d'une trentaine de contributions et d'une centaine de commentaires demande de 2 à 4 heures d'interventions de la part du tuteur.

La rédaction de messages proactifs peut être largement facilitée par la production de modèles dès la phase de conception, mais ceux-ci nécessitent fréquemment des adaptations qui demandent de 3 à 10 minutes.

La rédaction d'un message réactif nécessite, selon la complexité de la demande, des temps très différents. Il semble néanmoins raisonnable de fixer leur durée de 5 à 15 minutes.

L'animation d'une séance synchrone telle qu'une classe virtuelle demande un temps d'intervention du tuteur égal à celle de la durée de la séance multipliée par un 1,5 à 2 afin de prendre en compte les tâches de préparation et de bilan.

La production d'une rétroaction à une production d'un apprenant est corrélée au volume de celle-ci. Elle peut être très courte et largement préparée en amont dans le cas d'un QCM, mais beaucoup plus longue dans le cas d'un mémoire. Il est à noter que cette tâche d'évaluation est souvent, tant en présentiel qu'à distance sous-estimée voire non prise en compte pour la détermination du temps de travail du tuteur. Le temps de lecture peut être estimé de 1 à 3 minutes par page, la prise de notes préparatoires de la rédaction de 50 à 100% du temps de lecture, la rédaction de la rétroaction de 15 à 30 minutes par page rédigée.

Initier des communautés de pratique de tuteurs à distance

Toute formation initiale, qu'elle qu'en soit la valeur, possède aussi ses limites. C'est pourquoi, il me semble très important de mettre en place des dispositifs de formation continue à destination des tuteurs. Sur ce plan, la formule des communautés de pratiques me paraît pertinente pour plusieurs raisons. D'une part, la création d'une telle communauté au sein d'une institution permet une meilleure reconnaissance des

fonctions tutorales. D'autre part, le partage des expériences, des vécus, des situations délicates, montre à chacun des tuteurs qu'il n'est pas seul face à elles. En effet, si l'isolement des apprenants à distance est fréquemment reconnu - le tutorat n'est-il pas justement une réponse à cet état de fait ? - le tuteur, souvent distant géographiquement de son institution et de ses collègues, peut également nourrir le sentiment d'être seul face aux apprenants. Traiter collectivement et rétrospectivement les cas difficiles auxquels le tuteur a été confronté avec les apprenants, en bénéficiant du regard distancié de ses pairs se révèle un outil puissant de formation continue et de perfectionnement.

Une communauté de pratiques n'est pourtant pas une chose très aisée à mettre en œuvre. Si les outils collaboratifs à distance en offre l'opportunité théorique, la mise en pratique nécessite des efforts de conception et d'animation qui ne sont pas à sous-estimer. Bien avant de choisir tel ou tel outil qui permettra de soutenir les activités de la communauté de pratiques, les acteurs devront identifier les buts communs qu'ils se donnent, les règles de fonctionnement qui régiront leurs échanges, les productions qu'ils se proposent de réaliser. Cette phase initiale, qui correspond à celle de l'engagement devrait certes être supervisée par un animateur mais laisser la plus grande part d'initiative aux participants. En effet, une démarche trop centralisée, trop dirigée, risquerait de ne pas correspondre aux attentes des tuteurs et les amèneraient à ne s'investir que de manière superficielle, au pire à répondre à une exigence vécue comme une contrainte.

Produire, est certainement le mot clé d'une communauté de pratiques. Des objectifs et des tâches doivent donc être négociés, un planning défini, la nature des résultats sous forme de livrables déterminée. Dès lors, des tâches d'animation et de coordination sont à assumer. Toute communauté dépend fortement de la qualité d'intervention de ses animateurs. Trop directifs, trop présents, ils risquent de décourager la participation du plus grand nombre. Trop absents, pariant sur la spontanéité des émergences, le résultat sera probablement identique. Les qualités nécessaires pour faire vivre une communauté sont donc très semblables à celles d'un tuteur chargé d'accompagner un groupe d'apprenants dans la réalisation d'activités collaboratives. L'animation de la communauté correspond à une sorte de mise en abîme des fonctions tutorales. Il est donc utile, qu'elle soit assumée par un ou plusieurs des tuteurs participants parmi les plus expérimentés.

Les productions pouvant être réalisées par ce type de communauté sont très variées. Il peut s'agir d'aboutir à une meilleure définition des rôles des différents tuteurs, de porter un regard évaluateur sur les scénarios des formations sur lesquelles ils interviennent, de constituer un référentiel de bonnes pratiques, de rendre compte et de publier sur les vécus des tuteurs, etc.

Une communauté de pratiques naît, vit et meurt. La poursuite de son existence est directement liée à la capacité de ses membres à trouver des intérêts à son maintien. Sur ce point, certains exemples peu réussis traduisent le fait que si l'intérêt de l'animateur ou de l'institution sont facilement repérables, ceux des participants le sont moins. C'est pourquoi, le processus qui a présidé à la naissance de la communauté de pratiques doit régulièrement être réactivé. D'un autre côté, l'acharnement à faire vivre une communauté rassemblant des participants qui n'ont plus de buts communs est vain. Tout comme l'objectif ultime d'un tuteur est de ne plus être indispensable aux apprenants qu'il accompagne, la finalité d'une communauté de pratiques de tuteurs ne serait-elle pas de ne plus se révéler nécessaire ? Ce constat ne devrait néanmoins

jamais être pris comme point de départ, et donc comme prétexte, pour ne pas s'engager dans ce type de formation continue des tuteurs que constitue la communauté de pratiques.

Conclusion

Penser le tutorat à distance, décrire les services tutoraux offerts, préparer leur diffusion, tels sont les objectifs visés par l'ingénierie tutorale. Il s'agit donc, pour les concepteurs, de ne pas attendre le dernier moment pour entreprendre les actions présentées lors de cette conférence. L'analyse des besoins d'aide peut être réalisée dès que le projet de formation est connu dans ses grandes lignes : objectif général de la formation, contenu envisagé, public concerné, niveau d'hybridation choisi. La conception des interventions tutorales nécessite que le scénario pédagogique soit stabilisé afin de pouvoir y positionner les interventions tutorales tant structurelles que conjoncturelles.⁷ La mise en place de communautés de pratique de tuteurs peut être initiée dès le démarrage ou même en amont de la dispense de la formation. D'autres actions complémentaires, qui n'ont pas pu être abordées ici, sont souhaitables telles que la rédaction d'une charte tutorale ou la définition du modèle économique du système tutorial. Comme toute ingénierie, celle du tutorat est une projection de la réalité future. Dès lors, il est utile de s'appuyer sur les retours d'expérience des acteurs pour évaluer sa mise en pratique, l'exercice de leur marge de manœuvre par les tuteurs, la pertinence des services offerts aux apprenants.

⁷ Rodet, J. (2013) Interventions tutorales structurelles et conjoncturelles
<http://blogdetad.blogspot.fr/2013/04/interventions-tutorales-structurelles.html>

Peut-on parler du « métier » de tuteur à distance ?¹

Viviane Glikman²

Quelques auteurs évoquent le « métier » de tuteur à distance (notamment Baudrit, 1999 ; Ceron, 2003 ; Bourdet, 2007). Nous nous sommes donc posés la question de savoir si, au-delà d'une fonction³, tuteur à distance peut aussi être considéré comme un « métier »⁴ – ainsi qu'il existe, depuis peu d'ailleurs (1998), un métier de formateur d'adultes (Laot & de Lescure E., 2006).

Pour ce faire, nous avons d'abord identifié, à travers les publications de chercheurs qui se sont intéressés à cette notion, notamment par rapport aux formateurs d'adultes, les différents critères qui permettent d'établir l'existence d'un métier.

Les critères d'existence d'un métier

En nous appuyant en particulier sur les travaux de Allouche-Benayoun & Pariat (1993), Chapellier (2005) et Jobert (1987), nous avons repéré huit critères d'existence d'un métier :

- l'existence de savoirs et de compétences spécifiques ;
- une rémunération liée à l'exercice de l'activité concernée ;
- une offre correspondante de formation institutionnalisée et diplômante ;
- un contrôle de l'accès à l'exercice de l'activité ;
- l'inscription dans la durée (carrière) ;
- un code déontologique ;
- des accords professionnels, de type convention collective ;
- l'existence d'une organisation corporative ou syndicale.

Il s'agira ici d'analyser la manière dont les tuteurs/tutrices à distance remplissent ou non ces critères dans le contexte des organismes qui proposent des formations à distance en France, surtout dans les universités, comparativement à la situation à la Télé-université du Québec.

Les tuteurs dans le contexte français

Le statut des tuteurs à distance (« personnes tutrices » diraient les Québécois qui se refusent à utiliser le masculin comme terme générique englobant les femmes) est très variable en fonction des dispositifs dans lesquels ils exercent, du professeur des universités à l'étudiant vacataire, en passant par le professionnel de la discipline, par le

¹ Ce texte est largement inspiré d'une partie du chapitre 7 de Depover et al. (2011) : V. Glikman, « Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? ».

² Viviane Glikman est enseignante et chercheuse en Sciences de l'éducation

³ Nous n'aborderons pas ici les contenus de cette fonction, ce thème ayant été largement traité par ailleurs dans le séminaire des 10 ans de t@d et dans de nombreuses publications, y compris par nous-même (Glikman, 2002 a et b, 2005, etc.)

⁴ Au sens que les sociologues français accordent à ce terme, les Québécois, qui réservent son emploi aux activités manuelles, parleraient ici plutôt de « profession ».

formateur dans des organismes de formation d'adultes, l'enseignant du secondaire, etc. Dans l'enseignement supérieur, ce sont souvent des doctorants ou de jeunes docteurs en recherche d'insertion académique, sur des emplois précaires.

Existence de savoirs et de compétences spécifiques

En France, les tuteurs, que ce soit en présence ou à distance, sont généralement des spécialistes de la discipline dans laquelle ils accompagnent des apprenants et, pour beaucoup, possèdent des savoirs et des compétences spécifiques liés à leur fonction, même de manière parcellaire et même s'il s'agit avant tout de savoir-faire et parfois de savoir-être mis en œuvre dans l'action, « savoirs d'action » donc, plus que « savoirs théoriques » (Barbier, 1996).

Rémunération liée à l'exercice de l'activité concernée

Les tuteurs sont rémunérés (le plus souvent assez faiblement), la plupart du temps sur vacations ou en heures complémentaires, sauf lorsque ce travail s'inscrit dans leur charge d'enseignant ou de formateur sans être véritablement comptabilisé.

En revanche, à l'inverse de ce qui se passe au Québec, aucun des autres critères n'est présent dans le système français.

Offre correspondante de formation institutionnalisée et diplômante

Contrairement aux formateurs d'adultes dont la professionnalisation a été largement facilitée par la création en 1974 du DUFA (Diplôme universitaire de formateurs d'adultes), les tuteurs à distance ont rarement reçu une formation spécifique et sont souvent conduits à inventer « sur le tas » leurs stratégies d'intervention : « C'est en tutorant que l'on devient tuteur » (Baudrit, 1999).

En effet, aucune formation institutionnalisée et référencée ne conduit encore à un diplôme nationalement reconnu de tuteur à distance et peu d'enseignements qualifiants comportent une formation au tutorat à distance. Les diplômes, en présence ou à distance, proposés tantôt par des établissements de formation français, des universités le plus souvent, tantôt dans le cadre de projets européens, ne traitent ces aspects que dans des formations plus générales à l'ingénierie de la formation à distance ou à l'apprentissage en réseau (par exemple, Master professionnel UTICEF à l'université Louis-Pasteur de Strasbourg, « ingénierie pédagogique du e learning » à Rennes I, FOAD à Besançon, Net Trainers à Toulouse 1, Learn Nett...).

Il existe également des sessions de formation suivies par des tuteurs à distance en exercice, ou de futurs tuteurs à distance, mais dans le contexte précis d'entreprises désireuses de rendre plus performantes leurs offres de FAD ou de FOAD ou dans celui d'actions spécifiques de formations à distance telles que FORSE⁵. Dans ce cas, il s'agit souvent de quelques journées d'information plus que de formations structurées ou de formations courtes, construites en fonction des besoins et qui ne donnent lieu à aucune certification, même si elles aboutissent à améliorer les compétences tutorales de ceux ou celles qui les suivent.

