



**Revue internationale de pédagogie de  
l'enseignement supérieur**

31(1) | 2015  
Numéro spécial - hiver 2015

---

## Être tuteur en apprentissage par problèmes : quels styles d'animation ?

Christelle Lison, Denis Bédard et Josée-Anne Côté

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/900>  
DOI : 10.4000/ripes.900  
ISSN : 2076-8427

### Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

### Référence électronique

Christelle Lison, Denis Bédard et Josée-Anne Côté, « Être tuteur en apprentissage par problèmes : quels styles d'animation ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31(1) | 2015, mis en ligne le 23 février 2015, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/900> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.900>

---

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Être tuteur en apprentissage par problèmes : quels styles d'animation ?

Christelle Lison, Denis Bédard et Josée-Anne Côté

---

## Introduction et problématique

- 1 Dans l'optique de l'évolution des universités et du changement de paradigme, la question de la qualité des apprentissages n'est plus une option (Lison & Jutras, 2014). Mais lorsqu'elle est associée à la question de la compétition entre les institutions d'enseignement supérieur, elle devient un enjeu majeur, voire stratégique, de la logique curriculaire. Considérant l'importance de ces changements, plusieurs institutions ont décidé de mettre en place des conditions favorables à l'émergence d'innovations curriculaires. S'inscrivant dans la logique du paradigme de l'apprentissage, ces innovations sont souvent porteuses d'une nécessité de changement tant pour les étudiants que pour les enseignants.
- 2 Si la question de l'impact de ces innovations sur les étudiants a souvent été soulevée, celle concernant les enseignants l'a beaucoup moins été. Pourtant leurs rôles et leurs tâches changeant dans une approche plus active, il est essentiel de questionner les pratiques réelles. Pour y parvenir, nous avons retenu deux programmes de formation professionnalisante, à savoir la formation prédoctorale en médecine et le baccalauréat en génie électrique et informatique de l'Université de Sherbrooke. Dans le cadre de ces deux formations de premier cycle, l'apprentissage par problèmes (APP) a été mis en place au niveau curriculaire. Ce faisant, les étudiants rencontrent différents tuteurs tout au long de leur parcours de formation.
- 3 Ce passage de l'enseignant « traditionnel » à l'enseignant « tuteur » n'est pas nécessairement aisé ceux qui doivent prendre le virage de l'APP. Il exige de ces personnes de s'inscrire dans une posture épistémique particulière vis-à-vis du savoir et d'assumer des rôles et des tâches qui ne leur sont pas forcément familiers. De plus, la

littérature abondante sur l'APP permet de constater que celle-ci n'est pas forcément mise en place de la même manière par l'ensemble des programmes considérant s'y inscrire. Cela fait en sorte que les tuteurs intervenant dans ces formations doivent s'adapter au contexte de leur institution, de leur faculté ou de leur programme, et ce, malgré les changements apportés à la méthode originelle. Ces adaptations entraînent de facto des différences de pratiques entre les tuteurs, notamment en ce qui concerne leur style. Or, plusieurs recherches démontrent l'importance de la qualité du tutorat pour la réussite d'un APP et la construction des apprentissages (Albanese, 2004 ; Bowman & Hughes, 2005 ; Mete & Sari, 2008 ; Spronken-Smith & Harland, 2009 ; Vierset, Bédard & Foidart, 2009).

- 4 C'est précisément des différents styles de tuteurs dont nous traitons dans cet article. La recherche, financée par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), que nous menons actuellement au sein des facultés de médecine et des sciences de la santé et de génie de l'Université de Sherbrooke nous amène à réfléchir à la question des styles d'animation de tuteurs, d'une part, en fonction des attentes des deux programmes considérés et d'autre part, en fonction des intentions des tuteurs. Dans un premier temps, nous présentons le cadre de référence qui nous a conduits à utiliser l'observation et l'entrevue semi-dirigée comme outils de collecte de données. Nous faisons ensuite état des premiers résultats récoltés auprès de tuteurs de la formation prédoctorale en médecine et du programme de baccalauréat en génie électrique et informatique de l'Université de Sherbrooke. Finalement, nous discutons ces résultats à la lumière du cadre de référence et des précédentes recherches.

