

Tutorales

la revue de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance



Un modèle d'Animation :
vision synthétique des fonctions tutorales
de Nelly Guillaume

Entretien avec Nathalie Deschryver
Comment fixer la rémunération des tuteurs à distance ? Jacques Rodet
Actualité de la recherche sur le tutorat à distance



n°2 – février 2009

Sommaire

Présentation de <i>Tutorales</i>	p. 3
Éditorial	p. 4
Présentation de Nelly Guillaume	p. 5
<i>Un modèle d'Animation : vision synthétique des fonctions tutorales</i> de Nelly Guillaume	p. 7
Entretien avec Nathalie Deschryver	p. 18
<i>Fixer la rémunération des tuteurs à distance</i> Jacques Rodet	p. 22
Actualité de la recherche sur le tutorat à distance	p. 24
Conditions d'utilisation de la revue Tutorales	p. 28

Présentation de *Tutorales*

Tutorales est une revue consacrée au tutorat à distance sous le parrainage de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs 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 : tutorales@free.fr

Éditorial



Il y a quelques semaines, lors d'une intervention à la journée de travail de la FIED, je remarquais que les recherches portant sur le tutorat pouvaient être classées en deux catégories. La première regroupe des recherches s'intéressant à modéliser les interventions tutorales, la seconde s'attache à analyser des systèmes tutoraux existants.

L'article de Nelly Guillaume auquel est consacré l'essentiel de ce numéro, participe un peu de ces deux approches. D'une part, la dimension prescriptive est clairement assumée par l'auteur et d'autre part, les préconisations formulées sont issues d'une démarche réflexive sur la mise en place d'un dispositif de formation à distance et de l'organisation du tutorat en son sein.

*Démarche déductive et inductive se nourrissent l'une l'autre. Toutefois, beaucoup de penseurs ne pratiquent que peu et de nombreux praticiens n'osent pas franchir le pas de la publication qui impose toujours la prise de recul et une certaine conceptualisation. Si *Tutorales* a pour ambition de trouver ses auteurs parmi les seconds, elle s'intéresse également aux premiers.*

Ainsi, Nathalie Deschryver, chercheuse suisse, nous a accordé un entretien au sujet de sa récente thèse. De la même manière, une sélection d'articles scientifiques dédiés au tutorat vient compléter le sommaire de ce numéro. Certains de ces textes sont datés de 2007 mais trouvent néanmoins leur place dans la rubrique « Actualités de la recherche sur le tutorat à distance » car ils ne sont disponibles sur Internet que depuis peu.

*Vous avez été nombreux à manifester votre soutien et votre satisfaction à l'issue du premier numéro de *Tutorales*. Je tiens à remercier, ici, tous ceux à qui je n'ai pas eu le temps de répondre personnellement. *Tutorales* semble bien répondre à l'intuition qui a présidé à son lancement. Si plusieurs auteurs sont entrain de travailler aux articles qui seront publiés dans les prochains numéros, j'invite, une nouvelle fois, toutes les personnes qui s'intéressent au tutorat à distance à saisir l'occasion de la publication.*

Une revue vit d'abord par ses auteurs mais aussi par ses lecteurs. C'est pourquoi, il est désormais possible de recevoir directement par mail chaque nouveau numéro. Il suffit d'en faire la demande en écrivant à tutorales@free.fr De la même manière vous pouvez faire parvenir vos commentaires et réactions afin de nourrir une future rubrique dédiée aux lecteurs. Ainsi, vos témoignages sur la rémunération des tuteurs sont attendus (cf. texte p.26).

Jacques Rodet

Présentation de Nelly Guillaume



Ingénieure de formation pour ARCTIA, organisme de formation spécialisé en FAD à Labège (31).

Co-directrice de l'Association « Planète FLE »

31, rue des coquelicots 31830 Plaisance du Touch

Tél. : 06 81 07 21 87

nelly_guillaume@yahoo.fr

Initialement enseignante en Français Langue Etrangère, j'ai enseigné en France et à l'étranger, aussi bien pour des institutions publiques que privées, dans des domaines très variés, me questionnant toujours sur les modèles d'enseignement à adapter selon la cible.

Depuis l'obtention de mon DESS UTICEF, afin de développer mes compétences d'ingénieure pédagogique, spécialisée en FAD, je me positionne en qualité de consultante.

Mon expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement recouvre un large auditoire qui me permet de prétendre à une certaine expertise.

Mes compétences en ingénierie de formation reposent sur mon diplôme, suivi à distance avec l'Université Louis Pasteur de Strasbourg, mais aussi sur une certaine expérience, acquise sur le terrain depuis 2005, au travers des différentes missions. Ces missions contribuent au développement de mon expérience professionnelle, me donnant l'opportunité d'aborder peu à peu, selon des modalités diversifiées, toutes les différentes phases d'un projet.

Mes fonctions sont quelque peu diversifiées :

J'assiste et je conseille certains responsables de formation et chefs d'entreprise dans des projets ponctuels et innovants, je participe activement aux niveaux technique, pédagogique, mais aussi commercial :

De la définition des besoins (études d'opportunité, conseil et stratégie e-learning, etc...) jusqu'à l'accompagnement des acteurs (formation de formateurs), la mise en œuvre du dispositif technopédagogique (choix de l'environnement technologique, réalisation et implantation des ressources pédagogiques), mais aussi le suivi, l'évaluation et la gestion administrative de celui-ci.

J'élabore des programmes et des modules de formation, en présentiel, à distance et/ou hybride.

Je conçois des ressources pédagogiques, je forme les formateurs à la modalité distancielle, je mets en œuvre et anime des formations en face à face et en ligne.

Par ailleurs, je participe à la conception de la communication commerciale.

Je participe aussi à des salons et tiens des représentations.

En dehors de mes fonctions professionnelles, en qualité de conceptrice pédagogique et formatrice de formateur, sur le thème de la FAD, je m'interroge continuellement sur les fondamentaux du métier de formateur, ainsi que sur les courants pédagogiques et les pratiques en FAD.

Références :

- L'Université du Courrier de la Poste – Campus de Bordeaux (33).
- FSP Algérie en coopération avec ID2S, le Ministère des Affaires Etrangères français et le Ministère de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique algériens depuis mars 2008.
- Alliance Française et L'IFPNC Afrique à Dakar au Sénégal.
- Alliance Française de Toulouse (31).
- KINTAIL Communications, société de Formation linguistique professionnelle à La Chapelle sur Oudon (49).
- Association « Planète FLE » : Association de Formation en Français Langue Etrangère à Narbonne (11).

Un modèle d'Animation : vision synthétique des fonctions tutorales

Nelly Guillaume

Résumé : Cet article s'attache à aborder la notion de tutorat dans une problématique générale en FOAD. Il présente trois pôles essentiels de l'accompagnement, dégageant les fonctions et les compétences du tuteur.

« En amont de toute action de formation, l'équipe pédagogique doit établir une définition précise des rôles de chacun.

Dans un dispositif de formation à distance, le tuteur reste l'acteur qui engendre le plus grand nombre de variances. Les rôles et les tâches de ce dernier peuvent être répartis en différentes fonctions, assumées par une ou plusieurs personnes.

Ces fonctions dépendent de certaines modalités actanciennes et reflètent non seulement une vision de l'animation, mais surtout une réalité concernant les ressources humaines relatives au dispositif.

Dans un souci de qualité et au vue d'une animation optimale, nous proposons ici une répartition fonctionnelle, attribuée à trois tuteurs différents : le tuteur méthodologique, le tuteur disciplinaire et le tuteur technique.... »

Mots clés : Tutorat - Accompagnement technique - Accompagnement disciplinaire - Accompagnement méthodologique et organisationnel - Régulation - Métacognition - Evaluation - Aide, conseils et orientation -Feedbacks

EN amont de toute action de formation, l'ensemble de l'équipe pédagogique doit avoir établi une définition bien précise des fonctions et des rôles de ses membres : qui fait quoi ? A quel moment ? Avec quoi ? Dans quel(s) but(s) ?

