

## Les activités communicatives des tuteurs en psychologie du développement et en pratiques à l'université

*Tutors' communicative activities in development psychology and practice at university*

*Las actividades comunicativas de los tutores en psicología del desarrollo y en práctica en la universidad*

*Die kommunikativen Aktivitäten der Mentoren in Entwicklungspsychologie und in Praxis an der Universität*

Isabelle Olry-Louis

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/429>

DOI : 10.4000/rechercheformation.429

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2009

Pagination : 77-90

ISBN : 97827342117097

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Isabelle Olry-Louis, « Les activités communicatives des tuteurs en psychologie du développement et en pratiques à l'université », *Recherche et formation* [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/429> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.429

---

# LES ACTIVITÉS COMMUNICATIVES DES TUTEURS EN PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT ET EN PRATIQUES À L'UNIVERSITÉ

Isabelle OLRY-LOUIS\*

**Résumé** Cet article vise à faire le point sur les activités communicatives déployées par les tuteurs en articulant la littérature propre à la psychologie du développement et celle qui décrit les pratiques d'accompagnement des nouveaux étudiants à l'université. Centré sur l'examen des processus langagiers, cognitifs et socio-affectifs mobilisés, l'article souligne les écarts entre le tutorat tel qu'il est étudié et tel qu'il est mis en pratique. Il conclut en proposant quelques pistes d'amélioration des pratiques et des recherches à partir de l'examen des possibles apports des travaux menés en psychologie.

**Mots-clés** : dialogue tutoriel, activité communicative, tutorat méthodologique, université.

77

## INTRODUCTION

Ces dix dernières années, le tutorat s'est considérablement développé dans les universités françaises (Sirota, 2003), rejoignant en cela une tradition bien établie dans les pays anglo-saxons, à tous les niveaux de la scolarité (Allen, 1976 ; Moust et Schmidt, 1994 ; Shute, Foot, et Morgan, 1992). Conçu comme une forme individualisée d'accompagnement visant à aider les étudiants dans leurs apprentissages universitaires, il donne lieu à des pratiques diversifiées. Pour tenter de les appréhender, on montrera l'intérêt qu'il y a à articuler la prise en compte des travaux considérant le tutorat en tant qu'objet de recherche en psychologie, quel que soit

\* - Isabelle Olry-Louis, université de la Sorbonne-Nouvelle-Paris 3 et CRTD, ÉA 4132, CNAM-INETOP.

l'âge de ses protagonistes, et des travaux qui le conçoivent comme un dispositif éducatif parmi d'autres à l'université. Cette mise en relation étant rarement effectuée, on pourra se demander si le tutorat désigne la même chose dans les deux cas. À partir d'une distinction entre activité prescrite, activité réelle, activité déclarée, les activités communicatives mobilisées par les tuteurs seront caractérisées et examinées du point de vue de leurs divers effets.

## LE TUTORAT « PRESCRIT »

*Dans la littérature*, le tutorat fait référence à la transmission intentionnelle de savoirs au sein de dyades asymétriques associant un expert qui maîtrise un savoir et un novice qui ne le connaît pas, les interventions du premier ayant pour objectif de faire progresser l'autre via des processus d'étayage (Ellis et Rogoff, 1982 ; Winnykamen, 1996). Si l'âge et les caractéristiques propres des tuteurs et des tutorés importent peu – il peut s'agir de pairs –, la disparité de savoirs entre eux constitue une condition essentielle, les tuteurs ayant d'ailleurs pu bénéficier d'un entraînement spécifique au domaine de compétences visé.