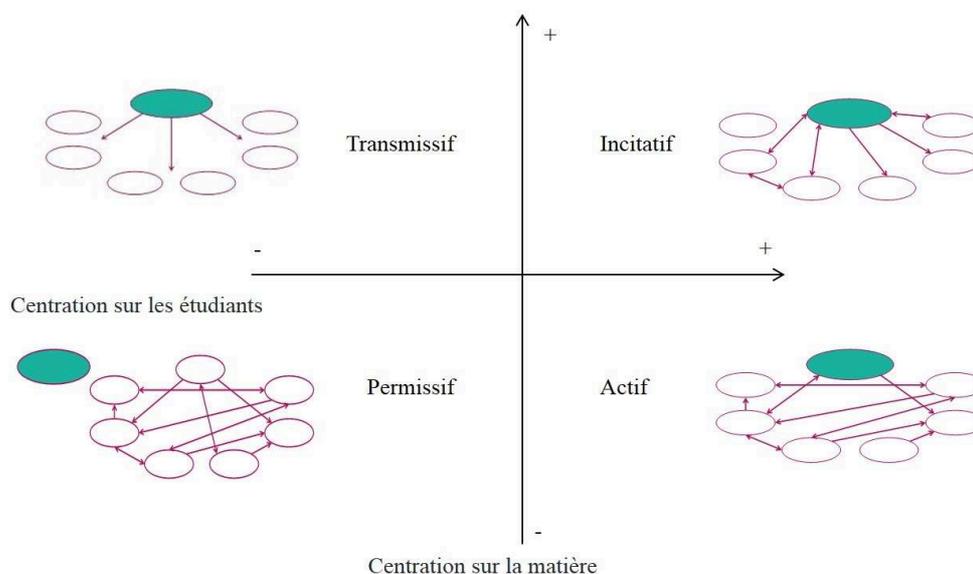
## 1. Cadre de référence

- 5 Plusieurs auteurs se sont intéressés à la question des styles de tuteur dans une approche par APP et à l'impact de ceux-ci sur les étudiants. Considérant les études empiriques et les recherches plus fondamentales menées sur le sujet, nous avons souhaité observer les styles d'animation de tuteurs en médecine et en génie. Pour ce faire, nous avons utilisé le cadre de référence de Vierset, Bédard, & Foidart (2009).
- 6 Ces auteurs proposent un cadre interprétatif psychosociologique pour regarder le groupe social d'APP, formé des étudiants et du tuteur. Celui-ci est alors observé en tenant compte des rôles effectivement pris par les différents individus afin de comprendre la dynamique des groupes restreints et plus spécifiquement de l'animation de groupe. Soulignons d'ores et déjà, comme le précisent Vierset, Bédard, & Foidart (2009), que  
Nous intégrons ces deux composantes dans une même typologie, forcément réductrice. [...] Le modèle, la typologie et le schéma sont des outils dont on se sert pour mieux comprendre la réalité mais ils ne sont pas la réalité ; la réalité se crée en permanence et de manière différente, toujours en relation d'équilibre/déséquilibre avec le contexte de vie (p. 213).
- 7 C'est d'autant plus vrai que le paradigme qui sous-tend l'APP est celui du constructivisme et du cognitivisme (Ménard & St-Pierre, 2014). Considérant que la connaissance n'est pas qu'une simple partie de la réalité qui peut être codifiée « en termes de substances et de phénomènes » (Larochelle & Bednarz, 1994, p. 7) et qu'elle ne peut pas être décrite, expliquée et transmise à autrui, les auteurs s'inscrivant dans le paradigme constructiviste considèrent que la connaissance est une construction

personnelle que chaque individu fait à partir de ses connaissances antérieures, de ses buts d'apprentissage et des expériences qu'il vit en relation avec la nouvelle connaissance (Jonnaert & Vander Borgh, 2009), de même qu'avec les autres et avec le milieu environnant.