La professionnalisation des tuteurs à distance se constitue néanmoins peu à peu, même si elle n'est actuellement qu'à l'état d'ébauche. Des formations qualifiantes centrées exclusivement sur le tutorat à distance sont, en effet, en émergence. On

⁵ Formation à distance en Sciences de l'éducation proposée par les universités de Rouen et Lyon et le Cned.

peut ainsi évoquer, bien qu'il se situe en Belgique, à l'université de Liège, le certificat universitaire présenté par Brigitte Denis lors de la séance du 22 octobre de ce séminaire des « Dix ans de t@d », certificat obtenu grâce à une évaluation formative et continue complétée par un entretien avec un jury⁶.

Par ailleurs, l'AUF (Agence universitaire de la francophonie) a mis en place depuis peu une procédure de certification au tutorat à distance. Il s'agit d'un examen en deux parties : épreuve théorique « sur table » visant à l'évaluation des connaissances des candidats et épreuve pratique en situation réelle, destinée à tester leurs compétences. Il peut facultativement être préparé via des ateliers en présence de quelques jours⁷.

Contrôle de l'accès à l'exercice de l'activité

Il n'y a aucun contrôle quant à l'accès à la fonction : un enseignant s'improvise tuteur d'un cours à distance parce qu'il a conçu ce cours et souhaite en suivre la mise en œuvre, parce qu'il n'y a personne d'autre pour assurer ce suivi ou qu'il ne dispose d'aucun financement pour rémunérer un vacataire. Lorsque des tuteurs sont engagés comme tels, c'est fréquemment parce qu'ils font partie, à un titre ou à un autre, de l'équipe à laquelle appartiennent les concepteurs des cours, parce qu'ils sont disponibles et volontaires pour assurer ce travail - ne serait-ce que parce qu'ils ont besoin d'un revenu, même faible - ou parce qu'ils sont plus ou moins spécialistes du contenu de la formation et la connaissent pour avoir participé à son élaboration ou, simplement, l'avoir précédemment suivie en tant qu'étudiants. Des connaissances de base en informatique sont généralement requises, comme dans un appel à candidatures lancé en 2013 en direction d'étudiants d'un niveau au moins égal au Master par l'Enead (unité d'enseignement à distance de Paris 3)⁸.

Inscription dans la durée (carrière)

La fonction de tuteur est généralement une activité soit transitoire, de l'ordre du « petit job », pour des doctorants par exemple, soit marginale par rapport à une activité professionnelle principale pour les enseignants et les formateurs. Ce n'est donc ni un état en soi, ni un véritable statut et ce n'est pas, le plus souvent, l'activité principale des personnes qui l'exercent. D'ailleurs, aucun chargé de tutorat, interrogé sur sa profession, ne se présente comme tel et personne ne semble actuellement envisager de « faire carrière » dans cette fonction.

⁶ Pour plus de détails, voir <http://www.youtube.com/watch?v=baaVTGjZlc0&feature=youtu.be>

⁷ Pour en savoir plus, se reporter à <http://certificationtutorat.refer.org/>

⁸ Voir <http://www.univ-paris3.fr/recherche-tuteurs-a-distance-2013-2014-122964.kjsp>, consulté en novembre 2013.

Code déontologique - Accords professionnels de type convention collective - Existence d'une organisation corporative ou syndicale

Enfin, il n'existe aucun signe d'organisation des tuteurs à distance en tant que communauté, ni code déontologique (même si même si quelques considérations d'ordre éthique figurent dans les cahiers des charges du tutorat de certains organismes), ni convention collective, ni groupement visant à la protection d'intérêts communs. Seul le portail t@d, initié et facilité par Jacques Rodet, pose les prémises d'une telle organisation.

La fonction de tuteur à distance nous semble donc, pour ce qui est de la France, difficilement assimilable à un métier au regard des critères que nous avons retenus et l'ensemble de ceux qui l'assurent se révèle plus proche d'un groupe occupationnel que d'une corporation. La non-reconnaissance du métier de tuteur à distance peut sans doute être rapprochée de la marginalisation durable, en France, de la formation à distance dans son ensemble, mais il semble également que la plupart des métiers relatifs à l'accompagnement y subissent un sort semblable (Paul, 2009).

Les « personnes tutrices » à la Télé-université du Québec

À l'opposé, c'est à la Télé-université du Québec (Téluq), que cette fonction est la plus codifiée⁹. La Téluq, fondée en 1972, seule université francophone entièrement consacrée à la formation à distance en Amérique du Nord, accueille environ 18 000 étudiants. Elle emploie quelque 175 tuteurs/tutrices à distance responsables des étudiants inscrits dans les premiers cycles. En outre, 68 « chargé(e)s d'encadrement », en principe plus diplômés, assurent le soutien aux étudiants de 2^e et 3^e cycles.

Existence de savoirs et de compétences spécifiques

Les personnes tutrices de la Téluq doivent surtout être compétentes dans la discipline. Certaines, comme en France, possèdent des savoirs et/ou des compétences spécifiques à la fonction tutorale, souvent acquis dans l'exercice de cette fonction.

Rémunération liée à l'exercice de l'activité concernée

Elles sont rémunérées sur une base forfaitaire par étudiant, incluant l'encadrement et la correction de travaux. De longues grèves, sur lesquelles nous reviendrons, ont abouti à une amélioration de cette rémunération.

Offre correspondante de formation institutionnalisée et diplômante

Le seul critère d'existence d'un métier auquel ne répondent pas les tuteurs et tutrices de la Téluq est celui qui concerne une qualification formelle sur le tutorat à distance, qui n'est, de fait, nullement exigée à l'embauche. Il n'existe d'ailleurs au Québec, pas plus qu'en France, de formation qualifiante uniquement centrée sur le tutorat à distance. Seuls y préparent des cursus universitaires sur la formation à distance dans son ensemble incluant une formation au tutorat (tel que le DESS « Formation à distance »

⁹ Les données de cette partie sur les personnes tutrices de la Téluq ont plusieurs sources, dont le site de la Téluq (<http://teluq.quebec.ca/siteweb/enbref/>, consulté en novembre 2013) et surtout des textes de Sylvie Pelletier (Pelletier, 2001) et de Patrick Guillemet (Guillemet & Pelletier, 2005) et des informations complémentaires qu'ils nous ont fournies, ainsi que les Fragments du Blog de t@d sur « La lutte des tuteurs de la Téluq » (Rodet, 2008).

de la Télunq), quelques formations courtes et non diplômantes ou bien des actions de perfectionnement professionnel organisées par l'organisation syndicale à laquelle ils appartiennent (cf. infra).

Contrôle de l'accès à l'exercice de l'activité

Bien que de nombreux tuteurs estiment que le soutien à la motivation représente une dimension essentielle leur travail d'encadrement, l'institution attend d'eux un tutorat axé principalement sur les contenus de l'enseignement. Ils sont donc avant tout recrutés sur la base de leurs connaissances disciplinaires, attestées par des diplômes. Tous les tuteurs doivent avoir au moins le baccalauréat et une maîtrise est de plus en plus souvent requise. Il leur est également demandé de prouver une expérience professionnelle et/ou d'enseignement, en particulier auprès d'adultes.

Inscription dans la durée (carrière)

La moitié environ des personnes tutrices de la Télunq travaille à temps plein pour un autre employeur, le tutorat constituant pour elles une activité secondaire et un revenu d'appoint. Beaucoup d'autres cumulent des emplois à temps partiel, assurant également des fonctions de chargés de cours dans une autre Université ou un collège, de rédacteur, de traducteur, etc. Près de 20 % d'entre elles, néanmoins, exercent à plein temps à la Télé-université.

Du point de vue de l'inscription dans la durée, on constate qu'elles font bien souvent carrière dans cette fonction, la majorité étant employée depuis plus de dix ans par l'établissement, bien que tous les contrats soient à durée déterminée.

61

Code déontologique

Sans que soit encore établi un véritable code déontologique, une réflexion sur les problèmes d'éthique, tendant à l'élaboration d'un tel code, est menée dans un cadre syndical.

Accords professionnels, de type convention collective

Ces personnes tutrices sont régies par une convention collective que de longues négociations, en 2003-2004, ont permis de réviser dans le sens d'une revalorisation de leur fonction.

Plus récemment, au début de l'année 2008, une grève de deux mois et demi a été menée avec pour principale revendication l'obtention d'un statut d'enseignant comparable à celui des chargés de cours de l'UQAM (Université au Québec à Montréal). Elle a abouti, sinon à l'obtention de ce statut, du moins à la satisfaction d'une part non négligeable des exigences des grévistes et, en particulier, à une augmentation significative des salaires (près de 20 %), assortie d'un allègement de leur charge de travail.

Existence d'une organisation corporative ou syndicale.

Ainsi que nous l'avons évoqué plus haut, les personnes tutrices de la Télunq sont, et c'est là leur caractéristique la plus originale dans ce milieu, organisées en syndicat, le « syndicat des tuteurs et tutrices », auquel la loi du pays leur fait, comme pour tout salarié, obligation d'adhérer. Ce syndicat, présidé par Sylvie Pelletier, est affilié à une puissante centrale syndicale, la FNEEQ (Fédération nationale des enseignants et en-

seignantes du Québec), qui les reconnaît en tant qu'enseignants et, par conséquent, soutient leurs revendications visant à obtenir cette reconnaissance de la part de leur employeur.

À l'exception d'une formation qualifiante sur le tutorat à distance, l'activité des tuteurs et tutrices de la Télunq répond donc - contrairement à la situation en France - à tous les critères de présence d'un métier énoncés plus haut. C'est à juste titre que des chercheurs québécois se réfèrent volontiers au « corps d'emploi » ou « corps de métier » (Wion & Gagné, 2008 : 498) constitué par les personnes tutrices, ce qui serait peu concevable dans le système éducatif français.

En résumé

Le tableau ci-dessous, dans lequel apparaissent en grisé les cases correspondant aux critères remplis dans les organismes français et à la Télunq, résume les informations qui précèdent.

Critères de présence d'un métier	Universités et autres organismes français	Télé-université du Québec
Savoirs et compétences spécifiques	Variable	Surtout disciplinaires
Rémunération liée à l'activité	Presque toujours	OUI
Formation spécifique institutionnalisée et diplômante	En émergence	NON
Contrôle de l'accès à l'exercice de l'activité	NON	OUI
Inscription dans la durée (carrière)	NON	OUI
Code déontologique	NON	OUI
Convention collective	NON	OUI
Existence d'une organisation corporative ou syndicale	NON	OUI

Tableau 1. Critères d'existence d'un métier en France et à la Télunq

Une identité professionnelle ?

Parallèlement, et pour en revenir au contexte français, nous nous contenterons de quelques mots, en guise de conclusion, pour questionner l'identité professionnelle des tuteurs à distance. Une certaine identité « culturelle » a parfois pu être décelée au sein d'un même dispositif de formation en ligne, lorsque les tuteurs de ce dispositif avaient suivi un même enseignement sur l'ingénierie des FOAD, avaient participé à des mêmes journées d'information dans le cadre d'un projet de FAD déterminé ou communiquaient entre eux pour échanger sur leurs expériences (Caron, 2003, à propos de FORSE). Cependant l'ensemble des caractéristiques que nous avons décrites (instabilité et marginalité de la fonction, absence de reconnaissance institutionnelle, de perspectives de carrière et de sentiment d'intérêt commun, etc.) va à l'encontre de la construction d'une identité professionnelle collective, au sens où la définissent plusieurs auteurs (Sainsaulieu, 1977 ; Dubar, 1998 ; Wittorski, 2008 ; etc.).

Finalement, il semble ressortir des entretiens et observations que nous avons réalisés en France dans divers contextes que l'identité professionnelle des tuteurs à distance,

indépendamment de leur investissement dans cette fonction, est actuellement davantage liée à leur activité ou emploi principal (étudiant, enseignant, formateur, chercheur, spécialiste d'une discipline) ou à leur communauté scientifique de référence qu'à l'exercice du tutorat. Peut-être aussi peut-on faire l'hypothèse que, comme pour les formateurs d'adultes selon Gravé (2009 : 451), il se dégage « une pluralité de logiques identitaires », liées à aux trajectoires professionnelles des tuteurs à distance et à leur ancienneté dans la fonction, logiques qui demeurerait à identifier.

Sans préjuger de la nécessité ou non d'un changement, sur laquelle les avis divergent, tout laisse à penser que cette situation demeurera en l'état tant que l'institutionnalisation d'une formation spécifique et/ou la constitution d'un groupement d'intérêt n'ouvriront pas la voie vers la structuration et la légitimation d'un véritable corps professionnel, avec ses règles et ses normes.

Bibliographie

Allouche-Benayoun, J. & Pariat, M. (1993). *La fonction formateur : Analyse identitaire d'un groupe professionnel*. Toulouse : Privat.

