



VOLUME 8, NUMÉRO 1

## Article

## LES RÔLES DU TUTEUR DANS LA FORMATION À DISTANCE DES PROFESSEURS VACATAIRES SÉNÉGALAIS

**Abdou Karim NDOYE, Ph.D., Maître de Conférences à l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal)**

**RÉSUMÉ** : Dans le cadre d'une réflexion menée au cours de l'atelier méthodologique de formation et d'intégration de nouveaux tuteurs, cette étude propose un référentiel de compétences du tutorat dans l'environnement d'apprentissage informatisé du projet Sénégal-Japon « *Open Distance Learning* ». S'appuyant sur quelques résultats d'une enquête et, surtout, procédant à une analyse réflexive nourrie par une expérience personnelle, elle présente une synthèse articulant les principaux rôles qui s'imposent aux personnes tutrices dans ce projet. Par conséquent, cette contribution porte un regard qualitatif sur l'accompagnement tutoral et fait ressortir quels sont les six différents rôles que les tuteurs retenus pour le projet devront assumer afin de donner le maximum de chances de réussite aux professeurs vacataires du Sénégal.

**ABSTRACT** : In the reflexion framework of a methodology workshop on the training and integration of new tutors, this paper proposes a Tutorship Competence referentiel in the computerized learning environment of the Senegal-Japan Project "Open Distance Learning". Based on some results of an inquiry, and more, making a reflexive analysis sustained by personal experience, it presents a synthesis articulating the main roles specific to the tutoring staff of this project. So this contribution throws a qualitative glance at the tutorial accompaniment and emphasizes the six different roles the tutors selected for this project will have to assume in order to give the maximum of chances of success to Senegalese non qualified teachers.

Le genre masculin est utilisé partout dans le texte sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

### 1. INTRODUCTION

En 2002-2003, sur financement de la Banque mondiale, une commande ministérielle a porté sur la formation à distance de professeurs vacataires (1) selon le modèle par alternance. Cette formation diplômante dure une année pour les titulaires de la licence qui préparent le certificat d'aptitude à l'enseignement moyen ou CAEM et deux années pour les titulaires de la maîtrise et ceux du baccalauréat; les premiers préparent le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire ou CAES alors que les seconds sortent avec le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges d'enseignement moyen ou CAE-CEM. L'École normale supérieure de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar ou ENS est chargée de cette formation. Cette dernière a comme objectifs : d'enrichir les connaissances théoriques et pratiques de l'apprenant dans les disciplines enseignées et de l'entraîner à appliquer ces connaissances et compétences à l'examen de sortie, au même titre que les stagiaires officiels de l'ENS (Diop, Diouf et Dieng, 2003).

Il s'agit d'une formation mixte qui se déroule en trois phases : une formation présentielle de 45 jours en période de vacances scolaires, une formation à distance de type autonomiste au cours de laquelle l'apprenant travaille avec des documents imprimés (différents modules et un guide de l'apprenant) conçus par les formateurs de l'ENS avec l'aide des experts du Centre d'application, d'étude et de ressources en apprentissage à distance (CÆRENAD) (3) et un accompagnement pédagogique dans les régions assuré par des tuteurs nommés par la Direction de l'enseignement moyen et secondaire général (DEMSG). Concrètement la formation à distance expérimentée combine une situation en présence avec une situation à distance qui s'étale sur une période relativement courte (six mois) et privilégiée, à distance, un accompagnement réactif.

L'objet de cette contribution est de présenter les rôles du tuteur tels qu'ils doivent être mis en œuvre dans le cadre de ce projet de formation à distance des professeurs vacataires sénégalais. Venant après les travaux déjà publiés dans la formation à distance des professeurs (Gaye, 1998; Ndoye et Diouf, 1999; Diallo, 2001; Ndoye, 2002; Diouf et Dieng, 2004), cette recherche contribue à approfondir la connaissance des expériences en cours au Sénégal. Au surplus, elle apporte des éléments d'information et d'analyse pour éclairer des décisions administratives et pédagogiques qui s'avèreraient nécessaires pour conduire le système éducatif sénégalais à un plus haut niveau de réussite.

Mais, d'entrée de jeu, il semble important de préciser que les ambitions de cette exploration sont modestes : l'étude réalisée ne constitue qu'un travail partiel. Il s'agit, en effet, d'une analyse qui ne traite que d'un aspect de la formation des vacataires et ne porte que sur un niveau du système d'enseignement : le second degré. Qui plus est, cette publication est assez largement descriptive.

1. Vacataires : Pour atteindre ses objectifs d'accès, le Gouvernement du Sénégal développe depuis 1995, une nouvelle politique de recrutement d'enseignants. Régis par le décret n° 2002/18 du 29 janvier 2002, les vacataires sont engagés pour servir dans les établissements des cycles moyen et secondaire et sont titulaires d'un diplôme universitaire. Après deux ans de vacation, ils sont recrutés comme professeurs contractuels et selon le diplôme requis, ils sont admis dans l'un des trois niveaux suivants : niveau 1 = baccalauréat, niveau 2 = licence ou niveau 3 = maîtrise. Le recrutement du professeur contractuel se fait sur la base d'un contrat avec le Ministère de la Fonction publique, du Travail, de l'Emploi et des Organisations professionnelles. Il reçoit un salaire moindre et bénéficie de moins d'avantages sociaux que son collègue qui est professeur titulaire.

2. L'UNESCO, en accord avec les autorités gouvernementales, a décidé de créer, en 1962, le Centre Pédagogique Supérieur (C.P.S.) ayant la mission de former les professeurs de collèges d'enseignement général (C.E.G.). Ce centre, créé avec l'appui du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), recrute sa première promotion d'élèves- professeurs de CEG par un concours ouvert aux instituteurs titulaires. La formation d'une durée de deux ans est couronnée, en cas de succès à l'examen de sortie, par le CAP-CEG dans les options français-anglais, français-histoire et géographie, mathématiques-sciences physiques et mathématiques-sciences naturelles. Le décret 63-643 du 20 septembre 1963 portant sur l'organisation du CPS définit ses missions, ses sections et le contenu de la formation. Au sujet de ces missions, il fut assigné à l'ENS la mission exclusive de former des professeurs de collèges d'enseignement moyen pour pallier les lacunes constatées et assurer la relève de l'assistance technique française dans l'enseignement moyen général. La mutation du CPS en ENS s'opère en 1965 avec le décret 65-764 du 6 novembre 1965 portant sur la création et l'organisation de l'ENS qui devint un institut de l'Université de Dakar (1965-1977). Il y a lieu de noter qu'à part le changement de tutelle les missions sont restées les mêmes de 1962 à 1972 (décret n° 71-115 du 25-10-1971). À cette date, tous les postes de professeurs de CEG étant sénégalisés, le président Senghor a décidé que tout enseignant du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycle secondaire devait être titulaire au moins de la licence d'enseignement. On assigne alors à l'ENS sa seconde mission : celle de former tous ceux qui, titulaires d'une licence ou d'une maîtrise, étaient désireux d'embrasser une carrière enseignante. Il s'ajoute à cette mission, au début de l'année scolaire 1976-1977, celle de former le corps de contrôle et le perfectionnement ou le recyclage des instituteurs bacheliers qui dispensaient des cours dans les collèges (CEG).

