

# Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique

Said **Berrouk**

Centre de recherche sur l'information scientifique et technique, [sberrouk@cerist.dz](mailto:sberrouk@cerist.dz)

Alain **Jaillet**

Université de Cergy-Pontoise, [Alain.jaillet@u-cergy.fr](mailto:Alain.jaillet@u-cergy.fr)

## Résumé

Les fonctions tutorales, qui se dérivent ensuite en profils tutoraux, ont fait l'objet d'une abondante littérature qui oscille entre résultats de recherche et postures messianiques de définition de bonnes pratiques. Il s'agit dans cet article de livrer quelques éléments de résultats d'une recherche portant sur les fonctions d'encadrement à distance de tuteurs telles qu'on peut les observer à partir de l'étude des interactions enregistrées dans huit formations à distance. Après avoir procédé à une synthèse des fonctions tutorales telles que les auteurs experts les déterminent, l'objectif de la recherche a consisté à étudier les interactions entre les tuteurs et les étudiants, afin de préciser ce qu'était la diversité. Ainsi, à partir de l'étude de l'archive ainsi constituée, les propos des tuteurs ont été passés au crible de la grille d'analyse afin de déterminer les éventuelles vérifications ou non des préconisations d'experts sur ce que font ou ce que devraient faire les tuteurs.

## Mots clés

Fonctions tutorales, tuteur, dispositifs de FAD, encadrement à distance, profils tutoraux

## 1. Introduction

Il s'agit dans cet article de livrer quelques éléments de résultats d'une recherche (Berrouk, 2010) portant sur les fonctions d'encadrement à distance de tuteurs telles qu'on peut les observer à partir de l'étude des interactions enregistrées dans plusieurs formations à distance. Les fonctions tutorales, qui se dérivent ensuite en profils tutoraux (Berrouk, 2010), ont fait l'objet d'une abondante littérature qui oscille entre résultats de recherche et postures messianiques de définition de bonnes pratiques. Les résultats présentés dans ce travail se concentrent sur ce que l'on a pu relever de leur réalité dans des dispositifs réels de huit formations intégralement à distance. Après avoir procédé à une synthèse des fonctions tutorales telles que les auteurs experts les déterminent, l'objectif de la recherche a consisté à étudier les interactions entre les tuteurs et les étudiants, afin de préciser ce qu'était la diversité. Ainsi à partir de l'étude de l'archive ainsi constituée (Mainguenaud, 1991), les propos des tuteurs ont été passés au crible de la grille d'analyse afin de déterminer les éventuelles vérifications ou non des préconisations d'experts sur ce que font ou devraient faire les tuteurs.