Par exemple :

- Qui doit communiquer les critères d'évaluation à l'apprenant et lui fournir des feedbacks ?
- Faut-il solliciter l'autoévaluation de l'apprenant et l'aider à suivre l'évolution de ses apprentissages ? Y a-t-il un outil à disposition prévu dans le dispositif ? Etc.

Dans un dispositif de formation à distance, l'acteur qui engendre le plus grand nombre de variances reste le tuteur, dont le rôle et les tâches peuvent être répartis, selon certaines divergences, en différentes fonctions.

En pratique, ces fonctions tutorales peuvent être assumées par une ou plusieurs personnes. Elles dépendent, en outre, de certaines modalités actanciennes.

Elles reflètent non seulement une certaine vision de l'animation et/ou un souci de qualité, mais surtout une réalité concernant les ressources humaines, attribuées au dispositif.

Les régulations observées concernent généralement les domaines suivants :

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

Les interventions du tuteur en ligne restent donc centrées sur les fonctions suivantes :

- L'accueil et la mise en route des actions de formations.
- L'accompagnement technique
- L'accompagnement disciplinaire
- L'accompagnement méthodologique
- L'auto régulation et la métacognition
- L'évaluation

Nous proposons ici une certaine vision du tutorat et des fonctions qu'il recouvre. Mais il

n'en reste pas moins qu'il existe différents modèles, fondés sur la culture de l'entreprise et les compétences et/ou les conseils en ingénierie de formation, que possède ou reçoit le Responsable du projet.

Nous avons ainsi déterminé six fonctions. Pour un dispositif de formation optimal et un « tutorat idéal », nous avons imaginé une animation avec trois tuteurs. Mais certains dispositifs peuvent se contenter de prévoir une seule personne, tout en se souciant de l'aspect qualitatif des produits qu'il propose.

Exemple :

Un dispositif de formation à distance qui prodiguerait des cursus de Français Langue Etrangère. L'ingénieur de formation possède des compétences en FLE puisqu'il a longtemps été professeur de FLE à l'étranger, il a aussi de larges compétences en ingénierie en FAD, et connaît très bien le dispositif technique sur lequel il travaille.

Le Tuteur associé à la fonction disciplinaire

C'est une des fonctions les plus floues dans la définition du rôle d'un tuteur, qui procède d'un principe posé au moment de la conception, entre tuteur-formateur ou tuteur méthodologique. Aucune des deux solutions n'est préférable, tout étant lié à l'efficacité du tutorat pour la formation mise en œuvre.

En général, le tuteur associé à la fonction disciplinaire est le concepteur des ressources pédagogiques (le cours, les documents complémentaires, et les ressources évaluatives), perçu comme l'« enseignant » traditionnel du cours. Pour ce faire, il peut travailler en collaboration avec un ingénieur pédagogique, à moins de posséder lui-même, les compétences requises pour une ingénierie de FAD.

Il assume la fonction tutorale disciplinaire, puisque, expert du contenu, il se doit donc d'accompagner et éclairer les apprenants au niveau conceptuel ; et répondre aux questions de compréhension sémantique. Il doit fournir des explications et/ou des ressources supplémentaires.

Ces interventions peuvent être réactives : il doit répondre aux questions dans un délai raisonnable ; mais aussi proactives : il doit

s'assurer que les apprenants ont repéré les points essentiels du contenu ; si ce n'est pas le cas, il doit les leur signaler.

Il peut soutenir la motivation en sollicitant le partage d'informations et la collaboration entre pairs. Au sein des différents rendez-vous synchrones ou asynchrones, le tuteur a aussi le rôle de médiateur.

Il doit également assumer la fonction de l'évaluation, non seulement du dispositif technologique, mais surtout des apprenants.

Pour certains apprenants, les critères d'évaluation sont des points de repères et le tuteur doit pouvoir apporter cette information. Il doit s'efforcer d'évaluer les étudiants par des notes ou des appréciations sur la globalité de leur travail durant la totalité de la formation. Aux apprenants de les utiliser ou non.

- Les feedbacks sont le centre de l'évaluation formative : l'apprenant doit avoir une appréciation des travaux produits (contenu, organisation, présentation), et de son comportement (collaboration, communication).

- Le projet pédagogique personnel est un point central pour l'apprenant, puisque parfois ancré dans sa pratique professionnelle, il représente en quelque sorte la synthèse de ses acquisitions (transfert des acquis).

Contribuer à évaluer le dispositif de formation : fournir des indicateurs de régulation est essentiel dans un dispositif de formation « complexe », mettant en œuvre de nombreux acteurs à des niveaux différents (coordinateurs, pédagogues, concepteurs de contenus, tuteurs). Il est nécessaire qu'il y ait une cohérence entre eux, en amont (conception de la formation), mais aussi tout au long du déroulement de la formation, pour tenir compte des réactions des apprenants.

Dans un dispositif collaboratif, l'apprenant doit pouvoir distinguer entre la performance de l'équipe et sa performance personnelle.

Le Tuteur associé aux fonctions méthodologiques, organisationnelles et sociales

Le Tuteur que nous appellerons méthodologique assume la fonction sociale (et/ou affective), la fonction méthodologique et la fonction organisationnelle.

Celui-ci assure les échanges avec un minimum de convivialité et de chaleur humaine, sans lesquelles une formation à distance reste froide et déshumanisée. Il est, par exemple, chargé de les accueillir lors de la première réunion synchrone.

Il doit accompagner les apprenants dans la démarche méthodologique à adopter au sein de leur groupe et/ou de leur équipe, pour arriver à l'objectif final. En formation d'adultes, cet aspect est peut être moins crucial qu'en formation initiale, même si cela s'exprime de façon tout à fait différente. Mais le tuteur doit tenir compte d'une part de l'hétérogénéité du groupe (de par leur formation et leur métier), et d'autre part de la diversité des modules. Il se peut donc qu'un des apprenants ait besoin d'aide méthodologique ; là encore, une démarche proactive est nécessaire. Il doit donc expliciter, rappeler.

Dans un système de formation basé sur une philosophie d'apprentissage socioconstructiviste, la collaboration est centrale. Or, on sait qu'elle est peu encouragée dans le système traditionnel de formation et qu'elle risque donc de ne pas aller de soi pour tous les apprenants.

En début de formation, le tuteur doit donc être très attentif à la mise en place de la collaboration et de la communication, et fournir des outils permettant non seulement de la mettre en œuvre, mais encore de l'évaluer. Il doit donc favoriser la négociation et la collaboration entre apprenants (échanges et interactions).

Il doit aussi être le lien entre les demandes de l'institution (objectifs, consignes, travaux à remettre...) et l'apprenant. Il doit être le garant du respect des consignes et des délais, qu'il se doit de leur rappeler.

Le tuteur doit animer la communication synchrone de façon efficace et respectueuse des personnes. Il doit pouvoir identifier le modèle d'intervention le plus adéquat à la situation d'autonomie et de collaboration du groupe. Son action doit pouvoir servir d'exemple pour les apprenants dans la construction de leur propre communication lors des travaux collaboratifs. Dans le cadre de l'apprentissage, il est le référent des apprenants et doit être exemplaire.

Le tuteur doit connaître la situation de communication et le niveau de communication pendant la réalisation de l'activité. Il lui faut

donc des outils pour suivre la situation, calendrier, enregistrement de chat, etc. Mais aussi mettre en place un pilotage auprès des apprenants en les interpellant sur le niveau de leur communication et en leur rappelant les objectifs et le facteur clé de réussite que représente la communication.

Il doit guider les apprenants dans l'organisation de leur travail et dans la répartition des différentes tâches à réaliser pour accomplir leur travail. Certains tuteurs peuvent indiquer une logique de travail, un ordre logique d'exécution des tâches très précis et dirigé, alors que d'autres laissent les apprenants organiser par eux même ces activités. Nous oscillons entre un dirigisme « un peu fort » et un laisser faire, lié à la personnalité et l'expérience de chacun des tuteurs, mais aussi à leur vision du travail collaboratif.

