
VERS UNE NOUVELLE TYPOLOGIE DES ACTIVITÉS D'ENCADREMENT ET DU RÔLE DES TUTEURS

Paul-Armand BERNATCHEZ¹
Université de Montréal

Dans cet article, à partir de la recension des écrits réalisée pour notre recherche doctorale, nous dresserons une typologie des activités d'encadrement et nous proposerons une nouvelle typologie pour décrire le rôle des tuteurs en amalgamant les besoins de soutien à l'apprentissage (catégories utilisées traditionnellement pour décrire ce rôle) et les fonctions d'animation des téléconférences médiatisées par ordinateur (utilisées pour décrire le rôle du tuteur comme animateur). Nous croyons que ces typologies interdépendantes peuvent contribuer à réaliser des objectifs de structuration réclamés par les spécialistes du domaine.

INTRODUCTION

Le colloque consacré à l'encadrement au congrès 2001 de l'ACFAS nous invitait à réfléchir sur des pratiques à réinventer. L'encadrement y était présenté comme un volet de la formation à distance (FAD) dont les objectifs sont peu explicites, les activités peu planifiées, les interventions laissées au jugement des tuteurs selon l'inspiration du moment. Conséquemment, il était recommandé que l'encadrement soit : 1) explicitement pris en compte dans la planification de la formation à distance « comme un élément voulu et fondamental du contexte d'apprentissage dans lequel les apprenants construisent leurs connaissances » (ACFAS, 2001, p. 128) et 2) explicitement exprimé dans ses objectifs et ses modalités de manière à structurer les interactions entre apprenants et tuteurs.

Dans cet article, à partir de la recension des écrits réalisée pour notre recherche doctorale (Bernatchez, 2000), nous dresserons une typologie des activités d'encadrement et nous proposerons une nouvelle typologie du rôle des tuteurs en amalgamant les besoins de soutien à l'apprentissage (catégories

¹ Agent de développement pédagogique au Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES), <http://www.cefes.umontreal.ca>

utilisées traditionnellement pour décrire ce rôle) et les fonctions d'animation des téléconférences médiatisées par ordinateur² (utilisées pour décrire le rôle du tuteur comme animateur). Nous croyons que ces typologies interdépendantes peuvent contribuer à réaliser des objectifs de structuration réclamés par les spécialistes du domaine.

VERS UNE TYPOLOGIE DES ACTIVITÉS D'ENCADREMENT

Que ce soit en formation traditionnelle ou en formation à distance, l'encadrement est de plus en plus valorisé par les établissements qui poursuivent les mêmes objectifs en y ayant recours. L'encadrement des apprenants en formation traditionnelle est présenté comme un défi du XXI^e siècle par Langevin et Villeneuve (1997), pour qui il faut passer d'une culture de l'enseignement (qui est perçue comme la responsabilité de l'enseignant), à une culture de l'encadrement des apprentissages (perçue comme condition essentielle pour la réussite de la formation). D'autres auteurs considèrent que l'encadrement s'avère une composante tout aussi essentielle dans des dispositifs de FAD (Power *et al.*, 1994).

En FAD, l'encadrement a d'abord été mis en place non pas comme soutien à un apprentissage personnalisé mais bien comme mécanisme de contrôle et de normalisation qui permettait de vérifier l'atteinte des objectifs fixés et la compréhension du contenu d'apprentissage (Gagné, 2000). Pour Abrioux (1985), l'encadrement vise essentiellement à établir un contact personnel avec l'apprenant pour le motiver sur le plan pédagogique mais aussi sur les plans moral et psychologique. Selon Carrier et Schofield (1991) et Lebel (1993, 1995), les établissements poursuivent essentiellement deux objectifs en fournissant du soutien aux apprenants en formation à distance : 1) les aider dans leur processus d'apprentissage; 2) encourager leur quête d'autonomie. Comme l'expliquait Abrioux (p. 180), en formation à distance, l'enseignement et l'encadrement sont des activités séparées, contrairement à la formation traditionnelle où les deux activités sont sous la responsabilité du formateur, se confondent et sont essentiellement d'ordre pédagogique « puisqu'il s'agit d'explicitier ou de commenter la matière enseignée et de vérifier si elle a été comprise ».

² Également désignées sous diverses appellations : forum de discussion, ordiconférence, groupe de discussion, forum électronique, etc. Une version plus condensée de ces typologies a déjà fait l'objet du chapitre 9 (L'encadrement des apprenants) dans le *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne* publié par le REFAD en 2002.

Une fois cette distinction établie entre enseignement et encadrement, il existe plusieurs possibilités de classification des activités d'encadrement selon le point de vue privilégié : 1) l'approche utilisée; 2) la théorie qui les sous-tend; 3) la portée ; 4) la clientèle cible; 5) les moyens de communication utilisés ; 6) les modalités d'activités.

1) Approches institutionnelles

Power *et al.* (1994, p. 11) distinguent deux approches de l'encadrement : une approche technologique et une approche proactive. Ces approches s'opposent par leur conception du processus d'apprentissage et par l'importance relative accordée soit à la qualité du matériel pédagogique soit à la qualité de l'encadrement.

