

Progresser au service de l'apprenant à distance, sans oublier les acquis antérieurs

Brigitte Denis

[Plan](#) | [Texte](#) | [Bibliographie](#) | [Notes](#) | [Illustrations](#) | [Citation](#) | [Auteur](#)

Plan

[I. Introduction](#)

[II. Des dispositifs de formation au service de valeurs sociétales](#)

[III. Principes andragogiques et piliers de l'autoformation](#)

[IV. Investir dans le tutorat](#)

[IV.1. Disposer d'une typologie des fonctions tutorales](#)

[IV.2. Former au tutorat à distance](#)

[V. Cobotique pédagogique](#)

[VI. Cobotique tutorale](#)

[Haut de page](#)

[I. Introduction](#)

1 Les idées et travaux de Glikman et de Jacquinet constituent une base solide qui a contribué à l'avancement du domaine de la formation à distance (FAD). Toujours d'actualité, l'article de Glikman (2014) aborde l'évolution des dispositifs, notamment sous l'angle des outils technologiques et de l'ouverture à de nouveaux types d'activités d'apprentissage relevant d'options épistémologiques (ex. socio-constructiviste) et du soutien de l'engagement de l'apprenant dans la formation.

2 Devant manifester autonomie et motivation, les apprenants sont de plus en plus confrontés à des activités d'apprentissage et à des outils technologiques avec lesquels ils n'ont pas toujours été familiarisés au préalable. L'importance de l'ingénierie pédagogique, y compris le soutien des apprenants, est dès lors soulignée, qu'il s'agisse de cours totalement à distance s'adressant à de larges publics, d'un Dispositif de Formation Hybride (DFH) focalisé sur de plus ou moins grands groupes, ou de cours massifs en ligne (MOOC).

3 Dans quelle mesure ces différents types de dispositif de formation (DF) recourant à la distance soutiennent-ils l'activité des apprenants qui s'y inscrivent ? Parmi les facteurs susceptibles d'optimiser le maintien en formation et la réussite de différents types d'apprenants, nous pointerons divers éléments relatifs à l'ingénierie de la formation et à l'ingénierie tutorale, dont la formation des tuteurs et l'apport potentiel de l'Intelligence Artificielle Générative et des *Learning Analytics* exploitables par le tuteur pour étayer ses interventions.

[II. Des dispositifs de formation au service de valeurs sociétales](#)

4 L'accès à l'éducation et à la culture pour tous, équité sociale, coopération, développement personnel, éthique, inclusion... sont des piliers de nombreux pays démocratiques où l'on trouve aussi souvent paradoxalement des « valeurs » telles que (notamment) la compétitivité, l'individualisme, le pouvoir de l'argent, etc., et ce à divers niveaux (exo, macro, méso, micro). N'oublions pas que nous tous faisons partie de systèmes où différents actants (acteurs humains et non humains) sont en interaction et impactent la mise en œuvre d'une activité ou l'adoption d'une innovation (Akrich *et al.*, 2006). Soyons conscients de nos choix et de leurs répercussions les plus probables.

5Au niveau des acteurs de la FAD, lorsque les commanditaires de la formation sont des services publics, les valeurs généralement affichées sont l'ouverture, l'inclusion, le support au succès de l'apprenant. Par exemple des ministères qui soutiennent (en partie) des institutions d'EAD au niveau national (cf. l'[Open University](#) au Royaume-Uni, le [CNED](#) en France), ou au niveau régional (ex. [e-learning](#) de la Fédération Wallonie-Bruxelles). De plus en plus d'institutions de l'enseignement supérieur disposent en interne d'équipes de techno-pédagogues qui soutiennent les enseignants dans la conception de tels dispositifs. Pour leur part, des privés (ex. entreprises) créent parfois des services de conception et de développement interne ou les sous-traitent. Parfois, ce sont simplement des enseignants ou des formateurs isolés qui créent des activités ou même des DF entiers pour répondre à leurs besoins d'enseignement. Quelle que soit l'origine de la demande, une contrainte importante est celle du budget souvent limité tant pour le développement que pour leur mise en œuvre, et surtout le suivi des apprenants. Or, on sait que ces derniers ne sont pas égaux devant le DF proposé et que le soutien d'un tuteur est un facteur de succès dans la persévérance et la réussite des apprenants.

