

## **Pratiques de tutorat dans un environnement collaboratif à distance.**

**HEDJERASSI Nassira, Enseignant-chercheur, Université Louis Pasteur, Strasbourg.  
Nassira.Hedjerassi@lse-ulp.u-strasbg.fr**

Mots clés : Tutorat – enseignement à distance – pratiques

### *Résumé*

Cette communication présente une recherche en cours visant à analyser les pratiques de tutorat dans un dispositif d'enseignement à distance. Les premières analyses que nous faisons de notre corpus constitué par des entretiens auprès des personnes tutrices, font ressortir l'importance de la dimension relationnelle voire affective dans les pratiques développées par les tutrices et tuteurs.

### **Introduction**

Le travail présenté dans cette communication prend place dans une recherche en cours qui analyse les pratiques de tutorat dans deux dispositifs de formation à distance. Dans cette communication, nous ne présenterons que l'un des volets de cette recherche, celui qui porte sur la formation de troisième cycle, le Dess Uticef, proposé en formation continue par l'université Louis Pasteur de Strasbourg.

Notre interrogation centrale porte sur la question de la formation et de la professionnalisation des tutrices et tuteurs à distance. S'agit d'un nouveau métier (Caron, Godinet, 2002, 2003) ou d'une nouvelle dimension de la professionnalité enseignante ou des métiers de la formation (Pelpel, Côté-Brisson, 1997 ; Blandin, 1990) ? *A contrario* de ces positions, nombreux sont les auteurs (Annoot, 1998, Baudrit, 2000, Bonnichon, 1997) qui considèrent le tutorat comme "une activité annexe à une activité principale", jugeant que la professionnalisation de sa fonction risque de le faire disparaître en tant que tel (Rodet, 2001).

Notre visée est de saisir, d'approcher ce qu'il en est de ce que font les tutrices et tuteurs en ligne en situation, en nous détachant du seul registre du prescriptif-normatif, qui assigne aux un/e/s et aux autres un rôle dans le dispositif. Notre objectif est non seulement de saisir comment les acteurs conçoivent leurs rôles, missions, tâches, mais aussi ce qu'ils mobilisent *in situ*, en d'autres termes, pas seulement ce qu'ils disent faire mais ce qu'ils font.

Dans cette recherche, nous visons en fait un double objectif : de recherche d'une part – c'est-à-dire de production de connaissances et de savoirs sur les pratiques de tutorat à distance à partir d'un dispositif particulier d'enseignement et de formation. D'autre part, nos résultats de recherche et d'analyse pourraient ouvrir la voie à de nouveaux processus professionnalisants et identificatoires des pratiques d'enseignement et de formation dans des dispositifs médiés, conduisant *in fine* à des redéfinitions du métier d'enseignant ou de formateur, et à l'émergence de nouveaux profils, tels celui de tuteur à distance, à qui pourraient être reconnus un vrai statut et une formation.

Nous commencerons par présenter la formation dans laquelle s'inscrivent ces pratiques tutorales, l'environnement mis en place (i.e. la plate-forme Acolad) puis les rôles assignés aux

tuteurs et tutrices dans ce dispositif. Suivront la présentation de nos choix méthodologiques, notre corpus et l'analyse des données que nous pouvons esquisser de manière provisoire.

## **1. Le contexte**

### **1.1. La formation : le Dess Uticef**

Le Dess Uticef (<http://dessuticef.u-strasbg.fr>) est un diplôme des sciences de l'éducation de 3<sup>e</sup> cycle spécialisé en Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation (Uticef) proposé en formation continue par un consortium universitaire, composé de l'Unité de Technologie Educative de l'Université de Mons, le Tecfa de l'Université de Genève, soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie (A.U.F.). Cette formation est proposée aussi bien à des apprenants d'Europe de l'Ouest que de pays francophones d'Afrique, d'Océan Indien, d'Asie du Sud-Est, des Caraïbes, d'Europe Centrale et Orientale. Le public est principalement composé de formateurs et d'enseignants de l'enseignement supérieur essentiellement, quelle que soit leur discipline, mais aussi d'enseignants du secondaire ou plus rarement de l'élémentaire. Cette formation accueille par conséquent des apprenants de différents cursus disciplinaires initiaux (informatique, sciences ...), champ professionnel (enseignants du supérieur, du secondaire, formateurs ...), et d'horizon géographique, culturel et langagier (même si tous ont la francophonie en partage). L'objectif est de doter les enseignants ou les responsables de formation des compétences nécessaires à l'introduction des technologies éducatives dans leurs pratiques pédagogiques et à la réalisation de dispositifs d'enseignement ou de formation à distance, de favoriser ainsi leur introduction dans leurs établissements ou organismes de formation.

