

**Les fonctions des tuteurs en FAD : entre les préconisations des chercheurs, les pratiques et les représentations des tuteurs**  
**The functions of tutors in FAD: between the recommendations of researchers, the practices and the representations of tutors**

**\*BERROUK Said**

CERIST (Centre de Recherche sur l'Information Scientifique et Technique), sberrouk@cerist.dz

*Reçu le:08/03/2023*

*Accepté le:20/07/2023*

*Publié le: 17./12/2023*

**Résumé:** Le tutorat est évoqué dans le cadre des modalités d'encadrement à distance qui permettent d'aider et d'accompagner les apprenants dans leurs démarches d'apprentissage avec un double objectif : leur formation et le développement de leur autonomie par rapport au domaine cible, au dispositif et au savoir apprendre. Notre étude aborde les pratiques tutorales du point de vue des tuteurs et de leur pratique. Elle tente d'une part de saisir le tutorat en action afin d'identifier ce que les tuteurs délivrent aux apprenants et d'autre part de les questionner pour comprendre les représentations qu'ils ont de leurs fonctions et l'effet de ces dernières sur leur pratique. Nos résultats montrent d'une part la mobilisation de l'ensemble des fonctions préconisées par les chercheurs même cette mobilisation est anecdotique pour certaines et d'autre des effets des représentations ainsi des dispositifs sur les pratiques de ces tuteurs.

**Mots clés :** Tuteur - Fonctions tutorales - Représentations sociales - Dispositifs de FAD

**Abstract:** Tutoring is mentioned in the context of distance supervision methods which help and support learners in their learning process with a dual objective: their training and the development of their autonomy in relation to the target field, to the device and to the knowledge to learn. Our study approaches tutoring practices from the point of view of tutors and their practice. It attempts on the one hand to grasp the tutoring in action in order to identify what the tutors deliver to the learners and on the other hand to question them to understand the representations they have of their functions and the effect of these on their practice. Our results show on the one hand the mobilization of all the functions recommended by the researchers even this mobilization is anecdotal for some and on the other hand the effects of the representations as well as the devices on the practices of these tutors.

**Keywords:** Tutor, Tutoring functions, Social representations, eLearning Device

*\*Auteur correspondant: BERROUK Said, Email: [sberrouk@cerist.dz](mailto:sberrouk@cerist.dz)*

## 1. Introduction:

L'encadrement constitue une dimension qui apparaît fondamentale dans la formation à distance (FAD). Le tutorat est évoqué comme une modalités de cet encadrement qui permettent d'aider et d'accompagner les apprenants dans leurs démarches d'apprentissage et favoriser leur rétention. Klaus et Changchit (2014), Paechter, Maier et Macher (2010), Dussarps (2015) soulignent que la disponibilité des tuteurs, leurs interactions et rétroactions avec les apprenants ainsi que la qualité du soutien apporté par ces tuteurs sont des éléments qui jouent un rôle important dans la satisfaction de ces apprenants dans un cours en ligne. Certains ajoutent que ces éléments sont également cruciaux dans l'optique de favoriser la rétention de ces apprenants (Decamps et al. (2009) ; Berrouk (2010) ; Loisier et al. (2013) ; Gaytan (2015), Baudrit, 2018)), Bernatchez (2003), Denis (2003), Quintin (2008), Rodet (2015), Borrás (2016), Berrouk et al. (2013) relèvent de nombreuses dimensions de la fonction des tuteurs en ligne : des fonctions d'orientation, d'aide didactique, méthodologique, psychologique, sociale, d'évaluation et métacognitive facilitant l'accès aux ressources, ou encore d'aides personnalisées propres à l'environnement des apprenants nonobstant le développement de leur autonomie par rapport au domaine cible, au dispositif et au savoir apprendre. Lebel (1993), estime que « les tuteurs se voient plus comme des facilitateurs que des professeurs centrés sur le contenu ; leur intervention personnalise la relation établissement-étudiant ». Laurent, Gagné-Iattoni et Lessard (1992) définissent le tutorat comme un support à l'apprentissage et le tuteur comme une personne qui aide l'apprenant à résoudre les difficultés rencontrées dans son parcours. Jaquinot (1999), pense que le tutorat en tant que service rendu aux apprenants contribue dans le cadre de la FAD à faire circuler les signes de présence. Dans le même sens et à travers son enquête auprès d'un groupe de tuteurs, Beziat (2012) soulève le souci des tuteurs d'être présents, de mettre en place des marqueurs de cette présence.

