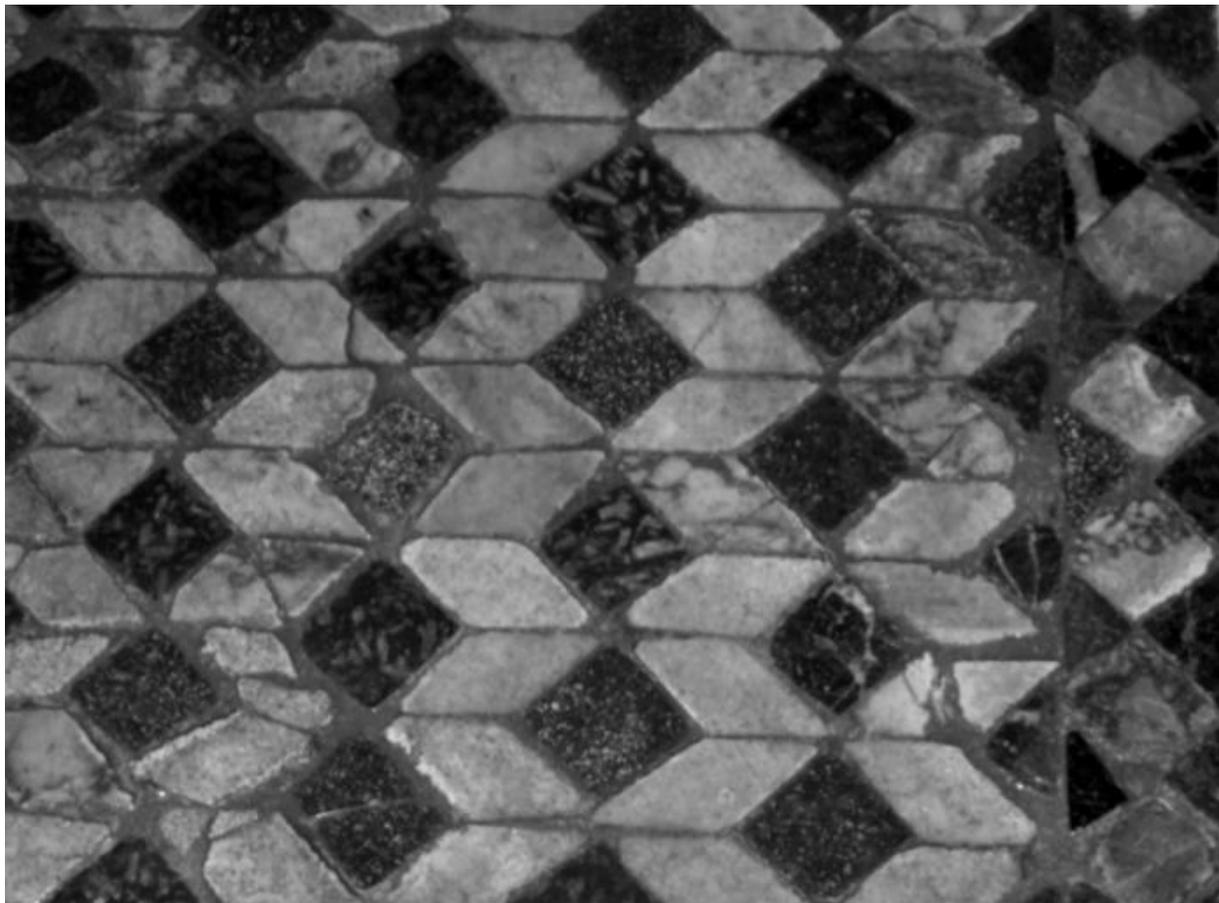


Tutorales

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



*Résultats d'enquête sur la comptabilisation du temps
de travail des tuteurs à distance*

Jacques Rodet, Corinne Allavoine, Anne-Valérie Santiago,
Thierry Valette

*Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par
les tuteurs à distance. De Jacques Rodet*

Dernières entrées dans la base documentaire scientifique de t@d



n°10 – Décembre 2012

Sommaire

Présentation de <i>Tutorales</i>	p. 3
Éditorial	p. 4
Présentation des auteurs	p. 5
<i>Résultats d'enquête sur la comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance</i> Jacques Rodet, Corinne Allavoine, Anne-Valérie Santiago, Thierry Valette	p. 6
<i>Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance.</i> Jacques Rodet	p. 14
Dernières entrées dans la base documentaire scientifique de t@d	p. 20
Conditions d'utilisation de la revue Tutorales	p. 22

Présentation 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 dépendra 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

Éditorial



Le tutorat à distance revêt de nombreuses déclinaisons selon les dispositifs de formation à distance, le contexte culturel, les publics concernés. Ainsi, s'il atteint la reconnaissance professionnelle, en particulier au Québec, il est souvent une fonction seconde en France. La reconnaissance des fonctions tutorales se révèle ainsi souvent plus réelle que celle des acteurs qui les investissent.

Dans la littérature sur le tutorat à distance, il existe de nombreuses définitions de ces fonctions tutorales parfois reliées à des référentiels de compétences attendues chez les tuteurs. D'autres auteurs s'intéressent aux plans de support à l'apprentissage que les tuteurs ont à investir pour agir efficacement envers les apprenants à distance. Je propose dans un court billet, reproduit dans ce numéro, une matrice permettant de croiser fonctions et plans, qui a pour ambition de permettre aux concepteurs des services tutoraux de mieux situer les interventions tutorales.

Il serait possible de penser qu'à partir du moment où les fonctions tutorales et les tâches des tuteurs sont bien identifiées, la comptabilisation du temps de travail des tuteurs ne soit plus qu'une formalité. C'est ce que l'enquête menée par un petit groupe réunit par t@d a voulu vérifier. Outre les auteurs dont vous pourrez lire la présentation, je tiens à remercier très chaleureusement de leur participation, Jean-Luc Peuvrier et Tété Enyon ainsi que les tuteurs africains que ce dernier a sollicités dans le but de leur faire tester notre outil de recueil de données.

La publication des résultats de cette enquête était prévue plus tôt dans l'année mais conséquence de l'ampleur de la tâche de dépouillement des données, plus nombreuses que nous l'attendions, et d'emplois du temps chargés, elle arrive avec quelques mois de retard. J'espère que vous n'en tiendrez pas rigueur aux auteurs et que vous trouverez à la lecture de leur article matière à réflexion pour faire évoluer la reconnaissance statutaire des tuteurs à distance. Premier élément de celle-ci, la comptabilisation de leur temps de travail méritait bien la réalisation de ce numéro.

En cette fin d'année, je vous formule tous mes vœux pour celle qui arrive ; qu'elle vous permette de vivre pleinement avec joie et harmonie.

Bien cordialement,

Présentation de Jacques Rodet



Titulaire d'un DESS "Formation à distance de la Télunq" (2001), il intervient en formation professionnelle depuis une vingtaine d'années. Il a occupé différents postes (formateur, responsable pédagogique, directeur de centre de formation) avant d'organiser, depuis 2003, son activité professionnelle en deux pôles : le consulting et la formation professionnelle auprès d'entreprises d'une part, et l'enseignement universitaire d'autre part.

Lors de ses activités de consulting, il intervient principalement en assistance à maîtrise d'ouvrage de projet e-learning et en formation-action auprès des collaborateurs des entreprises. Il crée de nombreux parcours de formation (10 à 15 nouveaux parcours par an) pour différents centres de formation à destination de publics variés (cadres, artisans du bâtiment, journalistes, formateurs...) Depuis 2002, il anime régulièrement des formations de formateurs sur l'ingénierie de formation, la scénarisation pédagogique, l'animation de formation, les fonctions tutorales à distance et sur les usages pédagogiques des TIC.

Maître de conférences associé à l'université de Versailles, depuis 2003, il enseigne la gestion de projet multimédia, la conception de dispositifs e-learning, l'animation de communautés virtuelles. Depuis 2006, il anime le cours « Ingénierie et stratégies de support à l'apprentissage » à l'université de Rennes 1 dans le Master MFEG destiné à la formation de chefs de projets e-learning. Depuis 2010, il anime le cours « Accompagnement du changement dans les projets TIC » à l'université de Limoges dans la licence professionnelle Servicetique. Depuis 2011, il anime un cours au sein de l'UE "Animer des formations intégrant présence et distance, à l'IUFM Midi-Pyrénées Université de Toulouse Le Mirail dans le master EFE. Depuis 2012, il anime un cours de scénarisation de FOAD à l'université de Limoges dans la licence professionnelle iFOAD.

Initiateur en 2003, et depuis, animateur de t@d, le portail du tutorat à distance (www.tutoratadistance.fr), il publie régulièrement sur le e-learning, les évolutions du métier de formateur et le tutorat à distance. Il est le directeur de publication de la revue Tutorales.

Présentation de Corinne Allavoine



Titulaire d'une maîtrise en Sciences de l'éducation et d'un DU en Santé publique, Corinne Allavoine-Morin a toujours eu à cœur d'orienter son parcours sur la problématique suivante : Comment créer des dispositifs qui se conçoivent comme des espaces de construction ?

Pour cela, elle s'est investie dans les secteurs de l'éducation, de l'enseignement spécialisé, de la formation et du conseil durant plus de vingt années. Elle a mis en place et managé des projets sur l'intégration ; elle a élaboré des méthodologies sur l'accompagnement vers et dans l'emploi dans le cadre d'un projet européen pour lequel il lui a été décerné le trophée de la formation ; elle a conçu des dispositifs de formation et a accompagné de nombreuses personnes vers la réalisation de leur projet.

Face à des variables de plus en plus complexes (accessibilité géographique, physique, sociale, cognitive...), elle a complétée son parcours avec un master « Ingénierie de la e-formation ». Elle a ainsi investi la fonction d'ingénieure pédagogique multimédia et a réalisé une recherche empirique sur l'accessibilité dans la formation à distance.

Aujourd'hui, elle accompagne les organisations vers le concept de « formation pour tous et tout au long de la vie » en partant de la complexité des accès au développement des compétences pour construire des architectures pédagogiques adaptées aux projets.

Présentation d'Anne-Valérie Santiago



Entre 2000 et 2005, Chargée de projets sur des espaces collaboratifs au sein d'une entreprise chimique, Anne-Valérie suit en parallèle un parcours sur les nouvelles technologies de l'Université de Limoges (Licence Professionnelle et DESU «Manager de Projet TIC»), à la suite duquel elle devient Tutrice à distance pendant deux ans auprès des étudiants des promotions suivantes.

Elle intervient ensuite en Assistance à maîtrise d'ouvrage sur différents projets liés à des déploiements d'outils informatiques à l'international dans une grande entreprise de banque et d'assurance. Elle propose aux utilisateurs un tutorat en ligne associé à des formations en classes virtuelles.

En 2010, titulaire du Master Professionnel UTICEF (Utilisation des TIC dans l'Enseignement et la Formation) de l'université de Strasbourg, Anne-Valérie évolue vers une fonction de Chef de projet e-learning. Ses activités portent sur la conception et la réalisation de parcours de formation à distance associant des modules en e-learning à des sessions en présentiel ou en classes virtuelles. Elle ouvre la même année un blog <http://elearningandco.over-blog.com/> où elle évoque les différents événements liés au e-learning.

Depuis 2012, dans le cadre du Master Européen en Formation des Adultes du CNAM, elle mène un projet de recherche sur l'apprentissage informel au sein d'une communauté de pratique en ligne, où le tutorat entre pairs apparaît comment étant un élément des plus significatifs.

Présentation de Thierry Valette



Thierry VALETTE est français, il habite en Allemagne et travaille, depuis 1991, comme enseignant de Génie électrique en BTS Électrotechnique et BAC STI2D pour l'éducation Nationale à Metz. De formation « Technicien supérieur en électrotechnique », il a enrichi son profil de compétences en informatique et en infographie 3D. Il est également titulaire d'une licence EEA et à une formation d'ingénieur généraliste. Durant sa formation d'enseignant, il a suivi les cours du DESS de didactique appliqué aux sciences.

En 1996, il commence par la programmation de ses premiers QCM automatisés, continue avec son premier site WEB puis il se tourne vers la gestion de réseau informatique, de serveur WEB avec banque de données, de langage de script et pour terminer, en 1998, par sa première plate-forme pédagogique. Depuis 2005 il anime et gère pour ses élèves et étudiants un site pédagogique sous Moodle et il s'est formé au métier ingénieur pédagogique multimédia : les animations Flash, la réalisation de séquences vidéos, la scénarisation d'objets pédagogiques et l'utilisation de simulateurs intégrés à des questionnaires automatiques non plus de secret pour lui.

