

Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines

Viviane GLIKMAN, maître de conférences au département Technologies nouvelles et éducation de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique)

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche européenne sur la fonction d'aide et de conseil (ou « fonction tutorale ») dans la formation des adultes. Des entretiens en profondeur menés auprès d'apprenants et de tuteurs dans différents dispositifs de formation de trois pays (France, Angleterre, Allemagne) ont permis de mettre en évidence les diverses dimensions de la fonction tutorale, de construire une typologie de chacun des deux groupes d'acteurs interviewés en relation avec cette fonction et d'identifier des modèles contrastés de sa mise en œuvre en regard des besoins des apprenants.

Learners and Tutors: a European Approach about Human Mediations

This paper presents the results of a European research about support and counselling in adult education. In depth interviews have been carried out with learners and support providers in different educational settings of three countries (France, England and Germany). They lead to clarify the various forms of support which belong to the tutors' function, to built a typology of each group of interviewed actors in relation with this function and to identify contrasted models of its implementation compared to learners' needs.

En situation de formation traditionnelle, en face à face, la co-présence des apprenants et des formateurs autorise des contacts interpersonnels directs. Dans les nouveaux dispositifs de formation fondés sur l'usage des technologies de l'information et de la communication (formations « ouvertes et à distance », sur Internet ou non), qui occupent aujourd'hui une place grandissante dans le système de formation des adultes, les médiations humaines ne peuvent bien souvent s'opérer qu'à distance, *via* des outils techniques. Or, on constate de manière récurrente que, quels que soient les divers moyens de communication (synchrone ou asynchrone) mis à disposition des apprenants pour favoriser les échanges avec des acteurs institutionnels et/ou entre apprenants, seule une faible proportion d'entre eux en fait usage (Debon, 2002). Y recourir n'est pas plus un gage de réussite que ne pas y recourir n'implique l'échec, mais on observe néanmoins une corrélation significative (qui ne signifie pas obligatoirement cause à effet) entre la participation aux échanges proposés, la poursuite des études et la réussite aux examens¹. Il semble donc important de comprendre les facteurs qui influent sur le mode de fonctionnement des médiations humaines,

¹ La corrélation entre recours aux tuteurs et réussite aux études est très récemment confirmée par une enquête auprès d'apprenants à distance en Sciences de l'éducation (DEA de Stéphanie GASC, en cours au laboratoire CIVIIC de l'université de Rouen).

auxquelles de nombreux chercheurs s'accordent à attribuer un rôle fondamental dans le processus de formation, tant en France (Albero, 2000 ; Collectif de Chasseneuil, 2001 ; etc.) qu'à l'étranger (Knowles, 1990 ; Alheit, 1995 ; etc.).

Le projet ATLASS : objectifs et méthode

Une recherche-développement, intitulée « ATLASS » (*Supporting Adult Learners To Achieve Success*)², menée en partenariat par trois instituts en Angleterre, en France et en Allemagne³, de 1997 à 2000, dans le cadre du programme européen Socrates, s'est ainsi interrogée sur les fonctions d'aide et de conseil aux apprenants dans les dispositifs de formation d'adultes. Il est intéressant de noter qu'au contraire de l'anglais, où le mot « *support* » est admis de longue date, les formules varient, dans les organismes français, pour désigner ces fonctions : « tutorat », « aide », « assistance », « soutien pédagogique », « accompagnement », etc.⁴. En ce qui concerne les acteurs qui concourent à les assurer, quel que soit leur statut institutionnel, nous utiliserons ici le terme générique de « tuteur », dans son sens le plus large.

Cette recherche, qui portait une attention particulière aux apprenants de niveau d'études faible ou moyen (inférieur ou égal au baccalauréat), partait de l'hypothèse que le soutien aux apprenants est un facteur essentiel face à des adultes souvent peu préparés à reprendre des études et peu habitués à apprendre dans une situation d'autoformation. Elle visait notamment :

- à étudier les représentations et les pratiques des apprenants en matière d'aide et de conseil, selon leurs caractéristiques individuelles et leurs rapports à la formation, en regard des représentations et des stratégies des différents personnels en charge de ces fonctions,
- à définir des modèles de tutorat, en analysant leur degré de pertinence selon les publics d'apprenants,
- à comparer ces différents éléments dans les trois contextes nationaux et dans trois types de dispositifs de formation : formations traditionnelles « en présentiel », autoformations assistées dans des lieux-ressources et formations à distance.

Une même institution éducative, comme le CNAM (Conservatoire National des Arts-et-Métiers) ou l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes), pouvant proposer des ensembles de formations organisés de manière différente (notamment en présence et à distance) et parfois même régis par des approches pédagogiques différentes, le choix du terme « dispositif de formation », au lieu de « formation » tout court ou « organisme de formation », permet de distinguer divers sous-ensembles au sein d'un même organisme⁵.

Enfin, la dimension « développement » du projet devait permettre de formuler des recommandations destinées aux décideurs institutionnels, aux tuteurs et aux apprenants, tendant à renforcer l'efficacité des pratiques et transférables d'un pays à l'autre.

² Qu'on peut traduire par « Aider les apprenants adultes à réussir ».

