

## **LA QUALITE DU TUTORAT : LA COMPLEMENTARITE DE LA RIGUEUR ET DE LA DIVERSITE.**

---

**Bruno De Lièvre**

**UNITE DE TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION**

**Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education**

**Université de Mons-Hainaut - 18, Place du Parc - 7000 Mons - Belgique**

**bruno.delievre@umh.ac.be**

*Mots-clés : Formation ouverte et à distance, tutorat à distance, compte-rendu d'expérience, analyse des usages.*

*Résumé : Cette communication a pour objectif de mettre en évidence de quelle manière le tutorat peut être envisagé comme un des aspects importants qui contribue à la réussite d'une formation à distance. C'est dans cette optique que nous précisons pourquoi il est important d'intégrer le tutorat à la scénarisation pédagogique, en quoi la connaissance des fonctions du tuteur est utile, de quelle manière la formation des tuteurs s'articule avec la scénarisation et la connaissance des fonctions tutorales et quel peut être le rôle d'une coordination du tutorat. Ces réflexions empreintes de rigueur seront confrontées aux pratiques diversifiées des tuteurs. Nous essaierons d'expliquer pourquoi varient ces pratiques selon les modalités d'intervention du tuteur, les modalités de travail des apprenants ou encore les attentes parfois bien différentes des uns et des autres. Le tutorat, pour évoluer vers une qualité encore plus importante, doit prendre en compte ces différents paramètres situés entre rigueur et diversité.*

### **1. Introduction**

Dans le cadre de notre réflexion et de nos activités relatives au tutorat dans la formation à distance, nous voudrions mettre en évidence quels sont les liens qui existent entre les considérations théoriques et les constatations pratiques. De manière plus précise, nous allons mettre en évidence quels sont les principes que nous estimons devoir respecter pour qu'une formation à distance soit efficace, c'est-à-dire quelles sont les réflexions pédagogiques qu'il faut mener en vue d'assurer le tutorat à distance d'une formation. Ce premier volet de la réflexion sera axé sur la rigueur de la réflexion pédagogique indispensable, nous semble-t-il, à toute conception pédagogique. Le second volet sera centré sur les constatations que nous pouvons mettre en avant suite à l'analyse des pratiques que ce soit celles des tuteurs, des apprenants ou des responsables de formation à distance. L'appel qui est fait à leur capacité créatrice pour répondre aux besoins des apprenants s'avère-t-elle cohérente avec les considérations théoriques ?

Notre objectif sera donc de mettre en perspective la nécessité de la réflexion pédagogique et l'indispensable prise en compte des informations issues de la pratique via des recherches systématiques menées sur le terrain.

## **2. L'importance du tutorat dans la formation à distance**

La formation à distance exige des apprenants des capacités d'autonomie dans un dispositif qui leur propose souvent plus de souplesse que dans l'enseignement traditionnel. L'autonomie de l'apprenant est souvent considérée comme un présupposé à la bonne marche d'une formation à distance. Les faits ont toutefois régulièrement mis à mal cette manière d'envisager la formation à distance essentiellement en raison des taux d'abandon élevés rencontrés dans de nombreux dispositifs. L'importance du taux d'abandon rencontré dans une formation à distance, de l'ordre de 25 à 50% selon les études (Bernatchez, 03; De Lièvre, à paraître) est généralement pointé comme la conséquence d'un isolement de l'apprenant auquel on demande de faire preuve d'une autonomie importante.

Selon différents auteurs, une solution pour améliorer la persistance serait de mettre en place un encadrement humain de qualité (Cain & Lockee, 02). Et, comme le proposent (Gounon & al., 04), il semble intéressant de définir la notion d'encadrement en y englobant toutes les formes de soutien offertes à l'apprenant impliqué dans une formation à distance. Cette vue globale de l'encadrement pédagogique (De Lièvre, 00) la qualifie comme «... une série de ressources mises à disposition de l'étudiant pour faciliter son apprentissage.» (p.36). Cet encadrement peut être assuré par un tuteur accessible à distance ou par des fonctionnalités intégrées au système informatique regroupées sous le terme d'awareness. Il peut également être pris en charge par les apprenants eux-mêmes sous la forme de ce qu'Abrioux (85) appelle le groupe d'entraide étudiante.

