



**HAL**  
open science

## Tuteur à distance

Viviane Glikman

► **To cite this version:**

Viviane Glikman. Tuteur à distance. Bruno De Lievre; Christian Depover; Alain Jaillet; Daniel Peraya; Jean-Jacques Quintin. Le tutorat en formation à distance, De Boeck, pp.137-158, 2011, Perspectives en éducation et formation, 9782804163426. hal-01408065

**HAL Id: hal-01408065**

**<https://hal.science/hal-01408065v1>**

Submitted on 3 Dec 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ?

Viviane GLIKMAN

Maître de conférences Cnam (Conservatoire national des arts et métiers) - CRF (Centre de recherche sur la Formation)

### 1. Introduction

Depuis quelques décennies, de nombreux auteurs (Fritsch, 1971 ; Allouche-Benayoun & Pariat, 1993 ; Bourdoncle & Demailly, 1998 ; Gravé, 2002 ; Laot & de Lescure E., 2006 ; Malglaive, 2007 ; etc.) analysent la fonction de formateur d'adultes et certains d'entre eux s'interrogent pour savoir si cette fonction correspond à un métier. Ce sont des questions similaires que nous aborderons ici à propos de cette nouvelle figure de l'univers éducatif qu'est le tuteur à distance, dont l'existence et les activités sont mises en lumière par les développements simultanés des formations ouvertes et à distance (FOAD) et de la recherche dans le domaine.

Les réflexions qui suivent se fondent sur notre participation à une recherche sur les fonctions d'aide et de conseil aux apprenants, intitulée ATLASS (*Supporting Adult Learners To Achieve Success*, qu'on peut traduire par « Aider les apprenants adultes à réussir »), inscrite dans le programme européen Socrates et menée en partenariat par trois instituts, en Angleterre (NFER, *National Foundation for Educational Research*), en France (INRP, Institut national de recherche pédagogique) et en Allemagne (LSW, *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung*, Institut régional pour l'école et la formation des adultes).

Ces réflexions trouvent également leur source dans des travaux ultérieurs visant à observer les conditions de mise en œuvre du tutorat à distance dans des dispositifs français dits « ouverts » ou d'« autoformation assistée » et de formation en ligne, dans l'enseignement supérieur (Cnam - Conservatoire national des arts et métiers, formations universitaires en sciences de l'éducation et au C2I - Certificat informatique et Internet) ou agricole (Centres de formation professionnelle et de promotion agricole). Elles s'appuient enfin sur une comparaison avec un organisme emblématique du système québécois de formation supérieure à distance, la Télé-université du Québec.

Nous évoquerons, dans un premier temps, quelques définitions du terme « tuteur » et les contextes d'usage de la fonction tutorale pour nous centrer ensuite sur les activités et les compétences spécifiques qu'implique l'exercice du tutorat à distance. Dans un second temps, nous examinerons le statut de ceux qui l'assurent dans différents dispositifs français de formation et les peu nombreuses formations qui y préparent, afin de discuter, en nous référant à quelques analyses sociologiques relatives aux formateurs, la pertinence de la notion de métier, par rapport à celle de fonction, appliquée à l'activité de tuteur à distance en France, en regard de la situation des tuteurs à distance dans le contexte québécois. Enfin, nous concluons sur l'identité professionnelle de ce groupe.

La partie de ce texte qui concerne la fonction tutorale à distance reprend, en les réorganisant, certains résultats de la recherche européenne ATLASS déjà présentés par ailleurs. La suite, en revanche, sur le métier et l'identité des tuteurs à distance, propose une analyse non encore

publiée, dans un contexte franco-français, tempéré par la comparaison avec la Télé-université du Québec.

## **2. La fonction tutorale : quelques définitions**

La fonction tutorale (que certains auteurs - par exemple Ardourel, 2005, ou Cros, 2005 - nomment « tutoriale » et non « tutorale ») est, en elle-même, ancienne dans le champ de l'éducation. Le terme « tuteur » semble avoir pour origine, outre le latin *tutor* (« défenseur, protecteur, gardien », selon le dictionnaire Gaffiot), le *tutor*, apparu en Angleterre dès le XIII<sup>e</sup> siècle dans les écoles (où il est maintenant remplacé par *counsellor* - conseiller en orientation) et au XVIII<sup>e</sup> siècle dans les universités, ce vocable ayant pris peu à peu, en anglais usuel, le sens élargi de formateur d'adultes. Jusqu'il y a quelques années, les seules définitions du mot « tuteur » figurant dans les dictionnaires français courants se rapportaient à une « personne chargée de surveiller les intérêts d'un mineur non émancipé ou d'un "incapable" majeur » et à une « tige soutenant une jeune plante » (c'est le cas, par exemple, dans l'édition de 1995 du *Petit Larousse illustré*). L'emploi de ce terme au sens de « enseignant qui suit, conseille et assiste particulièrement un élève ou un groupe d'élèves » (*Nouveau Petit Robert*, édition 2000) est donc relativement récent en France, où il se rencontre en formation initiale, à l'université, dans l'entreprise et dans la formation à distance. Le « Jarvis », dictionnaire anglais des termes usités en formation d'adultes, définissait, en 1990, le « tuteur » comme (*nous traduisons*) « Un enseignant, quelqu'un qui instruit », ajoutant que « Le tutorat est souvent une fonction d'enseignement beaucoup plus personnalisée, c'est-à-dire en face à face ou en petits groupes ». Nous verrons toutefois que les tuteurs ne sont pas toujours des enseignants au sens statutaire du terme.

En formation initiale, le tutorat, assuré par des conseillers d'éducation ou des enseignants ou encore par des élèves ou groupes d'élèves supervisés par un enseignant, consiste en « une forme de conseil méthodologique » et « peut recouvrir des composantes plus psychopédagogiques » (Cros, 2005 : 1018).

Dans le même esprit, face à la massification et à la diversité du public étudiant, et pour tenter de remédier aux taux d'échecs particulièrement élevés observés dans les premiers cycles, la fonction de tuteur a été créée à l'université, il y a près de 15 ans, surtout à l'intention des « primo-entrants », sous forme de « tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique » (Sirota, 2003). Son objectif est d'« aider au travail personnel de l'étudiant, aider au travail documentaire, donner son appui aux techniques d'auto-évaluation, permettre d'établir des relations de proximité entre les étudiants et leurs professeurs » (*Bulletin Officiel* du 31 octobre 1996). Les tuteurs, étudiants plus avancés dans leur parcours universitaire et rémunérés sur vacances, y ont ainsi essentiellement pour fonction de compléter l'action des enseignants en contribuant à l'acquisition de méthodes et d'outils de travail, à l'assimilation des connaissances disciplinaires requises et à l'adaptation à la vie universitaire (Gerbier & Sauvaître, 1996).

En entreprise, dans le cadre des contrats en alternance, « le tuteur a pour mission d'accueillir, d'aider, d'informer, de guider les jeunes pendant leur séjour dans l'entreprise, ainsi que de veiller au respect de leur emploi du temps. Il assure également, dans les conditions prévues par le contrat, la liaison entre les organismes de formation et les salariés de l'entreprise qui participent à l'acquisition, par le jeune, de compétences professionnelles ou l'initient à

différentes activités professionnelles » (Accord interprofessionnel du 3 juillet 1991). Il peut être rattaché à l'organisme de formation, mais il fait le plus souvent partie du personnel de l'entreprise.

On peut noter que, dans la littérature ou dans les bibliographies consacrées à la formation des adultes, c'est le plus souvent dans ce dernier sens que l'on rencontre le terme « tuteur ». C'est aussi, d'ailleurs, cet aspect du tuteur dans le champ de l'éducation que définissent les normes AFNOR et que relève *Le Petit Larousse illustré* de 2005, quand il définit le tuteur comme un « membre du personnel d'une entreprise chargé de transmettre ses connaissances professionnelles à un stagiaire », tout en ajoutant curieusement : « Dans l'enseignement supérieur, enseignant responsable d'un moniteur ».

### **3. La fonction tutorale à distance**

Il n'en reste pas moins que la fonction de tuteur à distance était quasi-inexistante dans le système éducatif français jusqu'il y a une quinzaine d'années. Il n'y est d'ailleurs guère fait référence dans les publications significatives antérieures aux années 2000. On remarque, en effet, qu'elle n'est signalée ni dans celles qui portent sur les professions de l'éducation et de la formation, tels un dossier de la revue *Actualité de la Formation Permanente* en 1995 (Gautier-Moulin & Gérard, 1995) ou un ouvrage collectif sur les professions de l'éducation et de la formation (Bourdoncle & Demailly, 1998), ni dans celles sur le tutorat en formation d'adultes, comme un numéro de *Recherche et Formation* en 1996 (Bourdoncle, Agulhon, Barbier & Pelpel, 1996). Elle n'apparaît pas davantage dans la définition « Tuteur, tutorat » des deux premières éditions du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994, 1998). À noter que la 3<sup>e</sup> édition de ce Dictionnaire, en 2005, signale, en une phrase, que « Nous voyons apparaître de plus en plus un tutorat "virtuel" dissociant par là même le tuteur de la fonction tutorale accomplie à distance à l'aide des technologies de l'information et de la communication » (Cros, 2005 :1017).

