

Tutorales

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



Propositions pour l'ingénierie tutorale de Jacques Rodet

Entretien avec Patricia Gounon
Actualité de la recherche sur le tutorat à distance



n°7 – décembre 2010

Sommaire

Présentation de <i>Tutorales</i>	p. 3
Éditorial	p. 4
Présentation de Jacques Rodet	p. 5
<i>Propositions pour l'ingénierie tutorale</i> de Jacques Rodet	p. 6
Entretien avec Patricia Gounon	p. 22
Actualité de la recherche sur le tutorat à distance	p. 26
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



*Les fêtes de fin d'année sont bientôt là et **Tutorales** ne voulait pas rater ce rendez-vous. Ce numéro 7, s'il n'a pas la prétention de se retrouver au pied du sapin familial, clôt néanmoins l'année 2010 qui a été particulièrement riche pour le tutorat à distance. Je n'en voudrais pour preuve que la tenue de deux manifestations, une au Québec à l'initiative du REFAD et l'autre en France sous le patronage du FFFOD. A quelques mois d'écart, ces organisations ont dédié chacune une journée à la réflexion et aux témoignages sur le tutorat à distance. En participant à l'une et l'autre, j'ai pu constater que les questionnements, les pratiques et les retours réflexifs des acteurs sont proches de part et d'autre de l'Atlantique.*

Le tutorat à distance est désormais bien décrit et la littérature est abondante. S'ouvre dès lors, une nouvelle étape qui consiste à lui faire prendre pied là où il est encore absent. Pour ce faire, il semble important non plus seulement de décrire les tâches des différents tuteurs mais bien de penser de manière plus globale la conception et la mise en œuvre des services tutoraux. C'est pourquoi, ce numéro est entièrement centré sur l'ingénierie tutorale.

Rassemblant et approfondissant plusieurs écrits précédents, sur tel ou tel aspect de l'ingénierie tutorale, dans l'article qui constitue le cœur de ce numéro, je me suis attaché à préciser les actions principales qui permettent d'organiser un système tutoral.

L'entretien que j'ai eu avec Patricia Gounon, qui avec son collègue Pascal Leroux travaille depuis de longues années à la modélisation de l'organisation du tutorat à distance, ainsi que la rubrique « Actualités de la recherche sur le tutorat à distance » donnent à l'ensemble de ce numéro une couleur davantage théorique qui contraste avec le numéro précédent qui avait rassemblé des témoignages de six praticiens.

*Je souhaite à chacune et chacun de très belles fêtes de Noël et une bonne année 2011 pour laquelle plusieurs numéros de **Tutorales** sont déjà en préparation.*

Jacques Rodet

Présentation de Jacques Rodet



Titulaire d'un DESS « Formation à distance de la Téléuq, Jacques Rodet intervient en formation professionnelle depuis une quinzaine d'années. Il a occupé différents postes (formateur, responsable pédagogique, directeur de centre de formation) avant d'organiser 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 tant sur la conception de formation que sur la formation de formateurs et de tuteurs à distance.

Il exerce comme formateur, à destination de publics variés, sur la gestion de projet, la conduite de changement, l'ingénierie de formation, la scénarisation pédagogique, les usages pédagogiques des TICE.

Depuis 2002, maître de conférence associé à l'université de Versailles, il enseigne la gestion de projet, la conception de dispositifs e-learning, l'animation de communautés virtuelles au sein du DUT SRC et de la licence professionnelle STIC de l'IUT de Vélizy. Depuis 2005, il anime le cours « Ingénierie et stratégies de support à l'apprentissage » à l'université de Rennes 1 dans le Master « Métiers de la formation en Économie Gestion ». Depuis 2007, il anime le cours « Accompagnement du changement dans les projets TIC » à l'université de Limoges dans la licence professionnelle Servicetique. Depuis 2010, 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.

Initiateur et animateur de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance, 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.

Propositions pour l'ingénierie tutorale

Jacques Rodet

Résumé : cet article a pour objectif de présenter les principales actions relatives à l'ingénierie tutorale : analyser les besoins d'aide des apprenants ; définir les champs de support à l'apprentissage à investir ; identifier les rôles et les fonctions des différents tuteurs ; concevoir et quantifier les interventions tutorales ; rédiger une charte tutorale ; former les tuteurs et mettre en place des communautés de pratiques ; créer des outils de suivi de la relation tutorale ; Définir le modèle économique du système tutoral. L'ingénierie tutorale est définie comme la somme des actions qui sont à mener lors de la phase de conception d'une formation à distance ou d'une formation hybride pour penser et dimensionner les services tutoraux qui seront offerts aux apprenants.

Mots-clés : aide, apprenant, besoins, champ de support, charte tutorale, formation de tuteurs, ingénierie tutorale, modèle économique, quantification des interventions tutorales, tutorat.

Le tutorat à distance est aujourd'hui largement reconnu comme une composante essentielle d'un dispositif de FOAD. « *La qualité du tutorat dont bénéficient les apprenants constitue une variable déterminante de l'efficacité d'un dispositif de formation à distance et du taux de persistance.* »¹ Cette situation doit bien davantage aux efforts des uns et des autres, qui ont défini les caractéristiques de cette modalité pédagogique, qu'au hasard. Il en découle une responsabilité nouvelle qui est relative non plus à la conceptualisation du tutorat à distance mais aux modalités de son organisation pratique. Plusieurs auteurs tels que Deschênes, Gounon, Hotte, Quintin, Lisowski² ont apporté des éléments pertinents à la conception des services tutoraux. Notre propos consiste à faire un certain nombre de propositions à l'intention des concepteurs de FOAD pour faire œuvre d'ingénierie tutorale.

Selon notre définition, l'ingénierie tutorale rassemble les différentes actions qui peuvent être menées lors de la phase de conception d'une formation à distance ou d'une formation hybride pour penser et dimensionner les services tutoraux qui seront offerts aux apprenants. L'ingénierie tutorale n'est donc pas un modèle dans la mesure où elle ne consiste pas à présenter des

- 1 Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (2009). *Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance.* http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-decamps-depover-delievre.pdf consulté le 4/11/10.
- 2 Deschênes (2003) *Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs anciens* <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/29/28/PDF/tutor28.pdf> consulté le 4/11/10 ; Gounon, Patricia (2004) *Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne* <http://www.ritpu.org/spip.php?article53> consulté le 4/11/10 ; Hotte, Richard (2005) *Guide d'orientation pour la scénarisation du tutorat en ligne* <http://www.profetic.org/dossiers/spip.php?rubrique118> consulté le 4/11/10 ; Quintin, Jean-Jacques (2008) *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints* <http://www.inrp.fr/vst/Recherches/DetailThese.php?these=951> consulté le 4/11/10 ; Lisowski, Michel (2010) *l'e-tutorat* <http://www.centre-info.fr/IMG/pdf/AFP220-4357.pdf> consulté le 4/11/10.

préconisations qui seraient à mettre en œuvre quelque soit le dispositif de formation à distance. Elle n'est pas non plus une méthode de scénarisation de l'encadrement ou du tutorat à distance puisque si elle prend en compte la nécessaire identification, quantification et scénarisation des interventions tutorales, elle ne se résume pas à cela. L'ingénierie tutorale relève plus d'un processus (*pro* au sens de « vers l'avant » et de *cessus*, aller, marcher) d'actions à enclencher pour améliorer la qualité du tutorat et produire un système tutorial opérationnel. Aussi, les actions qui composent l'ingénierie tutorale sont largement interdépendantes les unes des autres, et sont à mener de manière itérative.

S'il s'agit d'une démarche qui se veut systémique, il est bon de préciser d'emblée qu'elle ne vise pas à modéliser les apprenants dans le but de les faire entrer et de les maintenir dans des catégories particulières auxquelles seraient attachés certains types d'interventions tutorales. En effet, si les modèles sont utiles lors de la phase de conception, ils se révèlent souvent peu adaptés à la complexité dont chaque apprenant est porteur. Il y a donc bien deux phases à distinguer en matière de tutorat, celle de l'ingénierie tutorale qui a pour but d'aider les concepteurs à imaginer les services tutoraux et celle des interventions du tuteur auprès de chaque apprenant qui consiste à adapter la délivrance de ces services aux besoins, à la personnalité et aux caractéristiques de chaque apprenant.

Une des réserves qui peut être formulée à l'égard de l'ingénierie tutorale est qu'elle est réalisée en amont de la diffusion de la formation et que de ce fait - malgré le soin apporté à l'analyse des besoins d'aide des apprenants et le savoir-faire des concepteurs en matière dimensionnement des interventions tutorales ou des services de support à l'apprenant - le système tutorial produit ne puisse pas correspondre parfaitement aux attentes des apprenants.

Deux démarches complémentaires, à notre sens, sont susceptibles de réduire cette distance entre les visions des concepteurs et des apprenants en matière de tutorat. D'une part, un effort de présentation accru des différentes modalités de support à l'apprentissage devrait être effectué dès l'inscription des apprenants dans un parcours de formation à distance. Cela permettrait

aux apprenants de mieux percevoir l'intérêt pour eux de solliciter de l'aide et de s'investir dans les activités d'échanges entre pairs. Ceci est d'autant plus important que nombreux sont les apprenants qui font le choix de la formation à distance pour échapper aux contraintes du groupe classe. Or, les activités collaboratives, notamment synchrones, réduisent la promesse de l'individualisation et de l'apprentissage à son rythme. Si les interactions entre apprenants sont considérées comme importantes, et nous pensons qu'elles le sont, il faut a minima en expliquer les raisons aux apprenants.