Utilisateur de TBI depuis 2009, il a remarqué que les élèves qui n'étaient pas au tableau, étaient bien passifs. Sur ce constat, il a intégré à sa plate-forme pédagogique un système de vote par smartphone permettant aux élèves de donner leur avis pendant les cours et favorisant un suivi en temps réel de tous les élèves. Le suivi de ses étudiants à distance par Voice conférence l'a emmené à réfléchir sur les notions de tutorat et en 2010, il s'investit dans une formation sur ce thème (Voyage au pays des tuteurs) qu'il co- anime depuis avec Christian Martin.

Thierry a aussi organisé, avec la collaboration de François Jourde et de Jean-Paul Moiraud, deux conférences en réalité virtuelle 3D « assemblive » sur la conceptualisation et la scénarisation d'un diaporama. Son dernier projet en cours : intégré un espace virtuel à un espace réel pour permettre la liaison entre des élèves présents et d'autres plus éloignés pour obtenir un espace unifié de formation.

Résultats d'enquête sur la comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance

Jacques Rodet, Corinne Allavoine,
Anne-Valérie Santiago, Thierry
Valette

Résumé : Cet article présente et discute les résultats d'une vaste enquête lancée fin 2010. Celle-ci avait pour objectif de faire un large inventaire des pratiques de comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance. Après avoir présenté l'origine de cette recherche, la méthodologie utilisée, les résultats sont présentés avant d'être discutés. Si le temps de travail des tuteurs n'est pas toujours comptabilisé, les causes de cet état de fait sont nombreuses et variées. Certaines d'entre elles sont étudiées dans le présent article.

Mots-clés : temps de travail, tuteurs, tutorat, comptabilisation.

A- Genèse

Fin 2010, Jacques Rodet invite les participants de t@d, le portail du tutorat à distance, à participer à la production d'une grande enquête sur la comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance. Ce sujet semble curieusement n'avoir pas été traité par les nombreux auteurs qui s'intéressent au tutorat à distance. Pourtant, la reconnaissance de n'importe quelle activité professionnelle démarre certainement par celle du temps de travail...

Un petit groupe se constitue rapidement en ligne, associant des personnes aux profils professionnels différents, toutes intéressées par un travail collaboratif sur ce sujet. Le groupe s'organise ensuite pour gérer cette étude, soit par des échanges synchrones via Skype, soit en asynchrone via des documents en ligne (GoogleDoc) et un groupe privé sur Facebook. Sont ainsi établis les objectifs de la recherche, le périmètre de celle-ci, les questions qui seront posées aux tuteurs via un questionnaire en ligne. A toutes les étapes (conception du questionnaire, recherche et test d'un outil de gestion de questionnaire, test puis promotion du questionnaire, analyse des données, discussion des résultats, rédaction de cet article, le groupe bénéficie des apports de chacun, tirés de sa propre expérience de tuteur, de chercheur, d'expert technologique mais également son réseau de connaissances afin de faire connaître l'étude et de faciliter sa diffusion. Celle-ci est lancée en septembre 2011 (cf. [le communiqué](#)). En quelques semaines, environ 250 personnes répondent au questionnaire. Le dépouillement se révèle plus ardu que nous

l'imagination et ce d'autant plus que notre groupe n'a pas échappé aux difficultés repérées de la collaboration à distance (moments forts et faibles, échéances repoussées, élaboration d'un langage commun...). Toutefois, il a aussi pu bénéficier de toute la richesse liée aux échanges à plusieurs voix, de l'entraide que les uns et les autres nous sommes donnés, du sentiment d'appartenance à une aventure qui valait les efforts et le temps que nous lui consacrons. Il ne nous appartient pas de juger de la qualité du résultat que constitue cet article, qui par bien des aspects se révèle une tentative de défrichage d'un sujet peu traité, mais nous espérons aussi qu'il saura traduire ce qui humainement nous a liés durant ces derniers mois.

B- Introduction

En 1998, Geneviève Jacquinet (http://fr.wikipedia.org/wiki/Genevi%C3%A8ve_Jacquinet-Delaunay) indique que le tuteur est le garant de la mise en circulation des signes de présence pour indexer les rôles du tuteur au travers de la dissociation des tâches matérielles, symboliques, cognitives et relationnelles, dans l'espace, le temps et l'action. Il est ainsi possible d'affirmer que le tuteur à distance, bien que personne-ressource, ne soit pas la ressource, il est entre les ressources.

Comment rendre compte, dans une pratique de comptabilisation, de l'intervention humaine dans un système dissocié ? De quelle manière l'activité d'un médiateur est-elle prise en compte pour refléter le temps de travail réalisé ?

La littérature sur le tutorat en ligne et sur son acteur principal est fournie. Nous en plaise, nous qui, au travers de nos emplois, de nos études ou de notre position au regard de la formation à distance, sommes réunis autour du même pôle d'intérêt.

A contrario, la littérature sur la comptabilisation du temps de travail du tuteur est fameuse. Nous en déplaise, nous qui, au travers de

nos investissements dans la formation à distance, sommes réunis autour de cette recherche.

Comment construire une base de réflexion en l'absence d'une revue de littérature sur le sujet ? Comment bâtir les soubassements d'une réflexion sans s'appuyer sur du construit ?

Sur le constat de cette absence, nous avons voulu créer un rapprochement avec les pratiques exercées et cela, au travers des retours d'expérience des acteurs qui tissent le tutorat dans leur organisation, quelle qu'elle soit.

L'objet de cet article est de rendre compte de ces expériences des différents terrains. Ce rapport de pratiques ne se décline pas comme un guide mais plutôt comme un recensement des modalités de comptabilisation du temps de travail des tuteurs. Il interroge la praxis au regard des interventions tutorales et cherche à mettre en évidence la complexité à trouver des indicateurs logiques qui soient le reflet de l'activité réelle du tuteur.

Après avoir présenté nos données, nous discuterons des thèmes suivants : i) Pourquoi les outils de comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance sont-ils aussi peu répandus ? ii) Quels sont les différents types de tutorat investis ? ; iii) Le tutorat est-il toujours rémunéré ? Si non, n'est-ce pas parce que son temps de travail n'est pas comptabilisé ? iv) Le tutorat est une fonction première chez les répondants canadiens, une fonction seconde ailleurs. Quelles sont les causes de cette différence ? v) Alors que le tuteur-orchestre apparaît comme solution privilégiée. Est-ce que cela facilite la comptabilisation de son temps de travail ? Quels sont les inconvénients de la figure du tuteur-orchestre ?

Nous concluons en mettant en exergue les avantages et les inconvénients que représente la comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance tant pour l'institution, les apprenants que pour les tuteurs eux-mêmes.

C- Méthodologie

Dans un premier temps, nous déclinons l'organisation du travail au sein du groupe pour amener à la création d'outils et de procédures aptes à déployer l'enquête sur la comptabilisation du temps de travail des tuteurs.

C1- Les outils utilisés pour la création de l'enquête

Dans un esprit de travail collaboratif, le groupe a progressé en utilisant les plateformes de réseaux sociaux et les supports de texte favorisant l'écriture à plusieurs mains. Achevé, l'ensemble des items construits a pris la forme d'un questionnaire d'enquête de par l'utilisation d'un outil du Web. Le recueil et le traitement des données ont été opérationnalisés à partir d'un tableur. L'ensemble des outils explorés a permis la création de l'outil suivant : inventaire de questions sur la comptabilisation du temps de travail des tuteurs permettant d'identifier les caractéristiques socioprofessionnelles des participants, leur environnement professionnel, l'émergence de la formation à distance et sa volumétrie ainsi que la mise en place des modalités de tutorat et de leur gestion en termes de méthodes.

Nous avons choisi de traiter les différentes fonctions tutorales autour de six types de tutorat : i) tutorat administratif : accueil administratif dans le dispositif, aide à la constitution des dossiers de financement de la formation ; ii) tutorat cours : soutien des apprenants dans l'atteinte de leurs objectifs de cours comprenant des interventions cognitives, socio-affectives, motivationnelles et métacognitives ; iii) tutorat technique : support dans l'utilisation des outils technologiques du dispositif de formation ; iv) tutorat programme : supervision des apprenants sur l'ensemble de leur parcours de formation constitué de plusieurs cours, recours en cas de conflit entre un apprenant et un tuteur, coordination des différents tuteurs ; v) tutorat projet : accompagnement des apprenants durant leurs stages pratiques et dans la

définition de leurs projets professionnels ; vi) tutorat pairs : entraide entre apprenants.

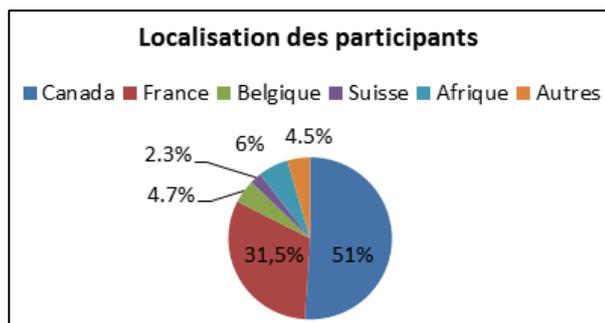
C.2 La procédure mise en place

La procédure a été déclinée en deux phases : Une phase de test, de validation et de correction : le premier questionnaire a été testé par un groupe de tuteurs africains, volontaires et impliqués dans le bon déroulement de l'enquête. Sur les observations pertinentes que ceux-ci ont fournies, l'enquête a été modifiée pour tendre vers plus de lisibilité pour le public ciblé. Une phase de mise à disposition de l'enquête, communiquée au travers des supports du Web (réseaux sociaux, blogs, sites) et relayée par les outils de syndication. Durant cette phase, les participants avaient à disposition un questionnaire nécessitant une quinzaine de minutes, composé de questions ouvertes et de questions à choix multiples, regroupées autour de 4 thématiques (l'environnement de la formation, les méthodes de calcul, la prise en compte du temps de tutorat par l'organisme et les outils utilisés pour la comptabilisation).

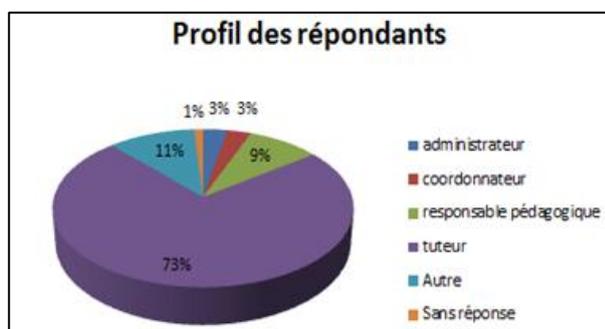
C.3 La population ciblée

L'accroche utilisée dans la diffusion de l'enquête ciblait de manière ouverte toutes les personnes investies dans la réflexion, la mise en place ou l'intervention tutorale dans la formation à distance et sur la comptabilisation du travail des tuteurs.

Les personnes qui ont répondues sont issues d'organismes publics ou privés proposant de la formation en ligne. Elles se sont investies dans cette étude quel que soit leur positionnement géographique ou leur statut. Ainsi, elles sont en charge de la comptabilisation du temps de travail des tuteurs ou sont directement concernées par la comptabilisation de leur temps de travail. Elles possèdent des réponses précises à nos questions ou contribuent en apportant l'information parcellaire qui est à leur disposition.



La répartition géographique des participants est la suivante : 51% du panel est originaire du Canada, 31,5% de France, 4,7% de Belgique, 2,3% de Suisse, 6% d'Afrique et les 4,5% restants ne fournissent pas de réponse (autres sur le schéma).



Massivement (73%), les tuteurs se sont positionnés sur cette étude. Il faut mentionner que les réponses « autre » (11% sur le schéma) correspondent à des participants qui cumulent plus de deux fonctions dont celle de tuteur.

Après avoir recherché des traces dans les réponses détaillées des personnes n'ayant pas fournies d'indication sur la zone géographique d'exercice, il apparaît que ceux-ci ne sont pas originaires du Canada. Sur ce constat, deux groupes se dégagent de notre panel, les participants pratiquant le tutorat au Canada (51%) et les participants pratiquant le tutorat en Europe et en Afrique (49%).

Nous faisons le choix de présenter séparément les résultats entre les organismes natifs du Canada et les autres. En prenant cette position, il est possible d'offrir un comparatif dans la gestion des modes de comptabilisation du temps de travail des tuteurs et cela en regard à un taux de participation équitable entre les groupes créés pour l'étude.