Ce type d'activité, basé sur l'autonomie des personnes devient alors plus difficile à mettre en œuvre si l'autonomie des apprenants est plus faible ou leur implication inexistante. A chaque formation et animation du tutorat, il faut donc reconstruire une méthode de travail, une organisation en fonction des tuteurs et des apprenants.

Le tuteur méthodologique doit donc mettre en place un mode d'intervention dans l'organisation qui soit plus standard et donc plus formalisé. Il doit ainsi éviter cette oscillation dont les deux extrêmes sont sources d'échec dans bien des cas.

C'est donc le cadre d'action du tuteur dans l'organisation qu'il faut définir et formaliser. Ceci implique un pilotage des tuteurs par les responsables du dispositif, de la même manière que les tuteurs pilotent les apprenants.

Il doit régler les éventuels conflits et apporter si nécessaire un soutien affectif ou moral. Il peut être amené à gérer le découragement, l'envie d'abandon, en gardant l'équilibre entre écoute et empathie d'une part, encouragement et « coup de pouce », élan à redonner d'autre part.

Il doit mettre en œuvre les choix de constitution des équipes déterminés par les concepteurs et réguler ce choix si les dérives sont trop importantes et porteuses de démotivation ou d'échec.

Il doit intervenir de façon réactive mais aussi proactive.

- Intervention Réactive : il doit expliciter le contenu, résoudre les blocages, répondre aux questions et sollicitations des apprenants.

- Intervention Proactive : Pour les points essentiels de la formation (contenu, comportements), il doit agir de manière proactive, ce qui implique la prise en compte des réactions et des actions des apprenants pour en faire des outils partagés de l'apprentissage lui-même.

Le Tuteur associé à la fonction technique

La fonction technique est un acte de régulation et de pilotage de l'action des apprenants. C'est par excellence, un rôle de tuteur qui doit être assumé par une charte, pour le tuteur lui-même dans ses actes de communication et d'action avec les apprenants.

Pour un accompagnement optimal, le tuteur associé à la fonction technique est spécialisé en informatique, et guide les apprenants en cas de problème technique, dans la structure technologique mais aussi pour l'utilisation de logiciels précis et/ou outils techniques, relatifs aux activités à réaliser.

Il doit aider à résoudre les difficultés techniques, mais aussi, de façon proactive, il doit les devancer, afin de proposer des guides d'utilisation ou des FAQ pour démarrer une activité nécessitant l'usage d'un outil technique que tous ne maîtrisent pas forcément. Par la suite, il doit encourager l'entraide entre apprenants.

Il doit avoir le souci de ne pas laisser un apprenant « en panne » ou submergé par l'apprentissage de l'outil, au détriment du contenu et/ou de la réflexion personnelle.

Face à des difficultés plus générales, il doit être capable de mettre en place une solution de rechange avec pour objectif de maintenir l'avancée des travaux des apprenants (en passant d'un outil synchrone à un outil asynchrone par exemple). Il peut aussi proposer ou conseiller des ressources et/ou des outils supplémentaires.

Il peut également présenter le dispositif technologique et/ou former les apprenants à la prise

en main de celui-ci et leur permettre de découvrir les outils à utiliser dans la formation.

Rôles communs des différents tuteurs

Les différentes fonctions prédéterminées par cette vision du tutorat attribuent un certain nombre de tâches et de rôles communs à tous les tuteurs, comme :

- Discuter de l'évolution de l'apprentissage.
- Solliciter des décisions de régulation du processus apprentissage/enseignement.
- Analyser et Autoréguler sa pratique de tuteur/objectifs.
- Aider l'apprenant à suivre l'évolution de ses apprentissages.

Il va de soi que pour assumer son rôle, chaque tuteur doit être à l'aise dans la navigation de la Plateforme et dans l'utilisation des différents outils qu'elle propose. Afin d'améliorer le dispositif de formation, chaque tuteur doit être chargé de la régulation de celui-ci, chacun au niveau de sa spécialité. Toutes ces fonctions étant interdépendantes les unes des autres, chaque tuteur doit donc analyser et autoréguler sa propre pratique de tuteur, et ainsi solliciter des décisions de régulation du processus d'apprentissage.

Chacun d'entre eux peut mettre en place une clause particulière, relative à sa fonction, dans la charte de communication du dispositif, afin de déterminer un point sur lequel il insiste particulièrement. Comme par exemple, l'obligation systématique d'accuser réception de tout mail reçu, au sein du groupe et par ses membres. Ils ont tous la responsabilité d'accompagner les apprenants dans leur travail collaboratif, et donc favoriser les échanges et les interactions entre pairs.

Dans une formation, il est essentiel d'aider l'apprenant à réfléchir sur son travail, sur ses méthodes, sur ses comportements. Les tuteurs doivent aider et solliciter les apprenants, qui peuvent être submergés par le contenu à assimiler et/ou l'ampleur de la tâche à accomplir.

Il est également essentiel d'aider l'apprenant à suivre l'évolution de son travail, par des évalua-

tions (Feedbacks ou notes) : c'est-à-dire ses progrès méthodologiques, son avancement technique et l'approfondissement de ses connaissances. Donc chacun dans sa spécialité, les tuteurs apportent des connaissances, des compétences et des pratiques de communication et de travail.

Chaque tuteur doit analyser et autoréguler sa propre pratique de tuteur et être capable de prendre de la distance par rapport à ces propres fonctions et rôles de tuteur.

L'idéal est un travail en groupe des tuteurs sur ce principe, en s'appuyant sur un guide du tuteur.

Il doit pouvoir contrôler le mécanisme d'apprentissage et donc des fonctions tutorales, en relation avec le dispositif, le type de formation et le public.

Ci-dessous, la vision synthétique des fonctions tutorales, proposée dans cet article, présentée sous forme de tableaux.

Références bibliographiques

France Henri et Karin Lundgren-Cayrol, 2003. « *Apprentissage collaboratif à distance* », éditions Presses de l'Université du Québec.

Bernadette Charlier et Daniel Peraya, 2003. « *Technologies et innovation en pédagogies, Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* », éditions de Boeck Université.

Christian Depover et Louise Marchand, 2002. « *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel* », éditions de Boeck Université.

Vision synthétique des fonctions tutorales

1 - FONCTION SOCIALE		
RÔLES	TÂCHES	Proactivité Réactivité
Accueillir, se présenter	Le tuteur doit assurer dans les échanges le minimum de convivialité et de chaleur humaine nécessaire, sans lesquelles une formation à distance serait froide et déshumanisée.	Proactivité
Rappeler les objectifs	Il doit être le lien entre les demandes de l'institution (objectifs, consignes, travaux à remettre...) et l'apprenant. Il doit donc expliciter, rappeler.	Proactivité Réactivité
Rappeler les délais	Il doit être le garant du respect des consignes et des délais.	Proactivité Réactivité
Animer et réguler la communication synchrone	Il doit animer la communication synchrone de façon efficace et respectueuse des personnes. Son action doit pouvoir servir d'exemple pour les apprenants dans la construction de leur propre communication lors des travaux collaboratifs. Dans le cadre de l'apprentissage, il est le référent des apprenants et doit être exemplaire.	Proactivité Réactivité
Constitution des équipes	Il doit mettre en œuvre les choix de constitution des équipes déterminé par les concepteurs et réguler ce choix si les dérives sont trop importantes et porteuses de démotivation ou d'échec.	Proactivité

