



HAL
open science

Poids des fonctions tutorales dans un dispositif de formation continue à distance : côté tuteur et côté apprenant

Isabelle Caroff

► To cite this version:

Isabelle Caroff. Poids des fonctions tutorales dans un dispositif de formation continue à distance : côté tuteur et côté apprenant. Education. 2021. dumas-03641170

HAL Id: dumas-03641170

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03641170>

Submitted on 14 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

INSPÉ Centre Val de Loire

MEMOIRE présenté par
Isabelle CAROFF (ABIVEN)

Soutenu le 22 septembre 2021
A Orléans

Pour obtenir le diplôme du
Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation
Mention : PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

**Poids des fonctions tutorales dans un
dispositif de formation continue à distance :
côté tuteur et côté apprenant**

Mémoire dirigé par :
Manuel SCHNEWEELE Maître de conférences Université d'Orléans

JURY
Véronique FRANCIS Maître de conférences Université d'Orléans

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, pour sa disponibilité et ses conseils.

Mes camarades de promo du Master PIF, mes collègues formateurs et enseignants, pour leur soutien et leurs encouragements.

Ma famille et mes amis qui m'ont soutenue durant cette année de Master particulièrement dense.

Sommaire

INTRODUCTION	4
CONTEXTE	4
1. CADRE THEORIQUE	6
1.1. LE TUTORAT EN FORMATION A DISTANCE	6
1.2. CATEGORISATION DES INTERVENTIONS DES TUTEURS	9
1.3. FREQUENCE ET EFFICACITE DES INTERVENTIONS TUTORALES.....	14
1.4. REPRESENTATIONS DES TUTEURS ET APPRENANTS.....	16
2. MATERIEL ET METHODE	22
2.1. DISPOSITIF	22
2.2. POPULATION.....	25
2.3. METHODE.....	27
3. RESULTATS	35
3.1. IMPORTANCE ACCORDEE AUX INTERVENTIONS TUTORALES.....	35
3.2. FREQUENCE PERÇUE DES INTERVENTIONS TUTORALES	39
3.3. COMPARAISON DE L'IMPORTANCE ACCORDEE ET DE LA FREQUENCE PERÇUE	43
4. DISCUSSION	48
4.2. IMPORTANCE ACCORDEE ET FREQUENCE PERÇUE DES DIFFERENTES FONCTIONS TUTORALES	49
4.3. ELEMENTS POUVANT ECLAIRER LES RESULTATS	58
4.4. LIMITES METHODOLOGIQUES	61
4.5. PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE	63
CONCLUSION	63
BIBLIOGRAPHIE	67
TABLE DES FIGURES	70
TABLE DES TABLEAUX	70
ANNEXES	71

Introduction

Dans une récente enquête, le Cnesco constate qu'en France, l'offre de formation continue des personnels d'éducation ne tient pas suffisamment compte des besoins réels de formation de ces personnels. En effet « *83% des enseignants de collège disent n'avoir jamais été consultés sur l'offre de formation* ». (Talis, 2018, cité par Mons, Chesné et Piedfer-Quêney, 2021, p. 11). Ainsi, parmi les préconisations du Cnesco, figure la prise en compte des besoins par des enquêtes de terrain (Mons *et al.*, p.21).

Le contexte sanitaire depuis 2020 a mis en lumière les difficultés qui apparaissent quand il s'agit d'accompagner les apprenants dans un contexte d'enseignement à distance, et les nombreux paramètres à prendre en compte lorsqu'on construit un dispositif de formation qui doit se dérouler entièrement en ligne. Les enseignants et formateurs ont vu leurs pratiques remises en question, et tous ont dû s'adapter à cette nouvelle situation.

Le « e-learning » est un sujet d'actualité. L'apprentissage à distance risque de perdurer dans les mois et années à venir et le tutorat en est un aspect incontournable. « *Vecteur essentiel d'efficacité pédagogique* » (Depover et Quintin, 2011a, p. 14), la présence et surtout la qualité du tutorat est considérée comme « *une variable déterminante [...] du taux de persistance* » dans un dispositif de formation à distance. (De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps, 2003, p. 116). La question du tutorat mérite donc qu'on s'y attarde.

Dans la mesure où les enquêtes récentes (Cnesco, 2021 ; Talis, 2018 citées par Mons *et al.*, 2021) montrent que l'offre de formation continue ne tient pas forcément compte de l'expression des besoins des personnels, se pose le problème de l'adéquation des interventions tutorales avec les attentes des apprenants dans un dispositif de formation continue à distance.

Contexte

Dans l'académie d'Orléans-Tours, le plan de formation continue des personnels enseignants est bien évidemment fortement impacté par la crise

sanitaire. Les actions de formation ont été ainsi maintenues en 2020-2021 mais à distance. Le plan de formation disciplinaire des professeurs-documentalistes ne fait pas exception. La volonté d'hybridation des formations de ce plan, prévue avant le contexte sanitaire, a été remplacée par la nécessité de mettre en place des formations entièrement à distance.

Dans ces conditions, les formateurs ont été dans l'obligation de reconfigurer leurs journées de formation. Ces derniers, bien qu'expérimentés pour la plupart, n'étaient pas nécessairement formés pour cela, et les formations de formateurs qui ont pu avoir lieu se passaient parfois après avoir déjà mis en place des actions de formation. Au moment de la conception de la formation, il était prévu que les trois journées de formation continue intitulées Journées de Développement Professionnel se passent en présentiel, à partir de janvier 2021, mais le contexte sanitaire n'a pas évolué favorablement au cours de l'année scolaire.

Compte-tenu de la situation sanitaire qui est la nôtre depuis la rentrée de septembre, la formation à distance s'impose donc comme la seule formule possible pour maintenir les actions de formation continue prévues au plan de formation continue des professeurs-documentalistes de l'académie d'Orléans-Tours. Il a fallu repenser rapidement le scénario pédagogique de ces journées de formation dans ces nouvelles modalités. Nous disposons pour cela d'un parcours de formation à distance qui nous permet d'exploiter des possibilités d'activités asynchrones. Se pose alors le problème de l'ingénierie tutorale à proposer dans notre dispositif de formation.

Les formateurs chargés d'accompagner les sessions de formation à distance ont dû construire leurs interventions au fur et à mesure. Idéalement, leurs pratiques devraient répondre aux attentes des apprenants. Étant donné que ces formateurs ont dû s'adapter rapidement et faire face à un bouleversement de leurs pratiques, le scénario d'encadrement n'a pas été précisément défini en amont en termes de contenus. Seuls un nombre d'heures a été défini en juin, laissant une marge de manœuvre importantes aux tuteurs pour prévoir leurs interventions en termes d'ingénierie tutorale. Se pose alors le problème des interventions tutorales qui seront appliquées par les tuteurs durant ces heures.

Les professeurs-documentalistes en exercice, qui sont les apprenants concernés par ces journées, doivent également s'adapter à ces nouvelles modalités avec toutes les contraintes que cela engendre. Pendant le confinement de 2020, les webinaires proposés aux professeurs-documentalistes ont rencontré un certain succès, et semblé répondre à ce moment-là à un besoin. Cependant, pour la formation continue 2020-2021, leurs besoins et leurs attentes n'ont pu être recueillis en amont. Étant donné que les enseignants qui s'inscrivent à ces journées de développement professionnel en présentiel doivent également s'adapter à ces nouvelles modalités de formation, qu'il n'a pas été possible de recueillir leurs attentes en amont, se pose le problème de savoir si le dispositif correspond à leurs attentes en termes d'accompagnement tutoral.

Nous allons d'abord définir les caractéristiques du tutorat en formation à distance, puis les différentes catégories d'interventions tutorales possibles. Nous allons nous interroger ensuite sur la fréquence et l'efficacité de ces interventions, et enfin sur les représentations de deux acteurs d'un dispositif de formation à distance : les tuteurs et les apprenants. Quelle est la perception des uns et des autres concernant l'importance des différentes interventions tutorales ? Quelles interventions sont privilégiées selon eux dans notre dispositif ?

1. Cadre théorique

1.1. Le tutorat en formation à distance

1.1.1. Définition

Le tutorat a pour origine dès le XIII^{ème} siècle le mot anglais "*tutor*" : « *enseignant-conseiller, chargé du suivi d'un élève ou d'un petit groupe d'élèves* ». (Depover et Quintin, 2011a, p. 15). Dans la langue française, le terme tuteur employé dans ce sens est plus récent, au début des années 2000 (Glikman, 2011, p. 138). Le tutorat est une fonction d'enseignement, même si le tuteur n'a pas forcément le statut d'enseignant, et les mots-clés qui le définissent sont intimement liés à la relation humaine entre le tuteur et l'apprenant : accueillir, aider, appuyer, informer, guider (Glikman, 2011, p. 139).

Le tutorat est donc avant tout d'une relation d'aide. Son objectif est « *d'accompagner l'apprenant tout au long de son apprentissage* » afin qu'il atteigne les objectifs de formation (Rodet, 2011, p. 160). Toutes les modalités de soutien à l'apprenant s'intègrent dans le concept de tutorat. (Depover et Quintin, 2011a, p. 16).

Le tutorat s'inscrit dans un environnement institutionnel, et sa compréhension est liée au dispositif pédagogique auquel il appartient, dans ses supports d'apprentissage, ses modalités d'encadrement et les moyens techniques et humains déployés pour son fonctionnement. (Depover et Quintin, 2011a, p. 17).

Concernant les moyens humains, le tutorat peut se décliner sous différentes formes, qui se traduisent par différents termes utilisés pour désigner cette fonction : coach (guide), conseiller, facilitateur, modérateur. (Depover et Quintin, 2011a, p. 16).

En formation à distance, le tutorat constitue une activité à part entière, distincte de celle d'enseignement, réalisée par un personnel spécifique qui peut être différent de celui en charge de la conception ou de l'animation du dispositif de formation. (Depover et Quintin, 2011a, p. 16).

Un support permet de médiatiser cette relation à distance. L'utilisation d'outils en ligne favorise l'interaction entre tuteurs et apprenants et nécessitent « *l'intervention de tuteurs compétents qui désormais constituent une ressource essentielle pour donner aux dispositifs de formation à distance leur pleine efficacité* ». (Depover et Quintin, 2011a, p. 24).

S'il s'agit d'une ressource essentielle, il convient de s'interroger sur ce qui définit un tuteur compétent et des compétences attendues pour exercer cette fonction.

1.1.2. Rôles assumés par le tuteur en ligne

En contexte de formation à distance, on constate un mélange des rôles liés au métier de formateur (mise en œuvre de stratégies pédagogiques, utilisation et

mise à disposition de ressources) et de tuteur (« *encadrement et soutien des apprenants, stimulateur d'apprentissage* » (Denis, 2003, p. 21)).

Dans le dispositif de formation concerné par cette recherche, le rôle de tuteur à distance est assumé à la fois par l'équipe de formateurs disciplinaires, la plupart étant formateurs depuis plusieurs années, et par des coordonnateurs, qui ne sont pas formateurs. Tous sont également enseignants à plein temps. Nous pouvons avancer que ces tuteurs ont les compétences pédagogiques requises pour cette fonction, tout particulièrement les formateurs.

En effet, le tuteur intervenant dans des dispositifs de formation à distance doit posséder des compétences à la fois pédagogiques, relationnelles, disciplinaires et techniques. Il doit « *posséder les compétences de base d'un formateur auxquelles [et] les compétences spécifiques liées à la nature du dispositif et de son rôle dans ce dispositif* ». (Denis, 2003, p. 30).

La fonction de tuteur à distance s'exerce durant le temps de la session de formation, et elle est prévue en amont, au moment de la conception, dans le scénario d'encadrement. Les interventions des tuteurs peuvent ensuite être formalisées dans une charte tutorale. Les missions de tuteur à distance sont multiples et diversifiées : organisation des interactions entre les participants et le contenu de formation, encouragement des interactions entre pairs par exemple (Glikman, 2011).

Dans notre contexte, les interventions tutorales n'ont pas pu être formalisées au moment de la conception, priorité étant donnée au scénario pédagogique en raison du peu de temps disponible. La description du scénario tutorial doit donc se faire au moment de la mise en œuvre du dispositif, après avoir commencé les actions de formation.

On peut classer les multiples interventions des tuteurs de différentes manières selon qu'on s'intéresse à leurs fonctions, les modalités de leurs interventions, ou aux besoins de soutien exprimés par les apprenants. Etant donné que le tuteur peut endosser de multiples rôles, et détenir des compétences diversifiées, il est important d'analyser ses interventions à la lumière d'une grille de lecture explicite.

1.2. Catégorisation des interventions des tuteurs

1.2.1. Fonctions tutorales

Il est ainsi possible par exemple de caractériser ces interventions des tuteurs sous l'angle des différentes fonctions tutorales. Berrouk et Jaillet ont synthétisé sept catégories de fonctions tutorales identifiées dans différents travaux de recherche sur le tutorat et à travers les traces relevées dans des parcours de formation à distance. Ces catégories de fonctions sont les suivantes : « *accueil et orientation, organisationnelle, pédagogique, socioaffective et motivationnelle, technique, métacognitive et évaluation* ». (Berrouk et Jaillet, 2013, p. 3-6).

1. La **fonction accueil et orientation** consiste à aider les apprenants à s'approprier l'environnement d'apprentissage, les orienter vers les personnes ressources, et les assister dans la définition de leur projet personnel.
2. La **fonction organisationnelle** permet d'aider les apprenants et le groupe à planifier et se répartir les tâches, à gérer leur temps. Il s'agit aussi de faciliter et modérer les échanges du groupe.
3. La **fonction pédagogique** contient deux aspects : celui des contenus et celui de la méthodologie. En ce qui concerne les contenus, les interventions visent à améliorer l'apprentissage : « *communiquer et [...] expliquer les objectifs, les consignes et les critères d'évaluation [...] répondre aux questions, [...] clarifier et [...] préciser le contenu du cours* ». (Berrouk et Jaillet, 2013, p. 4). L'aspect méthodologique consiste à conseiller et guider les apprenants, faciliter leurs échanges et l'appropriation des concepts, les questionner sur leurs procédés d'apprentissage.
4. La **fonction socio-affective motivationnelle** regroupe les actions destinées à maintenir la cohésion du groupe et un environnement favorable aux apprentissages. Il s'agit également de soutenir l'engagement et la motivation des apprenants pour qu'ils s'engagent dans la tâche et persévèrent, en les encourageant et en valorisant leurs contributions.

5. La **fonction technique** permet de s'assurer du bon fonctionnement et de l'appropriation par les apprenants des outils techniques et de communication. Ces derniers peuvent ainsi se concentrer sur les activités liées à l'apprentissage.
6. La **fonction métacognitive** a pour objectif de « *susciter la réflexion des apprenants sur leurs méthodes de travail* » pour leur permettre de maîtriser leur propre organisation. Il s'agit enfin d'« *encourager [...] l'argumentation et la construction du savoir* ». (Berrouk et Jaillet, 2013, p. 5).
7. La **fonction évaluation (ou évaluative)** permet au tuteur d'encourager les progrès de l'apprenant. Il lui communique les conditions de l'évaluation, lui procure des rétroactions, valorise ses productions.

Chaque activité du tuteur peut donc être placée dans une de ces sept familles de fonctions. Il est possible également d'envisager les interventions des tuteurs selon leurs modalités.

1.2.2. Modalités d'intervention tutorale

1.2.2.1. Modalités liées au déclenchement de l'intervention

Une « *modalité d'intervention tutorale* » (Quintin, 2011, p. 61) est constituée du descriptif des interventions proposées aux tuteurs afin de suivre les apprenants. Soumise à l'interprétation de la personne chargée de la mise en place du tutorat, cette trame définie par les concepteurs précise les conditions dans lesquelles se déclenchent les interventions du tuteur. Ainsi, une modalité d'intervention tutorale peut soit se déclencher à l'initiative du tuteur, on parle alors de **modalité d'intervention tutorale proactive**, soit se produire en réponse aux sollicitations des apprenants, il s'agit alors d'une **modalité d'intervention tutorale réactive** (Quintin, 2011).

1.2.2.2. Modalités proactives liées au but de l'intervention

La modalité proactive peut prendre différentes formes selon le but des interventions qui la composent. Quintin (2008) définit 3 modalités d'intervention

tutorale proactives élaborées dans le cadre d'une recherche : pédagogique, organisationnelle, socio-affective. Elles s'ajoutent à une modalité d'intervention tutorale proactive non ciblée, et une modalité d'intervention tutorale réactive. Ces deux dernières modalités ne privilégient aucun type d'intervention.

- Les interventions appartenant à la **catégorie pédagogique** ont pour but de favoriser l'appropriation des contenus, de clarifier les objectifs. A ces interventions, s'ajoutent des éléments qui font partie des fonctions tutorales suivantes : évaluative « *évaluer et communiquer* » ; ou métacognitive « *susciter et soutenir la réflexion métacognitive* » (Quintin, 2011, p. 63).
- Les interventions regroupées dans la **catégorie organisationnelle** ont pour but de faciliter l'organisation du groupe, la planification et la répartition des tâches, la gestion du temps. S'y ajoute des interventions plus axées sur la fonction technique comme l'utilisation des outils.
- Les interventions de la **catégorie socio-affective** soutiennent les apprenants quant à leur motivation, la valorisation de leurs contributions, la mise en place d'un climat socio-relationnel favorable, l'engagement et la participation (Quintin, 2011).

Ces fonctions et modalités décrivent les activités du tuteur. Il est possible également de s'intéresser au tutorat à travers les besoins de soutien exprimés par les apprenants, catégorisés dans les plans de support à l'apprentissage.

1.2.3. Plans de support à l'apprentissage

A la différence des auteurs ci-dessus qui s'intéressent au tutorat du point de vue des actions du tuteur, d'autres auteurs adoptent ainsi le point de vue des apprenants et de leurs besoins de soutien pour décrire les interventions tutorales. Dans l'expression « *plan de support* », le mot support vient de l'anglais "*support*", repris en français québécois dans le sens de « soutien » (Glikman, 2011, p. 145). L'aide qu'apporte le tuteur est ainsi « *contextualisée aux besoins de l'apprenant* » (Rodet, 2011, p. 161).

Deschênes et Lebel (1994), cités par Wion et Gagné (2008), définissent ainsi les besoins de soutien des apprenants :

« Le [soutien] à l'apprentissage regroupe tous les types d'interventions 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 de développer son autonomie » (Wion et Gagné, 2008, p. 493).

Pour catégoriser les différents besoins d'aide des apprenants intervenant au cours de leur apprentissage, Dionne *et al.* (1999) cités par Glikman (2011), distinguent quatre plans de support à l'apprentissage : cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif.

1. Le **plan cognitif** rassemble les interventions destinées à apporter à l'apprenant des informations relatives aux contenus de la formation, à la méthodologie nécessaire à la réalisation des activités, et de l'aide concernant les aspects techniques et administratifs.
2. Le **plan motivationnel** vise à lutter contre l'abandon en faisant émerger les motivations de l'apprenant, en l'encourageant et en le félicitant.
3. Le **plan socio-affectif** regroupe les interventions qui facilitent la collaboration entre les apprenants, leur permettent de briser leur isolement et d'exercer leur autonomie.
4. Dans le **plan métacognitif**, le tuteur assiste l'apprenant dans la planification de son apprentissage, le fait réfléchir sur ses stratégies d'apprentissage et sa capacité à s'auto-évaluer.

Selon que l'on se place du côté du tuteur ou de l'apprenant, il est donc possible d'envisager les interventions tutorales selon différents angles. Il devient donc indispensable de s'appuyer sur une grille de lecture afin de décrire le périmètre d'intervention des tuteurs de notre dispositif.

1.2.4. Liste d'interventions tutorales

Pour identifier les actions des tuteurs, Rodet (2012), propose de croiser les fonctions tutorales avec les plans de support à l'apprentissage, obtenant ainsi 28 exemples d'interventions tutorales regroupées dans le tableau 1 ci-dessous. Ce tableau va nous servir de grille de lecture afin de déterminer quelles interventions de notre dispositif ont été privilégiées par les tuteurs.

Tableau 1. « Les interventions des tuteurs à distance selon les fonctions tutorales et les plans de support à l'apprentissage ». (Rodet, 2012 ; 2020, p. 14-17).

		Plans de support à l'apprentissage			
		Plan cognitif	Plan socio-affectif	Plan motivationnel	Plan métacognitif
Fonctions tutorales	Accueil et orientation	Informar sur le dispositif de formation	Initier la construction d'un sentiment d'appartenance	Faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant	Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives
	Organisationnel	Présenter les méthodologies appropriées	Réguler la dynamique de groupe	Accompagner le processus d'autonomie	Faciliter la planification de l'apprentissage
	Pédagogique	Apporter des réponses ou les susciter. Remédier	Faciliter la collaboration entre apprenants	Proposer des activités d'apprentissage signifiantes	Susciter l'expression critique sur le dispositif
	Socio-affectif Motivationnel	Personnaliser le soutien à l'apprentissage	Rompre l'isolement de l'apprenant	Lutter contre l'abandon	Faire prendre conscience de ses habiletés à collaborer
	Technique	Aider à maîtriser l'environnement d'apprentissage	Susciter l'entraide technique entre apprenants	Encourager l'utilisation des outils	Susciter la prise de distance réflexive sur les usages des outils
	Métacognitif	Faire conscientiser ses préférences cognitives	Faciliter la prise de conscience des états affectifs / tâches	Faire identifier les motivations intrinsèques	Inciter l'apprenant à apprendre à apprendre
	Evaluation	Annoncer clairement les critères d'évaluation	Produire des rétroactions à portée formative	Encourager et féliciter	Aider à s'auto-évaluer

Cette liste permet de décrire les interventions réalisées par les tuteurs et de faire émerger les priorités données à tel ou tel aspect du tutorat dans un dispositif de formation. Il peut aussi servir à construire un scénario tutorial.