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

Baudrit, A. (1999). *Tuteur : Une place, des formations, un métier ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *ALSIC, Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 10(1), 23-32. En ligne <http://alsic.revues.org/522>, consulté en novembre 2013.

Caron, C. (2003). Tuteur, de l'identité culturelle à l'identité professionnelle (Campus numérique FORSE). *ISDM, Informations, Savoirs, Décisions et Médiations*, (10). En ligne http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm10/isdm10a81_caron.pdf, consulté en novembre 2013.

Ceron, S. (2003). *Le tutorat à distance dans les campus numériques : Un métier d'avenir ?* Université Lyon 2, mémoire de Maîtrise en Sciences de l'éducation. En ligne <http://forse.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-45.pdf>, consulté en novembre 2013.

Chapellier, J.-L. (2005). Éducateur : Identité et formation. In G. Zribi & J.-L. Chapellier (éds.), *Penser le handicap mental*. Rennes : École des hautes études en santé publique (EHESP).

Depover, C., De Lièvre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. & Jaillet, A. (éds.) (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.

Dubar, C. (1998). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.

Glikman, V. (2002a). *Des cours par correspondance au "e-learning" : Panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris : Presses Universitaires de France.

Glikman, V. (2002b). Apprenants et tuteurs : Une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, (152), 55-69.

Glikman, V. (éd.) (2005). Tutorat à distance et logiques industrielles. *Distances et Savoirs*, 3(2).

- Gravé, P. (2009). Chapitre 14. Trajectoires et identités professionnelles des formateurs. In J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. C. Ruano-Borbalan (éds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 435-454). Paris : Presses Universitaires de France.
- Guillemet, P. & Pelletier, S. (2005). Le tutorat à la Télé-université : Les voies de l'industrialisation. *Distances et savoirs*, 3(2), 207-230.
- Jobert, G. (1987). La professionnalisation des formateurs. In Délégation à la Formation professionnelle, *Quelle formation, quels formateurs ?* Paris : La Documentation Française.
- Laot, F. F. & de Lescure, E. (2006). Formateur d'adultes : Entre fonction et métier. *Recherche et formation*, (53), 79-93.
- Paul, M. (2009). Chapitre 19. L'accompagnement : D'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J. C. Ruano-Borbalan (éds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Paris : Presses Universitaires de France.
- Pelletier, S. (2001). Tutrices et tuteurs à la Téléuq. *SCCUQ_INFO*, décembre, 32-34. En ligne <http://sccuq.uqam.ca/information/SCCUQInfo/Decembre2001.pdf>, consulté le 18 janvier 2010.
- Rodet J. (éd.) (2008). La lutte des tuteurs de la Téléuq. *Tutorat à distance, fragments du Blog de t@d*, volume hors-série. En ligne <http://jacques.rodet.free.fr/fraghs1.pdf>, consulté le 18 janvier 2010.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques (2e éd. 1985).
- Wion, F. & Gagné, P. (2008). Le tutorat dans la formation à distance : A la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe. *Distances et Savoirs*, 6(4), 491-517.
- Wittorski, R. (2008). La notion d'identité collective. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois & M. Vasconcellos (éds.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp. 195-211). Paris : L'Harmattan.

La syndicalisation des tuteurs de la Télé-université : Origine, enjeux et résultats

Sylvie Pelletier¹

Durant les premières années d'existence de la Télé-Université (Téluq), de 1974 à 1980, les tuteurs (alors appelés « animateurs ») jouissaient d'une grande autonomie professionnelle et de bonnes conditions de travail, et ce, malgré le fait que leur statut en était un de contractuels. La détérioration de leur situation professionnelle durant la décennie suivante a conduit, au début des années 1990, à la constitution du syndicat des tuteurs et des tutrices. Ce dernier s'emploie depuis lors à faire reconnaître la profession de tuteur - une profession qui fait appel à l'exercice de tâches se rattachant normalement à l'acte d'enseigner - et à améliorer, sous tous les angles, les conditions de travail de quelque 200 tuteurs et tutrices qui interviennent dans plus de 300 cours de premier cycle offerts à distance par la Téluq.

L'exposé qui suit retrace l'action et les luttes syndicales qui ont permis, dans un contexte institutionnel et technologique en mutation et au sein de rapports de pouvoir souvent conflictuels, d'obtenir des résultats positifs (que nous détaillerons), mais encore insuffisants quant à l'aboutissement des revendications statutaires visant à revaloriser la fonction et à renforcer la stabilité de l'emploi.

Introduction

Après avoir choisi le thème de ma présentation, j'ai élaboré son contenu pour en tirer non pas une publication scientifique, mais bien un récit authentique (et indéniablement subjectif !) que j'ai construit dans l'intérêt d'un public en particulier auquel je souhaitais m'adresser. Je ne suis assurément pas la seule personne à aimer passionnément mon travail de tutrice, à en éprouver une grande satisfaction dans les tâches que nous accomplissons auprès de nos étudiants, mais qui en même temps souffre d'exercer une profession qui tarde à être reconnue à sa juste valeur dans le milieu universitaire. C'est principalement à l'ensemble de ces praticiens de l'enseignement à distance que je dédie ma présentation. Les actions et les résultats des démarches entreprises par notre syndicat ne peuvent sans doute pas être reproduits intégralement ailleurs, mais ils démontrent combien il est important de s'affirmer collectivement pour faire reconnaître la valeur de notre travail, surtout lorsqu'on exerce ses fonctions en vase clos, dans l'isolement, comme le font les tuteurs.

¹ Sylvie Pelletier est tutrice à la Téluq et Présidente du syndicat des tuteurs et tutrices de la Téluq

Les belles années

Notre histoire est étroitement liée à l'évolution de la Télé-université et elle débute bien avant la naissance de notre syndicat. Durant les premières années d'existence de la Télé-université, de 1974 à 1980, les tuteurs jouissaient d'une position relativement confortable malgré leur statut d'emploi contractuel. La Télé-université se voulait alors une institution au service des besoins de formation de la société québécoise. Elle concoctait des cours à vocation socioculturelle, et sa formule d'enseignement hybride combinait les études à distance et la participation à des ateliers offerts par des animateurs-tuteurs. Au cours de cette courte période glorieuse (le mot n'est sans doute pas exagéré), la jeune et fringante Télé-université réussira même à décupler sa clientèle, donc en à peine quelques années d'existence. Déjà, en 1980, on comptera en effet plus de 22 000 inscriptions avec une banque de cours pourtant minuscule (14 cours seulement). Tout cela avec un noyau de quatre professeurs de profil multidisciplinaire, 150 employés de soutien et une « armée » constituée de plusieurs centaines de tuteurs-animateurs répartis aux quatre coins du Québec. Les coûts de production du matériel de cours étant amortis sur un très grand nombre d'étudiants inscrits, la Télunq parvenait à remplir sa mission à moindre coût que dans les universités-campus et se félicitait d'avoir ainsi rendu l'enseignement universitaire accessible aux quatre coins du Québec.

La décennie 80 sous le signe du recul pour les tuteurs

Au début des années 80, la Télé-université cherche à se départir de son étiquette d'Université à vocation socio-culturelle et à se rapprocher de l'orthodoxie universitaire. Pour ce faire, elle décide de se constituer un corps professoral dans différentes disciplines du savoir et d'ouvrir de nouveaux programmes d'études. L'objectif de la Télunq n'est plus de se rendre accessible, mais de se mériter une réputation d'excellence en enseignement et en recherche, tout en préservant sa spécificité d'université à distance. C'est ainsi que, du début à la fin des années 80, le nombre de professeurs a considérablement augmenté et l'offre de cours tout autant. Toutefois, le nombre d'étudiants inscrits n'augmente pas significativement. C'est donc que l'augmentation de l'offre de cours s'accompagnera d'une baisse concomitante du nombre d'étudiants par cours. Au début des années 90, il est même devenu plus coûteux de former un étudiant à distance que de le faire sur campus, ce qui menaçait la survie même de la Télunq.

Dans un effort de rationalisation, la Télunq décide alors de réduire les coûts d'encadrement des étudiants. Elle abandonne progressivement la tenue d'ateliers en présentiel dans les cours, lesquels sont remplacés par des conférences téléphoniques. D'ailleurs, il devenait difficile d'organiser des ateliers en classe faute d'un nombre suffisant d'inscriptions par cours. Ce changement a entraîné un rétrécissement de la tâche des tuteurs. Plus tard, les conférences téléphoniques ont elles aussi disparu et l'encadrement des étudiants est devenu totalement individualisé. Les communications tuteur-étudiant se faisaient par téléphone et on utilisait la poste pour acheminer le matériel de cours et retourner les travaux notés. En éliminant les activités en présentiel, on retranchait ainsi de la tâche des tuteurs ce qui leur conférait un statut d'enseignant : l'animation d'activités en classe. Les tuteurs subirent alors une réduction importante de leur tâche et de leur rémunération. C'est à ce moment qu'est survenu le point de rupture. Les tuteurs n'étaient désormais plus considérés comme de

véritables partenaires de l'enseignement offert à la Téléuq, et la valeur de leur travail s'est dépréciée davantage dans les années qui ont suivi.

Les tuteurs payés de moins en moins cher pour... de plus en plus de tâches !

Dès le début des années 90, le corps professoral de la Téléuq commence à croître en nombre, mais aussi en influence sur la destinée de la Téléuq. Les professeurs ont aussi pris de l'assurance dans leurs capacités de concevoir des cours offerts à distance. Plusieurs se targueront même de concevoir des cours « autoportants » pour lesquels l'étudiant n'aurait nul besoin de services de tutorat - ou si peu - pour réussir un cours. Il n'en fallait pas plus pour répandre l'idée que les tuteurs étaient grassement payés pour le peu que les étudiants attendaient d'eux en retour. Les tuteurs étant tenus à distance (sans, ici, mauvais jeu de mots...) des centres de décision et des activités auxquelles se livraient leurs collègues à l'interne, tout le monde ignorait cependant à quel point la tâche d'encadrement des tuteurs était alourdie. Pendant ce temps, la Téléuq était toujours en quête d'excellence et de reconnaissance institutionnelle ; les cours offerts devenaient de plus en plus exigeants, alors même que la qualité des travaux notés était à l'avenant. Les tuteurs subissaient alors la pression d'un nombre grandissant d'étudiants en difficulté d'apprentissage, étudiants dont certains avaient un urgent besoin d'être accompagnés étroitement dans leurs études pour réussir dans leur cheminement. Puis il fallait bien soutenir la motivation des étudiants à qui on demandait de fournir de plus en plus d'efforts pour satisfaire aux exigences accrues des cours offerts à la Téléuq.

Les doléances des tuteurs n'étant pas considérées avec attention dans les lieux de pouvoir à la Téléuq, le mythe - aucun autre mot ne pouvant mieux traduire cette réalité - du tuteur grassement payé perdurait, alors que ces derniers n'avaient touché aucune augmentation de salaire depuis le début des années 80. Or, pendant la même période, les salaires des employés réguliers de la Téléuq avaient, eux, presque... doublé! Le pire était encore à venir pour les tuteurs. La rumeur voulait en effet que la Téléuq revoie en profondeur le mode de rémunération des tuteurs, alors constitué d'un montant forfaitaire global pour l'encadrement d'un étudiant assigné à un tuteur. Le modèle de rémunération préconisé par notre employeur s'appuyait sur un fractionnement de la tâche et un minutage précis des temps de correction des travaux notés dans chacun des cours. L'intention de l'employeur était de soustraire de la rémunération des tuteurs les montants alloués pour la correction des travaux notés que l'étudiant n'aurait pas fournis.

Le syndicat des tuteurs voit (enfin !) le jour

C'est dans ce contexte, proche des conditions de travail de l'entreprise manufacturière, que les tuteurs de la Téléuq décideront finalement de se syndiquer en 1991. Le plus difficile pour les quelques tuteurs à l'origine de la syndicalisation fut certainement de pouvoir communiquer directement avec l'ensemble des tuteurs. Pour se syndiquer, il faut préalablement l'existence d'un espace commun que partagent les personnes visées. Dans le cas des tuteurs, cet espace commun n'existait pas. Le lieu de travail des tuteurs étant leur domicile, les rencontres de tuteurs dans les bureaux de la Téléuq étaient, en pratique, quasi inexistantes. On ignorait qui étaient nos collègues tuteurs et on ignorait même leur nombre. Nous avons dû cogner à bien des portes afin de constituer une liste exhaustive des tuteurs à l'emploi de la Téléuq. Après

coup, il fut relativement facile de recueillir des signatures lors de la campagne d'adhésion au syndicat. Nous disposions alors d'une liste comportant un peu plus de 300 tuteurs à l'emploi de la Téléq. Nous avons adressé aux tuteurs une simple lettre leur exposant les motifs à l'appui de la syndicalisation et nous avons attendu un retour postal pour comptabiliser les adhésions.