Coté apprenants des études ont montré que ces derniers reconnaissent l'importance du soutien du tuteur dont ils apprécient le travail (Gagné et al., 2001 ; Visser et Visser, 2000). Pour certains la disponibilité du tuteur à elle seule constitue un effet positif sur les apprenants même s'ils n'y font pas appel (Glickman, 1999; Berrouk, 2010). Pour d'autres par contre, les interventions des tuteurs ont peu d'impacts ou un impact modéré sur le contenu et la démarche. Se référant à des enquêtes faites auprès des apprenants (Bozkaya et Erdem Aydin, 2007), Baudrit (2018) souligne une déception palpable chez ces derniers qui regrettent le manque d'échanges entretenus avec leurs tuteurs et le trop faible soutien qu'ils leur apportent. Ainsi les pratiques semblent soulever plusieurs questions. De multiples recherches se sont penchées sur l'étude de ces pratiques et ont eu pour objectif d'expliquer les différents styles et leurs effets sur l'apprentissage (Quintin, 2008; Berrouk, 2010; Berrouk et al., 2013). Certaines études rapportent le point de vue des apprenants et font état d'un écart important entre l'offre des établissements en terme d'encadrement et les attentes de ces apprenants (Gagné et al., 2001 ; Decamps et al., 2011 ; Brudermann et Pélissier (2016), Baudrit (2018)). D'autres par contre se sont distinguées à travers d'autres regards que celui des apprenants (Quintin, 2008; Beziat, 2012 ; Berrouk et al., 2013). En effet la qualité d'accompagnement offert peut varier considérablement d'un tuteur à un autre et dépend notamment, de chaque individu qui développe « à partir de ses nombreuses expériences, un vaste répertoire de connaissances à propos d'objets, de situations, de personnes, d'évènements et de phénomènes se traduisant par la construction de représentations ou de schémas » (Legendre, 1998, p.168). En tant que diverses façons de lire la réalité et d'influencer l'action, nous pouvons prédire que les représentations construites par les tuteurs influencent aussi grandement le type d'accompagnement qu'ils proposent aux apprenants (Berrouk et al., 2017). S'inscrivant dans cette perspective, notre étude tente d'une part de saisir

le tutorat en action afin d'identifier ce que les tuteurs délivrent aux apprenants et sa cohérence par rapport à ce que disent les auteurs sur ce que doivent faire les tuteurs en formation distance médiatisée. D'autre part de questionner ces tuteurs pour comprendre les représentations qu'ils ont de leurs fonctions et leurs effets éventuels sur leurs pratiques. Pour atteindre ces objectifs quatre questions de recherches se sont imposées à nous :

1) Quels sont les types d'interventions effectives qui ont été privilégiés par les personnes tutrices lors de l'accompagnement des apprenants dans leurs apprentissages ?

2) Les interventions d'un tuteur sont-elles homogènes ? Autrement dit, parmi l'ensemble des catégories d'interventions d'un tuteur, chaque séquence numérique synchrone est-elle l'occasion de l'activation d'une diversité, comme il est prétendu dans la littérature ayant permis l'élaboration de la grille, ou bien, au contraire, chaque tuteur en privilégie plutôt certaines ?

3) Quelles sont les représentations qui guident les tuteurs au regard de leur fonction tutorale ?

4) Les représentations de la fonction influencent-elles les actions ?.

## **2. Méthodologie**

### **2.1 Approche**

Nous avançons que l'atteinte des objectifs fixés et la réponse aux questions passent par une approche compréhensive à travers d'une part l'observation des actions des tuteurs lorsqu'ils accompagnent les apprenants en relations synchrones et d'autre part l'étude des représentations de ces mêmes tuteurs par rapport à leur action d'encadrement, de sorte à mesurer l'écart entre ce que disent les chercheurs et les experts sur ce que doivent faire les tuteurs et la réalité observable d'une part et entre cette dernière et la perception qu'en ont les tuteurs ou l'image qu'ils veulent en donner. Pour ce faire nous avons travaillé sur deux registres : l'analyse de contenu des interventions des tuteurs et les représentations sociales de ces derniers de leurs fonctions.