L'approche technologique. Elle valorise l'indépendance de l'apprenant et son interactivité avec les contenus didactiques spécialement découpés à des fins d'utilisation autonome. Le processus d'apprentissage est individuel et l'apprenant est le principal artisan de sa réussite. Dans cette optique, les services de soutien sont facultatifs et les efforts sont orientés vers la production de matériel pédagogique de la plus grande qualité possible. Cette tendance était surtout caractéristique des cours offerts par correspondance (première génération de formation à distance) qui enregistraient des taux d'abandon de l'ordre de 50 % (Marchand, 1992)³.

L'approche proactive. Caractéristique de la deuxième et de la troisième génération de formation à distance, l'approche proactive s'inscrit en réaction à l'approche technologique en voulant réduire le taux de décrochage par des services obligatoires⁴ de soutien à l'apprentissage qui permettent aux tuteurs et aux co-apprenants d'interagir pendant toute la période de formation.

³ Plus récemment, Gauthier (2001) fait état de taux d'abandon de 80 % (variant entre 70 % et 90 %) dans des programmes de e-formation de longue durée.

⁴ Nous devons comprendre que les services d'encadrement doivent être obligatoirement offerts par l'établissement, ce qui n'altère en rien la liberté de l'apprenant de les utiliser ou non.

2) Modèles théoriques

Les pratiques du soutien à l'apprentissage (l'encadrement ou l'accompagnement) peuvent se regrouper selon deux grands types de modèles : le modèle académique et le modèle autonomiste (Deschênes et Lebel, 1994, cité par Deschênes, 2000), en plus d'un modèle collaboratif actuellement en émergence.

Le modèle académique. La grande majorité (70 %) des pratiques observées se classeraient sous ce modèle qui laisse le contrôle à l'enseignant ou au concepteur de cours. Conformément au paradigme de l'enseignement, le maître est considéré comme l'acteur principal et son rôle est essentiel dans l'organisation des contenus même si l'importance de l'implication active de l'apprenant dans son processus d'apprentissage est reconnue. Les logiques de l'offre d'encadrement par les établissements semblent académiques et visent un soutien cognitif.

Le modèle autonomiste. Ce modèle privilégie des pratiques centrées sur l'apprenant qui assume une réflexion critique sur son processus d'apprentissage. Les logiques de la demande des apprenants semblent plutôt tournées sur les aspects métacognitifs de l'apprentissage qui favorisent l'autonomie dans le cheminement, les démarches d'autodidaxie ou les approches constructivistes centrées sur les apprenants. Les recherches font état d'une demande de plus en plus grande des apprenants à distance au plan motivationnel et au plan du soutien à la démarche d'apprentissage.

Le modèle collaboratif (en émergence). Les TIC nous conduisent vers un troisième modèle, le modèle collaboratif. Pour l'instant, il faut encore se demander si ce modèle est vraiment différent des deux autres et s'il sera possible de le développer.

3) Portée

Selon leur niveau académique, les apprenants à distance se voient offrir un « encadrement-cours » et/ou un « encadrement-programme ».

Encadrement-cours. L'encadrement-cours vise le cheminement d'un cours particulier d'un programme. Il s'agit habituellement de l'intervention d'une personne (un tuteur ou un pair) pour soutenir l'apprenant dans l'atteinte des objectifs d'un cours spécifique surtout au premier cycle. Les activités d'encadrement concernent alors les règles particulières du cours, la correction

des travaux, la préparation et l'animation de conférences téléphoniques ou télématiques.

Encadrement-programme. Plusieurs personnes ressources interviennent pour assurer à chacun un cheminement harmonieux dans l'ensemble de son programme. Ce système d'encadrement peut inclure un suivi individuel assuré par un formateur-tuteur et un suivi collectif qui relève habituellement d'un comité. Ce système diffère des systèmes offerts aux apprenants de premier cycle (encadrement-cours seulement) à cause des objectifs de formation visés au 2^e cycle : 1) la co-construction des connaissances; 2) le développement d'une pensée critique à travers les interactions; 3) la professionnalisation de la formation. Un ensemble d'activités diversifiées assurent le soutien à l'apprentissage des apprenants pour l'encadrement-programme : communications quotidiennes entre les ressources du programme et les apprenants, bulletin mensuel, contributions à une revue, rencontres mensuelles, journées d'études, etc.

4) Clientèle visée

Si l'encadrement s'adresse à un seul apprenant, il s'agira d'encadrement individuel; si tout un groupe d'apprenants est visé, il s'agira d'encadrement collectif. Ces deux types d'encadrement font appel à des moyens de communication différents.

5) Moyens de communication utilisés

De tout temps la formation à distance a été dépendante d'un moyen de communication tant pour la diffusion que pour l'encadrement : la poste, le téléphone, les téléconférences (audio, vidéo) et la communication médiatisée par ordinateur (téléconférence ou groupe de discussion, courriel, bavardoir, babillard, visiophonie, liste de diffusion, foire aux questions). Selon les moyens utilisés, certains auteurs parlent par exemple de tutorat téléphonique et de tutorat télématique.

6) Modalités d'activités

Pour Carrier et Schofield (1991), les activités de soutien correspondant à différents rôles sont assurées par l'intermédiaire de quatre canaux : 1) le matériel didactique : travaux, recueil de textes, guide d'étude; 2) l'interaction avec les pairs : apprentissage collaboratif; 3) les ressources didactiques : librairie, bibliothèque, ordinateur central; 4) le tutorat : counseling utilisant la téléconférence. Nous proposons plutôt une classification en deux catégories : 1) les activités basées sur l'interactivité avec le contenu (matériel didactique et ressources didactiques) et 2) les activités basées sur l'interaction (avec les pairs; avec le tuteur).