L'idée de fonder un syndicat a donc été accueillie favorablement parmi les tuteurs, même si la plupart d'entre eux ignoraient tout des fondateurs de ce syndicat. Après 15 ans sans augmentation de salaire, on comprend que la syndicalisation n'était pas un remède difficile à vendre. Après avoir reçu les adhésions d'environ 60 % des tuteurs sollicités, nous avons fait une demande d'accréditation au ministère du Travail du Québec afin d'enregistrer officiellement notre syndicat. Notre employeur a aussitôt contesté la représentativité de notre syndicat et déposé en preuve au ministère du Travail une liste contenant plus de 600 noms de tuteurs à son service, ce qui faisait en sorte que nous n'avions pas, en vertu de la loi, le nombre minimal de signatures requises pour fonder un syndicat. La bataille judiciaire qui suivit fut de courte durée. Il fut rapidement démontré que la liste de l'employeur était truffée de noms d'ex-tuteurs qui n'avaient pas officiellement démissionné, mais que l'employeur n'avait pas sollicités depuis nombre d'années pour assumer des charges de tutorat. Ayant remporté cette première victoire, notre syndicat fut accrédité et on s'attela ensuite à la rédaction d'un projet de convention collective pour établir nos nouvelles conditions de travail.

Nouvellement élue dans ma fonction de présidente du syndicat, je croyais naïvement qu'il suffirait de dénoncer haut et fort l'écart salarial existant entre les tuteurs et les employés permanents de la Téléq pour susciter la solidarité au sein des autres groupes d'employés et forcer l'employeur à combler l'écart constaté. Le syndicat dénonçait alors la ségrégation en vigueur à la Téléq, laquelle se manifestait par la coexistence de deux classes d'employés. D'un côté les employés permanents, à temps plein et jouissant de bonnes conditions de travail, de l'autre côté les tuteurs contractuels, embauchés sur appel pour une durée déterminée et dont personne ne se souciait à la Téléq, la situation étant que les tuteurs travaillaient à domicile et n'avaient aucun lien direct avec la plupart des employés réguliers de la Téléq.

Notre employeur s'est bien défendu d'exercer une politique ségrégationniste envers ses tuteurs. Il a réagi à nos demandes salariales en nous comparant non pas à ses propres employés, mais bien à un groupe externe : les auxiliaires d'enseignement en milieu universitaire. On retrouve des auxiliaires d'enseignement sur tous les campus universitaires, ce sont des employés-étudiants contractuels qui assistent les professeurs dans leur enseignement en classe. Dans les faits, leur travail consiste essentiellement à corriger les travaux notés des étudiants sous la supervision du professeur. Sur les campus établis au Québec, les auxiliaires d'enseignement formaient une classe de travailleurs peu rémunérés et peu revendicateurs. Les conditions de travail des tuteurs de la Téléq apparaissaient donc avantageuses en comparaison des leurs.

Une partie de bras de fer avec l'employeur qui stimulera la cohésion entre les tuteurs

Personne n'ignorait que les responsabilités confiées aux tuteurs étaient bien plus grandes que celles des auxiliaires d'enseignement, mais dans le jeu des négociations d'une convention collective, tous les coups sont permis. Le droit de grève n'étant pas autorisé lors de la négociation d'une première convention collective, le rapport de

force était donc à l'avantage de l'employeur dans ce débat. Finalement, après quelques séances de négociations qui se sont étirées sur plus d'un an, les positions patronale et syndicale étaient à ce point divergentes que le syndicat confiait à un arbitre désigné par le ministère du Travail le soin de décréter les conditions de travail des tuteurs. C'était en 1996. À la lumière des témoignages entendus, l'arbitre a reconnu que les responsabilités confiées aux tuteurs de la Téléuq étaient plus importantes que celles des auxiliaires d'enseignement, notamment du fait que les tuteurs ont la responsabilité d'évaluer les étudiants, donc de décider si l'étudiant a réussi, ou non, le cours. L'arbitre nous a toutefois imposé le nouveau mode de rémunération fractionné que l'employeur avait concocté soi-disant pour offrir aux tuteurs une plus juste répartition de la rémunération. À cette époque, il faut dire que la Téléuq se trouvait effectivement en posture financière difficile. Lors de l'audition des témoins devant l'arbitre, le directeur des affaires administratives de la Téléuq avait alors fait état avec éloquence du bilan financier d'une université au bord de la faillite. Les augmentations de clientèle ne s'étant pas manifestées malgré l'augmentation du nombre de cours offerts, la survie de la Téléuq était en péril.

L'établissement de la juste valeur du travail d'un tuteur n'étant pas réglé, le problème est réapparu lors de tous les renouvellements de convention collective qui ont suivi la décision arbitrale, l'employeur refusant chaque fois de comparer nos conditions de travail avec celles de tout autre groupe professionnel à son emploi.

L'industrialisation du tutorat

En 1999 s'amorcent de grands changements à la Télé-université : la mise en service d'un campus virtuel, l'encadrement en ligne et l'inscription continue. Les tuteurs bénéficièrent alors d'une allocation ajustée au prorata du nombre d'étudiants encadrés pour faire l'usage de leur ordinateur personnel, car il était prévu que toutes les transactions administratives pour effectuer leur travail se feraient désormais en ligne. C'était d'ailleurs une nécessité puisque la formule des inscriptions continues faisait en sorte que les tuteurs recevaient quotidiennement de nouvelles assignations d'étudiants. La nouvelle formule d'encadrement prévoyait que les étudiants puissent communiquer avec leur tuteur non plus seulement par téléphone à heures fixes, mais également par courriel, le tuteur devant leur fournir une réponse dans un délai de 2 jours ouvrables. Notre employeur faisait miroiter les économies d'échelle que les tuteurs pourraient réaliser en constituant des foires aux questions.

Les tuteurs constatèrent rapidement qu'en offrant une disponibilité accrue à leurs étudiants, ces derniers leur adressaient davantage de demandes et que la rédaction des réponses à ces demandes leur occasionnait un surcroît de travail même si les réponses fournies à un étudiant pouvaient être mises en banque pour aider à répondre éventuellement à d'autres étudiants. Bref, l'encadrement en ligne augmentait significativement la charge de travail des tuteurs. Une fois de plus, le syndicat des tuteurs porta sa cause en arbitrage au ministère du Travail. L'arbitre rendit cette fois-ci une décision favorable au syndicat en obligeant la Téléuq à négocier de nouvelles conditions de travail pour ses tuteurs. Nous n'étions pas au bout de nos peines puisque notre employeur a contesté la décision arbitrale en cour supérieure. Le jugement final fut rendu en notre faveur en 2002 et l'employeur a dû se résigner une fois pour toutes à négocier de nouvelles conditions de travail pour ses tuteurs.

Affiliation à la FNEEQ, un tournant salubre

Un an plus tôt, notre syndicat s'était affilié à une importante centrale syndicale qui regroupe des enseignants universitaires contractuels: les chargés de cours. Sous cette nouvelle bannière, la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ), notre syndicat a fait des avancées importantes sur le plan des conditions de travail et réglé au passage le lourd contentieux qui s'était accumulé au fil des ans entre l'employeur et le syndicat des tuteurs. Au premier chef, nous avons obtenu le rattrapage salarial attendu pour la surcharge de travail occasionnée par l'encadrement en ligne. Puis, fut abolie la formule de rémunération empruntée à l'entreprise manufacturière. Désormais, le montant forfaitaire accordé pour l'encadrement d'un étudiant ne serait plus amputé lorsque l'étudiant abandonne le cours sans avoir réalisé tous les travaux notés.

Nous avons aussi réalisé des gains importants sur le plan des avantages sociaux jusque-là réservés exclusivement aux employés permanents de la Téléuq. Des avantages que notre employeur refusait de nous accorder pour un motif bêtement administratif: notre statut d'emploi dit « surnuméraire ». Par définition, les employés surnuméraires sont appelés à répondre à des besoins ponctuels de main-d'œuvre pour une durée bien précise. Or, pour nous, ce discours ne tenait pas la route puisque la capacité de la Téléuq d'encadrer et de diplômer des milliers d'étudiants chaque année reposait sur le travail accompli par les tuteurs quotidiennement. Sans la présence de tuteurs, la Télé-université ne pouvait tout simplement pas assurer le service aux étudiants. Quoi qu'il en soit, nous ne revendiquons nullement un statut d'employé permanent. En revanche, nous exigeons fermement que nous soient accordés les mêmes avantages que ceux consentis aux employés réguliers de la Téléuq et nous avons réussi à obtenir gain de cause.

Autres gains importants lors de ces négociations, nous avons obtenu des sièges avec droit de vote aux instances de la Téléuq; les tuteurs pourraient désormais faire entendre leur point de vue en haut lieu à la Téléuq. Enfin, les tuteurs obtenaient un budget dédié à leur perfectionnement professionnel, puis une autre enveloppe budgétaire afin de favoriser leur intégration à la communauté télé-universitaire et soutenir leur participation à l'amélioration de la qualité de l'encadrement offert aux étudiants. Au terme de cette ronde de négociation, on pouvait croire que les ponts étaient véritablement rétablis entre la Téléuq et ses tuteurs.

Nouvel objectif : Susciter l'amélioration des compétences des tuteurs

Après la signature de la convention collective 2003-2006, notre syndicat s'est aussitôt engagé dans une nouvelle mission, celle de favoriser le développement des compétences en matière de tutorat. Le terrain était vierge en quelque sorte puisque les pratiques de tutorat étaient peu formalisées à la Téléuq et le développement des habiletés tutorales peu encouragé. La formation initiale des tuteurs consistait pour l'essentiel à leur offrir une présentation du cours et de la démarche d'apprentissage qui l'accompagne de même que la liste des tâches et responsabilités des tuteurs en vertu de la convention collective. Accessoirement, quelques formations collectives ont été offertes aux tuteurs à l'occasion de changements technologiques importants. Paradoxalement, malgré son expertise reconnue en formation à distance, la Téléuq ne s'était jamais véritablement souciee d'enseigner le métier de tuteur aux nouvelles recrues non plus que de développer et de perpétuer le savoir-faire de ses tuteurs expé-

rimentés. Les tuteurs étant des professionnels dans leurs domaines respectifs, on présumait qu'ils étaient déjà outillés pour accompagner leurs étudiants dans leur démarche d'apprentissage. Or, le syndicat était régulièrement appelé à la rescousse auprès de tuteurs accablés par l'ampleur de leurs tâches ou aux prises avec des étudiants jugés difficiles. Il est apparu évident que tous n'avaient pas développé les habiletés nécessaires pour encadrer des étudiants et que la Téluc avait bien peu à offrir aux tuteurs éprouvant des difficultés dans l'exercice de leurs fonctions.

Fruits d'une vision bien pragmatique, les premiers projets que nous avons réalisés furent des outils de travail conçus pour faciliter le travail des tuteurs : modèles de messages d'accueil à adresser aux étudiants, foire aux questions, fiche de rétroaction aux examens sous surveillance, tableau de bord pour suivre le cheminement des étudiants assignés au tuteur.

Afin de systématiser les pratiques de tutorat, un projet plus ambitieux fut entrepris: la constitution d'une revue des recherches portant sur l'encadrement des étudiants dans les cours à distance ici et ailleurs dans le monde. Le résultat de cette collecte d'informations nous révélait qu'il y a beaucoup à apprendre sur le métier de tuteur et beaucoup à faire pour tendre vers de meilleures pratiques de tutorat à la Téluc. Notre projet d'intégration le plus profitable fut sans doute la mise sur pied d'une table pédagogique des tuteurs : un lieu d'échange, de réflexion et de concertation où les représentants des tuteurs prennent position et initient des actions en vue d'améliorer la qualité de l'encadrement. De là, plusieurs projets de formation collective ont été initiés par ce groupe de travail, certains avec la collaboration de collègues professeurs en sciences de l'éducation et aussi des collaborateurs externes, notamment Jacques Rodet et Viviane Glikman dont la présence parmi nous a laissé un souvenir indélébile. Jamais les tuteurs de la Téluc n'avaient entendu parler de leur profession avec autant de considération et de profondeur.