### **1.2. L'environnement : la plate-forme Acolad**

Cette formation est complètement à distance<sup>1</sup> principalement via la plate forme d'apprentissage collaboratif à distance, ACOLAD<sup>2</sup>, conçue par l'université Louis Pasteur. Acolad<sup>3</sup> est un environnement de travail analogique graphiquement avec un campus. Cette plate-forme est dotée d'outils de communication (chat, forum, messagerie directe, messagerie électronique intégrée), d'organisation (agenda, planning...) et de partage (mise en commun de documents, perception et suivi des activités. ...).

### **1.3. Les choix pédagogiques**

La démarche pédagogique repose sur l'apprentissage collaboratif par résolution de situations-problèmes, la pédagogie par projet, un accompagnement tutoral à distance. Pour le projet individuel, cœur de la formation, l'apprenant est suivi par un tuteur-référent.

### **1.4. La personne tutrice dans la formation Uticef**

*Son rôle*

---

<sup>1</sup> Cf. <http://dessuticef.u-strasbg.fr>

<sup>2</sup> Une présentation de la plate-forme est proposée à l'adresse suivante : <http://acolad.u-strasbg.fr>.

<sup>3</sup> Pour la genèse et la présentation graphique de cette plate-forme, nous renvoyons à Faerber, R., "Une métaphore spatiale et des outils intégrés pour des apprentissages coopératifs à distance : Acolad", *Actes du colloque de l'JRES*, Lyon, 2001.

Une charte du tutorat fixe les rôles et fonctions de la personne tutrice dans cette formation. Les quatre fonctions suivantes sont assignées aux tuteurs et tutrices : une fonction d'accompagnement, une fonction relationnelle, une fonction d'évaluation, une fonction de coordination.

#### *Outils à la disposition des personnes tuteurs*

Pour réaliser ces différentes tâches, la personne tutrice dispose d'un certain nombre d'outils :

- des outils de communication "qui lui permettent d'échanger avec les apprenants : courrier électronique, chat, forum";
- des outils de partage "lui permettant d'évaluer le travail de l'apprenant par des documents d'évaluation : documents de travail de l'équipe, et documents personnels dans un séminaire, document de synthèse du séminaire transversal, copies des examens sur table, dossier de présentation du projet".

#### *Recrutement et statut des personnes tuteurs*

Les personnes tuteurs sont recrutées pour la plupart d'entre elles parmi les anciens du Dess. Il est toutefois requis de toutes qu'elles justifient d'une expérience significative en matière de pratiques pédagogiques. C'est du reste l'un des critères de sélection des candidats au Dess.

Ces personnes assurent des vacations rémunérées. Pour la plupart, il s'agit par conséquent d'heures complémentaires à leurs activités principales.

## **2. Démarche**

### **2.1. Le recueil de données**

Nous interrogeant sur les pratiques de tutorat, il s'agit, au-delà des textes prescriptifs ..., de mettre au jour, d'observer et d'analyser ce qui est effectivement mis en œuvre. C'est pourquoi, une grande partie de la constitution de la base empirique de données repose sur des observations du quotidien de la formation, à partir d'enregistrements de séminaires synchrones, des tuteurs/tutrices, des apprenant/e/s (**corpus 3**), et sur des entretiens semi-directifs menés auprès de personnes tuteurs (**corpus 1**) et d'apprenants (**corpus 2**) pour approcher la manière dont elles/ils disent ce qui est vécu et travaillé par elles/eux, en situation de tutorat ou en dehors ; à quoi il faut ajouter pour certain/e/s des récits et analyses de pratiques. Ces principaux objets d'étude, mais non exclusifs, visent à permettre d'analyser ce que les tuteurs/tuteurs font, ce qu'elles/ils disent quant à ce qu'elles/ils font, comment elles/ils disent ce qui leur a été dit de faire ou de ne pas faire, ou comment elles/ils disent qu'on ne leur a rien dit de précis, comment elles/ils situent cette pratique du tutorat dans leurs parcours professionnels....