6Quels que soient sa taille et son type, il est primordial, même si ceci s'avère complexe, de prendre en compte les caractéristiques du public-cible et de dépasser la représentation de l'apprenant lambda. Il reste toutefois difficile de tenir compte de l'ensemble des variables individuelles, surtout lorsque la formation s'adresse à de (très) grands groupes. Pourtant, leurs attentes, projet, contraintes, prérequis à l'entrée dans la formation (au niveau de(s) « discipline(s) » concernée(s), leur capacité et autonomie à organiser et à planifier leur travail ainsi qu'à utiliser certains outils numériques, etc.) vont influencer leur motivation et son maintien au fil du parcours.

III. Principes andragogiques et piliers de l'autoformation

7Qu'il soit centré sur une approche individuelle ou/et collaborative, il ne faut toujours pas perdre de vue qu'un dispositif de FAD ou d'un DFH repose sur des principes andragogiques et mobilise des compétences en lien avec l'auto-formation. Celles-ci, tout comme l'autonomie dans le suivi d'une formation hybride ou totalement à distance ne sont pas le lot de chaque apprenant.

8Ainsi, même si la fracture numérique a tendance à diminuer et que la crise du Covid-19 a augmenté le recours aux outils et ressources numériques chez les étudiants, tous les (potentiels) apprenants ne sont pas suffisamment familiarisés avec certains usages de tels outils, qu'ils soient ou non intégrés dans les *Learning Management System* (LMS). Prévoir un mécanisme de préformation technologique (Carré et Pearn, 1992) reste utile pour certains publics, en plus du soutien technique que le tuteur (facilitateur) peut lui apporter au début et en cours de formation.

9Il en va de même pour le volet pédagogique. Alors que la FAD repose surtout sur des paradigmes d'Apprentissage/Enseignement (Leclercq et Denis, 1998 ; Leclercq et Poumay, 2008) à hétéro-initiative (ici celle du formateur-machine), les dispositifs recourant totalement à l'apprentissage collaboratif en ligne axés sur le développement d'un projet par des groupes d'apprenants d'un même cours et la tenue d'un carnet de bord réflexif (Denis, 2006) restent minoritaires, même si de nombreuses plateformes intègrent des outils et des espaces permettant de mener des activités collaboratives à distance, constituer des portfolios, compléter des carnets de route... Dans certains MOOC, des activités mettent parfois les apprenants en contact pour mener une activité à plusieurs. Par contre, comme en témoignent les dimensions de la typologie Hysup (Burton *et al.*, 2011) et HYpes (Charlier et Peltier, 2024) les apprenants peuvent, dans un DFH, mener des activités de création, collaboratives, réflexives..., que ce soit en présentiel ou à distance. Proposer des activités d'apprentissage à auto ou socio-initiative à des personnes qui ne sont habituées qu'à des paradigmes d'A/E plus « traditionnels » peut leur poser certaines difficultés. Apprendre à collaborer, à créer... et

ce en plus à distance (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001), ou encore élaborer son Espace Personnel d'Apprentissage (Felder, 2017) peut également nécessiter une préformation pédagogique ou du moins faire un soutien proactif du tuteur.

10 C'est notamment grâce à des activités porteuses de sens pour l'apprenant, au fait de pouvoir trouver réponse à ses éventuelles questions et de bénéficier du soutien d'un tuteur ou de pairs qu'il pourra plus aisément parvenir à son but. Bien pensé et mis en œuvre, le tutorat peut non seulement rompre l'isolement, mais aussi apporter un soutien à l'apprenant sur différents plans (Denis, 2003).