³ Respectivement la NFER (Fondation Nationale anglaise pour la Recherche en Éducation), l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) et le LSW (Institut de Westphalie du Nord pour l'école et la formation des adultes).

⁴ Une clarification du vocabulaire utilisé dans ce cadre par les trois langues concernées a été nécessaire avant le début de la recherche. Elle a donné lieu à une publication en anglais (STONE S., GLIKMAN V. et WACK O. G. *Supporting Adult Learners I. A Comparison of Concepts and Terms and Their Usage in the Adult Education Systems of England, France and Germany [Aider les apprenants adultes I. Une comparaison des concepts et termes et de leur usage dans les systèmes anglais, français et allemand d'éducation des adultes]*. Slough, Grande-Bretagne, NFER, National Foundation for Educational Research, 1999).

⁵ Le terme « dispositif », qui n'a pas d'équivalent exact en anglais, peut être traduit par « *setting* ».

Une enquête qualitative, par entretiens non-directifs centrés, a été réalisée, dans les trois pays concernés et dans les trois types de dispositifs de formation caractérisés ci-dessus, auprès d'échantillons diversifiés de 60 apprenants (20 par pays) et de 30 personnes (10 par pays) en charge, à divers titres, de fonctions tutorales (enseignants, formateurs, tuteurs, moniteurs, personnels administratifs, conseillers, travailleurs socio-éducatifs...). L'analyse de contenu des entretiens a été réalisée à partir de grilles communes pour l'ensemble des pays et des dispositifs.

L'interprétation des données ainsi recueillies tend à vérifier l'hypothèse que, bien que chaque pays ait ses propres traditions en matière de formation d'adultes et de formation à distance, les tuteurs y développent des stratégies très similaires, face à des apprenants très comparables. Les résultats ci-après présentent les diverses dimensions de la fonction tutorale, une typologie des apprenants soulignant les facteurs qui agissent sur les modes de recours au tutorat, une typologie des tuteurs dégagant les variables qui influent sur les modalités de mise en œuvre de leur fonction et les modèles d'exercice de la fonction tutorale qui prévalent dans les dispositifs observés, en regard des besoins des apprenants⁶.

Il va de soi, en ce qui concerne les typologies qui suivent, que les individus qui ont permis de les construire ont été caractérisés à l'instant « t » de l'entretien et que le type dans lequel ils ont été classés correspond au stade où ils ont été saisis, dans leur processus de formation pour les apprenants, dans le cours de leur carrière pour les tuteurs. Si ces types sont présents à chaque instant dans un dispositif de formation donné, l'appartenance d'un individu à un type est la résultante d'une histoire qui se poursuit et le moment observé s'inscrit dans un processus dynamique.

Les dimensions de la fonction tutorale

Les interventions tutorales sont de natures variées, elles s'appliquent à différents moments et concernent différents aspects du processus de formation. La liste ci-dessous est issue de l'analyse de contenu des entretiens des deux groupes d'acteurs, que ces dimensions aient été évoquées (explicitement ou implicitement) en termes de besoins par les apprenants ou en termes de pratiques par les tuteurs :

- aide à l'orientation et au choix du contenu, du niveau et du mode d'organisation de la formation,
- soutien didactique, centré sur les contenus du cours,
- soutien méthodologique, concernant les aspects métacognitifs et l'organisation concrète du travail,
- soutien psychologique et affectif, offrant un appui moral et motivationnel et favorisant une valorisation de l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes,
- aide sociale et personnelle, portant sur des problèmes pratiques et matériels (logement, finances, santé...), périphériques aux études, mais fondamentaux quant à leur poursuite⁷,

⁶ La dimension de cet article ne nous permet pas d'illustrer les interprétations qui suivent par des citations extraites des interviews, non plus que de discuter les quelques différences, portant surtout sur la représentation variable des différents types dans les échantillons nationaux, qui ont pu être observées entre les trois pays. Des résultats plus détaillés figurent dans un rapport en cours de finalisation qui sera publié en anglais par la NFER (GLIKMAN V., STONEY S. et WACK O. G. *Supporting Adult Learners 2. Which Learners ? Which Providers ? Which Models of Support ? Report of a Cross-national Research and Development Project*).

⁷ Dans certains dispositifs gérés par le ministère de l'Éducation nationale et s'adressant à des publics en difficulté, le terme « accompagnement » est très spécifiquement réservé à cet aspect du soutien aux apprenants.

- aide relative aux structures institutionnelles, traitant des problèmes d'accès aux services administratifs, aux ressources pédagogiques complémentaires, aux lieux éventuels de regroupement, etc.,
- aide technique, relative à l'appropriation des matériels et des logiciels,
- aide spécialisée, liée à des besoins spécifiques (remédiations à une dyslexie, à l'illettrisme, maîtrise de la langue de travail pour des étrangers, etc.),
- aide par l'organisation d'un travail collectif, souvent oubliée mais essentielle, dans laquelle il s'agit d'encourager et d'animer, par tous les moyens disponibles, la mise en place et la dynamique d'échanges et de collaborations entre apprenants, en face-à-face ou à distance.

Ces différentes dimensions de la fonction tutorale englobent donc non seulement la facilitation des apprentissages proprement dits, mais aussi tout ce qui peut contribuer à donner aux apprenants le sentiment d'appartenance à une communauté éducative et à activer un lien social, au sens de l'image de soi dans le rapport à un groupe de référence, ce lien étant particulièrement difficile à entretenir dans les formations à distance où les apprenants sont géographiquement dispersés et les regroupements difficiles à organiser.