## 2. Problématique

Dans la recherche qui a été conduite, plus large que cette présentation, l'angle d'étude des interactions des tuteurs a été celui de la persistance et de l'abandon des étudiants dans un dispositif à distance. Cette problématique est de nature systémique. Le modèle de Kember (1990), lui-même inspiré de Tinto (1987), présente cinq grandes catégories de variables, en l'occurrence les caractéristiques individuelles de l'étudiant, la motivation ou l'engagement envers le but, l'environnement académique, l'environnement social et le travail, et enfin l'aspect coût/bénéfice. La famille de variables qui nous concerne plus précisément est celle de l'environnement académique. Cette variable concerne tous les aspects de diffusion d'un cours offert par l'établissement. Il s'agit essentiellement du matériel pédagogique, de l'interaction entre l'étudiant et le tuteur, et entre l'étudiant et les autres membres de l'établissement. L'intégration académique de l'étudiant est tributaire de tous ces aspects qui servent de base pour la mesure du niveau de cette intégration. Pour effectuer cette évaluation, Kember (1990) fait appel à deux concepts issus du modèle de Tinto (1987), à savoir « la congruence normative » et « l'affiliation ou l'intégration collective ». La congruence normative est définie comme le degré de compatibilité entre le contenu du programme ou du cours et les intérêts ou les besoins professionnels de l'étudiant. Elle se réalise quand l'étudiant connaît et adopte les règles et les conventions qui régissent l'apprentissage à distance dans l'établissement dans lequel il est inscrit. De même, l'étudiant doit être en mesure de répondre aux nouvelles exigences qui s'imposent à lui dans le contexte des études à distance. Ce type d'intégration réfère davantage à l'idée de compatibilité de l'étudiant avec son environnement scolaire. Dans ce sens, Sauvé et Viau (2003) constatent que si la perception qu'a l'étudiant de l'ampleur des tâches qui lui sont demandées ne correspond pas à ce qu'il s'imaginait lors de son inscription, il a de bonnes chances d'envisager d'abandonner. Pour l'affiliation collective, elle se réaliserait quand l'étudiant se sent intégré à la communauté d'apprentissage (Sauvé & Viau, 2003). Elle s'établirait par l'évaluation des interactions liées au support académique telles que la nature et la fréquence des contacts, la vitesse de réponse vis-à-vis d'une demande de l'étudiant, l'utilisation de différents outils de communication, les réponses aux demandes administratives, etc. À cet effet, Kember (1990) mentionne que le rôle des tuteurs et les contacts humains favorisent l'intégration collective de l'étudiant. Et, dans toute la complexité, c'est sur cet aspect que nous nous penchons. Le fait de détailler ici l'approche de Kember (1990) et de Tinto (1987) a pour but de mettre en évidence les limites de la recherche conduite. En effet, en nous focalisant uniquement sur les interactions des tuteurs, on fait par définition abstraction de tous les autres aspects, mais on sait bien qu'ils peuvent être déterminants et pour une large part influents dans la nature des interactions. Néanmoins, notre approche en caractérisation des interactions se justifie dans la mesure où il s'agit bien de repérer les variations d'encadrement et pas encore d'en identifier les causes systémiques.

## 3. Méthodologie

Notre méthodologie de recherche se définit en trois temps. Dans un premier temps, il s'agit de recueillir les conceptions des fonctions tutorales les plus couramment citées par les chercheurs et experts du tutorat, de les organiser sur la base de grandes familles de fonctions. Puis, afin de renseigner chacune de ces fonctions,

---

1 Les fonctions consensuelles sont celles considérées par la majorité sinon la totalité des auteurs comme étant une nécessité des tuteurs.

des indicateurs objectivés sont déterminés afin de constituer la grille d'observation des interactions. Dans un deuxième temps, une archive des interactions tutorales est constituée afin de réaliser les observations à partir des contenus échangés. Sur cette base, un traitement statistique permet de repérer les grandes tendances d'usage et d'identifier différentes récurrences observables. Dans un troisième temps, une enquête par questionnaires et par entretiens se focalise sur ce que disent les tuteurs de leurs pratiques afin de confronter encore la vision tutorale des experts et ce qu'en font les intéressés. Dans cet article, seuls les deux premiers temps sont présentés.

#### 4. Résultats

De manière générale et abstraction faite de leurs fréquences et de leurs poids, toutes les fonctions, identifiées à travers la diversité des écrits, sont présentes dans les pratiques des tuteurs. Il s'agit des fonctions couramment citées par les chercheurs et experts du tutorat qui ont constitué notre grille d'analyse, à savoir :

- F1 : l'accueil et l'orientation : Tout ce qui permet à l'étudiant de comprendre le dispositif et ce que l'on attend de lui.
- F2 : l'organisationnel : Tout ce qui est nécessaire à la bonne exécution des travaux individuels et en groupe dans la pédagogie mise en œuvre en ce qui concerne la planification et la structuration.
- F3 : le pédagogique : Tout ce qui a trait au sujet traité, à la fois dans ses modes de traitement, les demandes d'éclaircissement ou les apports nécessaires à la compréhension du travail à faire.
- F4 : le social-motivationnel : Tout ce qui est inhérent aux relations interindividuelles de nature à souder un groupe humain, à réguler des conflits.
- F5 : le technique : Tout ce qui concerne les problèmes techniques liés au média.
- F6 : l'évaluation : Tout ce qui concerne l'évaluation du travail des étudiants.
- F7 : le métacognitif : Tout ce qui concerne l'appui aux étudiants en matière de maîtrise de leur système d'apprentissage.