### **2.2 L'analyse de contenu**

Il consiste à considérer, d'une part les dimensions d'interventions effectives des personnes tutrices qui participent à cet accompagnement dans le cadre de formations à distance et d'autre part les dimensions de perception des tuteurs de leurs fonctions collectées à travers une enquête par questionnaire et une entrevue semi-dirigée. Nous nous basons dans le premier cas sur une analyse qualitative des contenus des interactions verbales entre tuteurs et apprenants qui devraient porter témoignage de l'élaboration individuelle des savoirs et de compétences par un conflit socio-cognitif. Puis dans le deuxième cas sur les contenus des représentations des tuteurs recueillis suite à une enquête par questionnaire et à une entrevue semi-dirigée.

### **2.3 Terrain d'expérimentation**

Afin de valider l'objet de la recherche, nous nous intéressons à une formation universitaire (Master 2 professionnel) qui s'intéresse à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et la formation. Ce Master forme et diplôme des étudiants dont le profil oscille entre enseignants du supérieur et formateurs d'adultes, sur une durée longue, une année universitaire. Son objet consiste à doter de compétences, des spécialistes de l'enseignement et de la formation à la pédagogie avec les technologies et notamment dans un contexte de distance. Elle se déroule totalement à distance et utilise une plateforme dont la fonction est d'induire un comportement de collaboration, à la fois par l'environnement graphique et l'algorithme d'apprentissage. Le premier qui pousse à l'organisation du travail en groupe exclusivement et le deuxième qui induit également une approche socioconstructiviste des situations pédagogiques et un investissement conséquent de l'interactivité via des discussions synchrones numériques (DSN).

## 2.4 Démarche de recueil des données

Plusieurs instruments ont été mobilisés pour la collecte de données. Un premier corpus est extrait de la plateforme. Ce corpus est constitué de l'ensemble des traces ayant caractérisé les échanges entre apprenants et sept tuteurs durant toute une session de formation à distance (en grande majorité des discussions synchrones numériques (DSN), et quelques forums et messages localisés sur la plateforme). Un deuxième corpus est constitué suite aux réponses au questionnaire. Un supplément de ce corpus a été constitué via une entrevue semi-dirigée utilisant un guide élaboré suite à l'analyse des réponses au questionnaire (il comprend les éléments à préciser et/ou à compléter) et visant l'approfondissement d'une partie des réponses au questionnaire à travers de nouvelles questions adressées aux individus durant le déroulement de l'entrevue (Savoie-Zajec, 2000). Nous soulignons que le questionnaire ayant servi à la collecte et l'analyse des RS a été inspiré de quelques travaux sur les RS en général et les RS des tuteurs en présentiel et à distance en particulier (Phillion, 2005; Lebel, 1994; Paquette, 2001; Berrouk, 2010). Quant à son contenu, il s'agit d'amener les tuteurs à émettre leur réflexion sur leurs rôles, leurs pratiques, leurs fonctions pour dégager leur perception de leurs fonctions en tant que tuteurs.

## 2.5 Les outils et la démarche d'analyse des données :

La grille ayant servi pour l'analyse de contenu des différents corpus comprend sept catégories principales (comprenant cinquante-neuf sous catégories) qui correspondent aux fonctions tutorales identifiées à partir des typologies recensées dans la littérature (voir grille en annexe). Nous l'avons construite à travers la reprise de plusieurs typologies des plans de support à l'apprentissage et des fonctions tutorales (Deschênes et al., 2004 ; Bernatchez, 2003 ; Berrouk, 2010). Pour rappel voici les sept catégories de fonctions (Berrouk et al, 2017):

- Accueil et l'orientation (F1) : Tout ce qui permet à l'étudiant de comprendre le dispositif et ce que l'on attend de lui.
- Organisationnelle (F2) : Tout ce qui est nécessaire à la bonne exécution des travaux individuels et en groupe dans la pédagogie mise en œuvre en termes de planification, structuration.
- Pédagogique (F3) : Tout ce qui a trait au sujet traité, à la fois dans ses modes de traitement, demande d'éclaircissement, ou apports nécessaires à la compréhension du travail à faire.
- Socio-motivationnelle (F4) : Tout ce qui est inhérent aux relations inter-individuelles de nature à souder un groupe humain, réguler des conflits
- Technique (F5) : Tout ce qui concerne les problèmes techniques liés au média.
- Evaluation (F6) : Tout ce qui concerne l'évaluation du travail des étudiants
- Métacognitive (F7) : Tout ce qui concerne l'appui aux étudiants en matière de maîtrise de leur système d'apprentissage.