Typologie des apprenants

L'analyse et l'interprétation des entretiens avec les apprenants n'ont permis de faire émerger aucune relation entre leurs similitudes et leurs différences en matière de rapport à la formation et au tutorat, d'une part, et leurs caractéristiques socio-démographiques, telles que le sexe, l'âge, le niveau d'études, l'activité professionnelle, d'autre part. Les critères significatifs permettant la construction d'une typologie s'avèrent moins manifestes que ces variables classiques.

Deux facteurs se révèlent discriminants quant aux représentations que les apprenants ont de leur formation et à leurs stratégies en matière de recours au tutorat : un plus ou moins fort sentiment d'urgence et/ou de nécessité par rapport à cette formation et une adaptation plus ou moins grande à un apprentissage autonome.

Le sentiment d'urgence et/ou de nécessité est lié au projet individuel et, généralement, à une pression économique ou professionnelle. Il peut aussi être exprimé en termes d'intensité de la motivation à suivre et à réussir les études entreprises. Correspondant à deux situations contrastées, il se rencontre à la fois chez des apprenants qui ont des objectifs précis et sont déterminés à les atteindre et chez des apprenants en recherche d'emploi, parfois chômeurs de longue date, sans objectif précis et souvent peu ou non qualifiés, pour lesquels l'obtention d'un travail présente néanmoins un caractère vital.

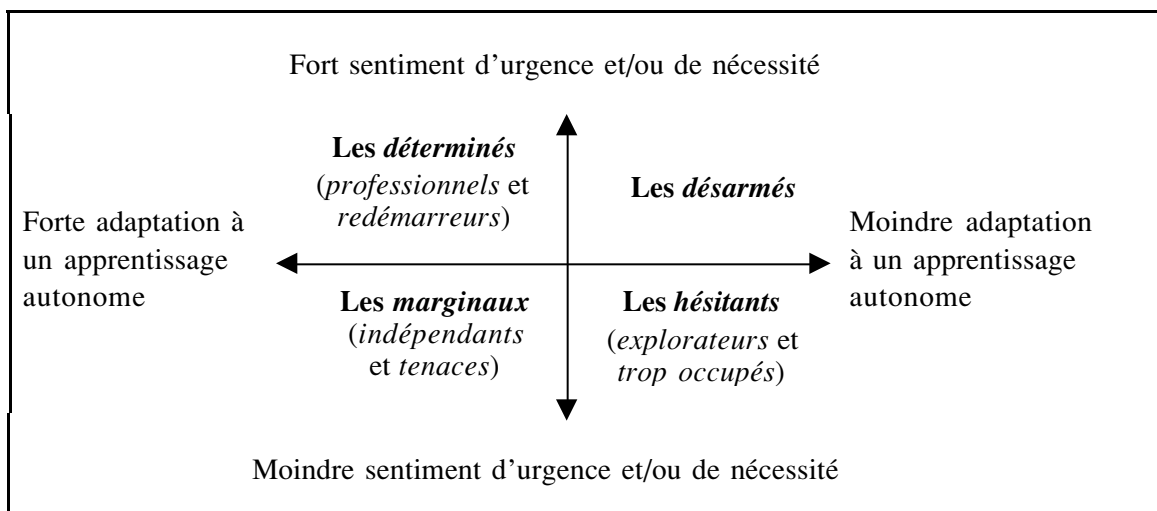
Un moindre sentiment d'urgence et/ou de nécessité se rencontre chez des apprenants relativement satisfaits de leur activité professionnelle, qui ne sont pas soumis à des pressions économiques. Il peut également correspondre à différentes situations : chômeurs dont les sources de revenus sont suffisantes et pour qui trouver un travail n'est pas essentiel, salariés qui envisagent d'améliorer leur situation professionnelle sans pour autant rejeter leur emploi du moment, personnes pour qui suivre des études répond à un désir un peu flou de « changer quelque chose dans leur vie », sans vision claire des changements attendus.

Il n'est pas ici dans notre objet de discuter les notions de compétences d'autoformation, ni d'autonomie. Nous définirons simplement cette dernière comme « la capacité d'une personne à obéir à ses propres règles » (Leselbaum, 1994, pp. 97-98). Ainsi, d'après Jarvis (1990, p. 35), un apprenant autonome est « quelqu'un qui a la capacité d'apprendre de manière indépendante et de

choisir les modalités d'apprentissage les mieux adaptées aux tâches à effectuer ». Une plus ou moins forte adaptation à un apprentissage autonome se traduit ainsi par une plus ou moins grande aptitude à prendre en charge son propre apprentissage, à organiser son travail, à gérer son temps et à tirer profit des diverses ressources éducatives, matérielles et humaines, disponibles au sein du dispositif ou dans l'environnement familial, professionnel, personnel. Cette adaptation peut avoir été préalable à l'entrée en formation ou acquise au cours du processus de formation, ce qui explique que nous ayons préféré la formule « adaptation à un apprentissage autonome » à celle de « capacité d'autonomie ».