Dans ce mémoire, afin d'effectuer une comparaison entre les tuteurs et les apprenants, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux différentes fonctions tutorales, même si les plans de support seront également présentés dans les résultats.

Les interventions listées dans ce tableau vont nous permettre d'identifier quelle catégorie d'intervention est privilégiée par un tuteur. En effet, des études ont montré que certaines sont plus fréquemment appliquées, et que certaines s'avèrent plus efficaces que d'autres. Nos tuteurs ayant de l'expérience en tant que formateurs et enseignants, ils auront peut-être choisi d'appliquer les catégories d'interventions les plus efficaces à leur dispositif, à moins que leurs actions ne s'inscrivent dans la lignée d'autres études qui déterminent les catégories d'interventions les plus fréquemment observées.

1.3. Fréquence et efficacité des interventions tutorales

1.3.1. Interventions tutorales les plus fréquentes

En observant les traces des interactions, Berrouk et Jaillet ont démontré que si la plupart des fonctions sont bien présentes dans les différents dispositifs observés, la fonction pédagogique est prépondérante, à la fois en fréquence et en poids d'intervention. (Berrouk et Jaillet, 2013, p. 11)

Les interventions liées aux contenus du plan de support cognitif ou de la fonction pédagogique seraient ainsi les plus fréquemment rencontrées en formation à distance : « *L'interaction interpersonnelle la plus classique dans un cours à distance est celle qui mobilise l'apprenant et le tuteur autour des contenus qui font l'objet de l'apprentissage* » (Depover et Quintin, 2011b, p.31).

Compte-tenu du temps imparti et des possibilités techniques, l'analyse des traces des activités des tuteurs semble peu réalisable. En effet, même en tant que conceptrice sur certains parcours, je n'ai pas accès à toutes les traces d'activités

des apprenants ni des tuteurs. Toutes les activités n'ont pas de marqueur d'achèvement. Il est uniquement possible de récupérer les rapports de présence aux classes virtuelles, et les listes des participants inscrits aux différents parcours et la date de leur dernière connexion. On peut alors exclure ceux qui ont été absents aux classes virtuelles et ne se sont jamais connectés aux parcours. Pour effectuer une analyse précise des échanges, il faudrait analyser les mails envoyés en amont et en aval des journées de formation, les contenus des forums et de la messagerie instantanée des classes virtuelles, et avoir une transcription des échanges oraux.

Puisque le dispositif est à la fois académique et départemental, il cumule 7 parcours à distance et 60 heures de classe virtuelle, ce qui constitue un travail de collecte de données trop important pour déterminer les types d'interventions tutorales les plus fréquentes du dispositif sur la base des traces d'activité.

La quantité d'interventions liées à la fonction pédagogique observée dans les dispositifs de formation n'est pas liée à l'efficacité particulière de cette fonction pour favoriser l'apprentissage. Certaines fonctions se révèlent en effet plus efficaces que d'autres, mais ce ne sont pas celles que l'on rencontre le plus souvent dans les dispositifs de formation.

1.3.2. Interventions tutorales les plus efficaces

La modalité d'intervention tutorale privilégiée par le tuteur influence le comportement des apprenants. Dans les échanges à distance, en l'occurrence dans les forums, Quintin (2007) a démontré qu'une modalité d'intervention tutorale proactive se révèle plus efficace qu'une modalité réactive si on observe les progrès individuels des apprenants. De même, la modalité d'intervention tutorale proactive favorise l'usage des outils d'aide dans un dispositif de formation à distance (De Lièvre et Depover, 2001).

Quintin (2008) a mis en évidence que parmi ces cinq modalités d'intervention tutorales, les proactives dont celle axée sur le plan socio-affectif et celle qu'il nomme « non-ciblée » sont celles qui sont le plus efficaces sur les performances des étudiants. Dans cette étude, le groupe soutenu par la modalité socio-affective a produit un travail collectif de meilleure qualité, a maintenu ses efforts dans le temps, a obtenu de meilleurs résultats individuels et a participé davantage. (Quintin, 2011).

L'aspect socio-affectif des interventions du tuteur est donc important pour aider les apprenants à atteindre les objectifs de formation. Cet aspect occasionne une charge de travail moins importante, en termes de temps et de préparation, pour les tuteurs. Il est donc utile de développer cette dimension de la fonction du tuteur, surtout dans les dispositifs prévoyant des activités de groupe (Quintin, 2011). C'est le cas de notre dispositif, dans lequel l'aspect socioaffectif pourrait être mis en avant par les tuteurs et les apprenants.

Les traces numériques du dispositif ne seront pas disponibles pour déterminer la fréquence des interventions tutorales de notre dispositif, et ne nous éclaireraient pas sur l'importance que les différents acteurs accordent à ces interventions pour favoriser l'apprentissage, en d'autres termes leur efficacité supposée. En revanche, il est possible de s'intéresser à la façon dont ils perçoivent les interventions. En effet, « *l'accompagnement des apprenants dépend particulièrement des représentations sociales des tuteurs de leurs rôles et de leurs fonctions* » (Berrouk et Jaillet, 2017, p. 17).

1.4. Représentations des tuteurs et apprenants

Les interventions tutorales doivent s'adapter aux besoins de soutien des apprenants. En l'absence de recueil de ces besoins, la perception par le tuteur de ces besoins peut ne pas être en adéquation avec eux. Les apprenants eux-mêmes sont susceptibles de ne pas exprimer ces besoins. Il s'avère que les apprenants les plus autonomes sont ceux qui sollicitent le plus les tuteurs, à l'inverse de ceux qui ont le plus besoin d'aide, parce qu'ils peinent à identifier leurs besoins et à les communiquer (Depover et Quintin, 2011a). S'appuyant sur des travaux de Deschênes *et al.* (2004), Depover et Quintin soulignent que « *les représentations que se font les tuteurs des besoins de soutien correspondent rarement à la perception qu'ont les étudiants de ces besoins* » (Depover et Quintin, 2011c, p.41).

Mentionnant une étude de Quintin (2008), les mêmes auteurs indiquent néanmoins que les étudiants s'avèrent capables « *d'identifier la modalité tutorale qui avait été privilégiée par les auteurs* ». (Depover et Quintin, 2011c, p.54). Les uns et les autres semblent donc être à même de décrire les interventions privilégiées dans un dispositif.

Dans notre contexte, nous avançons que même si les représentations des tuteurs se révèlent différentes de celles des apprenants, les interroger sur ce qu'ils ont observé lors des journées de formation et dans le parcours nous permettra d'avoir une vision du scénario tutorial appliqué dans ce dispositif de formation.

1.4.1. Point de vue des tuteurs

1.4.1.1. Importance attribuée par les tuteurs à leurs activités

Decamps et Depover (2011) ainsi que Berrouk et Jaillet (2017) ont recueilli les perceptions des tuteurs. Ils soulignent dans cette étude que la fonction pédagogique est celle à laquelle les tuteurs déclarent accorder le plus d'importance pour soutenir les apprentissages. La fonction organisationnelle est considérée également par les tuteurs comme ayant un effet très positif sur les apprentissages. La fonction évaluative est décrite quant à elle comme étant moyennement importante (Decamps et Depover, 2011, Berrouk et Jaillet, 2017). La fonction technique, est envisagée comme peu importante.

S'ils sont susceptibles d'exercer les différentes fonctions tutorales qui existent, les tuteurs accordent donc davantage d'importance à certaines d'entre elles. Même les tuteurs qui s'investissent majoritairement dans les deux fonctions organisationnelle et socioaffective motivationnelle accordent en priorité de l'importance à la fonction pédagogique (Berrouk et Jaillet, 2013 ; 2017). En conséquence, dans notre situation, il se peut que cette fonction soit mise en avant.

La question qui nous préoccupe est de déterminer si la fonction tutorale considérée comme la plus importante par nos tuteurs est la fonction pédagogique. Les tuteurs concernés par notre étude ont une expérience dans la formation pour adulte comparable à celles des tuteurs interrogés dans ces études Tous étant également enseignants et formateurs, nous avançons une première hypothèse selon laquelle la fonction pédagogique est celle que les tuteurs considèrent comme prioritaire.

1.4.1.2. Fréquence des interventions selon ce que pensent réaliser les tuteurs

Pour Decamps et Depover (2011), si la fonction pédagogique est la plus importante pour les tuteurs interrogés, ce n'est pas celle à laquelle ils disent

consacrer le plus de temps. Leur investissement est en effet dirigé majoritairement vers la fonction organisationnelle. La fonction pédagogique est néanmoins fréquemment réalisée par les tuteurs, notamment en ce qui concerne le contenu de la formation, mais la fonction organisationnelle reste la plus citée lorsqu'on évoque la fréquence des interventions (Berrouk et Jaillet, 2017).

La fonction métacognitive est, de l'avis de tous les tuteurs interrogés, celle dans laquelle ils s'investissent le moins, de même que la fonction technique et accueil et orientation (Decamps et Depover, 2011 ; Berrouk et Jaillet, 2017).

Pour nos tuteurs, cette modalité de formation continue est inédite. Malgré l'importance accordée à la fonction pédagogique, à l'instar des deux études citées ci-dessus, nous émettons une deuxième hypothèse selon laquelle la fonction organisationnelle sera celle à laquelle les tuteurs auront consacré le plus de temps.

Il n'y a donc pas forcément de corrélation entre l'importance accordée à une catégorie d'intervention et le temps accordé par les tuteurs à cette catégorie. Si on se réfère aux préconisations du Cnesco citées en introduction, l'offre de formation n'est pas suffisamment en accord avec les besoins des personnels (Mons *et al.*, 2021). Les apprenants n'ont donc pas forcément la même perception de l'importance ou de la fréquence des interventions que les tuteurs.

1.4.2. Point de vue des apprenants

Du point de vue des apprenants, il est plus difficile de déterminer quelle fonction est considérée comme plus importante car selon les études, le classement des différentes fonctions est différent. Cependant, l'importance accordée aux contenus d'apprentissage est toujours prépondérante.

1.4.2.1. Importance accordée aux actions du tuteur pour favoriser l'apprentissage

De Lièvre *et al.* (2003), ont demandé aux apprenants d'un dispositif à distance de classer les différentes actions des tuteurs par ordre d'importance, avant et après la formation. Il s'avère que la fonction considérée comme la plus importante a priori est la fonction métacognitive, destinée à conseiller les apprenants sur leurs stratégies de travail. Cependant, dans ce classement, les actions liées à ce que les

auteurs appellent la « *fonction méthodologique cognitive* » (De Lièvre et al, 2003, p. 118), qui s'apparente à la fonction pédagogique que nous avons décrite plus haut, sont classées entre la 2^{ème} et 8^{ème} place. Les fonctions suivantes : organisationnelle, sociale et motivationnelle, et technique sont considérées comme moins importantes du point de vue des apprenants.

Les représentations des apprenants évoluent après la formation. Le classement est plus nuancé. A posteriori, la fonction qui a selon les apprenants apporté le plus de bénéfice à leur apprentissage dans cette formation est la fonction organisationnelle, suivie de la fonction évaluative et de la fonction socioaffective. La fonction pédagogique apparaît en milieu de classement, et la fonction technique remonte à la 5^{ème} place. Les apprenants considèrent avoir tiré peu de bénéfices de la fonction métacognitive puisqu'elle se retrouve à la 13^{ème} place.

Dans une étude plus récente, les apprenants mettent en avant le « *rôle de l'enseignant dans l'acquisition des connaissances* » (Rakotomalala et Zakariasy, 2015, p. 15), ce qu'on peut lier aux fonctions pédagogique et métacognitive, mais attendent du tuteur qu'il soit disponible et qu'il intervienne sur le plan socioaffectif et motivationnel.

Il est possible d'analyser également les attentes des apprenants sous l'angle du support à l'apprentissage. On retrouve alors, mis en avant, également les aspects cognitifs et socioaffectifs. Les apprenants jugent en effet les aides apportées sur le plan cognitif plus importantes en termes d'impact sur leur apprentissage, mais ils réalisent les activités d'encadrement pour obtenir du support autant socioaffectif que cognitif (Gagné, Deschênes, Bourdages, Bilodeau et Dallaire, 2002).

Interrogés sur leurs attentes dans une précédente étude, les étudiants souhaitent que les tuteurs exercent d'abord le rôle d'« *expert du contenu* » et de « *soutien à la motivation* » (Gagné, Bégin, Laferrière, Léveillé et Provencher, 2001, p.73). Concernant l'importance accordée à un plan de support, le support cognitif et le support motivationnel sont donc également au premier plan.

A travers ces études qui s'intéressent aux apprenants, le contenu des apprentissages est le point le plus important autour duquel les attentes se focalisent.

Il est pertinent d'arriver à établir si les apprenants de notre dispositif ont les mêmes attentes. Ces derniers seront interrogés en fin de formation et non en amont, ce qui nous amène à penser que la fonction métacognitive ne sera pas celle mise en avant. Nous nous attendons plutôt à une focalisation soit sur les contenus, donc l'aspect pédagogique, soit sur l'aspect socio-affectif et motivationnel lié à la formation à distance. Les participants sont volontaires et ont le choix de s'inscrire à tout ou partie du dispositif. Nous supposons qu'ils ont de ce fait moins besoin de soutien pour ne pas abandonner que des étudiants pour qui l'ensemble du dispositif serait obligatoire. Cela nous amène à trancher en faveur de l'aspect pédagogique du tutorat. Cela nous conduit à émettre une troisième hypothèse selon laquelle les apprenants considèrent tirer davantage de bénéfice pour leur apprentissage de la fonction pédagogique.

1.4.2.2. Fréquence perçue des actions du tuteur par les apprenants

Comme pour les tuteurs, il peut y avoir une différence entre ce qui est considéré comme important et ce qui se produit en réalité dans le dispositif.

Il apparaît dans une première étude que les étudiants interrogés observent davantage d'interventions liées aux rôles de « *correcteur de travaux* » et d'« *expert du contenu* » joués par le tuteur (Gagné *et al.* 2001, p.73). On constate ainsi dans cette étude une plus grande fréquence des actions liées au plan cognitif, et aux fonctions suivantes : évaluative et pédagogique.

De Lièvre *et al.* (2003) ont analysé la fréquence des actions du tuteur telle qu'elle était perçue par les apprenants en fin de formation, et ont constaté que selon ces derniers, les tuteurs prenaient davantage en charge les actions relatives à la fonction organisationnelle, puis évaluative, et enfin pédagogique. La fonction technique est la fonction la moins souvent observée par les apprenants.

Notre population et notre dispositif se rapprochant davantage de la seconde étude, nous avançons ainsi une quatrième et dernière hypothèse : les apprenants déclarent observer plus d'actions liées à la fonction organisationnelle du tutorat qu'aux autres fonctions.

Quelles sont les représentations exprimées par les tuteurs et les apprenants concernant l'importance accordée et la fréquence d'apparition des différentes catégories d'intervention tutorale dans ce dispositif de formation continue à distance ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous pouvons donc avancer quatre hypothèses :

1. Les tuteurs accordent davantage d'importance à la fonction pédagogique de leurs interventions tutorales.
2. Les tuteurs déclarent consacrer davantage de temps à la fonction organisationnelle du tutorat qu'aux autres fonctions.
3. Les apprenants considèrent tirer davantage de bénéfice pour leur apprentissage de la fonction pédagogique du tutorat.
4. Les apprenants déclarent observer plus d'actions liées à la fonction organisationnelle du tutorat qu'aux autres fonctions.

Les variables à l'étude sont récapitulées dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2 : variables

Variable indépendante	Variables dépendantes	Résultats attendus
Statut (tuteur = formateur ; apprenant = enseignant en formation continue)	Fonction tutorale considérée comme plus importante (classée n°1)	Tuteur : classe la fonction pédagogique n°1
		Apprenant : classe la fonction pédagogique n°1
	Fonction tutorale à laquelle les tuteurs consacrent le plus de temps	Tuteur : déclare consacrer davantage de temps à la fonction organisationnelle
		Apprenant : déclare percevoir davantage d'interventions liées à la fonction organisationnelle

La perception des interventions tutorales par les tuteurs et les apprenants peut permettre de décrire le système tutorial d'un dispositif. Nous nous intéresserons ainsi à l'importance donnée par les tuteurs et les apprenants aux différentes fonctions ou plans de support. Nous déterminerons également les catégories d'intervention dans lesquelles les tuteurs se sont le plus investis, et celles que les apprenants ont le plus observé dans ce dispositif. Les perceptions des tuteurs et apprenants concernant l'importance des interventions pourront être différentes, et les fonctions considérées comme les plus importantes ne sont pas forcément celles à qui les tuteurs auront consacré le plus de temps.

2. Matériel et méthode

2.1. Dispositif

Le dispositif de formation dont il est question ici était au moment de sa conception en juin 2020 un dispositif hybride. Les conditions sanitaires n'ayant pas évolué favorablement, il s'est finalement déroulé entièrement à distance.

Ce dispositif se compose de deux webinaires et de 3 journées de formations, intitulées « Journées de Développement Professionnel » (figure 1). Nous utiliserons couramment l'abréviation « JDP » pour les mentionner. La thématique globale était le travail collectif : « travailler en mode projet ». Il s'agissait du travail collectif des équipes pédagogiques (webinaire 1 et JDP 1), et des élèves (webinaire 2 et JDP 2). Une application a été proposée lors de la 3^{ème} journée sous la forme d'un marché de connaissances.

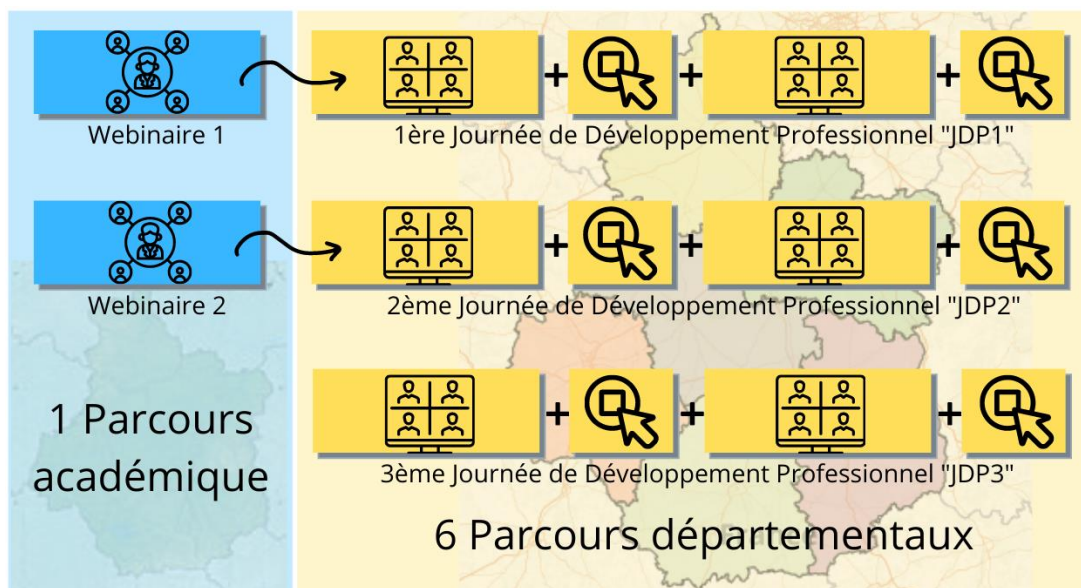


Figure 1. Dispositif de formation continue « Journées de Développement Professionnel des professeurs-documentalistes »

Les webinaires sont implémentés sur un parcours M@gistère académique, tandis que les JDP sont implémentées sur 6 parcours départementaux. La maquette est académique, les parcours sont identiques dans leur contenu (figure 1).

Le parcours académique contient deux classes virtuelles de deux heures et quelques ressources, les parcours départementaux comportent quant à eux les classes virtuelles (deux par journée, d'une durée de 2 heures environ) et des activités synchrones (deux également par journée, d'une durée d'une heure environ).

Au total, le dispositif de formation a une durée de 22 heures pour le participant qui s'inscrit à tout le dispositif.

Les interventions tutorales ont eu lieu principalement en amont (annonce du contenu, aide à l'inscription) et pendant les activités synchrones (aide à la connexion, explicitation des consignes, accompagnement des activités synchrones, reformulation du contenu, réponses aux questions diverses, relance des échanges...). Les tuteurs disposent de plusieurs outils pour interagir avec les apprenants dans le dispositif : courriel, forums, tchat, vidéoconférence (logiciel Via).

Le scénario tutorial n'avait pas été défini en amont, l'ensemble du dispositif s'est donc construit au fur et à mesure et plusieurs ajustements ont été effectués en

fonction des conditions sanitaires et du flux des inscriptions. Cependant, des heures de tutorat avaient été prévues dans les fiches modules déposées auprès de la DAFOP¹, à raison de 2 heures par journée (3 journées par département : 18 journées) et par tuteur (2 tuteurs par journée) et 1h par webinaire pour 2 tuteurs. Le dispositif prévoit donc 76 heures d'ingénierie tutorale au total.

Le public cible de ce dispositif est constitué de professeurs-documentalistes en exercice, qu'ils soient titulaires, stagiaires, contractuels... Dans l'académie d'Orléans-Tours, la discipline Documentation regroupe 474 professeurs-documentalistes selon l'annuaire académique.

Ils avaient la possibilité de s'inscrire à tout ou partie du dispositif, via l'application Gaïa. 165 personnes se sont inscrites à l'une ou l'autre des classes virtuelles, étant inscrites de facto à l'un ou l'autre parcours.

Sur les 474 professeurs documentalistes de l'académie, 183 personnes (39%) ont pris part au dispositif de formation continue « Journées de Développement Professionnel » (figure 2). 18 en tant que tuteurs, 165 inscrits en tant que participants (dont 149 participants réels (voir ci-dessous)).