Les fondements théoriques du tutorat sont à rechercher dans les travaux de Vygotsky et de Bruner qui conçoivent le développement cognitif individuel comme le produit de processus sociaux, les médiations sémiotiques occupant, en tant qu'outils de communication et de représentation, une place cruciale. Pour Vygotsky (1985), les élaborations cognitives s'accomplissent au sein de la zone de proche développement, définie comme l'écart entre le niveau de résolution atteint par un sujet seul et celui atteint avec l'aide d'un autre plus compétent. Concevoir des situations d'apprentissage revient pour lui à organiser des dispositifs permettant à l'apprenant de réaliser en contexte interactif ce qu'il deviendra capable de faire seul ultérieurement. De son côté, Bruner (1983) a modélisé l'activité de médiation déployée par le plus compétent au sein de cette zone, en décrivant les caractéristiques des processus d'étayage : s'il adopte un véritable rôle de tuteur, plutôt que de guider directement l'action du tutoré, il sera amené à lui expliquer comment résoudre le problème, en prenant appui sur sa manière de se représenter l'état mental du partenaire, l'objet de l'apprentissage et son propre discours. Il sera aussi conduit à contrôler l'action de l'autre, à la valider et à accomplir des démonstrations en cas de nécessité.

*En pratique*, le tutorat a été institué dans l'enseignement universitaire français il y a plus de dix ans (ministère de l'Éducation nationale, 1996, 1997, 1998) pour aider les étudiants nouvellement entrés à l'université à s'adapter aux exigences méthodologiques des études supérieures et favoriser ainsi leur réussite. Choisis parmi les pairs des tutorés, les tuteurs sont supposés s'en distinguer sur plusieurs plans : plus

âgés, ils doivent bénéficier d'une expérience universitaire plus importante et faire état de compétences académiques avérées (Baudrit, 2000, 2002 ; Sirota, 2003). En charge d'accompagner des étudiants pris individuellement ou en petits groupes, ils seraient, du fait de leur proximité avec eux, aptes à les aider autrement que ne le font les enseignants (Shute *et al.*, 1992). En lien avec l'étymologie du mot tuteur qui renvoie à la racine latine « tueri » (« protéger », « veiller sur », « garder »), c'est la personnalisation de l'aide apportée qui caractérise son action et permet de la distinguer de celle du moniteur, centrée sur l'instruction.

Pour tenter de rendre compte de l'activité tutorielle en insistant sur sa composante communicative, nous distinguerons, comme on le fait habituellement en ergonomie, le travail prescrit tel qu'il figure dans les textes – appelé ici activité prescrite – et le travail effectif des tuteurs, incluant l'observation des actions et des modes de communication mis en œuvre – l'activité réelle – et les fins propres qu'ils leur assignent ainsi que les raisonnements auxquels ils se livrent – le travail déclaré – (Leplat, 1997 ; de Montmollin, 1995).

Quelques éléments de définition de la tâche prescrite figurent dans les textes (Lafont *et al.*, 2003). On distingue ainsi le tutorat d'accueil qui consiste à accompagner les nouveaux étudiants au moment de leur inscription et le tutorat méthodologique, censé les aider quant à l'organisation du travail personnel (gestion du temps, prise de notes, fiches de lecture), à la réalisation du travail documentaire, à l'acquisition de techniques d'auto-évaluation et d'auto-formation, etc. Les tuteurs, volontaires, sont supposés s'adresser à de petits groupes d'étudiants, les contenus de l'intervention tutorale ne donnant pas lieu à validation. Mais en général, c'est aux filières universitaires qu'il revient de préciser les attendus, les orientations s'avérant très différentes selon que l'accent est mis sur le renforcement disciplinaire, sur l'information, sur des exercices à effectuer et selon que le tutorat est rendu, ou non, obligatoire dans le cursus des nouveaux étudiants.

Avant de nous pencher plus avant sur l'activité des tuteurs, telle qu'on l'étudie en psychologie du développement, souvent en situation artificielle, et telle qu'on peut l'observer à l'université, nous pouvons d'ores et déjà pointer, en dépit d'une apparente communauté de sens attribuée au terme tutorat, une première distinction entre ces deux types de travaux relative à la structuration de la tâche prescrite. Alors que, dans les travaux expérimentaux, le savoir à transmettre (souvent un problème à résoudre qui correspond explicitement au domaine d'expertise du tuteur) est bien défini et fortement délimité, il apparaît beaucoup plus flou lorsqu'il est prescrit à l'université. Plus généralement, si dans les travaux expérimentaux, les tuteurs et les tutorés sont assez fortement contraints, non seulement par la tâche, mais aussi par

les rôles et le cadre spatio-temporel d'exercice qui leur sont assignés, les pratiques universitaires sont, quant à elles, marquées par le caractère volontaire et peu prescrit des fonctions tutorales.