Le tableau 1 synthétise les différentes classifications de l'encadrement que nous venons de décrire et permet de situer les choix d'activités d'encadrement. Par exemple, nous avons pu caractériser les activités offertes à notre population de recherche⁵ comme : 1) relevant d'une approche proactive; 2) d'où le modèle collaboratif émerge (les co-apprenants pouvant interagir entre eux aussi bien qu'avec leur tuteur) 3) d'un encadrement-cours; 4) collectif; 5) par le tutorat; 6) télématique ou médiatisé par ordinateur (téléconférence).

⁵ Il s'agissait des activités d'encadrement proposées aux apprenants du DESS en Finance d'entreprise offert conjointement par l'École des hautes études commerciales (HEC) et la Télé-université avec la collaboration de l'Ordre des comptables généraux agréés du Québec.

Tableau 1 : Typologie des activités d'encadrement

APPROCHES INSTITUTIONNELLES	<ul style="list-style-type: none"> • Approche technologique • Approche proactive
MODÈLES THÉORIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • Modèle académique • Modèle autonomiste • Modèle collaboratif (en émergence)
PORTÉE	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrement-cours • Encadrement-programme
CLIENTÈLE VISÉE	<ul style="list-style-type: none"> • Suivi individuel • Suivi collectif
MODALITÉS D'ACTIVITÉS	<ul style="list-style-type: none"> • Activités basées sur l'interactivité avec le matériel didactique (travaux, recueil de textes, guide d'étude); avec les ressources didactiques (librairie, ordinateur central, babillards électroniques, les bibliothèques électroniques, les publications électroniques, pages Web sur Internet, collecticiels (<i>Groupware Systems</i>) incluant les bases de données ainsi que les moteurs de navigation et de recherche • Activités basées sur l'interaction avec les pairs (apprentissage collaboratif); avec le tuteur (tutorat, counseling)
MOYENS DE COMMUNICATION	<ul style="list-style-type: none"> • Courrier postal • Téléphone • Télécopie • Communication médiatisée par ordinateur • Courriel • Bavardoir • Téléconférence (audio, vidéo, textuelle) • Groupe de discussion • Foire aux questions • Liste de diffusion

VERS UNE NOUVELLE TYPOLOGIE DU RÔLE DU TUTEUR

Ce tableau fait ressortir le tutorat comme une des modalités d'encadrement (activités basées sur l'interaction avec les tuteurs ou les pairs) qui peut être choisie parmi d'autres (activités basées sur l'interactivité). De fait, il semble que le tutorat soit la forme d'encadrement la plus privilégiée. L'encadrement des apprenants par un tuteur se situe dans l'optique de la « médiation » de l'apprentissage dans l'étude de Burge *et al.* (1991). En français, dans *Le petit Larousse* (1994), le terme « médiatisation », équivalent à l'anglais *mediation*, renvoie au verbe médiatiser qui a deux significations, à savoir : 1) « servir d'intermédiaire pour transmettre quelque chose » et 2) « faire passer, diffuser par les médias ». En anglais, le mot *mediation* décrit un large éventail d'activités de soutien, connues sous l'appellation *tutoring* dans certains établissements et *advising* ou *teaching* dans d'autres.

Médiatiser en servant d'intermédiaire (tuteur)

Les écrits qui identifient le rôle traditionnel du tuteur considèrent qu'il sert d'intermédiaire entre l'apprenant et l'établissement de formation. Par exemple, dans le contexte ontarien de Burge *et al.* (1991), selon les établissements, des instructeurs (*instructors*) à temps partiel, des professeurs, des apprenants des cycles supérieurs, des conseillers ou des agents de liaison peuvent jouer le rôle de tuteur. Ce dernier est censé être la personne qui entretient le contact le plus étroit avec l'apprenant tout au long du cours. Il peut communiquer par téléphone, par le courrier postal ou en face-à-face avec les apprenants; il peut donner une rétroaction sur les travaux ou les examens, aider l'apprenant à comprendre les contenus ou les objectifs, conseiller l'apprenant sur des problèmes personnels, professionnels ou éducatifs. Le rapport de Burge *et al.* se réfère surtout aux tâches de conseiller académique ou de formateur exercées par le tuteur. C'est un expert du contenu d'apprentissage mais qui ne faisait pas nécessairement partie de l'équipe d'experts qui a élaboré le contenu du cours.

Médiatiser en utilisant les médias (animateur)

Ainsi, les ressources d'encadrement font appel aux tuteurs pour servir d'intermédiaires prodiguant aux apprenants conseils d'orientation et suivi pédagogique. Ces interventions du tuteur comme médiateur sont de plus en plus médiatisées par ordinateur. À partir du moment où les médias électroniques sont utilisés, le rôle traditionnel du tuteur subit un déplacement vers le rôle d'animateur, plus spécifiquement un animateur de téléconférence. L'encadrement par la télématique est justifié par les nouvelles possibilités interactives offertes par les TIC. Selon Forgues (2000), la téléconférence d'encadrement modifie la nature du soutien et en accroît la qualité. L'absence de l'imprimé⁶ modifie la relation traditionnelle tuteur/apprenant en la transformant en une relation de groupe où la communication est continue (discussion, entraide, partage d'expérience et évaluation informelle de cours, travail en équipe). Les contributions pédagogiques les plus reconnues de l'utilisation de la téléconférence sont de favoriser la collaboration et la participation et aussi d'améliorer la qualité des échanges dans un cours.