De ce point de vue, une question essentielle porte sur la manière dont l'institution éducative et ses tuteurs considère l'autonomie des apprenants : pré-requis sans lequel l'accès à la formation est illusoire ou processus qui doit faire partie des objectifs de la formation. Dans ce dernier cas, l'autonomisation peut même être considérée comme le but premier de la formation.

Le croisement des deux critères ci-dessus a permis la construction d'une typologie dans laquelle s'inscrit l'ensemble des apprenants interviewés, quels que soient le pays et le type de dispositif concerné. Quatre grands types d'apprenants ont ainsi pu être construits, résumés dans le schéma suivant :



Typologie des apprenants

a) Les *déterminés* sont caractérisés par leur ferme intention d'atteindre les objectifs précis qu'ils se sont fixés. Deux sous-types peuvent être distingués, en fonction de l'origine de cette détermination :

- les *professionnels* exercent ou ont exercé un travail qualifié ou satisfaisant ; certains d'entre eux, confrontés à l'évolution de leur métier, souhaitent se recycler afin d'acquérir les qualifications complémentaires nécessaires au maintien de leur emploi ou à l'évolution de leur carrière ; d'autres, qui ne possèdent pas les titres et ne bénéficient souvent pas d'un statut correspondant à l'emploi qu'ils occupent, cherchent une sécurisation professionnelle qui passe par la reconnaissance de leurs compétences grâce à l'obtention des diplômes correspondants ;
- les *redémarrateurs* ont eu une vie désordonnée, parfois même marquée par une certaine délinquance, et/ou ont multiplié les « petits jobs » et les emplois précaires, peu qualifiés et

insatisfaisants ; parvenus à un moment critique de leur existence, ils ne supportent plus cette situation et sont convaincus de la nécessité de « repartir du bon pied », reprenant des études et décidés à les réussir, afin de mener une vie plus en accord avec leurs aspirations.

Tous les déterminés adhèrent à la situation d'autoformation, qu'ils l'aient choisie en connaissance de cause ou qu'ils y aient été contraints et l'aient acceptée. Ils sont bien adaptés à un apprentissage autonome et la maîtrise des outils techniques, lorsque celle-ci est nécessaire, ne constitue pas pour eux un obstacle ; ils n'hésitent donc pas à faire appel au tutorat (même à distance) en cas de besoin, de manière souvent très utilitaire, et à échanger avec d'autres apprenants, qu'ils aident volontiers. On peut les décrire comme des consommateurs avertis - on pourrait aussi les dire « co-producteurs » de leur formation ou, avec G. Jacquinet (1999, p. 30), « apprenants-constructeurs ».

Le tutorat qu'ils attendent est principalement d'ordre didactique. Ceux qui l'assurent doivent faire preuve de solides compétences dans la matière étudiée et de célérité dans leurs réponses. Les redémarrateurs, qui ont besoin d'une assistance tutorale plus importante que les professionnels, requièrent une plus grande disponibilité.

b) À l'opposé des précédents, les *désarmés* se recrutent surtout, mais pas uniquement, parmi les apprenants d'un faible niveau d'études. Beaucoup d'entre eux sont chômeurs ou occupent des emplois occasionnels ou à temps partiel. Le sentiment d'urgence qu'ils éprouvent est lié à l'impératif économique auquel ils sont confrontés, qui est de trouver un emploi ou un emploi plus stable que celui qu'ils occupent ou ont précédemment occupé.

Bien que ressentant avec force la nécessité et l'urgence de réussir leurs études, ils ont des difficultés à fonctionner en situation d'autoformation et à « se prendre en main » ; ils se heurtent souvent à des problèmes périphériques (psychologiques, personnels, sociaux...) qui perturbent leur cursus. Leur capacité à apprendre passe par une revalorisation personnelle, alors que, dans les formations médiatisées, leur fréquente absence de maîtrise de l'informatique leur renvoie d'eux-mêmes une image négative.

Consommateurs passifs, parfois désorientés, d'une formation qu'ils ont entreprise en mesurant mal ses implications, ils s'attendaient à un modèle plus scolaire (même lorsque celui-ci a été synonyme d'échec par le passé), avec des enseignants plus présents et un mode d'organisation des apprentissages plus structuré. Peu rompus à utiliser les ressources éducatives, intimidés face aux formateurs et, souvent, aux autres apprenants qu'ils imaginent mieux armés qu'eux-mêmes, ils communiquent peu avec leurs pairs et, maladroits à formuler leurs questions, ne savent pas comment ou n'osent pas demander de l'aide. Ils expriment des regrets (ou des critiques) relatifs au manque d'encadrement et à l'absence d'échanges, sans pour autant se sentir à même de les susciter, surtout par l'intermédiaire de moyens techniques. Leurs besoins en termes de soutien sont multiples, mais leurs demandes ne peuvent émerger que face à des tuteurs qui exercent opiniâtrement leur « devoir d'ingérence » (Poisson, *in Carré et al.*, 1997, p. 168).

c) Ressemblant aux déterminés par leurs compétences d'autoformation, les *marginiaux*, ainsi nommés parce qu'ils étudient « en marge » du cadre institutionnel proposé, s'en distinguent par un moindre sentiment d'urgence, au moins dans l'échantillon étudié, et, surtout, par une absence quasi totale de recours au tutorat. Ils trouvent des modalités personnelles pour organiser leurs activités d'apprentissage et accéder à diverses ressources éducatives.