C'est sur le tutorat à distance que nous allons nous pencher dans ce qui suit en essayant de mettre en évidence d'une part la rigueur de la réflexion et d'autre part la diversité des pratiques qui le caractérisent.

## **3. La rigueur de la réflexion pédagogique**

Pour mettre en place du tutorat à distance, il faut déterminer les moments du scénario pédagogique auxquels le tuteur doit intervenir. Il est également nécessaire de préciser les objets de ses interventions selon les fonctions qu'il doit remplir. La formation des tuteurs sera dès lors structurée en tenant compte des composants du scénario pédagogique. Enfin, un dispositif complexe demande une coordination nécessaire en vue d'assurer la cohérence de fonctionnement de l'ensemble des acteurs. Ce sont ces 4 points qui vont être abordés pour tenter de montrer en quoi la conception et la gestion rigoureuses contribuent à la mise en place de formations à distance de qualité.

### **3.1 L'intégration du tutorat au scénario pédagogique**

Le scénario pédagogique est le produit de la réflexion des concepteurs qui vise à expliciter quelles seront les tâches de chacun en tenant compte du contexte de formation dans lequel l'apprentissage va se dérouler. Il nous semble opportun de distinguer le scénario d'apprentissage et le scénario d'encadrement.

Le scénario d'apprentissage est la description des activités d'apprentissage (Depover & al., 03). Sa fonction principale est de préciser le déroulement du cours envisagé a priori et donc de détailler les activités qui seront présentées à l'apprenant ainsi que de définir leur articulation au sein de la séquence d'enseignement-apprentissage (Paquette, 97) en fonction des ressources

disponibles, des règles à partir desquelles seront prises les décisions d'orientation de l'apprenant d'une activité à l'autre,... (Paquette, 02)

Après avoir mis en avant l'indispensable réflexion relative aux activités de l'apprenant, il nous paraît important de déterminer les modalités selon lesquelles les tuteurs assureront leur encadrement. Cette tâche est également l'objet du travail du concepteur qui aboutira au scénario d'encadrement, encore appelé par certains auteurs « scénario d'assistance » ou « scénario de formation » (Paquette, 02). Il s'agit du document qui décrit la manière dont il est prévu que les différents agents de soutien à l'apprentissage (apprenants, tuteurs et awareness) interviendront dans leurs actions d'encadrement (Quintin, 05).

Scénario d'encadrement				
Activités encadrées	Agent d'encadrement	Dimensions		Bénéficiaires
Activité "X"	Tuteur  Co-apprenant  ou  Awareness	Rôles et Fonctions principaux:	Pédagogique	Groupe plénier  Equipe,  ou  Individu
			Métacognitive	
			Sociale et motivationnelle	
			Technique	
			Organisationnelle	
			Evaluation	
	Contexte :		A l'entame de l'activité	
			En cours	
			A la fin	
	Modalité :		Proactive	
			Réactive	
	Temporalité :		Persistante	
Ponctuelle				

Tableau 1. Caractères distinctifs d'un scénario d'encadrement (d'après Quintin, 05)

Le tableau 1, inspiré de (Quintin, 05), que nous proposons ci-dessous synthétise les facteurs qui interviennent dans le modèle descriptif qui nous permet de préparer un scénario d'encadrement. Il place l'intervention d'encadrement en relation avec l'activité d'apprentissage. L'encadrement de chacune des activités prévues dans le scénario d'apprentissage sera décrit en spécifiant : qui, du tuteur, du co-apprenant ou de l'awareness, est chargé de soutenir les étudiants à l'occasion de la réalisation de l'activité (agent d'encadrement) ? Quels sont les rôles et fonctions assumés par l'agent durant son intervention (voir infra 3.2) ? Dans quel contexte se produira le soutien offert aux étudiants (contexte) ? L'intervention d'encadrement se réalisera-t-elle à la demande de l'étudiant (modalité réactive) ou à l'initiative de l'agent d'encadrement (modalité proactive) ? Les informations fournies pour soutenir l'apprentissage sont-elles en permanence disponibles (temporalité persistante) ou non (temporalité ponctuelle) ? Et enfin, quels sont les acteurs qui en bénéficieront : l'ensemble des apprenants de la formation (groupe plénier), à une équipe ou un individu particulier (bénéficiaires) ?