D'autre part, il serait utile d'associer d'une manière ou d'une autre les apprenants à la définition des services tutoraux dont ils peuvent bénéficier. C'est par l'ouverture au dialogue avec les apprenants que les tuteurs seront les plus à même de vérifier que les intentions des concepteurs correspondent aux attentes réelles des apprenants. Ceci est exigeant et demande du temps. C'est à partir d'une proposition initiale des concepteurs en matière de services tutoraux, explicitée aux apprenants par les tuteurs, que le dialogue avec les apprenants peut être initié. Cela demande de s'inscrire dans une démarche d'amélioration continue et donc de reconnaître que le système tutorial initialement conçu n'est pas forcément parfait.

L'ingénierie tutorale rassemble a minima les actions suivantes : i) analyser les besoins d'aide des apprenants ; ii) définir les champs de support à l'apprentissage à investir ; iii) identifier les rôles et fonctions des différents tuteurs ; iv) concevoir et quantifier les interventions tutorales ; v) rédiger une charte tutorale ; vi) former les tuteurs et mettre en place des communautés de pratiques ; vii) créer des outils de suivi de la relation tutorale ; viii) définir le modèle économique du système tutorial. Rappelons que si pour répondre aux nécessités de notre présentation, ces différentes actions de l'ingénierie tutorale sont abordées successivement, elles sont à appréhender et à traiter de manière itérative dans la mesure où elles sont interdépendantes.

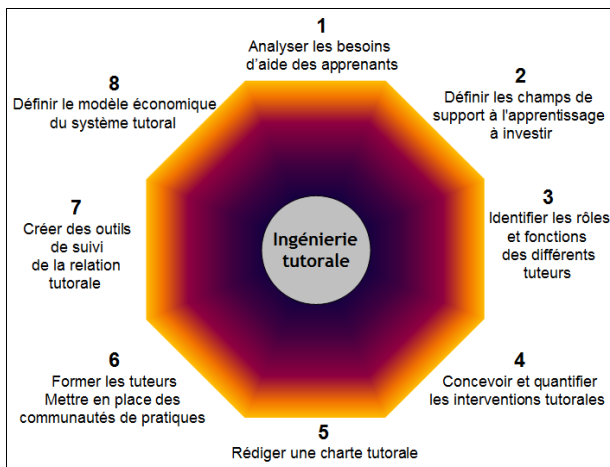


Fig. 1 : Actions de l'ingénierie tutorale

Analyser les besoins d'aide des apprenants

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

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

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

Ainsi, identifier les besoins d'aide chez les apprenants nécessite de connaître, au préalable, la nature des objectifs de la formation ainsi que les tâches d'apprentissage qui la constituent. De cette connaissance, un certain nombre de sup-

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

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

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

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

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

Les outils permettant de provoquer des données sont les questionnaires et les entretiens. Les questionnaires, sont davantage pertinents

³ Rodet, J. (à paraître) *Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur*.

lorsque l'objectif est de solliciter un grand nombre de répondants à partir de questions fermées. Les entretiens permettent d'obtenir davantage de données qualitatives surtout lorsqu'ils sont semi-directif ou non directif.

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

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

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

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

Une grille d'analyse est constituée de rubriques et de sous rubriques qui peuvent être déterminées par avance ou se construire au fur et à mesure de l'étude des données recueillies. La littérature sur le tutorat à distance est une bonne base pour créer un premier squelette de grille d'analyse. En particulier, les articles traitant des fonctions et compétences des tuteurs à distance permettent d'identifier en creux certaines rubriques⁴. L'analyse de données consiste donc à repérer les différentes expressions de besoin d'aide et à les classer dans les différentes rubriques et sous rubriques.

Dans le tableau 1, qui n'a pour autre objectif que d'illustrer la manière dont la littérature peut être mise à contribution pour l'élaboration d'une grille d'analyse des données recueillies et ne se veut en aucun cas prescriptif, nous reprenons les propositions de Guillaume à propos des fonctions des tuteurs (colonne gauche) et à partir d'un cas fictif, nous indiquons les rubriques et sous-rubrique retenues pour le squelette de la grille d'analyse (colonne droite).

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

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

Cette première étape de l'ingénierie tutorale aboutit donc à un classement des besoins d'aide auxquels l'institution souhaite apporter des réponses et dimensionner des moyens. Avant d'aborder ces derniers, il est utile de classer ces besoins par champ de support à l'apprentissage.

4 Cf. Guillaume N. (2009) *Un modèle d'animation : vision synthétique des fonctions tutorales*. Revue Tutorales, n°6
<http://jacques.rodet.free.fr/tutoral2.pdf> consulté le 4/11/10.

Tableau 1 : Exemple de constitution d'un squelette de grille d'analyse à partir de l'étude de la littérature sur le tutorat

Item de la grille tirés de Guillaume, N.	Besoin d'aide retenu
Fonction sociale	
Rubrique 1 : Rompre l'isolement	
Accueillir et se présenter	sr1.1 : Identification des interlocuteurs
Rappeler les objectifs	sr1.2 : Visibilité du parcours
Rappeler les délais	sr1.3 : Planification
Animer et réguler la communication synchrone	
Constitution des équipes	
Fonction d'accompagnement technique	
Rubrique 2 : Aider techniquement	
Mise en place d'une charte de la communication	
Présenter le dispositif	
Proposer des ressources techniques (liens, webographie), en début de formation	
Conseiller dans le choix des outils de communication	
Aider à résoudre les problèmes techniques	sr2.1 : Aide technique sur LMS
Fonction d'accompagnement disciplinaire	
Rubrique 3 : Faire de la remédiation	
Fournir des ressources	
Répondre aux questions sur le contenu	Sr3.1 : Aide à la compréhension
Solliciter le partage de ressources entre pairs	
Fonction d'accompagnement méthodologique	
Outiller	
Aider dans les méthodes de travail	Aide à la réalisation de travaux
Aider dans l'organisation des tâches	
Apporter si nécessaire un soutien affectif ou moral	
Favoriser la collaboration entre apprenants	
Favoriser la communication entre apprenants	
Intervenir de manière proactive ou réactive	
Transfert des acquis dans le projet personnel	
Fonction de régulation / métacognition	
Rubrique 4 : Favoriser l'autonomie	
Solliciter la tenue d'un carnet de bord d'équipe et journal de bord individuel	sr4.1 : Aide métacognitive
Aider l'apprenant à suivre l'évolution de ses apprentissages	
Solliciter des décisions de régulation du processus d'apprentissage	
Analyser et autoréguler sa propre pratique de tuteur	
Fonction d'évaluation	
Communiquer les critères d'évaluation	
Solliciter l'autoévaluation de l'apprenant	
Fournir à l'apprenant des feed-backs	
Contribuer à évaluer le dispositif de formation : Fournir des indicateurs pour régulation	
Communiquer à l'apprenant l'évaluation finale	

Tableau 2 : Exemple de classement des besoins d'aide par priorité

Besoin d'aide	Rubrique	Sous rubrique	Niveau de priorité			
			1	2	3	4
Organisation du planning d'apprentissage	A	A1		X		
Maîtrise des fonctions du LMS	B	B4	X			
Méthodologie du travail évalué	C	C2	X			
Permanence téléphonique	D	D1			X	
Remédiation	E	E1	X			
...						

Définir les champs de support à l'apprentissage à investir

Cette deuxième étape est assez courte dans la mesure où les rubriques peuvent éventuellement se confondre avec les champs de support à l'apprentissage. Mais qu'est-ce qu'un champ de support à l'apprentissage ?

Un champ (ou plan) de support à l'apprentissage correspond à un ensemble générique d'éléments permettant de répondre aux besoins d'aide de l'apprenant à distance. A la suite de Deschênes et Lebel⁵, qui précisent que le support à l'apprentissage « regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche

d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie », nous avons l'habitude d'en distinguer quatre : le champs du support cognitif, le champ du support socio-affectif, le champ du support motivationnel et le champ du support métacognitif.⁶

Le positionnement des différents besoins retenus dans ces quatre champs permet de mieux évaluer où se situent les efforts de support à l'apprentissage que l'institution est prête à fournir. Il peut permettre également d'avoir une première perception des profils de tuteur qui seront à retenir.