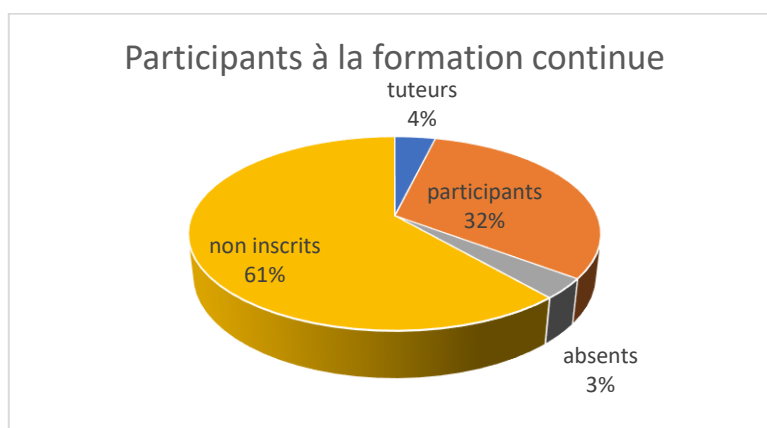


Figure 2. Proportion des professeurs-documentalistes participant au dispositif de formation « JDP »

Dans notre dispositif de formation, la marge d'autonomie de l'apprenant est limitée par un contenu très structuré avec des activités majoritairement synchrones, planifiées à des dates imposées (figure 1). La coopération entre tuteurs et concepteurs est d'autant plus étroite que certains cumulent les deux fonctions, ce

¹ Délégation Académique à la Formation des Personnels

qui permet un ajustement régulier des parcours en fonction des besoins des apprenants.

2.2. Population

2.2.1. Tuteurs

Les personnes qui interviennent dans ce dispositif de formation « JDP » peuvent se regrouper en 2 catégories : les formateurs et les coordonnateurs. Il s'agit de 18 personnes, dont 17 sont concernés par cette étude, je suis la 18^{ème}.

2.2.1.1. Formateurs

Les formateurs sont au nombre de 10 : 2 hommes et 8 femmes ayant au moins un an d'expérience de formateur. Tous participent à la conception des maquettes de formation, à l'animation des classes virtuelles et aux interventions tutorales. 6 d'entre eux se chargent de l'implémentation des modules dans les parcours M@gistère.

Ils ont tous au moins un an d'expérience en tant que formateurs. Ils peuvent intervenir également dans le dispositif de formation initiale des professeurs-documentalistes, dans celui de formation continue des contractuels ou néo-titulaires, ainsi que dans d'autres dispositifs de formation continue transdisciplinaire (DANE², CLEMI³, pédagogie différenciée...)

Certains exercent des missions de tutorat et d'accompagnement : tutorat académique (suivi des professeurs-documentalistes stagiaires), « INSPE⁴ » (encadrement de l'écrit réflexif des professeurs-documentalistes stagiaires), accompagnement des personnels en reconversion (par exemple, le dispositif « DIANE⁵ »).

Toutes ces missions donnent lieu à une rémunération. Parmi ces formateurs, 3 sont aussi coordonnateurs départementaux.

² Délégation Académique au Numérique Educatif

³ Centre pour l'Education aux Médias et à l'Information

⁴ INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education

⁵ DIANE : Dispositif d'accompagnement des personnels au titre de reconversion, d'adaptation à un nouvel emploi, d'adaptation de filières ou d'évolutions technologiques ou de matériels.

2.2.1.2. Coordonnateurs

Les autres coordonnateurs, au nombre de 7, ne sont pas formateurs. Ce sont des professeurs-documentalistes volontaires qui exercent cette mission. Celle-ci consiste à assurer le suivi des inscriptions au dispositif de formation « JDP », à rechercher des intervenants extérieurs le cas échéant, et plus généralement à être l'interlocuteur privilégié des professeurs-documentalistes, et l'intermédiaire avec les différentes instances académiques. Ce sont des femmes, avec une expérience minimale d'un an au poste de coordonnateur.

Les coordonnateurs ne participent pas à la conception des maquettes de formation, mais animent une partie des classes virtuelles, et assurent avec les formateurs les interventions tutorales.

Cette mission donne également lieu à une rémunération. Elle sera remplacée en septembre 2021 par la mission de référent départemental.

2.2.2. Apprenants

Les participants sont des professeurs documentalistes en poste, titulaires du CAPES ou contractuels selon les cas. Les stagiaires de l'année 2020-2021, au nombre de 4, ne se sont pas inscrits dans ce dispositif, bien qu'étant autorisés à le faire.

165 personnes se sont donc inscrites à tout ou partie du dispositif. Après examen des connexions aux différents parcours et des rapports d'activités des classes virtuelles, si on retire les inscrits qui ne se sont jamais connectés aux parcours et n'ont pas participé aux classes virtuelles, nous avons un total de 149 participants, soit un taux de participation de 90%. Sur la figure 3 ci-dessous, on constate que 77% des inscrits ont participé à au moins deux et au plus quatre élément du dispositif de formation (activité synchrone ou classe virtuelle, cf. figure 1), 12 % à plus de quatre éléments, 11% à un seul élément.

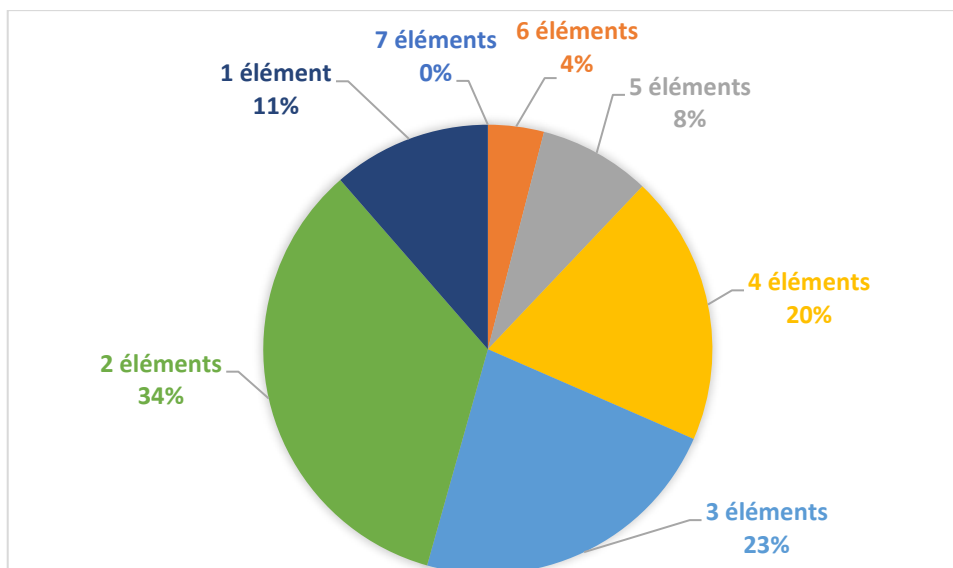


Figure 3. Répartition de la participation dans le dispositif.

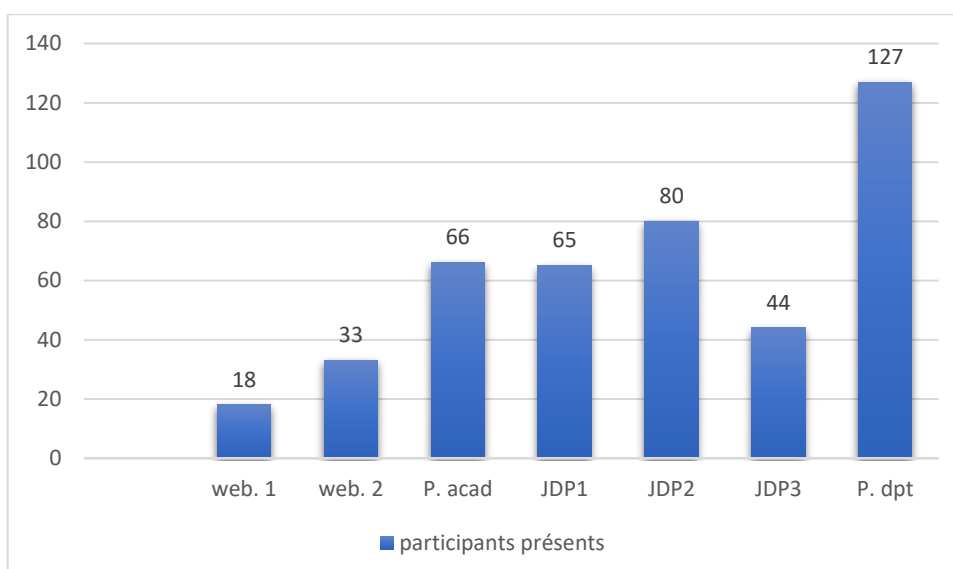


Figure 4. Participation aux différents éléments du dispositif

La figure 4 montre quelle partie du dispositif a totalisé le plus d'inscrits. 66 personnes ont accédé au parcours académique, 127 à un des 6 parcours départementaux. Les classes virtuelles et activités proposées lors de la deuxième journée sont celles qui ont réuni le plus de participants (80).

2.3. Méthode

2.3.1. Questionnaire

Le questionnaire nous a semblé la solution la plus adaptée pour traiter les réponses d'un grand nombre de participants potentiels, et pouvoir comparer ces réponses. Puisque les formations se déroulaient entièrement à distance, le

questionnaire en ligne, à l'aide de l'outil Framiforms, a été privilégié. (Annexe A : version imprimable des questionnaires)

À l'issue de la deuxième journée de développement professionnel, après un pré-test réalisé auprès de 4 personnes non concernées par le dispositif, le lien vers le questionnaire numérique a été envoyé par mail aux 17 tuteurs et aux 165 inscrits, via leur adresse mail académique. Le courriel était programmé un lundi matin à 8h00 pour qu'il apparaisse en haut de la boîte de réception. Une relance à un mois d'écart, à l'issue de la troisième journée de développement professionnel, a été effectuée.

2.3.2. Variables

La variable « importance accordée à la fonction tutorale » (tableau 2) a donc été mesurée à l'aide de ce questionnaire numérique proposé aux deux populations, tuteurs et apprenants. Les questions suivantes ont été posées pour les deux premières hypothèses selon lesquelles tuteurs et apprenants accordent davantage d'importance à la fonction pédagogique :

- Tuteurs : Quelles sont les fonctions tutorales que vous considérez comme plus importantes dans ce dispositif pour aider les apprenants à atteindre l'objectif de formation ? (0 : pas du tout important, 10 : indispensable).
- Apprenants : Quel degré d'importance accordez-vous aux interventions tutorales ci-dessous pour vous aider à atteindre l'objectif de formation ? (0 : pas du tout important, 10 : indispensable).

Les réponses étaient codées sur une échelle d'Osgood de 0 à 10. Le choix d'aller jusqu'à 10 va nous permettre d'obtenir une variation plus importante dans les résultats. Les répondants devaient ainsi donner une note de 0 à 10 à chaque intervention tutorale, selon l'importance donnée à cette intervention pour permettre l'apprentissage chez les apprenants. Le 0 permet de répondre pour une intervention donnée, qu'elle n'est pas du tout importante, le 10 indique qu'elle est extrêmement importante (figure 5).

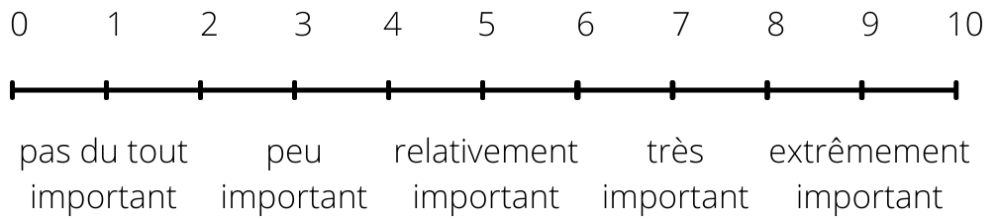


Figure 5. échelle sémantique utilisée pour mesurer l'importance accordée aux interventions du tuteur

La variable « fréquence des fonctions tutorales perçues » (tableau 2) a été mesurée à l'aide du même questionnaire numérique. Les questions ci-dessous ont été posées pour les deux hypothèses suivantes selon lesquelles tuteurs et apprenants réalisent ou observent plus fréquemment la fonction organisationnelle du tutorat :

- Tuteurs : A quelle fréquence avez-vous réalisé les interventions tutorales ci-dessous dans le parcours des JDP ? (Que ce soit pendant la classe virtuelle ou avant/après par mail, dans les éléments du parcours...) 0 : jamais, 10 : toujours
- Apprenants : A quelle fréquence avez-vous observé les interventions tutorales ci-dessous dans le parcours des JDP ? (Que ce soit pendant la classe virtuelle ou avant/après par mail, dans le parcours, de la part des formateurs et/ou coordos) 0 : jamais 10 : toujours

Les réponses étaient codées également sur une échelle d'Osgood de 0 à 10. Les répondants devaient attribuer une note de 0 à 10 à ces interventions selon la fréquence à laquelle l'intervention avait été réalisé pour les tuteurs, et observées par les apprenants. Le 0 permet d'indiquer qu'une intervention était totalement absente du dispositif, le 10 que l'intervention apparaissait systématiquement (figure 6).

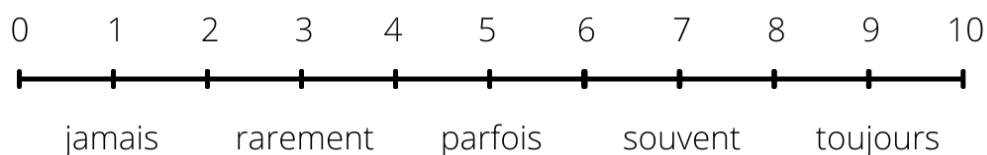


Figure 6. échelle sémantique utilisée pour mesurer la fréquence d'apparition des interventions du tuteur

Il est peu probable que toutes les personnes interrogées connaissent la typologie des fonction tutorales. Pour déterminer quelles fonctions tuteurs et apprenants considèrent plus importantes et plus fréquentes, il sera donc proposé la même liste d'interventions aux deux populations, chacune correspondant à une fonction et un plan de support à l'apprentissage (tableau 1). Les propositions s'affichaient de manière aléatoire à chaque questionnaire et leur appartenance à tel plan de support ou telle fonction n'apparaissait pas dans la liste afin de ne pas influencer les participants.

La même liste (tableau 1) est proposée pour chaque variable afin de pouvoir comparer à la fois les réponses des tuteurs avec celles des apprenants, et au sein de chaque population, de comparer l'importance accordée et la fréquence perçue de chaque fonction.

Les 4 propositions ci-dessous (tableau 3), qui se sont révélées les plus complexes après le pré-test, ont été reformulées afin de faciliter la compréhension des apprenants :

Tableau 3 : reformulation des intitulés d'intervention dans les questionnaires

« <i>Faire conscientiser ses préférences cognitives</i> » (Rodet, 2020, p. 14).	(Aider l'apprenant à identifier ses préférences en termes d'apprentissage)
« <i>Faciliter la prise de conscience des états affectifs ou des tâches</i> » Rodet, 2012. (Rodet, 2020, p. 15).	(Faire prendre conscience aux apprenants du rapport affectif qu'ils entretiennent avec la tâche à accomplir)
« <i>Faire identifier les motivations intrinsèques</i> » (Rodet, 2020, p. 16).	(Faire identifier à l'apprenant ses propres motivations)
« <i>Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives</i> » (Rodet, 2020, p. 17).	(Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies d'apprentissage)

Le choix de préciser la proposition entre parenthèses, plutôt qu'en note sous le tableau, permet de faciliter la lecture, d'autant que les propositions s'affichent dans un ordre aléatoire. Les participants ne sont donc pas obligés de revenir 4 fois

en bas du tableau pour lire les notes, ce qui aurait augmenté le temps de réponse et pu donner envie aux répondants d'abandonner.

2.3.3. Calculs des résultats

Les propositions ont ensuite été regroupées par plan de support (7 propositions par plan de support) ou par fonction (4 propositions par fonction). La moyenne des notes attribuées aux interventions de chaque plan et chaque fonction a été calculée à l'aide du logiciel Excel, pour chaque répondant.

La moyenne des réponses a été ensuite calculée pour les tuteurs-formateurs et les apprenants. La moyenne est arrondie à 2 décimales. Une échelle à 3 couleurs est appliquée sur les valeurs attribuées à chaque plan et fonction pour visualiser rapidement (figure 7) lesquelles sont plébiscitées par chaque participant et chaque groupe de participants. Le nombre de fois où chaque fonction ou plan est arrivé n°1 est également indiqué. Il y a parfois des ex-aequo.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
		âge	genre	ancienneté	Plan 1 cognitif	Plan 2 socio-affectif	Plan 3 Motivationnel	Plan 4 métacognitif			Fonction 1 Accueil et orientation	Fonction 2 Organisationnelle	Fonction 3 Pédagogique	Fonction 4 Socio-affective Motivationnelle	Fonction 5 Technique	Fonction 6 Méta-cognitive	Fonction 7 Évaluative		
1	Coordos	Tuteur n1	50	une femme	0,00	3,00	2,43	0,29			1,25	0,50	2,50	2,50	2,75	0,25	0,25		
2	Formateurs	Tuteur n 2	51	une femme	3,43	5,29	3,14	3,14			3,00	4,00	5,00	3,25	4,00	3,25	3,75		
3	Formateurs	Tuteur n 3	45	une femme	6,71	6,43	6,14	6,00			5,50	7,00	7,00	6,50	6,25	5,25	6,75		
4	Formateurs	Tuteur n 4	32	un homme	8,14	8,00	7,14	7,29			5,75	8,00	7,75	6,00	7,25	6,75	8,50		
5	Formateurs	Tuteur n 5	46	une femme	6,14	5,29	5,14	4,68			4,50	3,25	5,75	5,50	5,75	3,75	6,25		
6	Formateurs	Tuteur n 6	50	une femme	2,86	4,43	3,71	3,29			3,75	4,50	6,25	4,50	3,75	0,00	0,25		
7	Formateurs	Tuteur n 7	39	une femme	8,86	8,29	9,00	8,71			8,75	8,75	8,75	8,25	8,75	9,00	8,75		
8	Formateurs	Tuteur n 8	32	une femme	7,43	9,14	7,86	8,43			7,25	8,75	8,25	6,50	10,00	5,75	9,00		
9	Formateurs	Tuteur n 9	49	une femme	1	8,29	8,43	7,57	7,71		8,00	8,25	8,25	7,75	9,50	7,50	6,75		
10	Formateurs	Tuteur n 10	42	un homme	5,71	5,57	4,86	3,57			3,25	6,25	8,25	6,50	6,25	1,25	2,75		
11	Moyenne tuteurs	45,6			5,76	6,19	5,70	5,29			5,10	6,13	6,98	5,93	6,43	4,28	5,30		
12																			
13	Moyenne formi	45		6,6	6,40	6,54	5,06	5,84			5,53	6,75	7,47	6,31	6,83	4,72	5,86		
14																			
15	Participant n 1	31	une femme	4	9,43	9,14	9,86	9,29			9,75	9,25	9,50	8,25	9,75	8,50	10,00		
16	Participant n 2	31	une femme	8	7,43	7,14	7,57	7,00			8,00	7,75	7,00	7,75	8,50	6,50	5,50		
17	Participant n 3		un homme																
18	Participant n 4	35	une femme	11	8,71	8,71	8,29	7,00			8,00	8,00	8,50	8,75	8,50	7,00	8,50		
19	Participant n 5	42	une femme	10	8,29	7,86	8,29	7,86			8,25	8,25	7,75	8,25	8,00	7,75	8,25		
20	Participant n 6	41	un homme	17	6,00	6,00	6,00	6,00			6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00		
21	Participant n 7	44	une femme	6	6,29	5,57	5,57	4,86			3,75	7,00	6,50	7,00	8,25	4,00	4,75		
22	Participant n 8	45	une femme	21	7,00	5,43	6,14	4,71			5,75	6,75	6,75	4,00	6,00	4,50	7,00		
23	Participant n 9	56	une femme	5	4,00	4,29	4,14	4,00			4,00	4,00	4,25	4,00	4,50	4,00	4,00		
24	Participant n 10	50	une femme	22	7,29	8,00	7,14	7,14			7,00	8,50	8,50	7,75	7,75	5,75	6,50		
25	Participant n 11	34	un homme	8	5,57	7,14	6,00	7,86			6,25	7,25	8,75	6,75	7,50	3,75	6,25		
26	Participant n 12	60	une femme	37	7,86	7,57	8,29	8,14			7,75	8,75	8,25	8,25	6,75	8,00	8,00		
27	Participant n 13	31	une femme	1	4,86	5,14	4,29	5,14			5,50	5,75	5,25	4,50	4,50	4,75	4,75		
28	Participant n 14	47	une femme	20	6,57	7,57	6,71	6,86			7,25	8,25	8,75	5,75	7,50	5,50	5,50		
29	Participant n 15	39	une femme	5	9,43	9,29	9,29	9,43			9,25	9,50	9,75	8,75	9,75	9,25	9,25		
30	Participant n 16	32	un homme	6	7,43	9,86	7,43	7,14			7,75	7,75	8,50	7,50	7,50	7,25	7,75		
31	Participant n 17	45	une femme	17	8,57	7,57	6,71	3,43			5,50	9,25	8,75	3,00	8,75	3,75	7,00		
32	Participant n 18	51	une femme	27	5,86	6,14	6,00	5,14			5,50	6,25	6,75	6,00	6,75	4,25	5,00		
33	Moyenne partic	42		13,5	7,09	7,14	6,92	6,53			6,78	7,54	7,62	6,53	7,43	5,86	6,71		

Figure 7. Capture d'écran des résultats (moyennes calculées)

2.3.4. Répondants

Dans les deux questionnaires, l'ensemble des répondants est allé jusqu'à la dernière page. Il n'y a aucun questionnaire inachevé. Pour préciser le profil des répondants, il leur a été demandé de communiquer leur âge, leur sexe, leur

ancienneté dans le métier de professeur-documentaliste et de formateur. Pour les tuteurs, il était demandé de lister les dispositifs de formations dans lesquels ils interviennent. Les apprenants étaient incités à dire à quels éléments du dispositif ils avaient participé.