Le tutorat à distance demeure absent d'un des derniers numéros de la revue *Recherche et formation* sur « l'accompagnement dans la formation » (Gonnin-Bolo, 2009) qui aborde pourtant le tutorat sous dans de nombreux contextes éducatifs. Enfin, dans une volumineuse et récente encyclopédie sur la formation des adultes (Barbier, Bourgeois, Chapelle & Ruano-Borbalan, 2009), la partie sur les « formes de la formation » traite de la notion d'autoformation sans aborder la formation à distance (Albero, 2008) et il n'y est question de FAD qu'accessoirement, à propos des recherches en technologie de l'éducation, sur deux pages dont une seule ligne est consacrée aux travaux sur « l'accompagnement humain avec, en particulier, le rôle des tuteurs » (Charlier, 2009 : 705).

Cette importance réduite accordée à la FAD et au tutorat qui s'y rattache est sans doute à rapprocher du fait que les formations à distance demeurent, en France, un phénomène marginal par rapport aux modalités traditionnelles d'enseignement et de formation continue

par cours et stages, bien que regroupant, tous dispositifs confondus, 500 à 600 000 inscrits, en grande majorité adultes (Glikman, 2002a)<sup>1</sup>.

La fonction de tuteur à distance n'est donc aujourd'hui qu'en émergence et l'on peut constater qu'il n'existe actuellement, en France, aucun recensement, ni aucune statistique permettant d'avoir une vue globale de l'ensemble des tuteurs à distance et de leurs caractéristiques - pas plus qu'il n'existe, nous l'avons dit, de statistiques générales sur les caractéristiques de la population des inscrits en formation à distance, de données récentes sur leur nombre (note 1).

### 3.1. L'activité des tuteurs dans un dispositif de FAD

Concrètement, bien que généralement prévue dès la conception du dispositif de formation et parfois clarifiée au départ (dans ce qu'on nomme souvent un « scénario d'encadrement »), la fonction tutorale à distance s'exerce après la conception du cours, pendant le processus d'apprentissage. Un tuteur a en charge un groupe d'apprenants dont le nombre diffère d'une dizaine à plusieurs dizaines, selon l'institution, la nature de la formation et le temps qu'il est supposé consacrer à ce travail. Dans quelques dispositifs de FAD français, une « charte tutorale », ou un contrat précis, fixe un cahier des charges, définissant la nature des rôles impartis aux tuteurs et leurs conditions de travail, mais une telle formalisation est assez rare et peu aisée à établir (Jacquinot, 2008 : 205-206), du fait même, contrairement à ce qui existe dans d'autres contextes, de la fréquente absence de scénario d'encadrement.

Les échanges entre les tuteurs à distance et les étudiants sont instrumentés par divers moyens de communication, traditionnels (courrier, téléphone, fax) et, de plus en plus fréquemment, numériques (plate-forme de formation, messagerie électronique, *chat*, forum...). Quant aux activités du tuteur, elles varient selon la conception d'ensemble du dispositif, avec notamment une marge d'initiative plus ou moins importante. Globalement, leur rôle consiste à suivre les étudiants dans leurs apprentissages, à les aider à s'appropriier les connaissances, à les guider dans l'usage des matériels et des logiciels et dans l'organisation de leur travail. Ils participent aussi parfois à l'évaluation des acquis.

Pivots des dispositifs de FAD, dont ils incarnent la dimension humaine et relationnelle, les tuteurs à distance (ou « télé-tuteurs » pour Jacquinot, 2008, ou encore « e-tuteurs », selon « Edutechwiki »<sup>2</sup>) ont pour mission de gérer les interactions entre les apprenants et les savoirs, l'institution, les enseignants concepteurs des cours et de provoquer des échanges entre apprenants. Ils sont des médiateurs, des intermédiaires, des « passeurs », qui doivent être

---

<sup>1</sup> Cette statistique peut paraître assez ancienne et il n'en existe pas, à notre connaissance, de plus récente sur la France. Elle est issue d'actualisations que nous avons tentée, en 2002 et 2006, sur des données plus anciennes encore (Agnel, 1994 ; Keegan, 1997). On peut seulement regretter que, en France, ces estimations soient peu fréquentes, souvent partielles (ne couvrant que le Cned, Centre national d'enseignement à distance, et les Centres de télé-enseignement universitaires, regroupés dans la FIED, Fédération interuniversitaire d'enseignement à distance), ou amalgame des dispositifs aussi hétérogènes que les formations à distance *stricto sensu* et des formes extrêmement disparates de formations ouvertes et à distance, mixant apprentissages à distance et sur site (que les anglo-saxons nomment *blended learning*) et n'offrant parfois qu'un tutorat présentiel. On peut toutefois faire l'hypothèse que, si ces dernières concernent un nombre croissant d'apprenants, le volume des FAD a, quant à lui, peu évolué au cours des dernières années.

<sup>2</sup> Cf. <http://edutechwiki.unige.ch/fr/E-tutorat>

proches des apprenants tout en conservant la dissymétrie nécessaire à la relation pédagogique. Le terme « accompagnateur » est d'ailleurs de plus en plus souvent employé, de préférence à celui de tuteur, par les institutions ou les opérateurs des FAD qui souhaitent marquer cette proximité, quel que soit son degré de correspondance avec la réalité des pratiques. En effet, selon Paul, « accompagner » comporte « une dimension relationnelle (*se joindre à quelqu'un*) renvoyant à tout ce qui se réfère à la présence attentive à autrui, à la sollicitude et au respect de sa personne, à son écoute et au dialogue... » et une « visée de parité », tandis que « le tutorat est toujours porté par un modèle traditionnel basé sur la transmission des savoirs et des valeurs » (Paul, 2009 : 620-621).

### **3.2. La recherche ATLASS**

Dans un premier temps, la recherche européenne ATLASS a étudié le vocabulaire utilisé pour désigner la fonction tutorale et les personnes en charge de cette fonction (tuteur, accompagnateur, facilitateur...) dans les langues des trois pays partenaires du projet : français, anglais et allemand (Stoney, Glikman & Wack, 1999).

Dans un second temps, elle a donné lieu à une enquête qualitative, par entretiens en profondeur dans les trois pays concernés, auprès d'échantillons contrastés de soixante apprenants adultes et de trente acteurs de l'aide et du conseil, assurant la fonction tutorale à divers titres (enseignants, formateurs, tuteurs, personnels administratifs, conseillers, etc.) dans des dispositifs diversifiés de formation d'adultes : formations traditionnelles en présentiel, dispositifs dits « d'autoformation dirigée » ou « accompagnée », formations à distance (Stoney, Glikman & Wack, 2000).

Une analyse de contenu transnationale de ces entretiens a d'abord permis d'identifier les diverses dimensions du soutien tutoral spontanément évoquées à travers l'ensemble des entretiens d'apprenants et de personnes en charge de la fonction tutorale.

Deux typologies ont ensuite été construites et confrontées, qui, bien entendu, n'ont pas pour but « d'étiqueter » des individus, mais de les caractériser à l'instant « t » de l'entretien, le type dans lequel ils ont été classés correspondant au stade où ils ont été saisis dans leur processus de formation ou de tutorat, processus qui s'inscrit dans une dynamique évolutive.

D'une part, la typologie des apprenants s'appuie sur l'intensité de leur motivation, liée à la précision de leurs projets professionnel et/ou personnel et sur leur capacité d'adaptation à un apprentissage en autonomie. Elle caractérise, sur cette base, quatre grands types d'apprenants, subdivisés - pour trois d'entre eux - en sous-types : les « déterminés » (« professionnels » et « redémarrés »), les marginaux (« indépendants » et « tenaces »), les hésitants (« explorateurs » et « trop occupés ») et les « désarmés » (Glikman, 2002b). Chacun de ces types d'apprenants recourt ou non aux tuteurs de sa propre initiative et exprime des besoins différents en termes de soutien.

La typologie des tuteurs, d'autre part, met en évidence, dans la posture que les interviewés adoptent face aux apprenants, l'importance de plusieurs variables. La première de ces variables est l'idéologie pédagogique des dispositifs de formation dans lesquels s'exercent l'aide et le conseil, selon qu'ils privilégient les contenus et les acquisitions de connaissances, les effets de la formation y étant jugés en termes de qualifications et de diplômes obtenus (type universitaire), ou qu'ils s'attachent surtout au développement personnel et au processus

d'autonomisation des apprenants, sans pour autant exclure les acquisitions de connaissances (type Ateliers de Pédagogie Personnalisée). Sans que le recouvrement soit absolu, on peut associer ce que nous avons ainsi nommé « idéologie pédagogique » aux approches pédagogiques (plus ou moins transmissives ou constructivistes) mises en œuvre par les dispositifs de formation observés. C'est la variable la plus significative, du fait des consignes reçues par les tuteurs, des éventuelles chartes tutorales ou contrats définissant leur activité, des critères qui président à leur recrutement ou, simplement, du poids des influences ou des exigences implicites environnantes.

La seconde variable est relative à la formation première des tuteurs et à leur expérience professionnelle : ceux qui ont reçu une formation « académique » et ont commencé à travailler en tant qu'enseignants dans la formation initiale, ou y travaillent encore (ne consacrant qu'une partie de leur temps à la formation des adultes), se positionnent davantage comme instructeurs que comme accompagnateurs, comparativement ceux qui ont reçu une formation de formateurs d'adultes ou sont issus du milieu de l'entreprise. La troisième variable, enfin, porte sur la satisfaction des tuteurs par rapport à l'exercice d'une fonction tutorale dans la formation des adultes, à leur statut, à leurs conditions de travail ou à leur rémunération, ainsi qu'à la manière dont leurs enjeux professionnels ou leurs options idéologiques les conduisent à investir dans cette fonction.