Les besoins de soutien à l'apprentissage

Les écrits qui abordent l'encadrement dans la perspective du tuteur divisent le rôle de soutien qu'il offre aux apprenants en différentes catégories dont l'appellation varie selon les auteurs mais dont le contenu renvoie aux mêmes concepts. Le processus suivant nous amènera à la réalisation d'une nouvelle grille pour décrire le rôle du tuteur : 1) nous ferons d'abord la nomenclature des catégories utilisées traditionnellement pour la description de ce rôle; 2) ensuite, nous tenterons un certain rapprochement sémantique entre les catégories utilisées et 3) finalement, nous proposerons une synthèse qui débouchera vers une réorganisation des catégories pour décrire le rôle du tuteur. Les cinq classifications que nous avons retenues au cours de ce processus illustrent bien la pérennité des catégories utilisées par différents auteurs à différents moments. Premièrement, nous nous référons à la typologie présentée par Carrier et Schofield (1991) qui avait d'abord été utilisée par Carrier (1991) dans sa recherche doctorale et qui reprend pour l'essentiel la typologie d'abord présentée par Lebel et Michaud (1989, cités par Carrier, 1991) et qui est le résultat d'une recension exhaustive des écrits

⁶ Absence potentielle d'imprimé (c'est la décision de l'apprenant d'imprimer ou non) mais non pas absence d'écrit.

menée par Lebel (1992) pour sa recherche doctorale. Ensuite, nous utiliserons deux typologies plus récentes présentées par Forgues (2000) et par Keating (2000) pour illustrer qu'essentiellement la même typologie se perpétue encore actuellement.

Nomenclature des catégories utilisées traditionnellement

Carrier et Schofield (1991) parlent de quatre types de soutien qui correspondent à des rôles spécifiques :

1. Soutien/rôle méthodologique comme assise pour l'acquisition des connaissances et des habiletés;
2. Soutien/rôle métacognitif basé sur le contrôle et l'organisation consciente des processus cognitifs;
3. Soutien/rôle émotif incluant la motivation et tenant compte des préférences et des sentiments positifs et négatifs envers des personnes, des idées ou des situations;
4. Soutien/rôle administratif ou l'aide relative aux processus et procédures institutionnelles de même que l'aide technique.

Lebel (1992) situe le tuteur comme un intervenant sur quatre plans principaux (dont le premier est subdivisé en trois aspects) et un plan secondaire (no 5) :

1. Plan cognitif
 - aspects conceptuels
 - aspects méthodologiques
 - aspects administratifs
2. Plan (socio) affectif
3. Plan motivationnel
4. Plan métacognitif
- (5). Soutien technique

Keating (2000) énumère sept types d'encadrement dont trois types de suivis; trois supports et un autre type :

1. (Suivi individuel)
2. (Suivi collectif)
3. Support pédagogique
4. Support technique
5. Support informatif
6. Socialisation
7. (Organisation/Suivi de projets)

Forgues, (2000) tient compte de trois types de soutien :

1. Pédagogique
2. Logistique
3. Psychologique et psychosocial

Regroupement sémantique des différentes catégories utilisées

En regroupant selon leurs ressemblances sémantiques les différents éléments de la nomenclature, nous obtenons la composition suivante :

1. Plan cognitif : (Lebel, 1992)
 - aspects conceptuels (Lebel, 1992);
 - aspects méthodologiques : soutien/rôle méthodologique (Carrier et Schofield, 1991);
 - aspects administratifs (Lebel, 1992); soutien/rôle – administratif incluant l'aide technique (Carrier et Schofield, 1991); support informatif (Keating, 2000);
 - soutien/support pédagogique (Forgues, 2000; Keating, 2000).
2. Plan (socio) affectif : (Lebel, 1992)
 - socialisation : (Keating, 2000);
 - soutien psychologique et psychosocial : (Forgues, 2000).

3. Plan motivationnel : (Lebel, 1992)
 - soutien/rôle émotif incluant la motivation (Carrier et Schofield, 1991).
4. Plan métacognitif; soutien/rôle métacognitif : (Carrier et Schofield, 1991).
5. Soutien/Support technique : (Keating, 2000; Lebel, 1992)
 - soutien logistique : (Forgues, 2000).

Nouvelle typologie des besoins de soutien

Le regroupement sémantique que nous venons d'effectuer nous permet de proposer une nouvelle typologie des différents types de soutien pour décrire le rôle du tuteur. Il est possible, à priori, d'utiliser pour cette nouvelle typologie les catégories qui servent à décrire, dans les écrits plus récents, les fonctions d'animation (voir infra) se rapportant au rôle du tuteur devenu animateur de téléconférence avec l'avènement de la télématique dans le contexte de l'encadrement des apprenants.