IV. Investir dans le tutorat

11 Faire ressentir un sentiment de présence à distance en faisant circuler des signes de présence dans la médiation pédagogique (Jacquinot, 2002) vise à diminuer le décrochage et le sentiment d'isolement. Devenir tuteur à distance ne s'improvise pas... Disposer d'une typologie des interventions tutorales et s'accorder sur la définition des rôles des tuteurs (charte tutorale) intervenant dans des dispositifs de FAD ou hybrides afin qu'ils soutiennent et stimulent les apprenants est déjà un grand pas (Denis, *op. cit.*). Se former au TAD en est un autre et constitue également une étape de l'ingénierie tutorale.

IV.1. Disposer d'une typologie des fonctions tutorales

12 Rodet (2016) a combiné et synthétisé les points de vue de divers auteurs concernant les fonctions qu'un tuteur peut endosser. Il a croisé dans une matrice les fonctions tutorales et les plans de support à l'apprentissage, ce qui permet d'identifier des objectifs génériques d'interventions tutorales. C'est une des huit étapes faisant partie du processus d'ingénierie tutorale qu'il décrit. En outre, quel que soit le type d'apprenant identifié, le tuteur ne doit pas perdre de vue et faire évoluer son type d'étayage en fonction du cheminement de ses tutorés.

13 Quatre types de tuteurs ont été mis en évidence par Glikman : les « formels », les « compatissants », les « challengers » et les « dévoués ». Cette typologie a été établie à partir de deux éléments : la nature du soutien (didactique, méthodologique, social, psychologique, matériel, développement personnel des apprenants) et la manière dont ce soutien (proactivité et réactivité) est assuré. En 2008, dans le cadre de la recherche ATLASS, quatre modèles se sont dégagés (fonctionnel, affectif, pédagogique, holistique et personnalisé) et ont été mis en relation avec différentes dimensions (types d'aide) de la fonction tutorale et avec les types d'apprenants auxquels ils conviendraient le mieux (Glikman, 2011).

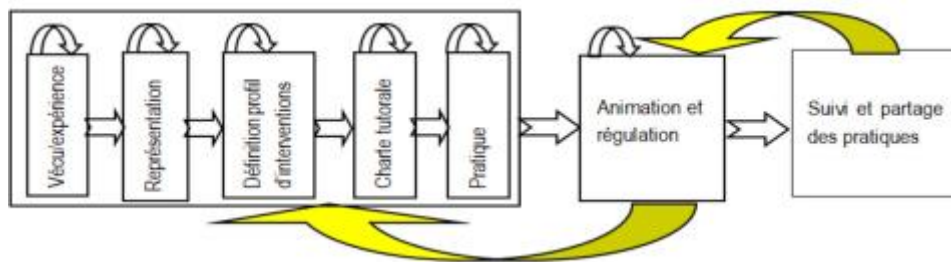
IV.2. Former au tutorat à distance

14 Les objectifs et les profils de tuteurs peuvent varier selon les contextes (ex. publics-cibles, milieu scolaire ou professionnel, cours, stages). Pour répondre aux besoins de formation au TAD, différents acteurs prennent des initiatives dans ce sens. Par exemple, en Wallonie (Belgique), les centres de l'IFAPME proposent des formations destinées aux tuteurs d'entreprises (patrons/collègues) dont la tâche est de transmettre des compétences à des stagiaires. Celles-ci incluent un volet sur l'accompagnement à distance et la motivation. Pour sa part, le CNED propose des modules de formation en ligne relatifs à l'accompagnement des apprenants, notamment destinés à ses tuteurs. Cette problématique est aussi intégrée dans certains cours universitaires dédiés à l'e-learning.