Ces trois variables ont conduit à la construction de quatre grands types de tuteurs, dont certains sont également subdivisés en sous-types en fonction des caractéristiques qui conduisent les acteurs de l'aide et du conseil à appartenir à l'un ou l'autre de ces grands types (voir figure 1 ci-dessous) : les « formels » (« traditionalistes », « indifférents » ou « déçus »), les « compatissant(e)s », les « challengers » et les « post-modernes » (« innovateurs et déviants » par rapport à l'idéologie dominante du dispositif où ils exercent ou en conformité avec cette idéologie).

Les « formels », plutôt réactifs, ont, pour la plupart, reçu une formation académique et exercent, en conformité avec l'idéologie dominante, dans des dispositifs centrés sur les acquisitions de connaissances. Certains, toutefois, travaillent dans des dispositifs privilégiant le développement personnel des apprenants, mais, insatisfaits quant à leur statut institutionnel (car employés sur vacations ou mal rémunérés), sont déviants par rapport à l'idéologie environnante.

Les « compatissant(e)s » sont surtout des femmes, secrétaires ou administratives, employées dans des dispositifs de formation centrés sur les acquisitions de connaissances où elles sont amenées, sans avoir un statut de tuteur, à répondre de manière réactive aux demandes des apprenants et à leur apporter un soutien dans des registres qu'enseignants et tuteurs officiels ne prennent pas en charge.

Les « challengers », proactifs, travaillent également dans des dispositifs de formation centrés sur les acquisitions de connaissances et sont issus d'une formation académique, mais ils ont choisi d'intervenir dans la formation des adultes et la FAD et c'est dans ces domaines que se situent, d'une manière ou d'un autre, leurs enjeux professionnels et idéologiques.

Les « post-modernes », également proactifs, exercent le plus souvent dans des dispositifs qui privilégient le développement personnel des apprenants et à l'idéologie desquels ils adhèrent. Quelques-uns, déviants et innovateurs par rapport à l'institution, se rencontrent dans des

dispositifs de formation centrés sur les acquisitions de connaissances ; dans ce cas, ils ont été formés à enseigner à des adultes ou sont issus du monde des professionnels et ils jouent souvent un rôle dynamique dans le fonctionnement des dispositifs qui les emploient.

Dispositifs centrés principalement sur les contenus					
Personnes ayant reçu une formation surtout académique (tels les enseignants) et devenus formateurs d'adultes ou qui exercent cette activité en plus de leur activité principale	Les formels (traditionalistes)	Les challengers	Les formels (indifférents)	Les compatissant(e)s	Personnes ayant reçu une formation surtout comme formateurs d'adultes ou sur un statut non-académique (secrétaires, professionnels, ingénieurs...)
	et pour qui assurer une fonction tutorale avec des adultes est une satisfaction personnelle ou un enjeu de carrière			Les post-modernes (innovateurs et déviants)	
et pour qui assurer une fonction tutorale avec des adultes (ou leur statut, leurs conditions de travail ou leur rémunération, est insatisfaisant		Les formels (déçus)	Non représentés dans l'échantillon	et pour qui assurer une fonction tutorale avec des adultes (ou leur statut, leurs conditions de travail ou leur rémunération, est insatisfaisant	
Les post-modernes (non déviants)					
Dispositifs centrés sur le développement personnel autant que sur les contenus					
Légende		Réactifs		Proactifs	

Figure 1. Typologie des acteurs de l'aide et du conseil

Chacun de ces types de tuteurs assure la fonction tutorale selon des modalités différentes et met l'accent sur certaines des dimensions de cette fonction plutôt que sur d'autres. Cette typologie et les styles d'intervention correspondants ont ainsi permis de définir des modèles d'exercice de la fonction tutorale qui, confrontés aux divers types d'apprenants identifiés, aboutissent à préciser leur adéquation aux besoins de chacun d'eux.

### 3.3. Les dimensions de la fonction tutorale

Les interventions tutorales s'appliquent à différents moments et concernent divers aspects du processus de formation. Ainsi que nous l'avons dit, les entretiens réalisés dans le cadre de la recherche ATLASS nous ont d'abord permis d'identifier les diverses dimensions du soutien que les tuteurs sont conduits à apporter aux étudiants, que ces dimensions aient été abordées (explicitement ou implicitement) en termes de besoins par les apprenants ou en termes d'apports (effectifs ou souhaitables) par les tuteurs (Glikman, 2002b) :

- aide à l'orientation et au choix du contenu, du niveau et du mode d'organisation de la formation ;
- soutien didactique, qu'on peut aussi nommer disciplinaire, centré sur les contenus du cours ;



- soutien méthodologique relatif à la manière d'aborder ces contenus (exercices à réaliser, lectures à effectuer, accès à des ressources disponibles, etc.) ;
- soutien métacognitif, relatif au processus global d'apprentissage et visant à encourager son auto-direction, en termes de gestion du temps, de l'espace, des ressources, de repérage dans l'univers éducatif et informationnel, etc., dans une perspective d'autonomisation des apprenants (Linard, 2003) ;
- soutien psychologique et affectif, offrant un appui moral et motivationnel et favorisant une valorisation de l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes ;
- aide sociale et personnelle, portant sur des problèmes pratiques et matériels (logement, finances, santé...), périphériques aux études, mais fondamentaux quant à leur poursuite<sup>3</sup> ;
- aide relative aux structures institutionnelles, traitant des problèmes d'accès aux services administratifs, aux ressources pédagogiques complémentaires, aux lieux éventuels de regroupement, etc. ;
- aide technique, relative à l'appropriation des matériels et des environnements informatiques ;
- aide spécialisée, liée à des besoins spécifiques (remédiations à une dyslexie ou à l'illettrisme, maîtrise de la langue de travail pour des étrangers, etc.) ;
- aide par l'organisation, l'animation et le suivi d'un travail collectif, coopératif et/ou collaboratif, essentiel pour animer une dynamique d'échanges et de collaboration entre apprenants.

Ce dernier aspect des interventions tutorales, rarement rencontré dans les entretiens de la recherche ATLASS, est absent d'un grand nombre de dispositifs de formation à distance. Il n'en est pas moins particulièrement important dans une perspective pédagogique socio-constructiviste, car il contribue de manière significative à la constitution d'une communauté éducative virtuelle et donc à forger une présence sociale symbolique, permettant ainsi de lutter contre l'isolement et l'absence de repères groupaux, ou « anomie » (Metzger, 2005 : 10), à laquelle se trouvent confrontés beaucoup d'apprenants à distance.

Coopération et collaboration entre apprenants à distance ont, d'ailleurs, été développées dans plusieurs expériences de FAD (LearnNett, Pairform@nce...) et ont beaucoup été étudiées par la recherche au cours des dernières années. Ainsi en atteste l'abondance des communications sur ce thème dans divers colloques sur les technologies pour l'éducation et sur les formations en ligne (Cemaforad, EIAH, EPAL, Jocair, TICE, TICE Méditerranée, Tidilem...), tout comme la fertilité des publications qui s'y rapportent, ouvrages (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Charlier & Peraya, 2003) et surtout articles, notamment dans des revues spécialisées (*Distances et Savoirs*, *DistanceS - Revue du Conseil québécois de la formation à distance*, *Revue de l'ALSIC*, *STICEF...*), jusqu'à la contribution de P. Dillenbourg dans cet ouvrage.

Nous n'avons volontairement pas regroupé ces neuf dimensions en catégories plus larges. Il nous a, en effet, semblé nécessaire, d'une part, de mettre l'accent sur la multiplicité et la

---

<sup>3</sup> Dans certains dispositifs gérés par le ministère de l'Éducation nationale et s'adressant à des publics en difficulté, le terme « accompagnement » a longtemps été très spécifiquement réservé à cet aspect du soutien aux apprenants.

diversité des rôles que les tuteurs à distance sont amenés à jouer, que des regroupements en trois ou quatre grandes catégories ne permettent pas toujours d'appréhender et, d'autre part, de conserver ces différentes rubriques pour établir ensuite une typologie des modèles d'exercice de la fonction tutorale (*cf. infra*) fondés sur la manière dont chacune d'elles est prise en compte selon les modèles. D'autres classifications d'interventions tutorales ont été établies par quelques chercheurs du domaine, en Amérique du Nord, en particulier au Québec, comme en Europe. Elles font état d'attributions sensiblement comparables à celles que nous listons ci-dessus, même lorsqu'elles les regroupent ou les nomment différemment. Nous nous contenterons ici de quelques exemples, tant ces classifications varient, tout en recouvrant des réalités comparables. Ainsi, au Québec, dans le cadre du GIREFAD (Groupe inter-institutionnel de recherche en formation à distance), Dionne *et al.* (1999), s'inspirant de publications antérieures, souvent anglo-saxonnes, distinguent quatre « plans de support » (« support », repris de l'anglais « *support* » étant utilisé en français québécois comme équivalent de « soutien ») : cognitif (incluant les aspects conceptuel, méthodologique et administratif), socio-affectif, motivationnel et métacognitif - catégorisation reprise en France par J. Rodet (2007). Un peu plus tard, Maltais & Deschênes (2005) complètent cette liste en introduisant l'aspect pédagogique dans le plan cognitif et en y ajoutant deux nouveaux plans : social et psychomoteur. En France, Vetter (2009), « consultante internationale en FOAD », énumère les tutorats d'accueil, d'accompagnement cognitif, d'accompagnement relationnel, d'évaluation, de gestion, technologique. À propos du projet européen LearnNett, Charlier & *al.* (1999), Daele & Docq (2002) et Deschryver (2003) attribuent au tuteur quatre grands rôles, empruntés à Berge (1995), liés à l'encadrement d'un groupe d'apprenants à distance : rôles social, d'organisation, pédagogique et technique. Enfin, les fonctions de l'accompagnement consistent, pour l'AFNOR (2004 : 21) en un tutorat pédagogique, administratif, technique, social et psychologique.

