



HAL
open science

Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles idiosyncrasiques des tuteurs

Jean-Jacques Quintin

► To cite this version:

Jean-Jacques Quintin. Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles idiosyncrasiques des tuteurs. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2007, Grenoble, France. hal-02063777

HAL Id: hal-02063777

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02063777>

Submitted on 11 Mar 2019

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.

Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles idiosyncrasiques des tuteurs

Jean-Jacques Quintin, Lidilem, Université Stendhal-Grenoble3 ; UTE, Université de Mons-Hainaut

RESUME : *La recherche expérimentale que nous avons menée vise à saisir les effets de différentes modalités d'interventions tutorales (MiT) sur le travail effectué à distance par une centaine d'étudiants réunis en groupes restreints (trois par équipe). Ces modalités ont été élaborées en considérant les dimensions d'intervention qui participent à l'accompagnement tutoral, soit les composantes pédagogiques (P), socio-affectives (S) et organisationnelles (O). Complémentairement à ces trois MiT ciblées sur les dimensions S, O ou P, deux modes d'intervention tutorale non ciblés ont été intégrés en guise de modalités de référence : une MiT réactive et une MiT proactive non ciblée. Nous nous proposons, à l'occasion de cette présentation, de saisir la singularité de chacune de ces modalités dans la manière dont elles ont été appliquées par les tuteurs et de cerner les modèles d'intervention propres à chacun d'entre eux (modèles idiosyncrasiques).*

MOTS-CLES : *tutorat - formation à distance - forum - groupe restreint - expérimentation- analyse de contenu - modèle idiosyncrasique.*

1. Introduction

Le but de cette étude est de comparer, par effet de contraste, l'impact sur l'apprentissage de cinq modalités d'intervention tutorale (MiT). Les MiT étudiées ont été élaborées en considérant les dimensions d'interventions qui, au vu de la littérature, participent à l'accompagnement tutoral, soit les composantes pédagogiques (P), socio-affectives (S) et organisationnelles (O). En complément de ces trois « MiT ciblées », deux modes d'intervention tutorale non ciblés ont été intégrés en guise de modalités de référence : une « MiT réactive » et une « MiT proactive non ciblée ». Les tuteurs, au nombre de sept, ont été invités à encadrer cinq équipes, chacune selon une modalité différente de suivi (deux modalités non ciblées, proactive et réactive et trois modalités ciblées sur une dimension d'intervention). Après avoir présenté les MiT telles qu'elles ont été définies sur le plan théorique et les résultats qui se dégagent de l'analyse de l'efficacité de ces MiT sur l'apprentissage, nous nous attacherons à préciser la singularité de celles-ci telles qu'elles ont été appliquées durant l'expérimentation et à cerner les modèles idiosyncrasiques propres à chacun des tuteurs.

2. Problématique

Dans le champ de la *psychologie sociale*, de nombreuses recherches principalement expérimentales ont été menées sur la dynamique de travail en groupe restreint. Certaines d'entre elles se sont penchées spécifiquement sur les modalités d'accompagnement présentiel de sujets engagés dans une activité collective. Rappelons à titre d'exemple les recherches entamées à la fin des années trente par Lewin Lippit et White (1939) sur les styles de leadership autocratique, démocratique et laisser-faire. En revanche, comme le soulignent Nielsen et al. (2005), très peu d'études empiriques ont porté en psychologie sociale sur le travail collectif à distance. Les auteurs suggèrent ainsi d'investiguer cette voie afin d'identifier les variables

qui, dans ces conditions particulières, sont en relation avec l'efficacité des groupes restreints. Dans le domaine de la recherche en *formation à distance*, certains travaux, peu nombreux cependant, se sont penchés sur les effets d'un accompagnement tutoral, ceux-ci étant appréciés sur l'accès aux aides (De Lièvre, 2000), la perception du rôle des tuteurs (Gagné et al., 2001 ; Heuer et King 2004), le nombre et la nature des échanges entre les participants (Bernatchez et Marchand, 2005), la satisfaction ou la motivation (Gagné et al., 2001 ; Pettigrew, 2001) ou encore sur les résultats individuels obtenus par les étudiants au terme de la formation (Quintin, 2005). A ce jour, les études se sont principalement focalisées sur la comparaison entre deux modalités d'intervention tutorale : proactive et réactive. Ces deux types de médiation permettent de distinguer les interventions selon qu'elles se déclenchent à l'initiative du tuteur (proactive) ou en réponse à une demande d'un étudiant (réactive) (Shuell, 1996 cité par Vermont et Verloop, 1999 ; Bernatchez 2000 ; De Lièvre, 2000). Les résultats obtenus indiquent que la proactivité inciterait les étudiants à utiliser les aides disponibles (De Lièvre, 2000), à augmenter le nombre de leurs interventions (Bernatchez et Marchand, 2005) et qu'elle permettrait d'obtenir des résultats individuels statistiquement et significativement meilleurs que ceux obtenus par des apprenants encadrés selon une modalité réactive (Quintin, 2005).

3. Dispositif de recherche

Par la présente recherche, nous entendons d'une part confirmer les éléments initialement mis en évidence (Quintin, *ibid*) et d'autre part appréhender l'efficacité de cinq modalités d'intervention tutorale (MiT) appliquées dans le cadre d'une formation à distance impliquant 105 étudiants inscrits en deuxième année universitaire en Psychologie et Sciences de l'Education. Comme l'illustre le tableau ci-dessous, chaque tuteur (N = 7) a encadré cinq équipes de trois étudiants, en veillant à appliquer à chacune d'entre elles une modalité d'intervention tutorale différente. Les étudiants ont été répartis aléatoirement dans les équipes, ce qui, par voie de conséquence, les affectait également à un groupe expérimental.

			Tuteurs							Equipes	Etudiants
			A	B	C	D	E	F	G		
MiT	Grp. exp.										
Proactive ciblée sur	l'organisationnel	Org	1*	1	1	1	1	1	1	7	21
	le pédagogique	Péda	1	1	1	1	1	1	1	7	21
	le socio-affectif	Soc	1	1	1	1	1	1	1	7	21
Proactive non ciblée	Pro		1	1	1	1	1	1	1	7	21
Réactive non ciblée	Réa		1	1	1	1	1	1	1	7	21
Equipes			5	5	5	5	5	5	5	35	
Etudiants			15	15	15	15	15	15	15		105
(*) Nombre d'équipes											

Tableau 1 : Constitution des groupes expérimentaux

L'efficacité des modalités a été appréciée par l'analyse des progrès individuels enregistrés au terme de la formation (prétest/post-test), par la qualité des travaux réalisés en cours de session par les équipes et enfin par l'engagement des étudiants (participation et l'assiduité) dans la formation.

La formation s'est déroulée sur dix semaines, durant l'année 2005-2006, dont six ont été consacrées à la réalisation, via un forum de discussion¹, de quatre activités menées en groupe restreint (i.e. rédaction d'une synthèse textuelle, réalisation d'une carte conceptuelle, activité de débat et conception/analyse d'une situation de formation), portant sur les modèles d'enseignement-apprentissage, objet du cours de « Psychologie de l'Éducation ». Les tâches proposées peuvent se différencier à la fois par les démarches intellectuelles mobilisées (prendre et traiter de l'information, communiquer, résoudre des problèmes, imaginer, expliquer...)² et par le mode d'organisation du travail d'équipe induit : mutualisation (« synthèse textuelle »), collaboration (« carte conceptuelle » et « conception/analyse ») ou non orienté (« débat »).

4. Définition des modalités d'intervention tutorale (MiT)

Les premières recherches qui portent sur l'identification des rôles exercés par les membres d'un groupe engagés dans une tâche commune remontent aux années quarante. Benne et Sheats (1948) (cités par Mongeau et Tremblay) identifient à cette époque trois dimensions majeures qui différencient fonctionnellement les interventions des membres d'un groupe : les rôles centrés sur la tâche, sur le maintien de la cohésion et sur les besoins individuels (cf. aussi Anzieu et Martin, 1994). A quelques nuances près, les auteurs de ce champ de recherche s'accordent pour considérer que l'intervention d'un membre d'un groupe engagé dans un travail conjoint peut se caractériser selon les deux premières dimensions énoncées, à savoir une centration sur la tâche à réaliser et sur l'entretien des relations inter-individuelles (Mongeau et Tremblay, 1995).

Dans le domaine de l'enseignement à distance, l'attention s'est portée sur les fonctions dévolues aux interventions des tuteurs. L'analyse d'une dizaine de typologies recensées dans la littérature (Mason, 1991 ; Berge, 1995 ; Dionne et al., 1999 ; Rossman, 1999 ; Vermont et Verloop, 1999 ; De Lièvre, 2000 ; Coppola et al., 2001 ; Daele et Docq, 2002 ; Bernatchez, 2003 ; Béziat, 2004) permet d'identifier deux constantes : la présence de fonctions orientées d'une part vers les aspects relationnels (climat, cohésion...) et affectifs (gestion des émotions, motivation...) et d'autre part vers des interventions pédagogiques, accompagnées, dans certaines typologies, d'actions destinées à susciter la réflexion métacognitive. Dans la majorité des cas (six cas sur dix), on y trouve également une rubrique relative à l'aide organisationnelle essentiellement orientée vers la gestion du temps et la répartition des tâches entre les membres d'une équipe. Certains auteurs y intègrent en outre une fonction de suivi et/ou de synthèse des échanges entre les apprenants (Masson, 1991 ; Berge, 1995). D'autres catégories d'interventions, minoritairement représentées dans ce panel, concernent les aspects techniques (Berge, 1995 ; Daele et Docq, 2002 ; Bernatchez, 2003 ; Béziat, 2004), administratifs (De Lièvre, 2000 ; Bernatchez, 2003 ; Béziat, 2004) ou communicationnels (Bernatchez, 2003).

Les trois fonctions principales recensées dans la littérature ont été retenues pour construire les MiT ciblées : socio-affective, pédagogique et organisationnelle. A l'occasion de l'application de chacune d'entre elles, les tuteurs étaient invités à privilégier les composantes d'intervention caractérisant la modalité ciblée. Leurs fonctions principales sont les suivantes :

¹ Plateforme Esprit : <http://ute3.umh.ac.be/esprit>

² En référence à la typologie des démarches intellectuelles de D'Hainaut (1985).