3. Né en 1997-1998, le programme du « Centre d'Application, d'Étude et de Ressources en Apprentissage à distance » ou CÆRENAD est un programme de coopération et de développement international qui a réuni six établissements universitaires partenaires du Brésil, du Canada, du Chili, du Costa Rica, de l'Île Maurice et du Sénégal. Son plan d'action 2000-2001 regroupe douze (12) projets dans les domaines de la formation des maîtres, les sciences de l'information et de la communication, la gestion des réseaux (gestion financière, gestion documentaire), l'environnement, l'éducation au développement, les problèmes de genre.

La méthode adoptée est essentiellement réflexive. Pour discerner les principales missions d'un tutorat efficace, l'auteur se base sur de bonnes pratiques mises en place dans le cadre de CÆRENAD et étoffe son inspiration par des échanges informels avec des enseignants de la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF), ex-ENS ayant exercé des fonctions de tuteur. Il prend aussi appui, on s'en rendra compte, sur une abondante documentation spécialisée.

Pour y voir clair, après avoir évoqué, dans la section 1, l'importance du tutorat, nous décrivons le type de scénario pédagogique retenu par les concepteurs du projet dans la section 2. La section 3 spécifie les principaux rôles de la personne tutrice chargée d'encadrer les professeurs vacataires tandis que la section 4 nous permet de conclure sur des pistes prometteuses qu'ouvrent des recherches plus générales et plus expérimentales.

## 2. L'IMPORTANCE DU TUTORAT

### 2.1 Le tuteur

D'après le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, le mot « tuteur » vient du latin « *Tutor* » et du verbe « *Tueri* » qui signifie protéger, défendre, garder (Cros, 1998). En pédagogie, au fil des siècles et dans diverses régions, il a désigné un précepteur (Jacquinot, 1998), un pair plus expérimenté (Filkenstein, 1986), un aîné dans la même filière d'études (Baudrit, 1999), un enseignant conseiller, un professeur principal (Jacquinot, 1998) et même « ... un guide, un instructeur qui enseigne à une seule personne ou à un petit groupe d'élèves à la fois; c'est un conseiller d'élèves » (Legendre, 1993 : 1378). C'est cette dernière acception qui s'apparente le plus au rôle du tuteur dans le projet Sénégal-Japon « *Open Distance Learning* ». Dans notre étude, le tuteur est un collaborateur du projet expressément désigné pour cette fonction pour des raisons essentielles : il est venu se former à la FASTEF (ex-ENS); il a déjà une connaissance parlante du métier; il a été repéré pour la qualité de ses travaux, proposé par un formateur et accepté par les responsables. C'est un professeur jouant la fonction de conseiller pédagogique chargé d'assurer l'accueil, l'intégration et la formation d'un ou de plusieurs professeurs vacataires en vue de l'obtention d'un certificat d'aptitude à l'enseignement délivré par la FASTEF .

### 2.2 Le tutorat

De nombreux auteurs parlent de *tutorat* pour désigner la nouvelle fonction qu'exerce, à distance ou en présentiel, des enseignants qui interviennent auprès des apprenants, les encouragent à créer et à mettre en œuvre des projets individuels ou de groupe et suivent le déroulement de leurs activités. Dans le champ particulier de l'enseignement à distance, tous les observateurs attentifs reconnaissent volontiers le rôle primordial que joue la personne tutrice (Lebel et Michaud, 1989). Que la qualité du tutorat dont bénéficient les apprenants constitue une variable déterminante de l'efficacité d'un dispositif de formation à distance et du taux de persistance est un fait dont les différentes recherches sur ce sujet font toutes référence (Bertrand, Demers et Dion, 1994; Desmarais, 2000; Kamoun, 2003; Depover, De Lièvre et Pingaut, 2003).

Soulignant sa participation à l'efficacité du travail collaboratif, Charlier, Deschryver et Daele (2002) et Deschryver (2002) ont identifié plusieurs actions importantes du tuteur par rapport à l'organisation du travail des groupes d'étudiants. De nombreux auteurs ont aussi beaucoup discuté des formes d'intervention de la personne tutrice. Parmi plusieurs travaux qu'il serait impossible de citer de manière exhaustive, on retiendra ceux de Moyne (1983); Henri et Kaye (1985); Finkelsztein (1986); Naylor, Cowie et Stevenson (1990); Burge, Howard et Ironside (1991); Hardy (1992); Jacquinot (1993; 1998; 1999); Ollivier (1993); Lebel (1994); Berge (1995); Rowntree, 1995; Belisle et Linard (1996); Perriault (1996); Lewis (1998); Baudrit (1999); Daele, Houart et Charlier (2000); Delivière (2000); Keegan (2000); Peccourd (2000); Salmon (2000); Barnier (2001); Domasik-Billocq (2001); Ecoutin, Even et Guidon (2001); Henri et Lundgren-Cayrol (2001); Paquette (2001); Choplin (2002); Guir (2002); Ceron (2003); Cochard, Sidir, Pirès et Baudoux (2003); Debon (2003); Denis (2003); Vandeput (2003).

Bien qu'il leur paraît que le rôle du tuteur soit très complexe, couvre une large palette de fonctions et s'exerce à plusieurs niveaux dans le processus de formation, les auteurs ci-dessus cités ont regroupé, grosso modo, les modalités d'intervention de la personne tutrice en quatre catégories : informer, orienter, stimuler l'activité de l'apprenant et réagir à certaines de ses actions et de ses demandes. De façon générale, ces études considèrent que le tuteur, dans l'enseignement à distance, peut être amené à remplir des rôles d'expert, de conseiller ou d'évaluateur par rapport à l'étudiant pris individuellement. Pour leur part, Donnay et Dreyfus (1999) décrivent les rôles du tuteur sur un plan plus affectif : facilitateur, modérateur, expert et soutien affectif.

Plus systématiquement, Daele, Houart et Charlier (2000), qui ont exploité une abondante documentation relative au tutorat, distinguent quatre rôles liés à l'encadrement d'un groupe qui apprend à distance : le rôle social du tuteur (Feenberg, 1989; Mason, 1991; Mason et Weller, 2000; Shin, 2001); son rôle d'organisation (Berge, 1995 et Feenberg, 1989); son rôle pédagogique (Feenberg, 1989; Berge, 1995; Desprès et Leroux, 2003); son rôle technique (Berge, 1995 et Lewis, 1997). Plusieurs auteurs (Deschênes et Lebel, 1994; Baklouti, 2002; Rene-Boullier, 2003; Charlebois-Refae et Gagné, 2005) s'entendent pour dire qu'en assumant ces rôles, le tuteur contribue à développer l'autonomie de l'étudiant pendant les phases d'apprentissage. Ce point de vue fait écho à Lebel (1989; 2005) qui considère que ce développement de l'autonomie de l'étudiant est l'objectif ultime de toute formation à distance. Mais, reconnaît-elle, tous les tuteurs n'ont pas une claire perception de ce que pourrait être leur rôle dans ce développement. Pour les aider à bien en prendre conscience et à l'assurer avec un maximum de succès, Lebel (1995) préconise une formation à l'intervention de type métacognitif.

