

Pre-print. Version acceptée après révision, à paraître dans Distances et médiations des savoirs, (2019).

La recherche sur l'encadrement à distance en enseignement supérieur : perspectives francophone et anglophone (1974-2016) : Partie 1

Research on distance and online learning support in higher education: French-speaking and English-speaking perspectives (1974-2016) : Part 1

Béatrice Pudelko, Ph.D.
TÉLUQ – Université du Québec,
5800 rue Saint-Denis, Montréal, H2S 3L5 Québec, Canada
beatrice.pudelko@teluq.ca

Résumé

Le but de notre projet est de réaliser une revue de littérature de la recherche sur l'encadrement à distance en enseignement supérieur, publiée en français et anglais. Cet article décrit la première étape de ce projet, dont la réalisation a permis de répondre aux objectifs suivants: (1) constituer une base documentaire ouverte sur le thème de l'encadrement à distance; (2) analyser la notion d'encadrement à distance ; (3) dresser une synthèse des publications contenues dans la base documentaire. La méthodologie herméneutique de la revue de littérature (Boell et Cecez-Kecmanovic, 2014) a permis de clarifier la notion d'encadrement à distance et de cibler l'encadrement dans les cours à distance comme le thème principal de la revue de littérature. La base documentaire, disponible en accès libre sur le web, comporte 486 publications sur ce thème. Les résultats présentent une vue d'ensemble de la recherche dans les deux perspectives, anglophones et francophone ainsi que son évolution entre 1974 et 2016, en tenant compte du contexte organisationnel et institutionnel (université unimodale à distance vs université présentielle) des pratiques de l'encadrement dans les cours à distance.

Abstract

The overall goal of our project consists of the literature review on tutoring and learning support in distance higher education, published in French and English. In this paper, we describe the first step of this project, accomplished for three following objectives: (1) constitute an open documentary database on tutoring and learning support of distance learners; (2) analyze the concepts of distance learner support and learning support in French-speaking and English-speaking perspectives; (3) present an overall view of the publications contained in the database. The hermeneutic methodology of the literature review process (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2014), allowed us to clarify the notion of learner/learning support in both perspectives and to focus the literature review on the subject of learning support/ tutoring in distance programs and courses. The database, available for free access on the web, includes 486 publications on this subject. The results present an overview of the research in both French-speaking and English-speaking perspectives and its evolution between 1974 and 2016, taking into account the organizational and institutional context of distance courses and programs (distance-teaching university vs. on-campus teaching university).

Mots-clés : formation à distance, tutorat à distance, tutorat en ligne; enseignement supérieur, encadrement à distance.

Keywords: distance education, distance tutoring, online tutoring, higher education, learning support.

1. Introduction

En éducation, l'encadrement a été défini comme une « intervention auprès d'une ou d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant le développement personnel et social de l'élève et l'invitant à assumer ses responsabilités relativement à sa propre formation » (Legendre, 1993, p. 492). Les actions qui font partie de cette intervention peuvent consister aussi bien en aide personnelle, qu'en animation de groupe et en surveillance des individus ou des groupes (Royer, 1991, cit. par Legendre, 1993). Cette diversité se reflète dans les variations du sens attribué à la notion d'encadrement selon le contexte de la pratique et les acteurs concernés (Nault, 2007).

Dans l'enseignement supérieur à distance¹, l'encadrement renvoie à la phase interactive, appelée aussi dans le modèle systémique de la formation à distance (*distance education*), la phase de « diffusion » (Holmberg, 2005; Keegan, 1996; Moore et Kearsley, 2012). Cette phase succède à la phase de la conception de cours à distance, réalisée par les enseignants en collaboration avec des professionnels de la médiatisation et de la technopédagogie. Durant la phase de la diffusion, l'encadrement des étudiants (souvent appelé « tutorat ») est confié à des acteurs différents de ceux qui ont été impliqués dans la conception de cours². Ce modèle de l'organisation du travail caractérise les universités unimodales à distance (UD)³, qui ont essaimé à travers le monde à partir des années 1970, inspirés par l'exemple pionnier de l'Open University britannique (OUUK)⁴ (Guri-Rosenblit, 1999).

¹ Nous utilisons le terme « à distance » pour qualifier tout dispositif d'apprentissage-enseignement dans lequel des technologies de communication sont utilisées pour soutenir l'interaction entre les apprenants et les enseignants, ce qui inclut aussi bien les cours à distance traditionnels utilisant la correspondance postale ou le téléphone que les dispositifs recourant aux diverses technologies de communication par ordinateur, (*e-learning, online, web-based / flexible / blended, / distributed, learning-teaching courses*) (Brindley, Walti et Zawacki-Richter, 2004).

² Cette organisation de l'enseignement est aussi nommée « responsabilité distribuée de l'enseignement » (*distributed teaching responsibility*) (Guri-Rosenblit, 1999).

³ Ce terme correspond à ceux utilisés en anglais : *distance-teaching university* (DTU) et *single-mode distance-teaching university* (Guri-Rosenblit, 2009; Keegan, 1996).

⁴ Le sigle OUUK est utilisé par les chercheurs en formation à distance pour spécifier qu'il s'agit de Open University (United Kingdom) et la distinguer ainsi des autres Open Universities (OU) existantes dans le monde.

Parmi ces UD⁵ se trouvent des universités ouvertes européennes, regroupées aujourd'hui au sein de l'European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), des universités canadiennes (TÉLUQ et Athabasca University), et de nombreuses universités publiques de taille variable, situées principalement en Asie et en Afrique, parmi lesquelles on trouve quelques « méga-universités », accueillant plusieurs centaines de milliers d'étudiants à distance (Daniel, 1999).

Dans les universités traditionnelles « campus » ou « présentielles » (UP)⁶ l'introduction des TIC en général, et des outils de la communication médiée par ordinateur (CMO) en particulier, a été perçue comme une possibilité d'améliorer la communication pédagogique et la relation éducative enseignant-étudiant dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage. Linard (1995) et Peraya (1995) ont été parmi les premiers chercheurs francophones à mettre de l'avant le potentiel pédagogique de ces outils en enseignement supérieur à distance. La description de la médiation humaine proposée par Linard (1998, p. 11), se rapproche de la définition de l'encadrement de Legendre (1993), puisque, selon cette chercheuse, la médiation humaine permet à l'apprenant de « dépasser l'information donnée, d'entretenir sa motivation et d'accéder à l'autonomie ».