- 8 Cette posture implique de facto que l'étudiant soit actif intellectuellement, ce qui constitue l'un des postulats de l'APP. En effet, cette méthode d'apprentissage place l'étudiant au centre du dispositif. Il devient donc le porteur de son propre développement et de la construction des connaissances. Mais pour y parvenir, il importe que le tuteur s'inscrive également dans la dynamique et favorise le développement des habiletés des étudiants en adoptant les rôles qui lui incombent.
- 9 Il y a sans doute autant de styles de tuteurs que de tuteurs eux-mêmes et il est aisé d'imaginer que certains styles permettent un meilleur développement des étudiants et de leurs connaissances. D'ailleurs, tel que souligné précédemment, plusieurs auteurs se sont intéressés aux styles d'animation des tuteurs en APP (Leung, Lue, & Lee, 2003) ou à leur impact sur les étudiants (De Grave, Dolmans, & Van Der Vleuten, 1999 ; Mete & Sari, 2008). La typologie retenue pour notre recherche est celle de Vierset, Bédard, & Foidart (2009) parce qu'elle est, d'une part, accessible comme outil interprétatif de la réalité pédagogique de l'APP et, d'autre part, proche de nos contextes de recherche.
- 10 Vierset, Bédard, & Foidart (2009) considèrent quatre styles d'animation :
  - Actif : centré davantage sur les étudiants, il facilite les interactions dans le groupe, tout en veillant à « faire avancer » les étudiants dans leur construction de connaissances ;
  - Transmissif : centré davantage sur la matière, il prend toute la place ou presque, l'interactivité entre les étudiants étant faible, voire absente ;
  - Incitatif : centré à la fois sur la matière et sur les étudiants, il tente de les faire s'exprimer à travers un échange de questions-réponses, mais dans une approche individuelle ;
  - Permissif : très peu centré, tant sur les étudiants que sur la matière, il « laisse faire » les étudiants sans encadrement, à la manière d'un « observateur passif ».
- 11 Ces quatre styles d'animation sont illustrés dans la figure 1.

Figure 1. Styles d'animation des tuteurs en APP (Vierset, Bédard et Foidart, 2009).



Considérant un certain nombre d'études et d'analyses, Vierset, Bédard, & Foidart (2009) en arrivent à dire que « le 'bon tuteur' pourrait être un expert de contenu doublé d'un expert en démarche d'APP, entretenant un rapport d'équilibre entre ces deux rôles qu'il maîtriserait l'un et l'autre » (p. 218) et s'inscrivant dans une démarche respectant les principes de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques (Bédard, Frenay, Turgeon, & Paquay, 2000 ; Frenay & Bédard, 2004).

## 2. Méthodologie

- 12 Considérant que nous nous intéressons à la question des styles de tuteurs dans des programmes proposant l'APP au niveau curriculaire, nous décrivons très brièvement dans un premier temps les deux contextes de recherche. Par la suite, nous présentons les sujets de la recherche, de même que les instruments utilisés.

### 2.1. Contextes

- 13 Au cours des dernières années, de nombreux programmes se sont développés dans une démarche d'APP (Bédard & Bédard, 2009). À l'Université de Sherbrooke, des programmes issus de deux facultés ont actuellement plus de dix ans d'expérience en matière de formation en APP, il s'agit du prédoctorat en médecine de la Faculté de médecine et des sciences de la santé (en APP depuis 1987) et du baccalauréat en génie électrique et informatique de la Faculté de génie (en APP depuis 2001). Nous avons donc choisi de rencontrer des tuteurs qui interviennent aux programmes de premier cycle en médecine et en génie électrique et informatique. Les contextes en eux-mêmes ont été décrits dans plusieurs articles que le lecteur est invité à consulter (Bédard, Lison, Dalle & Boutin, 2010 ; Bédard, Lison, Dalle, Côté & Boutin, 2012 ; Lison, Bédard, Boutin, Côté, Dalle, & Lefebvre, 2011).
- 14 Nous présentons ici les étapes de la démarche d'APP telles que prescrites dans les deux contextes de formation, de même que les rôles des tuteurs qui leur sont associés.