### **2.2. Limites : difficultés de la saisie d'une pratique en situation**

L'une des difficultés de cette recherche réside dans la visée de saisir les pratiques dans leur fonctionnement et développement en situation. Cela implique de nous pencher sur ce que font les tuteurs/tuteurs, sur leur travail ou leurs pratiques en train de se faire. Si malgré les difficultés auxquelles elles confrontent, nous nous proposons de travailler dans cette direction, balisée conceptionnellement et méthodologiquement par les différentes recherches déjà menées, c'est parce qu'il nous semble que sa portée, sa fécondité, par ce qu'elle permet

d'éclairer sur les pratiques, est à la hauteur de ces mêmes difficultés, que nous sommes donc encouragés à surmonter, à dépasser.

### **2.3. Corpus 1 : Entretien auprès des personnes tutrices**

Pour approcher comment les tutrices et tuteurs perçoivent leur rôle et leur pratique, nous avons opéré une distinction entre les personnes tutrices en fonction de leur expérience du tutorat, en distinguant les 3 catégories suivantes :

les "novices" -celles et ceux qui vont tutorer

les "semi-novices" – celles et ceux qui ont commencé effectivement à tutorer;

les "expérimentés" – celles et ceux qui ont une certaine expérience du tutorat dans le Dess Uticef, ainsi que dans d'autres formations;

Après des novices, nous avons fait passer un questionnaire pour recueillir leurs représentations du rôle et de la pratique du tutorat avant de tutorer eux-mêmes.

Des entretiens individuels sous forme de chat sur la plate-forme Acolad ont été menés auprès des personnes-tutrices semi-novices et expérimentées. Ils ont pris la forme d'entretiens semi-directifs, pour la plupart assez longs, en général d'une durée minimale d'une heure.

Nous pouvons préciser, expliciter sur quoi nous avons fait porter les questions, du moins leurs principales orientations. Comme première grande entrée, nous avons le rapport du sujet à la pratique de tutorat, à ce qui lui est demandé, au sens qu'elle/il lui donne ... Nous avons visé à interroger les sujets sur leurs façons de procéder, le temps consacré à la préparation, les sollicitations éventuelles d'aides ou de conseils extérieurs ... Nous avons cherché à travailler aussi sur ce qui touche à leur rapport à la situation d'enseignement ou de formation en situation en présentiel, et à distance, et sur leurs manières d'appréhender les différences ou similitudes entre elles, entre ce qui se fait dans l'une ou l'autre, entre les supports, les savoirs, les compétences convoquées ou requises respectivement par l'une ou l'autre. Plus centralement sur le tutorat en ligne, il s'est agi de leur demander comment elles/ils définiraient cette pratique, quelle/s spécificité/s elles/ils lui voient, à quel/s niveau/x, dans le contenu, le mode d'exposition, le modèle d'apprentissage .., et autant que possible d'approfondir. Les autres entrées d'entretien visaient à élargir, bien au-delà de la pratique du tutorat, en étant construits autour de ce qui concerne le sujet singulier, dans ses ancrages biographiques, personnels et professionnels, renvoyant aussi bien à ses loisirs qu'à son parcours de formation, professionnels, ses aspirations ...

Nous avons sollicité par mel les tutrices et tuteurs les informant de l'objet de cette recherche. Les personnes interrogées étaient toutes volontaires pour répondre au questionnaire ou pour participer à l'entretien. Les entretiens ont été conduits par une même personne, et enregistrés sous forme de fichiers avec l'accord des participant/e/s.

### **2.4. Présentation des tuteurs/tutrices**

Dans le choix des personnes tutrices avec lesquelles nous avons mené un entretien, nous avons fait jouer et croisé un certain nombre d'éléments.

Nous avons retenu les variables suivantes :

- la variable "genre": observe-t-on des différences entre tutrices et tuteurs ?
- la variable "zone géographique et culturel" : des différences entre tuteurs des pays du Nord et leurs collègues du Sud ?
- la variable "anciens du Dess"

- la variable "activité professionnelle" : universitaires/formateurs/Autres
- la variable "expérience du tutorat"
- la variable "environnement de travail", en interrogeant des tutrices et tuteurs exerçants sur la plate-forme Acolad, comme sur le portail développé par Tecfa.