À la suite de ce recensement, Daele et Docq (2002) présentent les outils de communication (courriel, chat, forum...) indispensables pour soutenir l'activité d'un tuteur. Ils les classifient en fonction de leur richesse communicationnelle, et suggèrent des associations particulières entre certains outils et certaines tâches, en fonction de la complexité de la communication nécessitée par les interventions en question.

Faisant suite à la nécessité de gérer un groupe d'apprenants interagissant à distance à l'aide d'outils complexes, un nouveau souci est apparu chez certains auteurs : celui d'une présence affirmée d'un leader de groupe. C'est ainsi que Feenberg (1989) et Mason (1991) insistent sur l'importance d'un leadership et d'une directivité appuyés dans la gestion des interactions, considérant cela comme une condition *sine qua non* du succès d'une conférence électronique.

De leur côté, Laurent, Gagné-Iattoni, Lessard (1992), Bernatchez (1998), Gagné, Bégin, Laferrière, Léveillé et Provencher (2001), Pettigrew (2001) et De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps (2003) évoquent deux autres rôles habituellement associés au tutorat à distance. Ce sont ceux d'accompagnement méthodologique et d'évaluation.

Il se dégage des résultats des études sur les rôles du tuteur que celui-ci doit assumer six principales fonctions : il sera notamment organisateur lors la mise en place des différentes activités de préparation du démarrage des cours; modérateur, facilitateur ou animateur lors des moments de regroupement; expert de contenu, pédagogue, technicien et correcteur dans le contexte d'un encadrement individuel, tout en devant assurer le support dynamique, moyen de maintenir une motivation régulière des apprenants.

Nous référant à cette typologie choisie pour sa simplicité, les rôles de la personne tutrice tels qu'ils seront définis dans la troisième section du présent article reprennent les axes évoqués dans les références ci-dessus étoffées par les leçons d'une expérience personnelle de tuteur. En attendant, dans le volet qui vient, nous décrivons, en particulier, le type de scénario pédagogique retenu par le projet.

## 3. TYPE DE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Le projet Sénégal-Japon « *Open Distance Learning* » vise à mettre en place une formation à distance diplômante des enseignants vacataires et à assurer leur formation continue sur ou près de leur lieu d'exercice. Afin de garantir l'atteinte de ces objectifs, les concepteurs du projet ont réalisé une plate-forme de formation à distance qui offre des cours Internet. Ces derniers empruntent le modèle pédagogique où les professeurs vacataires ont le plus grand contrôle possible sur le choix du lieu, du moment et du rythme de leur apprentissage. Bien que les assises des cours offerts reposent sur l'autonomie, les apprenants ne sont pas en situation d'isolement pour autant. Grâce aux dispositifs du projet, ils ne sont pas livrés à eux-mêmes car ils peuvent entretenir des contacts avec leurs autres collègues tout en étant encadrés par une personne tutrice à laquelle ils sont recommandés dès leur inscription. Autrement dit, des groupes composés de professeurs vacataires sont supervisés par des tuteurs qui, lors de regroupements présentiels dans les centres de ressources ou en ligne, les aident à s'approprier des connaissances et des compétences liées aux activités d'enseignement-apprentissage afin qu'ils obtiennent leur diplôme professionnel.

Le dispositif de formation s'appuie sur le potentiel humain et le savoir-faire de la faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) ou ex-École normale supérieure (ENS), sur les ressources infrastructurelles de sites-pilotes, sur les ressources multimédia du centre du BRED(4) et sur les possibilités technologiques du satellite Afristar de World Space. L'équipe pédagogique, déjà impliquée dans la formation des vacataires, réunit des enseignants et des professionnels. Elle regroupe les deux spécialistes de la FAD du projet, le directeur des études de la FASTEF, un représentant par département concerné (enseignants concepteurs) et deux représentants des tuteurs.

Par des cours dispensés par le biais du satellite et par l'accompagnement pédagogique, ces formateurs doivent offrir une formation pédagogique qui vise à préparer les inscrits aux examens de sortie organisés par la FASTEF et à leur assurer des chances de réussite comparables à ceux qui sont inscrits en formation en présence. Réflétant l'idée que la FASTEF se fait d'un bon professeur, on trouve dans le cursus de formation proposé aux vacataires des contenus dominants qui sont : une formation théorique (études des programmes des disciplines fondamentales, psychopédagogie, initiation aux sciences contributives et à la méthodologie de la recherche en éducation), une formation méthodologique et pratique (leçons d'essai, stage en responsabilité entière) et un enseignement en administration, en gestion et en législation.

La stratégie de formation repose sur trois modalités : regroupements présentiels périodiques, activités d'apprentissage à distance des vacataires et activités d'encadrement par les tuteurs.

Dans ce dispositif de formation à distance, la *Task Force*(5) confie à des personnes tutrices la responsabilité d'assurer l'encadrement des vacataires inscrits aux programmes qu'offre la FASTEF. Ce tutorat est prévu comme un accompagnement pédagogique dont la finalité est l'assistance à surmonter les difficultés rencontrées par le professeur vacataire au cours de sa formation. Mais ce rôle ne se borne pas à un simple jeu de questions-réponses avec les apprenants. Au contraire, les concepteurs du projet s'attendent, d'une part, à ce que le tuteur soutienne individuellement chaque vacataire dans son interaction avec les ressources pédagogiques, dans le développement de ses capacités d'autogérer son propre apprentissage



et dans le maintien de sa motivation en stimulant son rythme de travail et en l'encourageant dans les moments difficiles. D'autre part, ils prévoient que chaque tuteur participe activement au dispositif par des évaluations et des améliorations permanentes.

C'est pourquoi le tutorat comporte deux modalités : une, permanente, dans laquelle les échanges se font par conférences téléphoniques, ou par messageries électroniques, ou au moyen des chats et forums de discussion. L'apprenant y bénéficie d'un encadrement individuel et de groupe. Une seconde modalité, périodique, pour faire le point physiquement dans un centre de ressources.

Nommément désigné par les responsables du dispositif, le tuteur sélectionné dans le cadre du projet est un professeur titulaire du secondaire qui doit avoir un certain niveau de qualification (avoir cinq ans d'exercice; manifester de l'intérêt pour la discipline; avoir participé à des séminaires-ateliers, à des jurys d'examen, à l'encadrement de stagiaires; avoir des compétences de leadership). En plus de ses qualifications, il a réussi son intégration professionnelle dans le système d'enseignement secondaire. Il connaît la plate-forme, toute l'équipe pédagogique et a assimilé les règles et l'organisation du projet. De plus, il est disponible, volontaire avec de réelles capacités à écouter et à transmettre son savoir. Il est engagé dans une démarche de solidarité et est respectueux des principes de fonctionnement du tutorat en utilisant parfois des outils pour concrétiser avec pragmatisme son accompagnement.

À l'évidence, exercer la fonction éducative de tuteur requiert des compétences plurielles pour mettre en œuvre une palette de rôles. C'est pourquoi les membres de la *Task Force* se sont mobilisés pour assurer la formation des tuteurs sélectionnés au cours d'un atelier méthodologique qui s'est tenu à la bibliothèque de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar(6). Ayant bénéficié de cette formation visant à développer leurs compétences dans la fonction de tuteur, on prévoit qu'ils encadrent, chacun, 20 élèves-professeurs. Leur rôle consiste essentiellement à assister ce groupe d'apprenants dans la résolution de situations problèmes. Ils interviendront auprès d'eux et suivront le déroulement de leurs activités tout au long de leur parcours. Ils apporteront leur expertise aux groupes de travail par suggestions plutôt que par prescriptions. Leurs rôles varieront selon la méthode d'apprentissage privilégiée par les concepteurs du dispositif.