Cependant, cette présence n'est ni générale ni homogène en termes de fréquence comme en termes de poids dans tous les dispositifs. Ainsi, sur les huit dispositifs étudiés, on relève que la fonction F1 (Accueil et orientation) est absente de cinq des huit dispositifs et que la fonction métacognitive est absente de six des huit. De plus, les fréquences des fonctions présentes dans l'ensemble des dispositifs sont très variables. S'agit-il ici de l'existence de fonctions consensuelles<sup>1</sup> et non consensuelles, comme le souligne Denis (2003) ou alors d'un effet dispositif et/ou tuteur?

Hormis dans les situations de crise, l'enseignant classique mobilise un registre d'interventions limité. Il est rare que l'enseignant soit surpris. Le contexte de la salle de cours structure fortement ce que fait l'enseignant. Quatre murs, tables alignées, bureau et tableau frontal le protègent des facteurs externes. À l'inverse, le tuteur est sous la contrainte de beaucoup plus de facteurs, mais la dimension majeure est vraisemblablement celle qui était notre point de départ : la réussite ou l'abandon de l'étudiant. Pour l'enseignant classique, qu'un étudiant soit persistant ou non, cela a finalement peu d'importance. À l'inverse, le tuteur dépend directement de la persistance de ses étudiants. Si ceux-là disparaissent, et les raisons sont nombreuses pour le justifier, il

est directement mis en cause. Ce qui le met donc en tension, c'est donc son obligation d'assurer la persistance des étudiants. Il est contraint d'activer toutes les fonctions que nous avons repérées afin de maintenir un équilibre entre ce qui est difficile et ce qui est intéressant, entre l'appropriation individuelle et l'exercice collectif, entre les problèmes posés par la technique et ce qu'elle permet. Cette tension est donc faite de déséquilibres constants qu'il faut rééquilibrer.

Nous pensons que l'équilibre dépendra de la capacité du tuteur à exploiter les possibilités de l'environnement (utilisation optimale de l'environnement technique, coopération et partage avec les autres acteurs), à maîtriser l'approche pédagogique adoptée, à avoir une idée précise sur les caractéristiques des apprenants et à bien connaître les objectifs de la formation. Prenons à titre d'exemple la fonction organisationnelle. Quelle est la capacité des apprenants à s'organiser eux-mêmes, à se partager les tâches, à gérer leur temps, à résoudre les conflits éventuels, etc.? Si le tuteur juge qu'ils sont en mesure de s'organiser eux-mêmes, pourquoi investir tant de temps à organiser et à participer activement à l'organisation de travail des apprenants, alors qu'ils peuvent le faire seuls? Certes, les études pratiques montrent que ces habiletés ne sont pas acquises d'emblée, qu'il faut du temps pour les acquérir, que la présence des tuteurs est importante pour éviter l'isolement, l'angoisse, la démotivation. La littérature met l'accent sur l'importance et le rôle du tuteur dans le développement de ces habiletés nécessaires à soutenir l'apprentissage et à faciliter par là même l'intégration des apprenants dans le monde du travail. Dans ce cas précis, un déséquilibre dynamique peut s'établir dans les interventions des tuteurs. Il peut y avoir une présence importante à travers l'implication dans l'organisation du groupe, la gestion du temps pour les apprenants nouveaux sans expérience en FAD. Cette participation active permettra, au-delà de l'aide concernant l'aspect organisationnel de l'apprentissage, de développer une proximité entre le tuteur et les apprenants. Elle facilitera par conséquent leur intégration dans l'environnement académique et social si important pour la rétention des apprenants. Ensuite, cette implication doit être de moins en moins conséquente avec l'expérience des apprenants. Un détachement progressif doit alors s'opérer en expliquant aux apprenants l'intérêt de la propre prise en charge de leur organisation.