Tableau 3 : Exemple de classement à partir des besoins repérés dans le tableau 2

Support cognitif	Support socio-affectif
Organisation du planning d'apprentissage Maîtrise des fonctions du LMS Méthodologie du travail évalué Remédiation	
Support motivationnel	Support métacognitif
Permanence téléphonique	

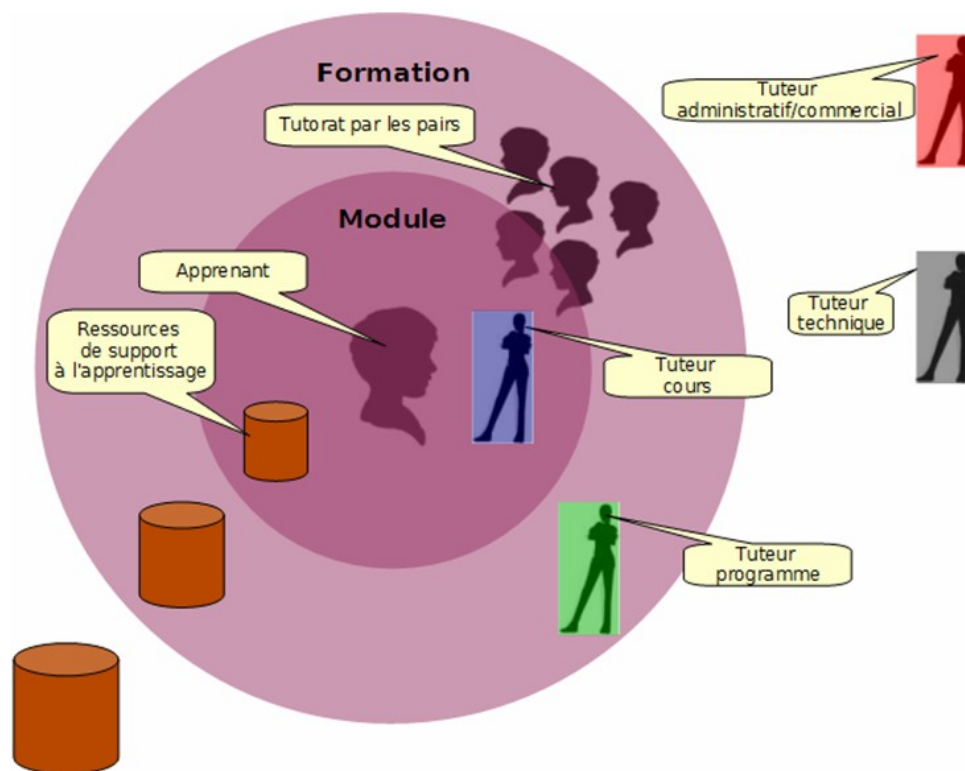
5 Deschênes, A.-J., Lebel, C. (1994). *La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. Introduction à la formation à distance* (EDU 1600) sous la direction de A.-J. Deschênes, 3-43. Québec, Téléuniversité.

6 Cf. notre présentation de ces champs de support à l'apprentissage <http://blogdetad.blogspot.com/2009/01/un-petit-essai-de-vscasmo-propos-des.html#links> consulté le 4/11/10.

Identifier les rôles et les fonctions des différents tuteurs

Comme le montre la littérature et les retours d'expériences sur le tutorat à distance⁷ Les fonctions tutorales sont très variées et difficilement, sinon impossibles, à confier à une seule et même personne. Les inconvénients de la figure du « tuteur-orchestre » sont sensibles tant pour les apprenants que pour les tuteurs ou l'institution.⁸ Dès lors, il s'agit de penser la répartition des interventions tutorales entre plusieurs personnes ressources. A noter également, que certains besoins de support à l'apprentissage peuvent être également assurés par des ressources telles que des FAQ, des didacticiels, des outils de messagerie automatique, etc.

Cette répartition peut être effectuée par rapport aux différents espaces du dispositif de formation. Ainsi, selon que l'on se situe dans un module, dans la formation ou au niveau de l'institution, les acteurs et ressources se voient affecter des rôles spécifiques. C'est à partir d'un tel schéma que le système tutoral du Master MFEG de Rennes 1 a été pensé et mis en œuvre.⁹ Six profils de tuteurs y sont distingués. Le **tuteur-programme** est le responsable de la formation. Il assure le bon fonctionnement du dispositif de formation en exerçant le rôle de médiateur entre les tuteurs, les apprenants, les services administratifs et techniques. Le **tuteur-administratif** informe et accompagne administrativement les apprenants : obtention du sésame, des certificats d'assiduité, traitement dossier financier...



7 cf. les vidéos de la journée organisée par le FFFOD le 21 octobre 2010 « Tutorat à distance et qualité de la formation : des témoignages et un guide http://www.fffod.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=2269 consulté le 16/12/10.

8 Rodet, J. (2009) *Inconvénients de la figure du "tuteur-orchestre"*. <http://blogdetad.blogspot.com/2009/09/inconvenient-s-de-la-figure-du-tuteur.html#links> consulté le 4/11/10.

Le **tuteur-technique** est un facilitateur. Il apporte une aide technique aux apprenants et conçoit l'accompagnement technique par la ré-

9 Entretien avec Patrice Mouton, le tutorat au sein du MFEG de Rennes 1. <http://blogdetad.blogspot.com/2009/09/entretien-avec-patrice-mouton-le.html#links> consulté le 4/11/10.

daction de documents d'utilisation d'outils (plate-forme, outils de communication, de collaboration). Le **tuteur-cours** est également le concepteur du cours ; il gère intégralement son module d'enseignement. Au plan pédagogique, il est un facilitateur, un accompagnateur, un médiateur, un régulateur, un évaluateur et un stimulateur. Le **tuteur-projet** qui est soit l'un des tuteurs-cours, soit un ancien lauréat du master, accompagne l'apprenant au cours de son stage. Il l'aide et le conseille dans la réalisation de son projet (conception d'un module de e-learning). Chaque étudiant du master (ou ancien étudiant) peut devenir à son tour et en fonction de ses compétences un **tuteur-pair** pour les autres apprenants. Pour cela, il est important de lister les compétences de chacun afin qu'ils deviennent vraiment des personnes ressources.

Il est également possible de spécifier les profils de ces tuteurs par rapport aux fonctions qui seront les leurs¹⁰ et par rapport aux champs de supports à l'apprentissage qu'ils investiront. L'établissement des fiches profils des différents tuteurs constitue une bonne manière de vérifier si des personnes en interne possèdent les caractéristiques voulues ou s'il va falloir les former, les recruter ou encore les trouver chez des prestataires extérieurs.

La multiplication des tuteurs peut être source de confusion tant pour eux-mêmes que pour les apprenants qu'ils encadrent. C'est pourquoi, il est nécessaire, de produire une documentation adaptée permettant aux uns de connaître leurs périmètres d'interventions et aux autres de repérer aisément qui contacter pour quel type de question. De plus, un nouveau profil émerge dont les objectifs sont tout à la fois de coordonner de manière pratique les actions des tuteurs, d'offrir une issue de secours aux apprenants désorientés par la pluralité des interlocuteurs, d'assumer des tâches de supervision et d'accompagnement tout au long du parcours de la formation. Ces missions font bien évidemment penser au tuteur-programme, au tuteur de tuteur¹¹ mais également à la fonction de coordination pédagogique décrite par René-Boullier.¹²

Celle-ci indique que si tous les dispositifs n'identifient pas clairement les tâches de cette fonction, « *Dans la plupart des cas cependant, la coordination est faite en temps masqué ou en tâches cachées. Des enseignants, des secrétaires pédagogiques, des ingénieurs réseaux, des administrateurs de plates-formes remplissent tour à tour des fragments de cette fonction.* » L'établissement des fiches de profil des tuteurs a juste-ment pour objectif de rendre palpable l'implicite du tutorat par l'institution, les tuteurs et les apprenants et de l'organiser en système.

Toutefois, il est possible de se demander si la répartition des tâches de tutorat et leur coordination est la seule manière de penser un système tutorial. Faut-il, par exemple, sous prétexte d'organisation, spécialiser chaque tuteur sur un champ particulier ? Leur demander de ne pas empiéter sur les périmètres de leurs collègues ? Est-il contre productif d'avoir un tuteur-programme et un tuteur-cours qui soient chargés tous deux d'apporter un soutien motivationnel aux apprenants ? Un certain tuilage des champs d'action des tuteurs est-il préjudiciable aux apprenants ? Ne leur offre-t-il pas la possibilité de choisir leur interlocuteur ? A cet égard, les instigateurs du système tutorial du programme « Formation à distance » de la Télunq ont clairement pris le parti de ne pas spécialiser à outrance les différents tuteurs et un étudiant peut très bien, sur le plan méthodologique par exemple, solliciter son tuteur-pair, son tuteur-cours ou son tuteur-programme. C'est à l'étudiant d'effectuer ce choix et l'institution fait le pari qu'il est le mieux placé pour que ce choix soit celui qui lui correspond le mieux. Il s'agit donc d'une politique d'offres de services tutoraux différenciés mais qui peuvent être investis différemment par les étudiants. Si des questions sur la viabilité économique d'un tel système peuvent être légitimement posées, il apparaît que la simple offre d'une grande variété de services tutoraux constitue en soi un premier service et que la liberté donnée à l'apprenant ne se traduit pas, à part pour un petit pourcentage d'entre eux, par une sur sollicitation mais plutôt par une sollicitation choisie.

10 Guillaume, Nelly, op. cit.

11 Rodet, Jacques (2008) Tuteur de tuteur à distance <http://blogdetad.blogspot.com/2008/10/tuteur-de-tuteurs-distance-par-jacques.html> consulté le 4/11/10

12 René-Boullier, Lydie. (2002) *Définir le rôle de la*

coordination pédagogique dans la formation à distance <http://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000638/> consulté le 4/11/10.