2 - FONCTION D'ACCOMPAGNEMENT TECHNIQUE

RÔLES	TÂCHES	Proactivité Réactivité
Mise en place d'une charte de la communication	Il s'agit d'un acte de régulation et de pilotage de l'action des apprenants. C'est par excellence un rôle de tuteur qui doit être assumé par une charte et le tuteur lui-même dans ses actes de communication et d'action avec les apprenants.	Proactivité
Présenter le dispositif. Proposer des ressources techniques (liens, webographie), en début de formation	Il doit aider à résoudre les difficultés techniques, mais aussi, de façon proactive, il doit les devancer, afin de proposer des guides d'utilisation ou des FAQ pour démarrer une activité nécessitant l'usage d'un outil technique que tous ne maîtrisent pas forcément. Par la suite, il doit encourager l'entraide entre apprenants.	Proactivité
Conseiller dans le choix des outils de communication	Il doit permettre aux apprenants de découvrir les outils à utiliser dans la formation.	Proactivité
Aider à résoudre les problèmes techniques	Il doit avoir le souci de ne pas laisser un apprenant « en panne » ou submergé par l'apprentissage de l'outil, au détriment du contenu et/ou de la réflexion personnelle. Face à des difficultés plus générales, il doit être capable de mettre en place une solution de rechange avec pour objectif de maintenir l'avancée des travaux des apprenants (en passant d'un outil synchrone à un outil asynchrone par exemple)	Proactivité Réactivité

3. FONCTION D'ACCOMPAGNEMENT DISCIPLINAIRE

RÔLES	TÂCHES	Proactivité Réactivité
Fournir des ressources	C'est une des tâches les plus floues dans la définition du rôle d'un tuteur. Ceci procède d'un principe posé au moment de la conception entre tuteur-formateur ou tuteur méthodologique. Aucune des deux solutions n'est préférable, tout est lié à l'efficacité du tutorat pour la formation mise en œuvre.	Proactivité
Répondre aux questions sur le contenu	Interventions réactives : il doit répondre aux questions dans un délai raisonnable. Interventions proactives : il doit s'assurer que les apprenants ont repérés les points de contenu essentiels; si ce n'est pas le cas, il doit le leur signaler.	Réactivité
Solliciter le partage de ressources entre pairs	Il serait intéressant de lister les compétences de chacun des apprenants afin qu'ils deviennent vraiment des personnes ressources. Au sein d'une formation, le tuteur a ainsi le rôle de médiateur.	Proactivité Réactivité

4. FONCTION D'ACCOMPAGNEMENT METHODOLOGIQUE

RÔLES	TÂCHES	Proactivité Réactivité
Aider dans les méthodes de travail	En formation d'adultes, cet aspect est peut être moins crucial qu'en formation initiale même si cela s'exprime de façon tout à fait différente. Mais le tuteur doit tenir compte d'une part de l'hétérogénéité du groupe (de par leur formation et leur métier), et d'autre part de la diversité des modules. Il se peut donc qu'un des apprenants ait besoin d'aide méthodologique ; là encore, une démarche proactive est nécessaire.	Proactivité Réactivité
Aider dans l'organisation des tâches	Il doit mettre en place un mode d'intervention dans l'organisation qui soit plus standard et donc plus formalisé. Il doit ainsi éviter cet oscillement (entre dirigisme et autonomie) dont les deux extrêmes sont sources d'échec dans bien des cas. C'est donc le cadre d'action du tuteur dans l'organisation qu'il faut définir et formaliser. Ceci implique de même un pilotage des tuteurs par les responsables du dispositif, de la même manière que les tuteurs pilotent les apprenants.	Proactivité Réactivité
Apporter si nécessaire un soutien affectif ou moral	Il peut être amené à gérer le découragement, l'envie d'abandon, en gardant l'équilibre entre écoute et empathie d'une part, encouragement et « coup de pouce », élan à redonner d'autre part.	Réactivité
Favoriser la collaboration entre apprenants	Dans un système de formation basé sur une philosophie d'apprentissage socioconstructiviste, la collaboration est centrale. Or, on sait qu'elle est peu encouragée dans le système traditionnel de formation et qu'elle risque donc de ne pas aller de soi pour tous les apprenants. En début de formation, le tuteur doit donc être très attentif à la mise en place de la collaboration et de la communication et fournir des outils permettant non seulement de la mettre en oeuvre, mais encore de l'évaluer.	Proactivité Réactivité
Favoriser la communication entre apprenants	Le tuteur doit connaître la situation de communication et le niveau de communication pendant l'activité. Il lui faut donc des outils pour suivre la situation, calendrier, enregistrement de chat, etc. Mais aussi mettre en place un pilotage auprès des apprenants en les interpellant sur le niveau de leur communication et en leur rappelant les objectifs et le facteur clé de réussite que représente la communication.	Proactivité Réactivité
Intervenir de manière proactive ou réactive	-Réactive : il doit répondre aux questions et sollicitations des apprenants pour aider et résoudre les blocages. -Proactive : implique la prise en compte des réactions et des actions des apprenants pour en faire des outils partagés de l'apprentissage en lui-même. Le tuteur se situe ici davantage comme un accompagnateur de l'action. Le tuteur doit pouvoir identifier le modèle d'intervention le plus adéquat à la situation d'autonomie et de collaboration du groupe.	Proactivité Réactivité
Transfert des acquis dans le projet personnel	Le projet pédagogique personnel est un point central pour l'apprenant, puisque parfois ancré dans sa pratique professionnelle, il représente en quelque sorte la synthèse de ses acquisitions (transfert des acquis).	Réactivité

5. FONCTION DE REGULATION / METACOGNITION

RÔLES	TÂCHES	Proactivité Réactivité
Solliciter la tenue d'un carnet de bord d'équipe et journal de bord individuel	Dans une formation, il est essentiel d'aider l'apprenant à réfléchir sur son travail, sur ses méthodes, sur ses comportements. Le tuteur doit aider et solliciter l'apprenant (car celui-ci peut-être submergé par le contenu à assimiler et/ou l'ampleur de la tâche à accomplir).	Proactivité
Aider l'apprenant à suivre l'évolution de ses apprentissages	Dans une formation, il est essentiel d'aider l'apprenant à suivre l'évolution de son travail, par des évaluations (Feeds back ou notes) : c'est-à-dire ses progrès méthodologiques, son avancement technique et l'approfondissement de ses connaissances.	Proactivité Réactivité
Solliciter des décisions de régulation du processus d'apprentissage	Contrôle du mécanisme d'apprentissage et donc des fonctions tutorales en relation avec le dispositif, le type de formation et le public.	Proactivité
Analyser et autoréguler sa propre pratique de tuteur	Capacité à prendre de la distance par rapport à ces propres fonctions et rôles de tuteur. L'idéal serait un travail en groupe de tuteurs sur ce principe, en s'appuyant sur un guide du tuteur.	Proactivité

6. FONCTION D'ÉVALUATION		
RÔLES	TÂCHES	Proactivité Réactivité
Communiquer les critères d'évaluation	Pour certains apprenants, les critères d'évaluation sont des points de repères et le tuteur doit pouvoir apporter cette information. Aux apprenants de l'utiliser ou non.	Proactivité
Solliciter l'autoévaluation de l'apprenant	Il s'agit de la partie réflexive de l'apprenant, elle est liée à la métacognition	Proactivité
Fournir à l'apprenant des feed-backs	C'est le centre d'une évaluation formative : l'apprenant doit avoir une appréciation des travaux produits (contenu, organisation, présentation), de son comportement (collaboration, communication). Dans un dispositif collaboratif, il doit pouvoir distinguer entre la performance de l'équipe et sa performance personnelle.	Réactivité
Contribuer à évaluer le dispositif de formation : Fournir des indicateurs pour régulation	Il est essentiel dans un dispositif de formation complexe, mettant en œuvre de nombreux acteurs à des niveaux différents (coordinateurs, pédagogues, concepteurs de contenus, tuteurs), qu'il y ait une cohérence entre eux, en amont (conception de la formation), mais aussi tout au long du déroulement de la formation, pour tenir compte des réactions des apprenants.	Proactivité
Communiquer à l'apprenant l'évaluation finale	S'efforcer d'évaluer les étudiants : notes ou appréciations sur la globalité de leur travail durant la totalité de la formation.	Réactivité

Entretien avec Nathalie Deschryver

Nathalie Deschryver nous a accordé un entretien, paru initialement sur le Blog de t@d (8 décembre 2008) à propos de sa récente thèse intitulée "Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride".