À nouveau, deux sous-types peuvent être distingués :

- les *indépendants* n'éprouvent *a priori* pas le besoin d'être aidés ou soutenus par l'institution de formation, qu'ils travaillent seuls ou qu'ils trouvent le soutien dont ils ont besoin auprès de parents, d'amis ou d'autres apprenants ;
- les *tenaces* ont essayé de s'adresser aux tuteurs, mais ont été déçus par les réponses obtenues et auraient abandonné sans leur ténacité. Ils ont trouvé une solution alternative dans leur entourage ou dans un travail en binôme avec un autre apprenant rencontré par hasard (en cours pour le présentiel, dans une salle de ressources, lors d'un regroupement ou « sur le Web » en formation à distance). Ce deuxième sous-type est intéressant à analyser pour deux raisons. D'une part, il met en évidence l'importance du travail en binôme (ou à plusieurs), non pas tant en termes d'aide sur le contenu, mais d'entraide psychologique et de soutien moral, encourageant à maintenir le rythme de travail. D'autre part, il apporte, en creux, des informations sur des groupes d'apprenants très difficiles à interviewer et particulièrement nombreux dans les formations d'adultes, les « abandonnants »⁸. On peut, en effet, faire l'hypothèse qu'une proportion non négligeable de ces derniers s'est trouvée dans la même situation, sans rencontrer la solution de remplacement qui leur aurait permis de persévérer.

Les deux sous-groupes ne nécessitent pas le même mode de tutorat. Le soutien sollicité par les indépendants n'est pas plus développé, et même moindre, que celui requis par les déterminés, alors que les tenaces, tout comme probablement les abandonnants, auraient eu besoin de tuteurs attentifs, soucieux de répondre à l'ensemble des problèmes qu'ils rencontrent et capables d'animer des activités collectives.

d) Qu'ils aient des objectifs précis, mais ne soient pas totalement convaincus de leur bien-fondé, ou que leurs objectifs demeurent flous, les *hésitants*, comme leur nom l'indique, ne souhaitent pas véritablement s'impliquer dans leurs études. Ils ressemblent aux désarmés par leurs faibles compétences d'autoformation.

Deux sous-types peuvent ici encore être distingués, en fonction de la source de ces hésitations :

- les *explorateurs* se cherchent à travers la (ou les) formation(s) qu'ils suivent, changeant facilement d'orientation et surtout séduits par le fait de découvrir de nouvelles connaissances, sans idée précise des débouchés qu'ils en attendent ; on trouve en particulier dans ce groupe des mères de famille qui reprennent des études après avoir élevé leurs enfants, sans réelle nécessité économique, et des retraité(e)s désireux de se prouver leurs capacités à continuer d'étudier ;
- les *trop occupés* ont d'autres priorités dans l'existence (famille, vie privée, activité professionnelle ou autre). Ainsi, l'une d'eux envisage d'obtenir un diplôme d'informatique qui lui permettrait d'accéder au statut professionnel correspondant à la fonction qu'elle occupe de fait dans son entreprise, mais ce statut la conduirait à devenir cadre et à renoncer aux activités syndicales qui lui tiennent à cœur. Un autre a renoncé à se présenter à un examen parce que celui-ci avait lieu le jour de son anniversaire...

Les hésitants s'adressent peu aux tuteurs car, pour eux, recourir à leur soutien impliquerait une réciprocité, sur le mode du « contre-don »⁹, consistant à s'engager davantage dans leurs études et dans leur rôle d'apprenant, ce qu'ils ne souhaitent pas véritablement. Ils ont donc besoin de tuteurs

⁸ Ou « décrocheurs », selon l'expression québécoise.

⁹ Selon la formule de Marcel Mauss à propos des processus rituels d'échanges (prestations et contre-prestations, c'est-à-dire « dons » et « contre-dons ») qui gouvernent les rôles sociaux et structurent symboliquement les sociétés, en Polynésie et dans certaines tribus indiennes traditionnelles (cf. MAUSS M., « Essai sur le don », in : *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, 1950).

qui prennent l'initiative de s'adresser à eux et qui leur apportent avant tout une aide à l'orientation, visant à leur permettre de formuler un projet éducatif qui corresponde à leurs attentes.

Alors que les autres types d'apprenants sont à peu près également répartis entre les trois pays partenaires du projet, il semble que le pourcentage d'hésitants soit plus faible en Allemagne qu'en France et en Angleterre, sans doute du fait des exigences plus fortes du système de formation allemand qui tolère mal ce qu'il perçoit comme un certain dilettantisme.