Un adversaire inattendu dans notre lutte pour une pleine reconnaissance

Entretemps, et malgré un climat de travail plus serein et de meilleures conditions de travail, les tuteurs persistent à croire qu'ils ne sont pas rémunérés à leur juste valeur. En 2006, le syndicat entame donc une nouvelle ronde de négociation en faisant valoir que les quelque 10 000 chargés de cours contractuels qui œuvrent sur les campus universitaires au Québec sont infiniment mieux payés que les tuteurs. Notre ambition n'était pas d'être rémunérés à la même hauteur qu'eux, mais de combler, du moins en partie, le fossé qui s'était creusé au fil des années entre les salaires dans ces deux corps d'emploi dont la parenté était évidente. Pendant la décennie qui avait précédé, les chargés de cours au Québec avaient d'ailleurs réalisé des gains salariaux importants qui leur donnaient une bonne longueur d'avance sur les tuteurs.

Il était à prévoir que notre employeur se rebifferait à l'idée d'établir des rapprochements entre les tâches des tuteurs et celles des chargés de cours. Toutefois, nous n'avions pas imaginé que notre principal adversaire dans ce débat serait... le corps professoral de la Téluc! Nos collègues professeurs se sont en effet opposés farouchement à reconnaître ce qui apparaissait pourtant évident pour les observateurs externes du monde de l'enseignement, soit le fait que les tuteurs de la Téluc accomplissent des tâches d'enseignement, sans doute différentes de celles des enseignants en classe, mais des tâches pédagogiques non moins importantes pour assurer la réussite des étudiants.

Du point de vue des professeurs de la Téléuq, seul le professeur chargé de la conception du matériel de cours peut prétendre au titre d'enseignant, tous les autres intervenants dans le processus n'étant que du personnel de soutien. Notre employeur s'est enfermé dans cette position à la table des négociations, nous refusant tout rattrapage salarial. Dans une ultime tentative d'en arriver à un règlement, le syndicat aligne alors ses demandes salariales à égalité avec les salaires des spécialistes en sciences de l'éducation à l'emploi de la Téléuq. Ce groupe professionnel est celui qui a pour tâche d'accompagner les professeurs dans la production du matériel de cours, notamment la formule pédagogique du cours. L'employeur accepte le plafond salarial, mais refuse d'augmenter le salaire horaire du tuteur sur la base duquel est établie notre rémunération par étudiant encadré, ce qui revient à dire que les tuteurs devraient cumuler un plus grand nombre d'heures de travail que le spécialiste en sciences de l'éducation pour atteindre le plafond salarial. C'est sur cette pomme de discorde que le syndicat des tuteurs déclenchait une grève générale le 10 janvier 2008, et ce, après deux ans de négociations. Ce mouvement de grève était appuyé par presque tous les syndicats de chargés de cours au Québec. Le conflit a été largement étalé sur la place publique et il a fait bien mal paraître la Télé-université, sans compter les pertes financières importantes qu'a subies la Téléuq du fait que ses étudiants désertaient ses cours durant cette période difficile. Le syndicat a finalement obtenu gain de cause et les tuteurs sont rentrés au travail, après 10 semaines de grève.

Une collaboration difficile à bâtir entre professeurs et tuteurs

Ce conflit a laissé des stigmates qui n'ont pas encore totalement disparu à ce jour et c'est dans les relations parfois hostiles entre professeurs et tuteurs qu'elles se manifestent le plus souvent. Les professeurs sont campés fermement dans leur position de maîtres absolus de l'enseignement offert à la Téléuq et les tuteurs défendent vigoureusement le territoire qu'ils occupent: l'encadrement des étudiants.

Une nouvelle direction administrative a été créée en 2011, la Direction de l'encadrement, dont relèvent désormais les tuteurs et dont l'un des mandats est justement d'établir une communication fluide entre le personnel d'encadrement et les unités d'enseignement et de recherche où logent les professeurs. Deux ans après sa création, la légitimité de la Direction de l'encadrement n'est pas encore pleinement reconnue au sein du corps professoral. Dans l'intervalle, le travail continue de se faire en silo : d'un côté, les professeurs conçoivent et révisent des cours; de l'autre côté, les tuteurs encadrent les étudiants. Les uns et les autres se fréquentent très peu et le lien de subordination qui lie les tuteurs aux professeurs ne favorise pas la franche collaboration. Pourtant la collaboration serait nécessaire, ne serait-ce que pour faire connaître aux professeurs les écueils rencontrés par les étudiants dans leur apprentissage de la matière du cours. Bien des tuteurs taisent les faiblesses et les manquements qu'ils relèvent dans le matériel de cours ou taisent les critiques des étudiants par crainte de subir la disgrâce du professeur responsable du cours. Être en disgrâce signifie, en fait, que le professeur pourrait écarter une candidature pour faire du tutorat dans ses futurs cours et ce, en établissant des exigences de qualification, disons... capricieuses. Il y a tout lieu de penser que c'est une minorité de professeurs qui se prêtent à de telles manigances. En revanche, la méfiance des tuteurs envers le corps professoral est largement répandue.

Négociations en cours : Consolider avant tout nos acquis

Nous venons tout juste d'entamer une nouvelle ronde de négociations en vue du renouvellement de notre convention collective. En principe, il ne devrait pas y avoir d'affrontement sur le plan de la rémunération, puisque nous avons réglé la question lors de la précédente négociation et accepté que notre rémunération soit ajustée à celle des professionnels pédagogiques à l'emploi de la Télunq. Il pourrait cependant se profiler de nouvelles revendications salariales si nous ne parvenons pas à trouver un terrain d'entente sur l'épineuse question des exigences de qualification.

Il existe effectivement une tendance lourde qui se manifeste depuis quelques années à la Télunq : le rehaussement des exigences de qualification pour faire du tutorat. On exige des tuteurs des diplômes récents (moins de 10 ans) et une spécialisation dans un secteur très pointu. En outre, on exige parfois plusieurs années de pratique professionnelle dans un champ bien délimité. Bref, les exigences de qualification deviennent si pointilleuses que les tuteurs en place parviennent difficilement à décrocher les postes de tutorat dans les nouveaux cours. Depuis 2008, le nombre de tuteurs s'est accru de plus de 30 % alors que le nombre d'étudiants inscrits n'augmente que très peu d'année en année. Si la tendance se maintient, il n'y aura plus de tuteurs à temps plein à la Télunq qui cumulent des charges de tutorat dans plusieurs cours. Il y aura une armée de tuteurs à très petits volumes d'étudiants, des tuteurs dont le principal revenu d'emploi proviendra d'un autre employeur que la Télunq.

Le syndicat est d'avis que les tuteurs doivent assurément posséder une solide formation de généraliste dans leur discipline. Nous demandons toutefois que la Télunq mette en place des mesures permettant aux tuteurs de mettre leurs connaissances à jour en priorisant les matières dans lesquelles s'orientent les cours en développement dans leur domaine d'enseignement. Ainsi, nous souhaitons favoriser l'embauche dans le bassin de tuteurs en place. Nous demandons aussi que soient normalisées les exigences de qualification, ce qui n'est pas le cas actuellement. Les exigences de qualification étant établies à la discrétion du professeur responsable du cours, elles sont parfois hautement subjectives ou bien démesurément élevées en comparaison de cours connexes développés par d'autres professeurs. Si nous ne parvenons pas à convaincre le corps professoral de revoir les exigences de qualification, l'épineuse question des salaires fera surface. Si l'on exige des tuteurs qu'ils détiennent des qualifications bien supérieures à celles qui correspondent à leur niveau de rémunération actuel, il nous apparaît légitime de revendiquer un salaire plus élevé.

Conclusion

Une lueur d'espoir : la professionnalisation du tutorat

Alors que se préparent des affrontements sur la question des compétences disciplinaires des tuteurs, des travaux de recherche se poursuivent, paisiblement, sur un autre terrain et dont le but est de professionnaliser la fonction de tuteur. Nous développons en ce moment un ambitieux projet : l'élaboration d'un référentiel de compétences des tuteurs de la Télunq. L'idée n'est pas de réunir les prescriptions des théoriciens de la FAD en matière de tutorat, mais bien de construire une représentation collective partagée du travail qu'accomplissent les tuteurs et des valeurs qu'ils partagent, et ce, quel que soit leur champ disciplinaire propre. Le produit collectif de cette démarche contribuera certainement au renforcement de notre identité professionnelle. Cela nous permettra aussi d'évaluer de façon plus systématique les besoins de forma-

tion et de perfectionnement des tuteurs. Peut-être même pourra-t-on envisager la création d'un programme d'études menant à la certification en tutorat à distance.

Mme Béatrice Pudelko, professeure rattachée à l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation de la Téléuq, dirige ce projet. C'est donc dire que le terrain des relations tuteurs-professeurs n'est pas complètement miné à la Télé-université! De tout temps, c'est en effet au sein de cette unité d'enseignement que se sont établis les liens les plus étroits et les plus fertiles entre les tuteurs et le corps professoral. En résumé, et question de cultiver un peu l'optimisme, peut-être s'agit-il d'ailleurs d'un signe révélateur, qui nous permet d'espérer un jour – prochain! – une pleine reconnaissance par tous du travail essentiel qui nous échoit, comme tuteurs et tutrices, soit celui d'accompagner, activement et quotidiennement dans leur apprentissage, des milliers d'étudiants vers leur pleine réussite universitaire.

La formation à distance, cet enseignement dont nous ne sommes pas les héros.

Réflexions et programme de recherche pour le tutorat en FAD¹

Pierre Gagné²

C'est un privilège de prononcer la dernière d'un cycle de vingt-trois activités, toutes consacrées au tutorat à distance, à ses multiples formes et pratiques et à ses problématiques essentielles. Je remercie Jacques Rodet de la liberté qu'il m'a accordée quant à la perspective et au contenu à traiter.

Le titre de ma conférence répond à une question qui m'est venue à l'esprit en écoutant quelques-unes des conférences de ce séminaire : « Le tuteur est-il le héros de la formation à distance ? » En effet, j'ai à nouveau été frappé par le témoignage d'individus qui continuent à soutenir les étudiants avec dévouement dans des conditions de travail au mieux précaires. En caricaturant à peine, un bon tuteur à distance doit être dévoué corps et âme à la persévérance et au succès de l'étudiant. Il doit être prêt à répondre aux demandes de toute nature et être compétent pour le faire. Il doit s'accommoder d'un emploi précaire, d'une description de tâches floue comportant des rôles cachés pas rémunérés, et pouvoir développer une identité claire dans une absence de statut, en pratiquant un non-métier. Le mérite des personnes qui persistent à soutenir les apprenants à distance dans un tel contexte est évident. À ma question, j'ai donc d'abord été tenté de répondre que le tuteur m'apparaissait effectivement le véritable héros de la formation à distance. Cependant, tout bien réfléchi, ce devrait être le contraire parce qu'aucun dispositif de formation à distance viable ne peut être fondé sur l'exercice quotidien de l'héroïsme par la majorité de ses tuteurs ou de tout autre groupe d'acteurs.

La situation des tuteurs et leur non reconnaissance me semble plutôt refléter la précarité de la formation à distance, qui est encore, dans le langage de la prospective, un fait porteur d'avenir, une innovation relativement marginale portée par des individus et des groupes, plutôt qu'une tendance lourde déterminée par l'adhésion claire et massive des institutions d'enseignement. Un statut pour les tuteurs ne peut résulter que d'un partage des responsabilités et tâches d'enseignement, mutuellement consenti par l'ensemble des acteurs d'un établissement de formation. Les échanges houleux qui ont eu lieu lors de la négociation de 2008 à la TÉLUQ l'ont montré : même si la revendication des tuteurs à cet égard a été expliquée et nuancée à plusieurs re-

¹ Conférence de clôture prononcée le 12 décembre 2013 dans le cadre du séminaire à l'occasion des dix ans de t@d, le portail du tutorat à distance.

² Pierre Gagné est professeur à la Téléq depuis 1976.

prises par leur syndicat³, elle a été accueillie par la TÉLUQ et son corps professoral comme une tentative d'usurper le statut d'enseignant (et ses avantages) par un groupe dont on juge au bout du compte l'importance marginale. Après tout pourquoi le professeur, considéré partout ailleurs comme héros de l'enseignement, ne le serait-il pas ici aussi ? Cette réaction viscérale vient à mon avis d'une incompréhension de la formation à distance, comme mode de formation conçu pour résoudre la problématique de l'accessibilité à l'enseignement.