Tableau 1. Rôle du tuteur lors des différentes étapes d'un tutorat en Médecine<sup>1</sup>

Etapes	Tâches du tuteur
<b>Tutorial 1</b>	
1. Lecture & clarification des termes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser la réactivation</li> </ul>
2. Liste des phénomènes à expliquer et formulation du problème	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser l'élaboration</li> </ul>
3. Proposition d'hypothèses explicatives 4. Organisation – priorisation des hypothèses explicatives	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiation à la démarche de résolution de problèmes de santé (définition du problème, recherche d'explication et identification de pistes Dx et Rx)</li> </ul>
5. Compétences et objectifs d'étude	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider les étudiants à planifier leur étude</li> <li>• Finaliser les connaissances proposées vs compétences de fin d'unité</li> </ul>
<b>Tutorial 2</b>	
6. Synthèse	
Validation et intégration des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser l'élaboration et l'organisation des connaissances : repartir du problème, utiliser un schéma d'étudiant ?</li> <li>• Validation des connaissances</li> </ul>
Transfert des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider l'étudiant à faire des liens entre les problèmes, les habiletés cliniques, etc.</li> <li>• Donner d'autres exemples d'application des connaissances (illustration de l'expertise)</li> <li>• -Refinaliser les connaissances acquises vs compétences de fin d'unité</li> </ul>
7. Bilan en groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser l'explicitation de l'auto-évaluation</li> <li>• Donner feedback et suggestions</li> <li>• Commenter sur les stratégies d'apprentissage</li> </ul>

Tableau 2 : Rôle du tuteur lors des différentes étapes d'un tutorat en Génie<sup>2</sup>

Etapes	Tâches du tuteur
<b>Première rencontre de tutorat : formulation du problème et état des connaissances</b>	
1.1 Lecture de la situation problématique	

1.2 Formulation du problème	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amener les étudiants à réactiver leurs connaissances antérieures et à les valider.</li> <li>• À cette étape, si des connaissances antérieures erronées sont révélées, le tuteur peut vérifier auprès du groupe s'il s'agit d'une situation générale et vérifie surtout l'origine de la connaissance erronée.</li> </ul>
1.3 Proposition d'alternatives de solution	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inviter les étudiants à préciser leur pensée et à formuler par eux-mêmes une réponse, réponse qu'il demande au groupe de valider.</li> <li>• Écouter et guider les échanges du groupe, confronter les opinions en posant constamment des questions pour vérifier les idées préconçues, ajuster les croyances et les fausses représentations, pour amener les étudiants à réutiliser leurs connaissances, à élaborer sur celles-ci et à faire des liens entre elles.</li> <li>• Renvoyer les affirmations des étudiants à l'approbation par les pairs.</li> <li>• Susciter des moments de verbalisation des démarches mentales.</li> </ul>
1.4 Organisation et priorisation des alternatives	
1.5 Connaissances nouvelles à acquérir et objectifs d'étude	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer que les objectifs d'apprentissage et les productions attendues sont clairement compris par tous les étudiants.</li> </ul>
<b>Deuxième rencontre de tutorat : validation des connaissances acquises</b>	
3.3 Synthèse : validation des connaissances et des solutions possibles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser l'élaboration et l'organisation des connaissances ainsi qu'à valider les apprentissages.</li> <li>• Favoriser l'intégration des connaissances et à en préparer l'application future.</li> <li>• Inviter les étudiants à préciser leur pensée et à formuler par eux-mêmes une réponse, réponse qu'il demande au groupe de valider.</li> </ul>
3.4 Bilan du groupe	
3.4.1 Bilan des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inviter les étudiants à prendre quelques minutes pour revenir sur leur auto-évaluation de leur apprentissage.</li> </ul>
3.4.2 Bilan de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interroger les étudiants sur leurs stratégies d'apprentissage pour les amener à acquérir des réflexes métacognitifs.</li> </ul>
3.4.3 Bilan du processus d'APP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inviter les étudiants à évaluer la problématique, la qualité des rôles joués par les étudiants, le climat général des deux rencontres de groupe, la gestion du temps, etc.</li> </ul>