D- Les pratiques en Europe et en Afrique

Les réponses des participants se répartissent de la manière suivante: 31,5% proviennent de France, 6% d'Afrique, 4,7% de Belgique, 2,3% de Suisse et 4,5% identifiés en dehors du territoire canadien. L'ensemble des réponses représente 49% des personnes qui ont répondu.

D1- Les profils des organismes participants

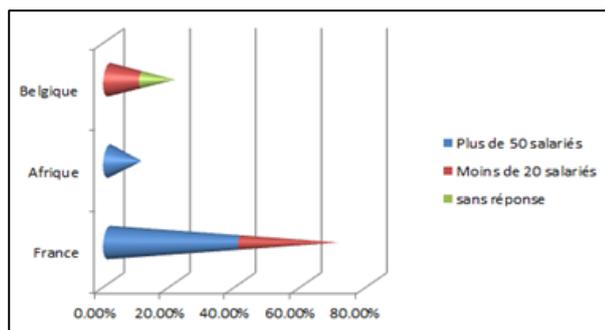
Les profils se répartissent équitablement entre le secteur de la formation initiale et continue. Il en est de même entre le public et le privé. Nous noterons que 17% de ce panel est constitué par des entreprises, des associations, des groupes d'intérêt public, des ONG et des ministères.



D2- Les pratiques tutorales dans les organismes

a. Les entreprises

70% des entreprises représentatives de notre panel sont implantées sur le territoire français contre 20% en Belgique et 10% en Afrique. 50% des réponses proviennent de grandes entreprises et 40% d'entreprises de moins de 20 salariés. Nous noterons que les entreprises moyennes ne se sont pas positionnées sur ce sondage et que 10% d'entre elles ne fournissent pas d'information sur la masse salariale.



a.1. Les entreprises de plus de 50 salariés.

Les entreprises de plus de 50 de salariés ont une pratique de l'activité de formation à distance récente : 4 années pour 40%, 3 années pour 20%, 2 années pour 40%. Malgré une évolution nouvelle vers des modes distanciels, l'offre de formation y est importante : 40% déploient cette modalité sur plus de 50 formations et 40 % sur plus de 20 formations (20% ne fournissent pas de réponse).

Au sein des entreprises de plus de 50 salariés, nous observons des modes de fonctionnements différents en lien avec la volumétrie des formations diffusées :

- ▶ Les entreprises proposant une vingtaine de formation fonctionnent avec un seul tuteur, interne à l'entreprise, en charge de toutes les fonctions et déployant une variété dans les formes de tutorat à l'exception du tutorat technique et du tutorat projet. Au sein de ces entreprises, deux approches sont observées pour la comptabilisation du temps de travail :
 - soit la comptabilisation du temps de travail est effectuée sur la base forfaitaire des connexions à partir de la plateforme (tracking) ;
 - soit il n'est pas pris en compte et dans ce cas, nous pouvons constater qu'il est en recherche de son mode de comptabilisation.
- ▶ Les entreprises proposant une offre de plus de 50 formations fonctionnent avec un tuteur interne pour 10 formations. Dans 50% des cas, il est fait appel

à un tuteur externe pour renforcer le travail du tuteur interne réduisant ainsi la charge de travail à 1 tuteur pour 5 formations. Les types de tutorat se déploient sur les différents versants à l'exception du tutorat projet. Au sein de ces entreprises, deux variantes sont observées pour la comptabilisation du temps de travail :

- la comptabilisation du temps de travail des tuteurs s'effectue par tâche (préparation, présentation, suivi, remédiation) ;
- dans 50% des cas, le tutorat devient une « option facturable » séparément et dont le choix est laissé à l'appréciation du client.

De manière générale, les outils utilisés dans ces grandes entreprises pour comptabiliser le temps de travail des tuteurs sont des plateformes (LMS ou LCMS).

a.2 Les entreprises de moins de 20 salariés.

Les entreprises de moins de vingt salariés ont une expérience de la formation à distance très récente et une offre très restreinte (50% ont 1 formation en ligne). En règle générale (75% des réponses), ces entreprises ont recours à des tuteurs externes et le nombre d'apprenants encadrés est basé sur une moyenne de 8. Les types de tutorat varient mais nous observons une constante sur le tutorat cours (100% des répondants). La comptabilisation du temps de travail est forfaitaire prenant en compte le nombre d'apprenants dans le cadre du tutorat cours.

Dans 50% des cas, les outils utilisés ont été créés en interne pour le besoin et s'appuient sur des tableurs ou des agendas. Dans les autres cas, soit l'outil utilisé est une plateforme d'enseignement (25%), soit les répondants ne se prononcent pas.

Points communs entre les entreprises

Les entreprises ont une pratique de l'activité de formation en ligne récente. Un tutorat est en place et ses modalités cherchent à couvrir l'ensemble des besoins. Néanmoins, quel que soit la taille de l'entreprise, le tutorat pair n'est que très rarement proposé (80% ne le mettent pas à la disposition des apprenants).

La comptabilisation du temps de travail est une donnée extrêmement variable et dans 20% des cas, celui-ci est mentionné comme non comptabilisé. L'outil d'aide à l'application des divers forfaits est dans 50% des cas, la plateforme d'enseignement à distance.

b. Les universités

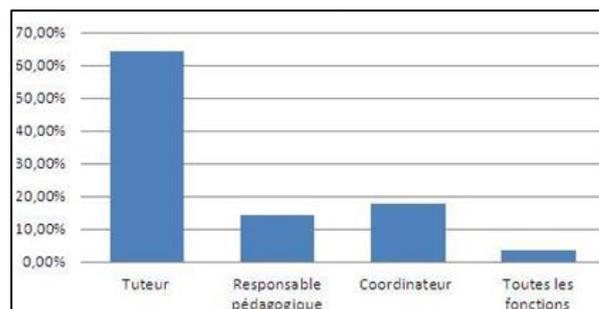
Les universités représentent 49% du panel de ce groupe. Géographiquement, elles se répartissent de la manière suivante: 59.5% se situent en France, 4.8% en Belgique, 9.5% en Suisse, 9.6% en Afrique. Il est à noter que 16.6% des personnes ne fournissent pas de réponse.

Ces universités ont une masse salariale de plus de 50 salariés dans 76% des cas, comprise entre 20/50 salariés pour 4.7% d'entre elles, de moins de 20 salariés pour 7.5% (il faut certainement entendre par là, un département et non l'université elle-même) 10,8% des participants n'apportent pas d'information.

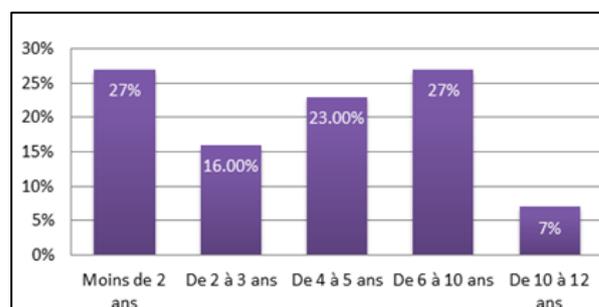
Plus de 54% des répondants ne peuvent fournir une date concernant les premières mises à distance de la formation dans leur établissement. Les autres réponses se répartissent de la manière suivante : 1992 : 5% ; 1997 : 10% ; 1998 : 5% ; 2000 : 10% ; 2002 : 10% ; 2004 : 5% ; 2006 : 5% ; 2007 : 10% ; 2008 : 30% ; 2009 : 5% ; 2010 : 5%.

b.1 Les universités de plus de 50 salariés

Les universités de plus de 50 salariés représentent 76% de notre panel. Les profils des répondants se répartissent de la manière suivante :

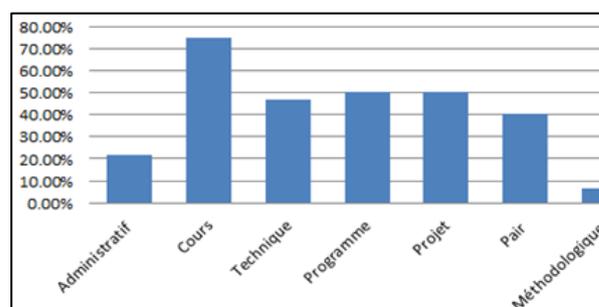


Profil des répondants. Les répondants sont principalement des tuteurs (64.5%) par rapport à une participation plus lissée (35.5%) sur les profils de responsable pédagogique, coordinateur et de salariés cumulant toutes les fonctions.

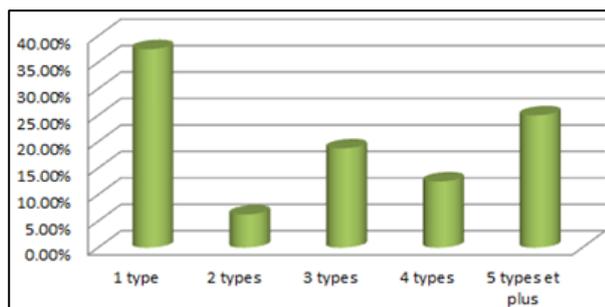


Durée de pratique de la fonction tutorale. 86% des participants nous apportent une information sur la durée de pratique professionnelle de cette fonction : 93% d'entre eux exercent la fonction tutorale depuis moins de 10 ans et douze années est le maximum mentionné dans les pratiques (7%).

56% de ces universités ne fournissent pas d'information sur la volumétrie des formations diffusées en ligne. Pour les autres, le nombre des formations en ligne s'étend dans 87% des cas, dans une fourchette comprise entre 2 et 5 (56%) et 10 à 11 (31%).



Type de tutorat. L'offre tutorale se répartit sur un grand éventail et intègre une nouvelle modalité méthodologique. Celle-ci semble liée, au vu des notes, aux méthodologies de rédaction et de gestion des écrits.



Ventilation de la proposition. Au vu de la répartition des types de tutorat, il semble intéressant d'analyser la manière dont celle-ci se ventile : 56.25% des universités déploient leur offre sur plus de 3 types de tutorat contre 43.75 qui n'en proposent qu'un ou deux.

Au regard des données fournies sur la répartition entre les tuteurs internes et externes, il semble impossible de trouver une constante dans les pratiques. Nous pouvons juste préciser que le recours à des tuteurs externes existe, comme une pratique réelle, dans 25% des cas. Dans ce cas, il semble qu'une externalisation complète de la fonction se pratique (25% des cas) et dans les autres cas, le recours à des tuteurs externes paraît s'établir dans un rapport de 1 tuteur interne pour 2 tuteurs externes.

Dans ces établissements, la comptabilisation du temps de travail des tuteurs s'effectue de la manière suivante :

- ▶ dans 60% des cas, il est appliqué une base forfaitaire (78% forfait heure et 22% forfait apprenant) ;
- ▶ dans les autres cas, les réponses sont plus difficilement interprétables : en effet, il y est fait référence à une comptabilisation à l'apprenant, à l'activité de l'apprenant, à l'heure, à l'outil sans précision permettant d'identifier clairement la méthode.

Néanmoins, nous pouvons préciser que :

- ▶ dans 9.5% des cas, la comptabilisation s'opère sur un cumul de méthode: dans ces cas, les modes utilisés relèvent de l'observable et du quantifiable (suivi de

l'activité de l'apprenant, gestion de l'envoi de mail, quotas sur apprenant...);

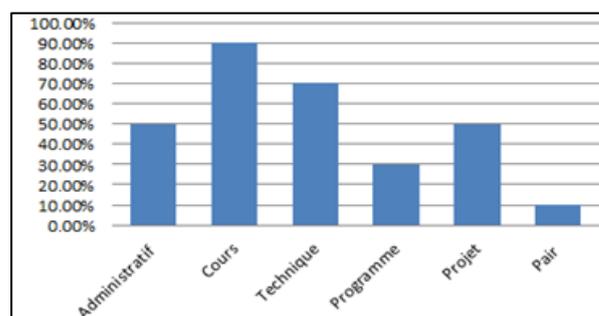
- ▶ dans seulement 18.75% des cas, une augmentation du nombre d'apprenant entraîne une révision du forfait ;
- ▶ dans 75% des cas, les personnes ne peuvent apporter de réponse sur l'outil utilisé pour la comptabilisation de leur temps de travail. Dans les autres cas, il est fait référence à deux types d'outils, des plateformes (15.5%) et des tableurs (9.5%).

b.2 Les universités de moins de 50 salariés

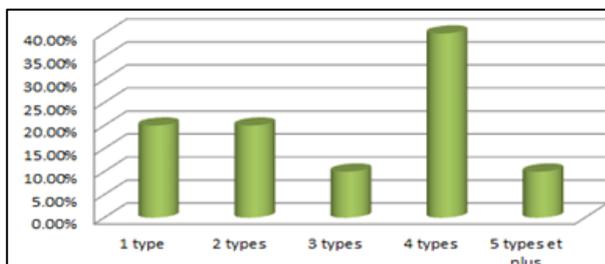
Ces établissements représentent 24% de la catégorie "université". Elles sont localisées en France (70%), en Suisse (10%) et 20% ne fournissent pas d'indication précise.