Nous sommes partis du premier corpus que nous avons soumis à un système de codage conformément aux 59 sous-catégories de la grille puis un regroupement selon les sept catégories (les sept fonctions). Ce codage nous a permis de calculer le nombre d'interventions par sous-catégorie et par voie de conséquence par catégorie d'intervention (fonction). L'élaboration de la grille ainsi que l'approche d'identification des unités d'analyse et de codification ont été détaillées durant un article précédent (Berrouk, et al., 2013). La même procédure a été suivie pour la validation du codage et la fidélité inter-codeurs (Ibid.).

Pour mieux comprendre les pratiques tutorales déclarées et mesurer l'écart éventuel entre celles mobilisées effectivement par les tuteurs et la perception de ces derniers de leurs pratiques et de leurs fonctions, nous avons fait recours à l'analyse des représentations sociales (RS). Cette analyse est faite en se basant sur le contenu du deuxième corpus constitué à travers les réponses au questionnaire et lors de

l'entrevue. Nous avons constitué des listes préliminaires (unités de sens) à partir des réponses en lien avec les fonctions tutorales (l'unité de sens extraite doit être en lien sur le plan sémantique avec l'une des sous-catégories de grille). Ces unités sont ensuite regroupées à l'intérieur des catégories de la grille.

Enfin nous avons abordé le repérage de la structure et de l'organisation des RS des tuteurs à l'égard de leurs différentes fonctions. A ce niveau et sur le plan procédural, deux méthodes permettent, le repérage du noyau central d'une RS. Il s'agit de l'analyse de similitude et de l'analyse prototypique et catégorielle (Verges, 1985). Nous avons retenu cette dernière comme plus adaptée à notre recherche. Elle prend comme base une liste de mots produits par les membres du groupe à partir d'un terme inducteur proposé par le chercheur. Chaque membre cite individuellement des mots (en lien avec le terme inducteur) en les classant par ordre décroissant d'importance ce qui donne un rang d'apparition (RA) à chacun de ces mots. Le chercheur calcule pour l'ensemble du corpus la fréquence totale de citations de chaque mot (sa fréquence d'apparition (FA)) ainsi que son rang moyen d'apparition (RM). Il s'en dégage trois groupes d'éléments :

**Table .n°1. Structure des RS.**

Fréquence d'apparition (FA) des mots	Rang Moyen (RM) des mots	
	Rangs d'apparition (RA) Faibles (cités dans les premiers rangs)	Rangs d'apparition (RA) Elevés (cités dans les derniers rangs)
<b>FA Élevée</b>	<b>Groupe G1</b> : éléments composant le noyau central caractérisés par un RA faible et une FA élevée	<b>Groupe G3</b> : éléments composant la zone floue caractérisés par un RA fort et un FA élevé
<b>FA Faible</b>	<b>Groupe G3</b> : éléments composant la zone floue caractérisés par un RA faible et un FA faible	<b>Groupe G2</b> : éléments périphériques caractérisés par un RA Elevé et une FA est faible

N.B. : selon Verges (1992) :

- RA est faible s'il est inférieur au RM et il est fort s'il est supérieur au RM.
- FA est élevée si elle est supérieure à la FM et elle est faible si elle est inférieure à FM de

l'ensemble des mots.

Nous rappelons que dans notre étude, il s'agit d'établir la liste des éléments évoqués qui génèrent des significations partagées et organisent la RS pour chacune des fonctions conformément à la grille d'analyse. Deux critères ont été pris en considération dans l'identification de la structure et de l'organisation des RS : la fréquence d'apparition FA de l'élément et son pourvoir organisateur de la signification de la RS (son rang moyen :  $RM = \text{somme de ses positions d'évocation sur sa fréquence d'apparition FA}$ ).

### 3. Résultats et discussions

#### 3.1. La mobilisation réelle des fonctions des tuteurs

Un premier constat saillant à travers la somme de toutes les interventions des tuteurs par fonction montre une mobilisation de l'ensemble des fonctions évoquées par la grille pour les tuteurs objet d'étude. Cependant cette mobilisation est très variable selon les fonctions et montre aussi la présence anecdotique de certaines fonctions voire leur absence chez la majorité des tuteurs. Pour ne pas alourdir l'article, nous ne donnons dans le tableau Table n°2, qu'un aperçu des résultats avec un tuteur lors de ces cinq discussions synchrones numériques (DSN).