Avec la croissance de la formation ouverte à distance et la popularisation des cours en ligne dans les UP, la médiation humaine « pendant le processus d'apprentissage » et « après la conception des cours » (Glikman, 2011, p. 141), a été mise de l'avant comme un facteur essentiel de la persévérance et de la réussite des étudiants dans les cours à distance (Depover, De Lièvre, Peraya, Quintin et Jaillet, 2011; Glikman, 2011; Denis, 2003). Des rapports récents sur les transformations numériques de l'enseignement supérieur

⁵ Cet article est centré sur l'enseignement dispensé dans les institutions nationales publiques de l'enseignement supérieur, soit les universités, sans exclure les autres établissements d'enseignement supérieur français se trouvant sous la responsabilité du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. En revanche, nous ne considérons pas des établissements de formation à distance couvrant l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur (tels que le Centre national d'enseignement à distance en France, le CNED), des consortiums internationaux (tels que l'Université virtuelle africaine) ou encore les Cégeps dispensant au Québec l'enseignement pré-universitaire (notamment le Cégep à distance).

⁶ Le terme « université présentielle » correspond au terme anglais *on campus-teaching university* (CTU) (Guri-Rosenblit, 2009). La distinction entre les universités traditionnelles (UT) et les universités bimodales (UB), proposée par Power (2002), a perdu de sa pertinence à avec l'essor des cours en ligne et l'hybridation croissante des modes de diffusion.

soulignent que le principal rôle de l'enseignant n'est pas celui du « délivreur du contenu », mais bien celui du « médiateur des apprentissages » qui « fera apprendre [le contenu] en profondeur par les étudiants et qui les aidera à le mobiliser à bon escient » (Béjean et Monthubert, 2015, p. 35; Altbach, Reisberg et Rumbley, 2009).

Dans les UP, la médiation humaine réalisée durant la phase de diffusion des cours à distance est appelée le plus souvent tutorat, mais aussi mentorat, accompagnement ou conseil. Glikman (2002, p. 223) propose que le tutorat est une forme de soutien « académique » de l'apprenant ou de « médiation et d'aide à l'apprentissage » visant non pas à « dispenser un savoir, mais [à] guider les apprenants dans leur démarche, [à] les conseiller dans l'utilisation des supports pédagogiques, [à] les orienter ». Dans les analyses de la fonction tutorale, les diverses interventions tutorales sont décrites principalement en termes de soutien et d'aide à l'apprentissage (Denis, 2003; Glikman, 2011), puisant notamment dans les écrits sur l'encadrement à distance des chercheurs de la Télé-université⁷ regroupés au sein du GIREFAD.⁸ Des collaborations et des échanges entre les chercheurs européens et québécois (par ex. Choplin et Hotte, 2004; Henri, Charlier et Peraya, 2006; Moeglin et Tremblay, 1999; Paquette, 2001) ont permis de partager l'expérience et la réflexion sur l'enseignement à distance dans les deux contextes organisationnels, UP et UD, en lien avec la « communication éducative instrumentée » (Sidir, 2015), caractérisant la « troisième génération » de la formation à distance (Garrison, 1993; Power, 2002).

Dans le contexte du brouillage des frontières entre la présence et la distance, on observe une certaine convergence des modèles technopédagogiques et organisationnels mis en œuvre dans les UD et les UP (Paquelin, 2014; Pudelko, 2016). Considérant l'importance accordée à la médiation humaine dans l'enseignement supérieur à distance, il est possible d'avancer que les deux types d'universités partagent aujourd'hui des préoccupations semblables concernant les tâches d'encadrement des étudiants dans les cours en ligne ou hybrides accomplies par des enseignants du supérieur. À ce titre, l'encadrement à distance

⁷ Soulignons que Télé-université québécoise, aujourd'hui appelée TÉLUQ, est l'unique représentante du modèle organisationnel des UD dans la francophonie.

⁸ Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance.

est un objet de recherche d'actualité en pédagogie de l'enseignement supérieur, s'intéressant au développement professionnel des enseignants et à leur professionnalisation collective (Peraya, 2015).

Toutefois, le caractère polysémique de la notion d'encadrement autorise une variété d'interprétations selon les acteurs impliqués et le contexte institutionnel et organisationnel des pratiques d'encadrement. C'est pourquoi, les chercheurs en pédagogie universitaire ont souligné que ce contexte doit être pris en compte dans l'analyse de pratiques d'enseignement à distance (Depover et Quintin, 2011; Glikman, 2011; Wion et Gagné, 2008). De plus, pour avancer la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur, il est nécessaire de tenir compte du temps long de l'évolution des pratiques et des usages des technologies. Malencontreusement, la recherche sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement s'inscrit souvent dans une perspective technocentrée, présentant chaque nouvelle technologie comme une innovation censée apporter une solution définitive à ce qui est considéré comme un « problème » tout d'abord par les promoteurs de cette technologie (Albero, 2011; Thibault, 2007). Selon Moeglin (1994, p. 3), la recherche sur les technologies en éducation ne peut avancer qu'à la condition de surmonter « la tentation de tout innovateur d'omettre la mention des acquis antérieurs » et l'amnésie collective qui en résulte. Vingt ans plus tard, ce constat a été renouvelé par Albero (2011, p. 16) appelant à ce qu'on donne à la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur une « épaisseur sociohistorique », par un effort de la « systématisation et de mémoire » permettant « aux chercheurs de partager une histoire commune, une connaissance des évolutions de l'institution dans ce domaine et une compréhension des tentatives, des expériences et des initiatives prises par les divers acteurs ».

2. But et objectifs

Le but de notre recherche est de contribuer à la constitution d'une mémoire collective sur l'encadrement à distance et ses acteurs, sous la forme d'une revue de littérature, tenant compte du temps long de l'enseignement supérieur à distance, et, notamment, de son évolution dans les UD. Comme la grande majorité des UD se situent hors de la

francophonie, cette mémoire collective inclut la recherche internationale sur ce sujet. Étant donné la domination de l'anglais comme langue de la publication scientifique et les compétences linguistiques de l'auteure, cette revue de littérature couvre les perspectives anglophone et francophone de la recherche sur l'encadrement à distance.

Plus spécifiquement, quatre objectifs sont visés :

- 1) constituer une base documentaire ouverte des publications sur le thème de l'encadrement à distance, disponible en accès libre sur le web;
- 2) analyser la notion d'encadrement à distance dans les deux perspectives, anglophone et francophone ;
- 3) dresser une synthèse des publications contenues dans la base documentaire;
- 4) analyser les caractéristiques et les principales dimensions de l'encadrement à distance traitées dans les publications recueillies.

La réalisation de ces quatre objectifs tient compte du modèle organisationnel de l'université offrant les cours et les programmes à distance (UD vs UP).

Cet article présente la méthodologie et les résultats obtenus pour les trois premiers objectifs. Il porte une attention soutenue à la méthodologie en raison de son importance pour la qualité et la pertinence d'une revue de littérature réalisée sur un thème dont la portée et la signification sont précisées au fur et à mesure de la recherche documentaire (Arksey et O'Malley, 2005; Boell et Cezec-Kecmanovic, 2014).