En effet, le but de la FAD, c'est l'accessibilité de la formation à toutes les personnes dont les besoins, la situation ou les préférences ne trouvent pas réponse dans le système existant. Cependant, cette accessibilité, assurée à tous sans égard aux raisons d'y recourir, n'est pas un absolu. Selon Deschênes et Maltais (2006, 119-120), elle implique la qualité de la formation, qui doit permettre un apprentissage significatif et des moyens adéquats qui permettront la réussite. Pour Sir John S. Daniel, l'accessibilité compose, avec la qualité de la formation et les technologies, l'équation que doit balancer tout système de FAD pour être viable. Cependant, le souci d'accessibilité demeure au cœur de l'entreprise de formation à distance. Le tutorat, comme le reste des composantes des dispositifs de FAD, s'inscrit dans cette équation.

De ce point de vue, la FAD n'est ni un laboratoire d'innovation technopédagogique, ni une stratégie pour améliorer l'enseignement par l'introduction des technologies. L'amélioration de la qualité de l'enseignement et le développement de technologies efficaces sont des effets secondaires réjouissants pour les enseignants qui se mettent à la distance, mais ne sont pas au centre du projet de la formation à distance.

La formation à distance est donc encore un fait porteur d'avenir plutôt qu'une tendance lourde, du moins dans l'univers francophone, malgré un ensemble d'initiatives du système régulier d'enseignement autour des MOOC, de l'apprentissage inversé et de toutes les formes d'hybridation qui mènent les établissements à proposer: « ... un mélange d'approches pédagogiques (a blend of learning approaches) dans les stratégies qu'ils mettent en place pour fournir le bon contenu dans le format adéquat aux bonnes personnes, au bon moment » (Singh, 2003, p. 51).

C'est dans ce contexte de quête de reconnaissance et d'identité à la fois pour la formation à distance et pour ses acteurs que je prends l'occasion de rappeler les principes à l'intérieur desquels se structure le tutorat comme moyen non suffisant mais nécessaire de soutien à l'apprentissage à distance et de définir certaines problématiques pour la recherche.

Comment je conçois le tutorat

Ma manière de voir le tutorat à distance découle de quatre principes. Le premier touche la relation entre enseignement et apprentissage. Le deuxième concerne la disparition de l'opposition distance-présence au profit d'une opposition entre autodidaxie et formalisation de l'enseignement. Le troisième énonce la nécessité d'assurer une présence à distance. Enfin, le quatrième affirme que le tutorat, dans ses diverses modalités, découle d'une approche d'ingénierie de la formation.

³ Le lecteur pourra tirer ses propres conclusions en consultant un extrait du Blog de t@d qui compile les communications publiques du syndicat des tutrices et des tuteurs de la TÉLUQ pendant la négociation de 2008 à <http://www.correspondants.org/files/fraghs1.pdf>

Premier principe : l'enseignement n'est pas la cause de l'apprentissage

L'enseignement n'est pas la cause de l'apprentissage. L'apprentissage est un mécanisme d'adaptation autonome, génétiquement programmé, qui vise la survie biologique, sociale et spirituelle de l'individu. L'enseignement propose un environnement pour encadrer cet apprentissage, le modeler à l'environnement social et culturel auquel les apprenants contribueront après leur formation. D'ailleurs, les découvertes de la psychologie cognitive pointent depuis longtemps vers une conception interactive de l'apprentissage, qui met en relief la primauté des processus et des structures cognitives de l'individu dans l'actualisation des dispositifs d'enseignement.

À mon avis, le tutorat est une forme d'intervention d'enseignement très respectueuse d'une vision où l'apprenant est reconnu et traité comme l'acteur principal de l'apprentissage. Ainsi, Paquelin (2004) a décrit comment le tuteur participait à l'actualisation de la formation par l'apprenant, au passage qui va du dispositif prescrit par les concepteurs, puis perçu par l'apprenant, au dispositif prévu et finalement vécu par ce dernier. Le tuteur, dégagé du rôle de médiateur du contenu et de guide des activités, se place en retrait de l'interaction fondamentale entre l'étudiant et le savoir. Son rôle est d'aider l'étudiant aux différents plans de l'interaction avec le savoir : cognitif (contenu, méthodologie et gestion du cours), socio-affectif et métacognitif. C'est une forme d'encadrement que la situation de classe permet difficilement et une des plus-values de la formation à distance. Le tutorat est donc essentiellement une manière de soutenir l'autonomie de l'apprenant à distance.

Deuxième principe : la distance n'est pas une simulation de la présence

Certains enseignants qui viennent à la formation à distance tentent souvent d'utiliser la technologie pour recréer la situation de classe. À cet égard, la classe vidéo leur semble une formule rassurante parce qu'elle est proche de la situation qu'ils connaissent bien. Cependant, certains acquièrent vite le sentiment que la médiatisation induit une perte de contrôle parce qu'elle crée un espace de liberté dans lequel les apprenants développent notamment des usages de la situation d'enseignement apprentissage que l'enseignant ne contrôle pas.

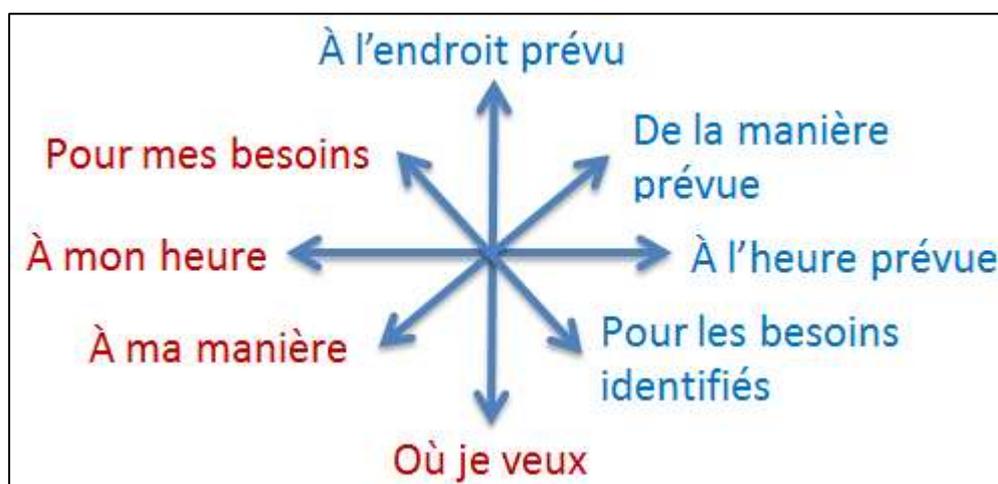
Or, la formation à distance possède des caractéristiques autres que celles d'un projet de recréer la classe à distance. Outre l'accessibilité, dont j'ai déjà traité, ces propriétés sont la flexibilité, la contextualisation de l'apprentissage, la diversification des interactions et la désaffectivation du savoir. Ces propriétés ont été décrites par Deschênes et al. (1996).

La flexibilité permet à l'apprenant d'adapter la formation à ses besoins, préférences et au contexte dans lequel il étudie, autant en matière de choix de moment d'étude, de période d'inscription, de contenu, de méthodes, d'interactions, de médias, etc. La contextualisation résulte du fait que l'apprentissage se réalise dans ou près du milieu où les connaissances seront appliquées et permet à l'apprenant de mettre rapidement ses connaissances en pratique. La diversification des interactions réfère à la possibilité pour l'apprenant de mettre en place à un réseau de soutien en recourant à des personnes de son entourage immédiat, autres que le formateur et les pairs. Quant à la « désaffectivation » des savoirs, elle réfère spécifiquement au passage à l'arrière-plan de la relation maître-élève qui colore affectivement l'acquisition des savoirs en classe et rend plus difficile leur transfert. À cet égard, la formation à distance recentre l'attention de l'apprenant sur les véritables enjeux que le savoir présente pour lui. Ces caractéristiques sont constitutives de la formation à distance et existent indépen-

damment des intentions pédagogiques des concepteurs et des tuteurs, qui peuvent ou non les exploiter.

À mon avis, cette manière de voir la formation à distance diminue la polarisation traditionnelle distance-présence. Ainsi, nos efforts de conception et d'encadrement sont soumis à de nouvelles tensions, qui se situent plutôt entre l'autodidaxie et l'enseignement hautement formalisé. Je l'illustre ainsi.

Figure 1. Les lignes de tension entre autodidaxie et enseignement formalisé dans la FAD



Cette nouvelle polarisation résulte d'un changement profond dans les usages que les individus font des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage, usages sur lesquels se construisent les nouveaux modes de formation à distance.

Conséquemment, puisque c'est l'apprenant qui actualise le dispositif à partir de ce qu'il en comprend et de ce qu'il désire en faire, le soutien du tuteur s'enrichit d'un niveau. Il doit aider l'apprenant à se situer par rapport au dispositif à actualiser. Pour cela, il doit évidemment connaître non seulement le cours et en maîtriser les différents aspects, mais se représenter également le projet de formation de l'apprenant, ses besoins, objectifs, préférences, ainsi que sa situation par rapport au dispositif prévu.

Troisième principe : être présent à distance

Malgré ce que j'ai affirmé au point précédent, la formation à distance a besoin d'une manière particulière d'assurer la présence humaine à distance. Son succès en dépend.

Pour traduire cette manière d'être présent à distance, j'aime bien le concept de présence transactionnelle décrit par Shin (2002). Pour elle, la qualité de la présence à distance tient à notre capacité de maintenir l'apprenant dans deux sentiments. Le premier est la conviction d'être au centre d'un réseau de personnes et de services prêts à se mettre en action au moment où son besoin se fera sentir. Des comportements comme la rapidité de réponse du tuteur, la générosité de son temps et l'accueil fait à l'étudiant renforcent ce sentiment. Le second sentiment est celui d'être en relation. Il a trait à la qualité de la relation humaine établie au fil des échanges et en fonction des besoins manifestés. Selon les recherches de Shin, ces sentiments sont positivement corrélés avec le succès de l'apprentissage, la satisfaction à l'égard de la formation et la

persistance aux études. Paradoxalement, le fait de ne pas interagir avec le tuteur ne compromet pas le degré d'intensité de ces sentiments chez l'apprenant, dans la mesure où le besoin d'échanger ne se fait pas sentir. Cette présence à distance transcende les tâches spécifiques. Elle n'est pas un contenu d'intervention mais une manière d'être avec les apprenants à distance. Elle se réalise à travers la maîtrise des médias utilisés pour échanger avec l'étudiant.

Quatrième principe : le tutorat à distance est une solution élaborée par l'ingénierie de la formation

Le quatrième principe qui inspire ma position sur le tutorat est le suivant : le tutorat est la mise en relief par l'ingénierie de la formation d'une fonction de l'enseignement, celle qui consiste à suivre individuellement les apprenants. Les modèles de formation à distance que nous connaissons aujourd'hui sont des produits de l'ingénierie de la formation, elle-même une branche de la technologie éducative. Il s'agit d'un processus rationnel de résolution de problèmes fondé sur l'analyse des besoins et des contextes de formation, le design, l'élaboration, l'implantation et l'évaluation de réponses à ces besoins. Dans le contexte de la recherche d'accessibilité, le concepteur de formation à distance décompose l'enseignement en sous-fonctions, puis, à la phase de design, il affecte ces sous-fonctions à des acteurs, à des documents, ou à des machines, selon des considérations d'efficacité, d'économie, de faisabilité, d'acceptabilité, etc. Or, par définition, l'analyse sépare ce qui à prime abord semblerait ne pas pouvoir ou ne pas devoir l'être aux yeux des enseignants, qui assurent le plus souvent l'ensemble des fonctions. Aussi, les acteurs traditionnels résistent à la formation à distance à cause de cette redistribution des rôles, qui leur semble contre-nature.

La portée de l'analyse ne s'arrête pas là. De la même manière que les modèles actuels de tutorat résultent d'une décomposition de la fonction d'enseignement, ils peuvent eux-mêmes être analysés et redistribués différemment. Par exemple, la séparation des rôles d'évaluation et de soutien du tutorat ou la reconfiguration du tutorat dans le cas des MOOC risquent d'être difficilement reçues par les tuteurs en place s'ils y voient une désintégration mal venue de leur rôle.

Cette réaction de rejet est en partie fondée : l'approche de résolution de problèmes appliquée à la formation à distance peut avoir des conséquences néfastes lorsqu'on spécialise des groupes d'acteurs dans des sous-ensembles de fonctions sans créer des boucles de rétroaction. L'absence ou la faiblesse de telles boucles est susceptible de produire des patterns de dysfonctionnement comme la dépendance à l'héroïsme (Kim, 1992, p.8) illustrée dans l'exemple suivant.