Concevoir et quantifier les interventions tutorales

Il arrive, encore trop souvent, qu'une fois le profil des tuteurs définis, ceux-ci soient laissés à eux-mêmes pour penser et réaliser leurs interventions auprès des apprenants. Cela présente peut-être certains avantages pour l'institution qui transfère ainsi une de ses responsabilités sur les tuteurs mais traduit avant tout une prise en compte insuffisante de l'organisation du tutorat. A notre sens, il appartient au concepteur d'une formation à distance ou hybride, avec le concours souhaitable des tuteurs, de s'intéresser à la spécification des interventions tutorales. Cette tâche ne doit pas attendre la finalisation du dispositif mais être entreprise dès les premières actions d'ingénierie pédagogique. Il existe en effet des impacts réciproques entre le scénario de la formation et les dispositions d'accompagnement qui vont être mises en place. De manière générale, il est admis que plus un dispositif est autoportant, qu'il se suffit à lui-même, moins le système tutorial sera développé. A contrario, si les ressources, le scénario ou le dispositif ne permettent pas un apprentissage en toute autonomie, il est nécessaire de prévoir les interventions tutorales qui viendront pallier ces manques. La conception des activités d'apprentissage - le travail qu'effectueront les apprenants - en particulier si celles-ci doivent se dérouler sur un mode coopératif ou collaboratif, nécessitent aussi de penser les aides qui seront fournies pour faciliter leurs productions. Celles-ci peuvent correspondre à des ressources tutorales (FAQ, fiches méthodologiques, exemples, etc.) mais également des situations de communication entre les tuteurs et les apprenants.

Ne pas concevoir les interventions tutorales reviendrait à confier à un commandant de bord, un bateau chargé de marchandises et à lui indiquer le nom du port où aller sans lui fournir ni cartes, ni boussole, ne parlons pas des balises de détresse. Il y a peu de chances que le bateau et les marchandises arrivent à bon port et en bon état (tout comme le commandant). A noter en outre, que le tuteur ne possède jamais le pouvoir du commandant de bord qui est le seul maître à bord après Dieu.

Mais en quoi consiste le travail de conception des interventions tutorales ? Est-ce qu'elles peuvent toutes faire l'objet d'une conception ?

La conception

Il est important, ici, de distinguer les différents éléments qui constituent une intervention tutorale ainsi que les modalités selon lesquelles elle se déroule. Patricia Gounon a, dès 2004, identifié trois éléments à prendre en compte : i) le tuteur, celui qui va réaliser l'intervention tutorale ; ii) la nature du tutorat qualifiée en terme de contenu, de modalité et de temporalité ; iii) le tutoré (celui ou ceux qui vont bénéficier de l'intervention tutorale).¹³

De manière plus récente, Michel Lisowski décrivant la manière de construire un « modèle tutorial » liste huit éléments relatifs à l'ingénierie de formation et sept autres éléments liés à l'ingénierie pédagogique.¹⁴

Pour notre part, nous proposons une grille de conception d'intervention tutorale qui contient les éléments suivants : **i)** objectif tutorial visé ; **ii)** les acteurs (tuteur ou tuteur et tutoré-s) ; **iii)** le type de tutorat concerné : tutorat-programme, tutorat-cours, tutorat-technique, tutorat-administratif, tutorat-pair, tutorat-projet... ; **iv)** les champs de support visés : a) cognitif (disciplinaire, méthodologique, technique, administratif, autre) ; b) socio-affectif (rompre l'isolement, rendre autonome, faciliter la collaboration, autre) ; c) motivationnel (lutter contre l'abandon, renforcer la motivation, encourager et féliciter, autre) ; d) métacognitif (planifier son apprentissage, évaluer les stratégies, aider à s'autoévaluer, autre) ; **v)** la modalité synchrone ou asynchrone, proactive ou réactive et la spécification des outils utilisés ; **vi)** la fréquence et/ou le positionnement dans le scénario de formation ; **vii)** des commentaires et conseils à l'intention du tuteur pouvant renvoyer à des ressources ; **viii)** des métadonnées permettant d'identifier précisément l'intervention tutorale.

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

¹³ Gounon, Patricia (2004) op.cit.

¹⁴ Lisowski, Michel (2010) op. cit.

Toutefois, toutes les interventions tutorales ne peuvent être conçues, par avance, avec autant de détails. C'est particulièrement le cas pour les interventions de type réactif qui nécessitent de la part du tuteur la mobilisation de compétences d'écoute et de compréhension de la difficulté rencontrée par l'apprenant et l'exercice de son libre-arbitre qui seul peut lui permettre d'individualiser son intervention. Il n'en reste pas moins, que les éléments de la grille proposée sont utiles au tuteur tant pour penser son intervention que pour en garder trace.

La quantification

La quantification d'une intervention tutorale a pour but de déterminer le temps qu'elle nécessite et les coûts relatifs à sa réalisation. Coûts directs de la rémunération des tuteurs mais également coûts indirects liés à la mobilisation de telle ou telle ressource ou outil. La quantification des interventions tutorales, si elle se révèle être un exercice difficile, est essentielle. D'une part, pour avoir une vision précise du volume des services tutoraux par rapport à celui du parcours de formation, et d'autre part, pour déterminer la charge de travail des tuteurs, et de là envisager leurs rémunérations et conditions de travail.¹⁵

S'il n'existe pas de référentiel qui permettrait de quantifier facilement et rapidement une intervention tutorale, il n'est pas certain qu'il serait très opérationnel. En effet, les interventions tutorales sont toujours spécifiques car dépendant du contenu de la formation, de l'orientation pédagogique adoptée, des caractéristiques des tuteurs et des apprenants... Dès lors, un référentiel de ce type ressemblerait fort à un système expert qui obligerait à renseigner de nombreuses variables, pas toujours aisées à objectiver, avant que celui-ci puisse « sortir » des éléments quantitatifs relatifs à une intervention tutorale donnée. La quantification, reste donc pour l'instant, une tâche à mener de manière artisanale en s'appuyant sur l'expertise du concepteur, les témoignages des tuteurs et les éventuels retours d'expérience de ces acteurs ou de l'institution.

A cet égard, nos observations de différents systèmes tutoraux, essentiellement en milieu universitaire, nous amènent à avancer quelques chiffres qui restent néanmoins à réinterpréter pour chaque dispositif de formation.

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

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

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

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

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

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

15 Boulenger, S., Dalbin, S. et Rodet, J. (2006) *Grille d'évaluation des conditions de travail des tuteurs à distance* <http://jacques.rodet.free.fr/GECTadv2.pdf> consulté le 4/11/10.

Nous avons également constaté que le volume des interventions tutorales conçues se situait, pour la moitié des dispositifs étudiés, entre 15 et 35% du volume horaire de la formation.

Encore une fois, nous alertons sur le fait que les chiffres donnés ci-dessus ne peuvent constituer un viatique qui dispenserait le concepteur de procéder à une travail d'estimation plus contextuel. La quantification des interventions tutorales correspond toujours à une estimation et à une projection que la réalité peut venir démentir, du moins partiellement.¹⁶

La détermination des coûts directs des interventions tutorales correspond à une simple multiplication des temps estimés par le coût horaire TTC du salaire des tuteurs. Il est à noter que les pratiques salariales sont très diverses et sont le plus souvent à mettre en rapport avec le salaire que perçoit le tuteur pour l'exercice de sa fonction première (enseignant, formateur, expert, administratif, technicien, pair...).

Les coûts indirects des interventions tutorales doivent tenir compte de celui de la mobilisation des outils et technologies qui les supportent. A cet égard, des économies d'échelle peuvent être réalisées par le fait qu'un même outil peut servir à différents parcours de formation. Le recours à certains services gratuits disponibles sur Internet sont également susceptibles de réduire fortement ces coûts. La téléphonie IP par rapport aux solutions offertes par les opérateurs classiques de téléphonie en est un bon exemple.

Nous estimons que si la quantification du tutorat nécessite de multiples actions de la part du concepteur, celle-ci se révèle être une étape indispensable pour la détermination du modèle économique du tutorat à distance.

Rédiger une charte tutorale

La charte tutorale est un document qui répond à différents besoins. Tout d'abord, elle permet à l'institution de décrire sa stratégie tutorale, les valeurs qui la sous-tendent, le système tutorial qu'elle a adopté, l'identification des profils de tuteurs, les modalités d'interventions tutorales. Elle permet également de préciser les droits et devoirs des différents acteurs, tuteurs et apprenants, tant les uns envers les autres qu'en direction de l'institution.

La charte tutorale est donc d'abord un outil de communication sur le système tutorial en vigueur afin que chacun en possède une claire conscience. Elle revêt aussi, dans certaines de ces variantes, une dimension réglementaire, voire contractuelle.

Une première déclinaison de la charte tutorale à destination des tuteurs peut indiquer les engagements que ceux-ci doivent tenir. Le temps de réponse aux sollicitations des apprenants est fréquemment indiqué et se situe généralement entre 24 et 72 heures. Des mentions plus spécifiques aux conditions de travail telles que le nombre d'heures rémunérées par apprenant ou par promotion, la prise en compte de frais annexes comme ceux de connexion, d'impressions, de déplacement éventuels, de droits à la formation, s'apparentent davantage à celles qui sont habituellement indiquées dans un contrat de travail ou la fiche de poste qui l'accompagne. Les attendus en matière de suivi et de remontées d'informations à l'institution y sont fréquemment décrits. Enfin, le scénario de la formation, des fiches d'interventions types, des ressources complémentaires facilitant l'exercice de leurs fonctions par les tuteurs enrichissent cette moulture destinée aux tuteurs.

La deuxième variante de la charte tutorale, à destination des apprenants, rassemble des informations utiles au déroulement de la formation. En ce sens elle peut s'apparenter davantage à un guide de formation précisant les objectifs, le contenu, la structure, le système d'évaluation et le barème de notation, les échéances remarquables, le calendrier prévisionnel, etc.