La rigueur de cette réflexion préalable permettra de préparer au mieux les interventions tutorales en cohérence avec les activités d'apprentissage prévues.

### **3.2 Les fonctions tutorales**

Un aspect sur lequel il nous semble important d'insister est celui relatif aux fonctions remplies par le tuteur. En effet, le contenu des interventions tutorales peut être multiple. Les actions habituellement prises en charge par le tuteur ont été regroupées autour de six fonctions associées au tutorat à distance (Gagné & al., 01 ; Pettigrew, 01) à savoir : pédagogique, métacognitive, sociale, technique, organisationnelle et une relevant de l'évaluation. Ces fonctions sont documentées par de nombreux auteurs :

- Fonction pédagogique : le tuteur doit posséder des compétences disciplinaires et méthodologiques (Henri & Kaye 85).
- Fonction sociale et motivationnelle : le tuteur doit encourager et soutenir l'apprenant, stimuler et maintenir sa motivation (Henri & Kaye, 85 ; Pettigrew, 01 ; Glikman, 99 ; Gagné & al., 01).
- Fonction métacognitive : le tuteur doit aider l'apprenant à développer ses compétences pour qu'il prenne conscience de la nécessité de planifier son apprentissage, d'organiser son travail, .. etc. (Henri & Kaye, 85)
- Fonction technique : le tuteur doit assister l'apprenant dans les difficultés ponctuelles qu'il rencontre dans les contacts qu'il a avec l'institution au niveau administratif ainsi que dans l'utilisation des outils de communication mis à sa disposition (Decamps & al., 04).
- Fonction organisationnelle : proposer un agenda, organiser le travail, rappeler les échéances, annoncer quand il est temps de passer à un autre sujet, résumer et clarifier ce qui s'est dit, exprimer le consensus qui se dégage ou proposer un vote formel (De Lièvre & al., 03)
- Fonction d'évaluateur : que cette évaluation soit formative ou certificative, le tuteur est bien souvent amené à communiquer les objectifs et critères d'évaluation, fournit des commentaires, évalue l'état d'avancement ou le processus collaboratif (Decamps & al., 05).

La prise en compte de cet ensemble de fonctions est indispensable pour répondre au mieux aux besoins des apprenants à distance. Il est donc nécessaire de former les tuteurs à distance à prendre en charge ces rôles diversifiés.

### **3.3 La formation des tuteurs**

Il nous paraît indispensable d'insister sur le fait qu'assurer un tutorat de qualité ne sera possible que si le tuteur à distance se voit reconnu et considéré. Ce qui exige, selon nous, le passage par une formation aux compétences qu'exige cette nouvelle profession (McGettingan, 99). Car confronté aux exigences des apprenants à distance (Stevenson & al., 96), le tuteur à distance doit y répondre d'une manière professionnelle adaptée aux caractéristiques de ce nouveau mode d'apprentissage et de ses apprenants au profil spécifique. Dans le cadre des formations mises en place par l'Agence universitaire de la francophonie, l'atelier 3.4 « Le tutorat dans une formation ouverte et à distance » se base sur les différentes fonctions que doit prendre en charge le tuteur pour structurer la formation en prenant appui sur de nombreuses études de cas inspirés de différentes pratiques tutorales.

La formation des tuteurs peut être de qualité lorsqu'elle peut se reposer sur une association entre les principes conducteurs d'une formation de qualité et la réflexion que nous propose leur mise en œuvre dans un contexte réel de formation.