Soutien pédagogique-intellectuel, regroupant :

- Plan cognitif : (Lebel, 1992)
 - aspects conceptuels (Lebel, 1992);
 - aspects méthodologiques : (Lebel, 1992); soutien/rôle méthodologique (Carrier et Schofield, 1991);
 - aspects administratifs (Lebel, 1992); support informatif (Keating, 2000).
- Plan métacognitif; soutien/rôle métacognitif (Carrier et Schofield, 1991) :
 - soutien/support pédagogique (Forgues, 2000; Keating, 2000).

Soutien socio-affectif, regroupant :

- Plan (socio) affectif : (Lebel, 1992);
- Socialisation : (Keating, 2000);

- Soutien psychologique et psychosocial : (Forgues, 2000);
- Plan motivationnel (Lebel, 1992);
- Soutien/rôle émotif incluant la motivation (Carrier et Schofield, 1991).

Soutien technique, regroupant :

- Soutien/Support technique : (Lebel, 1992; Keating, 2000);
- Soutien logistique : (Forgues, 2000).

La typologie en termes de soutien a d'abord été employée pour décrire le rôle des tuteurs, qui utilisaient, selon les différentes époques, différents moyens de communication (téléphone, courrier postal, face-à-face). En analysant maintenant le rôle de l'animateur de téléconférence, nous constaterons, sans surprise, que les catégories traditionnelles utilisées pour décrire le rôle du tuteur ont servi de point de départ pour décrire le rôle de l'animateur de téléconférence en termes de « fonctions d'animation » depuis que les interventions tutorales sont médiatisées par ordinateur et que le tuteur est présenté comme animateur de téléconférence⁷.

Les fonctions d'animation

Les principes élémentaires de direction dans une téléconférence, qui font partie du rôle des animateurs, sont habituellement définis comme « les fonctions d'animation » (Feenberg, 1992) ou comme « les différents rôles de l'animateur » (Collins et Berge, 1996; Mason, 1991; Paulsen, 1995) ou encore comme « les habiletés/composantes de l'animation » (Michaud et Thomas, 1998)⁸. Comme nous l'avons vu ci-dessus, les auteurs identifient quatre fonctions d'animation dont les trois premières dérivent directement des catégories décrivant le rôle traditionnel du tuteur avant que ce dernier ne soit campé dans son rôle d'animateur : 1) la fonction pédagogique-intellectuelle (*pedagogical, intellectual, task*) qui renvoie au contenu d'apprentissage; 2) la fonction socio-affective (social) qui concerne l'aspect socio-émotif de l'apprentissage; 3) la fonction technique (*technical*) pour les habiletés

⁷ Les typologies de Forgues (2000) et de Keating (2000) que nous venons de présenter renvoient à l'utilisation de la télématique mais elles ne présentent pas le tuteur en terme d'animateur ni son rôle en termes de fonctions d'animation mais toujours en terme de soutien.

⁸ C'est à Michaud et Thomas (1998) que nous empruntons la traduction française des termes pour désigner les fonctions d'animation.

techniques. Les auteurs ajoutent une quatrième fonction qui n'apparaissait pas dans la description du rôle traditionnel : 4) la fonction de gestion de la téléconférence (*managerial, organisational, procedural, administrative*) pour la gestion proprement dite des interactions.

Le rôle des animateurs de téléconférence est habituellement défini d'après l'ensemble de ces quatre fonctions, chacune d'elles comprenant un nombre variable de tâches. Nous empruntons les définitions de fonctions et de tâches à Le Breton (1981, cité par Watters, 1984, pp. 15-16). Une fonction, c'est « une façon particulière d'exercer un rôle⁹ ». Chaque fonction est caractérisée par un ensemble de tâches. Une tâche « c'est ce que doit accomplir une personne pour remplir une fonction. C'est une mise en œuvre de moyens permettant d'atteindre les exigences d'une fonction ». Les tâches s'expriment par des comportements ou des habiletés comme définir l'ordre du jour, faire une synthèse, demander des commentaires, etc. Nous avons donc la hiérarchie suivante :

Fonctions d'animation des téléconférences
Rôle : ensemble de fonctions
Fonction : ensemble de tâches
Tâche : ensemble de comportements ou d'habiletés

Nous proposons les définitions opératoires suivantes :

Fonction pédagogique-intellectuelle : Cette fonction, qui se réfère à l'expertise sur le contenu et le processus d'apprentissage, est considérée comme la plus importante par tous les auteurs. Les tâches principales consistent à faciliter l'apprentissage en posant des questions pertinentes, en suscitant la discussion sur les concepts essentiels tout en maintenant la motivation et l'activité intellectuelle.

Fonction socio-affective : Cette fonction consiste à créer un environnement social chaleureux dans lequel l'apprentissage sera valorisé. Ce climat contribue au sentiment d'appartenance à un groupe ou à une communauté (Mason, 1991). Dans les petits groupes, la productivité est reliée

⁹ Nous donnons au mot « rôle » le sens que Grawitz (1991, p. 342) lui donne en psychologie sociale : « Par analogie avec l'acteur au théâtre : ensemble de comportements relatifs à une certaine position, fixés par la société (rôle du père, du maître) et que l'on s'attend à voir jouer (expectation) par ceux qui la détiennent. »

à la cohésion du groupe et cette cohésion se développe par des interactions sociales agréables (Harasim et al., 1995). Le contact social constitue une part importante de l'apprentissage chez l'adulte (Michaud et Thomas, 1998).