- **MiT socio-affective**

Etablir et maintenir un climat relationnel propice au travail de l'équipe ; favoriser la cohésion entre les membres ; soutenir les étudiants dans l'effort ; valoriser le travail individuel et collectif qui est réalisé.

- **MiT organisationnelle**

Soutenir l'organisation du travail collectif au niveau de la répartition des tâches et de la planification de celles-ci ; rappeler les échéances ; inciter la réflexion sur l'organisation de l'équipe.

- **MiT pédagogique**

Expliciter les objectifs et les critères d'évaluation ; intervenir par étayage sur les contenus ; apporter un soutien méthodologique ; susciter la réflexion méta-cognitive ; soutenir les conflits sociocognitifs.

Enfin, rappelons que les modalités réactive et proactive (cette dernière étant qualifiée dans la recherche de *proactive non ciblée*), envisagent le soutien de manière classique, non orienté sur une dimension particulière d'intervention.

Différents supports ont été fournis aux tuteurs afin de les assister dans leurs actions de suivi. Un scénario d'encadrement a été élaboré de manière à suggérer les actions, spécifiques à chacune des MiT, que les enseignants étaient invités à mener pour encadrer leurs équipes. Par ailleurs, un forum d'échange entre les tuteurs et le coordinateur-chercheur a été mis en place. Il a permis de répondre aux questions courantes qui se posent durant une formation à distance mais également d'aborder les interrogations relatives à l'application des modalités de suivi. Enfin, deux entretiens téléphoniques ont été l'occasion de faire le point de la situation avec chacun des tuteurs.

5. Efficacité des modalités d'intervention tutorale

Les performances individuelles des étudiants ont été mesurées au travers des progrès réalisés entre le prétest et le post-test (gains relatifs³). La modalité ciblée sur la composante socio-affective a abouti, en moyenne, à de meilleurs résultats (39,80 %) suivi de la modalité proactive non ciblée (27,44 %), pédagogique (26 %) et organisationnelle (24,27 %), le groupe réactif obtenant les performances les plus basses (11,68 %). La MiT socio-affective s'est en outre révélée significativement plus efficace que la modalité réactive, en obtenant en moyenne plus de 28 % de gains relatifs supplémentaires (MW⁴ : Z.-2,910 ; p.0,004), ce qui correspond à une taille d'effet⁵ d'amplitude élevée (TE. 1,01). Les résultats des comparaisons paires indiquent également la présence d'une différence statistiquement significative entre le groupe « proactif non ciblé » (Pro) et « réactif » (Réa) (MW : Z.-2,031 ; p. 0,042). Ceci permet de

³ Le gain relatif, indice proposé par D'Hainaut (1975) pour mesurer les progrès réalisés au terme d'un apprentissage, est défini comme « .../le rapport de ce que l'élève a gagné à ce qu'il aurait pu gagner au maximum » (ibid : 159).

⁴ Test de Mann-Whitney.

⁵ La taille d'effet, notée TE, a été calculée selon l'indice g de Hedge (Kline, 2005), qui estime l'ampleur de l'effet d'un traitement en calculant la différence entre la moyenne du groupe considéré et celle d'un groupe de référence, le résultat étant divisé par leur écart-type commun (i.e. racine carrée des variances intra-groupes).

confirmer nos résultats antérieurs quant à une plus grande efficacité de la modalité proactive non ciblée sur la MiT réactive (cf. Quintin, 2005), ainsi que de relever une donnée nouvelle : l'impact particulièrement positif d'un tutorat proactif centré sur des interventions socio-affectives.

Les meilleurs résultats obtenus par le groupe « socio-affectif » (Soc) sont confortés par les données que nous avons recueillies lors de l'analyse de l'engagement dans la formation et des travaux d'équipe. A cet égard, on remarque une évolution positive de la qualité des tâches réalisées par le groupe Soc par rapport aux autres groupes. Si dans la première activité de la formation (« synthèse textuelle »), les équipes Soc se placent en moyenne en troisième position, elles occupent la deuxième place dans la deuxième activité (« carte conceptuelle ») et la première dans les deux dernières tâches réalisées (« débat » et « conception/analyse d'une situation de formation »). Nous remarquerons en particulier la nette dominance des équipes du groupe socio-affectif dans l'activité de débat avec une différence statistiquement significative vis-à-vis de la modalité réactive (MW : Z. -2,103 ; p. 0,035). Enfin, la moyenne des scores, toutes tâches confondues, révèle également une différence significative entre ces deux groupes (MW : Z -2,308 ; p. 0,040).

L'observation des moyennes d'engagement des équipes dans les échanges de messages déposés dans les forums indique d'une manière générale que les équipes « socio-affectives », « pédagogiques » et, dans une moindre mesure, « proactive non ciblée » ont fait preuve d'une participation (nombre et longueur des messages déposés) et d'une assiduité (nombre de jours d'intervention) soutenues. A l'inverse, les équipes « réactives » et « organisationnelles » obtiennent en moyenne des indices d'engagement plus faibles. Une différence statistiquement significative est observée entre les groupes pédagogique et organisationnel (MW : Z. -1,981 ; p. 0,048).

En synthèse, ces résultats indiquent que les modalités socio-affective et proactive ont eu un impact favorable sur les progrès individuels. La première confirme cet effet au niveau de la qualité des travaux réalisés en équipe et de l'engagement des équipes lors des échanges qui se sont produits dans les forums. Le groupe d'étudiants suivi selon la modalité pédagogique enregistre des progrès individuels proches de ceux du groupe proactif non ciblé et obtient en équipe des résultats souvent comparables à ceux du groupe Soc. Les équipes « pédagogiques » font également preuve de l'engagement le plus marqué. Enfin, nous avons pu également observer une similitude entre les résultats -plus faibles- obtenus tant par les équipes suivies selon une MiT organisationnelle que par celles encadrées selon une MiT réactive (résultats aux activités collectives et indices d'engagement). Cependant, les étudiants du groupe Org semblent avoir mieux tiré leur épingle du jeu lors des épreuves individuelles.

6. Questions de recherche

Les modalités d'intervention tutorale ont été présentées jusqu'à présent telles qu'elles ont été définies *en théorie* et proposées aux tuteurs pour application durant la formation. Il nous incombe maintenant d'analyser la manière dont elles ont été appliquées sur le terrain. A titre d'exemple, nous pouvons nous demander si la MiT socio-affective comporte effectivement plus d'interventions à caractère socio-affectif que les autres ou encore si les interventions des tuteurs dans cette modalité sont plutôt orientées vers l'entretien d'un climat relationnel positif, vers le soutien des étudiants dans l'effort ou vers une autre catégorie d'intervention.

Ceci nous permettra de répondre à notre première question de recherche :

QR1 : « Sur base du suivi effectivement réalisé par les tuteurs dans cette formation, quelle est la nature des interventions dites « socio-affectives », « organisationnelles » et « pédagogiques » mobilisées pour encadrer le travail d'étudiants réunis en groupes restreints ? »

Nous nous demanderons également comment les enseignants qui ont participé à l'expérimentation se caractérisent selon leur manière propre d'envisager l'accompagnement tutorial. Nous allons de ce fait identifier un « modèle idiosyncrasique » pour chacun des tuteurs selon les trois dimensions d'intervention considérées : socio-affective, organisationnelle et pédagogique.

De là, notre seconde question de recherche :

QR2 : « Quels sont les modèles d'interventions spécifiques à chacun des tuteurs engagés dans la formation (modèles idiosyncrasiques) ? ».

7. Méthodologie

7.1 Analyse de contenu catégorielle

La démarche méthodologique que nous avons adoptée tant pour vérifier la conformité de l'application des modalités d'intervention que pour répondre aux deux questions de recherche repose sur une analyse des messages déposés par les tuteurs dans les forums.

Notre corpus a été analysé suivant les principes généraux d'une analyse de contenu dite *catégorielle*, en ce sens qu'elle « vise à prendre en considération la totalité d'un "texte" pour le passer à la moulinette de la classification et du dénombrement par fréquence de présence (ou l'absence) d'items de sens » Bardin (2001 : 41). En référence aux travaux de Berelson (1952, cité par Krippendorff), Mucchielli (1994), Krippendorff (1980), Bardin (2001), Riffe et al. (1998 cités par Rourke et al., 2001) et Neuendorf (2002), cette analyse sera définie plus précisément comme *une technique de prise d'informations quantitative, systématique, intersubjective, exhaustive et répliquable, opérée à partir de l'interprétation d'un discours dans le but de répondre aux questions de recherche*. Conformément à la démarche d'analyse de discours que nous avons adoptée pour saisir la nature des interventions, l'interprétation d'un segment textuel s'est effectuée non seulement à partir de la valeur sémantico-pragmatique de celui-ci mais s'est également appuyée sur les relations que le segment entretient avec le cotexte ainsi que sur les informations du contexte disponibles.

Le corpus analysé est constitué de l'ensemble des messages déposés par les tuteurs dans les forums durant les six semaines de la formation (N = 1.452). Cet échantillon représente la totalité des interventions tutorales à l'exception des courriels transmis aux étudiants⁶, des contacts occasionnels en face à face⁷. Il n'intègre pas non plus les échanges réalisés lors des chats auxquels certains des tuteurs ont ponctuellement participé⁸.

6 Moyenne de 7 courriels par tuteur (ce nombre correspond aux courriels dont nous avons une trace, soit ceux transmis depuis la plateforme).

7 Ces contacts ont pu avoir lieu à l'occasion de l'utilisation du laboratoire informatique par certains étudiants. Nous n'avons pas d'indication précise à ce sujet.

8 Cinq chat au total soit en moyenne moins d'un chat par tuteur.

7.2 Unité de codage et unité d'énumération

L'unité de codage correspond « *au segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation et du comptage fréquentiel* » (Bardin, 2001 : 135). Une controverse existe quant au choix à opérer entre des unités qui reposent sur des critères syntaxiques (mot, phrase, paragraphe, message) et celles qui se fondent sur le sens (unité de sens ou thématique). Les premières permettraient une segmentation fiable du texte alors que les secondes offriraient l'avantage de la flexibilité, les unités pouvant être de taille variable et le sens pouvant être saisi sous ses différentes formes d'énonciation (Rourke et al., 2001). En définitive, l'unité la plus appropriée combinerait les avantages de la stabilité de segmentation de l'une et de la flexibilité de l'autre (ibid. : 10).