**Table n°2. Interventions du tuteur A3 dans les séquences de DSN par fonction**

	DSN 1	DSN 2	DSN 3	DSN 4	DSN 5
F1	0	0	0	0	0
F2	15	10	12	14	12
F3	67	74	78	79	59
F4	3	8	4	2	9
F5	0	3	3	0	0
F6	0	1	0	1	0
F7	1	8	0	0	0
F8	2	2	2	2	2

Pour mettre en œuvre le test statistique, il est nécessaire que les effectifs théoriques soient différents de zéro et que 20% au maximum aient des effectifs inférieurs à 5. Par conséquent, il est nécessaire de ne pas tenir compte des fonctions F1, F5, F6, F7, F8

Dans un second temps, on met en place un test du Khi2 pour évaluer les éventuelles différences entre DSN du point de vue des différentes catégories susceptibles d'être mobilisées. Le raisonnement est simple, on attend un khi deux faible de sorte à ne pas rejeter l'hypothèse nulle. Ce qui signifie que les différences sont dues aux variations classiques de distribution.

**Table n° 2. Khi 2 pour les 7 tuteurs par rapport aux DSN du séminaire**

	ddl	sa	
Khi-deux	12,043(a)	6	,061
Khi-deux	11,018(a)	8	,201
Khi-deux	12,071(a)	6	,060
Khi-deux	26,039(a)	4	,000
Khi-deux	11,673(a)	6	,070
Khi-deux	12,090(a)	6	,060
Khi-deux	18,034(a)	4	,001

(a) 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5 ddl (degrés de liberté) ; sa (Signification asymptotique)

Comme on peut le constater, les valeurs du Khi deux calculé sont très faibles et l'estimation de validité plus élevée que les 5% à part pour deux tuteurs. On peut considérer que l'hypothèse nulle ne peut être rejetée. C'est-à-dire que les fonctions sont à peu près toujours représentées de la même façon, sauf pour deux tuteurs. Afin de comprendre cette homogénéité, le tableau 3 met en évidence les différences entre effectifs réels et théoriques qui ont permis de calculer le khi deux pour le tuteur qui a la plus forte congruence (le taux de signification est à 20,1)

**Table n° 3. Intervention du tuteur A3 dans les séquences de DSN par fonction**

		fonction			Total	
		F2	F3	F4		
Chat	DSN1	Effectif	15	67	3	85
		Effectif théorique	12,0	68,0	5,0	85,0
DSN2	Effectif	10	74	8	92	

	Effectif théorique	13,0	73,6	5,4	92,0
DSN3	Effectif	12	78	4	94
	Effectif théorique	13,3	75,2	5,5	94,0
DSN4	Effectif	14	79	2	95
	Effectif théorique	13,4	76,0	5,5	95,0
DSN5	Effectif	12	59	9	80
	Effectif théorique	11,3	64,0	4,7	80,0
Total	Effectif	63	357	26	446
	Effectif théorique	63,0	357,0	26,0	446,0

### 3.2 Résultats de l'analyse des RS des tuteurs à l'égard de leurs fonctions

Nous présentons dans le tableau 4 (Table. n°4) les résultats de l'organisation des RS des tuteurs à l'égard de leurs fonctions en dehors du contexte ou la structure de la RS des tuteurs à l'égard de leurs fonctions.

**Table n° 4.** Structure des RS des tuteurs à l'égard de leurs fonctions

Fréquence des mots	Rang Moyen (RM)	
	RM < 2,28 (cités dans les premiers rangs)	RM ≥ 2,28 (cités dans les derniers rangs)
<b>Elevée</b> F > 4,2	· Pédagogique 7(1.2)* · Organisationnelle 7(1.8)* <b>G1</b> · Sociomotivationnelle 5(2.1)*	<b>G3</b> (ensemble vide)
<b>Faible</b> F < 4,2	<b>G3</b> (ensemble vide)	<b>G2 :</b> · Technique 3(2.8)* · Evaluation 3(3.5)*

\*Le premier chiffre indique la fréquence d'apparition de la fonction, celui entre ( ) indique le rang d'apparition du terme

Nous constatons que le Groupe G1 comprend trois éléments (Fonction pédagogique, fonction organisationnelle et fonction socio-motivationnelle) et représente le noyau central des RS des tuteurs à l'égard de leurs fonctions autrement leurs fonctions cardinales. Deux fonctions forment la zone périphérique de leurs RS, en l'occurrence la fonction technique et la fonction évaluation autrement des fonctions secondaires. Enfin deux fonctions sont totalement absentes aussi bien du noyau central que de la périphérie des RS (Fonction Accueil et orientation et la fonction métacognitive).