Le quatrième objectif, en raison de son ampleur, fera l'objet d'un article distinct.

3. Méthodologie

La revue de littérature est réalisée au moyen de la méthodologie « herméneutique » proposée par Boell et Cezec-Kecmanovic (2014). Cette méthodologie, adaptée à la revue de littérature en sciences humaines et sociales, vise à optimiser la recherche documentaire selon l'évolution de la question initiale, qui peut être précisée au fur et à mesure du recueil et de l'interprétation de documents. Opérationnalisée sous la forme d'un double « cercle herméneutique », cette méthodologie autorise plusieurs itérations de la boucle interprétative composée des opérations de recherche et d'interprétation de textes. Elle vise

ainsi à équilibrer l'extension et l'intension de la revue de littérature, en ajustant le nombre et les caractéristiques des documents recueillis en fonction de la réinterprétation de la question initiale. En effet, ce sont les résultats des processus interprétatifs qui permettent de cibler, réorienter, étendre ou restreindre la portée et le but d'une revue de littérature, permettant ainsi de circonscrire progressivement son objet. Dans un tel projet, les choix opérés par le chercheur doivent être explicités afin de favoriser la transparence du processus, tout comme la critique et la correction publiques de son produit.

Cette méthodologie a été mise en œuvre en deux phases principales, correspondant chacune à une itération de la boucle « recherche documentaire-interprétation », décrites dans la section suivante. Les critères ayant permis d'inclure ou d'exclure les publications, reflètent notre compréhension du champ notionnel de l'encadrement à distance, constituée au fur et à mesure de la lecture de textes repérés. Ces critères sont également présentés dans la section suivante. L'interprétation du champ notionnel d'encadrement à distance, justifiant ces critères, est décrite dans la première section des Résultats (4.1.).

3.1. Constitution de la base documentaire

La première phase de la revue de littérature a débuté par la recherche documentaire dans les bases de données en éducation et en sciences humaines et sociales, en anglais et en français (ERIC, EBSCO, Persée, Erudit, CAIRN), au moyen de diverses combinaisons des termes de recherche suivants (en anglais et en français) :

« (e)-tuteur/(e)-tutorat » (*ou* encadrement/soutien/support/conseil/accompagnement) *et* « tâches/compétences/habilités/rôles/fonction»,
et « formation/éducation/enseignement/apprentissage à distance/en ligne/ e-learning/ supérieur.

Les résultats combinés des différentes bases ont indiqué l'existence de plusieurs milliers de textes. L'examen des titres et/ou des résumés a permis de prendre la décision d'exclure les textes portant en premier lieu sur :

- 1) les systèmes tutoriels intelligents, la modélisation et la conception des systèmes et des outils d'assistance au tutorat centrée sur les aspects informatiques ;

- 2) les outils de la communication médiée par ordinateur (CMO), asynchrone et synchrone, et sur l'interaction dans les dispositifs utilisant ces outils ;
- 3) le tutorat en langues et, notamment, en enseignement de langue seconde, traitant des aspects didactiques et langagiers de la communication (pragmatiques, psycholinguistiques, etc.);
- 4) les processus de l'interaction enseignant-étudiants, étudiés principalement dans la perspective de la psychologie de l'apprentissage et du développement cognitif (l'apprentissage collaboratif/coopératif, l'étayage cognitif, etc.).

Les publications sur le premier thème ont été exclues, car elles étaient non pertinentes pour notre recherche portant d'abord sur la médiation humaine. En revanche, les textes portant sur le deuxième et le troisième thème peuvent concerner l'encadrement à distance. Cependant, comme il s'agit aussi de domaines de recherche s'appuyant sur un outillage conceptuel et méthodologique spécialisé, leur analyse aurait demandé un investissement temporel et cognitif excessif par rapport à la visée initiale. C'est pourquoi, nous ne les avons pas considérées lors de la constitution de la base documentaire.

En ce qui concerne le quatrième thème, l'examen des titres et des résumés a permis de constater que de très nombreuses publications en français et en anglais incluant les mots « tutorat » ou « tuteur » concernent l'interaction en ligne entre l'enseignant et l'apprenant (*learner-teacher interaction*), et ses effets sur la motivation, la persévérance, l'appréciation de l'enseignement, l'apprentissage, etc. Deux méta-analyses récentes sur ce thème ont également été repérées (Bernard *et al.*, 2009; Means, Toyama, Murphy et Baki, 2013). Par conséquent, nous avons décidé de centrer notre recherche sur les pratiques de l'encadrement à distance et leurs acteurs, en excluant les études consacrées en premier lieu à l'apprentissage, la motivation, la persévérance etc. Les études portant sur l'appréciation de l'encadrement à distance par les étudiants ont été évaluées au cas par cas. Ce critère de la sélection des documents est, par conséquent, moins précis que les trois autres critères. Son emploi s'est avéré d'autant plus problématique qu'il existe un recouvrement des termes « tuteur » et « enseignant » dans les publications portant sur l'encadrement à

distance. Comme nous n'avons pas eu recours à la validation interjuges, l'application de ce critère a pu conduire à un biais de subjectivité lors de la sélection des textes.

Nonobstant ces limites méthodologiques, le travail réalisé par la suite a permis d'atteindre une saturation des informations suffisante pour avancer que les documents repérés couvrent de façon systématique les divers aspects de la question de recherche reformulée à l'issue de la première phase.

En effet, lors de cette première phase, il est devenu possible de mieux cerner les contours de la notion de l'encadrement à distance et de ses acteurs. Il s'est avéré que, dans la perspective anglophone, la notion d'encadrement correspond à celle de soutien (*support*), présentant deux significations principales : soutien académique (*learner support* ou *student support*) et soutien à l'apprentissage (*learning support* ou *tutoring-counselling*).

Dans la perspective francophone, le terme « encadrement » côtoie ceux de « soutien à l'étudiant », « soutien à l'apprenant », « soutien à l'apprentissage » et « tutorat », mais les découpages entre ces termes se présentent différemment qu'en anglais.

L'analyse de ces notions répond au deuxième objectif du projet, et, à ce titre, elle est présentée dans la première section des Résultats. Cette analyse a permis d'entreprendre la seconde phase de la revue de littérature, nous amenant à préciser la question de recherche en restreignant sa portée à l'encadrement à distance dans les cours (*learning support* ou *tutoring* /tutorat). Les publications portant sur le soutien académique (*learner /student support*) dans la perspective anglophone et sur le soutien à l'apprenant/l'apprentissage dans la perspective francophone ont été exclues de la seconde phase de la recherche documentaire.