On peut noter, au passage, que la fonction « évaluation » n'est pas apparue lors de nos entretiens, alors que celle-ci est indubitablement, bien que non systématiquement, présente dans les tâches dévolues aux tuteurs. Cette absence s'explique probablement par le fait que les consignes de départ ne portaient volontairement pas directement sur les fonctions tutorales, mais sur les difficultés rencontrées par les apprenants et les aides apportées par les tuteurs<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Afin de savoir si le tutorat était spontanément évoqué par les apprenants (ce qui a toujours été le cas), la consigne de départ des entretiens faisait, pour eux, référence à la formation dans son ensemble et à leurs éventuels problèmes : « Vous êtes inscrit à... (*organisme et formation concernée*). Je voudrais que vous me parliez de vos études, des raisons pour lesquelles vous suivez cette formation, de ce que vous en pensez... Que vous me disiez si vous avez des difficultés et, globalement, comment ça se passe pour vous... J'aimerais que vous me parliez de tout ce qui vous paraît important à ce sujet... ».

Pour les tuteurs, elle abordait les besoins perçus des apprenants et le soutien qu'ils pouvaient leur apporter : « Vous travaillez comme... (*fonction*) à... (*organisme*). Je voudrais que vous me parliez des besoins des apprenants en termes d'aide et de conseil, de leurs demandes et de la manière dont vous pouvez - ou vous pourriez - y répondre, en fonction de votre rôle dans l'institution... Enfin, j'aimerais que vous me disiez tout ce qui vous paraît important, à vous personnellement, à ce sujet... »

En tout état de cause, les différentes dimensions de la fonction tutorale à distance englobent donc non seulement l'organisation et la facilitation des apprentissages proprement dits, mais aussi tout ce qui peut activer un lien social, au sens de l'image de soi dans le rapport à un groupe de référence. Ce lien, indispensable à tout processus d'apprentissage (Glikman, 2002c : 176-177), est particulièrement difficile à entretenir dans les formations à distance où les apprenants sont géographiquement dispersés, où les regroupements sont difficiles à organiser et lorsqu'il s'agit de « supprimer l'absence » en recréant les signes de la présence (Jacquinot, 1993).

Les compétences requises des tuteurs à distance se situent, par conséquent, à plusieurs niveaux : disciplinaire (maîtriser le contenu du cours), pédagogique (susciter et évaluer les activités et les productions étudiantes), technologique (utiliser les fonctionnalités des environnements informatiques disponibles), psychologique (être ouvert aux interrogations des apprenants, les encourager de manière proactive, prendre en compte leurs difficultés personnelles...), communicationnel (pour faciliter les échanges), rédactionnel (pour formuler clairement les messages), etc.

La fonction de tuteur à distance est donc une fonction complexe, à multiples facettes, qu'on peut comparer à celle d'un « homme-orchestre ». Certes, tous les tuteurs ne l'exercent pas avec autant de conscience et certains, loin de susciter les questions et d'organiser les échanges, se contentent d'une posture réactive, attendant que les apprenants se manifestent et, éventuellement, se réjouissant quand ils ne sont pas trop nombreux à le faire... D'autres, en revanche, remplissent pleinement leur rôle et s'y impliquent fortement, notamment par une rapide réactivité aux questions qu'ils reçoivent, par la correction détaillée de travaux intermédiaires ou par l'animation attentive d'un travail collaboratif. Il s'agit alors d'une fonction particulièrement consommatrice de temps, ainsi que le signale, par exemple, J-L. Metzger : « Certains [...] mettent l'accent sur des travaux pratiques non notés permettant d'apprécier finement la construction progressive des savoirs. Un tel suivi personnalisé en ligne peut s'avérer très coûteux en temps » (Metzger, 2004 : 342). Plusieurs chercheurs et praticiens s'accordent d'ailleurs sur ce point. Bonamy & Charlier (2003 : 187) indiquent que, dans un contexte de travail collaboratif, « en moyenne, un tuteur consacre 130 heures sur 10 semaines pour deux groupes d'étudiants ». Les tuteurs de la Télé-université du Québec estiment à trois heures par étudiant et par cours l'ensemble des tâches relatives à l'encadrement, incluant les temps de correction des travaux et examens (Rodet, 2008). Enfin, deux tuteurs cités par S. Ceron dans son mémoire de maîtrise confirment la « chronophagie » de cette activité, lorsqu'elle est menée avec vigilance : « Ce que je sais, c'est que ça consomme énormément de temps » ; « Je n'ai pas le sentiment d'être débordé, j'ai la certitude d'être débordé... » (Ceron, 2003 : 67).

### **3.4. Vers une modélisation de l'exercice de la fonction tutorale**

La recherche ATLASS a également mis en évidence le fait que les tuteurs à distance exercent leurs fonctions selon des modèles variés. Ces modèles correspondent aux grands types d'acteurs de l'aide et du conseil décrits plus haut et identifiés à partir de l'importance accordée aux différentes dimensions de la fonction tutorale dans la population interviewée, mais cette reconstruction a permis de se dégager des particularités individuelles de la

population étudiée. Quatre modèles de mise en œuvre de la fonction tutorale ont ainsi été définis :

- modèle fonctionnel, privilégiant un soutien didactique et méthodologique et caractérisé par une posture plutôt réactive, rencontré le plus fréquemment dans des dispositifs privilégiant les acquisitions de savoirs ;
- modèle affectif, proposant surtout un soutien psychologique et motivationnel, souvent incarné, dans notre échantillon, marginalement et sans reconnaissance institutionnelle, par des catégories de personnels (administratifs ou de secrétariat) non officiellement chargées de fonctions tutorales ; la posture est surtout réactive dans la mesure où l'aide n'est apportée que fortuitement, à l'occasion de rencontres sur site visant *a priori* à traiter de problèmes organisationnels ;
- modèle pédagogique, proactif et correspondant à un assez large éventail d'activités de soutien, d'ordre surtout méthodologique et métacognitif ;
- modèle holistique, proactif, qui s'intéresse à la personne dans sa globalité et prend en compte l'ensemble des difficultés rencontrées par les apprenants, le plus souvent à l'œuvre dans des dispositifs privilégiant le développement personnel.

Les modèles adoptés dépendent, certes, des options personnelles et de l'implication de ceux qui les incarnent, mais ils sont donc aussi et surtout, comme les types de tuteurs, influencés par les idéaux pédagogiques de l'institution porteuse, ou du dispositif porteur. On constate, d'ailleurs, qu'un même tuteur exerçant dans des organismes différents peut incarner des modèles différents en fonction de l'organisme concerné, ainsi qu'en témoignent certains tuteurs ou tutrices interviewés : « C'est vrai qu'ici [*nota : il s'agit d'un établissement d'enseignement supérieur*], où j'imagine - sans doute à tort - que les étudiants sont davantage prêts à s'autoformer, plus autonomes, je néglige un peu le soutien psychologique et affectif, alors que dans mon autre activité de tutrice, qui s'adresse à des apprenants de niveau moins élevé, je mets beaucoup plus l'accent sur cet aspect », reconnaît l'une d'elles.

On peut signaler que quelques différences ont été constatées entre l'exercice de la fonction tutorale en France, en Angleterre et en Allemagne, mais elles sont peu significatives pour trois raisons principales : premièrement, parce que les comparaisons internationales n'étaient pas au cœur de la recherche ; deuxièmement, parce que, dans cette approche qualitative, les échantillons étaient non représentatifs, mais volontairement diversifiés ; enfin, troisièmement, parce que la répartition des organismes de formation au sein desquels ont été interviewés apprenants et tuteurs n'était pas identique dans les trois pays, du point de vue de leur centration sur les qualifications ou sur la personne. Nous avons néanmoins remarqué l'existence, dans des institutions éducatives anglaises et allemandes, de cellules dédiées au conseil et au soutien aux apprenants à distance, employant, entre autres personnels, des travailleurs sociaux, ce qui permet aux enseignants-tuteurs, notamment en Allemagne, de renvoyer vers ces structures une grande part des soutiens autres que didactiques et de mettre en œuvre un modèle essentiellement fonctionnel, privilégiant les aspects purement disciplinaires. Le Centre de ressources et d'appui pédagogique du Cnam est en partie chargé d'une fonction de cette nature, peu fréquemment représentée en France, mais semble, quant à lui, favoriser le soutien méthodologique.