Nous avons à ce jour mené des entretiens auprès de **9 tuteurs et tutrices** (3 femmes et 6 hommes) et **4 apprenants** (2 hommes et 2 femmes). Nous ne présenterons que les personnes tutrices.

<b>Laurence</b>	Formatrice d'adultes, France
<b>Béatrice</b>	Formatrice d'adultes, France
<b>Amal</b>	Enseignante dans le secondaire et formatrice d'adultes, Liban
<b>Marc</b>	Infirmier, France
<b>Eric</b>	Enseignant dans le primaire, France
<b>Patrick</b>	Ingénieur en informatique, France
<b>Amadou</b>	Inspecteur, Sénégal
<b>Djibril</b>	Responsable cellule TIC, Sénégal
<b>Azziz</b>	Enseignant-chercheur, Maroc

## 2.5. La méthodologie d'analyse

Notre approche de ces données langagières repose sur une posture compréhensive, qui s'attache à dégager, à restituer, par reconstruction et interprétations aussi, le sens que les tutrices et les tuteurs donnent à ce qu'ils font, mettent en œuvre, à ce qu'ils font éventuellement choix de changer dans leurs pratiques. Saisir ce sens, c'est essayer de cerner, de discriminer les différentes logiques dans ce que fait et dit le locuteur.

Nous avons mené une première analyse thématique - en regard de nos questions de départ, des thèmes que nous visons à explorer lors de l'entretien, et des thèmes émergents.

## 3. Résultats

### 3. 1. La formation au tutorat à distance

Dans ce moment de l'analyse, nous nous attachons à faire ressortir ce qui est dit, par les tuteurs, sur la formation. Ce qui ressort des 9 entretiens menés, c'est que pour les différents acteurs, la formation au tutorat à distance s'est faite par le suivi du Dess Uticef, la pratique et les échanges entre personnes tutrices.

Toutes les personnes tutrices interrogées sont elles-mêmes passées par le Dess Uticef. Une seule a reçu une formation au tutorat sur Acolad en présentiel :

*"J'ai reçu une formation d'une journée mais cette formation était selon moi mal fichue et insuffisante, la preuve, je ne m'en souvenais plus;-)... Le fait est qu'elle ne m'a rien apporté pour ma pratique ultérieure"(Eric)*

Ce dernier se montre d'ailleurs assez critique des formations au tutorat mises en place sur Acolad, qu'il juge "trop théoriques". Il se serait plutôt appuyé sur son expérience d'apprenant et d'échanges avec des "collègues" pour construire sa pratique.

Les autres n'ont pas reçu de **formation formalisée**.

Le tutorat dans l'environnement de travail développé par le laboratoire Tecfa s'articule autour de séances avec une super-tutrice, et des échanges entre tuteurs.

*" (je n'ai pas reçu) d'initiation structurée, mais l'aide et la présence du super-tuteur ont suffi "*  
(Marc)

*"entre les tuteurs c'est plutôt un état d'esprit qui fait que l'on consulte les autres tuteurs lorsqu'on a une question en suspend et que l'on met les tuteurs en copie des principaux mails que l'on envoie aux apprenants" (Béatrice)*

Pour le tutorat sur Acolad, les personnes mettent en avant des rencontres avec le concepteur, parfois entre tuteurs d'une même unité d'enseignement et les séances d'accompagnement pour les novices, mises en place en 2003-2004.

Ainsi, au bilan, toutes les personnes mobilisent **leur double expérience** : celle d'enseignant ou de formateur, qui constitue leur activité principale, et celle acquise par le suivi de la formation elle-même.