### 3.3. Interprétations des résultats de l'analyse des pratiques :

Contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre en étudiant les propos des chercheurs qui ont tenté de théoriser l'intervention tutorale, on doit tout d'abord noter que toutes les fonctions ne sont pas activées par tous les tuteurs. Certaines fonctions sont complètement absentes ou très marginales, voire anecdotiques. On ne peut pas le détailler dans le format de cette contribution, mais les discours sur l'accompagnement méta-cognitif notamment apparaissent à des niveaux tellement faibles que l'on peut se demander pourquoi autant théoriser sur quelque chose d'aussi peu consistant.

Deuxième constat, nous constatons la sur-représentation de trois fonctions : organiser, enseigner et motiver. Finalement, le travail du tuteur est-il aussi différent de celui de l'enseignant qu'on le dit ?

Troisième constat, c'est ce que met en évidence l'utilisation du khi deux, la pérennité tuteur par tuteur de son style d'intervention DSN par DSN dans un séminaire. Autrement dit, la hauteur des interventions dans les trois fonctions est semblable.

Plus encore, un phénomène que l'on ne peut que signaler ici sans le démontrer, faute de place, il y a pour chaque tuteur une DSN qui s'écarte beaucoup de la distribution moyenne par fonction. C'est ce qui explique que pour deux tuteurs, il n'est pas possible de ne pas rejeter l'hypothèse nulle. En consultant les effectifs théoriques de ces DSN, on s'aperçoit qu'elles ont un grand décalage par rapport aux scores réels. Quels sont les sujets traités dans ces DSN d'exception ? Il faut y regarder de plus près. C'est la limite d'une approche quantitative.

### **3.4. Interprétation des résultats de l'analyse des RS :**

Trois fonctions composent le noyau central des RS des tuteurs de leurs fonctions. Il s'agit des fonctions pédagogique, organisationnelle et socio-motivationnelle. Ceci peut expliquer la focalisation de ces tuteurs sur ces fonctions lors de leur encadrement des apprenants.

Les deux fonctions, Technique et Evaluation absentes du noyau central, composent la zone périphérique en mouvance caractérisée avant tout par des variations individuelles (Roussiau et Bonardi, 1999 ; Berrouk et al., 2017). Elles ne jouissent pas ainsi pour les tuteurs objet d'étude de l'importance faisant d'elles une nécessité du tuteur à l'image des trois fonctions de bases sus-citées comme il est mentionné par la littérature. Une des explications que nous pouvons avancer relève de l'effet dispositif. Deux éléments confortent notre thèse. Pour l'aspect technique, il y a d'abord une préformation sur la plateforme et ses outils avant le démarrage de la formation. Ensuite un technicien est chargé du fonctionnement des outils. En cas de difficultés les apprenants peuvent s'adresser à lui indirectement via le coordinateur de la formation sans exclure d'ailleurs l'intervention du tuteur sur cet aspect comme le montre l'étude des pratiques. Même si les pratiques montrent que ces interventions sont faibles, il n'exclue pas cette possibilité. Pour l'aspect évaluation, le contexte de l'étude montre que l'évaluation sommative est prise en charge exclusivement par le concepteur du cours. Donc l'intervention du tuteur se limite à l'aspect formatif ce qui explique d'ailleurs l'existence de quelques interventions des tuteurs lors de l'étude des pratiques et aussi le positionnement de la fonction évaluation dans la zone périphérique. Ceci peut induire un changement dans la position de cette fonction dans la représentation selon la politique du dispositif en matière d'évaluation.

L'absence de la fonction accueil et orientation aussi bien du noyau central des RS des tuteurs que de la zone périphérique montre que les tuteurs ne la considèrent pas du tout comme faisant partie de leurs fonctions même si l'étude des pratiques de ces tuteurs mentionnent quelques interventions, très négligeables certes mais présentes. Là aussi nous pensons également à l'effet dispositif. Dans ce dernier, un acteur se trouve chargé spécialement des aspects administratifs et sociaux appelé « Coordinateur » et faisant l'interface entre les apprenants et les autres acteurs dont les administratifs. Ses interventions relèvent particulièrement de la fonction Accueil & orientation telles que préconisées dans le modèle théorique. En fait cet acteur « le coordinateur » n'est autre qu'un tuteur dédié dont la fonction principale est tout ce qui est lié à l'accueils et l'orientation des apprenants.