Fonction technique : Le but ultime de cette fonction est de rendre la technologie transparente. Si les apprenants maîtrisent la technique et se sentent à l'aise pour l'utiliser, ils pourront se concentrer sur la tâche académique.

Fonction de gestion : Cette fonction renvoie à la gestion des interactions entre les participants avec un leadership omniprésent pour assurer la bonne marche des discussions. Les interventions de cet ordre donnent le ton à l'ensemble du groupe et permettent des rappels à l'ordre. C'est la fonction qui renferme le plus grand nombre de tâches.

Cette dernière fonction, la fonction de gestion, que les auteurs ajoutent au rôle traditionnel du tuteur, est directement reliée au moyen de communication utilisé, soit le plus souvent la téléconférence. C'est pourquoi nous ne retenons que cette fonction de gestion comme seule fonction d'animation, les trois autres n'étant selon nous que l'expression des besoins de soutien et la réponse à ces besoins, quels que soient les moyens de communication utilisés¹⁰.

Nouvelle typologie du rôle du tuteur

En nous inspirant à la fois des catégories de Burge *et al.* (1991) qui se situent exceptionnellement dans l'optique de l'utilisateur, des descriptions du rôle du tuteur (en termes de soutien à l'apprentissage) et du rôle d'animateur (en termes de fonctions d'animation), nous proposons de définir le rôle du tuteur en retenant trois catégories de besoins de soutien et une fonction de gestion du moyen de communication utilisé pour médiatiser ses interactions avec les apprenants (voir tableau 2).

Ce passage des fonctions d'animation aux besoins de soutien devient une question de perspective. La notion de besoins traitée par Brien (1997) et Dervin (1989) sous-tend le changement de perspective que nous adoptons.

¹⁰ Lorsque ces besoins étaient exprimés lors de conversations téléphoniques, par exemple, nous ne les confondions pas à des « fonctions d'animation téléphonique ».

Tableau 2 : Typologie des rôles du tuteur

Rôle de soutien pédagogique-intellectuel	Renvoie à l'expertise sur le contenu et le processus d'apprentissage; cette catégorie est considérée comme la plus importante par tous les auteurs. Ce besoin comprend le plan cognitif incluant l'aspect méthodologique et les aspects conceptuels; le plan métacognitif basé sur le contrôle et l'organisation consciente des processus cognitifs; le plan administratif ou l'aide relative aux processus et procédures institutionnelles.
Rôle de soutien socio-affectif	Renvoie à la création d'un environnement social chaleureux dans lequel l'apprentissage sera valorisé. Il comprend le plan psychologique ou émotif tenant compte des préférences et des sentiments positifs et négatifs envers des personnes, des idées ou des situations; le plan social et le plan motivationnel.
Rôle de soutien technique et logistique	Renvoie à la maîtrise de la technique et des procédures de fonctionnement institutionnel ainsi qu'aux informations sur les façons de procéder. Le but est de rendre la technologie et les procédures transparentes pour que les apprenants puissent se concentrer sur la tâche académique.
Rôle de gestion de la communication	Renvoie à la gestion des interactions entre les participants avec un leadership omniprésent pour assurer la bonne marche des discussions. Les interventions de cet ordre donnent le ton à l'ensemble du groupe et permettent des rappels à l'ordre.

La perspective cognitive de Brien (1997)

La démarche d'adaptation de l'individu à son environnement apparaît à Brien (1997) comme une activité de résolution de problèmes. Au cours de cette activité, l'être humain élabore constamment des buts intermédiaires qui sont orientés vers l'atteinte d'un but final susceptible de satisfaire ses besoins. Brien (p. 28) emprunte sa définition du besoin à l'*Encyclopédie universelle illustrée* (1968, p. 400) : « Force, généralement naturelle et inconsciente, qui pousse un être vers ce qui est indispensable ou utile à son existence, à sa conservation ou à son développement ». Les besoins incitent la personne à rechercher constamment, de façon consciente ou inconsciente, des situations ou des états jugés comme potentiellement satisfaisants. Les buts que la personne veut atteindre sont définis par Brien (p. 28) comme « la représentation mentale de ces situations ou de ces états ». Pour atteindre un but final, l'individu se fixe des buts intermédiaires ou sous-buts qui composent des chaînes de buts.

Nous considérons que les apprenants qui utilisent la téléconférence d'encadrement participent à une activité de résolution de problèmes pour satisfaire des besoins par l'atteinte successive d'une chaîne de buts et de sous-buts. Cette conceptualisation qui décompose le besoin en une chaîne de buts et de sous-buts accorde une juste valeur aux moindres besoins exprimés en téléconférence, en ce sens que le moindre sous-but est directement relié au but final. C'est précisément dans cette perspective que les services de soutien sont offerts aux apprenants dans les activités d'encadrement. Cette optique du besoin ressort également du modèle d'analyse de la communication de Dervin (1989).