La seconde phase a permis d'épurer les ressources recueillies et de compléter la recherche de publications sur les pratiques d'encadrement dans les cours à distance. Nous avons recueilli des textes complémentaires au moyen de la technique dite « boule de neige », en réalisant la remontée bibliographique, l'examen des citations croisées dans les bases de données et des citations listées dans *Google Scholar*. Nous avons aussi réalisé un examen exhaustif des principales revues en formation à distance (*Teaching at Distance/Open*

learning, Distance Education, IRRODL, Distances et savoirs/Distances et médiations des savoirs, RIPES et RITPES) et de trois bibliographies sur le tutorat et sur le tutorat-conseil repérées.

Pour constituer la base documentaire finale, nous avons scruté les résumés, et, au besoin, lu en diagonale les textes. Finalement, des critères suivants de qualité et de pertinence des textes ont été utilisés :

- La publication est un article paru dans une revue arbitrée par les pairs, une communication à un congrès ou colloque scientifique parue dans les actes ou disponible en ligne, un rapport de recherche publié, un livre ou un chapitre de livre.
- Dans le cas des livres collectifs ou des actes de conférences, seuls les chapitres ou articles directement en lien avec les pratiques de l'encadrement dans les cours à distance ont été retenus.

Par la suite, lors de l'analyse thématique, une relecture des résumés et, au besoin, une lecture des textes, ont permis de retrancher ou d'ajouter des textes. La base documentaire élaborée au terme de ces deux phases de revue de littérature comporte 486 références.

La période temporelle couverte par la revue de littérature n'a pas constitué un critère de recherche documentaire. Au contraire, nous avons visé la construction d'une mémoire collective remontant au tout début de la recherche sur l'encadrement à distance. Sa limite inférieure s'est révélée être celle de l'année 1974, marquant la date de la parution du premier numéro de la revue *Teaching at Distance*. Sa limite supérieure est celle de la date de la constitution de la base documentaire, soit l'année 2016. Étant donné le caractère ouvert de la base documentaire, cette limite supérieure est extensible théoriquement à l'infini, à l'instar de toute mémoire « à long terme ».

La base documentaire peut être téléchargée sur le site de l'auteur : <https://cognition.education/open-data-donnees-ouvertes/>.

3.2. Analyse

La base documentaire comportant des publications en anglais et en français a servi de matériau à la classification des textes selon le thème prédéterminé lors de la constitution de la question de recherche (celui du modèle organisationnel, UD vs UP) et les thèmes qui ont émergé pendant l'analyse, à savoir le caractère praxéologique de la publication, OUUK, et le pays.

La classification selon le modèle organisationnel a été d'autant plus aisée que la grande majorité des publications décrivent ou analysent l'encadrement réalisé par les auteurs de la publication « de l'intérieur » : dans leurs cours, leurs départements ou leur institution, ou encore dans le cadre de projets collaboratifs interinstitutionnels, nationaux ou internationaux. Parfois, il s'agit d'un point de vue extérieur porté par les chercheurs sur l'encadrement réalisé dans une institution au modèle organisationnel différent de celui de leur institution d'appartenance ou sur les pratiques de l'encadrement dans plusieurs institutions. Notons que lorsque la publication traite des deux contextes, elle est classée selon le modèle organisationnel prépondérant dans l'étude.

Qu'il s'agisse d'un point de vue intérieur ou extérieur à l'institution, nous avons considéré que cette caractéristique de la recherche sur l'encadrement à distance est intéressante, car elle reflète sa dimension « praxéologique », constitutive du projet même de la pédagogie de l'enseignement supérieur (Loiola et Romainville, 2008, p. 531). Cette dimension, que l'on peut définir sommairement comme « la réflexion visant l'efficacité dans l'action » a également été utilisée pour catégoriser les textes contenus dans la base. L'ajout de la catégorie « OUUK » a permis de déterminer la proportion de publications portant spécifiquement sur l'encadrement dans les cours à distance à l'Open University britannique. En effet, l'analyse a permis rapidement de constater de nombreuses publications réalisées dans le contexte des UD concernant l'OUUK.

La classification de publications par pays a été effectuée selon le pays de l'institution d'appartenance des auteurs ou du premier auteur, y compris dans le cas de collaborations interinstitutionnelles ou internationales.

Enfin, la catégorie « année de publication » a permis de regrouper les textes par périodes et cerner ainsi l'évolution de la recherche dans le temps.

Cette analyse a permis de répondre au troisième objectif de notre projet, qui est celui de décrire les principales caractéristiques des publications contenues dans la base documentaire.

4. Résultats

Les résultats présentent d'abord le champ notionnel dégagé lors de la première phase de la revue de littérature. Ils dressent ensuite une vue d'ensemble de la recherche sur l'encadrement dans les cours à distance dans les deux perspectives, anglophone et francophone.

Dans la présentation qui suit, les publications figurant dans la base documentaire sont citées en utilisant une police de caractères plus petite, afin de les distinguer des autres références citées, listées dans la bibliographie à la fin de cet article.

4.1. Le champ notionnel

La première phase de la recherche documentaire a permis de distinguer, dans la perspective anglophone, deux composantes de la notion d'encadrement à distance : (i) l'encadrement académique ou le soutien à l'apprenant/ l'étudiant (*learner /student support*) tout au long de son cheminement d'études à distance, et (ii) l'encadrement dans les cours à distance ou le soutien à l'apprentissage (*learning support*), appelé le plus souvent « tutorat ». Dans la perspective francophone, cette distinction est peu élaborée et elle n'est pas découpée de la même façon. De plus, la notion de soutien à apprentissage y revêt une signification différente de celle proposée dans la perspective anglophone.

Perspective anglophone

Dans les publications en anglais, l'encadrement académique est désigné par l'expression « soutien à l'apprenant / l'étudiant » (*learner support / student support*). Cette notion est apparue dans les années 1970, à l'OUUK, dans les écrits portant sur le modèle systémique

de la formation à distance mis en place dans les UD, pour désigner le « sous-système » formé par l'ensemble de services de conseil et de soutien offerts de façon systématique à tous les étudiants (Brindley, 1995; Rumble, 2000; Tait, 2000). Ce sous-système comporte les services de soutien autres que ceux de la conception des matériels d'enseignement. Il s'agit de services offerts par divers acteurs, individuels ou collectifs, incluant les conseillers à l'orientation, les bibliothécaires, les psychologues, les agents de la gestion des études et les animateurs de la vie académique (Mills, 2003; Moisey et Hughes, 2004).