## 2.2. Sujets

- 15 Nous avons rencontré onze tuteurs du programme prédoctoral en médecine et six tuteurs du programme de génie électrique et informatique. Les tableaux 3 et 4 présentent la répartition des sujets en fonction de leur genre et de leur expérience dans le programme.

Tableau 3. Distribution des sujets selon leur genre

	Hommes	Femmes
Médecine	5	6
Génie	6	0

Tableau 4. Distribution des sujets selon leur nombre d'années d'enseignement et de leur nombre d'années comme tuteurs

		0-9 ans	10-19 ans	20 ans et +
Médecine	Enseignement	4	5	2
	Tuteur	6	4	1
Génie	Enseignement	2	2	2
	Tuteur	5	1	0

## 2.3. Instruments et procédures

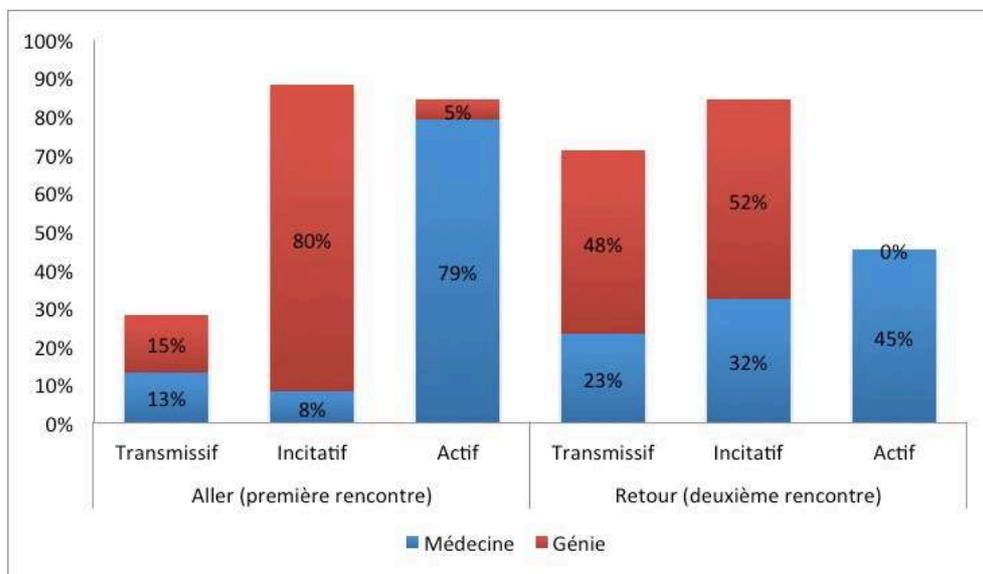
- 16 Étant donné l'objectif poursuivi, cette recherche fait appel à une démarche qualitative/interprétative (Legendre, 2002 ; Poupart, 1997). Dans un premier temps, nous avons utilisé l'entretien semi-directif avec les tuteurs. Cela nous a permis de récolter, entre autres, des informations quant à leur expérience en APP, tant en terme de démarche que de contenu, leur connaissance du programme dans lequel ils interviennent et par conséquent de la philosophie et des visées de la méthode choisie. À cette occasion, nous avons également collecté de l'information concernant l'adaptation de l'APP par le programme lui-même. Les questions d'entretien ont été pré-testées auprès de cinq tuteurs (deux en génie et trois en médecine), ce qui a permis de vérifier la clarté des questions et la validité de celles-ci. Il est à noter que le verbatim des entretiens menés a été retranscrit intégralement.
- 17 Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés à l'activité des acteurs en situation naturelle. Pour ce faire, nous avons filmé les tuteurs en situation d'APP lors d'un aller et d'un retour, soit pour un total d'environ trois heures de rencontre. Ces observations ont été enregistrées sur bande-vidéo.