La fonction qui a été totalement absente dans les interventions de la majorité des tuteurs (6/7) se trouve également totalement absente du noyau et même de la zone périphérique de la structure des RS des tuteurs est bien la fonction métacognitive. Les spécialistes insistent sur l'importance de cette fonction dans l'acquisition des connaissances et aussi et surtout dans le développement de l'autonomie de apprenants. Cette absence est-elle due à l'effet dispositif autrement dit des facteurs extrinsèques liés aux contextes et à la situation (Berrouk et al., 2005) ou plutôt aux facteurs intrinsèques relevant des tuteurs ou les deux à la fois ? Nos préconisations de réponses consistent à dire que si les fonctions cardinales du tuteur existent, elles dépendent des deux à la fois c'est à dire des facteurs extrinsèques liés au contexte (approche pédagogique adoptée, relation avec les autres acteurs et répartition des tâches, consignes,



contraintes rencontrées etc.) et à la situation. Elles peuvent également dépendre des facteurs intrinsèques qui tiennent aux individus. Dans cette perspective, la détermination des priorités des actions entreprises dans le cadre de développement des activités par le tuteur peut être la conséquence de l'espace de choix et d'initiative propres à ce tuteur (Berrouk et al., 2017 ; Leontive, 1981). D'autres facteurs peuvent également influencer les choix, les RS et les comportements à l'instar de l'expérience du tuteur, de sa formation sur le métier et de sa compréhension de ce dernier, son adhésion au modèle d'apprentissage adoptée par le dispositif et l'appropriation des consignes et de la charte tutorale ou la combinaison de tous ces facteurs réunis (Berrouk et al., 2017 ; Corbin-Ménard, 2015). Dans cette lignée, Legendre et comme nous l'avons souligné plus haut, pense que la qualité d'accompagnement offert peut varier considérablement d'un tuteur à un autre et dépend notamment, de chaque individu qui développe « à partir de ses nombreuses expériences, un vaste répertoire de connaissances à propos d'objets, de situations, de personnes, d'évènements et de phénomènes se traduisant par la construction de représentations ou de schémas » (Legendre, 1998, p.168).

#### **4. Conclusion:**

La question de l'intervention humaine dans un dispositif de formation est difficilement prise en considération dans l'économie discrète de ses apports et lacunes. C'est généralement une boîte noire. L'autoscopie et le micro-enseignement s'y étaient essayés, mais dans une perspective moins analytique que formative. L'arrivée des technologies, leurs possibles réensemencement de l'enseignement à distance, ont suscité l'engouement et les experts ont évoqués ce que seraient les nouvelles fonctions des enseignants (Berrouk & al., 2005). Les résultats obtenus montrent la variété des fonctions à mobiliser pour assurer un encadrement à même de répondre aux besoins des apprenants (pédagogique, technique, administrative, organisationnelle, socio-motivationnelle, métacognitive et d'évaluation). Il en est ressorti également la possibilité de restriction au niveau de cette mobilisation par les tuteurs. Une restriction induite par un ensemble de facteurs dont l'effet dispositif, la position des tuteurs, leur formation, leurs représentations etc. Mais comme toujours entre l'idée et l'espérance, et la réalité vécue, il y a des distances qu'il est intéressant de mettre en évidence à travers le prolongement de l'étude dans les directions citées dans la section précédente.

Comme toujours, ces questions de recherche aboutissent à en poser encore davantage. Cette homogénéité est-elle vérifiée et vérifiable sur une très grande collection de DSN ? Si cette homogénéité est vérifiée, s'agit-il d'un effet dispositif pour certaines ou de l'effet des facteurs intrinsèques des individus (tuteurs) comme nous l'avons avancé dans notre interprétation ? Autrement dit, le tutorat pour d'autres contextes (d'autres formations nombreuses et variées) aboutirait-il à des résultats semblables ? Il faut donc prolonger l'étude dans ces deux directions.

Enfin, cette présentation n'aborde pas les sous-catégories par fonction. Pour les six mineures, cela n'a pas grand intérêt, mais pour les deux dominantes, la distinction se fait et il est alors intéressant de se poser la question de savoir si en focalisant encore davantage, on observera un phénomène de convergence ou non.