Imaginons qu'un établissement financé selon le nombre d'étudiants inscrits est confronté à une crise récurrente de fréquentation : 75% des étudiants terminent leur premier cours avec succès, mais se réinscrivent à un nouveau cours dans une proportion beaucoup moindre. Trouver une solution à cette crise appellerait une réflexion sur la relation entre l'offre actuelle de l'établissement et les besoins des étudiants. On préfère à cette réflexion souhaitable une solution à court terme : concevoir de nouveaux cours sur des thèmes susceptibles d'attirer de nouveaux étudiants. Les concepteurs sont donc récompensés en fonction de leur capacité à produire des cours à large fréquentation. Les critères d'évaluation de la performance dans l'organisation s'alignent dans cette direction et l'acteur modèle devient le concepteur. Toute l'attention de l'organisation est mobilisée par la solution à court terme à la crise et la

réflexion nécessaire est sans cesse reportée à cause des délais qu'elle exigerait. La crise va donc se reproduire parce que sa source n'a pas été diagnostiquée et que les réformes nécessaires n'ont pas été entreprises.

En conséquence, une deuxième crise se dessine dans cet établissement au plan de la qualité des cours peu évalués ni suffisamment révisés. Elle se manifeste dans les difficultés des étudiants et l'abandon. Sa solution exigerait l'attention des concepteurs mais l'urgence de produire de nouveaux cours fait obstacle. La solution immédiate passe donc par les tuteurs qui doivent « sauver » les étudiants à la pièce. Dans un tel système, les tuteurs doivent trouver, sans appui des concepteurs, des solutions immédiates et individuelles : expliquer différemment les contenus, concevoir des grilles d'évaluation, proposer des sources de contenu plus à jour, etc. Comme ils n'ont pas l'oreille des concepteurs, leur expérience n'est pas récupérée dans une révision des cours et la crise se répète. Paradoxalement, les étudiants sont souvent satisfaits du soutien obtenu. L'établissement en vient à préférer les tuteurs qui se débrouillent avec le cours tel qu'il est plutôt que ceux qui revendiquent l'attention des concepteurs en vue de remédier aux problèmes des étudiants. C'est ce qu'on appelle un système dépendant à l'héroïsme. Il importe de rappeler que ce ne sont pas les individus qui sont dopés, c'est le système. Au contraire, les individus, tuteurs ou concepteurs, ressentent la plupart du temps la situation comme une aliénation et voient clairement les conséquences négatives du fonctionnement dont ils sont prisonniers.

Cet exemple montre bien l'intérêt de coordonner étroitement les sous-systèmes de conception des enseignements et d'encadrement des apprentissages. Comment configurer les boucles de rétroaction nécessaires ? Plusieurs pistes intéressantes tournent autour de la notion d'intégration des acteurs en équipe pédagogique : participation des tuteurs au design des cours et à leur évaluation, coexercice du tutorat par le concepteur dans son propre cours, développement d'une véritable scénarisation du tutorat au moment de la conception, etc. Ce genre de fonctionnement, rencontré souvent dans les expériences pilotes ou dans les phases initiales de développement de la formation à distance dans un établissement, est plus difficile à maintenir à mesure que les processus se structurent et que les interventions se spécialisent. Cependant, la difficulté ne devrait pas servir d'excuse : l'étanchéité entre conception et soutien porte des fruits amers pour les étudiants, pour les tuteurs, pour les concepteurs et pour l'établissement.

Au bout du compte, ces quatre principes m'amènent à proposer une image du tutorat comme une forme de soutien adaptée aux objectifs d'accessibilité de la formation à distance et à son modèle économique, une forme d'intervention pédagogique respectueuse de l'autonomie d'apprentissage. Le tuteur, dans le respect d'une culture disciplinaire donnée, en tenant compte d'une situation ouverte sur d'autres influences que celle du formateur et des pairs, accompagne l'individu qui se forme dans l'interprétation, l'appropriation, voire le détournement en vertu de son propre projet de formation du dispositif qui lui est proposé. Ce rôle de tuteur exige les compétences pour créer la nécessaire présence à distance à travers les interactions médiatisées. Ce rôle peut être configuré de différentes manières dans un processus d'ingénierie, en fonction de l'analyse des besoins et des contextes de formation, mais ces configurations doivent prévoir les boucles de rétroactions nécessaires pour coordonner l'ensemble.

Un programme de recherche sur le tutorat

Une multitude de problématiques et d'objectifs de recherche pourraient découler de cette vision du tutorat. J'en propose quatre que j'ai choisies parce qu'elles pourraient faire avancer les questions d'identité professionnelle et de reconnaissance de la valeur du tutorat exprimées dans plusieurs des conférences de ce séminaire.

La première de ces problématiques concerne le rôle du tutorat à distance comme élément d'un dispositif d'enseignement à la fois planifié, préconstruit, mais ouvert sur la dynamique autonome de l'apprentissage. Cette problématique, je l'oriente sur les effets du tutorat sur l'apprentissage, et sur l'évolution de la relation tuteur-apprenant à mesure que l'autonomie de ce dernier se manifeste. La deuxième problématique touche le rôle du tutorat dans une formation à distance longtemps marquée, sinon enfermée dans la dualité présentiel vs à distance, mais qui évolue vers un continuum qui va de l'autodidaxie pure à l'enseignement formel. La troisième problématique touche la présence à distance auprès de l'apprenant et va au-delà du contenu des interventions et de la perspective fonctionnelle assumée jusqu'à maintenant. La dernière problématique concerne le tutorat comme élément planifié d'un dispositif conçu dans une démarche d'ingénierie de la formation. Ces problématiques sont étroitement interreliées et nous tenterons de les articuler dans un programme de recherche dont le but est d'améliorer le tutorat et d'en soutenir les pratiques.

Ce programme de recherches devrait selon moi emprunter deux approches. D'abord, il importe de décrire les pratiques de tutorat dans leur contexte organisationnel et pédagogique en utilisant un langage commun de description, comme celui que Peraya et ses collègues (2012) ont élaboré pour les dispositifs hybrides. Ensuite, il importe tout autant d'élaborer et de mettre à l'épreuve des pratiques de tutorat fondées sur les acquis de la recherche sur l'apprentissage. Dans tous les projets, on devrait s'attacher à quantifier les observations effectuées, pour pouvoir en pondérer l'importance. De plus, ces actions de recherche devraient soumettre les pratiques de tutorat à des points de vue théoriques diversifiés pour les observer sous d'autres angles que celui de la relation pédagogique. Par exemple, en combinant le point de vue pédagogique au point de vue de la psychologie du travail (ergonomie de la relation de service) ou à celui de la sociologie (transaction sociale) ou à celui de la communication (téléprésence), on pourrait élaborer progressivement des connaissances dont la complexité rende justice à la réalité du tutorat. Finalement, nous avons besoin d'une recherche qui puise ses références dans nos savoirs partagés et nos pratiques pour les éclairer, comme le fait valoir Thomas à propos de la recherche en éducation en général.

« À mon avis, les enseignants d'aujourd'hui en savent plus – beaucoup plus – en vérité [que leurs collègues d'autrefois], mais [ce que nous savons,] nous l'avons appris d'une accumulation éduquée de perceptions partagées plutôt que d'une accumulation de faits. [...] Cette amélioration provient du type de savoir à partir duquel les enseignants fonctionnent : un savoir provenant de l'immersion et d'une réflexion fondée sur la connaissance des faits. » (Thomas, 2012, p. 30, notre traduction).

Quatre thématiques me semblent constituer un point de départ d'un tel programme : l'autonomie de l'apprenant, l'évaluation des apprentissages, le soutien de l'apprenant par l'entourage et finalement, le rôle de l'établissement. Je propose ces thématiques parce qu'elles correspondent à des enjeux de promotion, d'organisation et d'instrumentation du tutorat. De toute évidence, le fait d'être convaincus entre nous de l'importance du tutorat dans la formation à distance et de le clamer haut et fort ne

suffit pas à convaincre nos partenaires. Une description systématique du tutorat et l'examen critique de nos postulats est une nécessité.

Le tutorat et l'autonomie de l'apprenant

En formation à distance, le discours sur l'autonomie de l'apprenant est un peu ambigu. L'autonomie est à la fois considérée comme une condition de succès de l'apprenant à distance et un effet secondaire prévu et annoncé des études à distance. C'est même une partie de la mission du tutorat : soutenir l'apprenant dans sa démarche et l'aider à accroître son autonomie.

Il existe de nombreuses définitions de l'autonomie, en provenance de la philosophie, de la psychologie, des sciences de la santé et des sciences sociales. Elles tournent habituellement autour de deux dimensions : la capacité à se diriger en vertu de sa propre loi et la capacité fonctionnelle à pourvoir à ses propres besoins. Ces deux dimensions s'expriment dans l'apprentissage à distance. D'une part, on mise que l'apprenant soit capable d'étudier de manière indépendante, avec un soutien limité. D'autre part, l'apprenant doit également faire des choix en fonction de son échelle de valeurs. Ces choix portent sur des objets comme la place à donner à la formation en regard des obligations concurrentes de sa vie d'adulte, le temps et l'énergie à y consacrer, l'aménagement de ses lieux et de ses temps de formation, les manières d'entretenir sa motivation et de faire face aux difficultés, l'exploitation d'un réseau de soutien ou cohabitent les services offerts par l'établissement et ceux disponibles dans l'entourage immédiat.

Du côté de l'indépendance, l'étudiant est l'acteur principal aux commandes d'un dispositif à plusieurs dimensions. Par exemple, un cours à distance est un dispositif administratif composé de règles et de processus qui régissent et encadrent le travail d'apprentissage : rôles, fonctions et tâches des acteurs, délais, modes de communication, règles de présentation des travaux, procédures et règlements concernant l'évaluation, etc. Le bon fonctionnement administratif du cours exige des compétences de l'apprenant. D'ailleurs, les tuteurs expérimentés cherchent à évaluer et à développer ces compétences chez leurs apprenants, surtout chez les nouveaux en formation à distance. Ils s'assurent non seulement que les apprenants comprennent bien les règles mais également qu'ils acceptent de collaborer à la gestion des processus administratifs du cours. Par ailleurs, un cours à distance est aussi un dispositif technologique qui exige des compétences informationnelles importantes de la part des apprenants, ainsi qu'un dispositif pédagogique dont l'apprenant doit comprendre l'intention, la structure et les exigences.

Dans ce contexte, nous avons d'abord besoin d'une description des interventions tutorales et de leurs effets sur l'autonomie de l'étudiant. Que font les tuteurs pour évaluer l'autonomie de l'apprenant et la mobiliser? Quel est l'effet de ces interventions sur l'autonomie de l'apprenant ? Y a-t-il accroissement progressif de l'autonomie ? Comment se manifeste-elle ? Est-ce dans la diminution des demandes administratives, technologiques, ou de celles concernant la compréhension de l'organisation pédagogique de l'environnement d'apprentissage ? Est-ce que le temps de soutien d'un apprenant autonome diminue globalement ? Y a-t-il réaffectation du soutien à d'autres types de demandes ?

En rapport avec les efforts pour décrire les relations entre le tutorat et l'autonomie de l'apprenant, nous avons besoin d'élaborer et de mettre à l'essai des scénarios d'encadrement qui font place au diagnostic et à l'intervention en matière

d'autonomie d'apprentissage. Notamment, nous devrions nous intéresser aux pratiques de tutorat qui transcendent les cours et prennent en compte la réalité des apprenants qui fréquentent des programmes d'études.

Ce premier volet d'un programme de recherche m'apparaît toucher une des préentions fondamentales du tutorat à distance : cette volonté de passer à l'arrière-plan de la relation entre l'apprenant et le savoir. En même temps, ce programme aurait le mérite de commencer à répondre à une préoccupation conséquente des établissements et des responsables de formation : utiliser au mieux le temps et l'énergie des tuteurs de manière à redonner le plus possible à l'apprenant le pilotage des dispositifs de formation.

L'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages est probablement l'occupation à laquelle les tuteurs consacrent le plus de temps. De plus, nous la considérons comme une fonction fondamentale de l'enseignement, une intervention personnalisée, structurée autour des connaissances qu'un apprenant a élaborées dans le cours. À ce titre, elle mérite notre attention. Deux questions me semblent très importantes ici : quelles sont les pratiques de rétroaction en place et quels sont leurs effets sur l'apprentissage ?

Encore une fois, il me semble que nous devons d'abord décrire les pratiques effectives de rétroaction. Qu'est-ce qui est exigé des tuteurs et comment l'accomplissent-ils ? Combien de temps y consacrent-ils ? Quelles sont les formes et les pratiques de rétroactions développées dans différents contextes d'évaluation : évaluation formative vs évaluation sommative, évaluation critériée vs normative ? En parallèle, quelle utilisation de la rétroaction font les apprenants ? Le réinvestissement dans l'apprentissage, principal bénéfice attendu, se produit-il effectivement ? À quelles conditions ?