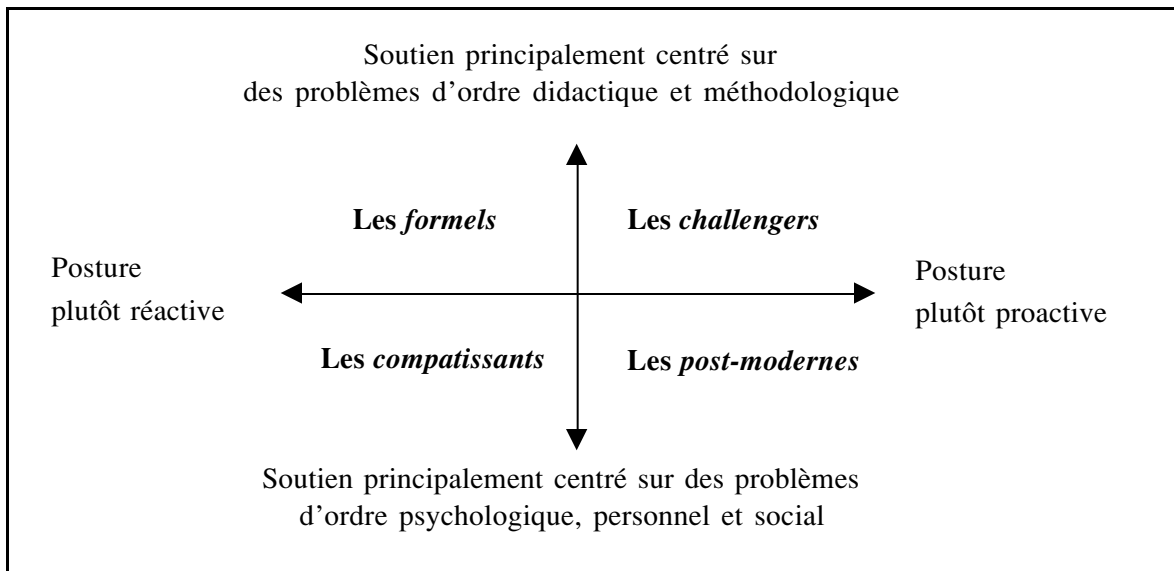
Au total, on constate que, même si beaucoup d'apprenants estiment très important et rassurant de savoir qu'un tutorat est disponible et qu'ils peuvent éventuellement y recourir, seuls les déterminés s'adressent spontanément aux tuteurs, alors que leurs besoins en termes de soutien ne sont pas les plus cruciaux. Ils représentent généralement, semble-t-il, une faible proportion des adultes en formation (entre 10 et 25% selon le dispositif considéré), ce qui explique la faible utilisation du tutorat lorsque celui-ci exige une initiative de la part des apprenants.

Typologie des tuteurs et modèles d'exercice de la fonction tutorale

Transversales au plan des pays, les pratiques tutorales sont, en revanche, variables selon les individus et le contexte institutionnel dans lequel elles s'exercent. La construction d'une typologie des tuteurs a d'abord été fondée sur deux éléments, définis grâce à l'analyse de leurs discours et relatifs à leurs stratégies en matière de soutien aux apprenants :

- la nature du soutien qu'ils estiment devoir apporter et apportent effectivement aux apprenants, selon que celui-ci recouvre essentiellement des aspects didactiques et méthodologiques ou prenne en compte les dimensions psychologiques et affectives et les problèmes matériels, personnels et sociaux rencontrés au cours du processus de formation ;
- la manière dont ils assurent ce soutien, selon qu'ils adoptent une posture tutorale plutôt « réactive » ou plutôt « proactive », les tuteurs plutôt réactifs ayant tendance à se contenter de répondre aux demandes explicites des apprenants, sans anticiper sur ces demandes et sans chercher au-delà, tandis que les tuteurs plutôt proactifs prennent l'initiative de proposer une aide et s'appliquent à faire émerger des demandes.

Ces deux éléments définissent quatre grands types de tuteurs, que présente le schéma ci-après :



Typologie des tuteurs

Quant aux variables explicatives de ces différences entre tuteurs, elles relèvent du croisement de trois facteurs (dont aucun ne suffit à lui seul à les expliquer), liés au contexte d'exercice de la fonction tutorale et à certaines caractéristiques sociologiques des personnels concernés :

- l'idéologie pédagogique des dispositifs institutionnels dans lesquels exercent les tuteurs, selon qu'ils privilégient les contenus et les acquisitions de connaissances, les effets de la formation y étant jugés en termes de qualifications et de diplômes, ou qu'ils s'attachent surtout au développement personnel et au processus d'autonomisation des apprenants, sans pour autant exclure les acquisitions de connaissances ;
- la formation première des tuteurs et leur expérience professionnelle : ceux qui ont reçu une formation « académique » et ont commencé à travailler en tant qu'enseignants dans des établissements scolaires, ou y travaillent encore, ne consacrant qu'une partie de leur temps à la formation des adultes, révèlent généralement des pratiques plus traditionnelles que ceux qui ont reçu une formation de formateurs d'adultes ou viennent du milieu de l'entreprise ;
- leur satisfaction par rapport à l'emploi qu'ils occupent et à l'exercice d'une fonction tutorale dans la formation des adultes, ainsi que la manière dont leurs enjeux professionnels ou leurs options idéologiques les conduisent à investir dans cette fonction.