## LES ACTIVITÉS TUTORIELLES

### Le dialogue tutoriel, un genre spécifique ?

Venons-en à l'activité. Le tutorat, on l'a vu, repose sur des bases communicationnelles. Spécifié par ses protagonistes – deux personnes aux rôles complémentaires et pour lesquelles on reconnaît une asymétrie de compétences – et par son objectif – faire acquérir un savoir à l'un des participants – le dialogue tutoriel fait partie des dialogues instrumentaux, dont le cadre et les objectifs sont fixés dans leurs grandes lignes par une intentionnalité collective (Trognon et Saint-Dizier, 1999). Certains chercheurs se sont demandé si les interactions tutorielles s'avéraient suffisamment stables et singulières du point de vue de leur structure, de leur contenu thématique et de leur style pour qu'on puisse le concevoir comme un genre de dialogue (*ibid.*). En analysant le déroulement conversationnel de ces interactions, ils concluent à une grande hétérogénéité discursive : « la finalité du dialogue tutoriel ne déterminant pas directement la figure conversationnelle qui la réalise, c'est tout l'éventail des actes de langage qui sera mis à contribution » (*ibid.*, p. 789). En même temps, ils admettent que la relation tutorielle y surdétermine les énonciations, tant au niveau de leur production qu'à celui de leur interprétation. En outre, en tant qu'activité discursive visant à transformer l'état problématique relatif à un domaine de connaissance d'un sujet en un état non problématique, l'explication apparaît particulièrement constitutive de l'activité tutorale, qu'elle prenne la forme de descriptions, de reformulations, d'explicitations ou de recherche de causes, etc. (Bruxelles et de Gaulmyn, 2000).

Tout comme la singularité du dialogue tutoriel reste une question discutée, la caractérisation des interventions des tuteurs met l'accent tantôt sur la variabilité des conduites, tantôt sur leur homogénéité, comme on va le voir à présent dans le champ de la psychologie du développement et dans celui des pratiques à l'université.

### Variabilité des modes d'intervention

De nombreux travaux expérimentaux ou quasi expérimentaux ont mis l'accent sur la diversité des interventions tutorielles, s'appuyant soit sur des données développementales, soit sur des données différentielles. On a ainsi montré que, comparés à des tuteurs adultes, les tuteurs enfants posent moins de questions et accordent moins de liberté de décision au novice, de même qu'ils sont moins sensibles aux différences

individuelles de capacités et de besoins chez les novices (Shute *et al.*, 1992 ; Winnykamen, 1996).

Par ailleurs, une variabilité interindividuelle a été mise en évidence chez des tuteurs adolescents à partir de leur degré d'intervention dans l'activité du novice. Différents modes d'interaction ont ainsi pu être distingués, tels le guidage marqué par son caractère directif et la coopération plus égalitaire (Verba et Winnykamen, 1992). Certains travaux ont pu établir un continuum entre une réalisation accomplie entièrement (sans aide) ou partiellement (accompagnement) par le novice, une prise en charge pour partie par le tuteur (étayage ponctuel ou argumenté), ou encore accomplie par le seul tuteur (modélisation) (Soidet, 2007).

D'un autre côté, les stratégies des tuteurs adultes apparaissent à certains auteurs insuffisamment diversifiées. Incapables de capter la logique propre d'un novice particulier, les tuteurs recourraient majoritairement à des explications standards (Chi, Siler et Jeong, 2004) et tendraient, au plan conversationnel, à dominer les interactions, en initiant et en terminant les conversations (Graesser et Person, 1994 ; Sannino, Trognon, Dessagne et Kostulski, 2001).