Comme le montre la figure 2, où le nombre de croix dans chaque case dépend de l'importance accordée à chaque dimension de la fonction tutorale dans le modèle considéré, ces modèles ont ensuite été mis en regard des types d'apprenants auxquels ils sont le mieux adaptés (Glikman, 2008).

<b>Modèles</b> Dimensions de la fonction tutorale	<b>Fonctionnel</b> [incarné par les tuteurs formels]	<b>Affectif</b> [incarné par les <i>compassant(e)s</i> ]	<b>Pédagogique</b> [incarné par les <i>challengers</i> ]	<b>Holistique et personnalisé</b> [incarné par les <i>post-médernes</i> ]
Aide à l'orientation	X	XXX	XX	XXXX
Soutien didactique	XXXX		X	X
Soutien méthodologique	XXX		XXX	XX
Soutien métacognitif			XX	XXX
Soutien psychologique et motivationnel		XXX	X	XXX
Aide personnelle et sociale		XX		XX
Aide technique			XX	X
Aide structurelle			X	XX
Aide spécialisée			X	XX
Aide par l'organisation d'un travail collectif			XX	XXXX
Types d'apprenants auxquels le modèle convient le mieux	<i>Les déterminés professionnels et les marginaux indépendants</i>	<i>Les désarmés et les hésitants explorateurs</i>	<i>Les déterminés « redémarrés » et les marginaux</i>	<i>Les désarmés et les hésitants</i>

Figure 2. Modèles d'exercice de la fonction tutorale et types d'apprenants auxquels ils conviennent le mieux

Cette analyse permet notamment de souligner le fait que, contrairement à une fausse évidence qui tendrait à regarder le modèle « holistique et personnalisé » comme le modèle idéal, celui-ci est loin de convenir à tous les apprenants. Elle exclut donc l'existence d'un « bon modèle », unique et normalisable, d'exercice de la fonction tutorale et mène à conclure que les seules bonnes pratiques sont celles qui adaptent l'offre tutorale à l'hétérogénéité des besoins des apprenants, conclusion qui figure depuis quelque temps dans certaines préconisations relatives au tutorat à distance, par exemple AFNOR (2004).

Or, les facteurs liés aux idéologies pédagogiques qui sous-tendent le dispositif jouant, nous l'avons vu, un rôle primordial dans les postures tutorales, le modèle appliqué s'avère, sauf exceptions, passablement uniforme dans un même dispositif de formation. Dans le même temps, tout dispositif de formation, quels que soient ses objectifs, son fonctionnement et son niveau, accueille, dans des proportions variables, divers types d'apprenants. Beaucoup d'entre eux ne rencontrent donc pas, dans un dispositif donné, le modèle tutoral correspondant à leurs besoins, ce qui, étant donné le rôle central assuré par les tuteurs dans les apprentissages, a des conséquences non négligeables sur la persévérance et les taux d'abandons. La recherche

ATLASS concluait donc sur des recommandations quant aux stratégies institutionnelles à mener en matière de tutorat, notamment à distance, susceptibles de conduire à une efficacité accrue des formations dispensées, recommandations qu'il n'est pas dans notre objet de développer ici.

#### **4. Tuteur à distance : un métier ? une identité collective ?**

S'il est indéniable qu'il existe bien une fonction tutorale à distance, nous nous sommes demandé, reprenant l'interrogation de Laot et de Lescure (2006) à propos des formateurs d'adultes, s'il était possible de parler de métier à propos de cette activité. Cela implique d'examiner d'abord les statuts des tuteurs et les formations qui préparent à l'exercice de la fonction.

##### **4.1. Les statuts des tuteurs à distance**

En France, si les activités des formateurs demeurent multiples, comme le souligne Gravé (2002), celles des tuteurs à distance se révèlent plus hétérogènes encore, ainsi que le montrent les recherches dont ils font l'objet depuis quelque temps et les témoignages de plusieurs d'entre eux, comme Pillot-Labat (2001) ou Gardie (2002). Leurs emplois sont rarement des emplois à plein temps et ils sont souvent occupés par différents acteurs institutionnels dont ce n'est pas l'activité principale. Mal défini, non codifié, non stabilisé, le statut des tuteurs à distance est très variable, du professeur des universités à l'étudiant vacataire, en passant par le professionnel de la discipline. Nos observations, non systématiques, mais nombreuses et répétées, de formations à distance proposées par des divers organismes nous ont amenée à constater la diversité des situations existantes, dont nous ne donnerons ci-après que quelques aperçus non exhaustifs.

Les caractéristiques des établissements porteurs de FAD jouent un rôle important dans le statut des tuteurs qu'ils emploient. Au Cned (Centre national d'enseignement à distance), établissement public appartenant au ministère de l'Éducation nationale, les tuteurs sont tantôt des vacataires, tantôt - le plus souvent - des enseignants détachés, relevant, pour beaucoup, de congés de longue durée. Les organismes privés de formation à distance ont refusé (ou se sont abstenus) de répondre à nos interrogations sur les FAD qu'ils proposent, arguant pour l'un d'eux que les formations dispensées n'étaient pas assimilables à des formations à distance, car elles incluaient des regroupements (en fait, quelques regroupements facultatifs). Nous faisons l'hypothèse qu'ils ont fréquemment recours, pour concevoir les cours, à des enseignants du second degré (ou peut-être parfois de l'enseignement supérieur) ou à des professionnels du secteur privé et ils demeurent très discrets sur le statut des personnels chargés du tutorat, généralement qualifiés de « professeurs compétents » ou de « spécialistes » dans les brochures qu'ils diffusent ou sur leurs sites d'information. Ainsi, la CHANED (Chambre syndicale nationale de l'enseignement privé à distance), qui regroupe plusieurs de ces organismes, indique, sur son site, que les enseignants employés par ses adhérents sont « soit des professeurs de l'Éducation nationale exerçant en établissement scolaire, soit des professionnels diplômés de l'État et spécialistes de leur secteur, choisis pour leurs compétences pédagogiques », ajoutant plus loin que « Les équipes pédagogiques des établissements membres de la CHANED s'engagent à être à la disposition de leurs élèves

pour les aider dans leur formation » (<http://www.chaned.fr/questions.html>, consulté le 18 janvier 2010).

Dans le milieu de la formation des adultes, ce sont fréquemment les formateurs qui remplissent cette fonction, cumulant souvent enseignement en présentiel et tutorat à distance. Il en est ainsi, par exemple, dans les centres de formation professionnelle agricole où les formateurs, rarement accoutumés aux modalités de formation en ligne, éprouvent souvent des difficultés à s'adapter à ces formes pédagogiques nouvelles pour eux, qu'ils vivent souvent comme une remise en cause de leurs identités professionnelles d'enseignants ou de formateurs (Renaud, 2010).

Dans le cadre des formations à distance de l'enseignement supérieur, deux modes dominants d'organisation du tutorat semblent coexister. Dans les dispositifs de petite taille, qui commencent à se mettre en place de manière expérimentale, souvent portés par un petit groupe d'enseignants auteurs des cours, il arrive que la fonction tutorale soit assurée par quelques-uns d'entre eux, au moins au début de l'expérimentation, ce qui leur permet de tester les produits pédagogiques qu'ils ont conçus. Dans certains cas, les enseignants continuent d'assurer le tutorat à distance après la période de rodage, tout en consacrant l'essentiel de leurs temps à leurs étudiants en présentiel, comme dans de nombreuses formations « ouvertes et à distance » du Cnam ou dans plusieurs CTU (Centres de télé-enseignement universitaires). Dans la plupart des autres dispositifs universitaires (par exemple dans d'autres CTU, dans des préparations à distance au C2i ou dans des formations à distance proposées par des unités de formation), le tutorat à distance est assuré par des doctorants ou de jeunes docteurs en recherche d'insertion académique, sur des emplois précaires, peu valorisés et assez mal rémunérés (Rodet, 2009).

Le modèle économique à partir duquel fonctionne le dispositif de FAD observé est donc aussi un facteur déterminant quant à l'organisation du tutorat. L'existence ou non d'un groupe spécifique de tuteurs est, en fait, souvent liée au degré d'industrialisation du dispositif de formation à distance, la fonction tutorale ayant tendance à être peu distincte de la fonction enseignante dans les dispositifs artisanaux ou disposant de peu de moyens, tandis qu'elle est assurée par des personnels identifiés comme tels dans les dispositifs marqués par une certaine industrialisation (Glikman, 2005).

Des calculs sur la rentabilité de la formation à distance mettent en avant les économies de locaux et d'enseignants qu'elle permet, prenant parfois peu en considération le coût du tutorat. Quelques tentatives existent, d'ailleurs, actuellement peu efficaces, de réduire encore ce coût. Ces tentatives consistent à remplacer, au moins pour partie, les « tuteurs humains » par un « tutorat système » (De Lièvre, Depover & Dillenbourg, 2005) qui consiste surtout à lister les questions les plus fréquentes et à constituer un stock de réponses fournies aux apprenants de manière automatique au fur et à mesure de leurs interrogations ou à constituer des « foires aux questions ». L'aide entre apprenants, présentée et souvent réellement conçue pour activer les échanges et la collaboration, peut aussi avoir pour effet des économies non négligeables en termes de personnels chargés du tutorat.