Compte tenu des différents objectifs poursuivis par les professeurs vacataires (préparation d'un diplôme de la FASTEF) et du contexte socioculturel africain dans lequel se fait la formation de ces professeurs, les activités des tuteurs sont très variées et peuvent dépasser souvent les rôles prescrits dans les textes du projet. Cependant, même s'ils doivent être au fait du contenu pour faire des corrections pointues et régulières, leur marge de manœuvre n'est pas illimitée. Ils ne peuvent pas, par exemple, modifier l'ordre de déroulement du cours ou retirer certaines parties qu'ils trouveraient redondantes ou non pertinentes.

Rappelons, schématiquement parlant, que selon la conception africaine des rapports sociaux, telle qu'elle est rapportée par la sagesse populaire, « *l'homme est le remède de l'homme* ». En d'autres termes, rien n'est possible en Afrique noire sans le dialogue, la concertation, l'écoute attentive de l'autre. La logique induite par une telle philosophie voudrait que, dans le cadre d'un encadrement en formation à distance, la personne tutrice ne corresponde pas avec les vacataires par le seul moyen des médias. Il faut qu'elle soit à proximité de regard, de toucher car les échanges se font surtout par des expressions corporelles. De plus, vivant dans une culture où la conscience collective est très prégnante et où l'hétéronomie est très cultivée, l'Africain privilégie en général les échanges en face à face. D'où le caractère irremplaçable des rencontres présentes dans les centres de ressources prévus par le projet.

Tirant profit de toutes ces considérations, on n'oubliera pas que la documentation scientifique citée plus haut retient généralement six grands domaines divisés en activités précises. Celles-ci ne sont pas conduites de manière linéaire ou isolée. Ces domaines d'activités sont : organisation, management, soutien social et motivationnel, expertise, évaluation et aide technique. À partir de ces six grands rôles, il est possible de déduire des tâches qui peuvent aussi bien s'effectuer dans le cas d'un travail collaboratif ou individuel. Les tuteurs peuvent développer davantage l'une ou l'autre en fonction des lieux, des moments et des objectifs des activités ou des regroupements.

Sur la base des résultats de recherche et de notre expérience personnelle de chef de projet en formation à distance, nous sommes construits une représentation des rôles du tuteur du projet Sénégal-Japon « *Open Distance Learning* »; rôles qui se trouvent, pour la plupart, largement exposés dans la littérature spécialisée. Quels sont ces rôles? C'est à répondre à cette question que s'attachera la section suivante qui clarifie, tour à tour, les six rôles que nous avons identifiés : rôles d'organisation, d'accompagnement méthodologique, de soutien social, de suivi disciplinaire, d'évaluation et d'accompagnement technique.

## 4. RÔLES DU TUTEUR

### 4.1 Rôle d'organisation

Lorsqu'un centre de ressources est ouvert et qu'un ou plusieurs tuteurs y sont affectés, l'une des premières tâches qui incombe à cette personne est d'organiser en équipes l'ensemble des vacataires inscrits et de veiller au respect des objectifs et des échéances. D'ailleurs, si l'on se reporte aux résultats de l'enquête menée par Diouf et Dieng (2004) auprès des vacataires inscrits à la formation à distance, on note que 82,95 % d'entre eux s'attendent à ce que leur tuteur exerce ce rôle. Cela suppose de la part de la personne tutrice qu'elle s'efforce à :

- recueillir des informations sur l'étudiant afin de l'aider à préciser son projet de formation pendant la semaine de regroupement présentiel;
- identifier clairement chaque apprenant (photo d'identité) en annotant chacune de ses interventions pour en résumer le contenu ou la nature;
- donner des informations à caractère administratif (date et modalité des examens ou d'un regroupement, inscription au concours, etc.);
- mettre en évidence les objectifs des activités pédagogiques;
- établir les règles et les protocoles de communication et de collaboration;
- proposer des solutions adéquates en informant, notamment sur la formation à distance, sur le cheminement d'un étudiant à la FASTEF (ex. : ENS);
- donner les consignes de travail au cours des différentes phases du processus d'apprentissage;
- aider au travail collaboratif par exemple en intervenant dans le choix des technologies à utiliser (chat, forum, échange de documents, de fichiers...);
- proposer une planification du travail, en rappelant les consignes et les délais;
- organiser la procédure de travail au cours d'échanges conversationnels avec les apprenants;
- préparer les échanges qui se font par conférences téléphoniques, ou par courriels, ou par forums;
- regrouper périodiquement élèves-professeurs et enseignants pour faire le point soit physiquement dans un centre de ressources, soit virtuellement par visioconférence;
- organiser la répartition du travail au sein de l'équipe du centre de ressources;
- être attentif à l'état d'avancement des travaux des apprenants, les solliciter en cas de retard.

### 4.2 Rôle d'accompagnement méthodologique

L'enquête de Diouf et Dieng (2004) indique que 78,40 % des répondants ont des attentes quant à ce rôle. Ceci réclame du tuteur, qu'avec l'aide de la personne responsable de la conception du module, il s'assure des antécédents du vacataire pour la mise en œuvre d'une formation adaptée. Pour faciliter la mise en œuvre de cet accompagnement de type métacognitif, la posture du tuteur l'amène à :

- commencer par analyser la situation de départ du groupe (disponibilités des élèves-professeurs, équipements du centre de ressources, accès à un ordinateur, attentes de chacun...) pour mieux connaître les apprenants avec qui il va travailler;
- expliquer les méthodes, les approches susceptibles de faciliter l'accès au savoir; donner des conseils méthodiques sur le travail intellectuel (comment rédiger une dissertation, comment faire un résumé, comment prendre des notes, comment faire une note de synthèse, etc.);
- déterminer avec l'apprenant le parcours individuel de formation et l'aider dans ses premiers pas;
- entraîner l'apprenant à acquérir des habiletés en l'aidant à mettre en place des stratégies d'apprentissage qui lui sont bien adaptées;
- renvoyer les apprenants aux auteurs des cours;
- envoyer des courriers généraux pour, par exemple, donner des informations sur le programme, sur les outils disponibles, sur des aides mises en place;
- donner des ressources complémentaires (sites intéressants, orientations de lecture, etc.);
- aider l'apprenant à s'autodiscipliner et à prendre en charge les différents aspects de sa démarche d'apprentissage;
- animer un groupe de travail en ouvrant un forum thématique, en mettant en relation des apprenants, ou en sélectionnant des productions intéressantes pour le groupe;
- faire le relais entre les vacataires et les formateurs de la FASTEF lorsqu'il y a des questions complexes sur les contenus.