Jacques Rodet : *Bonjour Nathalie. Pour commencer cet entretien, j'aimerais savoir ce qui vous a amené à vous engager dans la recherche doctorale qui a été la vôtre. Quels sont les ressorts qui vous ont poussé à vous lancer dans cette aventure intellectuelle ? Comment avez-vous défini votre problématique ? Par quels moyens avez-vous trouvé votre directeur de thèse ? Réunit votre jury de soutenance ?*

Nathalie Deschryver : C'est l'affaire d'envies, d'intuitions, de rencontres opportunes... Le projet d'une thèse a émergé après quelques années de recherche en Belgique à l'Université de Mons-Hainaut. Ce sont les professeurs Christian Depover et Bruno De Lièvre qui m'ont initiée à la recherche et ont été les premiers à me donner envie d'explorer davantage ce domaine de la technologie de l'éducation. Ensuite c'est dans ma pratique de formation à l'Université de Genève avec Daniel Peraya que j'ai pu faire certaines observations qui ont guidé le questionnement de ma thèse. C'est sous sa supervision et celle de Bernadette Charlier que j'ai pu ensuite discuter de ces questions et les affiner. La technologie de l'éducation a comme principale finalité de répondre aux questions, problèmes rencontrés par l'éducation...et ma thèse s'est bien entendu placée dans cette perspective.

Quant à mon directeur de thèse, je dirais que c'est plutôt lui qui m'a trouvée ;)

Le professeur Daniel Peraya, au terme du projet LEARN-NETT m'a en effet proposé un poste d'assistante d'enseignement à l'Université de Genève. J'ai ensuite demandé à la Professeure Bernadette Charlier de co-diriger ma thèse car je suis partie du modèle qu'elle avait développé dans sa propre thèse.

Pour le jury de soutenance, les professeurs Jean-Paul Bronckart et Etienne Bourgeois en faisaient partie automatiquement, étant dans ma

commission de thèse. Ils ont tous les deux eu des interventions très pertinentes au cours de nos différents échanges. Nous avons enfin demandé à la Professeure France Henri de venir compléter le jury et elle a de suite accepté, étant particulièrement intéressée par le sujet.

J.R. : *En quelques mots, pouvez-vous nous résumer les principaux objectifs et hypothèses de votre recherche ?*

N.D. : Étant une recherche exploratoire et donc plutôt compréhensive, je n'avais pas d'hypothèse au sens de la recherche explicative... mais plutôt des objectifs et un questionnement.

L'objectif était de mieux comprendre l'expérience d'apprentissage des étudiants dans les dispositifs hybrides et quel rôle y prenaient les interactions sociales. Si je dois résumer, je dirais que les questions centrales sont : quel rôle jouent les interactions sociales dans une expérience d'apprentissage « en profondeur » dans ces dispositifs? Quelle expérience les étudiants ont des activités collaboratives à distance dans ces dispositifs ? Quelle rôle prend l'environnement médiatisé dans l'expérience d'apprentissage, dans ces dispositifs ?

J.R. : *Un des constats de départ que vous effectuez est que le travail de groupe à distance que vous qualifiez "d'apprentissage collaboratif de surface" est créateur de nombreuses frustrations chez les apprenants. Pouvez-vous nous préciser ce que vous entendez par là ?*

N.D. : Merci pour cette question qui montre que mes propos ne sont pas suffisamment clairs. A l'occasion de ma pratique de formation, j'ai pu observer des frustrations chez les étudiants dans le cadre des travaux de groupe à distance. Je me suis également demandé à quel point ces situations de groupe (qu'elles génèrent ou pas des frustrations explicites) ne génèrent pas des approches d'apprentissage conduisant à un apprentissage de surface. Dans la littérature, on parle plutôt d'approche de surface : le fait de parler d'apprentissage de surface est une proposition que je fais dans ma thèse. L'approche de surface apparaît dès que l'étudiant réalise l'activité, non pas dans un but de compréhension et d'apprentissage propre, mais pour répondre aux demandes de l'enseignant. Ainsi, dans les travaux de groupe, j'avais le sentiment que les étudiants réalisaient l'activité

de groupe pour répondre aux demandes de l'enseignant mais pas dans un but d'apprentissage : les interactions étaient donc formelles, visant essentiellement l'organisation des activités. Ainsi, on peut penser que s'ils apprenaient quelque chose dans l'activité de groupe proposée, ce n'était pas le fait de l'interaction avec leurs pairs.

J.R. : *Vous utilisez la notion "d'expérience d'apprentissage signifiante". Comment définissez-vous une telle situation ? Quelles en sont les principales caractéristiques ?*

N.D. : L'expérience d'apprentissage signifiante est un concept utilisé pour définir ce qui fait sens pour l'apprenant dans son parcours de formation, en termes d'apprentissage. C'est un concept construit pour ma thèse à partir des travaux sur l'expérience d'apprentissage dans l'enseignement supérieur (Marton et al., Entwistle, etc.). Dans ces travaux, l'expérience d'apprentissage est ce que dit l'étudiant sur son apprentissage. Les chercheurs s'intéressent en gros à deux grands concepts : les approches d'apprentissage (comment j'apprends) et la conception de l'apprentissage (c'est quoi apprendre pour moi). Pour interroger ces deux concepts, les questions sont assez directes : comment vous y êtes-vous pris dans cette situation ? (approche) c'est quoi pour vous apprendre ? (conception)

Bernadette Charlier, dans sa thèse de doctorat, a proposé un autre questionnement, moins direct pour interroger les conceptions de l'apprentissage : « décrivez-moi une situation dans laquelle vous avez le sentiment d'avoir appris ? »

Je suis partie de ce questionnement pour ma thèse. Il me permettait de mettre en évidence les situations qui avaient fait sens pour les apprenants dans le dispositif étudié tout en mettant en évidence les approches d'apprentissage utilisées (comment) et les effets d'apprentissage (quoi).

J.R. : *Établissez-vous, comme France Henri par exemple, une différence entre coopération et collaboration ?*

N.D. : J'utilise cette distinction telle qu'elle est proposée par leurs auteurs (comme Pierre Dillenbourg le fait aussi). Elle renvoie notam-

ment à la question du niveau d'interdépendance entre les étudiants, qui est une question importante en FAD. Des situations collaboratives au sens attribué généralement (apprentissage autour d'une tâche avec buts communs) sont très contraignantes pour les étudiants et exigent la mise en place d'un certain nombre de conditions pour être efficaces. Ce que j'observe dans cette recherche, c'est que des situations d'interactions moins interdépendantes pourraient être aussi efficaces : analyse/discussion du travail d'un pair, débats, etc. Ces situations pourraient être des tâches coopératives ou non.

J.R. : *Vous traitez du support affectif que les pairs peuvent se procurer entre eux. Pensez-vous que c'est sur ce plan de support à l'apprentissage que le tutorat par les pairs est le plus utile ? Les pairs sont-ils en mesure d'investir d'autres plans de support ? Ne pensez-vous pas que les interventions des pairs peuvent alors venir en concurrence de celles des tuteurs ? Une coordination entre pairs et tuteurs devrait-elle être prévue pour réduire les effets de cette éventuelle concurrence ?*

N.D. : Ce que j'observe dans cette recherche c'est que quel que soit le niveau d'apprentissage qui apparaît dans l'expérience d'apprentissage, les pairs ont joué un support affectif important pour tous les étudiants. On est dans des dispositifs complexes qui peuvent générer des peurs diverses chez les étudiants et ce soutien est d'autant plus important.

Mais les pairs peuvent également constituer des supports cognitif et métacognitif... cela dépendra de la manière dont le dispositif privilégie les interactions entre les pairs dans les activités.

Si on se place dans une perspective de communauté d'apprentissage, on ne parlera pas de concurrence avec le tuteur mais plutôt de complémentarité. Par ailleurs, les recherches sur les interactions sociales et l'apprentissage montrent l'importance des rapports symétriques entre les acteurs pour qu'ils puissent avoir des interactions favorisant la résolution du conflit socio-cognitif. Le tuteur a par contre un rôle important pour favoriser ces interactions, notamment en créant un climat favorable (notamment écoute, respect de la parole de l'autre). Je vous renvoie pour ces

conditions au chapitre « Interactions sociales et apprentissage » dans l'excellent ouvrage de Bourgeois et Nizet, *Apprentissage et formation des adultes* (PUF).