## **4.2. La formation des tuteurs à distance**

Généralement spécialistes de la discipline dans laquelle ils accompagnent des apprenants, mais porteurs de « savoirs d'action » plus que de « savoirs théoriques » (Barbier, 1996) quant à leur pratique tutorale, les tuteurs à distance ont rarement reçu une formation spécifique et sont souvent conduits à inventer « sur le tas » leurs stratégies d'intervention : « C'est en tutorant que l'on devient tuteur » (Baudrit, 1999 : 118). Contrairement aux formateurs d'adultes dont la professionnalisation a été largement facilitée par la création, en 1974, du DUFA (Diplôme universitaire de formateurs d'adultes) dans les universités de Lille 1 et Lille 3 (Presse, 2008), ce recours quasi exclusif à sa seule expérience (et, éventuellement, à celle de ses pairs) est, en fait, la situation générale des personnes chargées d'une fonction d'accompagnement en France, que ce soit dans les formations en alternance, dans l'entreprise ou dans d'autres secteurs d'activité (Paul, 2009).

On ne dénombre d'ailleurs que peu d'enseignements qualifiants incluant ou donnant lieu à une formation de tuteurs à distance. Les diplômes, en présence ou à distance, proposés par des établissements de formation français, des universités le plus souvent, ne traitent ces aspects que dans un cadre élargi d'ingénierie de la formation ou de la formation de responsables de formation/concepteurs de FOAD. C'est le cas, par exemple, du Master professionnel UTICEF à l'université Louis-Pasteur de Strasbourg ou de ceux en « ingénierie pédagogique du e-learning » à l'université de Rennes I et en FOAD à Besançon... D'autres formations plus ou moins comparables sont issues de projets européens, comme le Diplôme d'Université de formateur en réseau « Net-Trainers » à l'université de Toulouse 1 (qui donne également accès à un certificat européen) ou Learn-Nett, porté au départ par plusieurs universités européennes (universités de Genève, de Liège, de Namur, de Mons, etc.), qui vise à familiariser avec l'apprentissage collaboratif en réseau des enseignants, de futurs enseignants ou des étudiants en sciences de l'éducation.

Il existe également des sessions de formation, destinées à des tuteurs à distance en exercice, ou à de futurs tuteurs à distance, mais dans le contexte précis d'entreprises désireuses de rendre plus performantes leurs offres de FAD ou de FOAD ou dans celui de formations à distance spécifiques, telles les formations construites dans le cadre des projets européens FORSE ou LearnNett. Dans ce cas, il s'agit souvent de quelques journées d'information, plus que de formation structurée, ou de formations courtes (Daele & Docq, 2002, évoquent, à propos de LearnNett une formation de tuteurs d'une seule journée), construites en fonction des besoins et qui ne donnent lieu à aucune certification, même si elles aboutissent à améliorer les compétences tutorales de ceux ou celles qui les suivent.

Bien qu'une formation qualifiante, théorique et pratique, centrée exclusivement sur le tutorat à distance soit en cours de construction à l'AUF (Agence universitaire de la francophonie), la professionnalisation des tuteurs à distance, même si elle se constitue peu à peu, n'est donc actuellement qu'à l'état d'ébauche.

## **4.3. Un métier en France ?**

Certains auteurs semblent considérer le tutorat (et/ou le tutorat à distance) comme un métier. C'est ainsi que Baudrit, s'interrogeant sur l'utilisation du terme « métier » à propos des tuteurs en général (mais surtout dans la formation initiale), intitule « Les différentes facettes



du métier de tuteur » un des chapitres de son ouvrage. Il justifie l'emploi du terme « métier » par le fait que « les tuteurs ne sont pas des maîtres, mais ils le deviendront peut-être un jour » et que, bien qu'il n'existe ni corporation, ni diplôme de tuteur, « leur travail est reconnu puisqu'il peut être rémunéré ou faire l'objet de compensations ». Il conclut que « la notion de métier de tuteur se profile donc plus ou moins et ce métier est associé à l'exercice d'activités et de fonctions particulières, même si elles émanent de non professionnels » et que « même si, officiellement, ce n'est pas un métier, nous pouvons considérer qu'il y a peut-être là les bases pour la définition d'un nouveau métier » (Baudrit, 1999 : 113-118). Ceron, quant à elle, estime que, si l'activité tutorale à distance répond à la définition d'un emploi et non d'un métier, « la reconnaissance du métier de tuteur à distance permettrait d'augmenter l'efficacité du tuteur grâce à une formation adaptée, à un temps adéquat consacré au tutorat, à un salaire plus motivant... » (Ceron, 2003 : 167). Plus catégorique, toujours à propos des tuteurs à distance, J.-F. Bourdet (2007 : 28) écrit « C'est l'usage de ces outils [technologiques]... qui va caractériser l'exercice de la fonction tutorale et donc le métier de tuteur en ligne ».

Au-delà de ces préconisations ou affirmations, nous considérerons pour notre part, en nous référant aux analyses du métier de formateur d'adultes, qu'un métier implique « une catégorie possédant les attributs d'un groupe professionnel, avec son système institutionnalisé de formation, ses diplômes sanctionnant une compétence scientifique, son code de déontologie explicite, son recours au jugement des pairs » (Allouche-Benayoun & Pariat, 1993 : 29), qu'il est effectivement défini par des savoirs et des compétences, ainsi que par un contrôle d'accès à son exercice (Chapellier, 2005), qu'il s'inscrit généralement dans la durée et qu'il s'accompagne, dans nos sociétés, de l'existence d'organisations représentatives (Jobert, 1987).

Nous retiendrons par conséquent ici huit critères de présence d'un métier :

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

En France, les tuteurs, que ce soit en présence ou à distance, développent, certes, outre des connaissances disciplinaires, des savoirs et des compétences spécifiques liés à leur fonction, même de manière parcellaire et même s'il s'agit avant tout de savoir-faire et parfois même de savoir-être mis en œuvre dans l'action. Ils sont aussi plus ou moins (et plutôt moins que plus) rémunérés pour cette activité, sauf lorsque celle-ci s'inscrit dans leur charge de travail d'enseignant ou de formateur.

En revanche, contrairement à ce qui se passe au Québec (nous y reviendrons), aucun des autres critères n'est présent dans le système français. Nous avons vu qu'aucune formation

référéncée ne conduit encore à un diplôme nationalement reconnu de tuteur à distance. Il n'y a aucun contrôle quant à l'accès à la fonction : un enseignant s'improvise tuteur d'un cours à distance parce qu'il a conçu ce cours et souhaite en suivre la mise en œuvre, parce qu'il n'y a personne d'autre pour assurer ce suivi ou qu'il ne dispose d'aucun financement pour rémunérer un vacataire. Lorsque des tuteurs sont engagés comme tels, c'est parce qu'ils font partie, à un titre ou à un autre, d'une équipe d'enseignement ou de recherche, qu'ils sont disponibles et volontaires pour assurer ce travail - ne serait-ce que parce qu'ils ont besoin d'un revenu, même faible - et, fréquemment, parce qu'ils sont plus ou moins spécialistes du contenu de la formation et la connaissent pour avoir participé à son élaboration ou, simplement, l'avoir précédemment suivie en tant qu'étudiants.

L'activité tutorale à distance est donc une activité temporaire. Ce n'est ni un état en soi, ni un véritable statut et ce n'est, le plus souvent, pas l'activité principale des personnes qui l'exercent. Il n'existe d'ailleurs pas, dans les universités françaises, de ligne budgétaire permettant de rémunérer en tant que tels les tuteurs à distance. La fonction de tuteur est généralement une activité soit transitoire, de l'ordre du « petit job » pour des doctorants par exemple, soit marginale par rapport à une activité professionnelle stable pour les enseignants et les formateurs, tantôt incluse dans leur charge de travail, tantôt représentant une activité complémentaire rémunérée en heures supplémentaires. Aucun tuteur n'envisage actuellement de « faire carrière » dans cette fonction (bien que, en revanche, il semble que des carrières commencent à se construire autour de la spécialité de formateur de tuteurs à distance).

Enfin, il n'existe aucun signe d'organisation des tuteurs à distance en tant que communauté, ni code déontologique, ni convention collective, ni groupement visant à la protection d'intérêts communs. Un portail intitulé « t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance » (<http://www.tutoratadistance.fr>), initié et facilité par Jacques Rodet, spécialiste du tutorat, lui-même formé au Québec, et auteur d'une contribution dans cet ouvrage, pose les prémices d'une telle organisation. Cependant, bien que très consulté du fait de l'intérêt et de la richesse des apports de son organisateur, il est relativement peu alimenté par des praticiens autres que des enseignants-chercheurs et quelques spécialistes du domaine.

De même que les formateurs avant 1988, date à laquelle la profession s'est structurée (Laot & de Lescure, 2006), la fonction de tuteur à distance nous semble donc, pour ce qui est de la France, difficilement assimilable à un métier, quels que soient les critères à partir desquels celui-ci est défini, et l'ensemble de ceux qui l'assurent se révèle plus proche d'un groupe occupationnel que d'une corporation. La non-reconnaissance du métier de tuteur à distance peut sans doute également rapproché de la marginalisation durable, en France, de la formation à distance dans son ensemble, mais il semble que la plupart des métiers relatifs à l'accompagnement y subissent un sort semblable (Paul, 2009).