*« (le Tutrice a préparé au tutorat) en 3 éléments essentiels :*

*1. l'expérience de la FAD en tant qu'apprenant = sensibilisation aux problèmes des futurs formés (pour l'avoir vécu) donc 1. l'expérience en tant qu'étudiant*

*2. le contenu de la formation*

*3. le fait de savoir que nous sommes formés pour être des tuteurs, cela m'a conduit à observer les pratiques des tuteurs de la première promo » (Djibril)*

*(pour la première expérience) j'ai reconsulté quelques mails envoyés par des tuteurs lors de mon Dess ainsi que qq chats ... (certainement ces choses ne sont pas refaits pour la 2eme UV) ... j'ai reconsulté certainement ce que j'ai fait moi-même dans cette UV lors de mes études" (Amal)*

*« en fait ce qui apporte beaucoup, c'est l'observation du comportement de nos propres tuteurs lors de la formation, j'avais bien observé comment ils faisaient et les différences d'approche entre eux, et cela est très formateur » (Patrick)*

Enfin, certains ont renforcé leurs pratiques du tutorat par d'autres expériences de tutorat à distance : 5 des 9 personnes tutrices en ont à leur actif.

### **3.2. Les rôles et fonctions du tuteur dans les discours des acteurs**

*« Le tuteur n'est pas un enseignant au sens classique, il est un enseignant mais avec de nouveaux rôles : d'accompagnement, de guidance et non de quelqu'un qui transmet le savoir (...) un super-enseignant on peut dire mais cela ne veut pas dire qu'il aura à être confronté à toutes ces situations en même temps dans un module tutoré » (Djibril)*

Par toutes les personnes tutrices, une pluralité de rôles est déclinée. Ils rejoignent ceux présents dans la littérature sur la question (Berge, 1995 ; Feenberg, 1989). Je ne vais pas procéder à un inventaire exhaustif ici, mais ils s'organisent autour du plan pédagogique, organisationnel et méthodologique, relationnel (qui recouvre à la fois le motivationnel et le socio-affectif) et technique.

Le tuteur est présenté comme un «*facilitateur d'apprentissage*», un «*animateur*», un «*accompagnateur*» (ce qui revient très souvent), un " «*gestionnaire*» au sens de "*conducteur et guide*" sur un projet pédagogique précis", un «*guide*», un «*aiguilleur*», et enfin un «*évaluateur*». On note qu'est présent de manière massive le lexique de l'aide (aider, soutenir, soutien) et celui de l'accompagnement. Ce point sera à mettre en regard et perspective des discours des apprenants.

### **3.3. Un modèle tutoral « compréhensif »**

L'aspect qui nous paraît intéressant à ce stade de la recherche et de l'analyse, c'est l'accent mis par tous sur leur rôle comme médiateur humain, pour « *stimuler, relancer, motiver* » les apprenants.

Chez tous, revient l'exigence de l'écoute et de la disponibilité aux apprenants, y compris sur un plan personnel dès lors qu'il interfère sur le plan des apprentissages et de la formation.

On note des variations entre les personnes-tutrices qui vont d'une forme de maternage – ainsi Marc se définit comme « *mère-poule* » ... ce qui correspondrait dans la typologie proposée par Glickman (2002) au modèle tutorial affectif tourné toutefois vers des préoccupations didactiques et méthodologiques-, à un accompagnement qualifié d'émotionnel – Laurence s'inscrit dans une personnalisation maximale, appuyée sur une vision holistique du sujet (ce sont ses termes), ce qui correspondrait au modèle « *holistique et personnalisé* » dans la typologie proposée par Glickman - en passant par un appui motivationnel, des incursions dans le champ du privé quand il y va de l'apprentissage et de la formation, de « *menaces d'abandon* », avec toutefois un dosage dans la personnalisation (dans le sens de la sphère privée).

Chez tous, cette exigence d'une qualité d'écoute, d'attention à l'autre, à chacun des apprenants, rencontre dans sa forme « *mesurée* » l'empathie : il s'agit d'être « *compréhensifs* », au sens étymologique du terme. Ce modèle tutorial que nous qualifions de compréhensif fait déborder l'une des personnes-tutrices dans des relations qui vont au-delà même de la sympathie.

Il s'agit pour toutes ces personnes tutrices d'apporter par ces marques de personnalisation dans leurs relations aux apprenants ce supplément d'âme, qui ferait défaut dans ce contexte de formation à distance médiée. C'est un savoir être qui est mobilisé, par ce savoir créer une « *présence psychologique* » pour reprendre l'expression de Laurence. La personne-tutrice est bien l'animatrice, au sens étymologique, dans la mesure où elle donne âme, vie à cette relation affranchie de la présence physique. La présence psychologique dans le contexte de la formation à distance serait comme le pendant et le substitutif à l'absence de présence physique.