Du fait de la prégnance de ces variables, il semble que la plupart des tuteurs ne modulent pas leurs pratiques en fonction des apprenants qu'ils ont en charge. En d'autres termes, au sein d'un même dispositif, un même tuteur aura fortement tendance à avoir des pratiques identiques, indépendamment des apprenants auxquels il s'adresse (ce qui n'exclut pas que ses pratiques puissent, éventuellement, se révéler assez différentes dans un autre dispositif). À noter qu'on peut ainsi, en outre, caractériser deux groupes de tuteurs : les « conformistes » (les plus nombreux dans l'échantillon interviewé, quel que soit le pays) qui adhèrent ou se conforment à l'idéologie de l'institution à laquelle ils appartiennent, que celle-ci privilégie les acquisitions de connaissances ou

le développement de la personnalité, et les « déviants », dont les pratiques sont en rupture avec l'idéologie dominante dans leur institution.

Le croisement de ces trois variables avec les deux éléments précédemment énoncés permet de subdiviser les types et de construire un schéma explicatif des stratégies des agents de la fonction d'aide et de conseil. Faute de place, nous ne présenterons pas ce schéma, nous limitant ci-après aux quatre types principaux.

a) Les *formels* sont plutôt réactifs et ne traitent guère que les demandes d'ordre didactique et méthodologique. La plupart d'entre eux, « conformistes », travaillent dans des dispositifs qui privilégient les apprentissages et ont reçu une formation académique. Certains, toutefois, exercent dans des dispositifs centrés sur le développement personnel des apprenants, mais sont employés sur vacations et mal payés, leur attitude « déviante » s'expliquant par leur insatisfaction quant à leur statut institutionnel.

Ces tuteurs répondent à un modèle que nous avons nommé « **fonctionnel** », convenant relativement bien aux déterminés et aux indépendants, mais très insuffisant à répondre aux besoins des autres types d'apprenants.

b) Les *compatissants* sont seulement réactifs, mais acceptent de traiter toutes les demandes des apprenants, notamment sur des problèmes d'ordre psychologique, matériel, personnel et social. Ce sont surtout des femmes, secrétaires ou des administratives, qui travaillent dans des dispositifs de formation centrés sur les apprentissages, dans lesquels les enseignants ne traitent que les questions d'ordre didactique et méthodologique, alors que les étudiants sont porteurs de demandes plus larges qu'elles sont amenées à prendre en charge.

Le modèle tuteur est ici « **affectif** », correspondant à une partie des besoins des apprenants désarmés et explorateurs, mais également insuffisant à les satisfaire, d'autant qu'il est représenté par des catégories de personnels qui ne sont pas officiellement en charge de fonctions tutorales et qui ne peuvent assurer ces dernières que de manière marginale, souvent sans reconnaissance institutionnelle.

c) Les *challengers* sont proactifs, mais uniquement sur des questions d'ordre didactique et méthodologique. Ils travaillent dans des dispositifs qui privilégient les contenus d'apprentissage et sont de formation « académique », mais ils ont choisi d'intervenir dans la formation des adultes et c'est dans ce domaine que se situent, d'une manière ou d'une autre, leurs enjeux professionnels ou idéologiques.

Ce modèle, ici nommé « **pédagogique** », répond aux besoins des déterminés et des marginaux tenaces, mais la pertinence des prestations tutorales n'en est pas moins essentielle, des réponses inadaptées aux attentes risquant de décourager des apprenants moins résolus.

d) Les *post-modernes*¹⁰ sont à la fois proactifs et disposés à traiter l'ensemble des problèmes que rencontrent les apprenants. La plupart d'entre eux travaillent dans des dispositifs privilégiant le

¹⁰ Ainsi nommés en référence à « l'éducation post-moderne » (cf. POURTOIS J.-P. et DESMET H., *L'éducation post-moderne*. Paris, PUF, coll. Éducation et Formation, 1997), qui cherche à prendre en compte les dimensions les plus importantes entrant en jeu dans la construction de l'identité d'un individu (besoins affectifs, cognitifs, sociaux, idéologiques) dans un système pédagogique « multi-référentiel et intégré » visant à faire des adultes des « sujets-acteurs » de leur projet éducatif.

développement personnel des apprenants, à l'idéologie desquels ils adhèrent. Quelques-uns, « déviants » et innovateurs, se rencontrent dans des dispositifs centrés sur les acquisitions de connaissances, auquel cas ils ont été formés à enseigner à des adultes ou sont issus d'un milieu professionnel différent. Ils jouent souvent un rôle dynamique dans l'évolution des institutions où ils exercent.

Ce modèle « **holistique et personnalisé** », qui s'intéresse à la personne dans sa globalité, au-delà de l'individu-apprenant, correspond surtout aux besoins des désarmés et des hésitants, qu'il peut aider à formuler un projet cohérent et à s'y tenir. Il est toutefois inadapté aux déterminés et aux indépendants auxquels il apparaîtrait plus pesant et encombrant qu'utile.

Conclusion

Les appels d'offres européens expriment fréquemment, de manière quelque peu irréaliste (sinon technocratique) des attentes de résultats en termes de « bon modèle », susceptible de fonder des recommandations pour une généralisation des pratiques. Or, une conclusion importante de ce travail est qu'il n'existe pas de « bon modèle » de la fonction tutorale, le seul « bon » tutorat étant celui qui s'adapte le mieux aux besoins différenciés des apprenants.