Dans cette recherche, il est apparu qu'un système hybride associant à la fois l'unité syntaxique comme base d'énumération et l'unité de sens comme référent de codage constituait une solution adaptée à l'analyse de notre corpus. Le choix du paragraphe comme *unité d'énumération* repose sur le présupposé que l'action de « passer à la ligne » marque l'intention de l'auteur de distinguer les idées importantes qu'il veut communiquer. Au vu du corpus, il est apparu que les tuteurs ont privilégié cette forme de segmentation pour mettre en avant les idées clés de leur discours. Le retour chariot constitue donc à cet égard, sauf dans le cas d'erreur de manipulation de la part de l'auteur, un indicateur de segmentation particulièrement fiable.

Dans notre situation d'analyse, le paragraphe ne pouvait cependant pas être retenu comme *unité de codage*. En effet, une telle unité risquait de sous-représenter les catégories de codage relevant de noyaux sémantiques actualisés selon des formes syntaxiques plus courtes que le paragraphe. Dans certaines circonstances, ces éléments, noyés dans le paragraphe, n'auraient pas été comptabilisés. Nous pensons en particulier à ceux relatifs à l'humour, à la valorisation de l'autre ou aux encouragements qui peuvent être transmis au moyen d'un ou quelques mots seulement (« Bravo », « Bon courage »). Une unité de type sémantique nous a semblé nettement plus appropriée pour coder des noyaux de sens qui, à l'observation, manifeste une grande variabilité d'énonciation.

Le principe que nous avons adopté dans l'analyse de contenu a consisté à découper le corpus en paragraphes (unité d'énumération) et à coder ensuite ses noyaux de sens (unités de codage). Le calcul fréquentiel s'est réalisé sur la base de l'unité d'énumération, chaque paragraphe se voyant attribué un point. Dans le cas de plusieurs noyaux de sens au sein d'un même paragraphe, la valeur de ceux-ci s'est vue affectée d'une pondération (0,5 pour deux noyaux). L'identification des noyaux de sens s'est fondée sur le repérage des actes de parole directeurs et des actes subordonnés⁹ (Roulet et al., 1987), l'ensemble formant le segment textuel à coder. L'interprétation s'est appuyée sur la valeur à la fois locutoire et illocutoire de l'énoncé. L'affectation du segment dans une des catégories de la grille de codage a donc été envisagée selon une perspective pragmatique, nous incitant à qualifier l'unité de codage de *sémantico-pragmatique* plutôt que simplement *sémantique* ou encore *thématique*.

⁹ L'acte directeur est un constituant central de la communication qui ne peut être supprimé sous peine d'en affecté fondamentalement le sens. L'acte subordonné quant à lui, dont la présence est facultative, permet de préparer l'acte directeur (de Nuchèze, 2001).

7.3 Définition des catégories de codage

Notre grille d'analyse se compose de cinq catégories principales subdivisées en trente-sept catégories secondaires. Les premières correspondent aux fonctions tutorales identifiées à partir des typologies recensées dans la littérature¹⁰. Il s'agit des fonctions organisationnelle, pédagogique, socio-affective et technique. Suite à l'exploration du corpus (phase de pré-analyse), une catégorie supplémentaire relative aux rituels d'ouverture et de clôture s'est révélée nécessaire pour couvrir la totalité des noyaux de sens du corpus (principe d'exhaustivité). Notre recherche portant sur l'effet des modalités socio-affective, pédagogique et organisationnelle, ces trois catégories principales ont été développées de manière plus détaillée.

Les catégories secondaires ainsi que les règles de codage ont été définies selon une démarche semblable (i.e. revue de la littérature et pré-analyse du corpus). Nous nous proposons de décrire ci-après les différentes catégories secondaires (désormais désignés simplement par le terme « catégorie ») de la grille de codage et de donner quelques indications sur les règles qui ont présidé à l'affectation des noyaux de sens. Notons que le respect du principe d'exhaustivité adoptée pour cette analyse explique la présence d'un nombre important de catégories (trente-sept) dont certaines peuvent paraître secondaires au regard des visées de la recherche. Il s'agit par exemple des actes de langage utilisés pour introduire le développement d'une idée (e.g. « Voici mes commentaires par rapport au travail que vous m'avez transmis »), catégories que nous avons répertoriées sous l'intitulé « amorce ». Cette quantité s'explique également par la volonté de limiter la perte d'information qui résulterait inévitablement d'un codage réalisé à partir d'un nombre de catégories plus restreint.

Précisons enfin que la grille de codage a été appliquée par le chercheur lui-même et testée par un deuxième codeur à partir d'un échantillon du corpus (Fidélité inter-codeur : Kappa 0,70 ; p. 0,000).

7.3.1 Les quatorze catégories socio-affectives

Une première version des catégories socio-affectives a été élaborée à partir des travaux que Garrison et ses collaborateurs (Garrison et al., 2000 ; Garrison et al., 2001 ; Rourke et al., 2001) ont menés autour du concept de *présence sociale*. Les auteurs la définissent comme étant la capacité des participants d'une CMO de se projeter sur le plan social et émotionnel dans une communauté (Garrison et al., 2000). La présence sociale est investiguée à partir de trois grandes catégories de répliques : affectives, interactives et cohésives (Rourke et al., 2001). Les répliques affectives dénotent la capacité de l'individu à exprimer ses sentiments. Les répliques interactives correspondent d'une part aux échanges qui témoignent d'une conscience mutuelle de la présence de chacun (« mutual awareness »), et d'autre part à la reconnaissance de la contribution de chacun, celle-ci pouvant être identifiée à partir de marques de valorisation et d'encouragement (ibid. : 23). Enfin, les répliques cohésives sont envisagées comme des activités susceptibles de favoriser l'engagement du groupe (ibid. : 23).

¹⁰ Mason, 1991 ; Berge, 1991 ; Dionne et al., 1999 ; Rossman, 1999 ; Vermont et Verloop, 1999 ; De Lièvre, 2000 ; Coppola et al. 01 ; Daele et Docq, 2002 ; Bernatchez, 2003 ; Béziat, 2004

La confrontation de cette classification avec celle proposée par les autres auteurs consultés¹¹, ainsi qu'avec notre corpus, nous a permis d'identifier les catégories socio-affectives décrites ci-après.

- **Expression d'une émotion positive ou négative** (Garrison et al., 2000 ; Rourke et al., 2001)

Cette catégorie d'actes de parole se caractérise par l'expression d'une « émotion brute ». Nous avons codé les segments relatifs à cette catégorie en distinguant d'une part les émotions « positives » (joie, surprise positive, soulagement...) et d'autre part les émotions « négatives » (crainte, colère, contrariété, déception, découragement, embarras...).

- **Sollicitation à participer** (Mason, 1991 ; Paulsen, 1995 ; Rossman, 1999 ; Coppola et al., 2001 ; Béziat, 2004 ; Chang, 2004 ; Heuer et King, 2004)

Le tuteur sollicite la participation d'un ou de plusieurs étudiant(s).

- **Encouragement**

Cette catégorie regroupe des unités qui correspondent aux deux cas de figure suivants :

- Le tuteur fournit un soutien dans l'effort. A la différence de la sollicitation à participer, les unités de cette catégorie interviennent lorsque la participation de l'étudiant est jugée effective (Dionne et al. 1999 ; Vermont et Verloop, 1999 ; Béziat, 2004 ; Heuer et King, 2004).
- Le tuteur escompte le bon déroulement des activités menées par les étudiants. Cette intervention est destinée à anticiper et à désarmer un éventuel sentiment de découragement.
- **Sentiment d'appartenance** (Deschênes, 2001 ; Bernatchetz, 2003 ; Heuer et King, 2004)

Les unités classées dans cette catégorie participent au développement présumé d'un sentiment d'appartenance des étudiants à leur équipe.

- Le tuteur utilise des références identitaires communes ou évoque un vécu partagé.
- Les interventions mettent à contribution la solidarité intra-équipe ou suscitent l'entraide (Berge, 1995 ; Paulsen, 1995 ; Rossman, 1999 ; Vermont et Verloop, 1999).
- Le tuteur dévoile une part de lui-même ce qui le rapprocherait des étudiants en tant que membre effectif de l'équipe (Rossman, 1999 ; Garrison et al., 2000 ; Rourke et al., 2001 ; Béziat, 2004).
- Le segment analysé fait référence à l'équipe dans laquelle le tuteur s'inclut. Le recours au « nous » inclusif, soit un « nous » (nous, nos, nôtre, équipe...) représentant un « Je + Tu (singulier ou pluriel) » (Kamdem, 2006), est utilisé comme indicateur (Garrison et al., 2000 ; Rourke et al., 2001).
- **Valorisation individuelle ou collective** (Mason, 1991)

Le segment analysé met en valeur une qualité que l'on peut attribuer soit distinctement à l'un des étudiants (*valorisation individuelle*) soit à deux ou trois d'entre eux (*valorisation collective*).

- **Gestion relationnelle**

Cette catégorie regroupe deux ensembles d'unités sémantico-pragmatiques :

¹¹ Les auteurs de référence sont indiqués en regard des différentes catégories.

- celles qui correspondent à une réaction du tuteur face à l'émotion positive ou négative exprimée par un participant (Vermont et Verloop, 1999 ; Bernatchetz, 2003) ;
- celles qui sont destinées à ménager l'« autre », à préserver sa « face » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1998) ou qui s'enquêtent de la manière dont l'étudiant se sent ou vit affectivement les événements (Paulsen, 1995 ; Béziat, 2004).

- **Offre de soutien** (Béziat, 2004)

Dans cette catégorie d'unités d'intervention, le tuteur indique que les étudiants peuvent compter sur lui pour les aider.

- **Justification/excuse**

Le tuteur justifie et/ou présente des excuses pour un manquement. Se présentant en position basse par rapport aux étudiants (Develotte, 2006), l'enseignant favoriserait un phénomène de « déhiérarchisation des relations dissymétriques » (Bourdet, 2006).

- **Aparté (1 & 2)**

Deux catégories ont été prévues dans la grille de codage selon que le tuteur initie (*aparté 1*) ou poursuit (*aparté 2*) une discussion « hors sujet » de formation.