### 4.3 Rôle de soutien social

D'après l'enquête de Diouf et Dieng (2004), 60,22 % des personnes sondées souhaitent avoir des encouragements et du support affectif en plus du support cognitif. Possédant une bonne connaissance du système d'enseignement secondaire, aussi bien dans la discipline (contenu, modalités de travail...) que sur les différents services techniques du projet, il sied au tuteur de favoriser un confort pédagogique au vacataire au cours de sa formation. Sensibilisé à une posture « thérapeutique » d'écoute, il aura pour mission de :

#### **Durant les rencontres asynchrones,**

- soutenir et motiver le vacataire, c'est-à-dire mener toutes les interventions concernant le suivi psychologique (stimuler, encourager, motiver, rassurer);
- fidéliser et accompagner le stagiaire en soutenant sa motivation, en le mettant en confiance et en valorisant ses progrès;
- chercher à renforcer la motivation intrinsèque de l'apprenant à travers sa propre implication d'accompagnateur qui partage le même objectif;
- viser l'engagement et la persistance de l'apprenant dans la réalisation de son apprentissage. Cela passe par des encouragements, voire des félicitations à l'apprenant, et demande à ce que le tuteur s'engage personnellement auprès de ce dernier;
- interpréter les signes de lassitude ou de non-compréhension car il a pu vivre lui aussi la surcharge cognitive due à la formation à l'ENS;
- aider à surmonter les difficultés éprouvées en le rassurant sur ses compétences;
- relancer les apprenants qui ne donnent pas de nouvelles;
- être « démocratique » (par opposition à « autocratique » ou « laxiste »);

#### **Pendant le travail du groupe (synchrone), le tuteur va :**

- joindre les apprenants, les solliciter lorsque certains ne le contactent pas;
- soutenir les apprenants sur les plans social, affectif et motivationnel;
- se rendre disponible et répondre dans des délais corrects;
- contribuer à gérer les aspects relationnels entre les élèves-professeurs, notamment en faisant fonction de médiateur dans la négociation sur l'objet du travail et la répartition des tâches;
- agir comme modérateur des échanges entre apprenants en encourageant tel ou tel apprenant à prendre plus de part dans un débat ou à ne pas monopoliser la parole, par exemple;
- inciter les apprenants à se poser des questions, à se répondre mutuellement, à partager les connaissances, les expériences et les compétences;
- veiller aux relations entre les personnes en utilisant des listes de discussion;
- intervenir en répondant lui-même au bout de quelques jours, si aucune réponse n'émane des participants, ou plus rapidement si la demande est urgente;
- être attentif à la fois au groupe de collaboration mais aussi à chaque élève-professeur individuellement, afin qu'il trouve réponse à ses attentes individuelles à travers la production du groupe et à travers la collaboration;
- favoriser les relations humaines, les contacts entre apprenants, afin de rompre l'isolement dans lequel ils peuvent se trouver, afin de leur éviter de travailler seul et de ne pas pouvoir échanger sur tout ce qui tourne autour des apprentissages;
- suivre de près la construction des relations interpersonnelles au sein du groupe;
- soutenir individuellement chaque apprenant dans son interaction avec les ressources pédagogiques, dans le développement de ses capacités d'autogérer son propre apprentissage, et dans le maintien de sa motivation en stimulant son rythme de travail et en l'encourageant dans les moments difficiles;
- déceler les crises éventuelles au début des activités en appréciant par des signes visuels ou auditifs comme l'agitation, les malentendus, les animosités, les mésententes;
- aider à résoudre des conflits au sein du groupe en usant de beaucoup de diplomatie pour ramener le calme, pour réduire le mécontentement;
- assurer une atmosphère chaleureuse dans l'environnement d'apprentissage en se montrant accessible, amical, disponible et accueillant lorsqu'il se consacre aux tâches pédagogiques de suivi et aux interventions de socialisation (organisation de fêtes, repas, etc.) qui soudent la promotion;
- établir des relations étroites entre les participants et lui. C'est cette relation qui encourage l'étudiant à faire les travaux requis parce qu'il sait que quelqu'un se soucie de recevoir les productions;
- fournir un soutien personnalisé par des commentaires spécifiques;
- donner une dimension humaine/sociale au dispositif de formation.

#### **4.4 Rôle de suivi disciplinaire**

Selon les données de l'enquête de Diouf et Dieng (2004), 77,27% des sujets s'attendent à ce que la personne tutrice facilite l'apprentissage, guide les apprenants, leur propose un feedback, suscite des questionnements et sache leur expliquer leurs erreurs. Médiateur entre un savoir parfois abstrait et des problèmes concrets que les vacataires peuvent rencontrer ou se poser au cours de leur formation, il revient au tuteur de suivre les travaux que l'apprenant effectue dans le cadre de sa formation.

Sans être assimilée à celle d'un formateur de la FASTEF, la posture éducative de la personne tutrice permet de :

- prendre en charge tous les processus pédagogiques qui se produisent après la mise en situation des vacataires;
- faciliter l'apprentissage et la compréhension des différents modules en répondant à toute demande relative aux contenus;
- aider à la compréhension de la matière en apportant des éléments précis et objectifs afin de réduire l'incertitude relative à son contenu;
- répondre aux besoins cognitifs des apprenants en ouvrant une communication textuelle ou audiovisuelle;
- intervenir sur le fond des questions (connaissances délivrées et échangées);
- assurer le suivi pédagogique de la formation (réponses aux questions des apprenants, analyse de la progression, conseils personnalisés);
- aider à la formulation du projet d'études;
- donner son avis sur l'évolution de l'apprentissage;
- aider également l'apprenant à s'autodiscipliner;
- faciliter l'apprentissage collaboratif (séminaires) et coopératif (groupes de discussion) avec un suivi chronologique des actions;
- participer à un débat ou réfléchir avec un apprenant à des stratégies de remédiation;
- aider les apprenants à lire les cours ou les exercices en expliquant certains concepts essentiels présents dans le cours, des idées ou des terminologies à retenir ou des points sur lesquels il peut y avoir débat;
- fournir des synthèses;
- apporter des informations complémentaires pour la réalisation des travaux;
- identifier toute difficulté d'apprentissage et y apporter une solution;
- aider à dépasser les difficultés éprouvées lors des travaux collectifs.

#### **4.5 Rôle d'évaluation**

D'après les résultats de l'enquête de Diouf et Dieng (2004), évaluer les travaux des apprenants figure parmi les actions les plus attendues du tuteur à distance (84,09 %). Pour assumer ce rôle, il incombe au tuteur soucieux de la réussite du vacataire dans la maîtrise de son métier d'apprécier les résultats du vacataire. Pour ce faire, il s'efforcera de :

- évaluer les capacités du vacataire à étudier à distance en notant son assiduité aux groupes de discussion, sa régularité à rendre ses exercices, son respect strict de l'ordre des étapes et du calendrier des activités, son état d'avancement par rapport à l'atteinte des objectifs d'étapes de l'activité d'apprentissage;
- évaluer le temps de réalisation effectif des travaux des vacataires;
- connaître l'état d'avancement des travaux des apprenants;
- intervenir dans l'appréciation des travaux pour lesquels il a assisté les apprenants;
- donner rapidement un feedback constructif à chaque étape du programme;
- aider l'apprenant à évaluer son trajet, ses besoins, ses difficultés, son rythme, ses préférences;
- aider l'apprenant à réaliser une évaluation réflexive en discutant et en reformulant les notions apprises;
- donner une évaluation des travaux des apprenants en fournissant des commentaires précis et complets pour éclairer la mise en œuvre de l'exercice suivant;
- fournir des commentaires précis et explicites à envoyer rapidement (un délai pédagogique d'élaboration d'une réponse de 48 heures semble la limite acceptable);
- faire des corrections personnalisées et détaillées pour permettre au vacataire de reprendre son travail en sachant comment l'améliorer;
- traquer la tricherie en comparant les fichiers, les auteurs, les styles...;
- valider les acquis.