*Dans les universités françaises*, l'observation systématique d'un nombre conséquent de séances de tutorat méthodologique est très marginale, l'usage de questionnaires ou d'entretiens lui étant souvent préféré. Pourtant, seule l'observation peut rendre compte de l'activité réelle des tuteurs ; elle permet notamment de décrire objectivement leur activité communicative. Par exemple, Lafont *et al.* (2003) ont catégorisé les conduites verbales utilisées par les tuteurs, distinguant les questions, les interventions de guidage, les commentaires, l'exposé de solutions, les rappels, les reformulations et les encouragements. Ces auteurs ont montré que les types d'intervention des tuteurs variaient selon que leur offre portait sur des explications de cours, sur des conseils tirés de leur expérience, ou encore sur des informations relatives aux disciplines et aux filières.

D'autres travaux, s'intéressant aux pratiques déclarées dans une perspective plus large, ont interrogé tantôt les perceptions des tuteurs, tantôt celles de l'ensemble des acteurs, en pointant les écarts de discours.

Par exemple, une enquête qualitative effectuée à partir de journaux de bord tenus par les tuteurs a montré que s'ils se déclaraient souvent mécontents de la faible fréquentation des étudiants aux séances de tutorat (absentéisme), de la piètre identification et reconnaissance de leur activité par l'institution (notamment par les enseignants), ils appréciaient en revanche l'importante prise de responsabilité, la

bonne intégration universitaire, et l'initiation au métier d'enseignant que leur procurait cette activité (*ibid.*).

Pour croiser les regards portés par les tuteurs et les tutorés sur leur activité conjointe, Alava et Clanet (2000) ont mené une enquête par entretiens qui a mis en évidence d'importants écarts en matière de pratiques déclarées.

On apprend ainsi que si les tuteurs préfèrent organiser des séances de groupe, les tutorés apprécient tout autant les permanences assurées par le tuteur qui leur permettent d'obtenir des réponses à leurs demandes individuelles. Si les tuteurs se définissent volontiers comme des animateurs patients et des vulgarisateurs, les tutorés se les représentent plutôt comme de bons élèves destinés à devenir enseignants. Il est vrai que plus de la moitié des tuteurs envisage cette orientation, le tutorat constituant pour eux le moyen privilégié d'acquérir une expérience d'enseignement. Il est également vrai que les tuteurs ont développé pour eux-mêmes des pratiques d'étude efficaces : étudiants bien insérés socialement, bons lecteurs et organisés dans leurs études, ils utilisent volontiers l'autre comme levier d'apprentissage. Alors qu'une séance de tutorat se veut un espace de dialogue pour les tuteurs, elle devrait, selon les tutorés, constituer d'abord un moyen d'évaluation de leurs travaux. D'ailleurs, lorsque l'on compare la demande exprimée par les tutorés et l'évaluation qu'ils font de l'aide apportée, il apparaît que la demande de formation aux techniques d'étude et à l'évaluation des travaux est peu satisfaite.

Invités à s'exprimer sur leur activité concrète en matière de tutorat, les tuteurs peinent à répondre, invoquant surtout les demandes des tutorés. Il semble qu'ils éprouvent quelques difficultés à structurer leurs séances, à concevoir des actions, lorsque la demande n'existe pas ou peu, et qu'elle est peu relayée par les enseignants, ce qui les laisse incertains quant à l'efficacité de leurs actions. Celles-ci semblent souvent construites à partir d'une représentation de la demande des étudiants très éloignée de leur demande réelle.

Au final, les auteurs voient dans cette activité plus d'assistance psychologique que de pédagogie. Ils soulignent cependant la variété de pratiques allant d'un « simple accompagnement d'un pair à une formation de compagnonnage, à un mentorat réalisé par un ancien et à une intervention pédagogique structurée bien qu'elle soit individualisée » (*ibid.*, p. 563), les fonctions de « tuteur compagnon », « tuteur expert » ou encore « tuteur répétiteur » étant souvent déduites de l'expérience personnelle des tuteurs.