Parmi ces services se trouve le tutorat dans un cours (*course-tutoring*), distingué parfois de tutorat-conseil (*tutoring-counselling*) concernant à la fois l'encadrement dans un cours et le conseil pendant le cheminement dans un programme d'études. L'analyse terminologique du champ de l'éducation et de la formation des adultes, réalisée par Stoney, Glikman et Wack (1999) a mis en évidence que les chercheurs britanniques distinguent le soutien à l'apprenant (*learner support*) du soutien à l'apprentissage (*learning support*), ce dernier correspondant au tutorat dans les universités britanniques. Dans le contexte britannique, la notion de tutorat réunit la dimension de guidance didactique (*tuition*) et de guidance ou de conseil « pastoral » (*counselling*).

À partir des années 1980, l'intérêt pour le soutien à l'apprenant a conduit à l'émergence d'un domaine de recherche portant sur les diverses dimensions de la réussite et du cheminement académique des étudiants à distance (administration, gestion, financement, etc.), tout comme sur l'organisation de l'enseignement à distance dans les universités (Tait et Mills, 2003; Brindley, 2014, Simpson, 2004).

L'ampleur et la spécificité de ce thème de recherche ont conduit à recentrer la revue de littérature sur le soutien à l'apprentissage, c'est-à-dire sur l'encadrement dans les cours à distance, et à en exclure les publications portant principalement sur le soutien à l'apprenant.

Perspective francophone

Dans la perspective francophone, on trouve aussi la distinction entre une vision plus large et plus restreinte de l'encadrement à distance, mais elle est abordée différemment de celle qui a cours dans la perspective anglophone. Dans un des premiers textes publiés (Abrioux,

1985), les « formules de l'encadrement à distance » sont présentées dans une perspective académique, proche de celle du *learner support*. Il s'agit d'un « dispositif plus ou moins élaboré de ressources d'encadrement (...) constituées d'un réseau d'intermédiaires (tuteurs, conseillers, etc.) et de services d'aide et d'information (...). L'étudiant y trouve des conseils d'orientation ainsi qu'un suivi pédagogique » (Abrioux, 1985, p. 179-180). Cette idée est reprise par Lebel (1989, p. 7), qui utilise l'expression « support à l'étudiant » pour regrouper « toutes les types d'intervention qui sont faites auprès d'un étudiant pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et développer son autonomie ».

L'idée de l'encadrement incluant toutes sortes d'interventions, y compris l'assistance « non humaine », a resurgi dans les années 1990 dans la perspective systémique de l'ingénierie des systèmes d'apprentissage⁹ et de l'EIAH (Desprès, 2001; 2003; Hotte, 1993; 1999; 2011; Pierre et Hotte, 1996).

En revanche, le « support à l'étudiant » de Lebel (1989), a été renommé par Deschênes et Lebel (1994), « support à l'apprentissage », puis « soutien à l'apprentissage »¹⁰. Toutefois, pour ces chercheurs de la Télé-université¹¹, le « soutien à l'apprentissage » n'a pas la même signification que le *learning support* dans la perspective anglophone, car il regroupe deux modalités: (i) l'encadrement-cours et (ii) l'encadrement-programme destiné à un groupe d'étudiants engagés dans un projet ou un programme d'études (Deschênes, 2001). Comme l'encadrement-programme comporte des activités telles que l'accueil des étudiants, la socialisation, le réseautage professionnel, etc., il s'inscrit plutôt dans l'encadrement académique correspondant au *student / learner support* dans la perspective anglophone.

L'encadrement-cours inclut le tutorat, les activités avec les pairs et les activités d'apprentissage. Ces dernières, appelées aussi « activités d'encadrement », constituent une banque de ressources comprises dans le matériel de cours telles que le guide de l'étudiant, lettres du professeur et du registraire, la feuille de route, l'aide mémoire, le bottin

⁹ Élaborée par les chercheurs du centre de recherche LICEF (Laboratoire d'informatique cognitive et environnements de formation) de la Télé-université.

¹⁰ L'utilisation du mot « support » dans ce cadre est un anglicisme, qui a été corrigé par la suite dans les écrits des chercheurs québécois.

¹¹ Ces chercheurs appartenaient au GIREFAD.

électronique, etc. (Dionne et al., 1999; Pettigrew, 2001). Ces ressources génériques font partie du sous-système de la conception dans les UD, c'est-à-dire de la planification de l'enseignement (Deschênes et Lebel, 1994). Par conséquent, l'encadrement-cours, tel que conçu par ces chercheurs, ne correspond ni au *learning support*, ni au *learner support*, ces deux types de soutien appartenant, dans la perspective anglophone, au sous-système de la diffusion.

D'autres chercheurs de la Télé-université ont utilisé le terme « encadrement à distance » dans une conception plus proche de la notion anglophone du *learning support*. Il s'agit d'une forme de « support à l'apprentissage (...) dont le but est de faciliter l'apprentissage de l'étudiant » et qui « se fait essentiellement par l'intervention des personnes ressources auprès de l'étudiant dans des activités planifiées lors de la conception » (Gagné *et al*, 2001, p. 60; Wion et Gagné, 2008). En référence à « une approche pédagogique ou une personne ressource accompagne un étudiant dans sa démarche d'apprentissage » (Michaud *et al*, 1986, p. 8), cette intervention est appelée « tutorat », ou « encadrement pédagogique » (Hotte, 1993; Pierre et Hotte, 1996).

Dans le contexte des UP, c'est aussi le terme « tutorat » qui est le plus souvent utilisé pour décrire le soutien humain pendant l'apprentissage dans un cours à distance, se rapprochant ainsi du *learning support*. Dans les publications européennes en français, l'expression « tutorat à distance / en ligne » est apparue à la fin des années 1990 (Glikman, 2011). On l'introduit pour décrire le rôle du « tiers formant » accomplissant la « médiation pédagogique » dans les « espaces médiatisés » de formation (Fichez, 1998, p. 11-12). Il s'agit du service de « médiations humaines » distingué de celui de « médiatisations techniques » et désigné sous le « terme générique de fonction tutorale », soit une « fonction d'aide et de conseil ou d'assistance individualisée » (Glikman, 2000, p. 376), ou encore de « l'aide à la collaboration en ligne » (Charlier *et al*, 1999, p. 1).

L'exclusion de publications sur le soutien à l'apprentissage, comportant les activités d'encadrement préparées durant la phase de conception et l'encadrement-programme, a permis de centrer la revue de littérature sur l'encadrement humain dans les cours à distance (le « tutorat »).

Ajoutons que la notion de *learner support* est peu élaborée dans la perspective francophone de l'enseignement supérieur à distance. En s'adressant aux lecteurs francophones, Lamy, (2006, p. 237) a proposé de la traduire par « accompagnement », en avançant que les termes « soutien » et « encadrement » « ne reflètent que la dimension tutorielle et pastorale, importantes, certes, mais pas seules en jeu ». Cependant, d'autres chercheurs réfèrent au mot « accompagnement » pour mettre l'accent précisément sur la dimension pastorale du tutorat (Paul, 2009; Glikman, 2011).