J.R. : *Les situations interactionnelles prévues par les concepteurs d'un dispositif de formation hybride sont-elles toujours suffisantes ? Ne sont-elles pas toujours marquées du sceau de l'institution et de ce fait n'interdisent-elles pas justement l'émergence de certaines interactions entre apprenants ? Les apprenants ne procèdent-ils pas par contournement de ces interactions planifiées au profit d'autres communications et interactions qui restent invisibles aux tuteurs et plus généralement à l'institution parce qu'elles s'effectuent en dehors de la plate-forme et des regroupements présentiels prévus ?*

N.D. : Les interactions entre les étudiants en dehors du dispositif de formation existeront toujours et heureusement... J'ai moi-même connu cela dans le cadre de mes études universitaires : on se réunissait à quelques uns pour travailler sur un cours, on s'apportait une aide sur certaines matières... en présentiel ;)

Je sais aussi que ces situations n'étaient pas générales et certains étudiants devaient probablement être bien isolés.

Il me semble que le dispositif de formation a une responsabilité dans le soutien de ces interactions entre les étudiants...sans pour autant en faire des situations qui contraignent plus qu'elles soutiennent l'expérience d'apprentissage.

Par ailleurs, au-delà du support à l'apprentissage, le dispositif de formation peut également avoir l'objectif de soutenir le développement de compétences interactionnelles voire de collaboration : être capable d'écouter, de respecter la parole de l'autre, de débattre, de travailler avec d'autres, etc. L'organisation de situations d'interaction sera alors d'autant plus justifiée.

J.R. : *Vous indiquez que "nous avons relevé d'une part une évolution entre des interactions de type entraide vers des interactions plus riches et d'autre part des interactions présentielles vers des interactions à distance et médiatisées. Seules les interactions de type entraide apparaissent à distance." N'y aurait-il pas là distribution de leurs*

interactions par les apprenants en fonction des modalités mêmes dans un souci de performance du rapport investissement/efficacité ? Ne pensez-vous pas que ceci est directement induit par les formules hybrides qui ont fait l'objet de votre étude ? Pensez-vous que dans une formation entièrement à distance, les pairs ne développeraient pas des "interactions riches" ?

N.D. : Il y a certainement quelque chose de l'ordre du rapport investissement/efficacité chez les étudiants, et que je relève quand je dis à quel point développer des interactions riches en ligne demande passablement d'effort. Il me semble qu'il y a aussi une question d'accompagnement de ces interactions à distance, par les enseignants. Même pour eux cela demande plus d'effort ... ;)

Alors il est vrai que mon questionnement portait sur les dispositifs hybrides qui sont les plus répandus actuellement à l'université, même dans les formations à distance qui tendent à introduire du présentiel. Comme je l'indique dans mes conclusions, ce serait intéressant d'analyser les expériences d'apprentissage dans d'autres dispositifs hybrides : c'est vrai aussi pour les formations totalement à distance...

J.R. : *Dans la conclusion de votre thèse, vous posez l'hypothèse suivante : "au plus le dispositif prévoit les conditions d'interactions à distance (accompagnement, temporalité et environnement), au plus les situations distantes feront sens pour les étudiants dans leur expérience d'apprentissage." Pouvez-vous nous en dire plus ? Ne pensez-vous pas qu'à un certain niveau, les interactions puissent non plus jouer positivement mais négativement dans la poursuite de leurs objectifs personnels par chacun des apprenants ? Par ailleurs, plaidez-vous ainsi pour une plus grande prise en compte par les concepteurs de la dimension tutorale lors de la conception des dispositifs ? Ceux-ci doivent-ils aller jusqu'à décrire les interactions ou simplement créer les conditions des interactions ?*

N.D. : Les interactions peuvent être vécues négativement pour plusieurs raisons. Une première est l'interdépendance qui accompagne les tâches collaboratives : les étudiants sont contraints de s'organiser avec d'autres pour réaliser leur activité. Si cette gestion est prise en charge et planifiée par le dispositif comme nous

le faisons dans LEARN-NETT, cela peut réduire le problème. Une autre raison tient plus aux caractéristiques individuelles des étudiants. Dans cette étude, il est apparu que le fait de percevoir les autres comme plus compétents, était associé à un manque d'interaction de type socio-cognitif avec les pairs.

J.R. : *Au terme de cet entretien, quelles est la question que je ne vous ai pas posée et à laquelle vous auriez aimé répondre ?*

N.D. : Une question que m'a posée France Henri lors de la soutenance de ma thèse. Elle concerne le fait que les technologies évoluent et avec elles les usages...notamment avec le web social. Est-ce que cela pourrait faire évoluer les manières d'apprendre ? Alors oui il est clair qu'une certaine génération d'étudiants est habituée à utiliser internet pour interagir avec leur réseau d'amis, famille, pairs, etc. Mais on est encore un peu loin d'une généralisation. Il reste beaucoup d'étudiants qui n'ont pas d'ordinateur connecté à la maison. Et même pour ceux qui sont connectés, les usages du web social ne sont pas encore forcément bien développés. Par ailleurs, si les manières d'apprendre peuvent évoluer, encore faut-il que les manières d'enseigner suivent. En effet, les manières d'apprendre sont très dépendantes du contexte d'enseignement-apprentissage. Les dispositifs de formation ont donc un rôle important à jouer pour favoriser les interactions sociales pour l'apprentissage.

Merci pour vos questions...

J.R. : *Merci beaucoup à vous Nathalie !*

Télécharger la thèse de Nathalie Deschryver
PDF (3 Mo)

Nathalie DESCHRYVER



Lic. en sciences psycho-pédagogiques, orientation technologie de l'éducation (UMH-UTE, Belgique).

Domaines d'activité : technologie de l'éducation (matériels pédagogiques, curriculums de formation,...), formation de formateurs, utilisation des TIC en éducation (campus virtuels, e-learning,...), stratégies d'innovation, communautés de pratiques....

CV - mise à jour août 2008 ([.pdf](#))

Comment fixer la rémunération des tuteurs à distance ?

Jacques Rodet

Texte publié initialement sur le Blog de t@d en date du 2 février 2009

Cette question est certainement à traiter en priorité par les services des ressources humaines des institutions éducatives et de formation. Les quelques offres d'emploi concernant des postes de tuteur à distance indiquent souvent des rémunérations se situant à un niveau assez bas. Il arrive que la rémunération proposée soit en-dessous du SMIC, en particulier lorsque le tutorat est confié à des stagiaires ou des étudiants. Dans le milieu universitaire, les enseignants sont rémunérés le plus fréquemment en heures équivalent TD. En formation professionnelle, les heures de tutorat entrent souvent dans le service du formateur, la base salariale étant alors celle du poste de formateur.

Son salaire est aussi l'affaire du tuteur à distance

L'établissement d'un salaire dépend de l'état de l'offre par rapport à la demande et de la négociation entre les parties. Si la variété des missions confiées aux tuteurs interdit de donner ici une grille précise, il me semble important d'insister sur le fait que les compétences demandées au tuteur sont généralement plus larges que celles requises pour un formateur présentiel ou un enseignant dispensant ses cours en amphitheâtre et confiant le suivi des TD à des vacataires. La rémunération du tuteur à distance devrait donc tenir compte des compétences disciplinaires, pédagogiques, relationnelles et techniques attendues chez le tuteur. De plus, la nature des missions autorisées par la distance, comme l'individualisation du suivi, devrait également être prise en compte. Enfin, la rétroaction aux travaux des apprenants, tâche peu valorisée en présentiel, essentielle à distance pour agir sur la motivation et la persévérance des apprenants, devrait également entrer dans le calcul de la rémunération du tuteur à distance.