On le voit, si l'on dispose de bon nombre de travaux descriptifs en psychologie du

développement pour décrire, souvent très finement, l'activité communicative de sujets auxquels on demande de prendre la fonction de « tuteurs » pour les besoins et le temps souvent très restreint de l'étude menée, les travaux d'observation systématique sont, à notre connaissance, très peu répandus dans le champ des pratiques universitaires, ce qui limite les possibilités de comparaisons. On peut signaler ici l'intérêt qu'il y aurait d'observer pour un même type de séance la manière avec laquelle différents tuteurs formulent leur aide ou, inversement, l'intérêt qu'il y aurait de prendre comme sujets d'études expérimentales ou quasi expérimentales, de véritables tuteurs à l'université. C'est dans cette perspective que nous nous sommes penchée sur la manière langagière dont des tuteurs universitaires expérimentés ou débutants faisaient face à des manifestations répétées d'incompréhension simulées ici par des novices compères (Olry-Louis, 2008). Dans cette étude, les tuteurs expérimentés s'étaient montrés plus à même de s'ajuster aux novices et recouraient plus typiquement aux stratégies d'étayage décrites par Bruner (1983), en évitant, par exemple, de donner la solution au problème, en incitant par un questionnement souple les tutorés à mettre eux-mêmes en œuvre des procédures actives de recherche, en prenant en compte leur frustration en cas d'échec.

Comme nous allons le voir à présent, les études portant sur les effets du tutorat éclairent aussi l'activité communicative des tuteurs. En psychologie du développement, elles ont amené à considérer les effets au niveau des processus cognitifs, langagiers et socio-relationnels. En outre, la recherche d'impacts a pu se concentrer sur la manipulation de variables interactionnelles fines. En matière de pratiques universitaires, les approches, plus globales, se sont prononcées, comme en psychologie, sur l'existence ou non d'effets statistiques sans toutefois parvenir à isoler les facteurs susceptibles d'en être à l'origine.

## Les effets de l'activité tutorielle

*De façon générale dans la littérature*, la faible différence statutaire entre tuteurs et tutorés est pointée comme un atout. Aux premiers, elle permettrait de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les tutorés et d'y répondre de manière appropriée, aux seconds, elle permettrait d'exprimer plus librement leurs idées ou leurs questions (Merrill, Reiser, Merrill et Landes, 1995). La structure en face-à-face des dispositifs de tutorat développerait le sens des responsabilités des tuteurs et rendrait possible la délivrance de feedbacks immédiats pour les tutorés. Mais lorsque l'on cherche à quantifier les effets scolaires du tutorat, les bénéfices liés au tutorat apparaissent peu stables d'une étude à une autre et d'importance modérée aussi bien pour les tutorés que pour les tuteurs (Cohen Kulik et Kulik, 1982). L'effet tuteur, souvent évoqué toutefois, est expliqué par le fait que l'activité explicative conduirait le



tuteur à apprendre deux fois en quelque sorte (Barnier, 2001 ; Buchs, Lehraus et Butera, 2006).

Les travaux qui se sont le plus directement intéressés à l'activité communicative des tuteurs sont, d'une part, ceux qui ont tenté de caractériser les types d'échanges produisant les effets cognitifs les plus nets sur l'apprentissage et, d'autre part, ceux qui ont cherché à savoir quelles attitudes les partenaires développaient à l'égard de différents types d'interventions tutorielles.

En ce qui concerne le premier ensemble, Webb, Troper et Fall (1995) ont montré que ce sont surtout les explications sollicitées par les novices (vs non sollicitées), présentant un haut niveau d'approfondissement et suivies d'une mise en œuvre effective de leur part, qui corrélaient avec la qualité de l'apprentissage. Inversement, donner directement la bonne réponse ou signaler une erreur sans explication resterait sans effet sur la performance. D'autres travaux, conduits à partir d'analyses séquentielles des échanges, suggèrent qu'une énonciation tutorielle de type implicite, avec une structure dialogale question/réponse, était nettement plus bénéfique pour la poursuite du dialogue et pour l'apprentissage du tuteuré qu'une énonciation de type explicite, à l'aide d'ordres (Sorsana, 2005).