15 Des formations (en présentiel, en ligne ou hybrides) se sont développées au fil du temps. Par exemple, Denis (*op. cit.*) propose une méthodologie de formation des tuteurs. Son modèle de formation comprend sept étapes :

1. partage du vécu/expérience d'un dispositif de FAD en tant que tuteur ou apprenant ;
2. émergence des représentations de la fonction tutorale ;
3. définition d'un profil d'intervention de référence sur base du dispositif à tutorer ou d'une activité tutorée vécue en séance ;
4. consensus sur la fonction tutorale en vue de l'adoption d'un profil d'intervention et de la rédaction d'une charte du e-tuteur ;
5. préparation pratique à l'animation ;
6. application sur le terrain (animation et régulation) ;
7. suivi et partage des pratiques.

Figure 1. Étapes du processus de formation des e-tuteurs



[Agrandir Original \(jpeg, 60k\)](#)

Denis, *op. cit.*, p. 32.

16Les cinq premières étapes sont de l'ordre de la formation « initiale ». Elles ont lieu avant que le tuteur n'intervienne dans le dispositif, sur base du profil d'intervention défini qui peut faire partie de la charte tutorale communiquée aux apprenants. L'expérience d'animation (interactions avec les tutorés) fait partie de sa formation continue, tout comme les échanges qui s'instaurent entre tuteurs afin de partager leurs pratiques et de les réguler. Des membres de l'équipe de conception ou de formation peuvent aussi participer à ces réunions avec les tuteurs (Denis, 2018 ; Wion et Gagné, 2008).

17Cette méthodologie a été expérimentée dès 1999 dans le cadre du projet de recherche Learn-Nett (*Learning NETwork for Teachers and Trainers*) dont le but était de concevoir et d'expérimenter un dispositif de FAD reposant totalement sur l'apprentissage collaboratif à distance entre étudiants issus de cinq universités francophones de Belgique. Au départ (1997), le tutorat des groupes était endossé par des membres du projet de recherche. Ensuite, l'élargissement de l'équipe tutorale a entraîné la mise en place d'une formation au niveau local et de moments d'échanges interuniversitaires. Il est apparu que les types d'interventions tutorales variaient selon les tuteurs, par exemple en termes de proactivité/réactivité ou de type de soutien. Dès 1999, une formation courte (un jour) a été mise en place afin de définir, partager et aligner les interventions tutorales (Charlier *et al.*, 1999). Elle s'est poursuivie au fil des rééditions et de l'élargissement à d'autres institutions de l'enseignement supérieur issues de pays européens. Cette démarche a permis de soutenir l'atteinte des objectifs par les apprenants (formation pédagogique, collaboration, réflexivité, communication et maîtrise d'outils techniques).

18Trois certificats universitaires en techno-pédagogie ont été organisés en mode hybride par l'ULiège (entre 2010 et 2021), dont un en Tutorat à Distance (Denis, 2014). Une condition d'entrée dans la formation est que le participant ait un projet sur lequel il pourra s'appuyer concrètement pour mener les activités proposées et le faire évoluer (ex. application de modèles d'analyse, débat, analyse de cas, recherche d'information, activités collaboratives, remplissage d'un carnet de bord

réflexif...). Chaque apprenant est suivi par un tuteur. Cette approche est basée sur l'isomorphisme en formation : les formateurs font vivre aux participants des activités que ces derniers pourraient par la suite faire vivre à leurs apprenants (cf. *teach as taught*) (Denis et Vandepuut, 2007).