4.2. Portrait de publications sur l'encadrement dans les cours à distance

Les premiers écrits sur l'encadrement dans les cours à distance publiés en anglais en 1974 concernent l'OUUK (Short, 1974; MacKenzie, 1974; Harrison, 1974; Perraton, 1974; Thomas, 1974). Le premier texte en français a été publié en 1982 et il concerne la Télé-université (Bilodeau, 1982).

Entre 1974 et 2016, 486 textes ont été publiés dans les revues, les livres, les actes de conférences ou sous forme de rapports de recherche, dont 365 en anglais et 121 en français. Parmi ces publications, 248 portent sur l'encadrement dans les cours à distance dans les UD et 238 sur l'encadrement à distance dans les UP.

Le tableau 1 présente la répartition de textes regroupés par périodes de cinq ans (sauf la dernière période, qui ne comporte que trois années), croisant la langue de publication et le contexte organisationnel.

Nombre de publications sur l'encadrement dans les cours à distance							
Années	dans le contexte des universités unimodales à distance			dans le contexte des universités présentielles			Tout
	Tout (N)	anglais (N)	français (N)	Tout (N)	anglais (N)	français (N)	
1974-1978	40	40	0	2	2	0	42
1979-1983	34	33	1	0	0	0	34
1984-1988	35	33	2	0	0	0	35
1989-1993	23	19	4	3	3	0	26
1994-1998	23	21	2	4	2	2	27
1999-2003	35	32	3	49	25	24	84
2004-2008	26	23	3	93	47	46	119
2009-2013	20	20	0	65	40	25	85
2014-2016	12	10	2	22	15	7	34
1974-2016	248	231	17	238	134	104	486

Tableau 1. Répartition de publications (par périodes de 5 ans, sauf la dernière de 3 ans) dans les deux contextes organisationnels (UD vs UP) et dans les deux langues de publication (français vs anglais) de 1974 à 2016.

Entre 1999 et 2003, on assiste à une augmentation notable du nombre de publications, due principalement au décuplement de publications dans le contexte des UP. Il s'avère que l'introduction des cours en ligne dans les UP à l'aube du XXI^e siècle a constitué un tournant dans la recherche sur l'encadrement à distance. En tout, 314 textes ont été publiés entre 1999 et 2016, soit 65 % de toutes les publications. Près de trois quarts de ces publications portent sur l'encadrement dans les cours à distance dans les UP (73 %, N= 232). On remarque aussi que la publication de livres sur ce sujet débute en 2000 et que leurs titres indiquent qu'il s'agit du *e-learning* ou du *digital/online learning* (Cornelius et Higgison, 2000; Duggleby, 2000; Glikman, 2002; Paloff et Pratt, 2003; Salmon, 2004; Shank, 2004; Macdonald, 2006, 2008; Depover et Orivel, 2012; Rodet, 2016)¹².

Perspective anglophone

¹² L'ouvrage collectif dirigé par Depover *et al*, (2011) porte sur « le tutorat à distance ». Dans la base documentaire figurent seulement les chapitres sélectionnés selon les critères méthodologiques adoptés.

Les premières publications sur l'encadrement à distance ont paru en 1974 dans la revue *Teaching at distance*, créée et diffusée à l'OUUK. Cette revue est devenue en 1986 la revue *Open Learning : The Journal of Open, Distance and e-Learning*, publiée par *Taylor and Francis Group*. Ces deux revues ont constitué le vecteur le plus important de la diffusion anglophone de la recherche sur l'encadrement dans les cours à distance dans les UD, totalisant 35 % (N=86) de publications.

Les chercheurs de l'OUUK y jouent un rôle de premier plan, ayant signé 55 % (N=136) des publications en anglais concernant les UD et 38 % (N=139) de toutes les publications en anglais.

La répartition de publications en anglais indique que l'essor de la recherche sur l'encadrement à distance est dû principalement à son émergence et à son développement dans les UP, s'accompagnant de l'internationalisation des publications, à la fois dans les UP et les UD. Ces publications sont l'œuvre de chercheurs provenant de 46 pays, parmi lesquels les principaux pays contributeurs sont la Grande-Bretagne avec 199 publications (soit 56 % de toutes les publications en anglais), les États-Unis (25) et le Canada (23). Si l'on y ajoute l'Australie (9), la Nouvelle Zélande (1) et l'Irlande (1) alors on constate que 71 % (N=258) de publications en anglais sont l'œuvre des chercheurs des pays anglo-saxons.

Les autres publications en anglais (N=107), se répartissent comme suit par continent et par pays :

- Europe (42) : Allemagne (7), Espagne (5), France (5), Norvège (5), Italie (3), Autriche (2), Grèce (2), Pays-Bas (2), Roumanie (2), Suède (2), Suisse (2), Hongrie (1), Lituanie (1), Portugal (1), Slovaquie (1), Danemark (1);
- Asie (40) : Chine (9), Inde (7), Malaisie (7), Pakistan (5), Israël (4), Corée du Sud (1), Indonésie (1), Jordanie (1), Philippines (1), Singapour (1), Sri-Lanka (1), Taïwan (1), Turquie (1);
- Afrique (17) : Afrique du Sud (11), Algérie (1), Nigéria (2), Tanzanie (1) Tunisie (1), Zimbabwe (1);

Pre-print. Version acceptée après révision, à paraître dans Distances et médiations des savoirs, (2019).

- Amérique du Sud et Centrale (8) : Brésil (4), Pérou (1), Chili (1), Colombie (1), Costa Rica (1).

Perspective francophone

Les premiers textes en français sur l'encadrement dans les cours à distance sont des rapports institutionnels produits à la Télé-université (Bilodeau, 1982; Michaud et al, 1986) et un chapitre (Abrioux, 1985) du livre édité par Henri et Kaye (1985).

91 % (N= 110) de textes publiés en français l'ont été entre 1999 et 2016. Le « pic » de publications se situe en 2004 - 2005, grâce à la parution de deux numéros thématiques de la revue *Distances et Savoirs* consacrés au tutorat et à la relation pédagogique. La recherche en français se caractérise par un grand nombre de publications dans les conférences et les colloques.

La majorité des publications, soit 86 % (N=104), portent sur l'encadrement dans les cours en ligne diffusés dans les UP. Elles sont l'œuvre des chercheurs provenant de la France (66, soit 63 %), du Canada (14), de la Belgique (14), de la Suisse (5), de la Tunisie (2), du Cameroun (1), de l'Espagne (1) et du Madagascar (1).