2.3.4.1. Questionnaire rempli par les tuteurs

Parmi les 17 destinataires du questionnaire « tuteurs », 10 personnes ont répondu, soit 58,82%. Dans le détail, on constate que 9 formateurs sur 10 (90%) et 1 coordonnateur sur 7 (14,28%) ont répondu.

Les réponses du seul coordonnateur ne sont pas comptabilisées dans la moyenne car elles influencent le classement final. Il aurait été intéressant de comparer les réponses des deux groupes, afin de voir si les réponses des autres coordonnateurs allaient dans le même sens, mais une seule réponse face à 9 ne permet pas cette comparaison.

Notre public de répondants est donc représentatif des tuteurs-formateurs. Les répondants, 2 hommes et 7 femmes, ont en moyenne 45 ans. Ils ont 6,6 ans d'ancienneté en moyenne, entre 1 et 19 ans. 5 formateurs ont moins de 4 ans d'ancienneté, 4 ont plus de 4 ans d'ancienneté, dont 3 sont formateurs depuis au moins 10 ans. Notre public est donc réparti entre des formateurs relativement peu expérimentés et d'autres très expérimentés.

On peut voir sur la figure 8 ci-dessous que tous sont formateurs dans le dispositif de formation qui nous intéresse, en plus d'y être tuteur. 6 interviennent également dans le dispositif de formation initiale, 3 ont des missions de tutorat ou d'accompagnement, 3 sont également coordonnateurs, et 3 interviennent dans d'autres dispositifs de formation continue (1 pour les contractuels, 2 dans un dispositif transdisciplinaire). Ils ont donc de l'expérience dans l'animation et la conception de formation à distance (tous les dispositifs de 2020-2021 étant construits dans cette modalité).

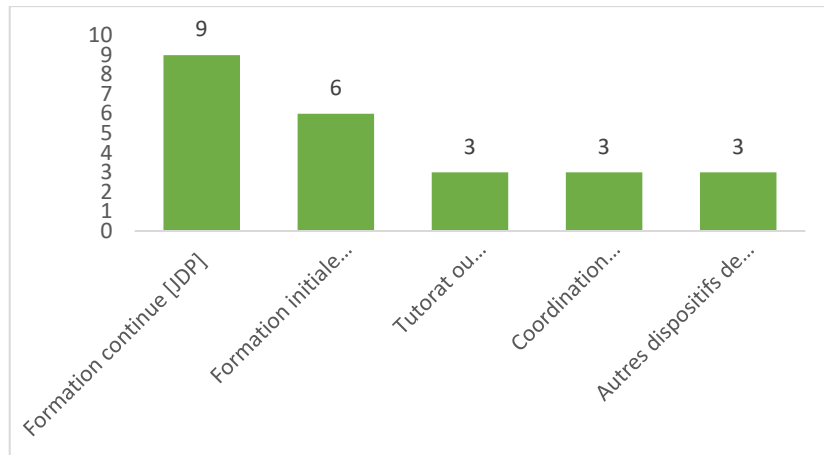


Figure 8. Dispositifs dans lesquels interviennent les formateurs

2.3.4.2. Questionnaire rempli par les apprenants

Au moment de l'envoi du questionnaire, le nombre de personnes ayant participé à au moins un élément du dispositif (accès à au moins un des parcours ou présence à au moins une des classes virtuelles) n'était pas connu. Après vérification des rapports de présence et élimination des participants n'ayant jamais accédé au parcours, nous obtenons 149 participants. Parmi ces 149 participants réels, 18 ont répondu au questionnaire « apprenants », soit 12,08%.

Les répondants sont investis dans plus d'éléments de la formation que l'ensemble des participants au dispositif (figure 3). La figure 9 montre que 61% (-16%) des répondants ont participé à au moins deux et au plus quatre éléments du dispositif de formation, 39 % (+27%) à plus de quatre éléments, 0% (-11%) à un seul élément.

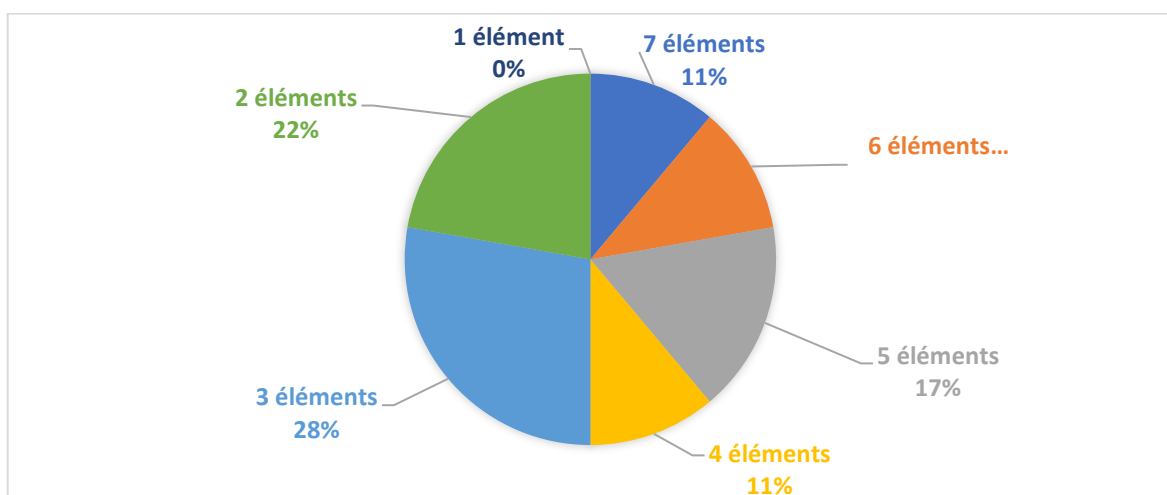


Figure 9. Répartition de la participation des répondants en fonction du nombre d'éléments

Les répondants à notre questionnaire ont majoritairement participé à la deuxième journée de formation professionnelle (figure 10), tout comme l'ensemble des participants (figure 4).

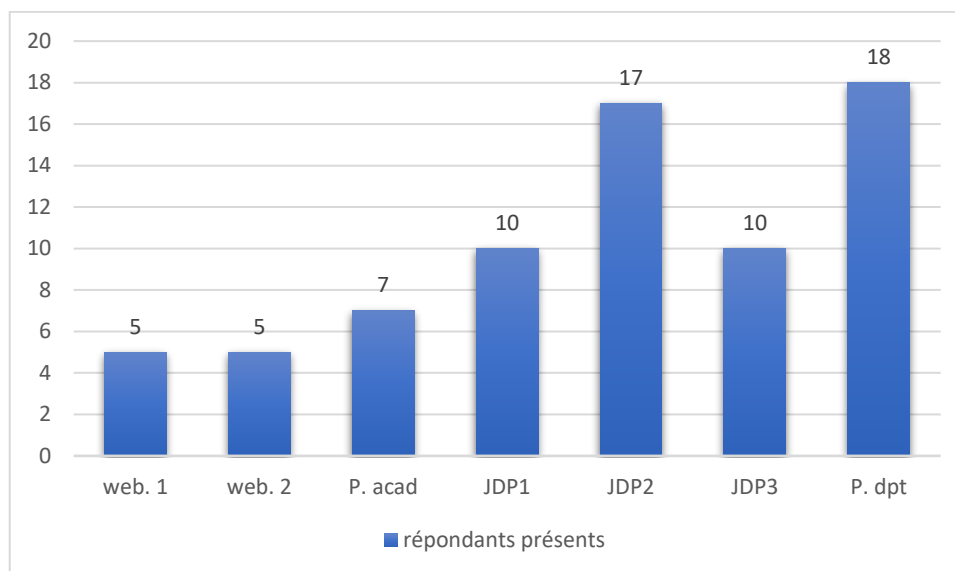


Figure 10. Participation des répondants à chaque élément du dispositif

Nos répondants ont une moyenne d'âge de 42 ans, 14 femmes et 4 hommes. C'est un public qui a de l'expérience dans le métier de professeur-documentaliste. Ils sont professeurs-documentalistes depuis 4 à 37 ans, avec une moyenne de 13 ans d'ancienneté. 8 d'entre eux ont moins de 10 ans d'ancienneté, 5 ont entre 10 et 19 ans d'ancienneté, 5 plus de 20 ans.

Le participant n°3 a donné une note de 10 à toutes les interventions tutorales en ce qui concerne leur importance, et une note de 0 à toutes les interventions concernant la fréquence à laquelle elles ont été observées. Faut-il y voir une contestation du dispositif ou un manque de sérieux dans le remplissage du questionnaire ? Ces réponses ne modifient pas le classement des interventions mais augmentent ou diminuent les moyennes de manière assez importante. Par mesure de précaution, elles ne seront donc pas prises en compte dans le calcul des moyennes.

Le participant n°6 a donné la même note de 6/10 à toutes les interventions tutorales en ce qui concerne leur fréquence, mais a donné des notes différentes en ce qui concerne leur importance. Ses réponses entrent donc dans le calcul des moyennes.

3. Résultats

Dans la présentation de nos résultats, nous emploierons plutôt le terme formateur pour désigner plus précisément les tuteurs, car nous avons écarté les réponses du seul coordonnateur.

3.1. Importance accordée aux interventions tutorales

Concernant la variable « importance accordée aux fonctions tutorales », les moyennes des notes données par les formateurs aux différentes catégories d'interventions sont plus élevées que celles données par les apprenants. Toutes les catégories d'intervention sont considérées comme très importantes par les apprenants (entre 6 et 7,99 de moyenne), et soit très importantes, soit extrêmement importantes (moyenne supérieure à 8) pour les formateurs. Aucune catégorie n'obtient un score qui la ferait apparaître comme relativement, peu ou pas du tout importante.

Dans cette partie nous allons comparer les moyennes données par les deux populations à chaque catégorie d'intervention tutorale en fonction de l'importance qu'ils leur donnent, ainsi que le nombre de fois où la catégorie arrive en première position chez les répondants.

Deux regroupements sont effectués, celui du classement par plan de support et celui par fonction tutorale. Le premier ne sert pas à tester les hypothèses mais apporte néanmoins un éclairage aux différentes réponses, c'est pourquoi il est mentionné. Nous allons pouvoir avec le second regroupement déterminer quelle fonction est considérée comme plus importante par les tuteurs et les apprenants.

3.1.1. Importance accordée aux interventions par plan de support

Les figures 11 et 12 ci-dessous montrent ainsi les différentes moyennes qu'obtiennent les plans de support, ainsi que le nombre de fois où chaque plan est classé n°1, pour les formateurs (à gauche sur les figures), et les apprenants, (à droite). Plus la moyenne est élevée, plus ce plan de support est considéré comme important par les répondants.

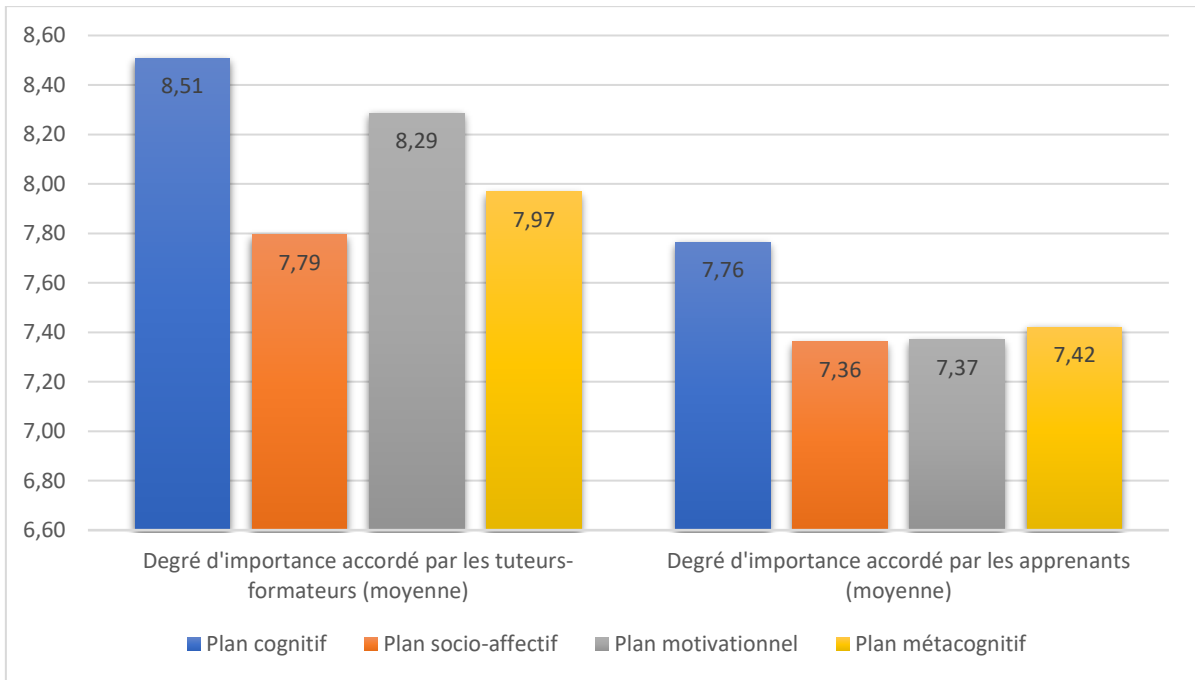


Figure 11. Importance accordée aux plans de support par les formateurs et les apprenants (moyenne des notes)

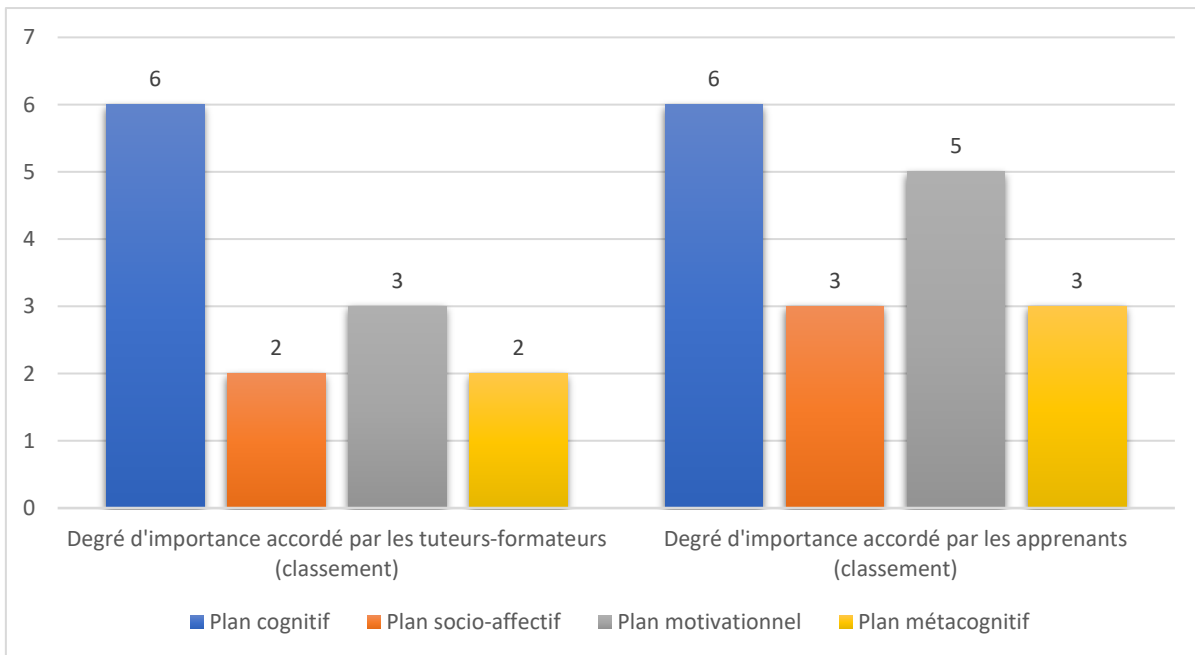


Figure 12. Importance accordée aux plans de support par les formateurs et les apprenants (nombre de fois où l'item est classé n°1)

Le plan de support cognitif est classé le plus souvent numéro 1 (figure 12) et obtient la meilleure moyenne chez les formateurs (8,51) et les apprenants (7,76) (figure 11).

Le plan de support motivationnel arrive en seconde position chez les formateurs (8,29), suivi du support métacognitif (7,97) (figure 12). Ce dernier obtient

une moyenne plus élevée chez les apprenants (7,42) qui le classent pourtant n°1 à 3 reprises contre 2 pour le support motivationnel qui le suit de près (7,37) (figure 11).

Pour les formateurs (7,79) comme pour les apprenants (7,36), le plan de support socio-affectif semble le moins important puisqu'il obtient la moyenne la plus faible (figure 11).

3.1.2. Importance accordée aux interventions par fonction tutorale

Comme dans la partie précédente, les figures 13 et 14 ci-dessous montrent les différentes moyennes qu'obtiennent les fonctions tutorales, ainsi que le nombre de fois où chaque fonction est classée n°1, pour les formateurs (à gauche sur les figures), et les apprenants, (à droite). Plus la moyenne est élevée, plus la fonction est considérée comme importante par les répondants.

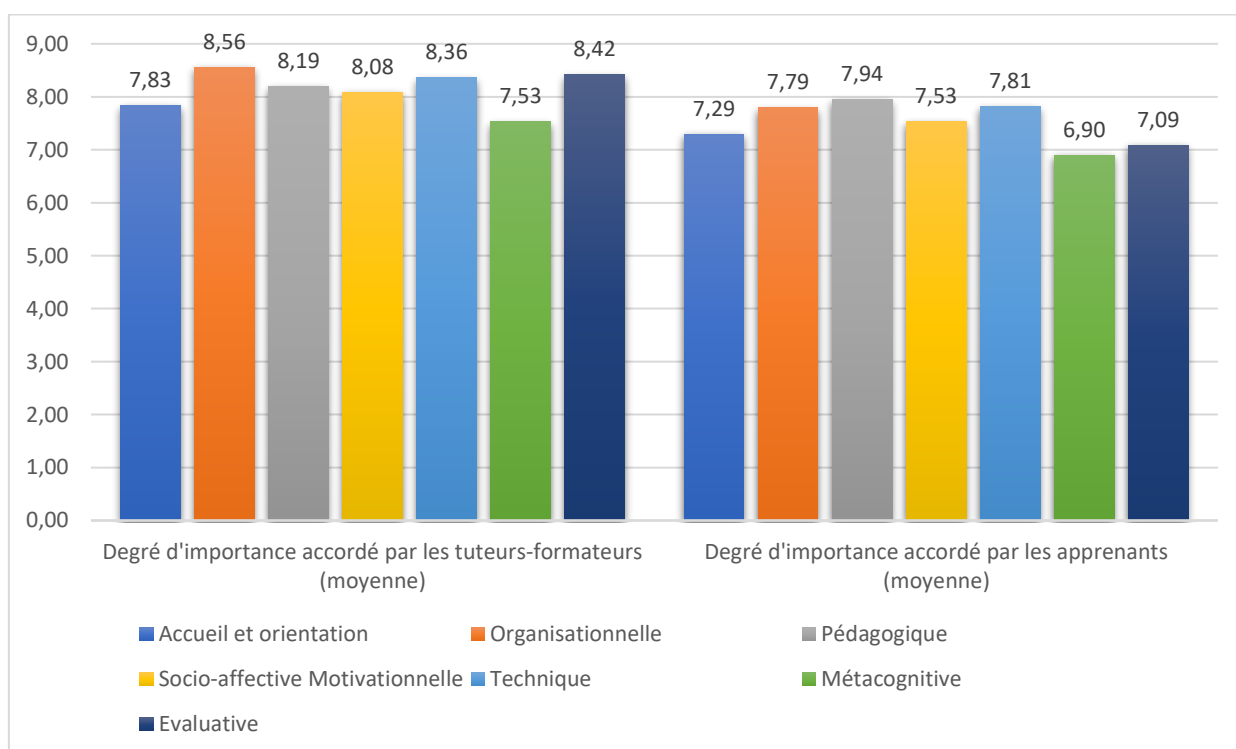


Figure 13. Importance accordée aux fonctions tutorales par les formateurs et les apprenants (moyenne des notes)

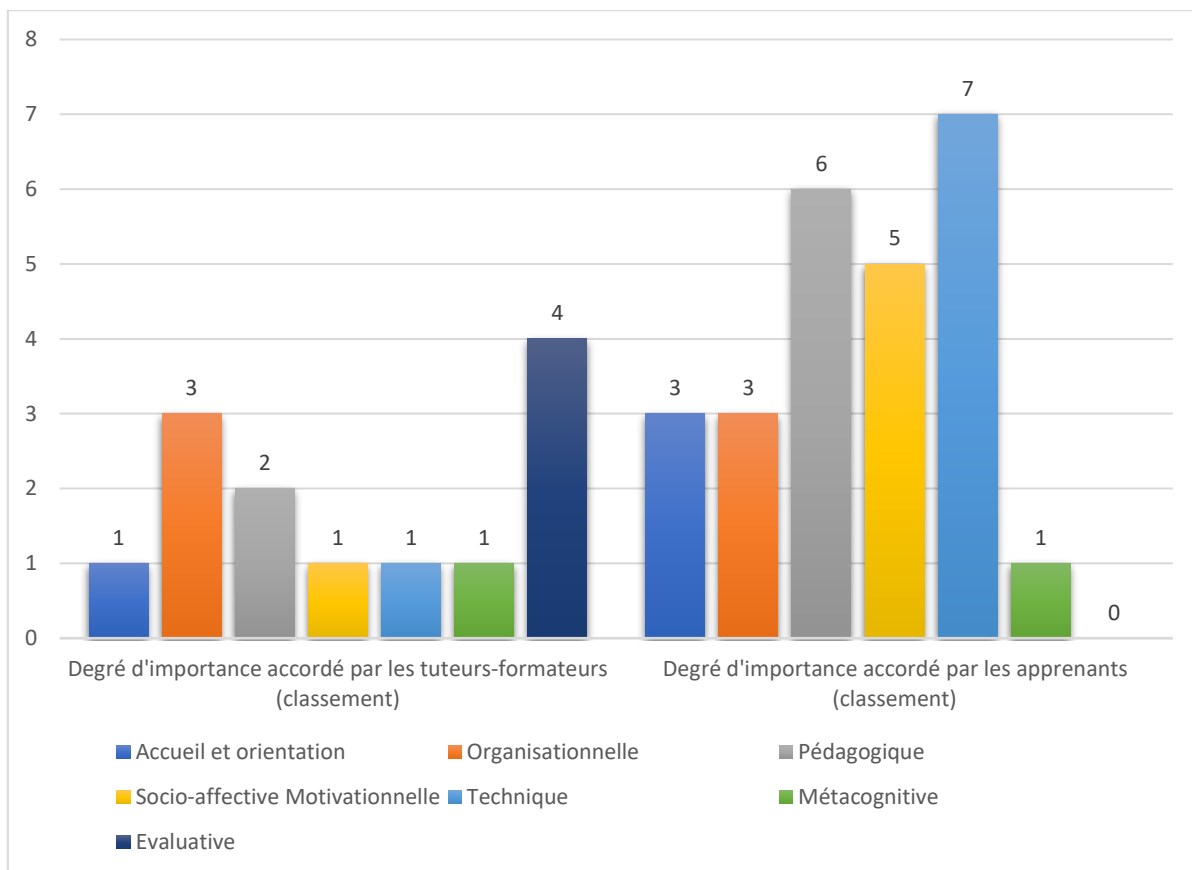


Figure 14. Importance accordée aux fonctions tutorales par les formateurs et les apprenants (nombre de fois où l'item est classé n°1)

C'est la fonction tutorale organisationnelle qui obtient la meilleure moyenne chez les formateurs (8,56), suivie de la fonction évaluative (8,42) et de la fonction technique (8,36) (figure 13). En ce qui concerne les classements (figure 14), c'est la fonction évaluative qui arrive en tête chez les formateurs, classée 4 fois n°1, suivie de la fonction organisationnelle, en haut du classement 3 fois, puis la fonction pédagogique, classée 2 fois n°1 et qui obtient la 4^{ème} meilleure moyenne (8,19).