Selon Laurence, le tuteur doit « *personnaliser la formation, chaque étudiant est un individu à part entière avec ses problèmes, ses angoisses* », mener tout un travail de mise en confiance et de sécurisation. C'est encore un savoir être qui est mobilisé, car cette « *présence psychologique* » est à créer "*par une écoute attentive, une attention pour chaque apprenant, des discussions informelles, de l'imagination, de l'humour*". Ce travail d'accompagnement émotionnel serait pour elle le pivot de la relation établie avec les apprenants, puisqu'il serait « *la porte d'entrée à l'accompagnement pédagogique.* »

C'est l'accompagnement humain que met en avant Amal, en s'appuyant sur sa propre expérience d'apprenante :

*"je trouve ça très important même bcp plus qu'en présentielle parce que le virtuel est trop dur, sec, matériel on se sent seul ... délaissé ... et parfois marginalisé*

*(comme apprenante, parfois j'avais besoin d'un appui même moral ... chose que je n'ai pas trouvée chez la plupart des tuteurs .... et je l'ai cherchée qqfs chez qq collègues de la promo)* » (Amal)

Un autre aspect est mis en exergue par Béatrice, qui étrangement n'apparaît pas dans les autres entretiens, à savoir une forme de congruence sociale et cognitive (qui est selon Baudrit la qualité requise des tuteurs) entre la personne tutrice et les tutorés. Joue sans doute dans ce rapport au travail du tuteur le fait que Béatrice a commencé à tutorer alors qu'elle était elle-

même apprenante dans le Dess. C'est plus dit et vécu par elle comme un rapport de pairs qu'un rapport classique de formateur à formés :

*« ... car il y a plus la barrière du prof qui donne des conseils qui peuvent être considérés comme dépassés parfois. Avec le tutorat, le fait qu'on ne soit pas prof incite plus les apprenants à nous écouter je crois*

*(la personne tutrice) est + proche des apprenants en tout cas c'est ce que j'ai ressenti, et cela vaut + au niveau humain qu'au niveau des contenus*

*(+ proche) parce que la même expérience a été menée récemment par le tuteur (je parle de l'expérience du Dess) »*

Ce point nous paraît intéressant : la représentation de soi par rapport aux apprenants va jouer dans la définition du tutorat, comme dans sa pratique. La suite de la recherche nous éclairera sur ce point. Comme piste d'analyse des discours, il s'agirait de repérer de manière plus fine et systématique comment les tuteurs se disent et comment ils disent les apprenants.

Outre les rôles classiques reconnus à la personne tutrice dans les discours, on retrouve donc, pour cet échantillon, mise au cœur du travail tutorial la dimension humaine. Cette nécessité de la présence humaine est exacerbée par le contexte de la distance, d'un public en reprise d'études, aux horizons géographiques, culturels divers et aux facilités technologiques différenciées. A ce stade de l'analyse, c'est plutôt le modèle des pairs anciens qui se dégagerait et qui questionnerait quelque peu la voie de la professionnalisation.

### **3.4. Des propositions d'amélioration de l'accompagnement tutorial (dans le double sens, des tuteurs et par les tuteurs)**

Revient dans tous les entretiens, de manière un peu paradoxale par rapport à leur propre parcours, la nécessité de la mise en place d'une formation au tutorat à distance. Ainsi Eric, le seul pourtant à avoir reçu une formation, mais critique par rapport à cette dernière, pose la nécessité de cette dernière, mais de manière continue :

*"Il faudrait selon moi prévoir un suivi de la formation en présentiel par quelques réunions ultérieures par petites équipes de tuteurs sur la ptf pour d'éventuels échanges d'expériences, etc" (Eric)*

Que devrait être cette formation ? Le conditionnel s'impose car à suivre de près différents propos recueillis, il s'avère difficile voire impossible, au bout du compte, de déterminer tout à fait clairement des contenus et des dispositifs de formation pour ce qui concerne sa phase initiale. La conviction ressort en effet, pour un certain nombre de personnes tutrices, que tutorer peut et doit même s'apprendre, mais on s'aperçoit aussi, quelque peu paradoxalement ou contradictoirement (du moins apparemment), que les propos engagés dans ce sens achoppent sur plusieurs points. Autrement dit, si des éléments sont proposés, en termes constructifs, pour penser, modeler cette formation dans le sens d'une préparation plus formalisée à la pratique du tutorat à distance, en situation, cependant trop de paramètres demeurent qui font que tutorer reste avant tout une pratique, qui échappe à une formalisation intégrale.