#### **5. Liste Bibliographique:**

##### **Articles**

- Astier, P. (2017). Fonction tutorale. *Recherche et Formation* , 2, 101–111. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2763>
- Berrouk, S., & Jaillet, A. (2017). Les représentations des tuteurs en FAD à l'égard de leurs pratiques et de leurs fonctions tutorales. *Distances et Médiations Des Savoirs*, (17). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/dms.1795>

- Bernatchez, P.-A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle et du rôle des tuteurs. *DistanceS*, 6(1).
- Boras, Isabelle . (2016). Le tutorat à l'université : une approche par le non recours. *Education Permanente* , (206), 149–158.
- Berrouk, S., & Jaillet, A. (2005). Les TIC dans un contexte de formation à distance : une stratégie de redynamisation de formation en présentiel. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire = International Journal of Technologies in Higher Education*, 2(2), 7–21.
- Brudermann , C., & Péliissier, C. (2016). Accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en cours de langue à l'ère du Web 2.0 : retour d'expérience. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 19(1), 33–56. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1040662ar>
- Deschênes, A.-J., Gagné, P., & Bilodeau , H. (2004). Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs. *Distances et Savoirs*, 2, 233–254. <https://doi.org/https://doi.org/10.3166/ds.2.233-254>
- Corbin-Ménard, J. (2015). La médiatisation du professeur documentaliste dans l'environnement numérique de travail. *Distances et Médiations Des Savoirs* . <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/dms.1130>
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. Analyse socioaffective et motivationnelle. *Distances et Médiations Des Savoirs*, 3(10), 233–254. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/dms.1039>
- Decamps, , S., De Lièvre , B., & Depover, C. (2009). Entre scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement. Quel impact sur les apprentissages réalisés en groupes de discussion asynchrone? *Distance & Savoirs*, 7(2), 141–154. <https://doi.org/10.3166/ds.7.141-154>
- 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.
- Gagné , P., Bégin , J., Laferrière , L., Léveillé , P., & Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par les personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants? *DistanceS*, 5(1), 59–83.
- Gaytan, J. (2015). Comparing Faculty and Student Perceptions Regarding Factors That Affect Student Retention in Online Education. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 56–66. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08923647.2015.994365>
- Glickman, V. (1999). Formation à distance au nom de l'utilisateur. *DistanceS*, 3(2), 101–107
- Lebel, C. (1994). Le tuteur et l'autonomie de l'étudiant à distance. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à Distance*, 10(1), 5–24.
- Paquette, G. (2001). TeleLearning Systems Engineering - Towards a new ISD model. *Journal of Structural Learning*, 14(4), 319–354.
- Verges, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 5, 203–209.
- Verges, P. (1985). Interprétation au premier degré. L'analyse au plus près des propriétés mathématiques. *Informatique et Sciences Humaines*, 67, 27–40.
- Visser, L., & Visser, Y. L. (2000). Perceived and actual student support needs in distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 1(2), 109–117.
- Wion, F., & Gagné, P. (2008). Le tutorat dans la formation à distance: A la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe. *Distances et Savoirs*, 4(4), 491–517. <https://doi.org/DOI:10.3166/ds.6.491-517>

## **Ouvrages**

- Decamps, S., & Depover, C. (2011). Chapitre 6. La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance. In *Le tutorat en formation à distance: Vol. chapitre 6* (pp. 109-124). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Laurent, J., Gané-Iattoni, L., & Lessard, M. (1992). *Le tutorat : un office de médiation controversé*. Canada: Recherche sur la relation étudiant/tuteur à la Télé-université.
- Legendre, M.-F. (1998). *Apport du modèle de l'équilibration à l'étude de l'apprentissage chez l'adulte*. In *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal: Les Éditions Logiques
- Loisier, J., Marchand, L., & Lauzon, N. (2003). *La formation par les TIC ou e-learning. Guide d'aide à la décision en contexte manufacturier. Manufacturiers et exportateurs du Québec*. Céfrio, Emploi.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Topos. Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2000). *La recherche qualitative/interprétative*. In *Introduction à la recherche en éducation*. Montréal: CRP

## **Thèses**

- Berrouk, S. (2010). *Fonctions tutorales en formation à distance : Etude des pratiques des tuteurs et de leurs perceptions du métier* (Thèse de Doctorat). Université de Cergy Pontoise, Paris.
- Lebel, C. (1993). *L'autonomie de l'étudiant à distance : représentations discursives de tuteurs* (Thèse de Doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Phillon, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation* (Thèse de Doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Quintin, J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupe restreints* (Thèse de Doctorat). Université de Mons-Hainault, Mons-Hainault

## **Sites Web**

Rodet, J. (2015, October 4). *Fonctions, plans de support à l'apprentissage, rôles, postures, des notions pour identifier les objectifs et les tâches des tuteurs à distance*. Retrieved November 20, 2015, from <http://blogdetad.blogspot.ca>