- 18 Dans un troisième temps, les tuteurs ont été invités à visualiser leurs interventions et à les commenter lors d'un entretien d'auto-confrontation (De Josette, 2005 ; Ericsson & Simon, 1980). Notre ambition est ici d'analyser l'activité en donnant la primauté au point de vue du tuteur afin d'avoir accès à ses représentations en lien avec les interventions qu'il réalise en classe. Une fois encore, le verbatim de ces entretiens a été retranscrit intégralement. Précisons que les résultats de cette collecte ne seront pas présentés ici.

### 3. Résultats et discussion

- 19 Considérant que nous nous intéressons à la question des styles de tuteurs dans le contexte de l'APP, les enregistrements sur bande-vidéo des pratiques des tuteurs ont été analysés pour obtenir un portrait de leur style d'animation. Le temps d'utilisation de chaque style d'animation a été comptabilisé pour chacun des tuteurs et a été rapporté par rapport au temps total de l'enregistrement, ce qui permet de présenter la proportion du temps où est utilisé chaque style d'animation de la typologie de Vierset, Bédard, & Foidart (2009). Le tableau 5 présente la moyenne de proportions observées chez les tuteurs de médecine et de génie pour chacune des rencontres.

Figure 2. Temps d'utilisation par style d'animation.



- 20 À la suite de l'analyse, il importe avant tout de préciser l'absence du style permissif dans le tableau, celui-ci n'ayant été observé qu'à une seule occasion pour l'un des tuteurs du programme de médecine. L'entretien d'auto-confrontation nous permettra sans doute de valider ou d'invalider notre analyse et de comprendre ce qui peut expliquer cela. En ce qui a trait au fait qu'à une exception près, aucun tuteur n'utilise le style permissif, cela peut être expliqué par différents éléments : le fait que la recherche a été menée avec des candidats volontaires, le fait qu'il y a une évaluation fréquente des tuteurs par les étudiants (à la fin de chacune des unités d'APP) ou encore l'encadrement des tuteurs par le programme et les responsables d'unité (rencontres, formation continue, etc.).

- 21 Nous constatons également une différence entre les styles d'animation majoritairement utilisés par les tuteurs de médecine et de génie, et ce, tant pour la première rencontre (l'aller) que pour la seconde (le retour). En médecine, le style d'animation dominant est le style actif, autant lors de l'aller que lors du retour. De leur côté, les tuteurs de génie adoptent majoritairement le style incitatif, marqué par de nombreux questionnements. Cette différence entre les styles d'animation en médecine et en génie pouvait être anticipée, considérant que le rôle d'animateur est dévolu au tuteur à la Faculté de génie, alors qu'il est effectué par un étudiant lors des tutoriaux de médecine. Ce rôle implique de poser des questions, de guider les échanges et de veiller constamment à diriger la conversation. De ce fait, les tuteurs de génie se positionnent de base dans un style d'animation plus incitatif, alors que ceux de médecine peuvent laisser les étudiants se poser eux-mêmes les questions leur servant à développer leur compréhension de la problématique. Cette différence, liée à la mise en place de la méthode elle-même en fonction des programmes, entraîne une posture différente chez les étudiants de médecine et de génie. Si les premiers s'inscrivent plutôt dans une approche de compréhension des concepts et de réflexions conceptuelles, les seconds s'inscrivent davantage dans une logique de questions-réponses qui les poussent probablement moins à creuser par eux-mêmes.
- 22 De plus, tel que mentionné précédemment, les styles d'animation observés à l'aller et au retour diffèrent, et ce, pour les deux programmes. En effet, alors que le style actif est clairement majoritaire à l'aller en médecine, il est utilisé moins de la moitié du temps lors du retour. De même, en génie, alors que le style incitatif est très majoritairement celui qui est adopté par les tuteurs lors de l'aller, il se retrouve presque à égalité avec le style transmissif lors du retour. Cette différence entre l'aller et le retour pourrait être considérée comme prévisible puisque l'aller sert surtout, autant en médecine qu'en génie, à la réactivation des connaissances antérieures et à la proposition d'hypothèses pour résoudre la problématique. De son côté, le retour touche la synthèse et la validation des connaissances et des solutions reliées à la problématique. Ainsi, pour s'assurer que tous les points importants sont touchés lors du retour, les tuteurs ont plus tendance à poser des questions et à donner de l'information, impliquant d'adopter des styles plus incitatifs et transmissifs au retour, contrairement à l'aller où ce sont les styles actifs et incitatifs qui règnent. Par contre, il importe d'être vigilant à ce changement, car ceci pourrait amener les étudiants à moins s'investir dans les premières étapes de la démarche et à laisser le tuteur reprendre les rênes, devenant ainsi plus passifs et réintégrant le paradigme de l'enseignement traditionnel.