La charte tutorale et ses variantes définissent donc un cadre au sein duquel la relation tutorale va pouvoir se développer. Fréquemment rédigée sans consultation des apprenants ou même des

16 Sur ce point, l'article d'Anna Vetter, *Comptabiliser le temps de travail du tuteur : un mythe ?* montre combien malgré le soin apporté à la conception des interventions tutorales, certaines se révéleront inutiles pour les apprenants alors que d'autres de leurs demandes et attentes nécessitent la réalisation d'interventions non prévues.
<http://supportsoad.com/index.php/articles-foad/37-tutorat/82-comptabiliser-le-temps-de-travail-du-tuteur-un-mythe> consulté le 4/11/10.

tuteurs, elle stipule les contraintes auxquelles ceux-ci sont soumis. D'une institution à l'autre, d'un dispositif à l'autre, les chartes tutorales au-delà des catégories d'informations communes qu'elles présentent, sont très variées dans leur contenu. Il n'y a donc pas de modèle a priori de charte tutorale mais il en existe par contre de nombreuses, facilement accessibles en ligne, qui peuvent servir de canevas et inspirer ceux qui sont chargés dans rédiger une.

Comme pour tout cadre, il apparaît pertinent de laisser certaines marges de manœuvre d'application aux acteurs, leur permettant éventuellement de trouver des adaptations pertinentes au regard de leurs situations et de leurs préférences. Bien évidemment, ces adaptations ne peuvent venir en contradiction de l'esprit de la charte et nécessitent que les acteurs conviennent ensemble de celles-ci, qu'elles soient communiquées à l'institution et officialisées par la production d'annexes par exemple. Ces adaptations de la charte tutorale ne sont alors que le reflet de la contractualisation de la relation tutorale entre le tuteur et le tutoré. Elles peuvent porter sur la fréquence des communications, les outils qui seront privilégiés pour les supporter, la réalisation de points d'étapes, etc.

Si dans de nombreux dispositifs, les tuteurs ne bénéficient pas de telles marges de manœuvre et sont avant tout chargés d'un nombre précis, quantifié et contrôlable d'interventions, il nous semble que c'est bien dans la contractualisation de la relation tutorale que les promesses de l'individualisation du suivi et du soutien peuvent être tenues.

Enfin, tout comme un système tutorial pourra être évalué et mis à jour, la charte tutorale mérite d'être revue régulièrement à la lumière de l'expérience et des vécus des tuteurs et des apprenants.

Former les tuteurs. Mettre en place des communautés de pratiques.

Formation

Les fonctions tutorales sont variées et les personnes chargées de les assumer ont des professions, des statuts, des expériences très différentes. Ceci ne facilite pas l'identification du contenu des formations qui devraient leur être

délivrées afin de les préparer à réaliser le mieux possible leurs interventions auprès des apprenants. Toutefois, la littérature, les retours d'actions de formation de tuteurs existantes et les compétences attendues permettent de dresser sinon un scénario unique de formation, du moins, une liste de dispositions que ces actions de formation devraient réunir.

A cet égard, la contribution de Brigitte Denis¹⁷ dresse un certain nombre de ces dispositions. Les compétences visées sont d'ordre disciplinaire, technique, pédagogique et relationnel. Denis identifie les étapes suivantes : « a) vécu d'un dispositif de FAD en tant qu'apprenant ; b) émergence des représentations de la fonction tutorale ; c) définition d'un profil d'intervention de référence ; d) consensus sur la fonction tutorale en vue de l'adoption d'un profil d'intervention et de la rédaction d'une charte du tuteur ; e) préparation pratique à l'animation ; f) animation et régulation ; g) suivi et partage des pratiques. »

Pour notre part, lors d'une formation visant les objectifs suivants : i) Connaître les rôles et fonctions du tuteur à distance et les plans de support à l'apprentissage ; ii) Savoir réaliser une intervention tutorale à distance ; iii) Savoir concevoir et utiliser des outils de suivi du tutoré, se déroulant sur 4 semaines pour une durée totale de 20 heures, nous avons adopté le scénario suivant :

Semaine 1

- Invitation des participants via des échanges par mail ;
- Fourniture d'un guide de formation présentant les objectifs et le déroulement de la formation ;
- Classe virtuelle d'accueil ;
- Mise en place d'un forum sur le déroulement du cours ;
- Activité d'émergence des connaissances préalables des participants sur le tutorat basée sur un forum comportant 10 questions ;

17 Denis, Brigitte (2003). *Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?* Revue Distance et Savoirs, volume 1, 2003/1 <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm> consulté le 4/11/10.

- Proposition d'une activité de journal de formation.

Semaine 2

- Travail sur ressources accompagné d'un tutorat par forum et mail sur les rôles et fonctions des tuteurs à distance ;
- Chat de remédiation ;
- Activité de rédaction de billets par les participants sur un blog dédié ;
- Activité coopérative de mots-croisés sur la base d'un wiki.

Semaine 3

- Travail sur ressources accompagné d'un tutorat par forum et mail sur les modalités d'intervention des tuteurs à distance, la proactivité et la réactivité du tuteur, l'écoute active à distance ;
- Classe virtuelle de remédiation.

Semaine 4

- Travail de conception d'interventions tutorales à partir de cas type. Cette activité a été réalisée via un forum et était accompagnée d'un tutorat par forum et mail ;
- Classe virtuelle de remédiation sur les cas type et de bilan de la formation ;
- Clôture de la formation par un message récapitulant les pistes d'amélioration de cette formation qui ont été dégagées avec les participants lors de la dernière classe virtuelle.

Ainsi que le montrent tant le canevas de Denis que le déroulé de notre formation, les formations de tuteurs abordent bien d'autres contenus que la seule maîtrise des outils utilisés en FOAD. Si cette formation n'est pas inutile, le tuteur doit en effet maîtriser correctement les outils du dispositif dans lequel il intervient, il n'a pas besoin d'être un expert technique dès lors que le profil de tuteur-technique est prévu par le système tutorial. Par ailleurs, bien plus que la maîtrise des fonctions des différents outils, il est important de provoquer la réflexion sur les usages pédagogiques de ces outils dont bien peu ont été créés pour répondre à de telles finalités. C'est donc davantage en mettant les futurs tuteurs en situation de participer à des classes virtuelles, et en leur demandant de poser un

regard critique sur leur animation, puis en les mettant en situation de s'entraîner à en animer, qu'ils développeront un savoir, un savoir-faire et un savoir-être, c'est-à-dire une compétence, plutôt qu'en suivant uniquement une formation fonctionnelle sur les éléments qui composent une classe virtuelle (visualisation de documents, tableau blanc, chat, son, vidéo...).

Au final, ces formations devraient permettre aux futurs tuteurs de développer les compétences qui leurs sont nécessaires dans leurs interventions envers les apprenants. Il nous semble toutefois, que les compétences disciplinaires ne relèvent pas précisément de la formation de tuteur mais constituent le plus souvent un pré-requis. Nous indiquons ci-dessous, une liste volontairement réduite de thèmes de formation relatifs aux compétences techniques, pédagogiques et relationnelles.

Compétences techniques

- Fonctions et usages pédagogiques des médias
- Fonctions d'administration de plateformes de e-learning

Compétences pédagogiques

- Individualisation du support à l'apprentissage
- Animation de groupes collaboratifs d'apprenants
- Conception d'activité d'apprentissage

Compétences relationnelles

- Proactivité et réactivité
- Ecoute active
- Faciliter l'exercice de l'autonomie

Si le contenu des formations de tuteurs peut varier, il serait bon que la volonté des institutions à former leurs futurs tuteurs ne soit pas variable mais bien constante. A cet égard, il est remarquable qu'un syndicat comme celui des tuteurs de la Télunq mène des actions régulières de formation de ses membres.¹⁸

18 Pelletier, Sylvie (2010). *L'accompagnement professionnel des tuteurs de la Télunq : une initiative syndicale*. <http://blogdetad.blogspot.com/2010/07/lacompagnement-professionnel-des.html#links> consulté le 4/11/10.

Communautés de pratiques

Toute formation initiale, qu'elle qu'en soit la valeur, possède aussi ses limites. C'est pourquoi, il nous semble très important de mettre en place des dispositifs de formation continue à destination des tuteurs. Sur ce plan, la formule des communautés de pratiques nous paraît pertinente pour plusieurs raisons. D'une part, la création d'une telle communauté au sein d'une institution permet une meilleure reconnaissance des fonctions tutorales. D'autre part, le partage des expériences, des vécus, des situations délicates, montre à chacun des tuteurs qu'il n'est pas seul face à elles. En effet, si l'isolement des apprenants à distance est fréquemment reconnu - le tutorat n'est-il pas justement une réponse à cet état de fait ? - le tuteur, souvent distant géographiquement de son institution et de ses collègues, peut également nourrir le sentiment d'être seul face aux apprenants. Traiter collectivement et rétrospectivement les cas difficiles auxquels le tuteur a été confronté avec les apprenants, en bénéficiant du regard distancié de ses pairs se révèle un outil puissant de formation continue et de perfectionnement.

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

Produire, est certainement le mot clé d'une communauté de pratiques. Des objectifs et des tâches doivent donc être négociés, un planning défini, la nature des résultats sous forme de livrables déterminée. Dès lors, des tâches d'ani-

matrice et de coordination sont à assumer. Toute communauté dépend fortement de la qualité d'intervention de ses animateurs. Trop directifs, trop présents, ils risquent de décourager la participation du plus grand nombre. Trop absents, pariant sur la spontanéité des émergences, le résultat sera probablement identique. Les qualités nécessaires pour faire vivre une communauté sont donc très semblables à celles d'un tuteur chargé d'accompagner un groupe d'apprenants dans la réalisation d'activités collaboratives. L'animation de la communauté correspond à une sorte de mise en abîme des fonctions tutorales. Il est donc utile, qu'elle soit assumée par un ou plusieurs des tuteurs participants parmi les plus expérimentés.