Modes de calculs de la rémunération du tuteur à distance

Les modes de calcul de la rémunération des tuteurs dépendent donc de multiples facteurs : état du marché, statut professionnel du tuteur, compétences requises, interventions demandées. La rémunération est souvent calculée sur la base d'un forfait d'heures par apprenant. Or la difficulté principale réside bien dans le fait de définir précisément le temps moyen d'interventions tutorales pour un apprenant. Comme aime à le rappeler Viviane Glikman, L'APPRENANT n'existe pas, le tuteur à distance est toujours face à DES apprenants, dans la diversité de leurs personnalités et de leurs besoins d'aide.

Il pourrait être envisagé alors de rémunérer le tuteur au temps passé. Plusieurs difficultés sont liées à cette méthode. D'une part, il est nécessaire pour l'institution d'avoir des traces exhaustives du travail des tuteurs. Ceci n'est pas toujours possible. Comment tracer par exemple le temps d'une communication téléphonique passée par le tuteur depuis son domicile personnel ? Dans ce cas, le coût de cette communication est-il remboursé au tuteur ? D'autre part, chaque tuteur est également unique et où l'un passera quelques minutes, un autre peut passer plusieurs heures. Ceci n'est pas forcément lié à l'expérience des tuteurs concernés, encore que cela joue bien évidemment, mais aussi à la manière dont les tuteurs conçoivent leurs tâches et dont ils répondent à cette double question : Est-ce que j'en fais assez ? Est-ce que je n'en fais pas trop ? Au final, il est bien peu probable que l'institution puisse réellement s'engager dans un système aussi peu prévisible et donc bien compliquer à budgétiser.

Entre forfait et temps passé, ma préférence irait donc au premier sous réserve que celui-ci fasse réellement l'objet d'une discussion entre l'institution et le tuteur, ou un collectif de tuteurs, qui aboutirait à la définition précise des tâches et de leur valorisation en temps. Ce contrat pourrait faire l'objet de révisions régulières qui permettraient la prise en compte des retours d'expériences de l'activité tutorale dans le dispositif concerné.

Appel

Si la rémunération est un élément important d'identité professionnelle et de reconnaissance sociale, il serait opportun que les tuteurs témoignent de leurs conditions salariales et puissent en débattre. Aussi, je lance un appel à témoignages à faire parvenir par mail à la revue.

Aller plus loin

Enfin, je vous rappelle que vous pouvez facilement avoir une idée plus détaillée de votre statut professionnel de tuteur à distance à partir de la [grille d'évaluation des conditions de travail des tuteurs à distance](#) produite par t@d, qui si elle date de 3 ans n'a pas trouvé de compléments ou de successeur à ce jour.

A voir également le point très complet sur les rémunérations des tuteurs à distance de la Télug paru dans le hors série des *Fragments du Blog de t@d* : *La lutte des tuteurs de la Télug* (p.41 à 46) [.pdf](#)

La vidéo de l'appel



<http://www.dailymotion.com/video/k1FRjyScQk2deW1Vx>

Actualité de la recherche sur le tutorat à distance

Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques

Nicolas Guichon, Samira Drissi

Résumé : Cet article vise à contribuer à la réflexion sur la formation des tuteurs de français langue étrangère (FLE). La recherche présentée s'appuie sur l'étude d'une situation de formation au tutorat de langue en ligne mettant en relation, grâce à un dispositif de visioconférence poste à poste, des apprenants américains et des apprentis tuteurs. Ces derniers déploient les ressources pédagogiques et communicationnelles dont ils disposent pour gérer au mieux huit séances hebdomadaires de tutorat synchrone. Les séances de tutorat sont rythmées par des énoncés et des actions produits par les tuteurs pour orienter l'activité d'apprentissage. Ces régulations pédagogiques, recueillies par le biais de captures dynamiques d'écran, fournissent la matière pour étudier l'émergence de stratégies pédagogiques et de modes communicationnels. Le travail sur ce corpus multimodal permet de décrire certains ressorts de la pédagogie synchrone en ligne. Il aboutit, en outre, à proposer des critères d'évaluation des régulations pédagogiques en vue d'améliorer certains aspects de la formation au tutorat de langue en ligne.

Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints.

Jean-Jacques Quintin

Résumé : La recherche que nous présentons dans ce travail se situe dans le prolongement de nos premières investigations (ibid.). Au-delà de l'intérêt de confirmer les tendances mises au jour, la présente étude entend mieux comprendre les effets de la modalité proactive sur la qualité de l'apprentissage des étudiants engagés dans un travail collectif en groupes restreints. A cette fin, nous avons adopté une démarche expérimentale destinée à comparer, par effet de contraste, l'impact sur l'appren-

tissage de cinq modalités d'intervention tutorale (MiT). Les MiT étudiées ont été élaborées en privilégiant, pour trois d'entre elles, l'une des dimensions d'intervention qui, au vu de la littérature, participent à l'accompagnement tutoral, soit les composantes pédagogiques (« P »), socio-affectives (« S ») et organisationnelles (« O »). En complément à ces trois « MiT ciblées », deux modes d'intervention tutorale non ciblés ont été intégrés en guise de modalités de référence : une « MiT réactive » et une « MiT proactive non ciblée ».

Tutorat dans la formation e-learning : un métier d'avenir

E.-K. Hachem, A. Derouichi, M. Karim

Résumé : L'apprentissage conjoint participe d'une manière très active au développement des connaissances. Apprendre avec d'autres est nécessaire afin de résoudre des problèmes de plus en plus complexes et afin de disposer des connaissances récentes. Pour qu'il y ait apprentissage conjoint, il doit exister des interdépendances entre pairs, chacun contribue à l'apprentissage des autres, et que le processus d'apprentissage peut être vu comme un processus de coconstruction des connaissances. Par lequel les connaissances des participants se transforment en convergeant. Selon Prégent, chaque apprenant possède une énergie disponible; qu'il met à la disposition de ses pairs en s'impliquant dans la l'apprentissage conjoint. De cette façon Chaque apprenant devient responsable de l'atteinte du but commun et demeure une ressource, contribue à animer et à soutenir ses pairs par sa motivation, sa participation, ses efforts, son expertise, son savoir, ses habiletés, ses qualités, etc. Le tutorat, qu'il se fasse en présentiel ou en distanciel, présente des rôles communs, le rôle pédagogique du tuteur est de faciliter l'apprentissage aux apprenants, de les guider, de corriger leurs erreurs... Ce qui est intéressant c'est que le tuteur à distance, par rapport au tuteur en présentiel, a aussi des rôles spécifiques qui sont dus à la modalité « distanciel » de la formation. Le tuteur est là pour réduire la distance, pour essayer de rompre ce sentiment de solitude ressenti par certains étudiants. Son rôle est de réintroduire ce qui se passe implicitement en présentiel.

Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat

Jean-Jacques Quintin

Résumé : La recherche expérimentale dans laquelle s'inscrit cet article vise à saisir les effets de différentes modalités d'interventions tutorales (MiT) sur le travail effectué à distance par une centaine d'étudiants réunis en groupes restreints (trois par équipe). Ces modalités ont été élaborées en considérant les dimensions d'intervention qui participent à l'accompagnement tutoral, soit les composantes pédagogiques (P), socio-affectives (S) et organisationnelles (O). Complémentairement à ces trois MiT ciblées sur les dimensions S, O ou P, deux modes d'intervention tutorale non ciblés ont été intégrés en guise de modalités de référence : une MiT réactive et une MiT proactive non ciblée. Les résultats ayant mis en évidence un impact contrasté des différentes modalités de suivi sur l'apprentissage, nous nous attacherons à saisir la singularité de la mise en œuvre de chacune d'entre elles ainsi qu'à cerner les modèles d'intervention propres à chacun des tuteurs (modèles idiosyncrasiques).

Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions

Christian Degache et Elke Nissen

Résumé : La question n'est plus seulement de savoir comment accéder aux ressources, ni de préciser à quelle fin intégrer ponctuellement telle ressource, mais surtout de déterminer par quelle médiation humaine on va aider à leur utilisation. Autrement dit, vu que l'enseignant est devenu joignable –presque– à tout moment : comment peut-on le solliciter et à quelles fins ? Avec quelles attentes ? Dans quelles limites et selon quelles règles (dans quelle langue, avec quelle exigence de correction, à titre individuel ou au nom du groupe...) ? À notre sens, chercher des réponses à ces questions revient à considérer que l'interaction en ligne (par courriel, message instantané, forum, etc.) fait partie de la formation.