Dans 50% des cas, les répondants sont des tuteurs, 20% sont des administrateurs, 10% sont des responsables pédagogiques, 10% sont en charge de l'ensemble des fonctions et 10% sont en stage. Ils exercent depuis moins de 12 ans (dans 70% des cas les participants exercent depuis moins de 5 années).

40% des premières architectures de formation à distance ont été élaborées dans les années 2000 (10% en 2000 ; 10% en 2006 ; 10% en 2007 et 10% en 2011) et dans 60% des cas restant, les participants ne peuvent apporter de réponse. Dans 30% des cas, la volumétrie n'excède pas 7 (10% 2 ; 10% 3 et 10% 7) et dans 70% des autres cas, les participants ne se prononcent pas.



Type de tutorat. L'offre, dans ces universités, se déploie sur les différents types de tutorat avec deux dominantes (90% de tutorat cours et 70% de tutorat technique). Le tutorat par les pairs est très peu mis à disposition des apprenants.



Ventilation de la proposition. 60% de ces universités mettent en place trois types et plus de tutorat.

À partir des données fournies, nous pouvons dire que la fonction tutorale est externalisée en fonction de la volumétrie de la formation : l'externalisation est complète lorsque le volume est moindre, le recours à des tuteurs externes se pratique en renfort de l'activité du tuteur interne pour les catalogues plus fournis et dans la moyenne, la fonction est exercée par un seul tuteur qui remplit toutes les fonctions.

Dans 60% des cas, le temps de travail est comptabilisé au forfait. C'est un rapport temps/apprenant qui semble l'indicateur. Ainsi, la variable heure se retrouve dans 80% des réponses ou des commentaires des participants.

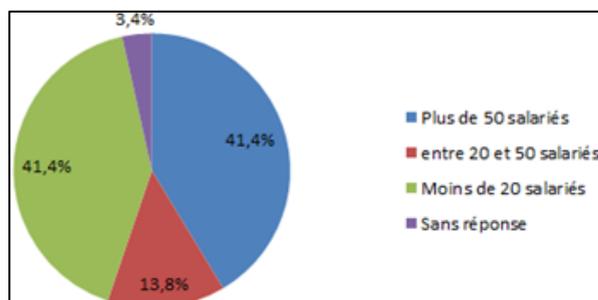
Dans 30% des cas, l'outil utilisé pour la comptabilisation est une plateforme et dans 10% un tableur. Dans les autres cas, l'outil n'existe pas.

Points communs entre les universités

Le point commun entre ces universités réside dans les contours de l'offre offerte aux apprenants. D'une volumétrie très différente, elles cherchent à développer une aide différenciée et identifiée comme contribution à la réussite. Dans ces universités, l'exercice de la fonction est récent et l'utilisation de l'externalisation du tutorat, non systématisée, montre qu'elles s'interrogent sur la place et la reconnaissance de la fonction au sein de leur organisation.

c. Les centres de formation

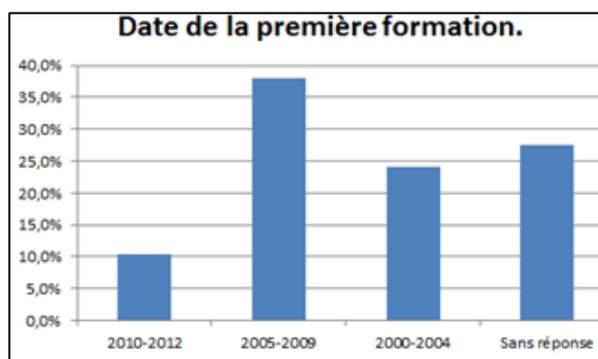
Les centres de formation sont majoritairement originaires de France (72,4%). 13,8% sont localisés en Belgique et 10,3% en Afrique. Les participants n'ayant pas fourni de précision sur cet item ne représentent que 3,4%.

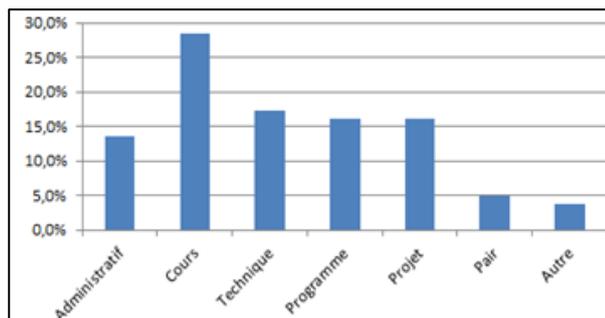
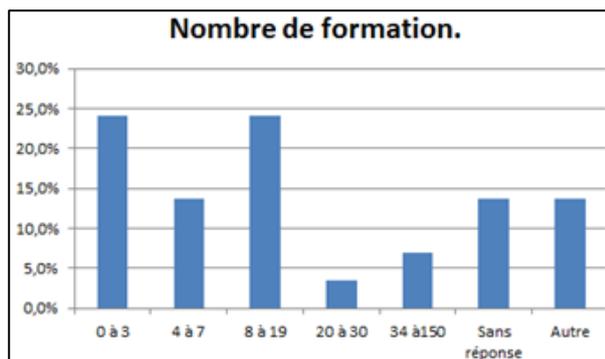


De manière équitable, nous retrouvons les centres de formation de plus de 50 salariés (41,4%) et ceux de moins de vingt salariés (41,4%).

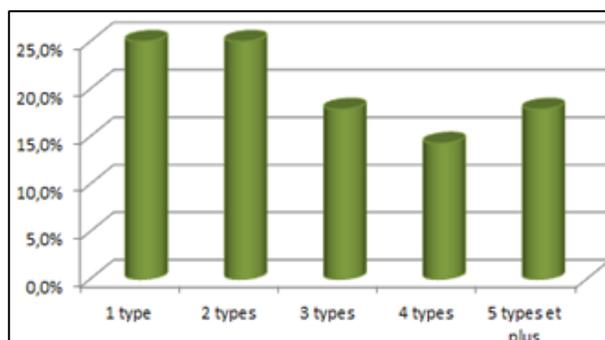
La majeure partie des répondants sont des tuteurs (51,6%). Dans les autres cas, les réponses se répartissent sur des profils 'administrateur' (7%), 'responsable pédagogique' (17,2%) et 'autre' (7%). À ces catégories « monofonction » s'ajoutent 17,2 % des répondants qui se disent « multifonctions ». 42% d'entre eux exercent la fonction depuis plus de six années et 48% ont une ancienneté de moins de cinq années (17% ont moins d'un an d'exercice).

Ces organismes de formation ont développé une offre de formation en mode distanciel récente (moins de 8 ans) et diffuse un catalogue en ligne relativement important.





Type de tutorat. L'offre tutorale se répartit sur un large éventail qui s'équilibre relativement entre les différentes thématiques. Seul le tutorat par les pairs reste peu exploité (5%).



Ventilation de la proposition. A plus de 50%, ces organismes offrent une proposition intégrant au moins 3 types de tutorat.

L'analyse des données sur le nombre de tuteurs fait apparaître une logique dans une gestion du personnel intervenant dans le tutorat : soit les organismes font appel à des tuteurs externes, soit le tutorat est géré en interne, la mixité n'intervient que dans les cas mentionnant la diffusion des formations à l'international.

Dans les centres de formation, le temps de tutorat se comptabilise :

- ▶ par heure (22%) proportionnellement aux temps de connexion du tuteur à la plate-forme ou au nombre de suivi effectué ;
- ▶ par apprenant en fonction du nombre d'interaction entre le tuteur et l'apprenant (le nombre d'apprenant suivi est composé d'un fixe d'une dizaine puis de tranche de 5) ;
- ▶ par tâche en fonction du temps de préparation (25%), de suivi (50%) et d'animation du groupe (12,5%). Pour 12,5%, il se calcule sur l'ensemble de ces tâches ;

La comptabilisation aux forfaits (19,5%) varie en fonction des unités de formation et du nombre d'apprenants suivis: il se dégage la pratique d'un fixe et d'une part variable en lien avec le nombre d'apprenant suivi.

Dans ces organismes, l'outil utilisé pour comptabiliser le temps de travail du tuteur est la plateforme de formation (27% des cas). À 73%, les répondants ne peuvent fournir une réponse sur l'outil utilisé pour comptabiliser leur temps de travail.

d. Les autres participants

Cette petite catégorie correspond à des associations, des ONG, des groupements d'intérêt public et des services de ministères. Dans 60% des cas se retrouvent des organismes de plus de 50 salariés, le reste se répartissant équitablement entre des organismes de 20 à 50 salariés et des organismes de moins de 20 salariés.

La première offre de formation en ligne se situe entre les années 2002 et 2008, la volumétrie est inférieure ou égale à 6 et la fonction tutorale y est inscrite en interne.

Ce sont des tuteurs qui ont principalement répondu à cette enquête (60%) et pour tous les répondants, l'exercice de la fonction tutorale est récente (moins de 4 années).

Dans 80% des cas, il est proposé du tutorat administratif et dans les mêmes proportions, du tutorat cours et technique. Dans 20% des autres cas, il est proposé également du tutorat projet et du tutorat pair.

Le temps de comptabilisation du temps de travail des tuteurs est effectué de manière très différente et ne permet pas de fournir des indicateurs. Il est néanmoins à noter que dans 20% des cas, la fonction n'est pas rémunérée.

Dans 80% des cas, l'outil, élaboré en interne, est un tableur.

E- Les pratiques de comptabilisation du temps de travail au Canada

Dans un premier temps, nous avons étudié les pratiques de comptabilisation du temps de travail des tuteurs en Europe et en Afrique. Nous allons dans un second temps analyser les 51 % de réponses restantes et provenant du Canada.

E1- Les profils des organismes participants

Les réponses enregistrées se répartissent sur les secteurs de la formation initiale et continue pour 99% des cas. Pour 1%, elles proviennent de commission scolaire. Nous remarquons donc que le secteur privé entrepreneurial ne s'est pas positionné sur cette étude.



Les pratiques tutorales dans les organismes

a. Les universités

Toutes les personnes qui ont répondues sont employées dans des établissements de plus de 50 salariés.

Dans les universités, la première mise en ligne de formation remonte aux années 70. Nous noterons donc que vingt années de pratique séparent les deux groupes de notre panel.

58% des répondants ne peuvent pas se prononcer sur la première mise en ligne de la formation dans leur établissement et nous pouvons relier cette absence d'information à l'ancienneté dans la pratique.

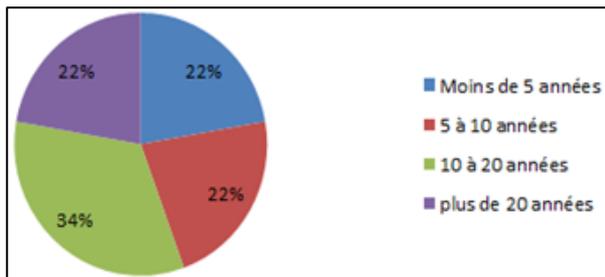
Les 42% de personnes qui répondent à cette question apportent une information précise sur l'année de la première mise en ligne des formations dans leur établissement (années 70' : 50% ; années 80' : 11% ; années 90' : 5,5% ; années 2000 : 33%).

Nous notons que 70% des répondants ne se prononcent pas sur la volumétrie de l'action de formation en ligne. Sur les informations apportées, nous pouvons retenir que dans 85% des réponses apportées, les universités déploient une offre en ligne comprise entre 100 et 500 formations. Pour les 15% restants, la volumétrie est inférieure à 10. Au vu de l'écart important dans les catalogues, nous faisons le choix d'étudier ces deux groupes séparément.