- **Humour** (Garrison et al., 2000 ; Coppola et al., 2001 ; Rourke et al., 2001 ; Béziat, 2004)

Sont regroupés dans cette catégorie l'humour, l'ironie, la boutade, le second degré et les plaisanteries.

- **Rôle socio-affectif**

Le tuteur présente la fonction qu'il envisage de remplir dans l'accompagnement de l'équipe et celle-ci est de nature socio-affective.

7.3.2 Les huit catégories pédagogiques

Les catégories pédagogiques ont été élaborées selon une démarche semblable à celle relative aux interventions socio-affectives, une première version, construite à partir d'éléments relevés dans la littérature, étant par la suite confrontée au corpus. D'une manière générale, les catégories pédagogiques identifiées concernent des interventions tutorales qui se centrent sur l'*objet* de la tâche à réaliser.

- **Consignes, objectifs et critères d'évaluation** (Rossman, 1999 ; Coppola et al., 2001 ; Daele et Docq, 2002 ; Chang, 2004 ; Heuer et King, 2004)

Le tuteur apporte une information à propos des consignes, des objectifs ou sur les critères qui seront utilisés pour évaluer les travaux des étudiants. Cette catégorie inclut également les rétroactions qui portent spécifiquement sur le respect des consignes et la centration sur les objectifs.

- **Contenu** (Mason, 1991 ; Dionne et al. 1999 ; Vermont et Verloop, 1999 ; Coppola et al., 2001 ; Bernatchetz, 2003)

Les unités d'intervention de cette catégorie portent sur le contenu pédagogique de la tâche. Le tuteur réagit à une conception formulée par les étudiants (rétroaction) ou participe directement à l'élaboration du contenu de la tâche (étayage).

- **Méthode** (Dionne et al. 1999 ; Bernatchez , 2003)

Dans cette catégorie d'intervention, le tuteur émet des suggestions, donne un avis, fournit une rétroaction ou questionne par rapport à la méthode utilisée pour réaliser le travail demandé. Le terme « méthode » utilisé pour qualifier cette catégorie désigne tant la démarche pédagogique appliquée pour réaliser la tâche (i.e. les étapes prévues pour répondre aux objectifs de l'activité) que la manière dont le travail demandé est structuré.

- **Appréciation pédagogique** (Mason, 1991 ; Rossman, 1999 ; Vermont et Verloop, 1999)

Cette catégorie regroupe les noyaux de sens qui apportent une information relative à l'adéquation générale du déroulement de l'activité ou du travail demandé. Cette catégorie est utilisée lorsque l'objet sur lequel porte l'appréciation ne permet pas d'affecter le noyau de sens dans une autre catégorie pédagogique de la grille de codage (i.e. *consignes*, *contenu* et *méthode*). Le cas prototypique est représenté par les nombreux « Ok » utilisés par les tuteurs pour marquer leur accord sur le travail réalisé.

- **Bilan pédagogique** (Coppola et al., 2001)

Par son intervention, le tuteur situe l'état d'avancement du travail par rapport aux exigences de l'activité.

- **Sollicitation pédagogique** (Mason, 1991 ; Berge, 1995 ; Paulsen, 1995 ; Vermont et Verloop, 1999 ; Coppola et al., 2001)

Cette catégorie regroupe les segments textuels dans lesquels le tuteur sollicite les étudiants à explorer une piste, à envisager une problématique ou encore à réaliser une activité pédagogique complémentaire non prévue dans le scénario d'apprentissage.

- **Rôle pédagogique**

Le tuteur présente la fonction qu'il envisage de remplir dans l'accompagnement de l'équipe et celle-ci est de nature pédagogique.

- **Amorce pédagogique**

Cette dernière catégorie permet de rassembler les segments de texte dont la fonction est d'introduire d'autres noyaux de sens de type pédagogique. Il s'agit par exemple de l'énoncé : « Voici mes commentaires par rapport au document que vous avez déposé : » suivi d'une liste de remarques. Bien que dépourvu d'intérêt dans notre recherche, la présence de cette catégorie permet de couvrir la totalité du corpus.

7.3.3 Les douze catégories organisationnelles

Les catégories organisationnelles rassemblent les noyaux de sens relatifs aux interventions tutorales qui visent à aider les étudiants à : s'organiser dans la réalisation de la tâche, planifier leurs activités dans le temps, trouver les informations utiles et utiliser les outils techniques disponibles dans la plateforme.

- **Coordination** (Vermont et Verloop, 1999 ; Daele et Docq, 2002)

Cette catégorie regroupe les unités d'intervention qui se rapportent au soutien offert par le tuteur au niveau de la répartition du travail et de sa coordination. Cette catégorie inclut les noyaux de sens qui concernent la sollicitation, l'évaluation et le soutien métaréflexif en rapport avec la coordination des tâches au sein de l'équipe.

- **Délai** (Daele et Docq, 2002 ; Béziat, 2004)

A l'occasion de ces unités d'intervention, le tuteur rappelle les échéances de fin d'activité ou les délais de soumission du travail demandé.

- **Planification temporelle des activités** (Mason, 1991 ; Berge, 1995 ; Vermont et Verloop, 1999 ; Daele et Docq, 2002 ; Béziat, 2004)

Les interventions de cette catégorie sont utilisées par le tuteur pour apporter une aide à la planification temporelle des différentes tâches. Ceci inclut également la sollicitation à structurer les tâches dans le temps, la rétroaction fournie et la réflexion suscitée autour de la gestion du temps.

- **Agenda**

Cette catégorie concerne la gestion des disponibilités de chacun en vue de l'organisation des éventuelles rencontres synchrones (à distance ou en présentiel).

- **Sollicitation organisationnelle** (Vermont et Verloop, 1999 ; Daele et Docq, 2002)

Les noyaux de sens relevant de cette catégorie marquent une *sollicitation générale* à s'organiser en équipe. Cette catégorie est utilisée lorsque l'objet de la sollicitation ne permet pas d'affecter le noyau de sens dans une autre catégorie organisationnelle (i.e. *coordination, planification temporelle des activités, agenda*).

- **Appréciation organisationnelle**

Semblable à la catégorie relative à l'appréciation pédagogique, celle-ci concerne les interventions qui apportent une appréciation à caractère organisationnel, sans qu'il soit possible d'identifier précisément l'objet sur lequel porte la rétroaction (i.e. *coordination, planification temporelle des activités, agenda*).

- **Bilan organisationnel**

Les segments textuels de cette catégorie indiquent que l'intervention du tuteur situe l'état d'avancement du travail par rapport aux échéances.

- **Gestion des ressources matérielles** (Berge, 1995 ; Paulsen, 1999 ; Dionne et al., 1999 ; Rossman, 1999 ; Daele et Docq, 2002 ; Béziat, 2004 ; Heuer et King, 2004)

Les ressources font référence aux moyens de communication (chat, forum, courriel, réunion en présentiel...), de travail (logiciel, laboratoire informatique...) et d'accès à l'information (localisation d'une information dans la plateforme, sur Internet, à la bibliothèque...) disponibles durant la formation que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la plateforme utilisée. Les noyaux de sens affectés à cette catégorie ont trait aux aides fournies par le tuteur dans le choix et l'utilisation adéquats de ces ressources.

- **Circulation de l'information** (Bernatchetz, 2003 ; Chang, 2004)

Les segments de cette catégorie apportent une aide à la bonne circulation de l'information entre les membres de l'équipe (tuteur compris). On y relève principalement des unités d'intervention utilisées pour annoncer le déplacement d'un message d'un sujet de discussion vers un autre ou la copie du contenu d'un courriel dans le forum.

- **Annonce d'une action dans le temps**

Cette catégorie permet de rendre compte des interventions qui situent dans le temps les actions que le tuteur compte réaliser (e.g. « *J'évaluerai votre travail demain* »).

- **Rôle organisationnel**

Le tuteur présente la fonction qu'il envisage de remplir dans l'accompagnement de l'équipe et celle-ci est de nature organisationnelle.

- **Amorce organisationnelle**

Cette catégorie rassemble les segments de texte dont la fonction est d'introduire des noyaux de sens à caractère organisationnel.

7.3.4 La catégorie technique

Cette catégorie regroupe en une seule entité l'ensemble des unités d'intervention qui visent à résoudre des problèmes d'ordre purement technique (fichier corrompu, impossibilité d'accéder au chat...) ou à communiquer des informations sur la procédure technico-ergonomique permettant d'exécuter une fonction logicielle (Berge, 1995 ; Daele et Docq, 2002 ; Bernatchetz, 2003 ; Béziat, 2004 ; Heuer et King, 2004).

7.3.5 Les rituels d'ouverture et de clôture

Comme le précise de Nuchèze (2001 : 67), « *l'ouverture et la clôture des échanges sont le lieu privilégié des rituels socio-langagiers... Ils relèvent quasiment du "piloteage automatique" de l'interaction* ». Dans la situation particulière des échanges écrits asynchrones, ces rituels, lorsqu'ils sont présents, se situent préférentiellement au début et à la fin des interventions¹² que nous avons analysées. Ont été répertoriés comme rituels d'ouverture ou de clôture, les routines conversationnelles qui présentaient un caractère conventionnel *marqué*. Leur fonction se situe au niveau phatique et contribue à entretenir la dynamique interactionnelle. Dans notre corpus, les rituels d'ouverture sont généralement composés de salutation standardisée (« Bonjour », « Salut à tous »...) et de vocatif (recours au prénom) alors que les rituels de clôture sont représentés par des formules qui expriment le plus souvent un souhait (« A bientôt »), un encouragement (« Bon courage ») ou un remerciement (« Merci »).

¹² Le terme intervention que nous utilisons ici doit être compris au sens que lui prête l'analyse du discours. Il désigne la plus grande unité monologale, soit dans notre situation, un ou une série de messages consécutifs déposés par un même participant. Dans ce sens, l'intervention correspond à ce que les conversationnalistes qualifient de « tour de parole » dans les échanges en face à face.