19 Denis (2018) a étudié dans le cadre du certificat en Gestion de Dispositifs Techno-Pédagogiques Innovants dans quelle mesure, selon les tuteurs, leurs interactions à distance avec les apprenants via la tenue d'un *roadbook* contribuent à développer un sentiment de présence et de proximité au sein de ce DFH. Les rôles préconisés dans le profil d'intervention du tuteur (co-construit lors de la formation de ces derniers) sont censés contribuer au sentiment de téléprésence (aux niveaux pédagogique, socio-affectif, cognitif et métacognitif). Suite aux entretiens menés avec les tuteurs, il apparaît entre autres que les caractéristiques des apprenants varient, que ce soit en termes de proactivité ou d'engagement plus ou moins intensif dans la relation avec leur tuteur, de rythme d'échanges selon les moments ou de variables individuelles (privées ou professionnelles, projet, caractéristiques personnelles). L'importance de la création d'un climat de confiance est soulignée. Bien connaître le projet de ses tutorés et être attentif à leurs caractéristiques personnelles et à leur évolution favorise le sentiment de présence à distance. Percevoir et tenir compte de ce qui se passe à distance permet de créer cette proximité et de ne pas rompre le sentiment de téléprésence, de confiance et d'accompagnement du tutoré, et ainsi d'éviter un potentiel décrochage.

C'est pourquoi lors de la formation interne des tuteurs on insiste sur la proactivité du e-tuteur. C'est lui qui, si l'apprenant ne donne pas signe de vie, ne répond pas aux attentes en matière de réflexivité ou n'ose pas le solliciter via le *roadbook* (ou un autre moyen de partage et de communication), se doit d'aller vers l'apprenant, de faire circuler des signes de présence et de préciser ses rôles vis-à-vis de celui-ci.

Denis, *op. cit.*, p. 22.

20 Le sentiment de téléprésence s'exprime également lors d'un tutorat proactif contextualisé, c'est-à-dire lorsque le tuteur détecte une situation problématique (Gounon *et al.*, *op. cit.*) et y réagit spontanément. Par ailleurs, si les tuteurs s'interrogent sur le type de conduite à adopter dans une situation, ils disent consulter le « profil de référence » validé en début de formation. Ils y trouvent le plus souvent réponse à leurs interrogations, sinon ils s'adressent à la coordinatrice ou exposent leurs questionnements lors des réunions entre tuteurs et équipe d'encadrement (cf. phases « animation et régulation »).

21 Outre les échanges possibles lors de la mise en œuvre du tutorat, les tuteurs peuvent se rassembler en communautés, soit de manière ponctuelle (ex. selon un intérêt partagé à un moment donné), soit de manière plus profonde (afin de partager leurs pratiques). Par exemple, la communauté des tuteurs Learn-Nett s'est formée au fil du temps (Charlier *et al.*, 2008). Cette démarche tient lieu de formation continue. Ceci va pleinement dans le sens de Rodet qui plaide depuis plus de 15 ans pour des dispositifs de formation continue, dont les communautés de pratique qui constituent un espace privilégié d'apprentissage entre pairs (traitement collectif et rétrospectif des cas difficiles, partage des vécus, confrontation au regard distancié de collègues tuteurs...). La communauté TAD¹ qu'il a créée et animée depuis 2003 est un très bon exemple. Cet auteur nous rappelle que la formation initiale des tuteurs, quelle que soit sa qualité, a ses limites. Elle ne peut pas anticiper toutes les situations que le tuteur rencontrera, ni le préparer aux évolutions d'un dispositif ou d'un public.

[V. Cobotique pédagogique](#)

22 Le recours à l'Intelligence Artificielle (IA), en association avec l'humain et d'autres outils technologiques (cobotique) pour la réalisation d'un produit ou d'un service peut concerner différents

domaines. Il est maintenant à l'ordre du jour, que ce soit dans la conception de formations ou de leur mise en œuvre. Biatour *et al.* (2026) définissent le concept d'Ingénierie de Formation Assistée par l'IA ou IFAIA comme « l'acte de concevoir l'acte d'enseigner pour favoriser l'acte d'apprendre, en mobilisant une multitude d'IA aux cinq étapes du processus d'ingénierie de formation selon le modèle ADDIE (Analyse, Design, Développement, Implémentation, Évaluation) ». Une grille d'analyse issue du croisement entre ces étapes et trois actes de l'ingénierie pédagogique (concevoir, enseigner et apprendre) permet de situer les différents types d'aide que l'IA peut y apporter (Céci *et al.*, 2026). Selon nous, c'est principalement à l'intersection de la phase d'implémentation de l'acte d'apprendre que l'on peut situer les interventions du tuteur, et si l'évaluation fait partie des fonctions tutorales, l'IA peut également soutenir l'évaluation des apprentissages.