#### 4.6 Rôle d'accompagnement technique

Ce rôle semble être celui que les vacataires s'attendent le moins que la personne tutrice remplisse car ils ne le mentionnent même pas dans leurs réponses à l'enquête de Diouf et Dieng (2004). Pourtant, il est logique de penser que la collaboration se déroulant la plupart du temps à distance, les tuteurs doivent encourager et favoriser l'utilisation du campus virtuel et de ses outils, en aidant au choix de l'outil approprié à la tâche du moment, et en apportant une aide technique aux vacataires si nécessaire. Il convient donc que le tuteur ait une culture minimale de l'informatique et sache contrôler le niveau de maîtrise de l'outil informatique du vacataire; il s'agira surtout de s'assurer que tous les inscrits au projet sont capables de communiquer par le biais de l'outil informatique.

Du point de vue du dispositif technologique, le tuteur veillera à :

- cultiver le maniement fluide des différents outils;
- vérifier la qualité du son, des images ou des graphies au début des séances;
- rendre les élèves-professeurs à l'aise avec le système technique et au final à rendre l'instrument technique transparent;
- intervenir pour d'éventuels problèmes techniques que rencontreraient les étudiants.

#### 5. CONCLUSION

Au Sénégal, la demande de formation des enseignants du secondaire est en augmentation sensible et les progrès de la connectivité offrent aujourd'hui la possibilité de répondre techniquement à ce besoin. Aussi, du fait de l'influence combinée des nouvelles technologies et de nouveaux besoins de formation chez les enseignants, un projet comme celui du Sénégal-Japon « *Open Distance Learning* » constitue une modalité tout à fait indiquée.

En commençant ces pages, nous avons suggéré que la fonction de tuteur comporte, comme le montre son champ disciplinaire, de multiples facettes. Il ne s'agit certes pas de posséder toutes les compétences, toutes les qualités requises, mais de déterminer celles qui sont prioritaires pour une fonction de tutorat précise. Cette définition doit être faite en tenant compte du contexte de formation : dispositif technique et humain d'enseignement-apprentissage, contraintes vécues par les acteurs, statuts des vacataires et des tuteurs, scénario pédagogique retenu, etc.

En épousant une telle démarche, et en considérant les choix pédagogiques faits au départ par la *Task Force* (apprentissage collaboratif, conception de l'apprentissage constructiviste), il nous paraît indispensable de décider que les rôles du tuteur que l'on devra privilégier dans le projet Sénégal-Japon « *Open Distance Learning* » devraient être ceux que nous avons identifiés plus haut. L'important, nous semble-t-il, est que les personnes auxquelles est dévolue cette tâche aient une conscience claire de ce qui est attendu d'elles pour intervenir de manière appropriée et à bon escient. Qu'en outre, elles bénéficient d'une formation complémentaire en cours de processus pour mieux leur expliciter leurs rôles, renforcer leurs capacités et leur conseiller certaines bonnes pratiques.

C'est dans ce contexte que nous avons présenté cette contribution qui nous conduit à souligner que si nous voulons que la formation à distance des professeurs vacataires sénégalais soit efficace et efficiente, il faut qu'elle bénéficie de l'apport de tuteurs en tenant compte des exigences scolaires et socioculturelles du milieu dans lequel ces vacataires interviennent. Enfin, il est primordial que le Comité scientifique de pilotage du projet optimise l'action permanente des tuteurs qui consacrent toute leur énergie intellectuelle et affective à aider les professeurs vacataires à réussir.

Ceci étant, il nous semble utile de souligner que ce travail gagnerait à être amélioré en dépassant sa nature discursive et en appuyant la vision des rôles du tuteur sur des résultats expérimentaux d'une recherche plus contextualisée. À cet effet, il nous paraît intéressant d'explorer le phénomène de sur-sollicitation possible du tuteur dans un environnement d'apprentissage à distance qui risque de connaître quelques défaillances techniques (coupures d'électricité fréquentes, par exemple). L'expérience d'autres établissements de formation à distance montre que si elles sont trop fréquentes et trop nombreuses, ces défaillances peuvent facilement prendre le pas sur tout autre type d'intervention du tuteur. Dans certains établissements, pour décharger les tuteurs du rôle fastidieux de « dépanneur technique », on a mis en place un support technique complètement détaché du support pédagogique (Duplâa, Gallisson et Choplin, 2003; René-Boullier, 2003). C'est une voie à explorer même si des raisons budgétaires pourraient inciter les responsables du projet sénégalais à recruter des tuteurs polyvalents. Non moins essentiel est le fait aussi de se pencher sur d'autres aspects à étudier. Retenons, par exemple, quelques thèmes. C'est, d'abord, celui de la dynamique des réseaux sociaux dans une formation collaborative entre pairs à laquelle participent des apprenants dont les valeurs socioculturelles les plus prégnantes sont, entre autres, la solidarité et l'entraide. C'est, ensuite, celui de l'incidence de la formation à distance des professeurs vacataires sur les résultats de ces derniers aux différents examens de la FASTEF.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAKLOUTI, M. (2002). *E-learning : présentation, aspects, enjeux et avenir*. Université de Sfax pour le Sud : École Nationale d'ingénieurs de Sfax (ENIS). Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master spécialisé en management de l'ingénierie (non publié).
- BARNIER, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- BAUDRIT, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier?* Paris : PUF (Coll. Éducation et Formation – l'Éducateur).
- BELISLE, C. et M. LINARD (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC? *Éducation permanente*, n° 127 (« Technologies et approches nouvelles en formation »), pp. 19-47.
- BERGE, Z.L. (1999). Intercation in Post-secondary Web-based Learning. *Educational Technology*, 39 (1), 5-11.
- BERGE, Z.L. (1995). Moderating Computer Conferences : Recommendations From the Field. *Educational Technology*, 15 (1), 22-30.
- BERTRAND, L., L. DEMERS et J.-M. DION (1994). « Contrer l'abandon en formation à distance : expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université ». CADE : *Journal of Distance Education /Revue de l'enseignement à distance*, 9 (2), 10 p.
- BURGE, E.J., J.L. HOWARD et D.J. IRONSIDE (1991). *Mediation in distance learning and investigation of the role of tutoring*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- CERON, S. (2003). *Le tutorat à distance dans les campus numériques : un métier d'avenir?* Lyon : Université Lyon II, ISPEF (mémoire de maîtrise non publié).
- CHARLEBOIS-REFAE, N. et P. GAGNÉ (2005). L'apprentissage de la recherche à distance : les besoins de support des étudiants, *DistanceS*, volume 7, numéro 1, pp. 1-14.
- CHARLIER, B., A. DAELE et N. DESCHRYVER (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 28, numéro 2, pp. 345-365.
- CHARLIER, B., A. DAELE, F. DOCQ, M. LEBRUN, R. PEETERS, S. LUSALUSA et N. DESCHRYVER (1999). « Tuteurs en ligne » : quels rôles, quelle formation? In CNED (éd.), *Actes des Deuxièmes Entretiens internationaux sur l'enseignement à distance*. Poitiers, Futuroscope, Palais du Congrès, 1 er et 2 décembre 1999.
- CHOPLIN, H. (éd.) (2002). *Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance*. Rapport final de recommandations. Groupe des Écoles des Télécommunications. Paris, novembre 2002.
- COCHARD, M.G., M. SIDIR, L. PIRES et S. BAUDOUX (2003). *INES, une plate-forme orientée vers la gestion des acteurs et des activités*. Actes du Colloque « Campus numériques et Universités numériques en région ». Montpellier, octobre 2003.
- CROS, F. (1998). Article « Tuteur, tutorat » du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Éditions Nathan.
- DAELE, A. et F. DOCQ (2002). *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance?* Communication au 19 e Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire sur les Méthodes actives dans l'enseignement supérieur. Regards pluriels et critiques sur les pratiques, Louvain-la-Neuve, 29 au 31 mai 2002.
- DAELE, A., M. HOUART et B. CHARLIER (2000). Internet en classe. Comment accompagner des enseignants? *Le point sur la recherche en éducation*, 18, 47-57.
- DEBON, C. (2003). Ressources techniques et ressources humaines en formation individualisée à distance : leurs rôles dans leurs apprentissages et le pouvoir d'autodirection des apprenants. In MOEGLIN, P., G. TREMBLAY (dir.). *2001 Bagues – Globalisme et Pluralisme*. Montréal : Université de Montréal.
- DE LIÈVRE, B. (2000). *Étude de l'effet de quatre modalités de tutorat sur l'usage des outils d'aide dans un dispositif informatisé d'apprentissage à distance*. Université de Mons-Hainaut : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée).
- DE LIÈVRE, B., C. DEPOVER, J.J. QUINTIN et S. DECAMPS (2003). Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance. In DESMOULINS, C., P. MARQUET et D. BOUHINEAU (éds). Actes de la Conférence *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Strasbourg, France, 15-17avril 2003, pp. 115-126.
- DENIS, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? *Distance et Savoirs*, 1, n° 1, pp. 19-46.
- DEPOVER, C., J.J. QUINTIN, B. DE LIÈVRE (2003). Un outil de scénarisation de formations à distance basées sur la collaboration. In Desmoulin, C., P. Marquet et D. Bouhineau (éds). Actes de la Conférence *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Strasbourg, France, 15-17avril 2003, pp. 469-476.