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

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

Créer des outils de suivi de la relation tutorale

Le suivi des apprenants à distance par un tuteur nécessite que ce dernier puisse garder des traces de leurs échanges. Ceci peut paraître peu important pour un tuteur qui accompagne un nombre réduit d'apprenants mais se révèle indispensable lorsqu'il est en contact avec plusieurs dizaines d'individus. En effet, en l'absence de ces traces, il a peu de chance de mémoriser pour chacun des apprenants les informations échangées alors qu'elles sont essentielles pour individualiser et personnaliser la relation tutorale. Nous pouvons noter qu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'outil générique permettant de supporter cette activité de suivi et que bien souvent, le tuteur est amené à créer ces propres outils. Lorsque il y a dans une institution plusieurs tuteurs, ces outils de suivi mériteraient d'être standardisés dans leur structure, ne serait-ce que pour harmoniser les pratiques des tuteurs et pour en faciliter l'utilisation. Dans ce cas, il nous semble que l'institution devrait initier des échanges entre les tuteurs afin de les faire participer à l'élaboration des outils qui leurs seront fournis. Quels pourraient être ces outils ? Les fonctionnalités de tracking des LMS ne les préfigurent-ils pas ? Où en est la recherche sur ces questions ?

Les échanges entre un tuteur et un apprenant sont réalisés à travers différents outils de communication au sein d'un LMS mais aussi en dehors. Il est donc toujours difficile de produire autrement qu'artisanalement un dossier de suivi pour chaque apprenant. Dans leur forme la plus artisanale, ces outils consistent en la création d'un dossier comportant d'une part la chronologie des échanges, le contenu de ces échanges (scripts ou synthèse) et d'autre part, des mentions d'ordre métacognitif qui permettent au tuteur de porter un regard distancié sur sa pratique. Un simple fichier texte peut convenir, le blog privé est également utile car il conserve la chronologie des échanges et chaque billet peut être classé dans une rubrique, par exemple le nom de l'apprenant et/ou la nature du soutien apporté. Toutefois, ce travail peut se révéler assez chronophage et il y aurait donc intérêt à ce qu'il soit davantage instrumenté de manière à réduire le temps de travail du tuteur.

Une alternative consisterait à centraliser les communications au sein du LMS et que celui-ci offre la possibilité de générer automatiquement un journal des interactions que le tuteur a eu avec chaque apprenant. A ce jour, les efforts des éditeurs de LMS portent encore davantage sur la production de traces quantitatives à destination des financeurs de la formation et des managers des apprenants que sur celles qui seraient utiles aux tuteurs. Nous pouvons néanmoins remarquer que quelques avancées portent sur la présentation, et donc la plus grande facilité d'interprétation des traces quantitatives.¹⁹

Une autre possibilité serait, à l'image des solutions explorées par Elise Garrot²⁰ de concevoir des bases de données qui permettraient non seulement aux tuteurs de réaliser leur suivi des apprenants mais également de capitaliser leurs interventions et de pouvoir les retrouver facilement à partir de mots-clés. Une telle base de données pourrait également être partagée par l'ensemble des tuteurs d'une institution afin d'encourager leur sentiment d'appartenance tout en leur offrant l'occasion d'accéder aux interventions tutorales réalisées par leurs collègues. A terme, la constitution d'un référentiel de bonne pratiques, de scénarios d'interventions, de modèles de messages, en serait grandement facilitée.

Nous pouvons constater que de nombreux efforts restent à fournir pour une meilleure instrumentation du suivi des apprenants. Il serait utile qu'un dialogue entre éditeurs de solutions techniques, institutions et tuteurs s'établisse de manière plus formelle pour définir les objectifs, les caractéristiques et les conditions d'utilisation d'instruments dédiés au suivi des apprenants par les tuteurs.

19 May, M. George, S. Prévôt, P. (2009). *Tracer, analyser et visualiser les activités de communications médiatisées des apprenants* <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/38/58/17/PDF/Jocair-Draft.pdf> consulté le 4/11/10

20 Interview d'Elise Garrot à propos de TE-Cap, plateforme de support aux communautés de pratique de tuteurs <http://blogdetad.blogspot.com/2008/03/interview-delise-garrot-propos-de-te.html#links> Consulté le 4/11/10

Définir le modèle économique du système tutorial

Le tutorat à distance souffre, paradoxalement, du modèle économique du e-learning. Pour ce dernier, les coûts fixes de conception et de réalisation des ressources d'une part et d'achat ou de location de la plate-forme de diffusion d'autre part, sont assimilables à des investissements de départ, à l'achat d'un ticket d'entrée dans le monde de la formation à distance. Si celui-ci peut se révéler élevé, la promesse de la baisse des coûts unitaires de formation rendue possible par l'éventuelle massification de la diffusion les font accepter par les porteurs de projets e-learning. Il ne s'agit plus alors, qu'en fonction du prix de vente de la formation, de déterminer le seuil de rentabilité qui correspond à un nombre d'apprenants inscrits. De son côté, le tutorat à distance est essentiellement constitué de coûts variables qui sont corrélés avec le nombre d'apprenants. Si des économies d'échelle sont réalisables en comparaison avec la modalité présentielle, il n'en reste pas moins que son modèle économique est inverse de celui du e-learning. Il est donc nécessaire, dès la conception d'une formation en ligne, d'avoir pleinement conscience de ces différences de coûts et de ne pas consacrer la totalité du budget aux seules actions de conception, de réalisation et d'infrastructure logicielle. A cet égard, nous formulons la suggestion suivante aux porteurs de projet e-learning qui consiste : consacrer 5 à 10% du budget dont ils disposent au dimensionnement des services tutoraux. Cette ligne budgétaire ne servira pas à financer les coûts variables du tutorat mais à les identifier précisément en procédant à la quantification des interventions tutorales.

Les frais variables du tutorat étant estimés lors de la quantification des interventions tutorales, il devient possible de penser les recettes qui les couvriront. Le coût du tutorat peut être intégré au prix de vente de la formation ou au contraire faire l'objet d'une vente séparée. Certaines institutions²¹ segmente leur offre de tutorat en offres de services poursuivant des objectifs d'accompagnement et des modalités différentes de réalisation de cet accompagnement. Les prix proposés sont calculés en fonction de la fréquence, de la

durée, de la portée, de la rémunération des tuteurs, et des outils utilisés pour réaliser les interventions tutorales.

Calculer le ROI du tutorat à distance n'est pas chose plus aisée que pour le e-learning. Si certains paramètres sont clairement identifiables et quantifiables, d'autres, tels que le renforcement de l'image de marque de l'institution offrant du tutorat, la réussite des apprenants et leur fidélisation, l'évolution professionnelle réussie des formateurs devenus tuteurs sont très difficiles à apprécier quantitativement alors même que leurs impacts qualitatifs se révèlent fréquemment décisifs et concourent à la réussite d'un projet e-learning.

Conclusion

A travers cet article nous nous étions fixés l'objectif, non pas de présenter de manière exhaustive les actions qui peuvent trouver leur place dans l'ingénierie tutorale, mais dans décrire quelques unes qui nous paraissent essentielles : Analyser les besoins d'aide des apprenants ; définir les champs de support à l'apprentissage à investir ; identifier les rôles et les fonctions des différents tuteurs ; concevoir et quantifier les interventions tutorales ; rédiger une charte tutorale ; former les tuteurs et mettre en place des communautés de pratiques ; créer des outils de suivi de la relation tutorale ; Définir le modèle économique du système tutorial. Nous insistons sur le fait que nous ne considérons pas ces actions comme des phases successives dès lors qu'elles sont de nature à s'influencer mutuellement. Elles sont donc à entreprendre de manière concomitante, pour une large part, et selon les priorités et les particularités de chaque dispositif.

L'objectif visé étant l'amélioration des services tutoraux offerts aux apprenants à distance, nous ne saurions trop insister sur le fait qu'un système tutorial ne pourra faire ses preuves qu'une fois mis en place. Si donc l'ingénierie tutorale peut réduire les incertitudes et proposer des scénarios d'encadrement réalistes, il est primordial de confronter la conception à la pratique et aux praticiens. C'est pourquoi nous considérons qu'un système tutorial devrait toujours être évalué et mis à jour à partir des vécus des tuteurs et des apprenants à distance.

21 C'est le cas de Demos qui définit trois scénarios d'accompagnement des apprenants associés à l'utilisation de tel ou tel outil de communication

Entretien avec Patricia Gounon

Patricia Gounon est Docteur en Informatique. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le cadre de l'ingénierie des EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain). Le travail mené concerne la conception d'activités d'encadrement des apprenants. La problématique porte sur la question du soutien informatique apporté à un concepteur d'une Formation En Ligne. L'objectif est de spécifier les rôles et les interventions du tuteur ainsi que les outils supports à son activité. Elle vient de terminer un travail de recherche post-doctoral sur les problématiques liées à l'instrumentation des activités du tuteur et plus spécifiquement aux besoins des tuteurs pour le suivi des apprenants dans le cadre de Formations En Ligne (FEL).