Une autre observation essentielle est que tout dispositif de formation, quels que soient ses objectifs, ses modes d'organisation et son niveau (ainsi que le montre par exemple l'étude menée en milieu universitaire par Bataille *et al.*, 1998), accueille, dans des proportions variables certes, les divers types d'apprenants rencontrés dans cette recherche. Or, un dispositif donné regroupe une majorité d'agents de la fonction tutorale « conformistes », donc assez similaires quant aux représentations qu'ils ont de leur fonction et à leurs stratégies.

Cela signifie que, dans chaque dispositif, un nombre significatif d'apprenants ne rencontre pas le modèle tutorial susceptible de lui convenir. Au plan praxéologique, il s'agit alors, soit d'agir dès l'accueil en orientant les candidats vers des dispositifs susceptibles de mieux les satisfaire¹¹ ou, pour les tuteurs, d'évoluer vers une plus grande flexibilité de leurs pratiques, en fonction des besoins spécifiques des différents types d'apprenants auxquels ils sont confrontés. Une autre réponse à ce problème peut résider dans la constitution, au sein des institutions éducatives, d'équipes composées de tuteurs aux profils variés, travaillant en coordination pour répondre aux besoins hétérogènes des apprenants. Enfin, la mise en place et l'animation de travaux coopératifs ou collaboratifs entre apprenants¹² s'avèrent un élément essentiel pour vivifier les médiations humaines et le lien social, notamment dans les formations en ligne malgré les difficultés d'une telle entreprise.

Du point de vue de la recherche, il serait intéressant de vérifier et de quantifier ces typologies grâce à une enquête extensive. Enfin, outre ses limites, inhérentes à toute approche typologique, ce travail laisse persister une interrogation quant aux facteurs qui influent sur l'« adaptation à l'apprentissage autonome », considérée ici comme une donnée. La présence ou l'absence d'autonomie préalable à l'entrée en formation ou l'aptitude à s'adapter rapidement à un

¹¹ Les modalités d'organisation de la formation, et notamment les formations à distance, sont rarement choisies pour leurs qualités intrinsèques, mais en fonction de contraintes physiques, géographiques ou temporelles, sans que les apprenants soient conscients des exigences de la situation de formation dans laquelle ils vont se retrouver.

¹² Sur la distinction, encore mal stabilisée, entre ces deux termes, cf. HENRI F. et LUNDGREN-CAROL K., *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Montréal, Canada, Presses Universitaires du Québec, 2001.

apprentissage de cette nature ne sont pas directement liées à des variables classiques. En particulier, ni la nature ou l'intensité des motivations, ni le niveau d'études, ni le niveau des responsabilités professionnelles ne suffisent à en rendre compte. On peut admettre que des éléments plus complexes, relatifs aux histoires de vie, interviennent ici. Il serait utile de s'attacher à leur mise en évidence.

En tout état de cause, ces résultats soulignent les nécessaires diversification et personnalisation des médiations humaines dans une perspective d'efficacité pédagogique et confirment la place essentielle de ce « service » face aux « produits » éducatifs que l'offre en matière de formation d'adultes diffuse de plus en plus largement, *via* des technologies à la sophistication sans cesse accrue et dans un contexte d'industrialisation croissante (Mœglin, 1999). Une telle exigence va, certes, à l'encontre des objectifs de mondialisation et des critères de rentabilité (Glikman, 2002) qui régissent le recours au réseau Internet dans nombre d'opérations qui visent d'abord à engranger un maximum d'inscriptions, sans se soucier de la réussite des inscrits, et assurent une fonction tutorale « à l'économie », avec des tuteurs considérés comme des « sous-profs », peu formés et mal rémunérés. C'est néanmoins à ces seules conditions que, de notre point de vue, les technologies pourraient effectivement contribuer au renversement du paradigme de formations qui revendiquent de placer l'individu « au centre du dispositif ».

Bibliographie

ALBERO B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, L'Harmattan, coll. Éducation et formation.

ALHEIT P. (1995). « Was die Erwachsenenbildung von der Biographie – und Lebenslauf-forschung lernen Kann », in : LENZ W, éd., *Modernisierung der Erwachsenen-bildung*. Vienne, Cologne, Weimar, Böhlau, pp. 28-56.

BATAILLE M. et al. (1998). *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement*. Université de Toulouse II, CREFI.

COLLECTIF DE CHASSENEUIL (2001). *Accompagner des formations ouvertes*. Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation.

CARRÉ P., MOISAN A. et POISSON D. (1997). *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

DEBON C. (2002). « Ressources techniques et ressources humaines en formation individualisée à distance : leurs rôles dans les apprentissages et le pouvoir d'autodirection des apprenants ». Colloque « 2001 Bagues : globalisme et pluralisme » (Montréal, Canada, 24-27 avril 2002), actes en cours de publication.

GLIKMAN V. (2002). « La 'e-formation' entre globalisation des produits et pluralité des services ». Colloque « 2001 Bagues : globalisme et pluralisme » (Montréal, Canada, 24-27 avril 2002), actes en cours de publication.

KNOWLES M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris, Éditions d'Organisation.

JACQUINOT G. (1999). « Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ? », in : GLIKMAN V., éd., *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*. Paris, INRP, pp. 21-35.

JARVIS P. (1990). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Londres, Routledge.

LESELBAUM N. (1994). Article « Autonomie », in : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan.

MÆGLIN P., dir. (1998). *L'industrialisation de la formation. État de la question*. Paris, CNDP.