VI. Cobotique tutorale

23Le tutorat ne se limite pas à des interactions entre humains. Il repose sur toute ressource, humaine ou technologique, qui peut supporter l'accompagnement de l'activité d'un apprenant (Gounon *et al.*, 2004). En effet, certaines interventions peuvent être endossées par un système informatique (ex. rappel automatique des échéances pour un travail à rendre, rendez-vous avec le tuteur, message sur la disponibilité de ressources ou d'un feedback déposé en ligne...).

24Le tuteur peut aussi être davantage soutenu dans certaines de ses fonctions en exploitant l'IA ou certaines données issues des *Learning Analytics* (LA). Rodet (2026) parle de « cobotique tutorale ». Associant IAG et tuteurs humains, celle-ci permet, au bénéfice des apprenants, de suppléer en partie certaines interventions tutorales. Après avoir testé cette démarche, il propose d'identifier les interventions tutorales prévues dans le dispositif et de les catégoriser selon le triptyque « ce qu'un tuteur humain ne PEUT/SAIT/VEUT pas faire » et de les confier, en accord avec les tuteurs, à l'IA. Ceci nécessite de vérifier que l'IA peut s'acquitter de ces tâches sans perte de plus-value par rapport à ce qu'ils feraient. Cette prise en charge pourrait permettre une économie de temps, permettant aux tuteurs de se consacrer à des interventions non déléguables à une IA ou encore à compléter ou personnaliser celles proposées (ex. recontextualisation, empathie sincère...). Il ne s'agit donc pas de réduire les coûts financiers liés au tutorat, mais d'y apporter une réelle plus-value. À tout moment, le tuteur doit pouvoir reprendre la main sur l'aide de l'IA, par exemple pour nuancer, recontextualiser une interaction avec l'apprenant. Si le système ne le fait pas, le tuteur peut aussi utiliser des outils d'IAG pour soutenir la rédaction de ses interventions. Pour cela, maîtriser la rédaction de prompts s'avère nécessaire.

25Les recherches sur les *Learning Analytics* abondent (Peraya, 2019), des modèles prédictifs existent, notamment concernant l'abandon. Mais le traitement de ces données massives ne reflète qu'une partie limitée des activités des apprenants. Le volet socio-affectif n'est pas accessible aisément, même si par ailleurs on peut recourir à l'analyse qualitative des messages. En outre, comment les tuteurs pourraient-ils, même s'ils y étaient formés, exploiter les tableaux de bord disponibles pour intervenir en cas d'alerte sans être submergés ? Dans la foulée de sa réflexion sur la cobotique tutorale, Rodet (*op. cit.*) propose de procurer au tuteur un outil d'aide à la décision (OAD) afin de filtrer la masse des données issues des plateformes pour ne l'alerter « que sur des situations qui requièrent son expertise – là où l'algorithme seul échoue » (p. 37). Il illustre cette approche en caractérisant des signaux détectables par un OAD en prenant l'exemple de la plateforme Moodle et les caractérise selon quatre plans (cognitif, motivationnel, socio-affectif et métacognitif).

26Ces différents outils (IAG, LA) ne suppriment donc ni le tuteur humain (qui intervient quand des situations nécessitent son expertise), ni les regroupements d'apprenants en présentiel ou en mode comodal dans des DFH. Ils soulèvent toutefois une vigilance relative aux aspects éthiques (erreurs,

biais, dérives...). Leur exploitation automatisée entraîne un risque important de dérive d'utilisation à des fins de gestion financière de l'institution plus qu'au service des apprenants. Or, tenir compte des besoins différenciés des apprenants, leur procurer un soutien personnalisé, surtout à ceux qui en ont le plus besoin, reste nécessaire. Ce point de vue repose sur une question de valeurs (justice sociale, équité... inclusion, éthique) qui ne font pas nécessairement l'unanimité chez tous ni dans les faits. La marchandisation de la formation en est un exemple.