Catégories alternatives de Dervin (1989)

Pour Dervin (1989), les catégories traditionnelles utilisées par les chercheurs pour décrire les utilisateurs de systèmes de communication ou d'information permettent de les décrire en termes 1) de caractéristiques démographiques; 2) de caractéristiques psychologiques; 3) d'accessibilité aux technologies; 3) de savoir et de savoir-faire technologiques; 4) de rôles dans les interactions. Selon Rojo (1995), qui a utilisé le modèle de Dervin, ces catégorisations traditionnelles des utilisateurs correspondent à des modèles qui considèrent les médias comme de simples transmetteurs d'information à des personnes n'étant que des récepteurs de cette même information. Dervin

affirme qu'on ne peut pas se contenter de considérer le média et le message comme des simples canaux de transmission de l'information. Selon elle, le sens, la signification n'est pas simplement un phénomène de transmission d'un cerveau à un autre cerveau. L'information n'existe pas indépendamment de l'utilisateur, comme un simple objet de consommation. Pas plus qu'un livre n'a d'existence sans lecteur. L'information implique un processus de collaboration pour la construction du sens par la communication. Particulièrement dans les médias dits « collaboratifs » (*collaborative media*), comme les téléconférences par exemple, où les utilisateurs sont tour à tour créateurs et récepteurs des messages communiquant l'information. Information qui n'existerait pas à la limite si elle n'était pas créée par les communications entre les utilisateurs (Rafaelli et Larose, 1993). Ces postulats concernant les médias collaboratifs, tout comme ceux du constructivisme, de l'apprentissage collaboratif, de l'attitude proactive, considèrent l'apprentissage comme un processus social de construction du sens en collaboration avant d'être individualisé. Constatant que de nouvelles façons de décrire les utilisateurs deviennent nécessaires, des chercheurs dans le domaine de la communication médiatisée par ordinateur (McClure, Bishop, Doty et Rosenbaum, 1991; cités par Rojo, 1995) prônent des approches qui s'intéressent aux points de vue des utilisateurs et qui tiennent compte de leur compréhension du média utilisé.

Les catégories alternatives exigent du chercheur qu'il entre dans le monde des utilisateurs des systèmes d'information et de communication de l'intérieur, dans la perspective de l'utilisateur, alors que les catégories dites traditionnelles sont élaborées du point de vue d'un observateur extérieur. Les six catégories alternatives sont considérées comme universelles et valides pour tous les utilisateurs dans toutes les situations :

- la situation de l'utilisateur (*actor's situation*);
- les manques à combler pour la création du sens (*gaps in sense making*);
- le but tel que défini par l'utilisateur (*actor-defined purpose*);
- la stratégie d'utilisation de l'information (*information using strategy*);
- les valeurs reliées à l'information (*information values*);
- les caractéristiques de l'information.

Les catégories alternatives se veulent des catégories ouvertes qui fournissent des outils permettant d'explorer l'usage quotidien des utilisateurs de systèmes d'information et de communication selon leurs perspectives :

Pour quel usage spécifique utilisent-ils le système? Comment interagissent-ils avec le système?

CONCLUSION

En abordant l'encadrement dans la perspective de la demande des apprenants et de leurs besoins, nous croyons rendre compte plus adéquatement de la dynamique des interactions lors des activités d'encadrement. En effet, on reprochait traditionnellement à l'apprenant d'être passif alors que c'est lui qui déclenche le processus en posant ses questions. De même, il était reconnu qu'en exécutant telle tâche spécifique, par exemple, se référer aux remarques des participants ou les remercier, le tuteur exerçait la fonction d'animation socio-affective alors que les écrits ne mentionnent pas explicitement qu'un apprenant qui exécute cette tâche exerce lui aussi la fonction d'animation socio-affective. De même, lorsque le tuteur expliquait des concepts, il était censé exercer la fonction d'animation pédagogique-intellectuelle. Dans notre nouvelle conceptualisation, ce faisant, le tuteur répond à une demande d'explication de concept d'un apprenant (besoin pédagogique-intellectuel) si son interaction est réactive ou tout simplement, le tuteur a identifié ce besoin de soutien pédagogique-intellectuel et il devance la question de l'apprenant si son interaction est proactive.

Les fonctions d'animation telles qu'elles étaient définies avec les tâches reliées à chacune d'elles pouvaient laisser croire que les interventions du tuteur se voulaient résolument proactives : le tuteur fournit des références, il résume la discussion, il fournit de la rétroaction sur les commentaires, etc. La dynamique d'une téléconférence d'encadrement apparaît toute autre si on reconnaît à l'apprenant son rôle proactif : c'est lui qui exprime ses besoins en posant des questions et le tuteur répond à ces mêmes besoins. Il s'agit d'une question de perspective, l'attribution du statut de besoin ou de fonction résulte du choix d'aborder la question de l'encadrement dans la logique de la demande (l'apprenant, l'utilisateur) ou de la logique de l'offre (le tuteur, l'animateur).