#### **4.4. Le métier de « personne tutrice » à la Télé-université du Québec**

À l'opposé, c'est à la Télé-université du Québec (TÉLUQ), que cette fonction est la plus codifiée<sup>5</sup>. La TÉLUQ, fondée en 1972, seule université francophone entièrement consacrée à la formation à distance en Amérique du Nord, a été intégrée en octobre 2005 à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle accueille environ 18 000 étudiants, totalisant quelque 27 200 inscriptions en 2008-2009.

La TÉLUQ emploie simultanément 150 tuteurs/tutrices à distance (175 étant effectivement enregistrés comme tels), répartis sur l'ensemble de la province. Ils (ou elles), nommé(e)s « personnes tutrices » (le français du Québec refusant de donner une valeur universelle au genre masculin), sont en charge des étudiants inscrits dans les premiers cycles (24 900 inscriptions). En outre, 68 « chargé(e)s d'encadrement » (dont 47 réellement actifs à un même moment), plus diplômés, assurent le soutien aux étudiants de deuxième et troisième cycles (environ 2 300 inscriptions en 2008-2009). Les chargé(e)s d'encadrement tutoient donc chacun à peu près trois fois moins d'inscriptions que les personnes tutrices, alors que les étudiants des cycles supérieurs, plus rompus à la discipline universitaire, demandent un encadrement moins important, malgré des travaux plus exigeants, que beaucoup d'étudiants de premier cycle, admis sur leur seule expérience professionnelle - écarts de traitement que constatent directement et ne manquent pas de souligner certains tuteurs employés aux deux fonctions.

La moitié environ des tuteurs de la TÉLUQ travaille à temps plein pour un autre employeur, le tutorat constituant pour eux une activité secondaire et un revenu d'appoint. Beaucoup d'autres cumulent des emplois à temps partiel, assurant également des fonctions de chargés de cours dans une autre université ou un collège, de rédacteur, de traducteur, de chercheur, etc. Un peu moins de 20 % d'entre eux, néanmoins, exercent à plein temps à la Télé-université.

Bien que de nombreux tuteurs estiment que le soutien à la motivation représente une dimension essentielle leur travail d'encadrement, l'institution attend d'eux un tutorat principalement « fonctionnel » (si l'on se réfère aux modèles d'exercice de la fonction définis plus haut). Comme les chargés d'encadrement, ils sont donc avant tout recrutés sur la base de leurs connaissances disciplinaires, attestées par des diplômes. Tous les tuteurs doivent avoir le baccalauréat et, en 2005, 55 % d'entre eux avaient une maîtrise. Il semble d'ailleurs que les exigences au recrutement augmentent, puisque ce dernier chiffre passe à 88 % pour les nouveaux embauchés depuis 1999. Il leur est également demandé de prouver une expérience professionnelle et/ou en enseignement, en particulier auprès d'adultes. Ils sont rémunérés sur une base forfaitaire par étudiant, incluant l'encadrement et la correction de travaux.

---

<sup>5</sup> Les données de cette partie sur les tuteurs de la TÉLUQ ont plusieurs sources, principalement : le site de la TÉLUQ ([http://teluq.quebec.ca/siteweb/enbref/or\\_chiffres.html](http://teluq.quebec.ca/siteweb/enbref/or_chiffres.html) et [http://teluq.quebec.ca/siteweb/enbref/or\\_services.html](http://teluq.quebec.ca/siteweb/enbref/or_services.html), consultés en janvier 2010) ; un article de Sylvie Pelletier, présidente du Syndicat des tuteurs et tutrices de la Télé-université, dans une revue syndicale (Pelletier, 2001) ; un article de la revue *Distances et Savoirs* (Guillemet & Pelletier, 2005) ; les *Fragments du Blog de t@d* sur La lutte des tuteurs de la TÉLUQ (Rodet, 2008) ; des textes additionnels et de riches précisions complémentaires que nous ont communiquées Sylvie Pelletier et Patrick Guillemet, spécialiste en sciences de l'éducation à la TÉLUQ et auteur d'un ouvrage sur la Télé-université (2007).

L'évaluation et la notation commentée des travaux des étudiants, aboutissant à la validation ou non des études, constituent d'ailleurs une part importante de leur activité (estimée aux 2/3 de leur temps de travail). Or, dans les conceptions dominantes à la TÉLUQ, l'enseignement est inclus dans le matériel de cours et les tuteurs sont surtout des « auxiliaires d'enseignement ». Cependant, ces derniers n'étant pas habilités à intervenir dans l'évaluation des étudiants, les tuteurs s'appuient sur cet aspect de leur fonction pour contester la doctrine institutionnelle, se revendiquer en tant qu'enseignants et obtenir d'être considérés et traités comme tels dans les conflits qui les opposent à la direction.

Quelques tuteurs ont suivi une formation spécifique, mais le seul critère d'existence d'un métier auquel ils ne répondent pas est celui qui concerne une qualification formelle sur le tutorat à distance, qui n'est, de fait, nullement exigée à l'embauche. Comme en France, il n'existe d'ailleurs pas au Québec de formation qualifiante centrée sur tutorat à distance et les outils technologiques correspondants, seuls y préparant des cursus universitaires sur la formation à distance dans son ensemble et incluant une formation au tutorat (tel que le DESS « Formation à distance » de la TÉLUQ) ou quelques formations courtes et non diplômantes, notamment à l'Université Laval, à l'université de Moncton ou au CEGEP (collège) à distance.

Du point de vue de l'inscription dans la durée, on constate que les tuteurs de la TÉLUQ font fréquemment carrière dans cette fonction, la majorité d'entre eux étant employée depuis plus de 10 ans par l'établissement, bien que tous les contrats soient à durée déterminée.

Ils sont, et c'est là leur caractéristique la plus originale dans ce milieu, organisés en syndicat, le « Syndicat des tuteurs et tutrices », auquel la loi du pays leur fait, comme pour tout salarié, obligation d'adhérer. Ce syndicat est affilié à une puissante centrale syndicale, la FNEEQ (Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec), qui les reconnaît donc en tant qu'enseignants et soutient efficacement leurs revendications visant à obtenir cette reconnaissance de la part de leur employeur. Ils sont régis par une convention collective que de longues négociations, en 2003-2004, ont permis de réviser dans le sens d'une revalorisation de leur fonction.

Plus récemment, durant deux mois et demi (de mi-janvier à fin mars 2008), ils ont mené une grève avec, pour principale revendication, l'obtention d'un statut comparable à celui des chargés de cours de l'UQAM, avec des conséquences en matière de salaires, mais aussi d'amélioration de leurs conditions de travail, en termes de sécurité de l'emploi, d'assurance-maladie, de prime de départ à la retraite, de congés payés lors des fêtes de fin d'année, de dédommagements plus élevés pour l'utilisation de leur équipement informatique personnel, etc. Ils ont ainsi perturbé le fonctionnement des enseignements, allant jusqu'à entraîner la suspension des inscriptions, dont le nombre a alors sensiblement baissé. Cette grève a abouti à la satisfaction d'une part non négligeable de leurs exigences et, en particulier, à une augmentation significative des salaires (près de 20 %), assortie d'un allègement de leur charge de travail.

Enfin, grâce à des budgets obtenus par le syndicat, des actions d'intégration dans la fonction (autour d'une réflexion sur les problèmes d'éthique, tendant à l'élaboration d'un code déontologique) et de perfectionnement professionnel sont menées pour les aider à améliorer leurs pratiques.

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

#### **4.5. Une identité ?**

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

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

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

#### **Bibliographie**

- AFNOR (2004). *Référentiel des bonnes pratiques. Technologies de l'information : formation ouverte et à distance. Lignes directrices*. Paris : AFNOR (diffusion restreinte).
- Agnel, J. (dir.) (1994). *Les formations ouvertes et à distance en France*. Paris : ORAVEP.
- Albero, B. (2008). Chapitre 20. Pratique sociale et recherche dans le champ de l'autoformation : entre engagement militant et culture académique. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 659-686). Paris : Presses Universitaires de France.

- Allouche-Benayoun, J. & Pariat, M. (1993). *La fonction formateur : Analyse identitaire d'un groupe professionnel*. Toulouse : Privat.
- Ardourel, Y. (2005). Former des enseignants à la pratique de la FOAD. *Cahier d'Histoire Immédiate*, (28), 107-114. En ligne [http://w3.grhi.univ-tlse2.fr/cahier/select\\_articles/ELISE/Yves-Ardourel.htm](http://w3.grhi.univ-tlse2.fr/cahier/select_articles/ELISE/Yves-Ardourel.htm), consulté le 8 janvier 2010.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J.-C. (Eds.) (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : Une place, des formations, un métier ?*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the Field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30.
- Bonamy, J. & Charlier, B. (2003). Conclusion : Un dispositif efficace ? In : B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 181-195). Bruxelles : De Boeck.
- Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *ALSIC, Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 10(1), 23-32. En ligne <http://alsic.revues.org/index522.html>, consulté le 16 septembre 2009.
- Bourdoncle, R. & Demailly, L. (Eds.) (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bourdoncle, R., Agulhon, C., Barbier, J.-M. & Pelpel, P. (Eds.) (1996). La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises. *Recherche et formation*, (22).
- Caron, C. (2003). Tuteur, de l'identité culturelle à l'identité professionnelle (Campus numérique FORSE). *ISDM, Informations, Savoirs, Décisions et Médiations*, (10). En ligne [http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms10/isdms10a81\\_caron.pdf](http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms10/isdms10a81_caron.pdf), consulté le 16 septembre 2009.
- Centre Inffo, Cnam, Université Lille 3 (1994). *Les métiers de la formation*. Paris : La Documentation Française.
- Ceron, S. (2003). *Le tutorat à distance dans les campus numériques : Un métier d'avenir ?* Université Lyon 2, mémoire de Maîtrise en Sciences de l'éducation. En ligne <http://forse.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-45.pdf>, consulté le 8 janvier 2010.
- Chapellier, J.-L. (2005). Éducateur : Identité et formation. In G. Zribi & J.-L. Chapellier (Eds.), *Penser le handicap mental*. Rennes : Ecole des hautes études en santé publique (EHESP).
- Charlier, B. (2009). Chapitre 21. L'apprentissage augmenté ? Recherches et interventions en technologie de l'éducation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 699-720). Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlier, B., Docq, F., Lebrun, M., Lusalusa, S., Peeters, R. & Deschryver, N. (1999). Tuteurs en ligne : Quels rôles, quelle formation ? In *Actes du Symposium international du C.N.E.D., Poitiers, décembre 1999* (pp. 337-345). Poitiers : Cned. En ligne <http://tecfa.unige.ch/perso/deschryv/doc/tuteurenligne.pdf>, consulté le 4 décembre 2009.