27 Rappelons que la FAD et les DFH ne s'adressent pas qu'à des publics « favorisés inscrits dans des contextes favorables ». Dans la FAD comme dans la formation en présentiel, des sources d'inégalités existent. Veiller à les réduire fait partie des buts de l'éducation et de la formation. Les recherches, développements et formations liés à l'intégration du numérique au service des dispositifs de formation en ligne ou hybrides ainsi qu'au tutorat à distance ont permis de progresser. Tous les problèmes identifiés concernant la FAD et les DFH sont loin d'être résolus (partout) ! Et il ne faut pas oublier les apprenants des pays ou régions où les mêmes problèmes que ceux déjà rencontrés en d'autres lieux subsistent, aux niveaux sociétal, géographique, logistique (équipement et connectivité), etc. Outre les différences individuelles des apprenants, des différences culturelles (ex. dans la relation avec un professeur ou un tuteur) sont également à prendre en compte.

[Haut de page](#)

Bibliographie

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (éds.). (2006). *Sociologie de la traduction*. Presses des Mines.

<https://www.doi.org/10.4000/books.pressesmines.1181>.

DOI : [10.4000/books.pressesmines.1181](https://www.doi.org/10.4000/books.pressesmines.1181)

Biatour, L., Mertens, L., Vaelen, V., Joris, N. et Céci, J.-F. (à paraître- 2026). Concevoir une formation à l'IA... avec l'IA : le concept d'IFAIA et son impact sur les (futurs) enseignants. *Revue internationale de l'AUP TIC*.

Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Liétart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E. et Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distance & Savoirs*, 9(1), 69-96.

<https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69?lang=fr> (consulté le 12 juin 2026).

DOI : [10.3166/ds.9.69-96](https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69?lang=fr)

Carré, P. et Pearn, M. (1992). *L'autoformation dans l'entreprise*. Éditions Entente.

Céci, J.-F., Biatour, L., Higuët, S., Larue, G., Mertens, L., Vaelen, V. et Joris, N. (2026). AI-Assisted Training Engineering [AIATE/IFAIA]: An emerging concept. Dans *Artificial Intelligence, Academic Integrity, and the Internationalization of Higher Education*. Springer Nature.

<https://link.springer.com/book/9783032195845> (consulté le 12 juin 2026).

Charlier, B., Daele, A., Docq, F., Lebrun, M., Lusalusa, S., Peeters, R. et Deschryver, N., (1999). « "Tuteurs en ligne" : quels rôles, quelle formation ? ». Dans CNED (Dir.), *Actes des deuxièmes Entretiens Internationaux sur l'Enseignement à Distance*, Poitiers, 1^{er} et 2 décembre 1999.

Charlier, B., Daele, A., De Lièvre, B., Denis, B., Deschryver, N., Docq, F., Fontaine, P., Lebrun, M. et Peraya, D. (2008). Learn-Nett, un réseau pour la formation des enseignants. Une communauté de pratique ? XXV^e Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). *Le Défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*, Montpellier, France :

Association Internationale de Pédagogie Universitaire.

http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/58853/1/Learn_Nett_AIPU2008.pdf (consulté le 12 juin 2026).

Charlier, B. et Peltier, C., (2024). Comprendre la dynamique de co-construction des environnements d'apprentissage hybrides : cadre d'analyse et pistes de recherche. *Distances et Médiations des Savoirs*, 45.

<https://doi.org/10.4000/dms.9749>.

DOI : [10.4000/dms.9749](https://doi.org/10.4000/dms.9749)

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46.

<https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19?lang=fr> (consulté le 12 juin 2026).