### **3.4 La coordination du tutorat**

Dans un dispositif à distance au sein duquel l'ensemble de la formation se déroule à distance (comme la formation UTICEF) ou dans le cadre de laquelle de nombreux tuteurs sont amenés à contribuer (comme dans la formation Learn-Nett), la présence d'une coordination est essentielle pour assurer la bonne marche de l'ensemble du dispositif. La coordination permettra aux tuteurs de fonctionner de manière cohérente dans le temps ainsi que de s'assurer que leur mode d'intervention soit le plus adapté possible aux besoins. Il s'agit ici d'une coordination qui peut être qualifiée de globale car elle concerne l'ensemble de la formation et des tuteurs. Il est également possible d'envisager une coordination locale dans le cadre de laquelle les tuteurs d'un module de formation sont encadrés par un tuteur plus expérimenté qui partage ainsi son expérience avec des tuteurs-novices. Plus la cohérence sera mise en place par une coordination globale ou locale, plus il y a de chances de voir naître une « réelle » communauté de tuteurs. Les échanges de pratiques ou de constats mis en évidence par les recherches ne pourront que contribuer à alimenter le débat sur un tutorat de qualité et ainsi y contribuer.

## **4. La diversité des pratiques**

S'il est essentiel de préparer le mieux possible ce qui doit être mis en œuvre, il arrive que ce qui soit envisagé ne soit pas mis en pratique de manière toujours aussi cohérente. Cette diversité de pratiques peut avoir différentes causes : une absence d'expérience des tuteurs, des situations particulières qui exigent une modification des procédures, une demande spécifique des apprenants, une intuition des encadrants,... lesquelles vont demander une adaptation continue des acteurs de la formation les uns par rapport aux autres.

Nous voudrions dans un premier temps mettre en avant le fait que les tuteurs n'ont pas toujours une attitude cohérente au sein d'un dispositif identique, ensuite que les modalités d'intervention du tuteur peut avoir des conséquences sur les actions mises en œuvre par les apprenants, et enfin que les attentes des apprenants et des tuteurs peuvent s'avérer différentes.. et qu'il faut en tenir compte.

### **4.1 Les pratiques tutorales sont diversifiées**

Lors d'une étude relative aux pratiques tutorales menées auprès de 25 tuteurs au sein de la formation Uticef (Decamps & al., 05), il ressort que les tuteurs mettent en évidence leurs attitudes différentes. En effet, nous leur avons proposé 18 situations susceptibles d'être rencontrées lors de situations de tutorat à distance et nous leur avons demandé de se positionner par rapport à 2 solutions : l'une où ils permettent à l'apprenant de prendre l'initiative et l'autre où c'est eux, en tant que tuteurs, qui prennent l'initiative pour débloquer une situation. Sur la figure 1 ci-dessous, nous constatons que les tuteurs n'ont pas des pratiques homogènes. En effet, plus la partie noire d'une colonne est proportionnellement importante, plus l'apprenant a l'initiative et plus la partie blanche est proportionnellement importante, plus le tuteur prend le contrôle. On peut constater que certains tuteurs disent laisser beaucoup l'initiative à l'apprenant (1, 4, 13, 21 et 22) alors que d'autres disent garder plus le contrôle (6, 7, 8, 15 et 16).