Pour les apprenants, c'est la fonction pédagogique qui obtient la meilleure moyenne (7,94), suivie de la fonction technique (7,81) et de la fonction organisationnelle (7,79) (figure 13). Si l'on regarde les classements chez chaque apprenant (figure 14), la fonction technique arrive 7 fois en tête du classement, la fonction pédagogique 6 fois et la fonction organisationnelle 3 fois seulement. La fonction socio-affective/motivationnelle apparaît quant à elle 5 fois n°1 chez les apprenants.

Pour les apprenants (6,90) comme pour les formateurs (7,53), la fonction tutorale métacognitive obtient la moyenne la plus faible (figures 13 et 14).

Contrairement à notre première hypothèse, les tuteurs ne considèrent pas la fonction pédagogique comme étant la plus importante, leur préférence va à la fonction organisationnelle.

En revanche, concernant les apprenants, c'est bien la fonction pédagogique qui arrive en tête, ce qui confirme notre deuxième hypothèse.

Contrairement à ces deux hypothèses qui prévoyaient que les attentes des apprenants allaient correspondre aux représentations des tuteurs, les résultats obtenus montrent que nos deux populations ne s'accordent pas sur l'importance à donner aux différentes fonctions.

3.2. Fréquence perçue des interventions tutorales

Concernant la variable « fréquence perçue des fonctions tutorales », la situation est l'inverse de celle de la variable précédente. Les moyennes des notes données par les apprenants sont cette fois plus élevées que celles données par les formateurs. Aucune catégorie d'intervention n'a été ni systématiquement réalisée ni observée (moyenne supérieure à 8). Les formateurs ont soit souvent (moyenne entre 6 et 7,99), soit parfois (moyenne entre 4 et 5,99) réalisé les différentes catégories d'interventions tutorales. C'est également ce qu'ont observé les apprenants.

Dans cette partie nous allons également comparer les moyennes des notes données par les deux populations à chaque catégorie d'intervention tutorale en fonction de la fréquence à laquelle ils les ont perçues dans le dispositif, ainsi que le nombre de fois où la catégorie arrive en première position chez les répondants.

Les deux mêmes regroupements de catégories sont effectués, celui du classement par plan de support et celui par fonction tutorale. Nous allons pouvoir avec le second regroupement déterminer quelle fonction a été appliquée le plus souvent par les tuteurs et observée le plus souvent par les apprenants.

3.2.1. Fréquence des interventions par plan de support

Les figures 15 et 16 ci-dessous montrent ainsi les différentes moyennes qu'obtiennent les plans de support, ainsi que le nombre de fois où chaque plan est

classé n°1, pour les formateurs (à gauche sur les figures), et les apprenants, (à droite). Plus la moyenne est élevée, plus le plan de support a été perçu fréquemment dans le dispositif.

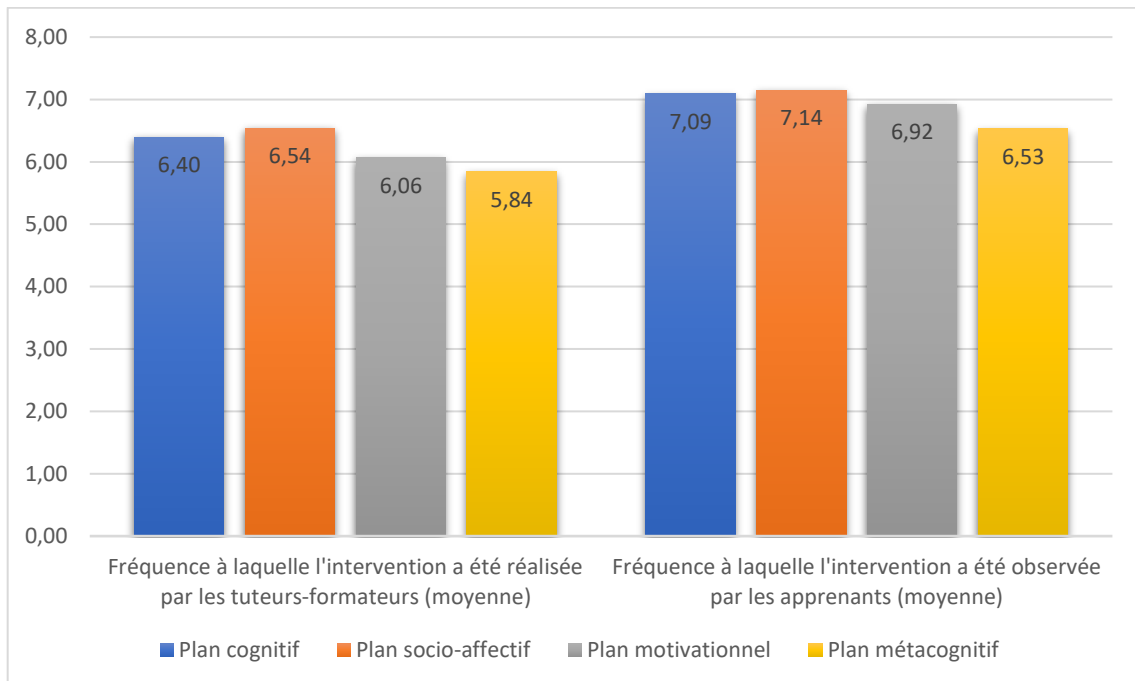


Figure 15. Fréquence des interventions liées aux plans de support réalisées par les formateurs et observées par les apprenants (moyenne des notes)

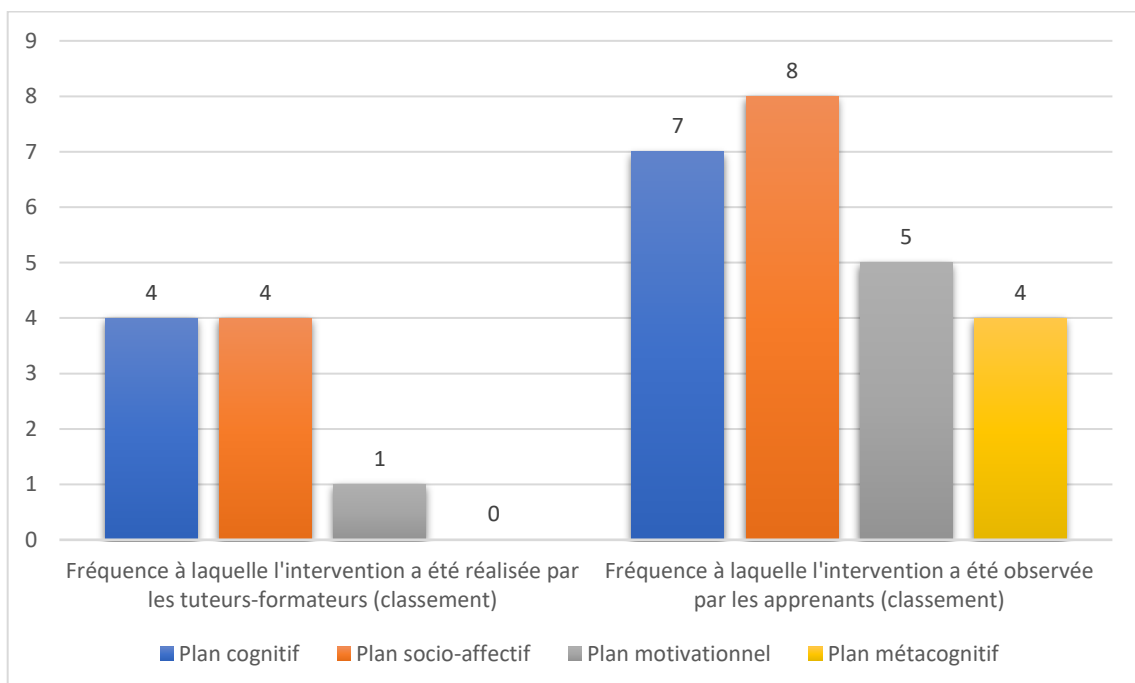


Figure 16. Fréquence des interventions liées aux plans de support réalisées par les formateurs et observées par les apprenants (nombre de fois où l'item est classé n°1)

Concernant les besoins de soutien des apprenants, il semble que la perception des interventions tutorales exercées dans ce dispositif soient partagées par les différents acteurs, formateurs comme apprenants.

Les formateurs et les apprenants considèrent que les plans de support les plus fréquemment réalisés et observés dans notre dispositif de formation sont, dans l'ordre, le plan de support socio-affectif (6,40 et 7,09), cognitif (6,54 et 7,14), motivationnel (6,06 et 6,92), et pour finir, le plan de support métacognitif (5,84 et 6,53) (figure 15).

Si l'on regarde les classements, pour les formateurs, les plans cognitif et socioaffectif arrivent tous deux 4 fois en 1^{ère} position. Pour les apprenants, l'ordre est inversé par rapport aux moyennes (figure 15), le plan socioaffectif, classé 8 fois n°1, devance le plan cognitif, classé 7 fois n°1 (figure 16).

3.2.2. Fréquence des interventions par fonction tutorale

Les figures 17 et 18 ci-dessous montrent ainsi les différentes moyennes qu'obtiennent les fonctions tutorales, ainsi que le nombre de fois où chaque fonction est classée n°1, pour les formateurs (à gauche sur les figures), et les apprenants, (à droite). Plus la moyenne est élevée, plus la fonction a été perçue fréquemment dans le dispositif.

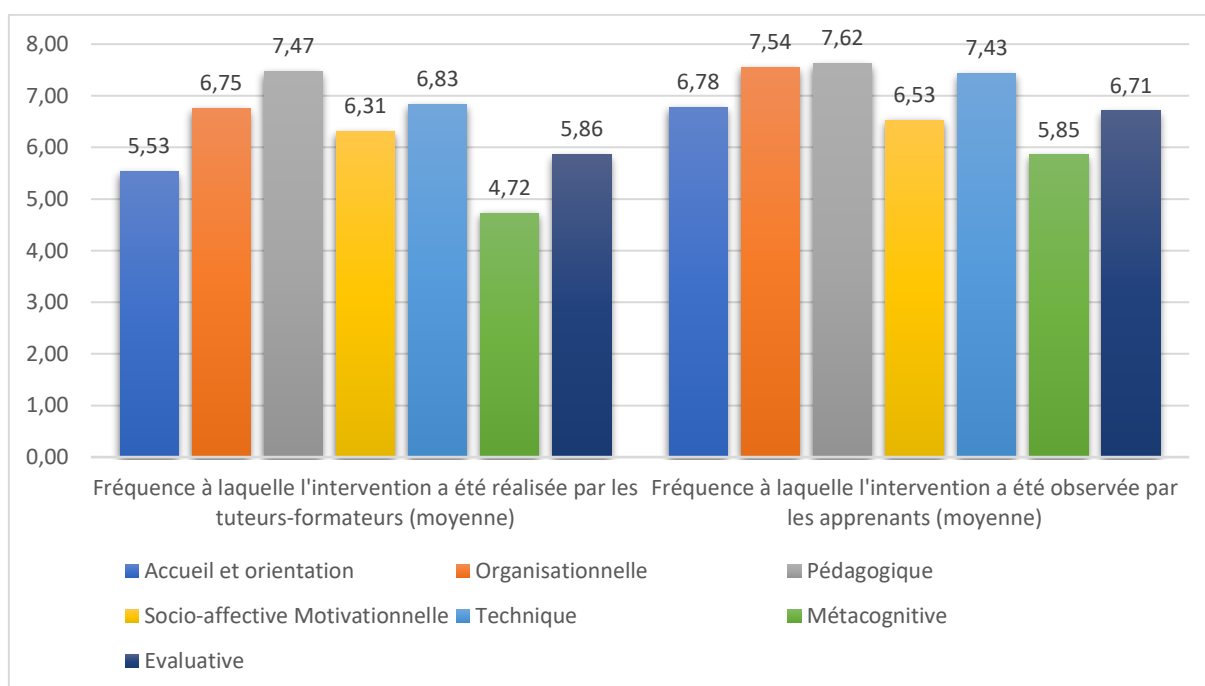


Figure 17. Fréquence des interventions liées aux fonctions tutorales réalisées par les formateurs et observées par les apprenants (moyenne des notes)

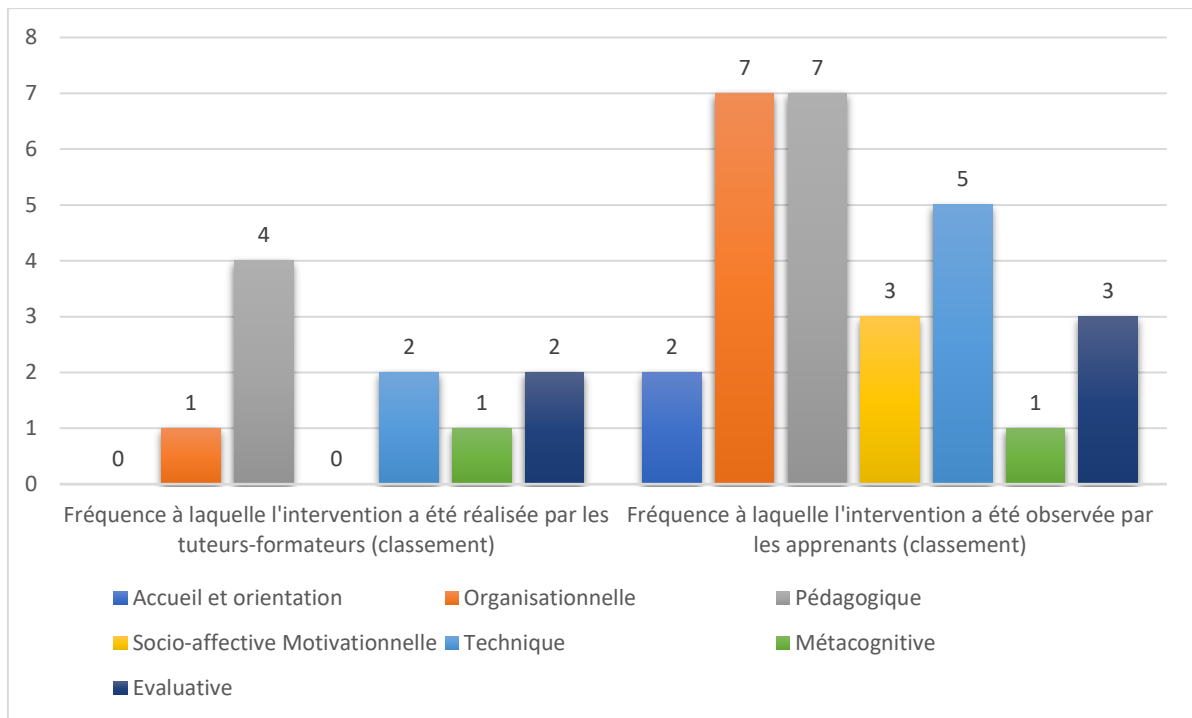


Figure 18. Fréquence des interventions liées aux fonctions tutorales réalisées par les formateurs et observées par les apprenants (nombre de fois où l'item est classé n°1)

La fonction pédagogique obtient la meilleure moyenne pour les formateurs (7,47) comme pour les apprenants (7,62) (figure 17). Pour les deux groupes de répondants, c'est la fonction qui est le plus classé numéro 1, respectivement 4 fois et 7 fois (figure 18).

La fonction organisationnelle arrive en deuxième position pour les apprenants (7,54) et elle est également classée par eux 7 fois numéro 1, comme la fonction pédagogique. En 3^{ème} position, arrive la fonction technique (7,43, 5 fois n°1) (figures 17 et 18).

Pour les formateurs, c'est l'inverse : la fonction technique arrive en 2^{ème} position (6,83 et 2 fois n°1) suivie de la fonction organisationnelle (6,75 et 1 fois n°1) (figures 17 et 18).

Pour les formateurs (4,72) comme pour les apprenants (5,85), c'est à nouveau la fonction métacognitive que l'on retrouve en bas du classement (figure 17).

La fonction évaluative, qui était considérée comme importante pour beaucoup de formateurs, arrive en 5^{ème} position et est classée 2 fois n°1 (figures 17 et 18).

Contrairement à notre deuxième hypothèse, la fonction tutorale dans laquelle les tuteurs se sont investis le plus n'est pas la fonction organisationnelle mais dans la fonction pédagogique.

Notre quatrième hypothèse est également infirmée, les interventions le plus observées par les apprenants n'appartiennent pas à la fonction organisationnelle mais à la fonction pédagogique.

Ces deux hypothèses sous-entendaient néanmoins que les perceptions des tuteurs et des apprenants allaient converger vers la même fonction, ce qui est le cas ici.

3.3. Comparaison de l'importance accordée et de la fréquence perçue

Nos répondants devaient donner une note selon le degré d'importance accordée à chaque intervention, puis sur la fréquence à laquelle ils l'ont perçue. Ils se sont positionnés ainsi entre deux extrêmes : de 0 (pas du tout important/jamais) à 10 (extrêmement important/toujours) (figures 5 et 6).

Les figures 19 à 22 ci-dessous reprennent les données citées précédemment, à savoir la moyenne des notes données par les répondants aux différentes interventions tutorales. Les moyennes sont aussi réparties selon le plan de support, puis la fonction tutorale à laquelle appartient l'intervention. Mais cette fois, la comparaison n'est pas celle des représentations de chaque population, formateur ou apprenant, mais sur l'écart entre l'importance accordée et la perception de la fréquence de chaque catégorie d'intervention, d'abord pour les formateurs, puis pour les apprenants.

On constate que ce n'est pas forcément le plan considéré comme plus important qui est le plus fréquemment réalisé ni observé.

3.3.1. Importance accordée et fréquence perçue par les tuteurs

Les formateurs attribuent en effet systématiquement une note plus importante à l'importance des interventions qu'à la fréquence à laquelle ils les ont réalisés (figures 19 et 20). L'écart entre importance et fréquence est en moyenne de 1,93 point en moins pour la fréquence.

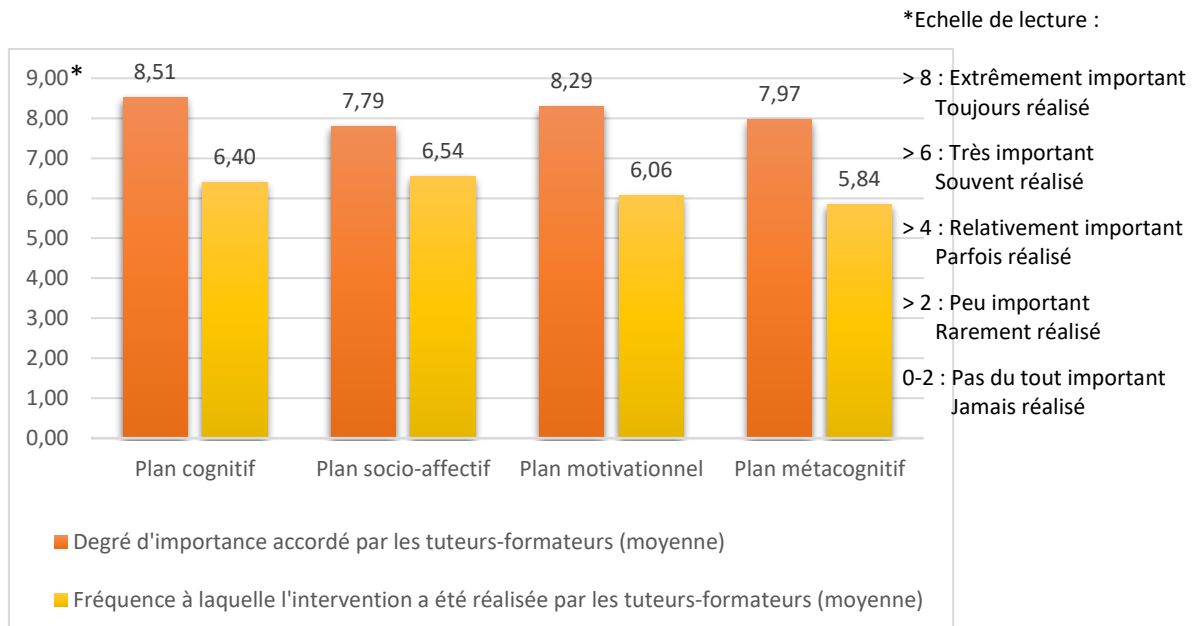


Figure 19. Comparaison importance/fréquence selon le plan de support pour les formateurs

Les plans de support cognitif et motivationnel sont considérés comme extrêmement importants (moyenne supérieure à 8/10) et ils sont souvent réalisés par les formateurs (moyenne supérieurs à 6/10). Il y a respectivement une différence de 2,11 et 2,22 points entre l'importance accordée et la fréquence réalisée pour ces deux plans (figure 19).