DOI : [10.3166/ds.1.19-46](https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19?lang=fr)

Denis, B. (2006). Des outils pour concevoir et réguler des dispositifs d'apprentissage. 7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes », Enfa, Auzeville, 18-19-20 mai 2006.

Denis, B. (2014). Certificat d'université en tutorat à distance : une approche de formation isomorphique pour acquérir des compétences de e-tuteur. Actes des 10 ans de T@D, *Tutorales*, 12, mars 2014, 17-26.

<https://www.jrodet.fr/tad/tutorales/tutorales12.pdf> (consulté le 12 juin 2026).

Denis, B. (2018). Sentiments de téléprésence et de proximité : le point de vue des e-tuteurs d'un dispositif de formation hybride. Dans J. P. Rinaudo (Dir.), *La téléprésence en formation*, (chap. 4, p. 11-36). ISTE Éditions.

Denis, B. et Vandeput, E. (2007) Former des adultes aux technologies de la formation. Un curriculum de formation flexible recourant à des scénarios pédagogiques variés d'usage des TICE, *Distance et Savoirs*, 3(5), 393-406.

<https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-393?lang=fr> (consulté le 12 juin 2026).

DOI : [10.3166/ds.5.393-406](https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-393?lang=fr)

Felder, J. (2017). Comprendre les processus de construction et de régulation des EPA par des étudiants universitaires. *STICEF*, 24(3).

<https://doi.org/10.3406/stice.2017.1749>.

DOI : [10.3406/stice.2017.1749](https://doi.org/10.3406/stice.2017.1749)

Glikman, V. (2011). Chapitre 7. Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J. Quintin et A. Jaillet, (Dir.) *Le tutorat en formation à distance*, (p. 137-158). De Boeck Supérieur.

Glikman, V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques. *Distances et médiations des savoirs*, 8.

<https://doi.org/10.4000/dms.902>.

DOI : [10.4000/dms.902](https://doi.org/10.4000/dms.902)

Gounon, P., Leroux, P. et Dubourg, X. (2004). Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3), 14-33.

<https://www.ritpu.ca/fr/articles/view/53> (consulté le 12 juin 2026).

DOI : [10.18162/ritpu.2004.53](https://www.ritpu.ca/fr/articles/view/53)

Henri F. et Lundgren-Cayrol K. (2001) *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses de l'Université du Québec.

Jacquinet-Delaunay, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. Dans R. Guir (Dir.). *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. De Boeck. (p. 104-113).

Leclercq, D. et Denis, B. (1998). Objectifs et paradigmes d'enseignement/apprentissage. Dans D. Leclercq, *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (p. 81-106). Mardaga.

Leclercq, D et Poumay, M. (2008). *Le Modèle des Événements d'Apprentissage/Enseignement*. LabSET–IFRES–ULiège.

Peraya, D. (2019). Les Learning Analytics, entre fantasmes et réalité. *Distances et Médiations des Savoirs*, 28.

<https://doi.org/10.4000/dms.4599>.

DOI : [10.4000/dms.4599](https://doi.org/10.4000/dms.4599)

Rodet, J. (2016). L'ingénierie tutorale. Définir, concevoir, diffuser et évaluer les services d'accompagnement des apprenants d'un digital learning. JIP Éditions.

Rodet, J. (2026). L'IA générative au service du tutorat. La cobotique tutorale. *Tutorales*, 17.

<https://drive.google.com/file/d/1mzQFPRERA5bXpEAMGpAFFBtE-ZKlm1h3/view> (consulté le 12 juin 2026).

Wion, F. et Gagné, P. (2008). Le tutorat dans la formation à distance : À la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe. *Distances et savoirs*, 6, 491-517.

<https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-4-page-491?lang=fr> (consulté le 12 juin 2026).

DOI : [10.3166/ds.6.491-517](https://doi.org/10.3166/ds.6.491-517)

[Haut de page](#)

Notes

¹ Rodet, J., Le Portail de T@D.

<https://sites.google.com/site/letutoratadistance/Home> (consulté le 12 juin 2026).