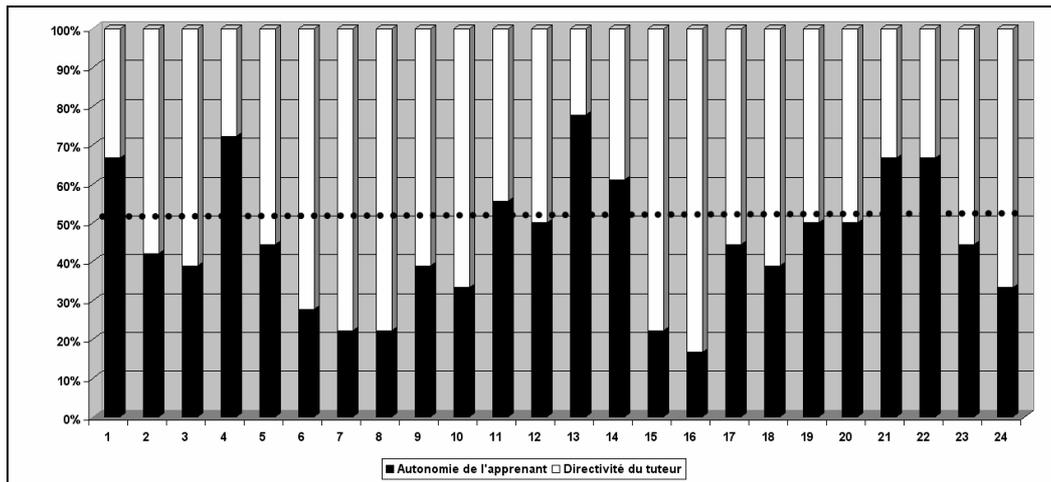


Figure 1. Attitude des tuteurs (Stimulant l'autonomie de l'apprenant ou directif)

La question qui se pose est celle de l'impact de ces attitudes différentes du tuteur sur la qualité des productions ou des vécus des apprenants. L'important est que l'apprenant n'en subisse pas de conséquences négatives. Il est donc important de contrôler quel peut être cet impact et s'il s'avère nécessaire d'homogénéiser ou pas les pratiques tutorales en fonction de l'importance de cet impact ? Nous allons pouvoir donner quelques éléments de réponses à cette question dans ce qui suit.

#### 4.2 Les effets des modalités d'intervention du tuteur

La modalité d'intervention du tuteur n'est pas dénuée de toute conséquence. Par exemple, De Lièvre & al. (à paraître) ont mis en évidence auprès de 120 apprenants que le tuteur qui adopte une attitude proactive a essentiellement un effet amplificateur sur les qualités intrinsèques de l'outil d'aide (awareness). L'important est de bénéficier d'une aide pertinente, accessible et contextualisée. Lorsque ces qualités sont réunies, la proactivité conduit à en faire un usage important. Par contre, si certaines de celles-ci font défaut, la proactivité perd beaucoup de son efficacité. Et même quand ces qualités existent, elles ne suffisent pas toujours à persuader les apprenants à exploiter les outils d'awareness. Une explication à la faible utilisation des outils est bien souvent liée au fait que leur contenu est méconnu des apprenants (Dijkstra & al., 98). Le comportement proactif du tuteur peut stimuler les apprenants à découvrir en contexte ce que contiennent ces outils d'awareness ainsi que la manière d'accéder aux informations qu'ils véhiculent.

En ce qui concerne les effets sur l'apprentissage, tant De Lièvre (00) que Quintin (05) n'ont pu mettre en évidence d'effet significatif en faveur de l'attitude proactive du tuteur mais constatent néanmoins que les moyennes des apprenants qui ont bénéficié d'un tutorat proactif sont plus élevées que celles des apprenants n'en bénéficiant pas. Ils constatent également que la variance intra-groupes est élevée, la proactivité ne bénéficierait pas à tous de la même manière. Parmi les apprenants qui en bénéficieraient, Quintin (05), dans son étude auprès de 108 apprenants, met en avant une différence significative aux résultats de l'épreuve d'évaluation en faveur de ceux qui ont bénéficié d'un tutorat proactif dans le cadre d'un travail mené de manière collaborative. Il semble donc que la modalité d'intervention du tuteur doit également prendre en compte la modalité de travail des apprenants qui exigerait une modalité de tutorat adaptée.

Ces résultats permettent de mettre en évidence que la manière d'agir du tuteur a des conséquences et que connaître les conditions (modalité d'intervention du tuteur, type de tâche

des apprenants,...) dans lesquelles ses interventions sont efficaces justifie le fait d'assurer une formation pointue des tuteurs pour obtenir des résultats probants au terme de la formation.