Jacques Rodet : *Depuis quelques années, vous effectuez des recherches sur la manière dont le tutorat peut être organisé dans des dispositifs d'apprentissage à distance. Pouvez-vous nous dire ce qui vous a amenée à vous investir dans ce champ ? Quelles sont les références théoriques qui vous y aident ? A partir de quels dispositifs observés ou dans lesquels vous intervenez, avez-vous pu formuler vos apports ?*

Patricia Gounon : Les travaux de recherche liés au suivi des activités de tutorat, l'instrumentation des activités de tutorat ainsi que la conception de ces activités m'intéressaient beaucoup. De plus, j'ai suivi dans le cadre du DEA Communication Homme-Machine et Ingénierie Éducative au Mans des enseignements sur ces problématiques. Le travail de thèse me donnait la possibilité d'exploiter ce champ de recherche.

D'un point de vue théorique, mon travail de thèse s'inscrivait dans le domaine de l'ingénierie des EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain) et plus particulièrement la formation en ligne. Je me suis intéressée aux travaux de Gilbert Paquette traitant de l'ingénierie pédagogique. Concernant la conception d'activités d'encadrement, les notions d'accompagnement, d'encadrement et de tutorat, je me suis intéressée notamment aux travaux de Brigitte Denis, Pierre Gagné, Christian Depover, Bruno De Lièvre ou bien encore Paul-Armand Bernatchez. Travaillant sur la description d'acti-

tivité d'encadrement, on peut citer les travaux liés au concept de scénario pédagogique et aux langages de modélisation pédagogique permettant une interopérabilité et une réutilisation d'un scénario pédagogique. Il s'agit par exemple des travaux de Rob Koper, Adrian Rawlings, Philippe Pernin.

Concernant les dispositifs observés, j'ai étudié les dispositifs présents dans la littérature (exemples : ESSAIM – Christophe Després, TACSI – Christelle Laperrousaz, TéléCabri – Sophie Soury-Lavergne, SPLACH – Sébastien George, FORMID – Viviane Guéraud pour n'en citer que quelques uns) en étudiant plus particulièrement, qui endossait le rôle de tuteur ? A quel moment intervenait le tuteur ? Auprès de qui intervenait-il ? Avec quels outils ? Sur quel type de contenu ? Une étude exploratoire et plusieurs mises à l'essai du modèle ont été réalisées. L'étude exploratoire a été menée avec un collègue enseignant de l'IUT de Laval afin d'étudier les types d'échanges (entre les apprenants, entre le tuteur et un ou plusieurs apprenants ainsi qu'en un apprenant et le dispositif informatique) et leur nature lors d'une séance de travaux pratiques. Par ailleurs, une mise à l'essai du modèle Triton a été menée dans le cadre d'un DUT Services et Réseaux de Communication et deux autres mises dans le cadre d'un Master en didactique des langues.

J.R. : *En 2004, vous avez publié avec Pascal Leroux et Xavier Dubourg un article intitulé « Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne ». Plus récemment, vous avez récidivé avec Pascal Leroux en publiant « Modéliser l'organisation du tutorat pour assister la description de scénarios d'encadrement ». Quel a été votre cheminement intellectuel entre ces deux publications ? Quels sont vos apports de 2004 qui se sont confirmés valides en 2009 ? Est-ce que certains éléments développés en 2004 sont moins pertinents en 2009 ?*

P.G. : L'apport concerne la réification du modèle au sein de langages de modélisation pédagogique. Nous avons choisi pour ce faire deux langages de modélisation pédagogique que sont IMS-Learning Design et Learning Design Language. Nous avons intégré les caractéristiques du modèle Triton dans ces deux langages de modélisation permettant la description du scénario

pédagogique. Nous n'avons pas apporté de modifications vis à vis du modèle proposé en 2004. Le modèle a été utilisé pour la conception de plusieurs activités d'encadrement dans plusieurs disciplines (activités dans le domaine multimédia destinées à des étudiants inscrits en DUT, activités pour une formation de Master dans le domaine des didactiques des langues). Cependant, nous n'avons pas à ce jour utiliser cette modélisation dans le cadre d'une formation pédagogique sur plusieurs années faute de moyens.

J.R. : *L'hypothèse de votre dernière recherche était formulée ainsi : « fonder le processus de conception de l'encadrement et de l'accompagnement d'apprenants dans une FEL sur les bases d'un modèle d'organisation du tutorat facilite la définition des recommandations au tuteur et des outils d'intervention adaptés. » Cette hypothèse sous-tend que l'action des tuteurs nécessite d'être pensée en amont. Pour ma part, je souscris entièrement à cela et parle d'ingénierie tutorale destinée à concevoir le système tutoral d'une FOAD . Pour autant, où situez-vous cet amont ? Lors de la phase de définition du projet et des analyses qui la constituent, en particulier l'analyse des publics ? Ou bien lors de la phase de conception du scénario pédagogique ?*

P.G. : Le scénario pédagogique (définition proposé par Quintin & al., 2005) est composé d'un scénario d'apprentissage et d'un scénario d'encadrement. Selon les auteurs, le scénario d'apprentissage permet la description des activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation d'apprentissage ainsi que les productions des apprenants attendues. Le scénario d'encadrement permet la précision des modalités d'intervention du tuteur afin d'appuyer le scénario d'encadrement. C'est dans la phase de conception du scénario d'encadrement que je me situe. Le modèle Triton a pour objectif d'assister et de guider la description du tutorat en tenant compte de l'analyse des publics.

J.R. : *Pensez-vous que les futurs tuteurs du dispositif devraient être associés à la définition des interventions tutorales ? De la même manière, lors de la mise à jour d'une formation à distance, est-il souhaitable, selon vous, d'associer les tuteurs et les apprenants au dimensionnement des services tutoraux ? Si oui, comment pensez-vous que cela puisse être réalisé ?*

P.G. : Je pense effectivement que l'association des tuteurs à la définition des interventions tutorales est intéressante. Pour être réalisée, il faudrait dans un premier temps que le concepteur ait une réflexion sur les interventions tutorales possibles. Dans un deuxième temps, le concepteur pourrait demander à chaque tuteur comment chacun envisage l'encadrement qui devront dispenser (Quels sont leurs besoins? Quels outils? Que comptent-ils faire? ...). Dans un troisième temps, le concepteur réaliserait une analyse des scénarii d'encadrement envisagés par les tuteurs et proposerait en concertation avec les tuteurs un scénario d'encadrement. Cette phase se présenterait sous la forme d'un dialogue entre le concepteur et les tuteurs pour proposer un scénario d'encadrement répondant au mieux aux attentes des tuteurs. Il serait tout également important d'associer les tuteurs en fin de formation pour recueillir des informations sur leur ressenti via par exemple, la participation à des communautés de pratique et contribuer ainsi à l'amélioration du scénario d'encadrement. Par ailleurs, je pense qu'il serait intéressant d'associer les apprenants à l'issue d'une formation afin de recueillir leur ressenti. Les réponses recueillies pourraient aussi permettre d'améliorer le scénario d'encadrement.

J.R. : *Poser le fait que le tutorat doive être organisé, pensé, modélisé amène à la question de la formation des concepteurs de FOAD en matière de tutorat et en ingénierie tutorale. Si les formations de tuteurs à distance sont assez bien balisées désormais, quels seraient, à votre avis, les principales composantes d'une formation à l'ingénierie tutorale ?*

P.G. : Une première composante pourrait être une formation théorique de plusieurs notions issues des Sciences Cognitives telles que les processus cognitifs (raisonnement, apprentissage, etc.) pour comprendre les enchaînements d'opérations mentales en relation avec la saisie des informations, leur stockage et leur traitement et les applications de ces processus (perception, mémoire, résolution de problème, etc.). Il semblerait également intéressant de disposer de connaissances théoriques sur ce qu'est l'apprentissage, les théories et les méthodes d'apprentissage, la définition du tutorat, les formes de tutorat, les rôles du tuteur, les modalités d'intervention du tuteur, le concept d'ingénierie péda-

gogique, les scénarios pédagogiques et le contenu d'une FOAD. Une autre composante portant sur la conception et la modification d'activité d'encadrement serait intéressante. Une partie pourrait concerner les normes et les standards en formation en ligne (définition des concepts de standard, de norme, étude des normes éducatives, le besoin de recourir à ces concepts, les environnements d'exécution, les langages de modélisation pédagogique, etc.). Par ailleurs, une composante portant sur les plateformes de formations en ligne actuellement proposées serait intéressante. De plus, des compétences techniques liées à l'administration de plateformes de formation en ligne et l'utilisation d'outils de communication, d'évaluation, d'auto-évaluation, de suivi des activités des apprenants, de diffusion de documents ainsi que des outils utilisés dans le cadre d'activités collaboratives sont importantes.

J.R. : *Dans le modèle que vous proposez, une des composantes est dénommée « Tutorant ». Par là, vous indiquez que le service tutoral n'est pas du seul ressort d'un individu, le tuteur, mais qu'il peut également être assuré par les apprenants eux-mêmes et un dispositif informatique. Sans vous demandez d'entrer dans des calculs bien difficiles à effectuer et forcément spécifiques à chaque dispositif, sur la part revenant à chaque type de tutorant, pouvez-vous nous indiquer quels sont les critères qui sont susceptibles de guider le concepteur à choisir, pour une intervention donnée, entre ces différents tutorants ? Sont-ils liés aux objectifs de l'intervention ? Aux champs de support investis (cognitif, administratif, méthodologique, technique, socio-affectif, motivationnel, métacognitif) ? A leurs coûts ?*

P.G. : Le choix d'un tutorant peut dépendre du dispositif de formation et des contraintes liées à la plateforme. Le choix du tutorant peut aussi être lié aux objectifs d'intervention (favoriser un tutorat entre pairs dans le cadre d'une activité collective) et des objectifs pédagogiques. De plus, il est possible d'identifier des difficultés récurrentes pour lesquelles des solutions peuvent être apportées par le dispositif informatique (donner la possibilité d'un recours à des indications plus ou moins précises selon la complexité d'un exercice ou bien une aide à la navigation ou à l'utilisation d'outils présents sur la plateforme de formation).