Le plan support socio-affectif est considéré comme très important (moyenne supérieure à 6/10) et souvent réalisé. C'est le plan pour lequel la différence est la moins importante : 1,25 points (figure 19).

Le plan métacognitif est très important mais seulement réalisé « parfois » (moyenne supérieure à 4). La différence entre importance et fréquence est de 2,13 points (figure 19).

Le plan le plus important pour les formateurs est le plan cognitif mais celui qu'ils ont le plus fréquemment réalisé est le plan socio-affectif (figure 19).

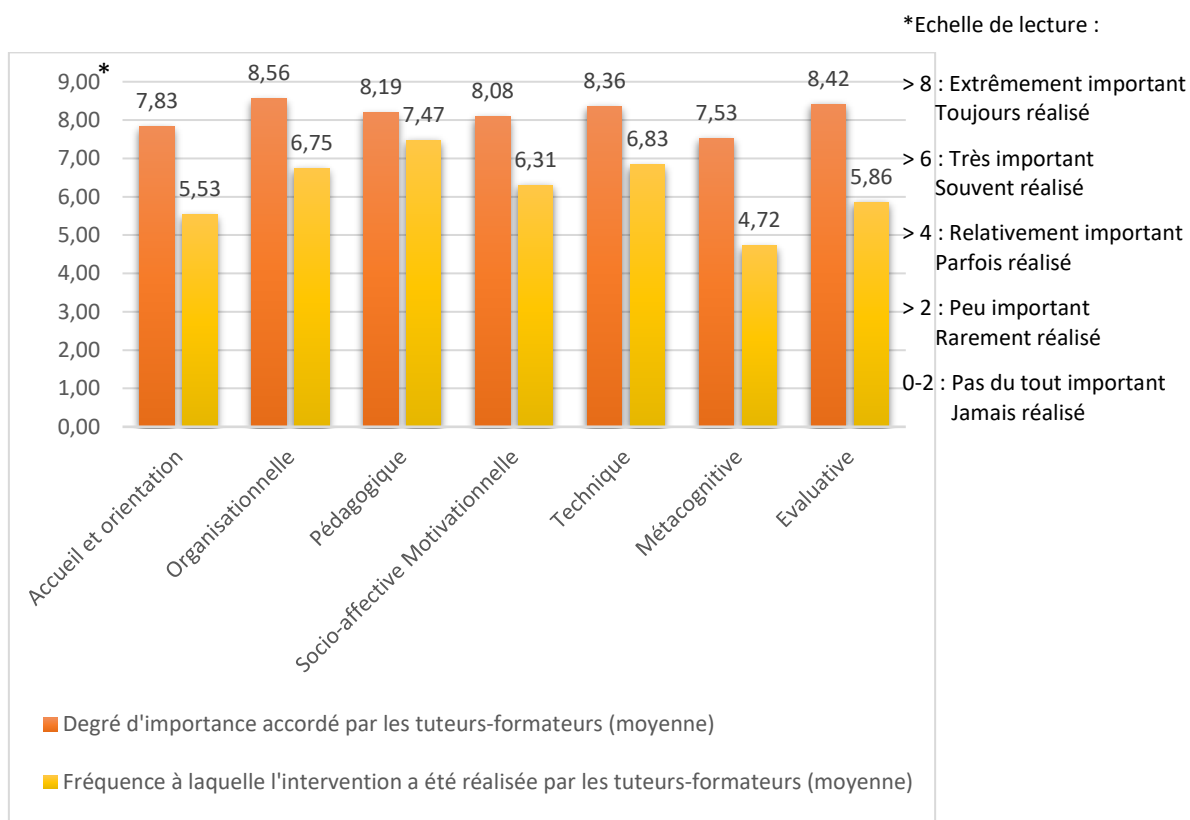


Figure 20. Comparaison importance/fréquence selon la fonction pour les formateurs

5 fonctions sur 7 sont extrêmement importantes pour les formateurs, dans l'ordre : organisationnelle, évaluative, technique, pédagogique et socioaffective motivationnelle. Aucune n'est systématiquement réalisée, mais les formateurs s'investissent souvent dans 4 de ces fonctions. Seule la fonction évaluative n'est que « parfois » réalisée, alors qu'elle est extrêmement importante. La différence entre importance et fréquence pour cette fonction est de 2,56 points (figure 20).

Les deux autres fonctions : métacognitive et accueil orientation sont très importantes pour les formateurs mais elles ne sont réalisées qu'occasionnellement (parfois) par les formateurs (figure 20).

La fonction métacognitive est la moins importante pour les formateurs et c'est également celle qu'ils ont le moins réalisée. La différence entre importance et fréquence pour cette fonction est la plus grande : 2,81 points (figure 20).

La fonction la plus importante est la fonction organisationnelle mais la plus fréquemment réalisée est la fonction pédagogique. La différence entre importance et fréquence pour cette dernière est la plus faible : 0,72 points (figure 20).

3.3.2. Importance accordée et fréquence perçue par les apprenants

Les apprenants attribuent également systématiquement une note plus importante à l'importance des interventions qu'à la fréquence à laquelle ils les ont réalisés (figures 21 et 22). Mais l'écart entre importance et fréquence est inférieur à celui observé chez les formateurs : il est en moyenne de 0,56 points en moins pour la fréquence.

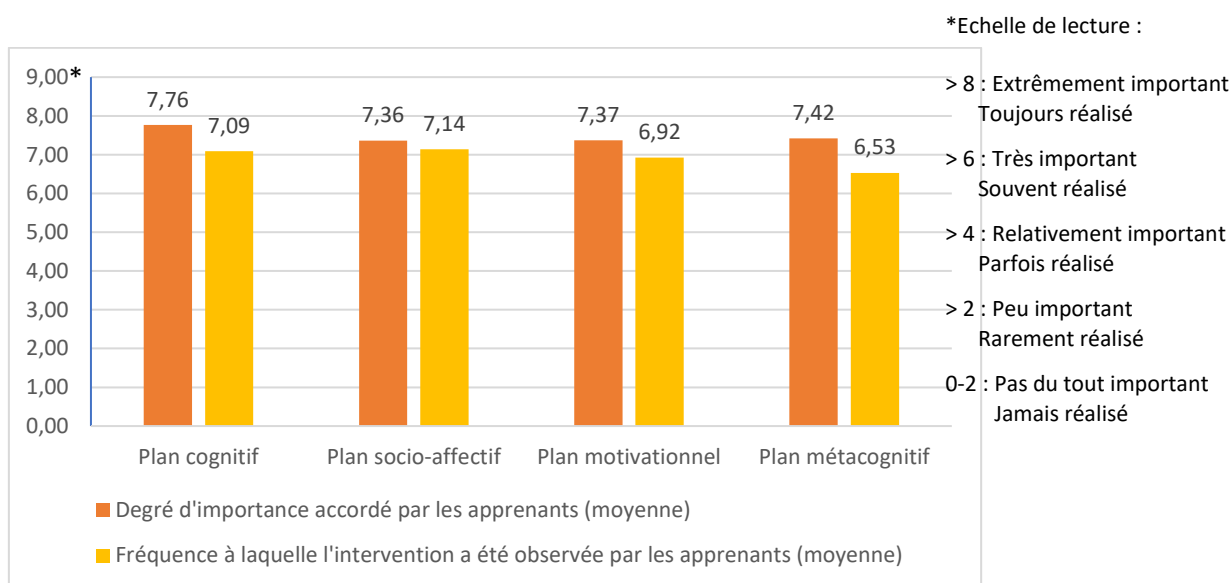


Figure 21. Comparaison importance/fréquence selon le plan de support pour les apprenants

Les plans de support sont tous considérés comme très importants par les apprenants et ils les ont souvent observés dans le dispositif (figure 21).

Le plan de support considéré comme plus important par les apprenants est le plan cognitif, mais celui qui a été le plus fréquemment perçu est le plan socioaffectif. C'est pour ce dernier plan qu'il y a le moins d'écart entre importance et fréquence : 0,22 point en moins pour la fréquence (figure 21).

Le plan métacognitif est le moins fréquemment perçu et celui pour lequel l'écart entre importance et fréquence est le plus grand : 0,89 points de moins pour la fréquence (figure 21).

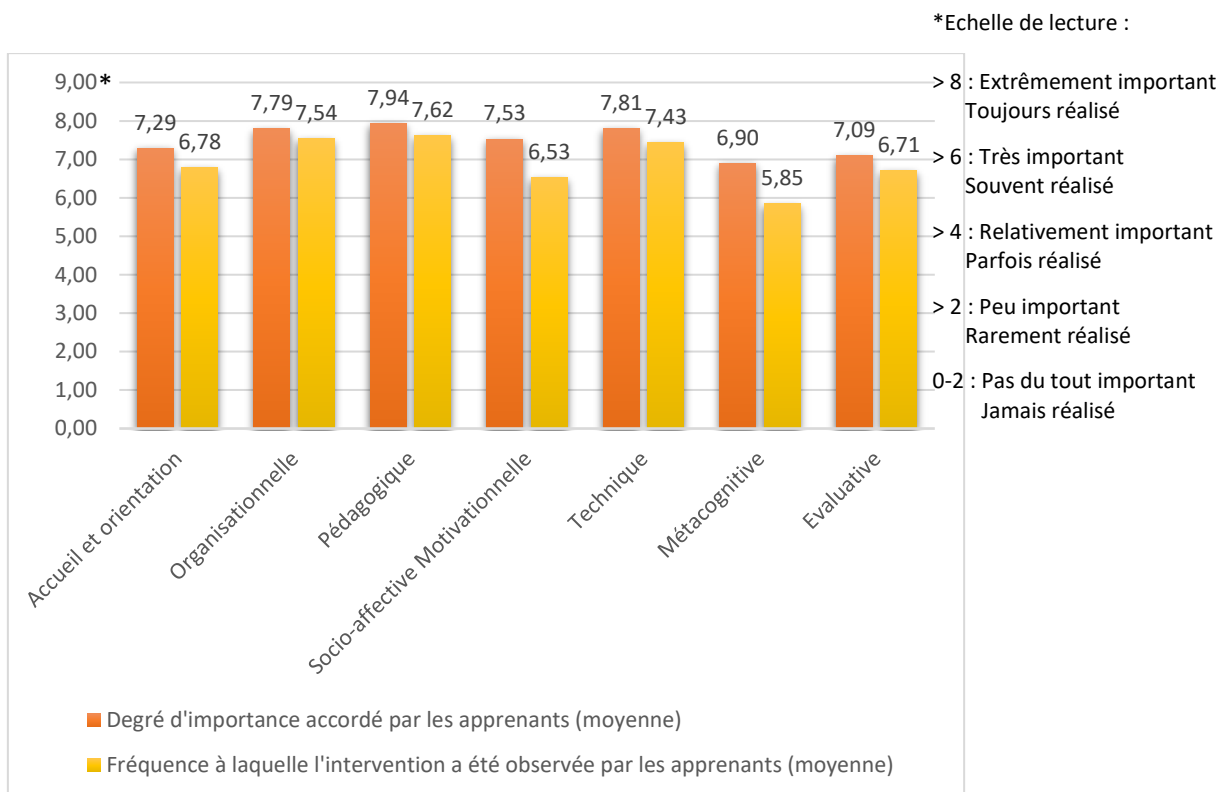


Figure 22. Comparaison importance/fréquence selon la fonction pour les apprenants

En ce qui concerne les fonctions tutorales, toutes sont considérées comme très importantes pour les apprenants, et ils les ont souvent observées dans le dispositif, sauf la fonction métacognitive qui n'est observée qu'occasionnellement (parfois). Cette dernière fonction est celle qui obtient l'écart le plus grand entre importance et fréquence : 1,04 point (figure 22).

La fonction tutorale que les apprenants considèrent comme étant la plus importante est la fonction pédagogique, et c'est aussi celle qu'ils ont le plus fréquemment observée dans le dispositif. L'écart entre importance et fréquence est de 0,32 point en moins pour la fréquence (figure 22).

Au sein de notre dispositif, toutes les catégories d'interventions tutorales ont été réalisées par les tuteurs. Les apprenants ont également observé toutes les catégories d'interventions. Le tableau 4 ci-dessous nous permet une récapitulation rapide des résultats obtenus en regard de nos hypothèses de départ.

Tableau 4 : Variables à l'étude et résultats attendus et obtenus

Variable indépendante	Variables dépendantes	Résultats attendus	Résultats obtenus
Statut (tuteur = formateur ; apprenant = enseignant en formation continue)	Fonction tutorale considérée comme plus importante (classée n°1)	Tuteur : classe la fonction pédagogique n°1	Tuteur : classe la fonction organisationnelle n°1 Evaluative n°2 Technique n°3
		Apprenant : classe la fonction pédagogique n°1	Apprenant : classe la fonction pédagogique n°1 Technique n°2 Organisationnelle n°3
	Fonction tutorale à laquelle les tuteurs consacrent le plus de temps	Tuteur : déclare consacrer davantage de temps à la fonction organisationnelle	Tuteur : déclare consacrer davantage de temps à la fonction pédagogique, puis technique et organisationnelle
		Apprenant : déclare percevoir davantage d'interventions liées à la fonction organisationnelle	Apprenant : déclare percevoir davantage d'interventions liées à la fonction pédagogique, puis organisationnelle et technique

4. Discussion

Nous avons donc examiné les réponses des principaux acteurs du dispositif de formation continue à distance intitulé Journées de Développement Professionnel, à savoir les professeurs-documentalistes participant en tant qu'apprenants et les formateurs impliqués dans le rôle de tuteur. Les représentations exprimées par les tuteurs et les apprenants de notre dispositif diffèrent en partie de ce qu'envisageaient nos hypothèses (tableau 4). Les tuteurs et les apprenants n'accordent pas la même importance aux différentes fonctions, ce qui infirme notre hypothèse pour les tuteurs mais pas pour les apprenants. Ils

s'accordent en revanche sur la fonction tutorale la plus fréquemment rencontrée dans le dispositif, mais la fonction mise en avant n'est pas celle que nous avançons dans nos hypothèses, qui sont là encore infirmées.

4.2. Importance accordée et fréquence perçue des différentes fonctions tutorales

4.2.1. La fonction pédagogique serait la plus importante selon les tuteurs

Notre première hypothèse envisageait la fonction pédagogique en tête du classement des tuteurs. Or, c'est la fonction organisationnelle qui occupe cette première place pour les tuteurs que nous avons interrogés.

4.2.1.1. La fonction organisationnelle est la plus importante selon les tuteurs

Les premiers résultats des enquêtes sur les effets du confinement pourraient apporter des éléments d'explication à cette réponse. Une étude récente a été menée auprès de 540 formateurs (Coureau-Falquero et Chabanne, 2020), essentiellement expérimentés (plus de 11 ans d'ancienneté) dont une majorité de femmes, comme notre public. Elle révèle que les formateurs considèrent que leurs compétences organisationnelles ont été un appui pour la mise en place de l'enseignement à distance, ainsi que leur maîtrise antérieure des outils numériques. Un sentiment d'efficacité personnelle élevée pour les interventions de cette catégorie pourrait expliquer le fait que la fonction tutorale organisationnelle soit considérée comme très importante par les formateurs que nous avons interrogés.

Ces résultats post-confinement rejoignent ainsi en partie l'étude de Decamps et Depover (2011), selon laquelle la fonction organisationnelle est celle pour laquelle les tuteurs interrogés avaient le sentiment d'efficacité personnelle le plus élevé. Cependant, Decamps et Depover font surtout le lien entre le sentiment d'efficacité personnelle le plus élevé et la quantité de temps passé à exercer la fonction, ce qui n'est pas notre cas ici.

La fonction organisationnelle est identifiée comme ayant des effets positifs en faveur de l'apprentissage (Gagné *et al.*, 2001 ; Decamps et Depover, 2011). Les tuteurs-formateurs, qui sont également enseignants à plein temps, ont assuré la

continuité pédagogique de leurs élèves en 2020, et ont dû repenser tout le dispositif de formation pour qu'il s'adapte à la formation à distance. Cette expérience vécue par les tuteurs de notre dispositif les conduit probablement à considérer cette fonction comme la plus importante au moment du questionnaire.

4.2.1.2. La fonction évaluative est à la deuxième place pour les tuteurs

La fonction évaluative obtient la deuxième moyenne la plus importante (figure 13) chez les formateurs. Il s'avère qu'elle est jugée comme plus importante par les 3 formateurs ayant 10 ans d'ancienneté ou plus, qui influencent le classement avec des notes élevées (Annexe B : résultats complets). Comme les tuteurs interrogés par Decamps et Depover (2011) qui indiquent se sentir moyennement efficaces pour exercer cette fonction qu'ils estiment aussi moyennement importante, les formateurs les plus expérimentés pourraient mettre en avant l'importance de cette fonction car ils s'y sentent davantage efficaces.

4.2.1.3. La fonction technique a un degré d'importance élevé

Les tuteurs interrogés ont probablement pris conscience, soit en concevant le dispositif, soit de par leur expérience antérieure, de l'importance de l'aspect technique en formation à distance. Le passage au « tout distanciel » a en effet mis en avant les difficultés techniques qui pouvaient intervenir dans les dispositifs de formation à distance.

Les compétences des formateurs dans le domaine du numérique sont citées comme un appui au déroulement de leur activité professionnelle et 60% de ces derniers n'ont pas considéré comme un obstacle la qualité ou la disponibilité du matériel et de la connexion de leurs interlocuteurs. Les formateurs ont même découvert de nouveaux outils, de nouveaux usages. L'utilisation d'outils de visioconférence et des fonctionnalités de l'outil de classe virtuelle, comme c'est majoritairement le cas dans notre dispositif, ont été cités en particulier comme des éléments facilitateurs pour conserver les formations durant le confinement (Coureau-Falquero et Chabanne, 2020).

Là encore, le sentiment d'efficacité personnelle et le contexte de mise en place de la formation sont peut-être des éléments expliquant le classement des fonctions par ordre d'importance selon les tuteurs.

4.2.2. La fonction pédagogique serait la plus importante selon les apprenants

Quant au classement des apprenants, ces derniers n'accordent pas la même importance aux fonctions tutorales que les tuteurs mais conformément à notre deuxième hypothèse, ils placent bien la fonction pédagogique en tête de leur classement.

4.2.2.1 Les apprenants considèrent la fonction pédagogique comme la plus importante

Dans les travaux de Gagné *et al.* (2001 ; 2002) la fonction pédagogique et la fonction socioaffective motivationnelle sont jugées plus importantes par les apprenants pour favoriser leur apprentissage. Nous considérons que les apprenants dont il est question ici étant volontaires pour s'inscrire dans le dispositif, ils avaient de ce fait moins besoin de soutien motivationnel. C'est pourquoi nous pensions que la fonction socioaffective motivationnelle ne serait pas celle qui apparaîtrait comme plus importante dans leurs réponses. Effectivement, c'est bien la fonction pédagogique qui est mise en avant dans nos résultats, ainsi que le plan de support cognitif.

De plus, nos participants sont tous des enseignants en formation continue, il est possible que cela influence leurs représentations en direction de l'aspect pédagogique de la formation. Une autre étude récente concernant les conséquences du confinement, mais cette fois auprès d'enseignants du premier et second degré (Rakotomalala, 2020), peut venir compléter cette réflexion.

Interrogés sur leurs besoins de formation, la majorité des enseignants répondants (63%) ont déclaré vouloir bénéficier d'une formation en ligne comportant du tutorat. Lorsqu'ils décrivent ce tutorat, ils évoquent en priorité le rôle de « coach » pour les motiver et rompre l'isolement, ce qui nous indique ici encore l'importance de la fonction socioaffective motivationnelle. L'expertise du formateur est également mise en avant dans cette étude ainsi que les rétroactions du tuteur. On retrouve ici

à nouveau les rôles d'« *expert du contenu* » et de « *correcteur de travaux* » évoqués par Gagné *et al.* (2001, p. 73).

Parmi les services attendus d'une formation en ligne, les enseignants ayant vécu le confinement souhaitent bénéficier d'un tutorat « *pédagogique* » (22%), « *technique* » (30%), « *évaluatif* » (14 %) (Rakotomalala, 2020, p. 99). A la différence des travaux de Gagné *et al.* (2001 ; 2002), l'aspect technique du tutorat émerge donc dans cette étude, tout comme dans nos réponses.

4.2.2.2. La fonction technique est mise en avant par les apprenants

La fonction technique est en effet classée à la seconde place chez nos apprenants. Qu'il soit un appui comme pour beaucoup de formateurs ou un frein, l'aspect technique de l'enseignement à distance a été particulièrement mis en exergue depuis mars 2020. Le manque de matériel ainsi que la mauvaise connexion des élèves et des enseignants étaient déjà considérés comme un frein à l'enseignement avant le confinement (Rakotomalala, 2020).