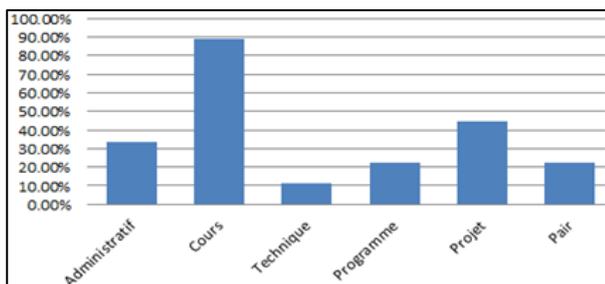
a.1 Pratiques dans les universités affichant une volumétrie supérieure à 100

67% des participants sont des tuteurs chargés de l'accompagnement et du suivi des apprenants. Dans les autres cas (33%), la fonction tutorale se cumule à une fonction de responsable pédagogique ou de professeur.

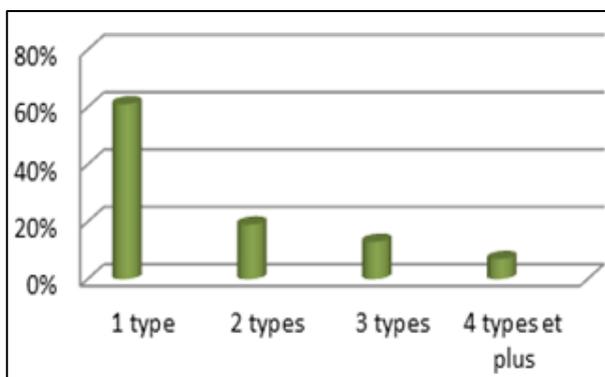
L'ancienneté dans la fonction se répartie de la manière suivante



Le déploiement de l'offre tutorale se répartit sur les modalités suivantes :



Type de tutorat. L'offre tutorale est centrée sur le tutorat cours à 90% et sur le tutorat projet à 45%. Néanmoins, il semble se dégager des pratiques qui cherchent à étoffer l'éventail des modalités.



Ventilation de la proposition. Au vu de la prégnance du tutorat cours, il semble intéressant d'analyser la manière dont la proposition se ventile : 60% des universités déploient leur offre sur 1 type de tutorat contre 40% qui cherchent à le diversifier.

Dans 56% des cas, les participants nous apportent une réponse sur la répartition des interventions entre tuteurs internes et externes : les pratiques universitaires de recrutement des tuteurs semblent harmonisées. Deux modèles préfigurent : les tuteurs sont externes ou les tuteurs sont internes (sauf cas très exceptionnel de mixité). Nous ne pouvons établir de liens entre l'externalisation du et le nombre de formations déployées.

Aux questions relatives aux modes de comptabilisation du temps de travail, les personnes semblent avoir des difficultés à se positionner. Les réponses sont extrêmement variables et il semble que les modalités reposent sur l'application de forfaits apprenants calculés de manière très diverses. Au regard des réponses, nous ne pouvons formuler de constantes dans les rapports établis pour l'établissement des forfaits. Pour 13% des participants, le temps passé à la comptabilisation du temps de travail est identifié et rémunéré par l'université. Dans 22% des réponses, il est mentionné que la variabilité du nombre d'étudiants entraîne une modification du forfait.

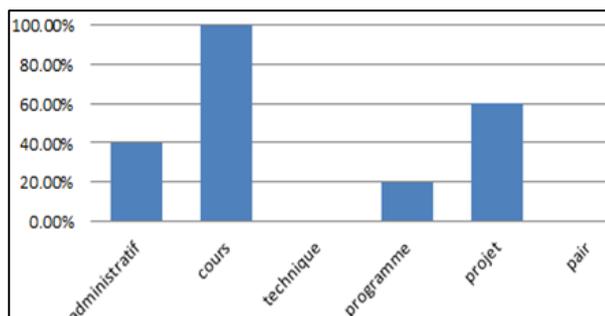
Les réponses sur l'utilisation ou la création d'un outil pour la comptabilisation du temps de travail n'apportent que peu d'indication. 22% des répondants font mention de la création d'un outil pour le besoin mais seulement 11% peuvent en préciser la nature (plateforme). 44% affirment qu'aucun outil n'est utilisé pour la comptabilisation du temps de travail.

a.2 Pratiques dans les universités affichant une volumétrie inférieure à 100

80% des personnes sont des tuteurs chargés de l'accompagnement et du suivi des apprenants. Pour 20% d'entre eux, la fonction tutorale se cumule à une fonction de responsable de formation. L'exercice de la fonction s'exerce depuis de nombreuses années (entre 5 et 20 années).

Il semble que ces universités fassent un choix sur le recours au tutorat: ils privilégient soit le tutorat interne soit le tutorat externe. Les données ne permettent pas d'établir des liens significatifs sur le choix opéré. Il se pourrait que cela soit le reflet d'une gestion du personnel.

Le déploiement des modalités de tutorat se déclinent de la manière suivante :



Type de tutorat. Nous observons que le tutorat cours est systématiquement proposé (100%) alors que le tutorat par les pairs et le tutorat technique est inexistant dans 100% des réponses. Nous notons également que le tutorat projet est proposé dans 60% des cas.

Dans 100% des cas, le temps de travail du tuteur est comptabilisé sur la base de forfaits appliqués selon une échelle en lien avec le nombre d'apprenants inscrits dans une session. Celle-ci semble fixée en début de session et son application n'intègre qu'à 60% une variabilité liée à l'augmentation du nombre d'apprenants en cours. Concernant la connaissance de l'outil utilisé pour effectuer la comptabilisation du temps de travail, seuls 40% des répondants peuvent apporter une réponse: l'outil utilisé est une plateforme mise en place pour le besoin.

b. Les pré-universités

Au Canada, les études pré-universitaires correspondent aux années dites "études collégiales". Elles correspondent aux années nécessaires pour entreprendre des études dans les programmes de premiers cycles des universités. Elles permettent l'obtention de diplôme d'étude collégiale générale ou professionnelle avec mention de la spécialité choisie.

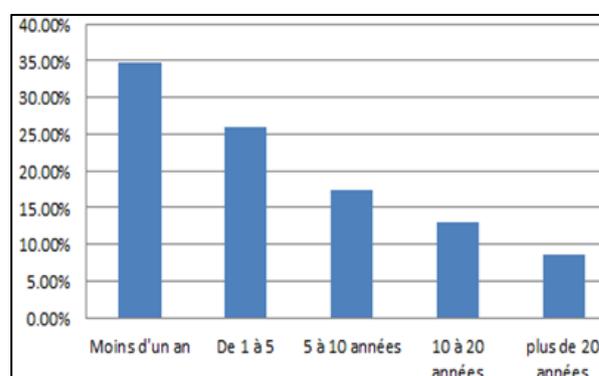
83% des participants de cette catégorie ne peuvent apporter de réponse sur la première mise en ligne d'une formation. Nous pouvons mentionner que sur les 17% de réponses apportées, les premières mises en ligne des formations s'échelonnent entre 1975 et 1991.

87% des répondants ne peuvent apporter de réponse sur le nombre de formations diffusées en ligne ou sur le nombre de tuteurs engagés.

Nous pouvons néanmoins indiquer à partir des données fournies (13%) que la volumétrie est inférieure ou égale à 100.

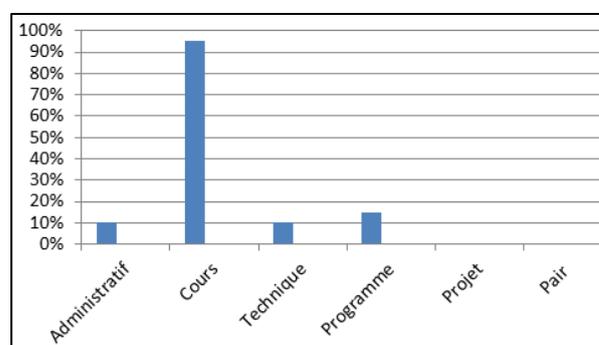
96% des répondants sont des tuteurs en charge de l'accompagnement et du suivi des apprenants et 4% sont des responsables pédagogiques. Nous observons que dans ces établissements, les participants ne mentionnent pas de cumul de la fonction tutorale avec une autre fonction.

L'ancienneté dans la fonction se répartie de la manière suivante :



Durée de pratique de la fonction tutorale. Nous remarquons une différence notable entre la durée d'exercice de la fonction tutorale. En effet, 22% exercent les fonctions depuis plus de 10 ans dans les pré-universités contre 56% dans les universités. Ces données expliquent peut-être les manques d'information mentionnés précédemment.

L'offre tutorale est concentrée sur le tutorat cours à 95%.



Le tutorat administratif et le tutorat technique ne sont mentionnés que dans 10% des cas et le tutorat programme dans 15%. Aucun participant ne mentionne la présence d'un tutorat par les pairs. De ce fait, la répartition de l'offre tutorale se ventile à 85%

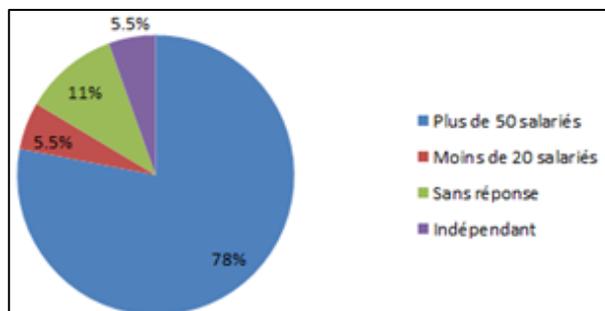
sur un type. Dans les autres cas, il est déployé sur toutes les modalités du schéma.

Dans 73% des cas, les réponses des participants sont précises : le temps de travail est calculé sur la base d'un forfait à la tâche, celle-ci étant une tâche de correction des travaux des apprenants. Selon les informations fournies, la base forfaitaire serait de 40 minutes par devoir corrigé avec un tarif modulable selon le type de correction.

Dans les autres cas, il est fait mention d'une comptabilisation du temps sur la base d'un suivi de l'activité des apprenants.

Dans les réponses des participants, aucun outil n'est mentionné dans un premier temps. Par la suite, certains font allusion à un outil qui sert à l'enregistrement des notes et qui semble être la plateforme d'enseignement à distance et d'autres parlent d'un outil conçu pour le besoin sans apporter de précision.

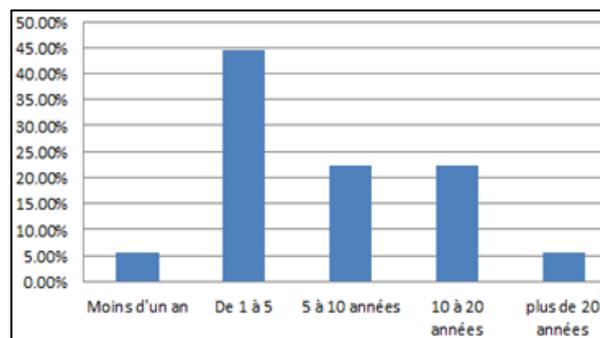
c. Les centres de formation



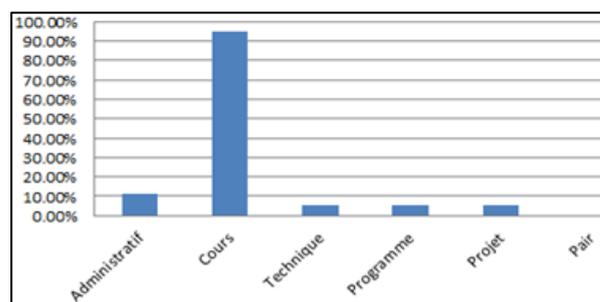
À 78%, les personnes qui ont répondues, font partie de centres de formation de plus de 50 salariés. Nous notons qu'aucun organisme de 20 à 49 salariés ne figure dans notre panel.

78% des participants ne se prononcent pas sur la date de la première mise à distance de la formation. Pour les autres, ils la situent dans le courant des années 90 pour les centres de formation de plus de 50 salariés et dans le courant de l'année 2004 pour les petites structures. De même, 78% des personnes ne se prononcent pas sur le nombre de formations diffusées. Pour les autres, la volumétrie s'étend entre 5 et 200.

72% des participants ne se prononcent pas sur les modalités d'intervention des tuteurs. Sur la base des données des répondants, il apparaît deux pratiques distinctes: les centres de formation de plus de 50 salariés externalisent le tutorat alors que les autres maintiennent le tutorat en interne.



Profil des participants. 95% des personnes qui ont répondues sont des tuteurs chargés de l'accompagnement et du suivi des apprenants et 5% sont des responsables pédagogiques. Majoritairement (72.5%), ils exercent la fonction depuis moins de 10 ans.



Dans 95% des cas, la forme dominante du tutorat proposé est du tutorat cours. De très légères variantes sont proposées et dans ce cas, elles sont proposées par des organismes de moins de vingt salariés.