## Conclusion

- 23 Les résultats de recherche présentés dans cet article ne sont que les premiers. Ils ont amené de nombreuses questions : y a-t-il un impact de la posture épistémique des tuteurs sur leur style d'animation ? Les pratiques réelles des tuteurs sont-elles le reflet de leur perception quant au style d'animation majoritairement adopté ? Le style d'animation change-t-il en fonction des unités, des problèmes ou du niveau des étudiants ? Les différences entre les tuteurs ont-elles un impact sur l'apprentissage des étudiants ? Sur leur réussite ? Sur leur compréhension de la méthode APP et sa philosophie ?

- 24 Des analyses complémentaires sont actuellement en cours et pourront bonifier nos premières conclusions et nous amener sans doute à répondre à certaines questions. Ainsi, nous considérons que les entretiens d'auto-confrontation nous permettront de comprendre pourquoi les tuteurs agissent de telle sorte en fonction peut-être des différentes étapes de la démarche, des groupes, des problèmes en eux-mêmes, etc. Cette rencontre permettra sans doute également de faire prendre conscience aux tuteurs de leur pratique et de mieux les interpréter en fonction des attentes de leur programme.
- 25 Dès lors, cette recherche pourrait amener les programmes en eux-mêmes à revoir leurs attentes vis-à-vis de leurs tuteurs ou, à tout le moins, leur formation afin que ceux-ci s'inscrivent dans l'approche prescrite. Ceci permettrait sans doute alors d'amenuiser les différences entre les tuteurs et de donner l'impression aux étudiants d'avoir une formation d'égale qualité, sans crainte d'avoir reçu plus ou moins d'information les uns que les autres.

## BIBLIOGRAPHIE

- Albanese, M. (2004). Treading tactfully on tutor turf: does PBL tutor content expertise make a difference? *Medical Education*, 38, 918-920.
- Bédard, D. & Bédard, J.-M. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard & J.-P. Bédard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bédard D., Frenay, M., Turgeon J., & Paquay L. (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques. *Res Academica*, 18, 21-47.
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., & Boutin, N. (2010). Predictors of student's engagement and persistence in an innovative PBL curriculum: applications for engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 26(3), 511-522.
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D.J. & Boutin, N. (2012). Problem-based and project-based learning in engineering and medicine: determinants of students' engagement and persistence. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(2), 7-30. Repéré à <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1355&context=ijpbl>.
- Bowman D. & Hughes P. (2005). Emotional responses of tutors and students in problem-based learning: lessons for staff development. *Medical Education*, 39, 145-153.
- Département de génie électrique et de génie informatique de la Faculté de génie de l'Université de Sherbrooke (2009). *L'apprentissage par problèmes en ingénierie. Guide APP* (Document interne révisé pour la dernière fois en août 2009). Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Ericsson, K.A. & Simon, H.A. (1980). Verbal report as data. *Psychological Review*, 87(3), 215-251.
- Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke (2009). *L'apprentissage par problèmes*. (Document interne révisé pour la dernière fois en septembre 2009). Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.