Parmi les difficultés rencontrées durant le confinement par les enseignants, les problèmes techniques, notamment liés à la connexion internet, au manque d'équipement adéquat des enseignants et des familles, et la difficulté de certains enseignants à utiliser le numérique sont souvent évoqués. Ces difficultés ont conduit les enseignants à vouloir se former aux outils numériques. Parmi les aspects positifs de la période de confinement, 57% des enseignants déclarent ainsi avoir vu leurs pratiques numériques renforcées (Rakotomalala, 2020)

Cette prise de conscience de l'importance de l'aspect technique en situation d'enseignement à distance a très probablement influencé les réponses de nos apprenants et cela pourrait expliquer que la fonction technique arrive en deuxième position du classement.

Lorsque les apprenants sont interrogés en fin de formation, comme dans notre situation, l'importance accordée à la fonction technique augmente par rapport aux attentes exprimées avant la formation où cette fonction est considérée comme la moins importante. L'apprenant estime avoir bénéficié de l'aide technique du tuteur pour son apprentissage parce qu'il a rencontré des problèmes techniques pendant

cet apprentissage (De Lièvre *et al.*, 2003). Les apprenants qui se sont inscrits à notre dispositif et ont participé ont très probablement pu expérimenter et surmonter, peut-être grâce au tutorat, des difficultés techniques en cours de formation.

4.2.2.3. La fonction organisationnelle est également importante pour les apprenants

De la même manière, De Lièvre *et al.* (2003) relie la perception par les apprenants de la quantité des actions du tuteur en faveur de la fonction organisationnelle avec l'importance que les apprenants accordent à cette fonction en fin de formation. Dans le dispositif observé par cette étude, le nombre des interventions de la fonction organisationnelle a pu faire évoluer les représentations des apprenants en fin de formation et les amener à classer cette fonction en première position a posteriori. N'ayant pas conscience en début de formation de l'importance de la fonction organisationnelle, les apprenants modifient leur classement après avoir bénéficié des interventions du tuteur dans ce domaine pendant la formation.

Dans notre situation, les apprenants répondent en fin de formation concernant leur représentation de l'importance accordée aux fonctions tutorales. S'ils ont observé de nombreuses interventions de nature organisationnelle durant le dispositif, cela a peut-être influencé leur classement.

Nos résultats montrent qu'effectivement la fonction organisationnelle a été fréquemment observée par les apprenants et souvent réalisées dans notre dispositif, mais elle n'est pas classée en première position comme nous l'avancions dans notre troisième et quatrième hypothèse.

4.2.3. Les tuteurs consacraient davantage de temps à la fonction organisationnelle

Comme dans les travaux de Decamps et Depover, la fonction que les tuteurs considèrent comme la plus importante n'est pas celle dans laquelle ils déclarent s'investir le plus. Contrairement à notre troisième hypothèse donc, la fonction tutorale dans laquelle nos tuteurs pensent s'être majoritairement investis est la fonction pédagogique, et non pas organisationnelle.

4.2.3.1. Les tuteurs s'investissent majoritairement dans la fonction pédagogique

Ces résultats rejoignent les travaux de Berrouk et Jaillet (2013) qui constatent la prédominance des interventions pédagogiques en analysant les traces de dispositifs de formation à distance. Depover et Quintin (2011b) décrivent également les interactions ayant trait aux contenus du cours comme les plus « *classiques* » (p. 31). Plusieurs explications sont possibles pour ce résultat.

Une première explication tient au fait que nos tuteurs sont aussi enseignants à plein temps. Decamps et Depover (2011) établissent un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle des formateurs et la fréquence des interventions. Plus ils se considèrent comme de bons pédagogues, plus ils passent du temps à exercer la fonction pédagogique. Nos formateurs étant pour la plupart expérimentés, et enseignants depuis plusieurs années, il se peut que leurs actions relèvent davantage de la fonction pédagogique parce qu'ils se sentent efficaces dans cette catégorie d'interventions.

Dans un autre article, les tuteurs en formation à distance interrogés déclarent également assurer principalement la fonction pédagogique du tutorat, comme c'est le cas pour nos répondants. Les auteurs de l'article estiment que cela peut s'expliquer par la transposition des pratiques du présentiel dans le dispositif de formation à distance. (Rakotomalala et Zakariasy, 2015). Dans le même ordre d'idée, Berrouk et Jaillet (2013) identifient les tuteurs qui mobilisent la fonction pédagogique de manière conséquente comme ceux qui adaptent « *la magistralité au numérique* » (p. 14). Le fait que notre dispositif prévu en présentiel ait été transposé à distance peut expliquer cette prédominance de la fonction pédagogique, mais la présence des autres fonctions indique que les tuteurs ne se sont pas contentés de transposer leurs pratiques du présentiel à distance.

La troisième explication tient aux multiples rôles qu'endossent nos tuteurs. Il est établi en effet que le « *rôle du tuteur dépend de la qualité du scénario pédagogique* » (Dillenbourg, 2011, p. 184). Ses interventions dépendent de la conception du dispositif. Dans notre situation, les tuteurs qui ont majoritairement répondu à l'enquête sont également les concepteurs du dispositif. Ayant construit les contenus, ils auront tout naturellement mis en avant l'importance du plan de

support cognitif (figure 11) et indiqué consacrer plus de temps aux interventions de la fonction pédagogique (figure 17).

4.2.3.2. La fonction technique est très investie dans ce dispositif

Selon les enquêtes effectuées après le premier confinement, (Allouche *et al.*, 2020) : les compétences techniques et organisationnelles étaient un appui pour la réussite de l'enseignement à distance durant le confinement (pour les formateurs et dans une moindre mesure les enseignants).

Après le confinement, enseignants et formateurs estimaient être plus « à l'aise » dans leur travail qu'avant le confinement. Ils ont élaboré « *des stratégies d'adaptation, des outils et des pratiques pour mettre en œuvre la continuité pédagogique* » (Allouche *et al.*, 2020, p. 10).

4.2.3.3. La fonction organisationnelle est également fréquemment réalisée

Les compétences professionnelles des tuteurs ont donc un lien avec les interventions les plus fréquemment réalisées. Pour Dillenbourg (2011) qui souligne la complémentarité des fonctions de concepteur et de tuteur, la conception des activités de groupe conditionnent le travail du tuteur. La majorité de nos répondants étant également concepteurs, l'aspect organisationnel de leurs fonctions est fréquemment cité parce qu'ils ont organisé le déroulement des activités.

Nous retrouvons dans les trois fonctions les plus citées par les tuteurs le lien entre et le sentiment d'efficacité personnelle lié à l'expérience positive vécue et aux compétences que pensent posséder les tuteurs, et la fréquence des interventions réalisées dans notre dispositif (Decamps et Depover, 2011).

4.2.4. Les apprenants observeraient davantage d'interventions liées à la fonction organisationnelle

Lorsque nous émettions notre quatrième hypothèse, nous pensions que les apprenants souligneraient la quantité des interventions liées à la fonction organisationnelle dans notre dispositif de formation, comme les tuteurs. Ils ont effectivement la même perception du dispositif que les tuteurs car eux aussi,

contrairement à notre dernière hypothèse, ont observé une prédominance de la fonction pédagogique.

4.2.4.1. Les apprenants ont observé en priorité la fonction pédagogique

A l'instar des étudiants de l'étude menée par Rakomatala et Zakariasy (2015) nos apprenants ont constaté que les tuteurs ont assuré en priorité la fonction pédagogique. Etant dans l'obligation de digitaliser certaines parties du dispositif prévues initialement en présentiel, les tuteurs que nous avons interrogés auraient tendance à reproduire les pratiques du présentiel à distance, comme le suggèrent les auteurs de cet article.

De plus, les interventions pédagogiques sont particulièrement visibles lors des interventions synchrones (Berrouk et Jaillet, 2013). Les classes virtuelles et les activités synchrones constituant la quasi-totalité de notre dispositif, ces interventions apparaissent alors aux apprenants comme les plus fréquentes.

4.2.4.2. Les fonctions « organisationnelle » et « technique » sont souvent observées

Nous évoquions plus haut que le classement par ordre d'importance pouvait être influencé par ce que les apprenants observent du dispositif. Il s'avère ici que la fonction organisationnelle et la fonction technique sont souvent citées concernant la fréquence des interventions, ce qui irait dans le sens du lien existant entre la fréquence des interventions et l'importance que les apprenants leur accordent (De Lièvre *et al.*, 2003). L'ordre est simplement inversé, nos apprenants ont fréquemment perçu les interventions qu'ils considèrent importante pour réaliser leurs objectifs de formation.

Nos hypothèses sont en grande partie infirmées, cependant ce sont les mêmes fonctions qui se retrouvent en général dans le haut du classement, indépendamment de l'ordre que nous avons pu en déduire. Parmi les sept fonctions tutorales, il se dégage une tendance dans la littérature à regrouper d'un côté les fonctions considérées comme très importantes et très fréquemment présentes dans les dispositifs, et qui font l'unanimité parmi les tuteurs : organisationnelle, pédagogique et socioaffective motivationnelle, et de l'autre, les fonctions peu importantes et peu présentes : métacognitive et accueil et orientation. Au milieu,

deux fonctions périphériques pour lesquelles l'importance et la fréquence dépendent de variations individuelles : la fonction évaluative et la fonction technique (Berrouk et Jaillot, 2017).

4.2.5. Classement des fonctions tutorales moins citées

Dans notre cas, la principale différence tient au fait que ces deux fonctions ont pris beaucoup d'importance dans nos résultats, contrairement aux travaux sur lesquels s'appuient nos hypothèses. La fonction socioaffective, bien que considérée comme importante et fréquente, est par conséquent moins bien placée dans notre classement.

4.2.5.1. La fonction socioaffective motivationnelle est moins citée

Nos répondants sont des adultes en formations continue, ayant le choix de s'inscrire à tout ou partie du dispositif. C'est une démarche volontaire qui nécessite un niveau de motivation élevé (De Lièvre *et al.*, 2003, p. 120). Cela peut expliquer que l'importance accordée à cette fonction par les tuteurs et apprenants soit moins mise en évidence que dans les travaux qui recueillent les représentations d'étudiants (Gagné *et al.*, 2001 ; 2002 ; Rakomatala et Zakariasy, 2015).

De plus, certaines interventions ont une charge tutorale moindre, ce qui les rend moins fréquentes, bien qu'elles soient efficaces (Quintin, 2011). C'est le cas de la fonction socioaffective motivationnelle qui n'est pas citée parmi les plus observées ou réalisées, bien que considérée comme très, voire extrêmement importante et souvent réalisée (figures 20 et 22).

4.2.5.2. La fonction accueil et orientation est peu investie par les tuteurs

Berrouk et Jaillot (2017) expliquent l'absence de la fonction accueil et orientation dans leurs résultats par l'existence de tuteurs spécialisés dans les actions relevant de cette fonction, qui ne font pas partie des tuteurs qu'ils ont interrogés. Dans notre dispositif, de nombreuses interventions liées à cette fonction relèvent du rôle de coordonnateur. Ces personnes n'ont pas répondu au questionnaire, en dehors des trois coordonnateurs qui sont aussi formateurs. Il se peut que les faibles résultats que nous obtenons concernant la fonction accueil et

orientation soient liés à ce manque de réponses. En revanche, les apprenants ont « souvent » observé des interventions de cette catégorie (figure 22), ce qui confirme qu'elles ont été prises en charge par les tuteurs du dispositif.

4.2.5.3. La fonction métacognitive est en bas de tous les classements

A la différence des travaux de Berrouk et Jaillet (2013 ; 2017), cette fonction est présente dans notre dispositif. Les tuteurs que nous avons interrogés considèrent que la fonction métacognitive est considérée comme la moins importante et celle dans laquelle ils s'investissent le moins. Elle est décrite comme « *difficile à mettre en œuvre et demandant une grande expertise* » (Berrouk et Jaillet, 2013, p. 15).

De l'avis de tous les tuteurs interrogés dans l'étude de Decamps et Depover (2011), la fonction métacognitive est celle dans laquelle ils se sentent le moins efficaces. Cela pourrait expliquer que cette fonction soit moins fréquemment réalisée et moins mise en avant par les tuteurs.

Berrouk et Jaillet (2013 ; 2017) observent quant à eux que la fonction pédagogique comprend une partie de ce qui relève de l'accompagnement métacognitif, notamment dans l'aspect méthodologique. Cette fonction serait plus présente dans les travaux de groupes, à travers la confrontation avec les pairs, et nécessiterait de ce fait moins d'interventions du tuteur (Berrouk et Jaillet, 2013).

Les apprenants que nous avons interrogés ont perçu peu d'interventions liées à la fonction métacognitive, rejoignant en cela les déclarations des tuteurs. Interrogés en fin de formation, ils considèrent cette fonction comme « relativement importante » (figure 20). Comme dans les travaux de De Lièvre *et al.* (2003) ils estiment en fin de formation en avoir tiré peu de bénéfices.

4.3. Éléments pouvant éclairer les résultats

Différents éléments peuvent expliquer que nos résultats ne confirment qu'en partie nos hypothèses. Les pratiques et les représentations ont pu être modifiées par plusieurs facteurs, ce qui a influencé les réponses des participants à cette étude.

Le premier facteur qui nous vient à l'esprit est la situation inédite qui est la nôtre depuis mars 2020. Les pratiques des tuteurs et les représentations des différents acteurs sur ces dernières ont pu évoluer à la suite du premier confinement.

4.3.1. Un « effet confinement »

Les premiers résultats des études réalisées sur le ressenti des professionnels de l'enseignement à l'issue de la période de continuité pédagogique du printemps 2020 font en effet émerger une reconfiguration des activités professionnelles des enseignants et des formateurs qui se sont à la fois appuyés sur des compétences antérieures et sur l'acquisitions de nouvelles connaissances. Le contexte d'enseignement à *distance* « *a modifié les pratiques et les gestes professionnels* » (Allouche *et al.*, 2020, p. 20).

60% des répondants à l'étude parmi lesquels les formateurs sont les plus positifs considèrent que l'expérience du confinement a été une expérience professionnelle positive. 40% des enseignants et 54% des formateurs se sentent en effet plus à l'aise dans leur profession qu'avant le confinement (Coureau-Falquero et Chabanne, 2020). Les expériences de réussite étant un des leviers du sentiment d'efficacité personnelle (Lecomte, 2004), le contexte a conduit les enseignants et les formateurs à augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle.

60% des répondants déclarent que l'expérience du confinement a modifié leur façon de voir leur activité professionnelle habituelle (Coureau-Falquero et Chabanne, 2020). La situation particulière du confinement a pu faire évoluer les représentations de nos répondants et en conséquence, les résultats de notre étude sont différents de ce que mettent en évidence les travaux précédents.

Nos résultats pourraient ainsi mettre en évidence un effet confinement sur les représentations du tuteur, qui expliquerait que notre première hypothèse soit infirmée, mais moins présent sur les attentes des apprenants qui placent toujours la fonction pédagogique au premier plan comme dans notre deuxième hypothèse.

Les représentations ont donc pu évoluer à la suite de l'expérience du confinement mais d'autres facteurs ont également pu influencer les représentations.

4.3.2. Un « effet tuteur »

Nos tuteurs sont expérimentés et interviennent dans différents dispositifs de formation, la plupart à distance. Leurs représentations de l'importance des différentes fonctions est nourrie de cette expérience et de leur sentiment de compétence. Le sentiment d'efficacité personnelle des tuteurs influence la fréquence de ses actions. Il réaliserait plus fréquemment les interventions pour lesquelles il s'estime plus compétent. (Decamps et Depover, 2011).

Les pratiques des tuteurs influencent les représentations des apprenants. Il s'avère que les représentations des apprenants évoluent entre ce qu'ils attendent en début de formation et ce qu'ils ont considéré comme important en fin de formation, et cette évolution est liée aux actions des tuteurs. D'ailleurs, « *la présence du tuteur est en elle-même motivante* » (De Lièvre et al., 2003, p. 122).

Il y a donc probablement un effet tuteur sur ses propres pratiques et représentations et sur les représentations des apprenants qui observent ces pratiques. Les spécificités des tuteurs ont leur importance, de même que les caractéristiques de notre dispositif.

4.3.3. Un « effet dispositif »

Nos formateurs ont probablement une représentation assez précise de leur rôle grâce à leur expérience et une connaissance détaillée du dispositif car ils ont participé activement à sa conception. Cela peut expliquer les différences que nous avons observées entre l'importance accordée à certaines fonctions et la fréquence à laquelle les tuteurs déclarent les mettre en œuvre. Les formateurs ne réalisent pas plus fréquemment les interventions qu'ils jugent les plus importantes parce qu'ils s'adaptent au dispositif de formation. En effet, « *les interventions tutorales sont fortement contraintes par les orientations pédagogiques du dispositif de formation* ». (Decamps et Depover, 2011, p. 170).

Berrouk et Jaillet (2013) expliquent la domination de la fonction pédagogique et son aspect contenu par la façon dont est construit le scénario pédagogique, ce qui nous amène à évoquer un « effet dispositif » pour expliquer la différence entre importance accordée et fréquence des actions réalisées par les tuteurs.

Un écart important existe en particulier entre l'importance accordée par les tuteurs à la fonction évaluative et la fréquence à laquelle ils ont réalisé les interventions de ce type dans notre dispositif. D'une part, notre dispositif n'étant pas un dispositif de formation certifiant, l'évaluation n'est qu'envisagée par le scénario pédagogique. D'autre part, notre dispositif se déroule à distance, dans un contexte sanitaire dégradé. Dans l'étude de Coureau-Falquero et Chabanne (2020), la fonction évaluation a été identifiée par 7 formateurs sur 10 comme difficile à mettre en place dans un contexte de formation à distance. L'évaluation faisait partie des tâches considérées comme « *empêchées* » (Coureau-Falquero et Chabanne, 2020, p. 4).

Dans un autre dispositif, les mêmes tuteurs déclaraient probablement avoir réalisé en priorité d'autres fonctions tutorales, et les apprenants modifieraient leurs observations en conséquence. Apprenants et tuteurs ont globalement exprimé la même perception de la fonction la plus exercée dans notre dispositif : les trois premières fonctions citées sont les mêmes. Nous pouvons envisager que la description de l'accompagnement tutoral du dispositif par l'ensemble de nos répondants soit globalement juste. Néanmoins, il convient de rester prudents quant à l'interprétation des résultats en raison de certains éléments qui en limitent la portée.

4.4. Limites méthodologiques

4.4.1. Moment de passation du questionnaire

Contrairement aux travaux de De Lièvre *et al.* (2003, nous n'avons pas observé de divergence importante entre l'importance accordée aux actions du tuteur et la fréquence à laquelle ces actions ont été observées par les apprenants. Il y a peu de différence dans les moyennes des notes attribuées par les apprenants à l'importance donnée et à la fréquence perçue des interventions. Or, De Lièvre *et al.* 2003 soulignent qu'il « *n'existe sans doute pas de relation d'équivalence entre les actions menées par le tuteur et le bénéficiaire que les apprenants en retirent* » (p. 122). La faible différence entre importance et fréquence n'est donc peut-être pas simplement due à l'« effet tuteur » mais au moment où le questionnaire a été proposé aux apprenants.

Ainsi, il est possible que le fait d'avoir posé les questions de l'importance des actions et de la fréquence à laquelle elles ont été observées au même moment ait influencé les réponses des apprenants, soit parce que les questions étaient semblables, soit parce que le fait d'avoir participé au dispositif juste avant a modifié les représentations des apprenants. La question de l'importance donnée aurait ainsi dû être posée en début de formation.

4.4.2. Durée et complexité du questionnaire

Les intitulés des interventions étaient pour certaines complexes, malgré les reformulations apportées (Tableau 3). Le point fort de cette liste était d'avoir le même nombre d'interventions pour chaque fonction, cependant sa longueur et sa complexité influençait la durée de passation du questionnaire, ce qui a pu conduire les personnes sollicitées à répondre moins consciencieusement aux questions, bien que nous n'ayons pas constaté d'abandon en cours de questionnaire.

4.4.3. Représentativité des répondants

Le faible nombre de réponses des apprenants (12,08%) ne permet pas d'affirmer que nos résultats soient représentatifs de l'ensemble des participants. De plus, les répondants étaient globalement plus investis dans la formation que l'ensemble des participants en ayant participé à davantage d'éléments, nous avons majoritairement des réponses d'apprenants qui se sont inscrits plusieurs fois, et qui sont donc probablement satisfaits de la formation. Si les apprenants qui n'ont suivi qu'un élément avaient davantage répondu, il se peut que les notes attribuées aux différentes interventions aient été moins élevées et que le classement en ait été modifié.

En ce qui concerne les tuteurs, seuls les formateurs ont répondu en masse. Les réponses des coordonnateurs sont absentes de nos résultats, nos répondants ne sont donc pas représentatifs des tuteurs du dispositif, ce qui explique peut-être aussi les différences rencontrées entre les résultats et les hypothèses de départ. Il aurait été intéressant de pouvoir comparer les réponses des tuteurs-formateurs et des tuteurs-coordonateurs pour voir si la différence de représentations entre les deux rôles était importante, comme le suggérait la seule réponse de coordonnateur obtenue.

Cette recherche, malgré ses limites, pourra être utile aux concepteurs de la formation et il est possible d'y envisager des prolongements.

4.5. Perspectives de la recherche

Les réponses des tuteurs et apprenants pourront être utilisées pour décrire le scénario tutorial de notre dispositif, qui n'avait pas été conçu en amont, et nous permettre d'envisager le dispositif de cette année, qu'il soit hybride ou à distance en fonction du contexte.

Pour aller plus loin dans l'interprétation des résultats, il serait intéressant d'examiner les notes données par les répondants aux différentes interventions indépendamment de leur fonction ou de leur plan de support. Cela nous permettrait d'affiner nos conclusions et d'avoir une description très précise de l'accompagnement tutorial de notre dispositif de formation et des représentations des tuteurs et des apprenants.