8. Conformité des traitements et singularité des modalités ciblées

Comme l'illustre le tableau ci-après, les MiT ciblées comportent une proportion nettement plus importante d'unités d'intervention (UI) dans la composante visée. Ainsi, nous pouvons observer qu'en moyenne, dans une modalité proactive non ciblée, les tuteurs ont consacré 26 % de leurs interventions à soutenir l'organisation des équipes, 38 % à assurer un support pédagogique et 36 % à fournir un soutien socio-affectif. Lorsqu'ils ont ciblé leurs interventions sur une composante particulière, les tuteurs sont passés en moyenne de 26 % à 59 % (+ 33 %) dans la modalité « organisationnelle » (t. 9,462 ; p. 0,000)¹³, de 38 % à 64 % (+ 26 %) dans la modalité « pédagogique » (t. 8,274 ; p. 0,000) et de 36 à 61 % (+ 25 %) dans la modalité « socio-affective » (t. 6,163 ; p. 0,001). Toutes ces différences sont statistiquement significatives.

			% d'unités de sens relevant des composantes d'intervention			Total	
			O	P	S		
MiT	Grps exp.	l'organisationnel	Org	59 %	24 %	17 %	100 %
		le pédagogique	Péda	16 %	64 %	20 %	100 %
		le socio-affectif	Soc	14 %	25 %	61 %	100 %
		Proactive non ciblée	Pro	26 %	38 %	36 %	100 %
		Réactive non ciblée	Réa	14 %	53 %	33 %	100 %

Tableau 2 : Proportion d'unités d'intervention relevant des composantes socio-affectives (S), organisationnelles (O) et pédagogiques (P) dans les différentes MiT

Par ailleurs, un questionnaire soumis aux étudiants a permis de confirmer la singularité des traitements. Suite à une demande d'évaluation du suivi tutoral par le biais de questions ouvertes, les apprenants ont cité des éléments d'appréciation qui sont en concordance avec les caractéristiques propres aux différentes MiT ciblées¹⁴. Ainsi, les étudiants du groupe Org ont relevé un nombre nettement plus important (71 %) de qualités qui sont liées à la catégorie « support à l'organisation ». Nous observons la même tendance chez les étudiants du groupe Péda et Soc, ceux-ci exprimant spontanément des qualités qui relèvent respectivement du « support pédagogique » (59 %) et du « soutien socio-affectif » (81 %). Il semblerait donc que les étudiants suivis selon une modalité ciblée aient bien perçu la dominante tutorale correspondant à la nature théorique de la MiT.

L'analyse réalisée tant sur les interventions des tuteurs que sur les appréciations des étudiants tend à indiquer que les traitements qui ont été appliqués sont globalement conformes aux orientations théoriques de départ.

9. Analyse de l'application des modalités d'intervention ciblées

Cette partie de l'article nous permettra d'apporter des éléments de réponse à la première question de recherche (cf. *supra* 6). Il s'agira d'identifier les interventions qui distinguent les différentes modalités ciblées telles qu'elles ont été pratiquées par les tuteurs et ainsi d'éclairer les résultats relatifs aux performances obtenues par les groupes expérimentaux, à la lumière de ce qui a été réellement appliqué dans le suivi des équipes. La singularité d'une

¹³ t de Student sur les différences de proportion d'UI entre les deux MiT.

¹⁴ Les réponses fournies par les étudiants ont fait l'objet d'une analyse de contenu. La grille de codage se composait de trois catégories de noyaux de sens relevant du soutien organisationnel, pédagogique et socio-affectif. Le coefficient de Kappa obtenu entre les deux codeurs est de 0,83 (p. 0,000).

MiT ciblée a été analysée par la comparaison de son application avec celle de la modalité proactive non ciblée prise comme référence. Un nombre significativement plus important d'unités d'intervention (UI) dans une catégorie de codage (e.g *sentiment d'appartenance*) constituera un indicateur de singularité. Ainsi, comme nous le verrons par la suite, la MiT socio-affective a suscité significativement plus d'UI dans la catégorie *sentiment d'appartenance* que dans un tutorat proactif non ciblé. Parallèlement, une analyse discriminante a permis de tester le choix de ces indicateurs de singularité ainsi que d'estimer la puissance d'un modèle basée sur un nombre restreint de catégories.

9.1 Singularité de la modalité « socio-affective »

L'application de la modalité socio-affective a entraîné un nombre significativement plus important d'unités d'intervention dans la catégorie relative au développement d'un *sentiment d'appartenance* (t. 5,91 ; p. 0,001) ainsi que dans celle se rapportant à la *valorisation collective* (t. 3,04 ; p. 0,023). La figure ci-dessous illustre la quantité moyenne d'UI utilisée par les tuteurs dans la MiT socio-affective et dans la modalité proactive non ciblée. Nous remarquerons en particulier que l'application de la MiT socio-affective a engendré près de trois fois plus d'unités d'intervention dans la catégorie *sentiment d'appartenance* (9 vs. 3,3).

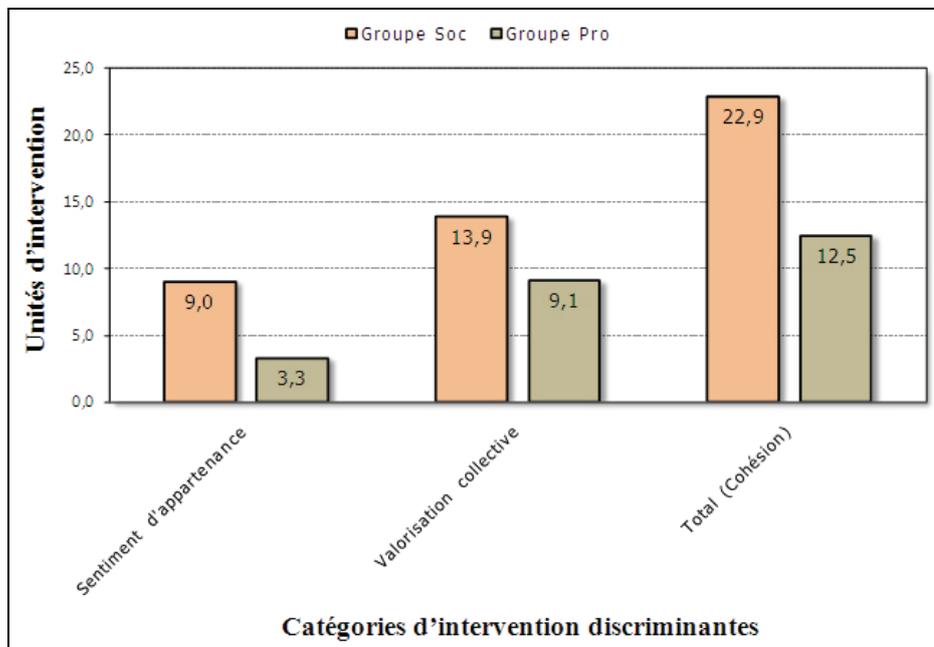


Figure 1 • Moyenne par tuteur des unités d'intervention (MiT socio-affective et proactive non ciblée)

L'application d'une analyse discriminante confirme le choix du *sentiment d'appartenance* et de la *valorisation collective* comme étant les variables les plus aptes à distinguer ce qui a été réalisé dans les deux modalités de suivi. La fonction discriminante élaborée à partir de ces deux catégories d'intervention est statistiquement significative (Lambda de Wilk. 0,44 ; p. 0,01). Elle obtient une valeur de corrélation canonique de 0,75¹⁵ indiquant une relation forte entre les scores discriminants et le reclassement des observations. Par ailleurs,

¹⁵ La corrélation canonique permet de mesurer la relation entre les scores produits par la fonction discriminante élaborée à partir des variables retenues dans le modèle et la variable dépendante, c'est-à-dire le regroupement des observations en deux classes de tuteurs/modalités.

12 des 14 observations¹⁶ sont classées correctement avec des probabilités d'affectation qui se situent entre 65 et 100 %.

9.2 Singularité de la modalité « organisationnelle »

La modalité organisationnelle telle qu'elle a été appliquée, a entraîné un nombre significativement plus important d'UI dans deux catégories d'intervention : celle relative à la *sollicitation* de s'organiser en équipe (t. 5,31 ; p. 0,002) et celle se rapportant à la *coordination* des membres de l'équipe (t. 3,19 ; p. 0,019). Comme l'illustre la figure ci-dessous, l'application de la MiT organisationnelle a engendré un surcroît très important d'unités d'intervention dans la catégorie *sollicitation* (en moyenne 13,7 UI par tuteur en organisationnel pour seulement 0,5 en proactif non ciblé). Quant au support à la *coordination*, le nombre moyen, quoique plus faible, est près de deux fois plus élevé que dans le tutorat de référence (4,1 vs. 2,1).

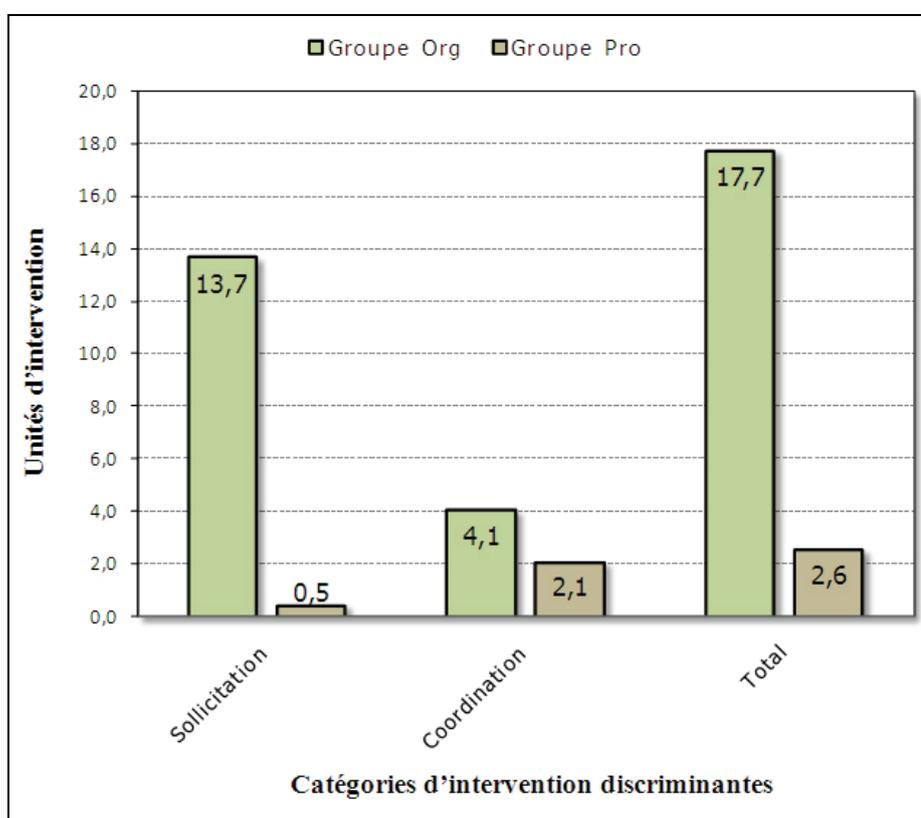


Figure 2 • Moyenne par tuteur des unités d'intervention (MiT organisationnelle et proactive non ciblée)

L'analyse discriminante confirme le choix de la *sollicitation* organisationnelle et de la *coordination* comme variables susceptibles de distinguer valablement les interventions utilisées par les tuteurs dans les modalités organisationnelle et proactive non ciblée. La fonction discriminante élaborée à partir de ces deux catégories d'intervention est statistiquement significative (Lambda de Wilk. 0,39 ; p. 0,01). Elle obtient en outre une valeur de corrélation canonique de 0,78 indiquant une forte relation entre les scores discriminants et le reclassement des observations. La fonction obtenue permet de reclasser correctement 13 des 14 observa-

¹⁶ Une observation est constituée d'une modalité appliquée par un tuteur.

tions avec des probabilités d'affectation qui sont cependant inférieures à 70 % dans deux des cas (61 et 51 %).