- DEPOVER, C., B. DE LIÈVRE et A. PINGAUT (1998). « Analyse de quelques facteurs susceptibles d'agir sur la fidélisation dans un cours d'enseignement à distance ». *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 15, 1998, p. 315-336.
- DESCHÈNES, A.J. et C. LEBEL (1994). « La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance », dans *Introduction à la formation à distance*, EDU 1600, sous la direction d'André-Jacques Deschênes, Québec (Québec), Télé-université, pp. 3-42.
- DESCHRYVER, N. (2002). Le rôle du tutorat. In CHARLIER, B. et D. PERAYA (éds). *Apprendre les technologies pour l'éducation : Analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*. Bruxelles : De Boeck (à paraître).
- DESMARAIS, L. (2000). « La persévérance dans l'enseignement à distance ». In Chanier, T., M. Pothier (éds). *Systèmes d'information et de communication dans des situations diversifiées d'apprentissage des langues*, Besançon : LIFC, 3 (1), p. 49-59.
- DESPRÉS, C. et P. LEROUX (2003). Tutorat synchrone en formation à distance. Un modèle pour le suivi pédagogique synchrone d'activités d'apprentissage à distance. In Desmoulin, C., P. Marquet et D. Bouhineau (éds). Actes de la Conférence *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Strasbourg, France, 15-17 avril 2003, pp. 139-150.
- DIALLO, M. (2001). *La formation à distance à l'École normale supérieure. Expériences, bilan et perspectives*. Dakar, Sénégal : CÆRENAD.
- DIOP, A., A.M. DIOUF et P.Y. DIENG (2004). *La FAD au Sénégal : étude diachronique et tendances actuelles*. Dakar : BREDA-AUF (document ronéotypé).
- DIOUF, A.M. et Y. DIENG (2004). *Formation à distance des professeurs vacataires sénégalais à travers l'outil technologique Worldspace. Spécifications fonctionnelles du projet*. Dakar : octobre 2004 (document ronéotypé).
- DOMASIK-BILOCCQ, M.C. (2001). *Tuteur en formation à distance, une fonction à facettes multiples*. Genève : ULG – FUNDP (Mémoire de DES en Technologie de l'Éducation et de la Formation).
- DONNAY, J. et A. DREYFUS (1999). *Le rôle du mentor dans un dispositif d'apprentissage par situations problématiques (ASP) comme entrée dans le développement professionnel de futurs enseignants*. In Actes du 16 e Colloque international de l'AIPU, Montréal (Québec), 25-28 mai 1999.
- DUPLAA, E., A. GALISSON et H. CHOPLIN (2003). Le tutorat à distance existe-t-il? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD. In Desmoulin, C., P. Marquet et D. Bouhineau (éds). EIAH 2003. Actes de la Conférence *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Strasbourg, France, 15-17 avril 2003, pp. 477-484.
- ECOUTIN, E., N. EVEN et J. GUIDON (2001). *Mise en œuvre de formations ouvertes et à distance – exemples et méthodes*. Paris : Algora.
- FEENBERG, A. (1989). The Written World. In Mason, R. et A.R. Kaye (éds). *Mindweave : communication, computers and distance education*. Oxford : Pergamon, pp. 22-39.
- FINKELSZTEIN, D. (1986). *Recherche en éducation – Le tutorat dans les écoles*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation Nationale : Direction Générale de l'Organisation des études.
- GAGNÉ, P., J. BÉGIN, L. LAFERRIÈRE, P. LÉVEILLÉ et L. PROVENCHER (2001). « L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants? ». *DistanceS*, 5 (1), p. 59-83.
- GAYE, A. (1998). *Pour une autoformation des enseignants assistée par les médias*. Lyon : Université Louis Lumière Lyon II (Mémoire de DÉSS).
- GUIR, R. (dir.) (2002). *Pratiquer les TICE – Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck Université.
- HARDY, V. (1992). Introducing computer mediated communication into participative management education : the impact on the tutor's role. *Education and Training Technology International*, 29, pp. 325-331.
- HENRI, F. et A. KAYE (1985). *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec/Télé-université.
- HENRI, F. et K. LUNDGREN-CAYROL (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- JACQUINOT, G. (1999). *Rencontres Internationales du Multimédia et de la Formation – Actes du CAFOC de Bordeaux, 17-19 novembre 1999*.
- JACQUINOT, G. (1998). *Le tutorat dans la FAD : Qu'est-ce qu'un tuteur, le tutorat en FAD, le rôle des technologies*. Cours donné dans le cadre du Réseau Africain de Formation à Distance RESAFAD (document polycopié).
- JACQUINOT, G. (1993). « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance ». *Revue française de pédagogie*. Paris : INRP, n° 102, janv.-fév.-mars, pp. 55-67.
- KAMOUN, R. (2003). *Retour de l'expérience pilote de l'enseignement à distance en Tunisie : cas du module de l'introduction générale à la gestion sur le net*. Communication présentée au Colloque TICE. Montpellier, octobre.
- KEEGAN, D. (2000). *Distance Training – Taking stock at a time of change*. Londres : Routledge.
- LAURENT, J., L. GAGNÉ-IATTONI et M. LESSARD (1992). *Le tutorat : un office de médiation controversé. Recherche sur la relation étudiant/tuteur à la Télé-université*. Télé-université, Québec, Canada.
- LEBEL, C. (1995). Le tuteur et l'autonomie de l'étudiant à distance. *Journal of Distance Education*, vol. X, n° 1, pp. 5-24.
- LEBEL, C. (1994). *Le tuteur, la tutrice et le développement de l'autonomie de l'étudiant à distance*. Cahier de formation. Montréal : Télé-université.
- LEBEL, C. (1989). Le support à l'étudiant en enseignement à distance. *Journal of Distance Education*, vol. IV, n° 2, pp. 7-24.
- LEBEL, C. et B. MICHAUD (1989). « Le tuteur et le support à l'étudiant en enseignement à distance ». In SWEET, R. (dir.), *Post-secondary distance education in Canada . Policies, practices and priorities*, 1989, ED 336 648.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris : Guérin/ESKA. Coll. Éducation.