Le mode utilisé pour comptabiliser le temps de travail est le forfait à la tâche dans 39% des réponses et dans ce cas, les tâches mentionnées sont les tâches de suivi des activités des apprenants. Dans les autres cas, le temps de travail est comptabilisé à la connexion dans 22% des cas ; à l'apprenant dans 16% des cas et à l'heure dans 11.5% des cas. Dans 11.5% des cas restants, il n'est pas mentionné de rémunération.

Dans l'éventualité d'une augmentation d'apprenants, les tuteurs mentionnent une prise en compte mais indexent également que les devoirs non remis ne sont pas intégrés dans la rémunération. C'est donc un forfait à l'acte qui est généralisé dans les pratiques.

Il est à noter que dans cette catégorie, dans 100% des cas, les tuteurs n'ont aucune connaissance de l'existence d'un quelconque outil pour la comptabilisation du temps de travail. Il semblerait néanmoins que la plateforme d'enseignement soit utilisée pour comptabiliser les notes attribuées.

F. Discussion des résultats

F.1 Pourquoi les outils de comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance sont-ils aussi peu répandus ?

Les résultats mettent en exergue, que dans de nombreuses organisations auxquelles sont rattachés les répondants, il n'existe pas d'outil de comptabilisation du temps de travail des tuteurs. Ceci n'est pas le moindre des résultats de notre enquête et en l'absence de données précises expliquant cet état de fait, nous en sommes réduits à formuler un certain nombre d'hypothèses à la lumière des commentaires des répondants.

a. Les institutions méconnaîtraient le travail des tuteurs.

Lorsqu'une institution ne met pas en place d'outil de comptabilisation du temps de travail de ses tuteurs et, de ce fait, s'interdit tout contrôle ou évaluation signifiante de leurs activités, il est possible de s'interroger sur l'existence d'une contractualisation des interventions tutorales, voire sur la connaissance que les institutions possèdent de la réalité des fonctions tutorales. Contractualiser l'activité des tuteurs à distance demande, au préalable, un travail de définition et de conception des interventions tutorales. Par qui sont-elles effectuées ? A l'intention de qui ? Quelle est leur nature ? Leur position dans le déroulé pédago-

gique ? A partir de quels outils de communication doivent-elles être réalisées ? Toutes ces questions appellent des réponses que seule l'ingénierie tutorale permet de formuler. En l'absence d'une réelle conception des interventions tutorales, il est impossible de les quantifier et donc de déterminer le temps de travail des tuteurs. Dès lors, la création et l'utilisation d'outils de comptabilisation du temps de travail des tuteurs ne présente plus un intérêt majeur. Pourtant, même en l'absence d'une conception des interventions tutorales, l'institution pourrait tirer bénéfice d'une comptabilisation du temps de travail des tuteurs. Cette dernière permettrait, pour les sessions suivantes, d'avoir une idée, tirée de la pratique, du temps nécessaire aux tuteurs à distance pour s'acquitter de leurs tâches et atteindre les objectifs dévolus au tutorat à distance.

Il est bien possible aussi que certaines institutions, en particulier celles qui n'ont pas une expérience très importante de la formation à distance, ne possèdent qu'une faible connaissance de l'activité tutorale. Convaincues ou non de l'intérêt d'accompagner les apprenants à distance durant leurs parcours de formation, elles en resteraient à l'affirmation de principes généraux sur le tutorat, éventuellement s'appuieraient sur les référentiels de compétences que la littérature sur le tutorat à distance propose pour affirmer des objectifs généraux mais non opérationnalisés. Ainsi, elles ne procéderaient pas à la conception des interventions tutorales ni à leur quantification.

b. Les tuteurs à distance rencontreraient des difficultés pour quantifier leur temps de travail

Les tuteurs à distance ne sont pas tous préparés et formés à leurs tâches par les institutions. De ce fait, ils n'ont qu'une représentation imparfaite, voire partielle, des interventions qu'ils doivent mener. Face à des demandes généralistes de leur institution comme « lutter contre l'abandon des apprenants », ils seraient laissés à eux-mêmes pour définir et réaliser les interventions tutorales nécessaires. Centrés sur

cette réalisation, ils ne prendraient pas de dispositions particulières pour garder trace de leur temps de travail. Il est à noter qu'un tuteur à distance novice est souvent tenté de compenser son inexpérience par un surinvestissement temporel et affectif. Dans l'incapacité de faire remonter à l'institution des données sur leurs temps de travail, les tuteurs se contenteraient de l'absence d'outil de comptabilisation et souscriraient à la globalisation de leur temps de travail sous forme de forfait.

c. L'institution n'aurait pas d'intérêt à comptabiliser le temps de travail des tuteurs à distance

Les résultats de l'enquête montrent que le recours au forfait pour déterminer la rémunération des tuteurs à distance est très répandu. Dès lors que l'institution et les tuteurs sont d'accord sur l'établissement d'une rémunération forfaitaire, l'institution ne repère pas forcément les bénéfices qu'elle pourrait tirer d'une comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance et ne mettrait donc pas en place d'outils permettant cette comptabilisation. Il existe, au contraire, un bénéfice de court terme pour l'institution à rester dans le flou sur le temps de travail nécessaire aux tuteurs pour réaliser leurs tâches : elle connaît le coût du tutorat par avance (le forfait) et fixe aux tuteurs des obligations de résultats et non de moyens. De ce fait, elle peut aussi faire le pari du surinvestissement des tuteurs dont le caractère toujours passager peut être compensé par le renouvellement régulier des tuteurs à distance. Cette précarisation du statut de tuteur à distance serait une raison non négligeable de l'absence de comptabilisation du temps de travail et d'outils adaptés à cette fin.

d. L'institution serait dans l'incapacité de disposer d'outil de comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance

Il n'existe pas, à ce jour, d'outil générique et distribué par un éditeur dédié à la comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance. Les outils de tracking des plateformes de

e-learning sont dans l'impossibilité de tracer toutes les interventions tutorales puisque une part d'entre elles sont réalisées en dehors de la plateforme. Il reste donc la possibilité de « bricoler » des outils de comptabilisation à partir des logiciels bureautiques ou par détournement d'outils de la relation clientèle (CRM). Qu'elle que soit la solution choisie, cela demande non seulement un temps de réflexion et de conception de ces outils, rendu d'autant plus long que l'institution a une connaissance limitée du tutorat à distance, mais ces outils sont également d'un usage pouvant se révéler chronophage pour les tuteurs à distance. Ce temps de gestion n'étant d'ailleurs le plus souvent pas imputé à leur temps de travail.

Une des raisons de la rareté de l'utilisation d'outils de comptabilisation serait donc relative au fait que de tels outils ne sont pas disponibles ou demandent un investissement cognitif, temporel et financier que les institutions ne conscientisent pas ou ne souhaitent pas consentir.

F.2 Quels sont les différents types de tutorat investis ?

Les résultats de l'enquête montrent que c'est le tutorat cours qui est le plus systématiquement investi, les autres formes de tutorat l'étant dans une proportion beaucoup plus faible.

Cela semble confirmer le fait que beaucoup d'organisations n'abordent pas le tutorat à distance de manière stratégique et systématique, qu'en l'absence d'une réelle ingénierie tutorale permettant de définir les fonctions tutorales, les plans de support à l'apprentissage à prendre en compte, les profils et compétences des tuteurs, la solution du tutorat cours apparaît comme la plus simple, voire la plus économique à mettre en œuvre. Cela traduirait également une démarche de l'offre en matière de tutorat et non de réponse à une demande ou à des besoins d'aide clairement identifiés chez les apprenants.

a. Le tutorat cours

C'est donc le type de tutorat le plus commun à l'ensemble des organisations d'appartenance des répondants. Il apparaît comme le seul type de tutorat offert la plupart du temps au Canada et dans les universités de plus de 50 salariés qu'elle que soit leur implantation géographique. Il apparaît ainsi que la répartition de l'offre tutorale se ventile à 85% sur le tutorat-cours.

Cette prédominance du tutorat cours est certainement relative au fait que sa forme est celle qui se rapproche le plus des pratiques présentes des formateurs et des enseignants. Il est d'ailleurs à noter que lorsque l'on interroge les apprenants sur les attentes qui sont les leurs envers leurs tuteurs, le soutien sur le contenu disciplinaire est fréquemment évoqué comme première priorité. Le tutorat cours est aussi celui qui est le plus facile à mettre en place par les institutions puisqu'il est confié à leurs formateurs ou enseignants. Il est possible également que l'exclusivité de ce type de tutorat reflète aussi une méconnaissance des autres plans de supports dédiés au tutorat à distance.

b. Le tutorat programme

Le tutorat programme est surtout présent dans les universités de grande taille, de manière moindre dans les universités de moins de 50 salariés. Il apparaît comme peu existant dans les institutions canadiennes des répondants.

Le fait que le tutorat programme soit très rare dans les autres organisations s'explique peut-être par le fait qu'elles proposent, de manière générale, des formations de durées plus courtes que les universités. Le tutorat programme concernant essentiellement des besoins d'orientation, il s'avèrerait intéressant à mettre en œuvre uniquement dans les dispositifs offrant la possibilité aux apprenants d'individualiser leurs parcours par le choix de certains cours.

Le tutorat programme est aussi une modalité de coordination entre les tuteurs d'une même institution. Or, le recours à l'externalisation des fonctions tutorales que l'enquête met en relief ne favoriserait pas l'implantation d'une coordination des tuteurs et de leurs interventions au sein de l'organisation.

c. Le tutorat administratif

Les données semblent faire ressortir un lien entre tutorat programme et tutorat administratif. Ce dernier, à l'opposé exact du tutorat programme est davantage présent dans les petites universités et moins dans les plus grandes. Ainsi, le tutorat administratif semble prendre le relais lorsque le tutorat programme n'est pas présent.

La cause de la rareté du tutorat administratif est peut-être à rechercher dans le fait que les interventions administratives et/ou commerciales ne sont pas considérées par les répondants comme du tutorat. Pourtant, des apprenants témoignent que l'aide procurée par l'institution pour intégrer un dispositif de formation est bien à considérer comme une forme de tutorat (cf. De la fonction tutorale « administrativo-commerciale » : Aider les apprenants à formaliser leur projet de formation, <http://blogdetad.blogspot.fr/2012/01/de-la-fonction-tutorale-administrativo.html>).

d. Le tutorat technique

En Europe et en Afrique, lorsque le tutorat technique est proposé, il représente une part non négligeable des interventions tutorales. Au Canada, le soutien sur le plan technique relève davantage de la mise à disposition de ressources (didacticiels, FAQ...) que de médiations humaines et il n'est donc pas assimilé à un réel tutorat. Cette différence relevée entre les deux bords de l'Atlantique s'explique peut-être par l'ancienneté plus importante de la FOAD au Canada dont les retours d'expérience ont permis de mesurer que le tutorat technique était très répétitif et qu'il y avait donc intérêt à le médiatiser afin de réduire les coûts. A ce

titre, l'expérience de tutrice technique que Laurence Vaillant évoque dans le numéro 3 de Tutorales est illustrative de ce cheminement.

Il est tout de même étonnant que dans de nombreuses organisations ce type de tutorat ne soit pas offert, sous une forme ou une autre, dans la mesure où les échecs des FOAD sont souvent relatives à des problèmes techniques tant au niveau de l'accès que de la maîtrise fonctionnelle des outils.

Il est possible que dans certaines institutions, la maîtrise des outils du dispositif soit un préalable, et qu'elle fasse l'objet de formation en amont, ôtant au tutorat technique la plupart de sa raison d'être durant la formation.

e. Le tutorat projet

C'est dans les universités, qu'elle que soit l'implantation géographique, que ce tutorat est le plus répandu. Cela est peut-être lié à la longueur des formations qui y sont proposées par rapport à celles offertes par les centres de formation. La mise en place du tutorat projet dans les universités traduirait aussi une prise en compte croissante du devenir professionnel des diplômés par ces institutions.

Seuls les centres de formation développant déjà plusieurs types de tutorat offrent à leurs apprenants un tutorat projet. Il est à remarquer que ce type de services tutoraux est davantage pertinent pour les dispositifs visant la professionnalisation. Or, la plupart des centres de formation positionnent leur offre envers les entreprises comme des outils de perfectionnement professionnel à destination de salariés possédant déjà une qualification et un métier, et qui n'ont donc pas besoin de support pour déterminer leur futur professionnel.

f. Le tutorat par les pairs

La faiblesse de l'utilisation du tutorat par les pairs est un des résultats surprenants de cette enquête. Il n'est présent que dans les universités africaines et françaises et dans les universi-

tés canadiennes offrant plus d'une centaine de formation à distance.