9.3 Singularité de la modalité « pédagogique »

La modalité de suivi ciblée sur les composantes pédagogiques d'intervention se distingue du tutorat proactif non ciblé au niveau de trois catégories d'intervention : celle relative aux *consignes*, *objectifs* et *critères d'évaluation* (moyenne de 20,7 UI pour 15,9 en modalité proactive non ciblée), celle qui a trait aux interventions sur le *contenu* même de la tâche (8 vs. 3,7) et enfin celle qui se rapporte à la *méthode* utilisée pour aborder l'activité ou pour structurer le travail final (20,9 vs. 15,9). Les différences en nombre d'UI entre les deux modalités de suivi se révèlent toutes statistiquement significatives (*consignes* : t. 3,22 ; p. 0,018 ; *contenu* : t. 2,81 ; p. 0,031 ; *méthode* : t. 3,03 ; p. 0,023).

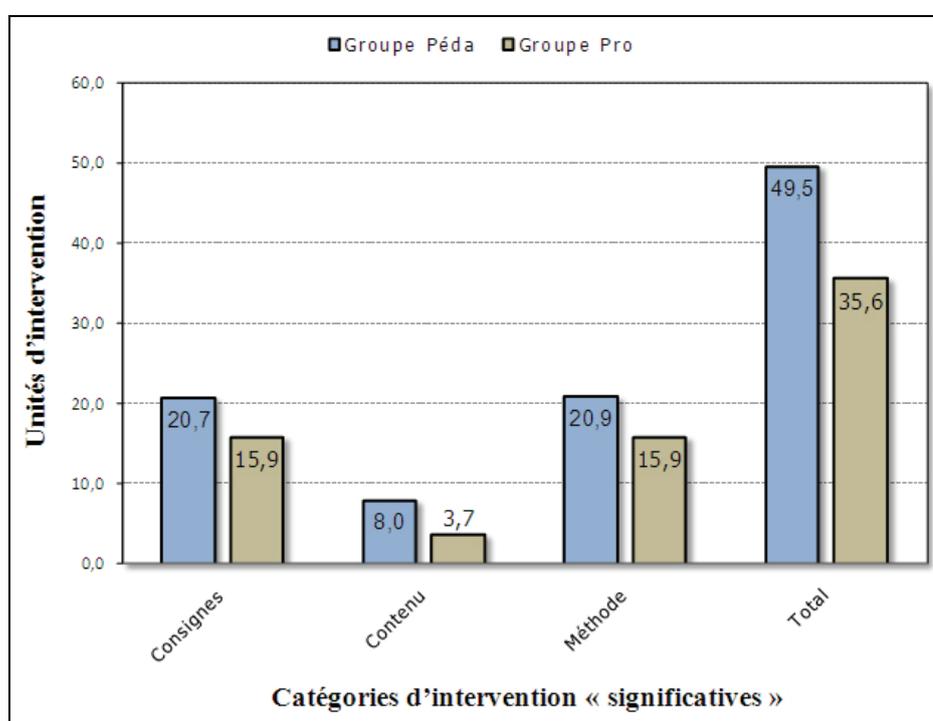


Figure 3 • Moyenne par tuteur des unités d'intervention (MI pédagogique et proactive non ciblée)

La figure ci-dessus permet d'avoir une illustration de ces différences qui, quoique statistiquement significatives, s'avèrent pour deux d'entre elles de faible ampleur, la catégorie *contenu* connaissant quant à elle une augmentation de 113 %. L'analyse discriminante ne retient d'ailleurs que cette dernière variable pour élaborer la fonction susceptible de distinguer les deux modalités de tutorat. Cette fonction, bien que significative (Lambda de Wilk. 0,69 ; p. 0,04), se montre malheureusement moins discriminante que celle obtenue pour les catégories socio-affectives ou organisationnelles, la corrélation canonique indiquant une relation d'intensité moyenne (0,55). De surcroît, le reclassement des observations ne s'effectue correctement que dans 10 cas sur 14, avec des probabilités d'affectation qui se situent entre 53 et 95 %. Ces résultats nous incitent à la prudence. Si les interventions de type *contenu* et dans une moindre mesure *consignes* et *méthode* permettent de caractériser la modalité pédagogique, elles se révèlent cependant plus faiblement discriminantes par rapport aux deux autres modèles.

10. Identification des modèles idiosyncrasiques des tuteurs

Les modèles d'interventions spécifiques à chacun des tuteurs (modèles idiosyncrasiques) ont été cernés à partir d'une approche par triangulation. Les informations recueillies à l'occasion de l'analyse de contenu des interventions ont été complétées par des données issues d'un questionnaire proposé aux tuteurs en fin de formation ainsi que par des éléments provenant d'entretiens non-directifs menés durant l'expérimentation. La confrontation de ces informations nous a permis de distinguer deux groupes principaux de modèles idiosyncrasiques, un premier ensemble de tuteurs présentant une prédisposition à intervenir sur des aspects pédagogiques, le second groupe se caractérisant plutôt par un suivi de type socio-affectif.

10.1 Analyse des interventions en « proactif non ciblé »

Dans un premier temps, nous avons analysé l'encadrement assuré par les tuteurs dans la modalité proactive non ciblée, à l'occasion de laquelle les enseignants pouvaient utiliser librement les interventions qu'ils jugeaient utiles au bon suivi de leur équipe. A ce stade, nous pouvons déjà remarquer (cf. figure 4) que les tuteurs se distinguent par la proportion d'unités d'intervention socio-affectives, organisationnelles et pédagogiques mobilisées, deux tuteurs (*C* et *D*) recourant principalement à des unités d'intervention socio-affectives (49 et 46 %), quatre d'entre eux privilégiant des UI pédagogiques (*B*, 51 % ; *E*, 49 % ; *F*, 40 % ; *G*, 43 %) et enfin un tuteur (*A*) se démarquant par l'utilisation à part égale d'UI socio-affectives et organisationnelles (41 et 40 %).

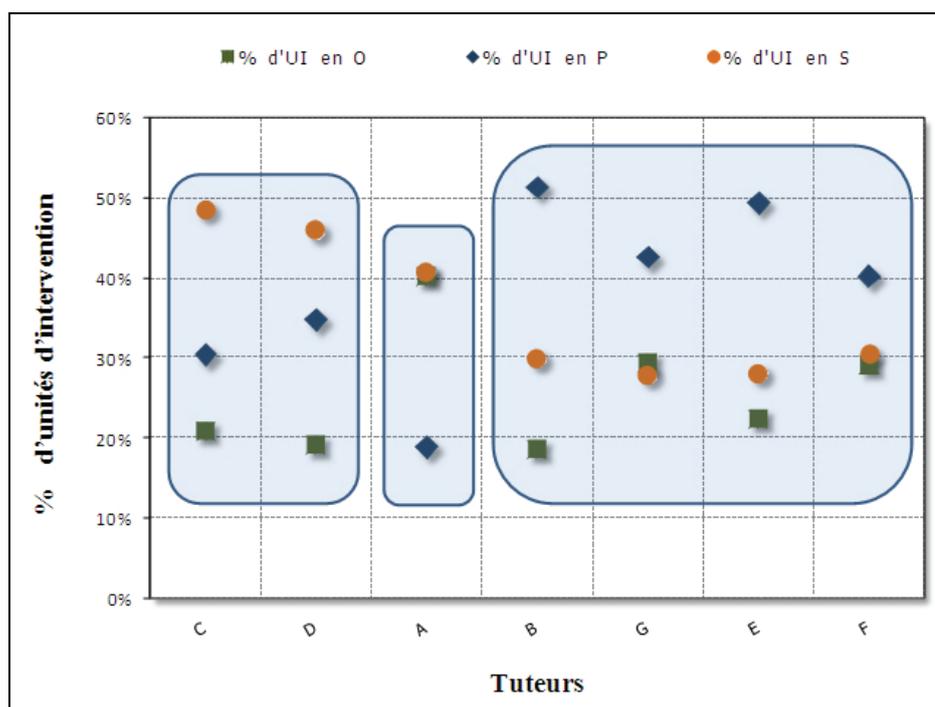


Figure 4 • Proportion d'unités d'intervention S, O et P dans une MiT proactive non ciblée

Il est intéressant de noter que les données complémentaires que nous présenterons par la suite (interventions dans une modalité ciblée, variable « confort » dans l'application d'une MiT ciblée, entretien non directif) confirmeront le positionnement global établi à partir des interventions observées dans cette modalité de tutorat. En effet, *C* et *D* se situeront dans une sphère d'intervention socio-affective, *B*, *E* et *G* se positionneront plutôt du côté pédagogique et *A* se révélera être un tuteur partagé entre les pôles socio-affectif et organisationnel.