### 4.3 Les attentes des apprenants et des tuteurs divergent

Dans le cadre d'analyse des représentations du tutorat dont nous ont fait part les apprenants (n=32) (De Lièvre & al., 03) et les tuteurs (n=57) (Decamps & al, 04), il s'avère que leurs attentes sont différentes. Concernant les fonctions (voir supra 3.2) qu'ils doivent mettre en œuvre, lorsqu'on demande aux apprenants et aux tuteurs de les classer par ordre d'importance, le classement des uns et des autres est différent comme en atteste la figure 2.

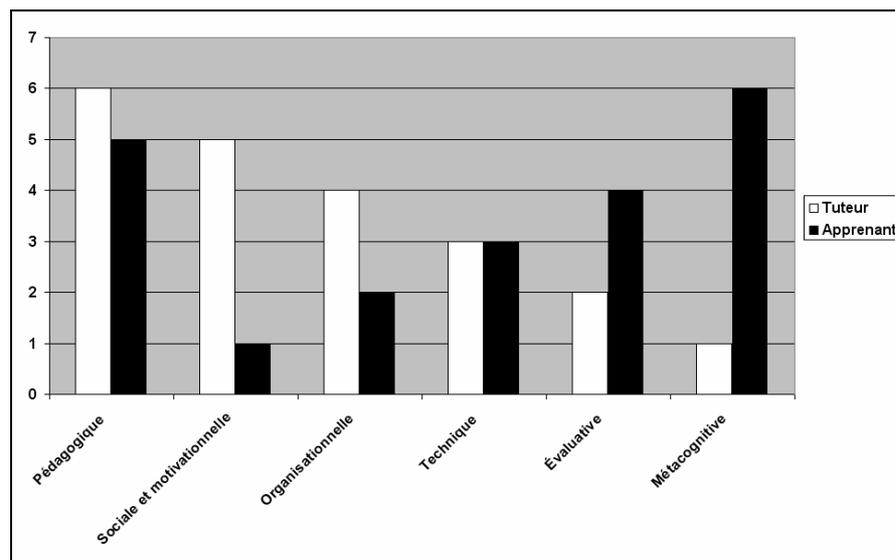


Figure 2. Représentations des fonctions tutorales auprès des apprenants et des tuteurs

Si les tuteurs (en blanc) estiment a priori devoir remplir de manière privilégiée une fonction pédagogique et sociale (colonnes 1 et 2), les apprenants (en noir) classent en premier lieu la fonction métacognitive (dernière colonne) qui est positionnée comme la dernière des priorités des tuteurs.

Ces représentations différentes mettent en avant la nécessaire préparation des uns et des autres. La formation des tuteurs a déjà été évoquée et elle devra prendre en compte ces représentations des apprenants pour voir comment y faire face. Mais une formation des apprenants est également indispensable pour que les rôles de chacun puissent être mis en exergue et pris en compte pour autant que ce soit possible.

## 5. Conclusions et perspectives

Entre la rigueur de la préparation du dispositif et des acteurs via le scénario pédagogique, l'analyse des fonctions, la formation des tuteurs ou la mise en place d'une coordination pédagogique, nous restons confrontés à des pratiques et des attentes qui sont diversifiées. La prise en compte de l'impact des effets des pratiques tutorales, des attentes des apprenants et des tuteurs et/ou de leur combinaison avec le type de tâche proposée à distance doit nous permettre d'approfondir encore notre réflexion pédagogique. Celle-ci ne peut que profiter des informations issues de la recherche auprès des acteurs de terrains qui reflètent la réalité des pratiques d'aujourd'hui. Si nous voulons qu'elles soient plus efficaces encore au bénéfice des apprenants, nous devons sans cesse poursuivre ce va-et-vient entre la réflexion pédagogique, la formalisation théorique et la pratique tutorale dans des dispositifs réels. C'est de la sorte que nous pourrions augmenter encore la qualité du tutorat à distance... en gardant bien à l'esprit que seul le tuteur, parce qu'il est un être humain, peut répondre aux besoins

spécifiques des apprenants qui n'ont pu être identifiés préalablement à la formation ou qui surviennent lors du processus d'apprentissage.