Cette quasi absence signifierait davantage que les institutions n'ont pas organisé ou reconnu le tutorat par les pairs plutôt qu'une absence réelle d'interactions entre leurs apprenants.

Il est possible que ce type de tutorat soit dérangeant pour les institutions car générateur de regard critique des apprenants sur les dispositifs et les acteurs.

Par ailleurs, comme le type de tutorat le plus répandu est le tutorat cours, il existe peut-être la crainte que le tutorat par les pairs diffuse des mauvaises informations et qu'il se révèle contre-productif. Si tel était le cas, cela traduirait une méconnaissance certaine des apports du tutorat par les pairs sur les plans motivationnel et socio-affectif.

Il semblerait que la condition nécessaire à la mise en place du tutorat par les pairs par les organisations soit une démarche consciente du dimensionnement de leur système tutorial.

F.3 Le tutorat est-il toujours rémunéré ? Si non, n'est-ce pas parce que son temps de travail n'est pas comptabilisé ?

Les résultats de l'enquête ne permettent pas de dégager des invariants en ce qui concerne le calcul de la rémunération des tuteurs à distance. Certes le forfait est très largement préféré au décompte du temps réel consacré aux interventions tutorales mais il nous faut constater que la base du forfait varie beaucoup d'une institution à une autre. Parfois, il s'agit d'un nombre d'heures par apprenant, à d'autres occasions c'est le nombre d'actes, souvent de corrections de travaux, qui est retenu et dans d'autres dispositifs c'est le temps de connexion à la plateforme qui est pris en compte. Il est à noter que l'augmentation du nombre d'apprenants ne débouche pas automatiquement sur un réajustement du forfait. Lorsque la rémunération est conditionnée à la réalisation d'une tâche, c'est la réalisation de

celle-ci, et uniquement celle-ci, qui est pris en compte. Ainsi, par exemple, l'envoi d'un mail sera bien comptabilisé mais si celui-ci donne lieu à une poursuite d'échanges par téléphone, ce temps ne sera pas pris en compte dans la rémunération. De nombreux répondants ont indiqué que le temps rémunéré était inférieur voire très largement en dessous du temps qu'ils estiment travailler.

Une autre découverte étonnante de l'enquête est que le travail du tuteur à distance ne fait pas toujours l'objet d'une rémunération. Nous ne parlons pas ici du tutorat par les pairs, peu sollicité d'ailleurs par les institutions d'appartenance des répondants, mais bien de professionnels, chargés de fonctions tutorales auprès d'apprenants à distance, qui ne sont pas rémunérés pour ce travail. Il ressort que le temps de travail du tuteur est un temps caché, intégré dans le temps de travail global du formateur ou de l'enseignant promu tuteur à distance. Ceci peut expliquer que la comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance ne soit pas une préoccupation dans ces institutions. Dès lors qu'un travail ne fait pas l'objet d'une rémunération, c'est d'une part, qu'on ne lui reconnaît pas de valeur et que d'autre part, il n'a pas été quantifié. La non rémunération des tuteurs à distance est donc en lien direct avec le défaut de conception des interventions tutorales mais également avec l'absence de considération qui lui est accordée. Dans ces institutions, le tutorat serait donc l'affaire exclusive des tuteurs qui devraient organiser et aménager leur travail afin de dégager le temps nécessaire aux tâches tutorales venant en sus de celles relatives à leur fonction première.

Cette non rémunération ou rémunération inférieure au temps de travail est peut-être également à mettre en rapport avec la faible reconnaissance que l'on peut constater de manière générale dans les activités de services à la personne où les acteurs sont, de plus, sujets à la précarité de leur emploi.

Il ressort aussi de certains commentaires que le tutorat, comme relation d'aide, serait tributaire, au choix, de la charité ou du militantisme dont les reconnaissances sont toutes sauf financière. Il s'agit ici du « contrat psychologique » basé sur des accords implicites sur les valeurs portées par l'institution qui correspond à une sorte de monnaie idéologique pour certains tuteurs à distance.

En effet, l'activité de tutorat semble représenter pour un certain nombre de praticiens une occasion de tirer des bénéfices autres que financiers tels que l'appartenance à une communauté pédagogique, un premier pied dans la carrière, une référence intéressante à ajouter à son curriculum vitae ou à son portfolio. Il apparaît pour certains répondants que la revendication salariale serait de nature à compromettre l'existence de ces autres bénéfices.

Il est à relever que le cas des tuteurs protégés par l'existence d'une convention collective spécifiant une grille de rémunération, et défendu par des organisations syndicales n'a été repéré que chez les répondants canadiens.

F.4 Le tutorat à distance est une fonction première chez les répondants canadiens, une fonction seconde ailleurs. Quelles sont les causes de cette différence ?

Il apparaît que la principale raison de cette situation est relative à l'ancienneté de la pratique de la FOAD et à l'adoption d'un modèle industriel de la formation dans les institutions canadiennes des répondants. La subdivision des tâches de formation entre des profils distincts (concepteur, expert de contenus, pédagogues, médiatiseurs et tuteurs) facilite l'émergence du métier de tuteur. Il est à noter que si des conventions collectives et même des organisations syndicales de tuteurs existent au Canada, rien de tel ou d'approchant n'est repérable dans les autres zones géographiques couvertes par l'enquête. A contrario, en France notamment, il est assez rare de rencontrer des tuteurs qui n'ont pour seule activité profes-

sionnelle que le tutorat à distance. Il apparaît aussi que le modèle d'industrialisation de la FOAD est peu présent et que les acteurs tant institutionnels qu'opérationnels semblent préférer reproduire le modèle artisanal connu en présentiel. Le formateur endossant l'ensemble des rôles, celui de tuteur n'est qu'un parmi tous les autres.

Le tutorat est souvent considéré comme une évolution du métier de formateur et, de ce fait, la fonction première reste prépondérante et seule créatrice d'identité professionnelle. Le glissement vers les fonctions tutorales des tâches des formateurs n'amène pas à la projection dans un devenir qui serait celui d'un métier de tuteur reconnu et reconnaissable par tous les acteurs.

La personne tutrice, elle-même, ne se reconnaît pas toujours comme telle. Elle se perçoit professionnellement au travers de fonctions plus identifiées comme formateur, expert d'un contenu ou même étudiant. Elle peut pratiquer le tutorat à distance sans avoir d'objectif explicite de reconnaissance, et n'avoir que des attentes implicites qui n'ont rien à voir avec la pratique professionnelle du tutorat. S'engager dans le tutorat à distance peut également être perçu comme un passage obligé pour atteindre d'autres objectifs. La fonction est donc vue sous l'angle du début de carrière « il faut en passer par là ».

Dès lors, il est moins étonnant que le temps de travail des tuteurs à distance dont c'est la fonction seconde, ne soit pas comptabilisé. Dépendant contractuellement du cadre défini par leur fonction première, leur temps de travail, y compris tutorial, est lié à celle-ci.

F.5 Le tuteur-orchestre apparaît comme solution privilégiée. Est-ce que cela facilite la comptabilisation de son temps de travail ? Quels sont les inconvénients de la figure du tuteur-orchestre ?

Le tuteur-orchestre est largement répandu quelles que soient les institutions

d'appartenance des répondants. Les causes de ce constat sont multiples mais certaines sont plus marquantes que d'autres. D'une part, le fait de confier à une seule et même personne la réalisation de l'ensemble des interventions tutorales est à mettre en relation avec la situation présente. Ceci apparaît comme la solution évidente qui présente en outre l'apparence de la facilité. L'absence d'ingénierie tutorale, déjà souligné, est une autre raison pouvant expliquer ce choix préférentiel du tuteur-orchestre. Pourtant, les inconvénients liés à une telle organisation du tutorat à distance sont nombreux. Parmi ceux-ci, il y en a un qui a directement un impact sur la comptabilisation du tutorat à distance mais aussi sur la qualité du tutorat offert.

« Le choix d'un « tuteur-orchestre » par l'institution tient malheureusement plus de l'improvisation ou de la nécessité sans mise en place de véritables mesures d'accompagnement visant l'évolution professionnelle des tuteurs. Certaines chartes tutorales sont tout à fait significatives à cet égard dans la mesure où si elles sont précises sur les objectifs, les obligations et les devoirs des tuteurs, elles sont beaucoup plus lapidaires sur leurs droits ou la manière dont ils peuvent concrètement agir et se former. La figure du « tuteur-orchestre » a donc pour principal inconvénient pour l'institution de ne pas l'amener à penser de manière approfondie le tutorat, de sous-estimer l'effort de formation des tuteurs, de transférer la responsabilité de la qualité du tutorat au seul tuteur, de négliger la mise en place de moyens d'organisation et de supervision du tutorat. » (Rodet, 2009. Inconvénients de la figure du « tuteur-orchestre » <http://blogdetad.blogspot.fr/2009/09/inconvénients-de-la-figure-du-tuteur.html>).

Dès lors que le tutorat n'est que l'affaire des tuteurs et que les concepteurs de FOAD, souvent d'ailleurs peu formés à l'ingénierie tutorale, n'identifient pas précisément les différents profils de tuteurs et les interventions à réaliser, qu'ils ne quantifient pas ces dernières, la définition du temps de travail des tuteurs à

distance est fortement handicapée. Peu défini, ce temps ne peut donc être réellement comptabilisé et la nécessité de disposer d'outils de comptabilisation devient toute relative.

G- Conclusion

L'objectif premier de cette enquête était de dresser un panorama francophone, le plus complet possible, de la manière dont les institutions et les acteurs de la formation à distance comptabilisent le temps de travail des tuteurs.

Les résultats ont montré que non seulement les outils de comptabilisation étaient rares mais que la question même de la comptabilisation était souvent ignorée. De ce fait, le panorama recherché ressemble davantage à une peinture minimaliste qu'à une toile hyperréaliste.

Si des données ont pu être rassemblées et présentées, la méthodologie retenue, nous amène à ne pas en tirer de conclusions définitives ni même affirmatives. Le lecteur attentif aura remarqué que l'utilisation du conditionnel lors de la discussion s'est imposé non pas comme figure de style mais bien comme moyen d'avancer des hypothèses que seules d'autres recherches plus ciblées pourront permettre de confirmer ou d'infirmer.

Les pistes de recherches restantes sont nombreuses. Tout d'abord, il serait intéressant, lorsqu'ils existent, de mieux décrire les outils de comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance. Il serait également pertinent que cela débouche sur la définition des principales fonctions que pourrait regrouper un tel outil. D'autres recherches pourraient porter sur la pratique de l'ingénierie tutorale et sur la formation des tuteurs à leurs interventions. La conception des interventions tutorales et leur quantification apparaît presque comme un préalable à la comptabilisation du temps de travail des tuteurs à distance. Ceci pose inévitablement la question de niveau de connaissance du tutorat à distance par les institutions et les acteurs eux-mêmes. D'autres recherches pourraient porter sur les statuts des tuteurs

dont l'éventail est large : d'un métier reconnu à l'exercice d'une fonction seconde non rémunérée et vérifier si cette diversité n'influe pas sur l'investissement des tuteurs dans des fonctions que la littérature présente de manière générique, voire prescriptive. Enfin, si la nécessité du tutorat à distance ne fait plus réellement débat, notre enquête s'attachant à un artefact de son opérationnalisation montre que le chemin pour atteindre une pratique pensée, énoncée et sur laquelle est porté un regard réflexif reste encore largement à débroussailler, parcourir et, somme toute, à inventer.

Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance.

Jacques Rodet

La littérature sur le tutorat à distance (cf. [la base documentaire scientifique de t@d](#)) s'intéresse depuis longtemps à définir les fonctions des tuteurs. Il existe un relatif consensus entre les auteurs pour distinguer les fonctions suivantes : i) fonction d'accueil et d'orientation, ii) fonction organisationnelle ; iii) fonction pédagogique ; iv) fonction socio-affective et motivationnelle ; v) fonction technique ; vi) fonction métacognitive; vii) fonction d'évaluation.