Du côté du développement, la recherche sur l'évaluation pourrait s'intéresser aux manières de réduire le poids de la rétroaction dans le travail des tuteurs et d'en assurer la qualité. Par exemple, les difficultés d'apprentissage récurrentes pourraient faire l'objet d'unités de rétroaction préparées à l'avance auxquelles l'apprenant pourrait accéder à partir de test diagnostics, ou encore dans lesquelles le tuteur pourrait puiser pour élaborer une rétroaction sur mesure pour l'apprenant. Ici, évidemment, la mise en commun des expériences et des pratiques des tuteurs pourrait permettre de mettre en place plus rapidement des outils de rétroaction à expérimenter dans le cadre des cours.

Un autre ordre de questions pourrait faire l'objet de notre attention. Il s'agit de la relation entre le rôle d'évaluateur du tuteur et son rôle d'aidant. L'enseignement en classe intègre ces deux rôles. Cependant, certains apprenants nous rappellent à l'occasion que le pouvoir de sanction du tuteur les amène à s'autocensurer dans leurs demandes de soutien. Les tuteurs expérimentés insistent habituellement au départ d'un cours sur leur attitude d'accueil inconditionnel de toutes les questions que l'apprenant voudra bien leur soumettre. De telles admonestations portent-elles fruit ? Les craintes de discrimination des apprenants sont-elles fondées ? Comment l'image que le tuteur construit progressivement d'un apprenant particulier à travers les contacts limités qu'ils peuvent avoir l'un avec l'autre influence-t-elle son travail d'évaluateur ? Des scénarios d'encadrement où les deux fonctions sont réalisées par des tuteurs différents pourraient permettre de voir comment la séparation des rôles

influence l'importance et la nature des demandes de soutien et les sentiments des apprenants.

Le soutien de l'entourage

Tous les apprenants, à distance ou non, ont la possibilité d'interagir avec des acteurs qui n'appartiennent pas à l'établissement qu'ils fréquentent mais qui jouent quand même un rôle dans leur apprentissage. À ma connaissance, cette source de soutien n'est jamais nommée et encore moins prise en compte dans les dispositifs de formation à distance. Cependant, nous aurions intérêt à la cerner et peut-être à lui donner droit de cité dans nos dispositifs. En effet, les apprenants à distance expérimentés créent progressivement à même leur entourage un réseau de soutien à l'apprentissage, dans lequel le tuteur se retrouve sans le savoir. La mise en place de tels réseaux de proximité est à la fois une manifestation d'autonomie et un moyen pour l'apprenant d'accroître son indépendance à l'égard du soutien institutionnel fourni. Il me semble donc important d'en savoir plus à ce sujet.

Mon programme de recherche porterait sur les questions suivantes. Quel est l'engagement de l'entourage dans les projets de formation à distance ? Comment cet engagement joue-t-il sur la motivation et la persévérance ? Quel est le type de soutien donné ? Comment ce soutien influence-t-il les demandes faites au tuteur ? Combien d'apprenants constituent un tel réseau de soutien ? Comment procèdent-ils au choix des ressources ? Comment gèrent-ils l'utilisation de ces personnes qui n'ont aucune obligation professionnelle envers eux ?

Le rôle de l'établissement

Pendant une vingtaine d'années, nous avons réalisé plusieurs recherches sur l'apprentissage à distance sous le couvert du GIREFAD⁴. Ces recherches découlaient d'un examen de trois points de vue sur l'apprentissage à distance : celui de l'apprenant, celui du tuteur et celui du concepteur. Cependant, progressivement, un quatrième acteur a émergé : l'établissement de formation à distance. Ce dernier, à travers sa mission, son discours, ses pratiques administratives et technologiques, ses règlements pédagogiques, etc., influence les pratiques de l'ensemble des acteurs, dont celles des tuteurs. Il est donc difficile de rendre compte de l'apprentissage à distance sans prendre en considération le rôle de l'organisation qui le gère.

Au premier titre, la recherche devrait évaluer l'impact des décisions institutionnelles sur le travail des tuteurs et sur celui des apprenants. Par exemple, il serait important d'identifier et de quantifier les tâches découlant des règlements, des procédures imposées au tuteur par l'établissement, des décisions concernant l'innovation technologique autant dans les processus pédagogiques qu'administratifs. Sur un autre plan, il serait intéressant de voir comment tuteur et apprenant appliquent les règles et procédures qui leur sont imposées. Y a-t-il des adaptations spontanées, concertées ou cachées ? Quel est le but de ces adaptations ? Enfin, quel rôle jouent les tuteurs dans l'appareil administratif de leur établissement ? Comment leur expertise influence-t-elle les décisions institutionnelles ?

D'autres questions importantes concernent plutôt la collaboration entre les acteurs de la formation distance. À mon avis, on devrait étudier le fonctionnement des petites

⁴ On peut avoir une idée de ces recherches et accéder à certaines publications en consultant le site du GIREFAD à <http://www.telug.org/~girefad/index.htm>

équipes où tuteurs et concepteurs collaborent. On les trouve souvent dans les situations expérimentales de formation à distance. Comment les tâches et les responsabilités sont-elles distribuées ? Comment les boucles de rétroaction sont-elles mises en place ? Comment sont-elles structurées ?

De plus, on devrait expérimenter ce genre de fonctionnement en équipe, par cours, par groupe de cours ou par programme, dans des établissements où la formation à distance est bien établie. Il s'agirait de voir quels modèles sont possibles dans un contexte institutionnel donné et lesquels sont les plus efficaces. Par ailleurs, on devrait se pencher sur les effets de ce fonctionnement en équipe sur le maintien ou l'amélioration de la qualité de la formation offerte et sur l'identité professionnelle des participants de différents corps d'emploi.

Conclusion

J'ai tenté de montrer que le tutorat est une forme d'intervention pédagogique qui favorise l'autonomie dans l'apprentissage, un accompagnement à travers et au-delà des tâches spécifiques, une médiation entre l'apprenant et le dispositif. J'ai également avancé que la formation à distance, comme produit d'une démarche d'ingénierie de la formation, reconfigure l'enseignement en distribuant ses fonctions à différents acteurs et agents.

J'ai esquissé un programme de recherche sur le tutorat à distance autour de quatre thèmes : d'abord les effets du tutorat sur l'autonomie de l'apprenant, ensuite les pratiques d'évaluation des apprentissages et notamment de la rétroaction, et, dans ce dernier cas, l'utilisation qu'en font les apprenants, puis les réseaux informels du soutien à l'apprentissage à distance que les apprenants organisent dans leur entourage immédiat et enfin, les pratiques organisationnelles qui permettent une intégration réussie du tutorat dans tout le processus de la formation à distance.

Je pense qu'un tel programme pourrait nous permettre de consolider les certitudes que nous avons sur la valeur du tutorat, de les pousser plus loin ou de les abandonner en faveur d'autres plus ajustées à la réalité. Ce programme serait fondé d'une part sur une recherche essentiellement descriptive, un peu à la manière de l'éthologie, qui crée un langage et s'en sert pour observer et dénombrer les phénomènes qu'elle étudie, et d'autre part sur une recherche de développement, qui invente de nouvelles pratiques facilitatrices, de nouveaux instruments pour rendre le tutorat plus efficace.

Par les temps qui courent, nous sommes plusieurs à exprimer notre agacement devant la redécouverte du continent de la FAD que font actuellement les promoteurs des MOOC ou de l'apprentissage inversé. Nous jugeons souvent maladroitement ces tentatives de refaire une cartographie que nous considérons avoir déjà menée à bien. Nous éprouvons une certaine inquiétude du fait que d'une part, l'expérience acquise depuis 40 ans pourrait être ignorée, et que d'autre part, la FAD pourrait souffrir de l'échec de ces mouvements encore fragiles si elle y est trop directement associée dans l'esprit du public et des décideurs. En même temps, il faut bien admettre que cette redécouverte de la FAD est aussi une merveilleuse opportunité de faire valoir notre expérience du territoire aux nouveaux arrivants, de les assister dans leur projet, et d'élargir notre expertise en la mettant en application dans les situations nouvelles qui nous sont proposées. Peut-être est-ce à travers notre participation à ces initiatives que la formation à distance sortira de la marginalité.

Références

Deschênes, A.-J. et al. (1996). Constructivisme et formation à distance. *Distances*, vol. 1, no. 1.

Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Québec (CAN) : TÉLUQ.

Kim, D. H. (1992). *Systems Archetypes I: Diagnosing Systemic Issues and Designing High-Leverage Interventions*. Cambridge (MA): Pegasus Communications Inc.

Paquelin, D. (2004). Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif, *Distances et savoirs 2/2004* (Vol. 2), 157-182.

Peraya, D. et al. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. In: Bélair, L. *Actes du 27e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

Shin, N. (2002). Beyond Interaction: the relational construct of 'Transactional Presence'. *Open Learning*, 17 (2), 121-137.

Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43 (6), 51-54.

Thomas, G. (2012). Changing Our Landscape of Inquiry for a New Science of Education. *Harvard Educational Review*, 82 (1).

A propos de tutorales

tutorales est une revue consacrée au tutorat à distance sous le parrainage de t@d, le portail du tutorat à distance.

La thématique exclusive de cette revue en fait déjà un objet unique en son genre mais tutorales veut se distinguer des autres publications par plusieurs aspects. Tout d'abord, elle est uniquement diffusée sur Internet, au format PDF, sous licence Creative Commons. Ce choix délibéré répond tant à des besoins économiques qu'au souci d'adopter une formule souple et rapide de publication. En effet, une des ambitions de tutorales consiste en la mise à disposition de textes sur le tutorat à distance, le plus tôt possible après leur rédaction par leurs auteurs. Il ne s'agit pas là de payer un tribut à « l'instantanéisme » contemporain, mais d'affirmer la volonté de se soustraire au travers habituel de la publication d'articles traitant de situations et de données antérieures de plusieurs années à la date de diffusion.

Ceci est rendu possible par l'allègement des contraintes éditoriales dans la mesure où les rédacteurs assurent également des tâches d'édition. En ce sens, ils sont libres de choisir leur style de rédaction et ne sont pas contraints par l'adoption de telle ou telle méthodologie exigée par l'édition scientifique. De même, il n'y a pas de contrôle éditorial poussé sinon la vérification que le texte correspond bien au champ de la revue et qu'il présente pour l'auteur, en premier, et les lecteurs, en second, une opportunité d'approfondir et de mettre au net idées et propos.

Pour autant, tutorales ne retranche rien à son ambition de diffuser des informations pertinentes et de qualité. Pour ce faire, elle fait essentiellement confiance aux auteurs qu'elle accueille et au jugement des animateurs de t@d.

Sur les auteurs aussi, tutorales veut se distinguer, en particulier par l'accueil de rédacteurs occasionnels, non reconnus, y compris des novices. Si la publication d'auteurs plus établis n'est pas exclue, elle ne constitue pas, clairement, la priorité de cette revue. C'est pourquoi le profil de l'auteur de tutorales est davantage celui d'un étudiant en Master que d'un doctorant ou celui d'un professionnel plutôt que d'un enseignant-chercheur.

Enfin, les auteurs de tutorales bénéficient d'autres avantages spécifiques. Ils ne sont contraints par aucune limitation du nombre de pages et chaque contribution constitue l'élément principal d'un numéro de la revue. De ce fait, la périodicité de la revue n'est pas fixe mais la publication des numéros dépend de l'actualité et des propositions des auteurs.

Pour conclure cette présentation de tutorales, j'invite toutes les personnes qui ont réalisé un travail de recherche sur le tutorat à distance, même modeste, ou qui veulent témoigner d'expériences tutorales à franchir le pas de la publication.

tutorales se veut avant tout à leur service et à celui de la promotion du tutorat à distance.

Contact par mail : jacques.rodet@free.fr

ISSN n° 2104-333

Conditions d'utilisation de la revue tutorales

Vous êtes libres de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public, selon les conditions suivantes :

Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original de la manière indiquée par l'auteur de l'oeuvre ou le titulaire des droits qui vous confère cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'oeuvre).

Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.

Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

A chaque réutilisation ou distribution de cette création, vous devez faire apparaître clairement au public les conditions contractuelles de sa mise à disposition. La meilleure manière de les indiquer est un lien vers cette page web.

Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits sur cette oeuvre.

Rien dans ce contrat ne diminue ou ne restreint le droit moral de l'auteur ou des auteurs.



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>