- LEWIS, R. (1998). Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. In ROUET, J.F. et B. DE LA PASSARDIÈRE, *Hypermédiatés et Apprentissages* (11-28). Actes du Quatrième Colloque. Poitiers : Universitè de Poitiers.
- LEWIS, R. (1997). Trabajo y aprendizaje en comunidades distribuidas. In C. Vizcarro et J.A. Leon (éds). *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. Madrid : Ediciones Piramide.
- MASON, R. (1991). Moderating Educational Computer Conferencing. *DEOSNEWS* ( Online), vol. I, n° 19.
- MASON, R. et M. W ELLER (2000). « Factor affecting student's satisfaction on a web course ». *Australian Journal of Educational Technology*, 16 (2), 2000, p. 173-200.
- MOYNE, A. (1983). *La relation d'aide et le tutorat*. Paris : Fleurus.
- NAYLOR, O.H., H. COWIE et K. STEVENSON (1990). Using student and tutor perspectives in the development of open tutoring. *Open Learning*, 5 (1), 9-18.
- NDOYE, A.K. (2001). Projet de formation à distance des enseignants du post-secondaire. In Uwe Beck et Winfried Sommer (editors). *LEARNTEC*, 2001, 9th European Congress and Trade Fair for Educational and Information Technology. Paris : UNESCO.
- NDOYE, A.K. et A.M. DIOUF (1999). *Pour une utilisation des radios FM privées dans la formation à distance (FAD) des maîtres au Sénégal*. Communication présentée au Colloque international sur la formation à distance. In Actes du Colloque « Éducation à distance et technologie », Centre d'Application, d'Étude et de Ressources en Apprentissage à distance (CÆRENAD), Santiago, 22-25 novembre, pp. 3 – 23.
- OLLIVIER, B. (1993). *Le tutorat dans l'enseignement à distance. Perspectives et sites de réflexion*. Paris : Document INRP-TECNE 93-014.
- PAQUETTE, D. (2001). Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender. In *Revue DistanceS*, 5 (1) : 7-35.
- PECCOURD, F. (2000). *Les nouvelles pratiques de formation dans l'université virtuelle* (dir.). D'H. SAMIER, Hermès, pp. 87-102.
- PERRIAULT, J. (1996). *La communication du savoir à distance*. Paris : L'Harmattan.
- PETTIGREW, F. (2001). « L'encadrement des cours à distance : profils étudiants ». *DistanceS*, 5 (1), 2001, p. 99-112.
- RENÉ-BOULLIER, L. (2003). Coordination pédagogique : une vision globale de l'accompagnement personnel au DESS DICIT, *Revue Sticef.org.*, vol. 10, pp. 1-17.
- ROWNTREE, D. (1995). The tutor's role in teaching via computer conferencing. *British Journal of Educational Technology*, 26 (3), 205-215.
- SALMON, G. (2000). *E-moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. London : Kogan Page.
- SHIN, N. (2001). « Beyond interaction : The relational construct of transactional presence », dans *Open Learning*, vol. 17, n° 2, pp. 121-137.
- VANDEPUT, E. (2003). *Évaluer les compétences en TIC, une gageure?* Actes en ligne des premières journées francophones de didactique des progiciels. Paris : INRP, GEDIAPS, octobre 2003.
- 4 . BREDA : Le Bureau Régional de l'Éducation à Dakar est un bureau de l'UNESCO, plus connu sous son sigle en français, BREDA. Il a été créé en 1970 pour s'occuper de la planification de l'éducation en Afrique au Sud du Sahara. Au fil des ans, il a élargi son champ d'activités l'étendant à d'autres sous-secteurs de l'éducation et se consacrant également à tous les autres domaines de compétence de l'Organisation que sont les sciences, les sciences sociales, la culture et la communication. À l'heure actuelle, le BREDA est un bureau multisectoriel. Toutefois, l'éducation demeure son domaine d'intervention prioritaire compte tenu du mandat régional en matière d'éducation qui lui est dévolu sur l'ensemble de l'Afrique sub-saharienne. Dans ce cadre, le Bureau est tenu de fournir l'assistance nécessaire aux autres bureaux UNESCO installés dans cette zone et de coordonner la mise en œuvre des programmes éducatifs régionaux. D'autre part, le BREDA assume le rôle de représentation de l'UNESCO auprès de six pays (le Cap Vert, la Gambie, la Guinée-Bissau, le Liberia, le Sénégal et la Sierra Leone). Un rôle diplomatique certes mais aussi une entière responsabilité en ce qui concerne la coopération entre ce groupe de pays et l'UNESCO.
- 5 . *Task Force* : Expression d'origine anglo-saxonne qui désigne une réunion d'acteurs pour partager les expériences, coordonner des actions et devenir force de proposition. Dans le projet « *Open Distance Learning* », on appelle « *Task Force* », le noyau d'experts (4 à 5 personnes) très avisés sur la question de la formation à distance à qui les responsables du projet ont assigné des objectifs clairs, des termes de référence nets et un chronogramme précis.
- 6 . Cette préparation a eu lieu au cours d'un séminaire-atelier tenu à la bibliothèque centrale de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar du 25 au 28 octobre 2005.

7 . De 1999 à 2004, l'auteur de ce texte a été chef du programme international de formation pédagogique à distance des enseignants du supérieur dans le cadre de CÆRENAD.

8 . Selon les constructivistes, le phénomène de surcharge cognitive peut se produire lorsque l'apprenant dépense beaucoup de ressources cognitives en recherchant de l'information dans un réseau d'informations. Ancien stagiaire de l'ENS, le tuteur sait que dans cette institution les élèves-professeurs dépendent beaucoup de ressources cognitives en cherchant de l'information sur de multiples activités (leçons d'observation, leçons d'essai, prestations au micro-enseignement, stage rural, stage en responsabilité entière, rédaction de mémoire de fin d'études, etc.). De la sorte, ils risquent de se trouver cognitivement surchargés car ils doivent entrer trop d'informations dans leur mémoire de travail qui est limitée.

### COMMENTAIRES

Nous vous invitons à **réagir** à cet article. Votre commentaire sera publié afin de poursuivre la réflexion et susciter l'échange.