En 2003, j'ai proposé d'aborder les questions relatives aux interventions des tuteurs à distance non pas à travers le prisme des fonctions tutorales mais à partir des plans de support à l'apprentissage à investir auprès des apprenants. A la suite d'autres auteurs, en particulier André-Jacques Deschênes et Céline Lebel, j'ai distingué les plans cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif. (cf. [vidéo et diaporama](#))

Si l'identification des fonctions des tuteurs à distance a le mérite de faciliter la définition de fiches de poste des tuteurs, celle des plans de support à l'apprentissage présente le grand intérêt de s'intéresser aux besoins des apprenants, ce qui est bien le moindre lorsque l'on parle de tutorat. Les fonctions permettent de dessiner les attentes envers les tuteurs tandis que les plans de support à l'apprentissage situent les interventions tutorales par rapport aux différentes catégories de besoins d'aide des apprenants.

La focalisation sur la figure du tuteur ou celle sur les besoins des apprenants ne sont pas contradictoires et traduisent davantage les préférences ou les postures des différents auteurs. C'est pourquoi, il m'a semblé intéressant de croiser les fonctions tutorales identifiées dans la littérature avec les plans de support à l'apprentissage. Ainsi, il est possible de constater que chacune des fonctions tutorales est « colorée » par le plan de support à l'apprentissage qu'elle croise.

Le résultat ci-dessous ne se veut pas tant un modèle prescriptif qu'une base de réflexion et d'échanges, et ce d'autant plus, qu'il ne vise pas l'exhaustivité. En effet, d'autres instanciations auraient pu être mises en avant dans telle ou telle cellule. Il est également à noter qu'aucun modèle ne peut traduire toute la richesse et la complexité d'une situation réelle. Il s'agit alors d'utiliser ce tableau comme une matrice permettant de définir les interventions tutorales à concevoir pour un dispositif particulier. Cette conception est forcément précédée d'un certain nombre d'actions d'[ingénierie tutorale](#) (cf. mon article [Propositions pour l'ingénierie tutorale](#) in Tutorales n°7) liées à la définition du système tuteur permettant d'effectuer des choix tutoraux en fonction du contexte, du public, des besoins d'aide repérés.

Les interventions des tuteurs à distance selon les fonctions tutorales et les plans de support à l'apprentissage

Fonction	Plan cognitif	Plan socio-affectif	Plan motivationnel	Plan métacognitif
Accueil et orientation	Informier sur le dispositif de formation	Initier la construction d'un sentiment d'appartenance	Faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant	Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives
Organisationnel	Présenter les méthodologies appropriées	Réguler la dynamique de groupe	Accompagner le processus d'autonomie	Faciliter la planification de l'apprentissage
Pédagogique	Apporter des réponses ou les susciter. Remédier	Faciliter la collaboration entre apprenants	Proposer des activités d'apprentissage significatives	Susciter l'expression critique sur le dispositif
Socio-affectif Motivationnel	Personnaliser le soutien à l'apprentissage	Rompre l'isolement de l'apprenant	Lutter contre l'abandon	Faire prendre conscience de ses habiletés à collaborer
Technique	Aider à maîtriser l'environnement d'apprentissage	Susciter l'entraide technique entre apprenants	Encourager l'utilisation des outils	Susciter la prise de distance réflexive sur les usages des outils
Métacognitif	Faire conscientiser ses préférences cognitives	Faciliter la prise de conscience des états affectifs / tâches	Faire identifier les motivations intrinsèques	Inciter l'apprenant à apprendre à apprendre
Evaluation	Annoncer clairement les critères d'évaluation	Produire des rétroactions à portée formative	Encourager et féliciter	Aider à s'autoévaluer

Dernières entrées dans la base documentaire scientifique de t@d

Aina Lekira Rasaovelonirina (2012). *Rendre compte des effets des interventions du tuteur à travers une Approche Orientée Indicateurs*

L'objectif de notre travail de recherche est de proposer une solution afin de rendre compte au tuteur des effets de ses interventions dans des situations de tutorat médiatisé. Fournir au tuteur des informations sur sa propre activité lui permet d'avoir une approche réflexive sur ses actions et ses processus, de les évaluer puis d'entreprendre les actions nécessaires afin de les ajuster pour qu'ils contribuent à l'atteinte de l'objectif préalablement fixé. Dans ce contexte, nous avons entrepris une étude théorique, dans le domaine des Sciences de l'Éducation et de l'Informatique, autour de des deux principales activités du tuteur que nous avons identifiées : la régulation de l'activité de l'apprenant et la régulation de sa propre activité de tutorat. De cette étude théorique, nous avons élaboré TEAMO (Teachers' Activities Model), un modèle de description des processus liés à ces deux activités que le tuteur est amené à gérer de manière concomitante. Sur les fondements de ce modèle, notre proposition consiste à fournir au tuteur des informations précises sur les effets de ses interventions à travers une Approche Orientée Indicateurs. D'une part, cette approche consiste à fournir au tuteur des indicateurs pédagogiques sur l'activité de l'apprenant. Lorsque les valeurs de ces indicateurs n'appartiennent pas à leur domaine d'acceptabilité, le tuteur en est informé. S'appuyant sur cette information, il peut alors être amené à intervenir. D'autre part, l'approche consiste à fournir au tuteur des méta-indicateurs qui sont des indicateurs qui assurent le suivi des indicateurs à l'origine des interventions tutorales. Ces méta-indicateurs mesurent les effets d'une intervention tutorale en vérifiant si les valeurs des indicateurs initialement non acceptables

retournent dans leur domaine d'acceptabilité. L'Approche Orientée Indicateurs a été élaborée et affinée au moyen des différentes expérimentations que nous avons menées dans le cadre de ce travail mais aussi grâce à la participation des tuteurs, cela conformément à la méthodologie de conception itérative et participative que nous avons adoptée dans notre travail. Lors de ces expérimentations, nous avons utilisé l'EIAH Hop3x dans le cadre d'activités de travaux pratiques relatives à l'apprentissage de la programmation orientée objet en Java. Cet EIAH a fait l'objet de conception des différents outils permettant d'instancier le modèle computationnel lié à notre approche. Les différentes expérimentations que nous avons menées ont été complémentaires et ont permis de valider notre approche. Elles ont abouti à l'observation, dans l'usage, de l'impact de la mise à disposition d'informations sur les effets des interventions tutorales à la fois sur les performances du tuteur et sur celles de l'apprenant. Les résultats ont montré que de telles informations fournies amélioreraient les performances du tuteur de manière à la fois quantitative et qualitative. Par ailleurs, cette amélioration des performances tutorales tend à avoir un impact positif sur l'activité et la performance de l'apprenant et sur son activité puisqu'il résout mieux ses situations critiques lorsque le tuteur dispose d'un retour sur les effets de ses interventions.

Mots-clés : Tuteur, Indicateurs, Méta-indicateurs, Régulation de l'activité de l'apprenant, Autorégulation tutorale

<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00752608>

Tarek Djouad (2011). *Ingénierie des indicateurs d'activités à partir de traces modélisées pour un Environnement Informatique d'Apprentissage Humain*

L'exploitation des traces d'interaction lors de tâches d'apprentissage permet différents types de retour d'expérience : retour immédiat pour l'apprenant sur sa tâche, retour d'expérience

au niveau d'un groupe de pairs, retour d'expérience vers le tuteur en situation d'apprentissage, retour d'expérience vers les concepteurs de formation. Ces retours d'expérience s'expriment le plus souvent sous une forme synthétique : des indicateurs. Ce travail apporte des solutions originales aux deux facettes indispensables à toute ingénierie des indicateurs : 1) intégration d'un système à base de traces comme nouvelle brique disponible pour la conception d'EIAH (intégration dans un framework de type Moodle) ; 2) Elaboration d'un processus intégré de transformations explicites de traces modélisées préparant à un calcul explicite d'indicateurs. Les connaissances de modélisation des traces, des transformations et de la description de la formule d'indicateur sont capitalisées, facilitant la réutilisation et la constitution de bibliothèques d'indicateurs " prêts à l'emploi ". Pour illustrer l'approche, nous avons développé un jeu de modèles de traces et de transformations adaptées à une situation cible choisie pour sa richesse interactive. Ce jeu de modèles pourra concerner l'apprenant seul, mais aussi le groupe de pairs et éventuellement le groupe classe pour révéler certains phénomènes, tels que la collaboration, non visibles au niveau de l'individu seul. L'outil développé pour faire la démonstration de l'approche proposée a été testé en vraie grandeur sur plusieurs terrains universitaires et est disponible en téléchargement pour Moodle.

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/Recherches/DetailThese.php?parent=actu&these=1451>

Stéphanie Mailles-Viard Metz, Chrysta Pélissier *Un modèle de caractérisation de l'aide : le cas dans l'enseignement à distance*

L'accompagnement humain peut prendre la forme de guidages méthodologiques assurés par un enseignant et/ou un tuteur par exemple et l'accompagnement technique peut correspondre à la mise à disposition de ressources documentaires et d'outils permettant la consultation de ces ressources (consultation de dic-

tionnaires informatiques, de bases de données, moteurs de recherches ...). Ces guidages humains et ces outils de consultations constituent pour nous des aides de nature différente se caractérisant par un contexte et un ensemble de concepts organisés dans le modèle ISA que nous présentons. Nous pensons que ce modèle permet d'explicitier notamment le processus de conception associé aux aides mises en jeu par les différents acteurs du dispositif.

<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/71/92/34/PDF/Metz-Pelissier-AIPU2010.pdf>

Rivens Mompean, Annick (2012). *Tutorat en ligne – Analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blogue pour l'apprentissage de l'anglais*

Le blogue peut être utilisé dans un contexte pédagogique, et les études montrent le potentiel motivationnel non négligeable de ce support pour le développement de productions, dans un cadre socioconstructiviste, par le fait de l'engagement des apprenants dans des activités sociales qui ont du sens. Se pose alors de façon récurrente la question de la correction et du feedback du tuteur et de sa place dans les échanges. Nous analysons ici, par le biais d'une analyse qualitative des interactions, la façon dont le tuteur peut trouver sa place dans les échanges en ligne, par le biais des commentaires. Nous déterminons un certain nombre d'éléments qui composent son rôle de tuteur en ligne : il n'est pas seulement correcteur linguistique mais aussi animateur, membre actif des débats dans une relation quasi symétrique avec les apprenants. Ces éléments nous permettent de comprendre quelles sont les facettes d'un accompagnement réussi, dans une situation d'apprentissage spécifique, qui recompose les rôles des différents acteurs et modifie le fonctionnement de la communication pédagogique menée en ligne.

Mots-clés : blogging, blogue, interactions en ligne, online interaction, online tutoring, tutorat en ligne

<http://alsic.revues.org/2493>

Étienne Vandeput, Julie Henry (2011). *Visa-TICE : se mesurer aux TIC et se former sous le regard d'un coach*

Cet article est lié à deux thématiques : celle de la maîtrise des TIC et celle des dispositifs d'apprentissage qui les exploitent. Il décrit et commente visaTICE, un dispositif d'apprentissage en ligne qui vise un meilleur usage des TIC chez les futurs bacheliers. visaTICE est aussi un projet qui teste, sur le terrain, nos travaux de transposition didactique et nos connaissances des dispositifs de FAD. Nous y posons une question fictionnelle : est-il possible de greffer sur le système scolaire, des dispositifs hybrides qui complètent avantageusement les apprentissages de l'élève ? La réponse est intimement dépendante d'un acteur incontournable : le coach. Après avoir décrit la construction des éléments essentiels du dispositif, nous consacrons une partie de notre analyse au rôle du coach et aux enseignements tirés de cette première année d'activité. Cela a conduit à la planification d'une formation au contenu adaptable à un large public : enseignant, formateur, coach en TIC...

Mots-clés : coach, dispositif d'apprentissage, maîtrise des TIC

<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/61/32/PDF/VandeputHenryDidapro2011.pdf>

Bourdeau Jacqueline, Grandbastien Monique (2011). *La modélisation du tutorat dans les systèmes tutoriels intelligents*

Cette communication propose une synthèse et une réflexion sur le sujet de la modélisation du tutorat dans les systèmes tutoriels intelligents. Elle en précise l'origine et les défis, ainsi que

les travaux réalisés et les tendances observées. On y aborde les questions de la caractérisation du tutorat, de sa définition, des sources de connaissances utilisées, et des techniques de modélisation. Une description des fonctions et des variables est proposée, ainsi que les hypothèses formulées et retenues pour implémentation et évaluation dans la conception des systèmes tutoriels intelligents. La question de l'adaptation, fondamentale pour les systèmes tutoriels intelligents, y est privilégiée.

Mots-clés : Systèmes tutoriels intelligents, modélisation des connaissances, tutorat

<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/69/63/75/PDF/BOURDEAU-JACQUELINE-2011.pdf>

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/>