## 6. Références

- Abrioux, D., Les formules d'encadrement, In : Henri, F., Kaye, A., Le savoir à domicile, Pédagogie et problématique de la formation à distance, Presses de l'Université du Québec, Télé-université, 1985
- Bernatchez, P.-A., Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs, *DistanceS*, Vol. 6, N°1, 2003
- Cain, D., Lockee, B., Student support services at a distance : Are institutions meeting the needs of distance learners ?, ERIC Documentation Reproduction Service N° ED 468 729, 2002
- De Lièvre, B., Depover, C., Dillenbourg, P. Which tutoring mode does increase the use of tools ?, *Instructional Science*, Kluwer/Springer, 22 pages, accepté pour publication.
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J., Decamps, S. Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance, in : DESMOULINS, C, MARQUET, P. & BOUHINEAU, D. (Eds). Environnements informatiques pour l'apprentissage humain 2003, Avril 2003, pp. 115-126. Strasbourg, France.
- De Lièvre, B., Étude de l'effet de quatre modalités de tutorat sur l'usage des outils d'aide dans un dispositif informatisé d'apprentissage à distance, Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut, 2000
- Decamps, S., De Lièvre, B., Depover, C. Comment les apprenants se représentent-ils le travail collaboratif au sein d'un dispositif de formation à distance ? XXIème colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.), 2004, Marrakech, Maroc, 18 pages.
- Decamps, S., De Lièvre, B., Depover, C. Les pratiques du tutorat : Entre diversité et cohérence au sein d'une dispositif de formation à distance. XXIIème colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.), 2005, Genève, Suisse.
- Depover, C., Quintin, J.-J., De Lièvre, B. (2003). Un outil de scénarisation de formations à distance basées sur la collaboration. In : DESMOULINS, C, MARQUET, P. & BOUHINEAU, D. (Eds). Environnements informatiques pour l'apprentissage humain 2003, Avril 2003, pp. 469-476. Strasbourg, France
- Dijkstra, S., Collis, B., Eseryel, D., *Instructional Design for Tele-learning*, Journal of Computing in Higher Education, 1999
- Gagné, P., Bégin, J., Laferrrière, L., Léveillé, P. & Provencher, L. «L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants ?». *Distances*, 5 (1), 2001, p. 59-83
- Glikman, V. «Formations à distance : au nom de l'utilisateur». *Distances*, 3 (2), 1999, p. 101-117.
- Gounon, P., Dubourg, X., Leroux, P., Un modèle d'organisation du tutorat pour la conception de dispositifs informatiques d'accompagnement des apprenants. "Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie". Compiègne : Université de Technologie de Compiègne. 369-376, 2004 (<http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000721>)
- Henri, F., Kaye, A., Le savoir à domicile. Pédagogie et problématiques de la formation à distance, Québec : Presses de l'Université du Québec/Télé-Université, 1985
- McGettingan, T. «Virtually educated : Student perspectives on the distance learning experience». *Radical Pedagogy*, 1 (2), 1999, 9 p.
- Paquette, G. L'ingénierie pédagogique, pour construire l'apprentissage en réseau. Presses de l'Université du Québec, 2002
- Paquette, G., Crevier, F., Aubin, C., Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage (MISA), *Revue Informations In Cognito*, N°8, 1997
- Pettigrew, F. «L'encadrement des cours à distance : profils étudiants». *Distances*, 5 (1), 2001, p. 99-112.
- Quintin, J.-J., Depover, C., Degache, C., Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis, actes du colloque EIAH, Montpellier, mai 2005
- Quintin, J.-J., Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance, Travail de fin d'études approfondies en Sciences de l'Education, Université de Mons-Hainaut, septembre 2005
- Stevenson, K., Sander, P. & Naylor, P. «Student perceptions of the tutor's role in distance learning». *Open Learning*, 1996, p. 22-30.