## 5. Conclusion

Notre projet de confronter les discours des experts en tutorat et ce que l'on pouvait observer de la réalité des interventions de tuteurs à distance aboutit à relever de nettes différences entre les deux. Nous ne l'avons pas étudié dans cet article, mais définir le tuteur sans s'attacher aux contraintes des dispositifs dans lesquels ils interviennent revient à donner une trop grande importance au tutorat alors que l'économie de l'ensemble importe. Néanmoins, dans un même dispositif, il existe de fortes divergences également. Le dispositif et ses scénarisations pédagogiques ne sont donc pas non plus la clé universelle de la compréhension du tout. Ce qui demeure l'un des aspects les plus saillants nous paraît être la très faible présence de la fonction métacognitive. Pourquoi la littérature théorise-t-elle autant quelque chose de si peu consistant? En s'intéressant aux détails des sous-fonctions pédagogiques, ce qui n'est pas présenté dans cet article, on peut peut-être proposer une piste. Il est très difficile, voire peu réaliste d'entretenir une sorte de conseil métacognitif, un peu comme Rousseau le fait avec son *Émile* pour lui faire prendre conscience de son « être apprenant ». Le registre de l'intervention pédagogique, qui s'appuie sur l'échange entre les apprenants à distance, les obligeant ainsi à toujours expliciter le flou, peut être une voie pour comprendre comment peut s'élaborer la métacognition entre pairs. Le rôle du tuteur est alors, par sa pédagogie, d'alimenter le dialogue entre les étudiants. Mais les tuteurs sont divers, si les fonctions cardinales du tutorat existent, elles dépendent de facteurs extrinsèques

liés aux contextes, mais aussi de facteurs intrinsèques qui tiennent donc aux individus. Se pose la question de la formation des tuteurs. Comment doter chacun d'une bonne connaissance des différentes fonctions et d'en encourager la maîtrise? Ce dont on se rend compte, c'est que le tuteur est fortement exposé, dans un état de tension, lié à la nécessité de persistance de ses étudiants. Hormis les étudiants pour éventuellement fuir un enseignant à mauvaise réputation, on se pose rarement la question de savoir si un enseignant classique est performant et sur quoi l'on pourrait l'établir, mais on se la pose pour un tuteur à distance. C'est une dimension qui est loin d'être négligeable. L'existence d'une diversité de fonctions tutorales est un effet de système parce que le tuteur à distance ne peut pas faire autrement que de tout prendre en considération. Pour que le tout fonctionne, celui-ci doit se rééquilibrer constamment et c'est le déséquilibre qui fait la richesse du tutorat.

## Références

- Berrouk, S. (2010). *Fonctions tutorales en formation à distance : étude des pratiques des tuteurs et de leurs perceptions du métier* (Thèse de doctorat inédite). Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise, France.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance. *Distance & savoirs*, 1(1), 1-24.
- Kember, D. (1990). The use of a model to derive interventions which might reduce drop out from distance education courses. *Journal of Higher Education*, 20(1), 11-24.
- Mainguenaud, D. (1991). *L'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*. Paris, France : Hachette Supérieur.
- Sauvé, L., & Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage. Rapport de recherche : recension des écrits*. Québec, QC : Télé-université du Québec.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL : University of Chicago Press.

---

1 L'équipe initiale du projet comprenait : Martine Chomienne (mchomienne@cegepadistance.ca, Françoise Marceau (fmarceau@cegepadistance.ca) et Bruno Poellhuber (bruno.poellhuber@umontreal.ca).

2 Autoapprentissage avec matériel pédagogique autoportant.