Conclusion

Le contexte de la formation continue des enseignants en 2020-2021 nous a conduit à se poser la question des interventions tutorales mises en œuvre dans un dispositif de formation à distance et de leur adéquation avec les attentes des apprenants. Nous nous sommes intéressés à ce problème à travers les représentations des tuteurs et des apprenants, pour déterminer l'importance accordée par les uns et les autres aux différentes catégories d'interventions tutorales, ainsi que la fréquence d'apparitions de ces différentes catégories dans un dispositif de formation continue à distance à destination des professeurs-documentalistes de l'académie d'Orléans-Tours. Une grille de lecture explicite, celle de Rodet (2012) nous a permis de mener cette recherche en questionnant les apprenants et les tuteurs de cette formation à partir d'une liste d'interventions possibles.

A l'issue de ce travail, nous pouvons dire que toutes les fonctions tutorales ont été exercées et observées dans ce dispositif, la plupart souvent, au moins occasionnellement et toutes sont considérées comme au minimum très importantes

par les deux catégories de répondants. Les tuteurs et les apprenants font la même description des fonctions prédominantes dans le dispositif.

Les résultats que nous obtenons diffèrent en partie de nos hypothèses, ce qui peut être causé par trois facteurs :

- Un effet contexte lié au confinement et aux modifications que ce dernier a entraîné sur les pratiques et les représentations de l'activité professionnelle,
- Un effet tuteur lié à son expérience, à ses autres rôles et à son sentiment d'efficacité personnelle,
- Un effet dispositif lié aux contraintes du scénario pédagogique construit par la majorité de nos tuteurs répondants en tant que concepteurs

Concernant l'importance accordée par les tuteurs et les apprenants aux différentes fonctions, nos hypothèses sont partiellement confirmées, les apprenants mettent bien en avant la fonction pédagogique mais pas les tuteurs qui font état de l'importance de la fonction organisationnelle. Cependant, c'est l'aspect cognitif des besoins de soutien que les représentations des tuteurs et des apprenants mettent en avant. Les deux populations accordent donc de l'importance aux contenus de formation. En cela, l'aspect pédagogique des interventions apparaît tout de même comme important chez notre public de formateurs, même si d'autres fonctions (évaluative, technique) prennent davantage d'importance, probablement à cause du contexte et de leur expérience.

Cet effet confinement a modifié également les pratiques ce qui peut expliquer la fréquence notable de la fonction organisationnelle et surtout de la fonction technique toutes deux observées par les apprenants comme les tuteurs, tout en gardant un ancrage fort dans la fonction pédagogique qui est le plus fréquemment réalisée, à la différence de nos hypothèses. Cette fréquence accrue de la fonction pédagogique peut être liée à l'effet confinement, à cause de la tendance à reproduire les pratiques du présentiel à distance, comme à l'effet tuteur en raison

de leur métier d'enseignant et de leur sentiment d'efficacité en pédagogie, ou à un effet dispositif puisqu'ils sont également concepteurs du dispositif.

Ainsi, les représentations des tuteurs et des apprenants divergent en ce qui concernent l'importance qu'ils accordent aux différentes fonctions mais convergent lorsqu'il s'agit de décrire la fréquence des interventions tutorales. Nous pourrions en déduire que le dispositif est conforme aux attentes des apprenants. Cependant, l'effet tuteur influence probablement les représentations des apprenants qui considèrent comme plus importantes les interventions qu'ils observent majoritairement et que les tuteurs déclarent réaliser davantage. C'est une des limites de cette étude, le moment où les apprenants en particulier ont répondu au questionnaire ne nous informe pas sur leurs attentes avant la formation. De plus, nos répondants ne sont pas représentatifs de l'ensemble des acteurs concernés : les participants à l'étude sont peu nombreux et plus investis que la majorité des participants du dispositif, et l'absence de réponse des tuteurs-coordonnateurs orientent nos résultats plutôt vers les représentations des formateurs que celles des tuteurs en général.

Les interventions tutorales dépendent donc du dispositif et de ses contraintes, du tuteur qui les met en œuvre, et du contexte, en l'occurrence du contexte sanitaire en ce moment. En raison de ces différents éléments, il est difficile de déterminer une hiérarchie précise des fonctions tutorales. Le tutorat demeure néanmoins une variable essentielle dans un dispositif de formation à distance. L'importance accordée à toutes les fonctions par nos répondants nous le confirment. La fréquence à laquelle les différentes fonctions apparaissent confirme également la multiplicité des rôles endossés par le tuteur et les nombreuses compétences qu'il doit posséder pour mener à bien toutes ces fonctions. Une formation spécifique à destination des tuteurs apparaît donc comme indispensable (De Lièvre et al 2003 ; Glikman, 2011 ; Rodet, 2011).

Plusieurs pistes s'offrent à nous pour prolonger la réflexion. Il est possible de s'interroger sur la situation sanitaire, toujours incertaine, et ses effets. Les effets du confinement qui émergent des différentes études vont-ils modifier durablement les représentations et les pratiques des enseignants et des formateurs ? Il est trop tôt pour l'affirmer. Il serait intéressant d'élargir la recherche à d'autres dispositifs, et à

d'autres disciplines pour vérifier si les tendances se confirment en obtenant plus de réponses. Dans ce cas, il faudrait séparer le questionnement sur les attentes des formés de celui des observations sur les interventions du dispositif pour pouvoir affirmer si ce dernier a répondu aux attentes des apprenants, permettant ainsi de « *réduire la distance [...] entre l'offre et la demande en termes de tutorat* » (De Lièvre *et al.*, 2003, p. 124).

Bibliographie

- Allouche, E., Bédouchaud, D., Chiardola, A., Coudray, A., Coureau-Falquero, E., et Darchy-Koechlin, B. (2020, 4 novembre) Ecole, numérique et confinement : quels sont les premiers résultats de la recherche en France. Note d'information. *Réseau Canopé*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/confinement/EGN_Note_France_version_OK.pdf (Consulté le 5 septembre 2021).
- Berrouk, S., et Jailliet, A. (2013). Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique. *Distances et médiations des savoirs*, 1 (2), 1-24. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.4000/dms.206> (Consulté le 5 septembre 2021).
- Berrouk, S., et Jailliet, A. (2017). Les représentations des tuteurs en FAD à l'égard de leurs pratiques et de leurs fonctions tutorales *Distances et médiations des savoirs [En ligne]*, 17 (2017), 1-28. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.4000/dms.1795> (Consulté le 5 septembre 2021).
- Coureau-Falquero, E., et Chabanne, J.-J. (2020). Les effets du confinement sur l'activité des formateurs. Synthèse des résultats. *Institut Français de l'Éducation*. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupe-de-travail/documentation-confinement-et-enseignement/synthese-formateurs> (Consulté le 5 septembre 2021).
- Decamps, S., et Depover, C. (2011). Chapitre 6. La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance. Dans : C. Depover (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 109-124). De Boeck Supérieur.
- De Lièvre, B., et Depover, C. (2001, 9-11 Avril). Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance. Dans E. De Vries, J.-P. Pernin, et J.-P. Peyrin, (resp.). *Hypermédiations et apprentissages* [colloque] (p. 323-330). 5^{ème} colloque Hypermédiations et apprentissages, Grenoble, France. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000796/document> (Consulté le 5 septembre 2021).
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J., et Decamps, S. (2003, Avril). Les représentations a priori et a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance. Dans C. Desmoulins, P. Marquet, et D. Bouhineau (resp.). *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* [conférence] (p. 115-126). EIAH 2003, Strasbourg, France. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000131/document> (Consulté le 5 septembre 2021).
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1 (1), 19-46.

<https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm> (Consulté le 5 septembre 2021).

- Depover, C., et Quintin, J.-J. (2011a). Tutorat et modèles de formation à distance. Dans : C. Depover (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 15-28). De Boeck Supérieur.
- Depover, C., et Quintin, J.-J. (2011b). Les modalités et les formes de l'apprentissage à distance. Dans : C. Depover (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 29-38). De Boeck Supérieur.
- Depover, C., et Quintin, J.-J. (2011c). Le tutorat et sa mise en œuvre. Dans : C. Depover (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 39-54). De Boeck Supérieur.
- Dillenbourg, P. (2011). Pour une conception intégrée du tutorat de groupe. Dans : C. Depover (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 171-194). De Boeck Supérieur.
- Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P., et Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants. *DistanceS*, 5 (1), 59-83. <http://distances.teluq.ca/wp-content/uploads/2019/01/Distances-Vol-5-No1.pdf#page=61> (Consulté le 5 septembre 2021).
- Gagné, P., Deschênes, A. J., Bourdages, L., Bilodeau, H., et Dallaire, S. (2002). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : Le point de vue des apprenants. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 17 (2), 25-56. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/132/109> (Consulté le 5 septembre 2021).
- Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? Dans : C. Depover (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 137-158). De Boeck Supérieur.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 2004/5 (Hors-série), 59-90. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/savo.hs01.0059> (Consulté le 5 septembre 2021).
- Mons N., Chesné J.-F., et Piedfer-Quênay L. (2021, février). Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ? Dossier de synthèse. *Cnesco*. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCI_formation_continue_Dossier_de_synthese_210226.pdf (Consulté le 5 septembre 2021).
- Quintin, J.-J. (2007, Juin). L'impact du tutorat sur les performances des étudiants Effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone. Dans T. Nodenot, J. Wallet et E. Fernandes (resp.), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*

- [conférence]. EIAH 2007, Lausanne, Suisse. p. 221-231. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00349026/document> (Consulté le 5 septembre 2021).
- Quintin, J.-J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 2008 (15), 1-23. (Consulté le 5 septembre 2021).
- Quintin, J.-J. (2011). Chapitre 4. L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints. Dans : C. Depover (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 61-86). De Boeck Supérieur.
- Rodet, J. (2011). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. Dans : C. Depover (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 159-170). De Boeck Supérieur.
- Rodet, J. (2012, 18 juin) Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance. *Blog de t@d : réseau de tutorat à distance*. <http://blogdetad.blogspot.com/2012/06/des-fonctions-et-des-plans-de-support.html> (Consulté le 5 septembre 2021).
- Rodet, J. (2020). *Pratiques du tutorat à distance. Livret d'interventions*. JIP éditions.
- Rakotomalala, H. (2020, 30 septembre). Pratiques, confinement et besoins en formation des enseignants : Rapport d'études. *Réseau Canopé*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages_/confinement/Rapport_etude_pratiques-confinement-besoins_2020.pdf (Consulté le 5 septembre 2021).
- Rakotomalala, M., et Zakariasy, L. (2015). Pratiques tutorales et attentes des apprenants dans une FOAD. *Frantice.net*, (11), 5-19. <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/1270/3.Rakotomalala.pdf> (Consulté le 5 septembre 2021).
- 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*, 4 (4), 491-517. <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/revue-distances-et-savoirs-2008-4-page-491.htm> (Consulté le 5 septembre 2021).

Table des figures

Figure 1.	Dispositif de formation continue « Journées de Développement Professionnel des professeurs-documentalistes »	23
Figure 2.	Proportion des professeurs-documentalistes participant au dispositif de formation « JDP »	24
Figure 3.	Répartition de la participation dans le dispositif.	27
Figure 4.	Participation aux différents éléments du dispositif	27
Figure 5.	Échelle sémantique utilisée pour mesurer l'importance accordée aux interventions du tuteur	29
Figure 6.	Échelle sémantique utilisée pour mesurer la fréquence d'apparition des interventions du tuteur	29
Figure 7.	Capture d'écran des résultats (moyennes calculées)	31
Figure 8.	Dispositifs dans lesquels interviennent les formateurs	33
Figure 9.	Répartition de la participation des répondants en fonction du nombre d'éléments	33
Figure 10.	Participation des répondants à chaque élément du dispositif	34
Figure 11.	Importance accordée aux plans de support par les formateurs et les apprenants (moyenne des notes)	36
Figure 12.	Importance accordée aux plans de support par les formateurs et les apprenants (nombre de fois où l'item est classé n°1)	36
Figure 13.	Importance accordée aux fonctions tutorales par les formateurs et les apprenants (moyenne des notes)	37
Figure 14.	Importance accordée aux fonctions tutorales par les formateurs et les apprenants (nombre de fois où l'item est classé n°1)	38
Figure 15.	Fréquence des interventions liées aux plans de support réalisées par les formateurs et observées par les apprenants (moyenne des notes)	40
Figure 16.	Fréquence des interventions liées aux plans de support réalisées par les formateurs et observées par les apprenants (nombre de fois où l'item est classé n°1)	40
Figure 17.	Fréquence des interventions liées aux fonctions tutorales réalisées par les formateurs et observées par les apprenants (moyenne des notes)	41
Figure 18.	Fréquence des interventions liées aux fonctions tutorales réalisées par les formateurs et observées par les apprenants (nombre de fois où l'item est classé n°1)	42
Figure 19.	Comparaison importance/fréquence selon le plan de support pour les formateurs	44
Figure 20.	Comparaison importance/fréquence selon la fonction pour les formateurs	45
Figure 21.	Comparaison importance/fréquence selon le plan de support pour les apprenants	46
Figure 22.	Comparaison importance/fréquence selon la fonction pour les apprenants	47

Table des tableaux

Tableau 1.	« Les interventions des tuteurs à distance selon les fonctions tutorales et les plans de support à l'apprentissage ». (Rodet, 2012 ; 2020, p. 14-17).	13
Tableau 2.	Variables à l'étude	21
Tableau 3.	Reformulation des intitulés d'intervention dans les questionnaires	30
Tableau 4.	Variables à l'étude et résultats attendus et obtenus	48

Annexes

Annexe A	Version imprimable des questionnaires	4 pages
Annexe B	Résultats complets	27 pages

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	4
CONTEXTE.....	4
1. CADRE THEORIQUE	6
1.1. LE TUTORAT EN FORMATION A DISTANCE	6
1.1.1. Définition.....	6
1.1.2. Rôles assumés par le tuteur en ligne.....	7
1.2. CATEGORISATION DES INTERVENTIONS DES TUTEURS	9
1.2.1. Fonctions tutorales	9
1.2.2. Modalités d'intervention tutorale	10
1.2.2.1. Modalités liées au déclenchement de l'intervention	10
1.2.2.2. Modalités proactives liées au but de l'intervention	10
1.2.3. Plans de support à l'apprentissage	11
1.2.4. Liste d'interventions tutorales.....	13
1.3. FREQUENCE ET EFFICACITE DES INTERVENTIONS TUTORALES.....	14
1.3.1. Interventions tutorales les plus fréquentes.....	14
1.3.2. Interventions tutorales les plus efficaces	15
1.4. REPRESENTATIONS DES TUTEURS ET APPRENANTS.....	16
1.4.1. Point de vue des tuteurs.....	17
1.4.1.1. Importance attribuée par les tuteurs à leurs activités.....	17
1.4.1.2. Fréquence des interventions selon ce que pensent réaliser les tuteurs.....	17
1.4.2. Point de vue des apprenants.....	18
1.4.2.1. Importance accordée aux actions du tuteur pour favoriser l'apprentissage	18
1.4.2.2. Fréquence perçue des actions du tuteur par les apprenants	20
2. MATERIEL ET METHODE.....	22
2.1. DISPOSITIF	22
2.2. POPULATION.....	25
2.2.1. Tuteurs	25
2.2.1.1. Formateurs	25
2.2.1.2. Coordonnateurs	26
2.2.2. Apprenants.....	26
2.3. METHODE.....	27
2.3.1. Questionnaire	27
2.3.2. Variables.....	28
2.3.3. Calculs des résultats	31
2.3.4. Répondants	31
2.3.4.1. Questionnaire rempli par les tuteurs	32
2.3.4.2. Questionnaire rempli par les apprenants	33
3. RESULTATS.....	35
3.1. IMPORTANCE ACCORDEE AUX INTERVENTIONS TUTORALES.....	35
3.1.1. Importance accordée aux interventions par plan de support	35
3.1.2. Importance accordée aux interventions par fonction tutorale	37
3.2. FREQUENCE PERÇUE DES INTERVENTIONS TUTORALES	39
3.2.1. Fréquence des interventions par plan de support.....	39
3.2.2. Fréquence des interventions par fonction tutorale	41
3.3. COMPARAISON DE L'IMPORTANCE ACCORDEE ET DE LA FREQUENCE PERÇUE	43
3.3.1. Importance accordée et fréquence perçue par les tuteurs	44
3.3.2. Importance accordée et fréquence perçue par les apprenants	46
4. DISCUSSION	48

4.2. IMPORTANCE ACCORDEE ET FREQUENCE PERÇUE DES DIFFERENTES FONCTIONS TUTORALES	49
4.2.1. La fonction pédagogique serait la plus importante selon les tuteurs	49
4.2.1.1. <i>La fonction organisationnelle est la plus importante selon les tuteurs</i>	49
4.2.1.2. <i>La fonction évaluative est à la deuxième place pour les tuteurs</i>	50
4.2.1.3. <i>La fonction technique a un degré d'importance élevé</i>	50
4.2.2. La fonction pédagogique serait la plus importante selon les apprenants	51
4.2.2.1. <i>Les apprenants considèrent la fonction pédagogique comme la plus importante</i>	51
4.2.2.2. <i>La fonction technique est mise en avant par les apprenants</i>	52
4.2.2.3. <i>La fonction organisationnelle est également importante pour les apprenants</i>	53
4.2.3. Les tuteurs consacrerait davantage de temps à la fonction organisationnelle	53
4.2.3.1. <i>Les tuteurs s'investissent majoritairement dans la fonction pédagogique</i>	54
4.2.3.2. <i>La fonction technique est très investie dans ce dispositif</i>	55
4.2.3.3. <i>La fonction organisationnelle est également fréquemment réalisée</i>	55
4.2.4. Les apprenants observeraient davantage d'interventions liées à la fonction organisationnelle	55
4.2.4.1. <i>Les apprenants ont observé en priorité la fonction pédagogique</i>	56
4.2.4.2. <i>Les fonctions « organisationnelle » et « technique » sont souvent observées</i>	56
4.2.5. Classement des fonctions tutorales moins citées	57
4.2.5.1. <i>La fonction socioaffective motivationnelle est moins citée</i>	57
4.2.5.2. <i>La fonction accueil et orientation est peu investie par les tuteurs</i>	57
4.2.5.3. <i>La fonction métacognitive est en bas de tous les classements</i>	58
4.3. ELEMENTS POUVANT ECLAIRER LES RESULTATS	58
4.3.1. Un « effet confinement »	59
4.3.2. Un « effet tuteur »	60
4.3.3. Un « effet dispositif »	60
4.4. LIMITES METHODOLOGIQUES	61
4.4.1. Moment de passation du questionnaire	61
4.4.2. Durée et complexité du questionnaire	62
4.4.3. Représentativité des répondants	62
4.5. PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE	63
CONCLUSION	63
BIBLIOGRAPHIE	67
TABLE DES FIGURES	70
TABLE DES TABLEAUX	70
ANNEXES	71

Isabelle CAROFF (ABIVEN)

Poids des fonctions tutorales dans un dispositif de formation continue à distance : côté tuteur et côté apprenant

Résumé

Dans un contexte sanitaire dégradé, la formation pour adultes a pu se maintenir grâce aux dispositifs de formation à distance. Le tutorat en est un élément clé pour soutenir les apprentissages et lutter contre l'abandon. Les actions mises en œuvre par les tuteurs dans un tel dispositif sont multiples, questionnant leurs spécificités et leur adéquation avec les attentes des participants. Quelles sont les représentations exprimées par les tuteurs et les apprenants concernant l'importance accordée et la fréquence d'apparition des différentes catégories d'intervention tutorale ?

Nous avons interrogé des professeurs-documentalistes et des tuteurs participant à un dispositif de formation continue à distance, analysant les réponses des questionnaires en ligne sous l'angle des fonctions tutorales. Il s'agissait de déterminer si comme dans les travaux sur lesquels ce mémoire s'appuie, la fonction pédagogique était celle que tuteurs et apprenants mettaient en avant, tout en déclarant avoir réalisé et observé majoritairement des interventions issues de la fonction organisationnelle.

Les résultats montrent un renforcement de la fonction technique et une modification de la hiérarchie des fonctions chez nos répondants : les tuteurs déclarent avoir principalement réalisé des interventions de la fonction pédagogique, ce que confirment les apprenants, et accordent une place prépondérante à la fonction organisationnelle tandis que les apprenants plébiscitent la fonction pédagogique. Cela peut s'expliquer par un « effet confinement », un « effet tuteur », ou un « effet dispositif » et confirme la diversité des compétences nécessaires aux tuteurs, plaidant en faveur d'une formation spécifique.

Mots-clés : dispositif de formation à distance, formation continue, tutorat, formateur, enseignant

Weight of tutoring functions in a distance training system: tutor and learner sides.

Abstract

In a degraded health context, adults' training was able to be maintained thanks to distance training systems. Tutoring is a key element to support learning and fight resignation. The tutorial interventions implemented in such a system are multiple, questioning their specificities and their adequacy with participants' expectations. What are the representations expressed by tutors and learners regarding to the importance given and the frequency of occurrence in the different categories of tutorial intervention?

We interviewed teacher-librarians and tutors participating in a distance continuing education system, analyzing the responses to the online surveys from the perspective of the tutoring functions. Our goal was to determine whether, as in the work on which this research paper is based, the pedagogical function was the one that tutors and learners put forward, while declaring to have carried out and observed mostly interventions stemming from the organizational function.

The results show a strengthening of the technical function and a change in the hierarchy of functions among our respondents: the tutors state that they have mainly carried out interventions of the pedagogical function, which the learners confirm, and give a preponderant place to the organizational function while the learners favor the pedagogical function. These results can be explained by a "lockdown effect", a "tutor effect", or a "system effect" and confirm the diversity of skills necessary for the tutors, pleading in favor of specific training for them.

Keywords: distance training devices, continuing education, tutoring, teacher trainer, teacher