La satisfaction des besoins ou la recherche de solutions aux problèmes reliés à l'apprentissage est à l'origine de la participation libre des apprenants à la téléconférence d'encadrement. C'est ce caractère de liberté qui pourrait la distinguer des autres applications de la téléconférence : la télédiscussion est utilisée pour prolonger la discussion amorcée en classe (activité souvent notée) alors que le télétravail est utilisé pour réaliser en groupe une tâche à l'intérieur des activités obligatoires de formation. Dans tous les cas, la

téléconférence se révèle un média interactif ou collaboratif dans lequel les utilisateurs sont à la fois créateurs et consommateurs de l'information produite. L'existence même du média est fonction des contributions des participants sous forme de messages échangés. Les besoins des apprenants sont portés à la connaissance du groupe de participants dans un processus interactif d'où résulte la collaboration dans une activité de résolution de problèmes. La compréhension de cette dynamique est essentielle puisque l'existence même du média est liée à la participation et donc aux besoins exprimés et aux buts poursuivis par les apprenants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRIOUX, D. (1985). Les formules d'encadrement. In Henri, F. et Kaye, A. (éds), *Le savoir à domicile : Pédagogie et problématique de la formation à distance* (pp. 179-203). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BERNATCHEZ, P.-A. (1998). L'encadrement des apprenants par la télématique. *Distances*, 2 (2), 65-79.
- BERNATCHEZ, P.-A. (2000). *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- BRIEN, R. (1997). *Science cognitive et formation* (3^e édition). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BURGE *et al.* (1991). Burge, E., Howard, J.L. et Ironside, D.J. (1991). *Mediation in distance learning : An investigation of the role of tutoring* (Rapport IR 015 291). Ontario : Ontario Institute for Studies in Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 339 349).
- CARRIER, G. et SCHOFIELD, M. (1991). Student support and computer mediated communication in distance education. *Canadian Journal of Educational Communication*, 20 (1), 45-54.
- CARRIER, G. (1991). *L'utilisation du tutorat par l'étudiant à distance : une analyse confirmatoire*. Thèse de doctorat non publiée, Université Concordia, Montréal.
- COLLINS, M. et BERGE, Z. (1996). *Facilitating interaction in computer mediated online courses* [En ligne]. <http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderators.html> [20 février 1998].
- DERVIN, B. (1989). Users in research inventions : How research categories perpetuate inequities. *Journal of Communication*, 39 (3), 216-232.
- Deschênes, A.-J. (mai 2000). *Les modèles d'encadrement*. Atelier présenté au 68^e Congrès de l'ACFAS, Montréal.
- FEENBERG, A. (1992). Le monde de l'écrit : Théorie et pratique de la conférence assistée par ordinateur. In Perin, P. et Gensollen, M. *La communication plurielle : L'interaction dans les téléconférences* (pp. 224-247). Paris : La documentation française.
- FORGUES, J.F. (mai 2000). *Le forum électronique : une révolution dans l'enseignement à distance à condition de le réussir*. Communication présentée au 16^e Congrès annuel de l'Association canadienne de l'éducation à distance (ACED), Québec.
- GAGNÉ, P. (mai 2000). *L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants?* Communication présentée au 68^e Congrès de l'ACFAS, Montréal.

- GAUTHIER, P.-D. (2001). *La dimension cachée de la e-formation : une étude en trois épisodes*. [En ligne]. <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=15893> [15 septembre 2001].
- GRAWITZ, M. (1991). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Éditions Dalloz.
- HARASIM, L., HILTZ, R., TELES, L. et TUROFF, M. (1995). *Learning Networks : A field guide to teaching and learning online*. London, England : The MIT Press.
- KEATING, C.-A. (2000). *Tableau comparatif des modes de communication pour supporter divers types d'encadrement* [En ligne]. http://benhur.teluq.quebec.ca/~ckeating/COMMUNICATION_ET_INTERNET.htm [9 mai 2000].
- LANGÉVIN, L. et VILLENEUVE, L. (éds) (1997). Introduction. In Langevin, L. et Villeneuve, L. (éds), *L'encadrement des étudiants : Un défi du XXI^e siècle* (pp. 376-414). Montréal : Les Éditions Logiques.
- LEBEL, C. (1992). *L'autonomie de l'étudiant à distance : représentations discursives de tuteurs*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- LEBEL, C. (1995). Le tuteur et l'autonomie de l'étudiant à distance. *Journal of Distance Education / Revue de l'éducation à distance*, X (1), 5-24.
- MARCHAND, L. (1992). *Conception de l'apprentissage chez des apprenants adultes qui suivent des cours à distance*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris VIII, Vincennes à St-Denis.
- MASON, R. (1991). Moderating educational computer conferencing. *DEOSNEWS* [En ligne], 1 (19). [Http://www.ed.psu.edu/ACSDE/deosarchives.html#vol1](http://www.ed.psu.edu/ACSDE/deosarchives.html#vol1) [2 octobre 1999].
- MICHAUD, P. et THOMAS, N. (1998). *Apprendre par la télématique : La pédagogie des réseaux informatiques*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- MOORE, G. M. et KEARSLEY, G. (1995). *Distance education : A system view*. Belmont : Wadsworth Publishing.
- PAULSEN, M.F. (1995). Moderating educational computer conferences. In Z. Berge et M. Collins, *Computer-mediated communication and the on-line classroom in distance education : Distance Learning* (vol. 3, pp. 81-89). Cresskill, NJ : Hampton Press.
- POWER, M., DALLAIRE, S., DIONNE, M. et THÉBERGE, C. (1994). *L'encadrement des étudiantes et des étudiants en situation d'apprentissage à distance à l'Université du Québec à Rimouski* (Monographie no 42). Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- RAFAELI, S. et LAROSE, R. (1993). Electronic bulletin boards and « public goods » explanations of collaborative mass media. *Communication Research*, 20 (2), 277-297.
- ROJO, A. (1995). *Participation in scholarly electronic forum*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto.
- WATTERS, J. (1984). *Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.