Certaines de ces publications portent un regard croisé UP - UD (par ex. Wion et Gagné, 2008; Racette *et al*, 2016; Glikman, 2011) ou France- Québec (par ex. Paquette, 2001; Grosjean, 2005; Rodet, 2000). Plusieurs publications font état de projets soutenus par l'Agence Universitaire de la Francophonie (Ben Salah, 2010, Decamps, 2007, De Lièvre *et al*, 2003; Hedjerassi, 2004; Rakotomalala et Zakariasy, 2015).

Les publications sur l'encadrement dans les cours à distance concernant, au moins en partie la Télé-université québécoise, sont au nombre de 17, soit 14 % de toutes les publications en français.

5. Discussion

La recherche documentaire a permis de constituer une base documentaire sur le thème de l'encadrement dans les cours à distance, réunissant les publications en anglais et en

français. En rendant cette base documentaire ouverte et disponible en ligne nous inscrivons notre projet dans le mouvement des données libres et de la science ouverte (Fischer et Zigmond, 2010; Molloy, 2011). Il s'agit d'un premier pas vers l'élaboration d'une mémoire collective dynamique, puisque le caractère ouvert de la base documentaire implique, d'une part, qu'elle puisse être révisée et complétée, et, d'autre part, qu'elle donne lieu à des traitements et des interprétations différents ou complémentaires.

La revue de littérature a permis de réaliser une première analyse de la notion d'encadrement à distance dans les deux perspectives, anglophone et francophone. Il s'avère que les théorisations proposées dans ces deux perspectives ne se recouvrent pas en ce qui concerne la notion de soutien à l'apprenant et se contredisent même en ce qui concerne la notion de soutien à l'apprentissage. Cette situation permet d'expliquer les difficultés de traduction des termes anglais en français, constatées par Lamy (2006). L'analyse notionnelle proposée dans cet article permettra aux chercheurs francophones de mieux situer la recherche sur l'encadrement académique de l'étudiant (*learner support*), réalisée dans la perspective anglophone de la formation à distance.

Le portrait global des publications sur l'encadrement dans les cours à distance (*learning support* ou tutorat) offre une vue d'ensemble de la recherche sur ce thème, permettant aux chercheurs et aux enseignants de la situer dans l'histoire de l'enseignement supérieur à distance et de ses institutions. Nos résultats indiquent que le véritable essor de la recherche sur ce thème s'est opéré dans les UP dans les années 2000. Cette recherche concerne, dans sa grande majorité, la « troisième génération » de la formation à distance, marquée par l'intégration des technologies de la communication médiée par ordinateur et par le développement de modèles technopédagogiques exploitant les possibilités de la communication bidirectionnelle facilitée par ces technologies (Garrison, 1993). Cette recherche s'est inscrite dans le cadre de l'approche centrée sur l'apprentissage, ayant donné aussi le coup d'envoi à l'essor de la pédagogie de l'enseignement supérieur au début du XXI^e siècle (Béchar, 2008).

Nos résultats indiquent également que la recherche sur l'encadrement dans les cours à distance participe au projet praxéologique de la pédagogie universitaire, que l'on peut

définir en tant que « projet de connaissance qui est non seulement une étude de l'action, mais essentiellement une étude réalisée à partir de l'action, l'action étant le point de départ et le point d'arrivée de l'investigation » (St-Arnaud, Mandeville et Bellemarre, 2002, p. 29). Cette caractéristique de la recherche confirme qu'il est nécessaire de prendre en compte le contexte organisationnel et institutionnel (voire national) pour interpréter ou comparer les pratiques décrites.

Un autre résultat intéressant concerne l'évolution de recherche sur l'encadrement dans les cours à distance dans les UD. En effet, le nombre annuel de publications dans ce contexte n'a pas véritablement augmenté dans les années 2000. Les possibilités de l'interaction accrue entre les étudiants et les enseignants, offertes par les outils de la CMO et valorisées par l'approche centrée sur l'apprentissage, semblent avoir suscité peu d'intérêt chez des chercheurs et des praticiens œuvrant dans les UD (Henri, 1993). Ce résultat va dans le sens de la thèse avancée par Guri-Rosenblit (2009), selon laquelle l'amélioration de l'interaction dans les cours constitue le « talon d'Achille » des UD.

En revanche, le nombre total de publications sur l'encadrement à distance dans les UD indique qu'une base de connaissances considérable y a été constituée. Des recherches ultérieures devraient permettre d'évaluer la qualité, la pertinence et l'utilité de ces connaissances pour faire avancer la recherche contemporaine sur l'encadrement dans les cours à distance dans les deux contextes organisationnels.

Le fait qu'une partie importante de ces publications concernent l'OUUK confirme le rôle de chef de file que joue cette université unimodale à distance dans le champ de la recherche et de la pratique de la formation à distance (Guri-Rosenblit, 1999; Holmberg, 2005). En même temps, ce résultat suggère la nécessité d'une analyse plus fine des facteurs qui ont permis à l'OUUK de se démarquer sur ce thème des autres UD.

6. Conclusion

Cet article décrit la méthodologie et les résultats obtenus pour les trois premiers objectifs de la revue de littérature de la recherche sur l'encadrement à distance.

La méthodologie herméneutique de la revue de littérature a permis d'améliorer l'exhaustivité de la base documentaire grâce à un travail de l'archéologie des sources, accompli dans un va-et-vient entre la cueillette et l'interprétation de textes. Au cours de ce processus, les décisions de l'inclusion/l'exclusion des articles ont été prises par la chercheuse sans faire l'objet de la discussion ou de la validation avec d'autres personnes. La subjectivité de cette démarche constitue par conséquent une limite méthodologique de notre revue de littérature, à considérer dans l'utilisation de la base documentaire et dans l'interprétation des résultats présentés dans cet article. Néanmoins, l'explicitation des raisons ayant guidé la prise de décisions, tout comme la possibilité d'utiliser la base documentaire pour vérifier, corriger et améliorer sa qualité selon d'autres critères que ceux envisagés par la chercheuse, permettent de contrôler la subjectivité inhérente à une démarche herméneutique réalisée sans l'inter-objectivation de l'interprétation.

L'étape suivante de notre projet consistera à répondre à son quatrième et dernier objectif, qui est celui d'analyser les caractéristiques et les principales dimensions de l'encadrement à distance dans les publications contenues dans la base documentaire.

Références

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université: cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 11-21.
- Altbach, P. G., Reisberg, L. et Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Rapport préparé pour UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris, France : UNESCO.
- Arksey, H. et O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.
- Béchar, J.-P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur: une analyse de trois revues 1976-2003. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 537-568.
- Béjean, S. et Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Rapport du comité StraNES. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A. et Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289.