J.R. : *Un autre élément de votre modèle est la « Nature du tutorat » subdivisée en trois éléments : « Contenu du tutorat » ; « Modalité d'intervention » ; « Temporalité ». Le contenu renvoie à ce que j'ai nommé ci-dessus les champs de support investis. La modalité est proactive ou réactive, la temporalité est précisée par rapport au moment de l'intervention et à la persistance de l'information transmise. Dans le cas d'une intervention réactive, qui par nature est imprévue, peu identifiable et bien difficile à quantifier, comment pouvez-vous en préciser la temporalité ? N'est-ce pas là une limite à laquelle est confronté votre modèle ?*

P.G. : Il existe des interventions qui peuvent être anticipées (corrigé d'un exercice, donner un indice pour résoudre un exercice, etc.) qui seront essentiellement assurées par le dispositif informatique. Par ailleurs, le tuteur, selon le contenu de l'activité d'apprentissage, peut anticiper certaines sollicitations de la part de l'apprenant. Proposer un modèle d'organisation de tutorat implique des limites en raison d'une part d'imprévu liée à l'activité de tutorat et tout ne peut être anticipé. Cependant, dans le cadre d'une intervention du tuteur non planifiée a priori dans le scénario d'encadrement, une solution consiste à permettre au tuteur de décider de l'archivage de cette intervention si la réponse apportée suite à une sollicitation d'un apprenant est jugée pertinente ou non. Ainsi, on améliore le scénario d'encadrement a posteriori en vue d'une prochaine session de formation.

J.R. : *Après « l'étape d'identification des acteurs et de la nature des interventions », vous identifiez celle de « définition des recommandations d'intervention ». Vous distinguez trois types de recommandations : 1) générales à l'activité d'apprentissage, 2) spécifiques aux étapes du scénario d'apprentissage et 3) propres à une activité pédagogique. N'êtes-vous pas amenée, de manière opérationnelle à classer ces recommandations selon le type de tutorant ? Ne peuvent-elles pas servir aussi à définir certains éléments de la formation des tuteurs ?*

P.G. : Les recommandations générales à l'activité d'apprentissage concernent a priori le dispositif informatique ou l'enseignant. Les recommandations spécifiques aux étapes du scénario d'apprentissage ou celles propres à une activité pédagogique peuvent concerner tout type de tutorant. Ces recommandations peuvent tout à fait

servir aussi à définir certains éléments de formation des tuteurs puisqu'elles spécifient les types d'interactions, leur nature et les différents types d'aide qu'il est possible d'apporter à un ou plusieurs apprenants.

J.R. : *Je remarque que vous ne faites entrer le choix de l'outil de communication qui va supporter l'intervention tutorale qu'après en avoir défini les éléments constitutifs. Je trouve cela très pertinent et prouve que vous considérez le choix de l'outil comme une conséquence du choix pédagogique. Cela m'amène à vous demander si vous avez établi une méthode permettant, à partir des valeurs des éléments « Tutorant », « Nature du tutorat » et « Tutoré », de guider le choix de l'outil. Autrement dit, existe-t-il des outils à privilégier pour telle ou telle intervention tutorale ?*

P.G. : Avant la conception d'un scénario d'encadrement, un travail de qualification d'outils support à l'activité de tutorat est nécessaire. Plus précisément, il s'agit pour le concepteur d'indiquer la catégorie, la fonction et la description de chaque outil selon le formalisme du modèle Triton (« Tutorant », « Nature du tutorat » et « Tutoré ») déjà utilisé pour décrire chaque recommandation. Ainsi, une liste d'outils est obtenue par comparaison de chaque caractéristique de la recommandation spécifiée par le concepteur avec l'ensemble des outils préalablement qualifiés selon le même formalisme. Cette méthode a été utilisée à travers un dispositif informatique (EdiScénE) dédié au concepteur pour guider la mise en œuvre d'une activité d'encadrement. Cet environnement informatique s'appuie sur une méthodologie d'utilisation du modèle Triton (identification des acteurs tutorant et tutoré, description de la nature des interventions des tutorants ainsi que la spécification et le choix des outils supports à l'encadrement).

J.R. : *Merci beaucoup pour cet entretien Patricia.*

Actualité de la recherche sur le tutorat à distance

L'e-tutorat

Michel Lisowski

<http://www.pratiques-de-la-formation.fr/Centre-INFFO-presente-son-guide-du.html>

La qualité d'un dispositif de FOAD et la réussite des stagiaires sont dues en grande partie à la présence plus ou moins importante du tutorat. Essentiel pour l'accompagnement des apprenants, il représente aussi un enjeu décisif dans l'évolution des systèmes de formation – où il s'agit moins de dispenser des connaissances à un public "attentiste" que de le rendre actif en lui donnant les clés d'accès à ces connaissances.

Année : 2010

Enseigner par visioconférence poste à poste : cadre méthodologique pour l'analyse de pratiques tutorales

Tatiana Codreanu et Christine Develotte

<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00510826/en/>

Cette publication se donne pour but de présenter le début de construction d'un protocole de recherche destiné à décrire les pratiques tutorales de deux populations d'enseignants en ligne. Il s'agit d'une part, de tuteurs débutants (étudiants en Master professionnel de l'université Lumière- Lyon 2) et d'autre part, de tuteurs expérimentés. Ces deux populations ont participé à un enseignement de Français Langue Etrangère (FLE) à destination d'un groupe d'étudiants américains de l'université de Californie Berkeley donné en 2009-2010 sur une plateforme d'apprentissage vidéographique synchrone. La communication cherche à montrer les bases d'un protocole de recherche fondé sur des

données empiriques recueillies de façon écologique. Nous présentons les fondements théoriques, méthodologiques et débouçons sur les questions de recherche retenues concernant les pratiques pédagogiques des enseignants en ligne dans un environnement synchrone. Un premier corpus d'étude est proposé pour décrire les stratégies tutorales en s'appuyant sur

l'analyse de discours et des interactions en dispositif synchrone multimodal et sur l'analyse de discours médié par ordinateur.

Année : 2010

Mots clés : vidéoconférence poste à poste, multimodalité, tutorat en ligne, interactions en ligne, analyse de discours, analyse des interactions, CMDA.

Modalités de formation au tutorat à distance - Etude Comparative

Besma Ben Salah Jemli

<http://www.frantice.net/document.php?id=149>

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

Année : 2010

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

Des interactions sociales en formation universitaire à distance, Une approche microsociologique exploratoire et inférentielle

Jean-Claude Regnier, Annick Pradeau

http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2009/08-regnier/sticef_2009_regnier_08.htm

Dans cet article, nous nous intéressons à l'organisation des interactions sociales dans un dispositif de formation universitaire en ligne. Les hypothèses présument que, malgré la distance entre les étudiants, les interactions sont riches

et structurées. Les contraintes techniques et les caractéristiques spatio-temporelles influent sur les acteurs qui agissent sur l'organisation sociale. Le champ théorique est celui de la sociologie interactionniste d'Erving Goffman. La méthodologie consiste à observer les traces des échanges entre six étudiants engagés dans un apprentissage collaboratif sur un forum de discussion du campus numérique FORSE. La dimension exploratoire est complétée d'une démarche inférentielle consistant à examiner les concepts goffmaniens pour considérer leur congruence au champ spécifique des interactions sans coprésence physique. Nous proposons d'assimiler cet environnement numérique à un nouveau cadre de l'expérience où s'instaure un ordre interactionnel qu'il s'agit de mieux comprendre.

Année : 2009

Mots clés : Interactions sociales, apprentissage collaboratif, campus numérique, forum de discussion, sociologie interactionniste

Année : 2009

Mots clés : ingénierie pédagogique, formation en ligne, tutorat, scénario d'encadrement, standard, langage de modélisation pédagogique

Modéliser l'organisation du tutorat pour assister la description de scénarios d'encadrement

Patricia Gounon, Pascal Leroux

http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2009/07-gounon/sticef_2009_gounon_07.htm

Le travail présenté dans cet article s'intéresse à la conception d'activités d'encadrement d'apprenants dans le cadre de Formation en Ligne (FEL). Notre problématique porte sur la question du soutien pour la conception d'une FEL et plus précisément l'assistance à la description de l'encadrement des apprenants dans le but de spécifier les rôles et interventions du tuteur ainsi que les outils supports à son activité. À partir d'une étude des travaux sur la prise en compte du tutorat dans des dispositifs d'apprentissage à distance, nous avons élaboré le modèle d'organisation du tutorat Triton et sa méthodologie d'utilisation. Nous montrons l'intérêt et la facilité de son intégration dans des langages de modélisation pédagogique (EML) à travers deux cas d'études que sont IMS-LD et LDL pour lesquels nous proposons une extension permettant d'enrichir le scénario d'encadrement.

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/>