Apports de la conception et de l'animation de tâches en ligne à la formation de futurs enseignants de FLE

Pierre Louay Salam

Résumé : La recherche présentée dans cet article a été influencée par deux constats : le premier en rapport avec l'évolution des fonctions de l'enseignant dans les dispositifs de formations ouvertes et à distance et le second de l'identification de la nécessité de former les étudiants en même temps aux nouvelles fonctions et aux difficultés spécifiques à cet univers. Pour mieux répondre à ce besoin, nous avons analysé les fonctions des étudiants dans le projet Le français en 1ère ligne où ils devaient concevoir des tâches en direction d'apprenants éloignés et les tutorer. Après une présentation de notre cadre théorique, de nos questionnements et du contexte des échanges, nous analyserons les fonctions des étudiants dans le projet. Nous concluons par la présentation des apports de ce genre de dispositif à la préparation des étudiants aux métiers d'enseignement du FLE. L'objectif final est de modéliser les facteurs d'efficacité de ce genre de projet dans la formation de formateurs. Notre démarche sera de type ethnographique, en croisant plusieurs données comme l'étude des échanges en ligne, l'observation des cours et l'analyse des entretiens réalisés avec les étudiants à la fin de la formation.

Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socio-affectifs de la fonction tutorale

Samira Drissi

Résumé : L'introduction de la communication médiée par ordinateur dans le milieu éducatif a permis de générer de nouvelles pratiques. Parmi elles, est créé en 2002 le dispositif d'enseignement/apprentissage "le français en (première) ligne"¹. Celui-ci consiste à mettre en relation des étudiants en Master Professionnel didactique du FLE avec des apprenants de français à l'étranger. Les étudiants français, apprentis professeurs, conçoivent des activités et accompagnent les apprenants distants dans la réalisation de ces activités via une plateforme de formation en ligne. C'est précisément de la cette

relation à distance dont il sera question dans cette contribution. Nous étudierons en effet la médiation socio-affective entre tuteurs et apprenants en nous appuyant sur les productions discursives de chacun des acteurs du dispositif, tout en tenant compte des supports sur lesquels ces productions se sont manifestées. Enfin, nous croiserons cette étude avec une analyse des interactions contenues sur le forum.

Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais

François Mangenot, Sachiko Tanaka

Résumé : Analysant une expérience de trois mois qui a mis en relation via Internet, en mode essentiellement asynchrone, soixante étudiants japonais apprenant le français avec neuf étudiants de master 2 de FLE en France, cet article décrit le rôle joué par l'enseignante japonaise et par l'enseignant français (coordonnateurs du projet) pour que les échanges se déroulent de manière satisfaisante, aussi bien au plan de l'assiduité qu'à celui de la communication interculturelle. L'écart entre les deux cultures en présence, notamment en ce qui concerne la culture d'apprentissage, constituait un véritable défi : l'article montre comment certains écueils ont pu être surmontés et tente de modéliser les solutions adoptées. Après un cadrage théorique qui rappelle certaines difficultés de la communication interculturelle et de la télécollaboration, il aborde trois dimensions importantes des échanges en ligne, en mettant l'accent sur le rôle joué par les coordonnateurs : la recherche d'une participation régulière, la présentation réciproque d'éléments culturels concrets par les étudiants, la gestion des positionnements et de la dimension socio-affective des échanges.

Modalité d'interaction humaine dans la formation en ligne : son influence sur l'apprentissage

Elke Nissen

La présence de l'interaction humaine dans une formation en ligne est s'accrue avec l'évolution des technologies de la communication et fait partie aujourd'hui des composantes habituelles de ces formations. L'interaction sociale est vue comme un facteur d'apprentissage. Or, la question se pose de savoir quelle modalité d'interaction est la plus adaptée pour un type de tâche et pour un contexte donnés. A côté d'un tutorat qui paraît indispensable pour l'orientation des étudiants à distance, le groupe restreint apporte-t-il des bénéfices ? Les modèles théoriques généralement utilisés sont issus de l'enseignement présentiel et ne mettent pas en parallèle une situation d'interaction en groupe tutoré et une autre en individuel tutoré. Notre recherche empirique a ainsi pour objectif de voir laquelle des deux modalités d'interaction est plus adaptée dans une formation en langues à distance qui se situe dans une perspective actionnelle. Elle compare les deux modalités, et cela successivement sur deux plate-formes. Le groupe a tendance à progresser davantage que les individuels tutorés dans la qualité de ses rédactions durant la phase de formation. En revanche, en termes d'apprentissage, aucune différence significative entre les deux populations ne peut être observée. Les phénomènes observés restent stables d'une plate-forme à l'autre, faisant ainsi apparaître le groupe restreint tutoré, dans le contexte donné, comme un moyen performant pour produire, mais pas forcément pour apprendre.

Perception par le tuteur de l'activité d'un apprenant engagé dans une activité collective à distance

Christelle Laperrousaz, Pascal Leroux, Philippe Teutsch

Résumé : Cet article cherche à répondre à une des difficultés rencontrées par un tuteur en situation de suivi d'une activité collective à distance, à savoir la perception de l'activité individuelle des apprenants dans l'activité de groupe. À partir d'une étude de la littérature sur les scénarios d'activités collectives à distance et sur la dynamique de groupe, nous proposons des moyens de faciliter la perception de l'activité individuelle par le tuteur. Ces moyens s'appuient sur une perception des productions individuelles et collectives des apprenants, des discussions collectives, des comportements sociaux ainsi que sur l'analyse sociométrique du groupe. Nous avons confronté ces propositions aux besoins réels des tuteurs d'activités collectives via des entretiens menés auprès de huit tuteurs.

Suivi de classe à distance : propositions génériques et expérimentation en électricité

Viviane Guéraud, Sandrine Michelet, Jean-Michel Adam

Résumé : Cet article s'intéresse à la tâche de suivi d'une classe dans un contexte de Formation Ouverte et à Distance. Plus particulièrement, nos travaux visent à assister le tuteur pour le suivi de Situations Actives d'Apprentissage fondées sur l'exploitation de simulations. Nous proposons une approche générique s'appuyant sur le concept de scénario pédagogique. Créé par un formateur-auteur, un scénario FORMID définit à la fois l'objectif à atteindre par l'élève sur la simulation et les différents contrôles qui permettront d'observer sa progression dans la tâche. Ces contrôles sont pris en charge par l'outil FORMID-Elève et les traces résultantes sont exploitées par l'environnement FORMID-Suivi. Ce dernier ainsi que son usage par les tuteurs sont décrits dans le contexte d'une séance d'apprentissage en électricité.

Conçue avec des enseignants du secondaire, composée d'activités de différentes natures, elle a été expérimentée dans diverses classes et a fait l'objet de suivis selon différentes modalités.

Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne

François Mangenot, Katerina Zourou

Résumé : Dans le cadre d'un projet de télécollaboration, des étudiants en master professionnel FLE ont encadré à distance des apprenants de français espagnols. Cet encadrement a consisté à concevoir des tâches, à accompagner la réalisation de ces tâches à travers des plateformes de formation en ligne et plus largement à communiquer (de manière asynchrone) avec les étudiants distants. Les tâches demandant le plus souvent une production ouverte, tantôt écrite, tantôt orale, l'un des problèmes auxquels ont été confrontés les futurs enseignants de FLE est celui de la correction des énoncés produits : c'est à cette dimension évaluative de la communication médiatisée, qui constitue une forme d'aide (humaine) à l'apprentissage, que s'intéresse cet article. La question sous-jacente est celle de la spécificité d'une relation à la fois instrumentée, en mode asynchrone et entièrement à distance quant à ce problème de l'évaluation des productions langagières.

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/>