- Frenay M. & Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau & M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages* (p. 239-267). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- De Grave, W.S., Dolmans, D.H., & Van Der Vleuten, C.P.M. (1999). Profiles of effective tutors in problem-based learning: scaffolding student learning. *Medical Education*, 33, 901-906.
- Jonnaert, P. & Vander Borgh, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Josette, M. (2005). *Lois générales et variabilité des mesures en psychologie cognitive*. Paris, France : L'Harmattan.
- Larochelle, M. & Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20(1), 5-19.
- Legendre, M.-F. (2002). Le rôle du raisonnement qualitatif dans les processus de changement conceptuel et ses implications pour l'enseignement. Dans R.M.J. Toussaint (dir.), *Changement conceptuel et apprentissage des sciences, recherches et pratiques* (pp. 177-203). Montréal, Québec : Les Éditions Logiques
- Leung K.K., Lue B.H., & Lee M.B. (2003). Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem-based learning. *Medical Education*, 1, 410-416.
- Lison, C., Bédard, D., Boutin, N., Côté, D.J., Dalle, D., & Lefebvre, N. (2011). L'engagement et la persévérance des étudiants dans trois programmes innovants de premier cycle en génie et en médecine. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 83-104.
- Lison, C. & Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 1-7.
- Ménard, L. & St-Pierre, L. (2014). Paradigmes et théories qui guident l'action. Dans L. Ménard & L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (pp. 19-34). Montréal, Québec : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Mete S. & Sari, H.Y. (2008). Nursing students' expectations from tutors in PBL and effects of tutors' behaviour on nursing students. *Nurse Education Today*, 28, 434-442.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, & A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Spronken-Smith R. & Harland, T. (2009). Learning to teach with problem-based learning. *Active Learning in Higher Education*, 10, 138-153.
- Vierset, V., Bédard, D., & Foidart, J.-M. (2009). La psychosociologie : un cadre interprétatif de la fonction de tuteur dans un dispositif d'apprentissage par problèmes. *Pédagogie Médicale*, 3(10), 211-228.

## NOTES

1. Nous proposons un tableau adapté du document produit par la Faculté de médecine (Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke, 2009, p. 18-22).

2. Le tableau a été bâti à partir du document produit par le département de génie électrique et de génie informatique (Département de génie électrique et de génie informatique de la Faculté de génie de l'Université de Sherbrooke, 2009).

---

## RÉSUMÉS

S'inscrivant dans une logique professionnalisante, plusieurs institutions ont choisi de mettre en place des méthodes d'enseignement plus centrées sur l'apprenant et sur les compétences à acquérir, notamment l'apprentissage par problèmes. Ce faisant, il apparaît des différences dans la pratique des tuteurs (enseignants). Dans cet article, nous proposons une analyse des styles d'animation adoptés par des tuteurs de médecine et de génie.

As part of a professionalizing logic, several institutions have chosen to implement more learner-centered and skills-centered teaching methods, including problem-based learning. In doing so, it appears differences in tutors' (teachers) practice. In this paper, we propose an analysis of animation styles adopted by tutors from medicine and engineering.

## INDEX

**Mots-clés :** apprentissage par problèmes, génie, médecine, style d'animation, tuteur

## AUTEURS

### CHRISTELLE LISON

Université de Sherbrooke  
Faculté d'éducation - Département de pédagogie  
Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur  
Sherbrooke, Québec  
christelle.lison@usherbrooke.ca

### DENIS BÉDARD

Université de Sherbrooke  
Faculté d'éducation - Département de pédagogie  
Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur  
Sherbrooke, Québec  
denis.bedard@usherbrooke.ca

### JOSÉE-ANNE CÔTÉ

Université de Sherbrooke  
Faculté d'éducation - Département de pédagogie  
Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur

Sherbrooke, Québec  
josee-anne.cote@usherbrooke.ca