- Boell, S. K. et Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A hermeneutic approach for conducting literature reviews and literature searches. *Communications of the Association for Information Systems*, 34(1), 257-286.
- Brindley, J. (1995). Learners and learner services: The key to the future in open distance learning. Dans J. M. Roberts et E. M. Keough (dir.), *Why the information highway : Lessons from open and distance learning* (p. 102-125). Toronto, ON, Canada: Trifolium Books.
- Brindley, J. E., Walti, C. et Zawacki-Richter, O. (2004). The current context of learner support in open, distance and online learning: An introduction. Dans J. E. Brindley, C. Walti et O. Zawacki-Richter (dir.), *Learner support in open, distance and online learning environments*. (p. 9-28). Oldenburg, Allemagne: BIS-Verlag & Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Brindley, J. E. (2014). Learner support in online distance education: essential and evolving. Dans O. Zawacki-Richte et T. H. Anderson (dir.), *Online distance education. Towards a research agenda* (p. 287-310). Edmonton, AB, Canada: Athabasca University Press.
- Choplin, H. et Hotte, R. (2004). Distances et savoirs. 2-3, 357-381.
- Daniel, J. S. (1999). *Mega-universities & Knowledge Media, Technologies Strategies for Higher Education*. London, UK: Kogan Page.
- 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.
- Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. Dans C. Depover, B., De Lièvre, D., Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 15-27). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Depover, B., De Lièvre, D., Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.) (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Deschênes, A.-J. (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-Université. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 16(2), 1-22.
- Deschênes, A.-J. et Lebel, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans les activités de formation à distance. Sainte-Foy, QC, Canada: Télé-Université.
- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., . . . Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 3(2), 69-99.
- Fischer, B. A. et Zigmund, M. J. (2010). The essential nature of sharing in science. *Science and engineering ethics*, 16(4), 783-799.
- Garrison, D. R. (1993). A cognitive constructivist view of distance education: an analysis of teaching-learning assumptions. *Distance Education*, 14(2), 199-211.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance: une fonction, un métier, une identité ? Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 137-158). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Guri-Rosenblit, S. (1999). *Distance and campus universities: tensions and interactions. A comparative study of five countries*. Oxford, UK and New York, NY: Pergamon - IAU Press.

- Guri-Rosenblit, S. (2009). Distance education in the digital age: Common misconceptions and challenging tasks. *Journal of Distance Education (Online)*, 23(2), 105.
- Henri, F. (1993). Formation à distance, matériel pédagogique et théorie de l'éducation: la cohérence du changement. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 8(1), 85-108.
- Henri, F., Charlier, B. et Peraya, D. (2006, Juillet 2006). *Les forums de discussion en milieu éducatif, témoignages sur la pratique de recherche*. Communication présentée aux Premières journées communication et apprentissage instrumentés en réseau, Amiens, France. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00137699/document>
- Henri, F. et Kaye, A. (dir.) (1985). *Le savoir à domicile: pédagogie et problématique de la formation à distance*. Sainte-Foy, QC, Canada: Presses Universitaires du Québec et Télé-université.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. London and New York Routledge.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. New York, NY: Routledge.
- Lamy, M.-N. (2006). Les multiples visages de l'accompagnement à distance. *Distances et savoirs*, 4(2), 237-243.
- Lebel, C. (1989). Le Support à l'Étudiant en enseignement à distance. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 4(2), 7-24.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal, QC, Canada : Guérin-Eska.
- Linard, M. (1995). *La distance en formation: une occasion de repenser l'acte d'apprendre*. Communication présentée à Accès à la Formation à Distance, Clés pour un Développement Durable, Octobre 1994, Genève, Suisse. FIM Erlange.
- Linard, M. (1998). La nécessaire médiation humaine. *Les cahiers pédagogiques*, 362, 11-13.
- Loiola, F. A. et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. et Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
- Mills, R. (2003). The centrality of learner support in open and distance learning. Dans A. Tait, A. et R. Mills, (dir.), *Rethinking learner support in distance education: Change and continuity in an international context* (p. 102-113). London, UK and New York, NY : Routledge.
- Mœglin, P. (1994). *Le satellite éducatif*. Paris, France: Centre national d'études des télécommunications (CNET).
- Moeglin, P. et Tremblay, G. (1999). Campus virtuel: les avatars de la convergence. *Sciences de la société*, 47(91-107).
- Moisey, S.D. et Hughes, J.A. (2004). Supporting the online learner. Dans T. Anderson, (dir.), *Theory and practice of online learning*, (p. 419-440). Edmonton, AL, Canada : AU Press.
- Molloy, J. C. (2011). The open knowledge foundation: open data means better science. *PLoS biology*, 9(12), e1001195.

- Moore, M. G. et Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3e éd.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Nault, G. (2007). Encadrer des étudiants à l'aide des TIC. *Bulletin Clic*, 63, 6-9.
- Paquelin, D. (2014). Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles ? *Distances et médiations des savoirs*, [En ligne], 7, URL : <http://dms.revues.org/797>.
- Paquette, D. (2001). Le rôle des tuteurs et des tutrices: une diversité à appréhender. *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 5(1), 7-35.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement: une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.
- Peraya, D. (1995). Nouvelles technologies ou technologies émergentes : vers une réappropriation pédagogique des nouvelles technologies ? Dans S. Johnson et D. Schürch (dir.), *La formazione a distanza. La formation à distance* (p. 17-44). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Peraya, D. (2015). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité. *Distances et médiations des savoirs*. [En ligne], 10, URL : <http://journals.openedition.org/dms/1094>.
- Pettigrew, F. (2001). L'encadrement des cours à distance : profils étudiants. *DistanceS*, 5 (1), 99-111.
- Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 17 (2), 57-69.
- Pudelko, B. (2017). L'encadrement dans les dispositifs en ligne ou hybrides en enseignement supérieur : des acteurs, des pratiques et des savoirs d'action en émergence. Dans P. Pelletier et A. Huot, (dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences* (p. 137-158). Québec, QC, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rumble, G. (2000). Student support in distance education in the 21st century: Learning from service management. *Distance Education*, 21 (2), 216-235.
- Sidir, M. (2015). Éditorial. Numéro thématique : Communication éducative instrumentée : dispositifs médiatisés et leurs acteurs. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 10, URL : <http://journals.openedition.org/dms/1095>
- Simpson, O. (2013). *Supporting students in online open and distance learning*. London, UK and New York, NY : Routledge.
- Stoney, S.M., Glikman, V. et 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*. Berkshire, UK : National Foundation for Educational Research.
- St-Arnaud, Y., Mandeville, L. et Bellemare, C. (2002). La praxéologie. *Interactions*, 6 (1), 29-47.
- Tait, A, et Mills, R. (dir.), (2003). *Rethinking learner support in distance education: Change and continuity in an international context*. London, UK and New York, NY : Routledge.
- Wion, F. et 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.

Pre-print. Version acceptée après révision, à paraître dans Distances et médiations des savoirs, (2019).