10.2 Analyse des interventions dans les modalités ciblées

La figure ci-après présente les pourcentages d'unités d'intervention (UI) élaborées par les tuteurs dans les modalités ciblées sur une composante de tutorat : % d'UI organisationnelles (« O ») dans une modalité organisationnelle, % d'UI pédagogiques (« P ») en « pédagogique » et % d'UI socio-affectives (« S ») en « socio-affectif ». Ainsi à titre d'illustration, nous pouvons observer que chez le premier tuteur en partant de la gauche (C) la part d'interventions organisationnelles et socio-affectives est importante (67 %) alors que celle d'UI pédagogiques est relativement plus faible (50%).

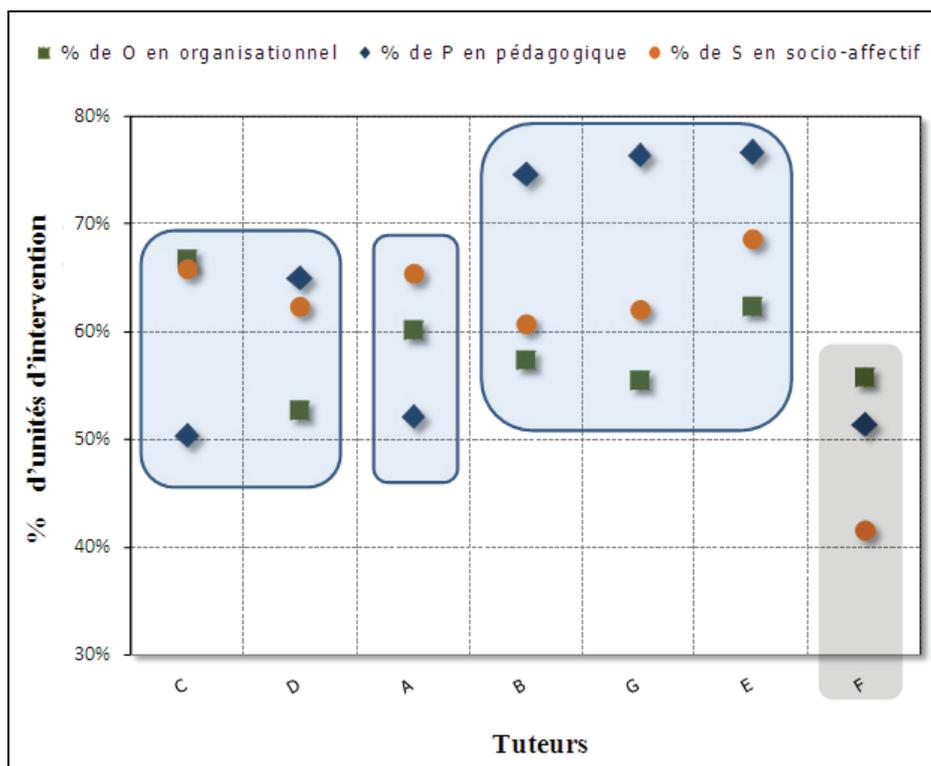


Figure 5 • Proportion d'UI ciblées par les modalités organisationnelle, pédagogique et socio-affective

Les données reprises dans la figure ci-dessus confortent le positionnement des tuteurs dans le modèle idiosyncrasique pressenti (cf. *supra* 10.1). C'est particulièrement clair pour les tuteurs des modèles organisationnel/socio-affectif (A) et pédagogique (B, G et E). En effet, ces tuteurs parviennent plus facilement à se centrer sur les composantes d'intervention qui correspondent à leur modèle idiosyncrasique. Les résultats des tuteurs « socio-affectifs » (C et D) sont en revanche plus nuancés. Si la proportion d'unités d'intervention socio-affectives dans cette modalité ciblée est effectivement importante, elle s'avère égale voire légèrement devancée par la part d'UI ciblées par une autre MiT. Nous relèverons enfin le profil atypique du tuteur F qui, comparativement aux autres tuteurs, semble rencontrer plus de difficultés à centrer ses interventions sur la composante ciblée par la MiT.

10.3 Analyse des réponses au questionnaire d'opinion

Les modèles idiosyncrasiques qui se dégagent des tutorats proactifs « spontanés » et « ciblés » ont été confrontés aux résultats obtenus à l'une des questions du questionnaire pro-

posé à l'issue de la formation. Celle-ci invitait les tuteurs à classer les cinq MiT à partir d'une échelle à cinq niveaux, allant de la modalité dans laquelle ils s'étaient sentis « le plus à l'aise » (1, « zone de confort ») à la modalité dans laquelle ils s'étaient sentis « le moins à l'aise » (5, « zone d'inconfort »). Leurs réponses sont reprises dans la figure 6, ci-dessous. Les cases vides correspondent aux modalités réactives et proactives non ciblées qui, par souci de lisibilité, n'ont pas été indiquées.

Remarquons d'entrée qu'hormis le tuteur B, aucun tuteur ne se sent particulièrement à l'aise dans l'application d'une modalité centrée sur la composante pédagogique d'intervention. Relativement à la « zone de confort », une distinction s'opère entre les tuteurs qui se sentent à l'aise dans une MiT socio-affective (*C, D, E* et *F*) et ceux qui expriment ce sentiment vis-à-vis de la modalité organisationnelle (*B* et *G*).

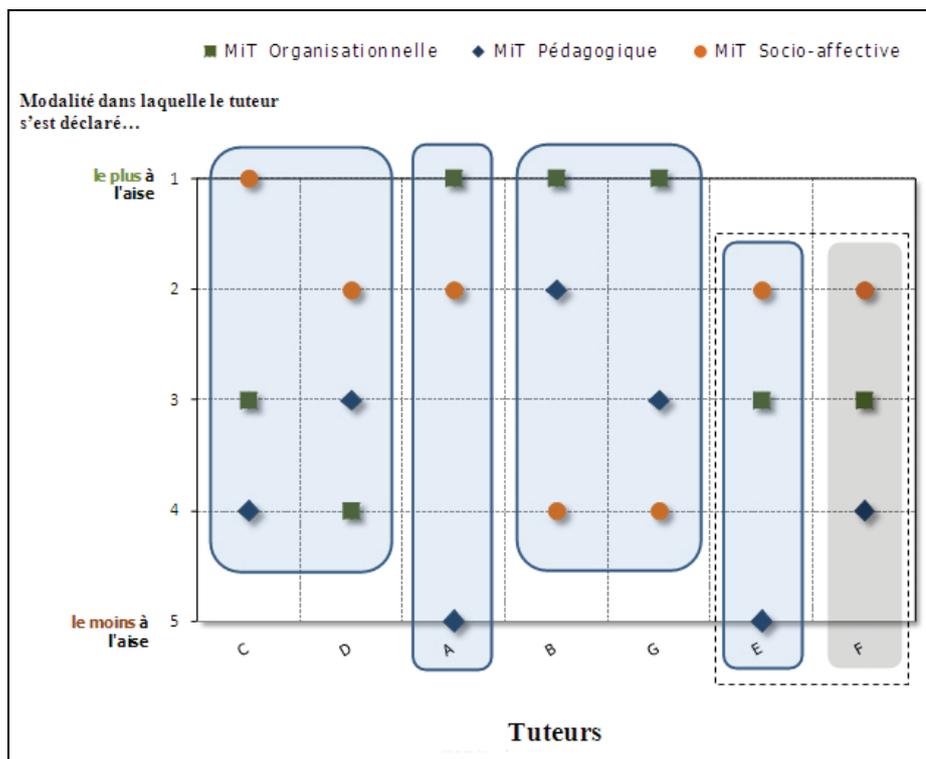


Figure 6 • Sentiment de confort exprimé par les tuteurs vis-à-vis de l'application des MiT ciblées

Par ailleurs, quatre profils se dégagent des réponses des tuteurs. Dans trois cas sur quatre, ils correspondent au modèle idiosyncrasique pressenti : modèle socio-affectif pour les tuteurs *C* et *D*, socio-affectif/organisationnel pour le tuteur *A* et pédagogique pour *B* et *G*. Cependant, la zone de confort de ces deux derniers tuteurs se situe prioritairement en organisationnel et non en pédagogique. Malgré cette nuance, ces informations semblent globalement en concordance avec ce qui avait été relevé précédemment. Les données recueillies auprès du tuteur *E* indiquent par contre la présence d'une zone de confort (socio-affectif) et d'inconfort (pédagogique) en partie en contradiction avec les résultats antérieurs, ceux-ci ayant montré que ses interventions se situaient préférentiellement dans le champ pédagogique. De plus, les données recueillies à l'occasion des entretiens non-directifs semblent conforter l'existence d'une tendance socio-affective sous-jacente à son modèle pédagogique d'appartenance.

10.4 Synthèse

Au terme de cette analyse, nous sommes en mesure de mieux saisir les modèles idiosyncrasiques de six des sept tuteurs qui ont participé à la formation, les informations relatives au tuteur *F* ne permettant pas d'en dégager un profil tranché. La figure ci-après illustre le positionnement des six tuteurs relativement aux trois pôles considérés dans notre approche : pédagogique, socio-affectif et organisationnel.