Ce qui se dessine toutefois au travers des discours prend la forme d'un « accompagnement », un « compagnonnage » ou encore une « co-formation ». Les temps et espaces de partages d'expériences dans le sens de la philosophie (certains diraient de l'idéologie) du travail collaboratif, au cœur de cette formation, sont également évoqués par toutes les personnes interrogées :



« en fait ce qui serait intéressant c'est le suivi dans les premiers temps d'un super-tuteur comme tecfa mais pas trop longtemps sinon cela pèserait » (Patrick)

« Pour les tuteurs la collaboration entre ceux qui tutoient les mêmes UV et au moins une grille d'évaluation commune." (Béatrice)

« ...créer des équipes de tuteurs par UV, une cohérence entre les pratiques » (Eric)

"je suis prenante pour la création d'une communauté des tuteurs pour échanger les expériences, unifier leur trav., partager même (s possible) leur réalisation et pourquoi pas organiser des synchrones régulières entre tuteurs ... car franchement autres que les réunions que tu as fait au début et a la fin des UV ... je sens que je travaille seule et le fil conducteur n'existe pas entre eux" (Amal)

« il serait bon d'instaurer une concertation permanente et régulière entre les tuteurs dans la salle de profs » (Djibril)

## Conclusion

Les limites de notre approche nous invitent à instruire la question des pratiques tutorales à distance, en la parcourant par d'autres chemins. Le deuxième moment de notre travail de recherche qui est en cours, s'y emploiera. La suite du projet concernera deux pôles :

- la pratique "à l'œuvre" et non pas déclarée, dite. La méthode d'analyse des interactions dans des enregistrements de chats, des forums et des courriers électronique reste à construire. Elle est en chantier. Elle devrait permettre d'affiner le questionnement et l'analyse.
- le deuxième concerne les apprenants et leurs représentations, attentes et vécu du tutorat.

Nous semble particulièrement heuristique le rapprochement entre les discours des tuteurs, et ceux des apprenants.

## Références

- ANNOOT E. (1998), "Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante" in *Perspectives documentaires en éducation*, n°43, pp. 59-72.
- BAUDRIT A. (1999), *Tuteur : une place, des fonctions, un métier*, PUF, Paris.
- BERGE Z. L, COLLINS M. P., ed. (1995), *Computer Mediated Communication and the Online Classroom*, Vol.1-3, Cresskill, NJ : Hampton Press.
- BLANDIN B. (1990), *Formateurs et formation multimédia – Les métiers, les fonctions, l'ingénierie*, Editions d'organisation, Paris.
- BORU J.J. (1996), « Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre » in *Recherche et formation*, n°22, pp. 99-114.
- CARON C. (2002), « Tuteur, de l'identité culturelle à l'identité professionnelle (Campus Numérique FORSE), in *ISDM*, n°10, article n°78.
- COTE-BRISSON J.(1997), " L'encadrement et la relation d'aide durant l'apprentissage ", in Marchand, L., *L'apprentissage à vie*, Chenelière-McGraw-Hill, Montréal.

DONNAY J., CHARLIER E. (1990), *Comprendre des situations de formation*, Ed. Universitaires, Paris.

FEENBERG A., « The Written World : on the Theory and practice of computer conference », in MASON R., KAYE A., ed. (1989), *Mindweave : communication, computers and distance education*, Pergamon Press, Oxford, pp. 22-39.

GLICKMAN V. (2002), *Des cours par correspondance au “ e-learning ”*, PUF, Paris.

GLICKMAN V. (2002), « Apprenants et Tuteurs : une approche européenne des médiations humaines », in *Education Permanente*, 152, pp. 55-69.

GODINET H., CARON C. (2003), « L’accompagnement du processus d’apprentissage dans le Campus Numérique FORSE : modalités et outils », in *EIAH*, Atief -INRP, pp. 223-234.

RODET J. (2001), *Tutorat et tuteurs à distance*, 2001.