- Charlier, B. & Peraya, D. (Eds.) (2003). *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 149-162). Bruxelles : De Boeck.
- Cros, F. (2005). Tuteur, tutorat. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 1016-1019). Paris : Retz.
- Daele, A. & Docq, F. (2002). Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? In *Actes du 19<sup>e</sup> Colloque de l'Association interuniversitaire de pédagogie universitaire (AIPU)*, Louvain-la-Neuve, mai 2002. En ligne <https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/421a16c2-7da3-11dd-bdb8-b377fd3def91/DocqDaele-AIPU-2002.pdf?guest=true>, consulté le 21 septembre 2009.
- De Lièvre, B., Depover, C. & Dillenbourg, P. (2005). Quelle place accorder au tuteur système et au tuteur humain dans un processus d'industrialisation ? *Distances et Savoirs*, 3(2), 157-181.
- Deschryver, N. (2003). Le rôle du tutorat. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 149-162). Bruxelles : De Boeck.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994, 1998). Paris : Nathan.
- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C. & Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 3 (2), 69-99. En ligne [http://cqft.teluq.quebec.ca/distances/D3\\_2\\_e.pdf](http://cqft.teluq.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf), consulté le 8 janvier 2010.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Fritsch, P. (1971). *L'éducation des adultes*. Paris, La Haye : EPHE, Mouton.
- Gardie, P. (2002). Une formation à distance... mais un accompagnement bien présent. *Éducation Permanente, EDF/GDF/SFP*, 49-55.
- Gautier-Moulin, P. & Gérard, F. (1995). Les métiers de la formation. *Actualité de la Formation Permanente*, (137), 41-119.
- Gerbier, Y. & Sauvaître, H. (2003). Une classification des tutorats. *Recherche et formation* (Entrer à l'université : Le tutorat méthodologique), (43), 17-27.
- Glikman, V. (2002a). *Des cours par correspondance au "e-learning" : Panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Glikman, V. (2002b). Apprenants et tuteurs : Une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, (152), 55-69.
- Glikman, V. (2002c). Les étudiants face aux médiations technologiques dans l'enseignement supérieur à distance. In G. Le Meur (Ed.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage. Communications francophones du Cinquième colloque européen sur l'autoformation, Barcelone, décembre 1999* (pp. 163-178). Paris : L'Harmattan.
- Glikman, V. (Ed.) (2005). Tutorat à distance et logiques industrielles. *Distances et Savoirs*, 3(2).
- Glikman, V. (2008). Quels modèles d'exercice de la fonction tutorale à distance pour quels types d'apprenants ? In *Actes du colloque CEMAFORAD 4, Strasbourg, 9,10 et 11 avril 2008*. En ligne <http://edison.u-strasbg.fr/openconf/papers/84.pdf>, consulté le 11 janvier 2010.

- Gonnin-Bolo, A. (Ed.) (2009). L'accompagnement dans la formation. *Recherche et Formation*, (62).
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gravé, P. (2009). Chapitre 14. Trajectoires et identités professionnelles des formateurs. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 435-454). Paris : Presses Universitaires de France.
- Guillemet, P. (2007). *Former à distance : La Télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur (1972-2006)*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemet, P. & Pelletier, S. (2005). Le tutorat à la Télé-université. Les voies de l'industrialisation. *Distances et savoirs*, 3(2), 207-230.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Jacquinet, Geneviève (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, (102), 55-67.
- Jacquinet, Geneviève (2008). Accompagner les apprentissages : le tutorat « pièce maîtresse et parent pauvre » des dispositifs de formation médiatisés. In G. Jacquinet & F. Fichez (Eds.), *L'université et les TIC : Chronique d'une innovation annoncée* (pp. 179-222). Bruxelles : De Boeck.
- Jarvis P. (1990). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Londres, New York : Routledge (1ère édition 1937).
- Jobert, G. (1987). La professionnalisation des formateurs. In Délégation à la Formation professionnelle, *Quelle formation, quels formateurs ?*. Paris : La Documentation Française.
- Keegan, D. (1997). *Distance Training in the European Union [Enseignement à distance dans l'Union européenne]*. Bruxelles : Communautés européennes.
- Laot, F. F. & de Lescure, E. (2006). Formateur d'adultes : Entre fonction et métier. *Recherche et formation*, (53), 79-93.
- Leclercq V. (1992). Canal 6 : Rapport d'évaluation. *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, (21).
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies. Enjeux et paradoxes de l'autonomie. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241-263). Paris : Hermès/Lavoisier.
- Malglaive, G. (2007). *Formateur d'adultes : Un itinéraire*. Paris : L'Harmattan.
- Maltais, M. & Deschênes, A.-J. (mai 2005). *Les activités d'encadrement dans la documentation de huit cours à distance à trois ordres d'enseignement*. Communication au 73<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Université du Québec, Chicoutimi.
- Metzger, J.-L. (2004). Devenir enseignant en ligne : Entre surcharge et isolement. *Distances et Savoirs*, 2(2-3), 335-356.
- Metzger, J.-L. (2005). De l'importance des collectifs dans la formation en ligne. *Formation Emploi*, (90), 5-19.
- Paul, M. (2009). Chapitre 19. L'accompagnement : D'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Paris : Presses Universitaires de France.



- Pelletier, S. (2001). Tutrices et tuteurs à la TÉLUQ. *SCCUQ\_INFO*, décembre, 32-34. En ligne <http://sccuq.uqam.ca/information/SCCUQInfo/Decembre2001.pdf>, consulté le 18 janvier 2010.
- Pillot-Labat, J. (2001). Le tutorat à distance, une fonction très diversifiée. *Éducation Permanente, supplément AFPA*, 59-64.
- Presse, M.-C. (2008). La professionnalisation des formateurs d'adultes à l'université : Entre logique de professionnalisation et logique de compétences. In C. Solar & P. Hébrard (Eds.), *Professionnalisation et formation des adultes : Une perspective universitaire France-Québec* (pp. 125-156). Paris : L'Harmattan.
- Renaud G. (2010). *Les formations ouvertes et à distance (FOAD) dans les CFPPA : diversité des dispositifs, modes d'intégration et identités professionnelles*. Dijon : Educagri éditions.
- Rodet J. (2007). Tutorat à distance, une fonction essentielle. En ligne <http://jacques.rodet.free.fr/xchroete.htm>, consulté le 18 janvier 2010.
- Rodet J. (Ed.) (2008). La lutte des tuteurs de la TÉLUQ. *Tutorat à distance, fragments du Blog de t@d*, volume hors série. En ligne <http://jacques.rodet.free.fr/fraghs1.pdf>, consulté le 18 janvier 2010.
- Rodet J. (2009). Comment fixer la rémunération des tuteurs à distance. *Tutorales, la revue de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance*, (2), 22-. En ligne <http://jacques.rodet.free.fr/tutorial2.pdf>, consulté le 18 janvier 2010.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques (2<sup>e</sup> éd. 1985).
- Sirota, R. (Ed.) (2003). Entrer à l'université. Le Tutorat méthodologique. *Recherche et Formation*, (43).
- Stoney, S., Glikman, V. & Wack, O. G. (1999). *Supporting Adult Learners 1. A Comparison of Concepts and Terms and Their Usage in the Adult Education Systems of England, France and Germany*. Slough, Grande-Bretagne : NFER (National Foundation for Educational Research).
- Stoney, S., Glikman, V. & Wack, O. G. (2000). *ATLASS Project. Supporting Adult Learners To Achieve Success: Final Report to the European Commission*. Slough/Soest/Paris : NFER/LSW/INRP.
- Vetter, A. Tutorat en FOAD : Introduction. En ligne <http://www.supportsfoad.com/index.php/articles-foad/37-tutorat/57-tutorat-en-foad-introduction>, consulté le 8 janvier 2010.
- Wion, F. & Gagné, P. (2008). Le tutorat dans la formation à distance : A la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe. *Distances et Savoirs*, 6(4), 491-517. En ligne <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-4-page-491.htm>, consulté le 8 janvier 2010.
- Witorski, R. (2008). La notion d'identité collective. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (Eds.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp. 195-211). Paris : L'Harmattan.