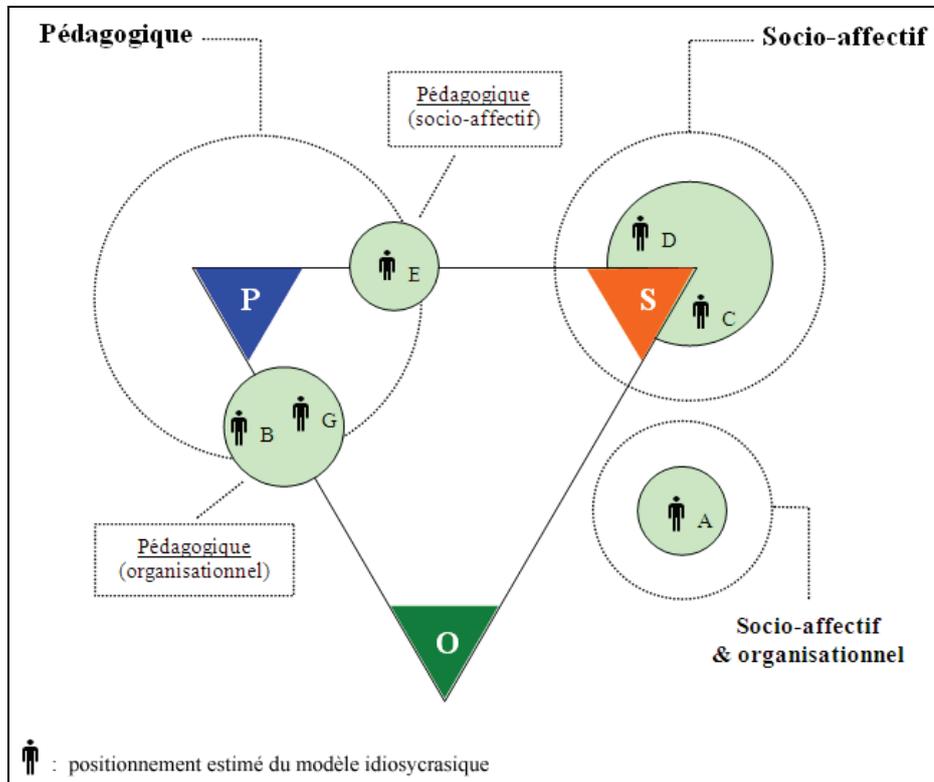


Figure 7 • Positionnement estimé des modèles idiosyncrasiques des tuteurs

Pour conclure, nous ferons état des invariants qui ressortent de l'analyse des modèles idiosyncrasiques des tuteurs. Ceux-ci se répartissent selon les deux groupes de modèles identifiés, à savoir les modèles de type socio-affectif (y compris socio-affectif/organisationnel) et pédagogique.

Les modèles de type socio-affectif se sont révélés particulièrement cohérents. Ils se caractérisent par les traits suivants :

- Interventions socio-affectives majoritaires lors du suivi proactif non ciblé.
- Aptitude plus grande à se centrer sur la dimension socio-affective des interventions.
- Sentiment de confort ressenti dans l'application de la modalité socio-affective et généralement d'inconfort dans la MiT pédagogique.

Les modèles « pédagogiques » se sont montrés plus composites. Ils se caractérisent quant à eux par les traits suivants :

- Interventions pédagogiques majoritaires lors du suivi proactif non ciblé.
- Aptitude plus grande à se centrer sur la dimension pédagogique des interventions.

- Zones de confort et d'inconfort variablement situées, les tuteurs étant rarement pleinement à l'aise dans l'application d'une MiT pédagogique, allant même jusqu'à exprimer dans certains cas un sentiment d'inconfort marqué.

11. Conclusions

Les résultats de cette analyse indiquent que loin de se conformer à un profil commun, coulé dans un moule identique, les tuteurs possèdent une sensibilité tutorale qui leur est propre ainsi qu'une pratique différente du suivi à distance qui les situent, selon le cadre de référence que nous avons utilisé, de manière assez contrastée entre un pôle socio-affectif et un pôle pédagogique. Malgré ces différences idiosyncrasiques, nous avons mis en évidence l'aptitude des tuteurs à adapter et à varier la nature de leurs interventions de façon à les rendre plus socio-affectifs, pédagogiques ou organisationnels, selon les exigences du plan expérimental.

En regard de la première expérimentation, menée sur les modalités proactive non ciblée et réactive, il se confirme qu'une action soutenue du tuteur dans les échanges qui se développent dans les forums (modalité proactive non ciblée) se révèle plus efficace qu'une modalité réactive. De plus, parmi les cinq modalités tutorales appliquées, la modalité proactive ciblée sur la composante d'intervention socio-affective a permis aux étudiants d'obtenir les résultats les plus élevés. Ceux-ci s'avèrent par ailleurs significativement plus importants que ceux obtenus par les étudiants du groupe « réactif ».

L'analyse des interventions ayant montré que la modalité socio-affective se caractérise essentiellement par un apport plus important d'interventions liées au renforcement du sentiment d'appartenance et à la valorisation des membres du groupe, il est possible qu'une plus grande cohésion voire un climat relationnel de meilleure qualité ait eu un effet bénéfique sur les résultats. Cette explication rejoindrait les conclusions de certaines recherches menées sur les performances des groupes restreints (Newcomb et al. 70 ; Cho 05 ; Dixson et al. 06).

Un des principaux enseignements que nous tirons de cette recherche concerne la démarche méthodologique adoptée. Il s'est en effet avéré possible pour les tuteurs d'accentuer une composante d'intervention ce qui exigeait de leur part de modifier, comme nous l'avons vu, leur comportement idiosyncrasique de suivi. Les variations apportées dans l'accompagnement tutoral a permis de mettre à jour les effets, sur la qualité de l'apprentissage, des modalités de suivi retenues dans cette recherche. Cette démarche expérimentale nous semble appropriée à la problématique du tutorat et offre des perspectives qui nous semblent intéressantes pour les recherches portant sur l'accompagnement à distance et de ses incidences sur la qualité de l'apprentissage, la motivation et la satisfaction des apprenants.

Remerciement

Nous tenons à remercier Monica Masperi pour ses suggestions suite à la relecture de cet article.

BIBLIOGRAPHIE

- Anzieu, D., Martin, J.-Y. (1994). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: PUF.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (éd. 10). Paris: Presses Universitaires de France.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35 (1), pp. 22-30.
- Bernatchez, P.-A. (2000). *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Bernatchez, P.-A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. *DistanceS*, 6 (1).
- Bernatchez, P.-A., Marchand, L. (2005). Encadrement médiatisé par ordinateur : Attitude proactive, participation et collaboration. *DistanceS*, 7 (1).
- Béziat, J. (2004). Tuteurs et tutorés sur le campus numérique FORSE. *Colloque Eifad*.
- Bourdet, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur. Dans C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le monde n°40* (pp. 32-43). Paris: Clé International.
- Chang, S. L. (2004). The roles of mentors in electronic learning environments. *ACE Journal*, 12 (3), pp. 331-342.
- Cho, W. Y. (2005). *Contingency theory of group communication effectiveness in Korean organizations: influence of fit between organizational structural variables and group relational climate on communicate effectiveness*. Texas: Dissertation, Texas University.
- Clark, H., Brennan, S. (1991). Grounding in communication. Dans L. Resnick, J. Levine, S. Teasley, *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 127-149). Washington DC: American Psychologist Association.
- Coppola, N., Hiltz, S. R., Rotter, N. (2001). Becoming a virtual professor: Pedagogical roles and ALN. *Proceedings of the 34th Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Daele, A., Docq, F. (2002). Le tuteur en ligne : quelles conditions d'efficacité dans un dispositif collaboratif à distance ? *Congrès de chercheur*. Louvain-la-Neuve.
- De Lièvre, B. (2000). *Etude de l'effet de quatre modalités de tutorat sur l'usage des outils d'aide dans un dispositif informatisé d'apprentissage à distance*. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut, Mons.
- de Nuchèze, V. (2001). *Théories pragmatiques et analyse d'interactions en situation didactique, cours de master sciences du langage spécialité Fle*. Poitiers: Cned & Université Stendhal - Grenoble 3.
- Deschênes, A.-J. (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-université. *Revue de l'enseignement à distance*.
- Develotte, C. (2006). *De l'analyse du discours à l'analyse du discours multimédia*. Habilitation de diriger des recherches (HDR), Université de Grenoble 3, Grenoble.
- D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique (Vol. 1)*. Bruxelles: Editions Labor.
- D'Hainaut, L. (1985). *Des fins aux objectifs*. Bruxelles: Editions Labor.

- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., et al. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 3 (2).
- Dixson, M., Kuhlhorst, M., Reiff, A. (2006). Creating effective online discussions: Instructor and student roles. *Journal of Asynchronous Learning*.
- Gagné, P., Bégin, L., Laferrière, L., Léveillé, P., Provencher, L. (2001). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants ? *DistanceS*, 5 (1).
- Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2000). Critical thinking in a text-based environment: Computer in higher education. *Internet and Higher Education*, 11 (2), pp. 1-14.
- Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15 (1).
- Heuer, B., King, K. (2004). Leading the Band: The Role of the Instructor in Online Learning for Educators. *The Journal of Interactive Online Learning*, 3 (1).
- Kamdem, P. E. (2006). *L'interventionnisme auctorial dans les romans de Francis Bebey, Etude stylistique et analyse du discours*. Thèse de doctorat, U.F.R. des Sciences du langage, de l'Homme et de la Société, Université de Franche-Comté.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : Origines, apports, bilan. *Langue Française*, 117, pp. 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). L'approche interactionniste en linguistique. *Congrès de la Société Japonaise de Didactique du Français, Université Nationale de Matsuyama, le 5 novembre 1999*.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Vol. I). Paris: A. Colin.
- Kline, R. B. (2005). *Beyond significance testing*. Washington DC: American Psychological Association.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. London: Sage publications.
- Mason, R. (1991). Moderating educational computer conferencing. *DEOSNEWS*, 1 (19).
- Mongeau, P., Tremblay, J. (1995). Une typologie des modes d'interaction en groupe de tâches. *Revue québécoise de psychologie*, 16 (1), pp. 135-154.
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content analysis guidebook*. London: Sage publications.
- Newcomb, T. M., Turner, R., Converse, P. E. (1970). *Manuel de psychologie Sociale, L'interaction des individus*. Paris: PUF.
- Nielsen, T. M., Sundstrom, E. D., Halfhill, T. R. (2005). Group dynamics and effectiveness. Dans S. A. Wheelan, *The Handbook of group research and practice* (pp. 285-311). London: Sage publications.
- Paulsen, M. F. (1995). Moderating educational computer conferences. Dans Z. L. Berge, M. P. Collins, *Computer-mediated communication and the on-line classroom in distance education*. Cresskill - NJ: Hampton Press.
- Pettigrew, F. (2001). L'encadrement des cours à distance : Profils étudiants. *DistanceS*, 5 (1).
- Quintin, J.-J. (2005). *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance*. Rapport de recherche - DEA, Université de Mons-Hainaut, Mons.
- Rossmann, M. (1999). Successful online teaching using an asynchronous learner discussion forum. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 3 (2).

- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., Schelling, M. (1987). *L'articulation du discours en français contemporain* (éd. 2). Berne: Peter Lang.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R. D., Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of distance education/Revue de l'enseignement à distance* .
- Vermont, J., Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* (9), pp. 257-280.