Quelques études se sont directement intéressées au moyen de questionnaires à la perception qu'avaient les partenaires de leurs interactions, plusieurs conditions interactives étant comparées. En particulier, tout un ensemble de travaux défend l'idée selon laquelle les interventions tutoriales les plus efficaces pour l'apprenant reposeraient sur le questionnement de haut niveau. Par exemple, après avoir mis en place plusieurs conditions de tutorat variant selon le type de questionnement utilisé par le tuteur, King, Staffieri et Adalgais (1998) ont évalué par questionnaire la satisfaction à l'égard du processus de tutorat. C'est dans la condition où celui-ci était fondé sur un entraînement aux questions que la satisfaction est apparue la plus élevée, notamment du point de vue de la qualité de l'aide reçue. En faisant varier les formes d'intervention utilisées par un tuteur compère, une autre étude a montré que les tuteurés évaluaient plus positivement l'aide apportée lorsqu'elle s'énonçait sur un mode interrogatif plutôt qu'impératif, les tuteurés apparaissant particulièrement sensibles à la manière avec laquelle on s'adresse à eux (Olry-Louis, 2008).

*Les travaux qui ont porté sur l'évaluation du tutorat à l'université se sont intéressés à ses effets globaux, en interrogeant essentiellement les chiffres de fréquentation et de réussite.*

Une enquête par questionnaires conduite au sein de huit universités françaises

(Fornasieri, Lafont, Poteaux et Séré, 2003) montre ainsi qu'un étudiant interrogé sur deux a fréquenté les séances de tutorat. Si 82 % des tutorés se déclarent satisfaits, les apports du tutorat sont davantage reconnus par les étudiants interrogés dans le domaine des contenus (« comprendre les cours », « préparer les examens ») que dans celui des méthodes de travail ou de l'orientation. Au sujet de la réussite académique des étudiants inscrits au tutorat, si parfois ils apparaissent moins absents aux examens, les écarts entre les résultats obtenus par eux et ceux qui ne fréquentent pas le tutorat d'accompagnement ne sont pas jugés significatifs, toutes choses égales par ailleurs (Michaut, 2003). Fréquentés de façon trop irrégulière et non strictement destinés aux étudiants les plus enclins à échouer, ces dispositifs n'auraient pas fait la preuve de leur efficacité selon cet auteur. D'autres travaux suggèrent toutefois que le dispositif pourrait servir de tremplin de réussite aux étudiants qui considèrent les tuteurs comme des modèles à imiter (Annoot, Marchat et Poteaux, 2003).

Que retenir quant aux divers effets du tutorat ? Basés sur des méta-analyses (Cohen *et al.*, 1982) ou sur des études expérimentales testant des hypothèses fines relatives à l'effet supposé de tel ou tel paramètre de l'interaction communicative (Olry-Louis, 2009), les travaux effectués depuis une vingtaine d'années en psychologie développementale permettent de dresser aujourd'hui un bilan assez précis des effets du tutorat, sur lequel on peut s'appuyer (Barnier, 2002 ; Baudrit, 2005). Il en va tout autrement en matière de pratiques tutorales à l'université, insuffisamment explorées. De toute évidence, il faudrait conduire dans ce domaine une série d'observations systématiques permettant de préciser comment le tuteur intervient directement dans l'activité du novice (sous forme de démonstrations, d'explications, de contrôle de l'activité, etc.) et quelle est l'efficacité des diverses pratiques observées.

## CONCLUSION

Alors que le tutorat, en tant que forme individualisée d'accompagnement en éducation, est amené à se développer à l'université, sous des formes diverses, par exemple, au sein du « plan réussite licence » ou de la « mastérisation » de la formation des maîtres, il convient de l'interroger sous l'angle des processus étudiés en psychologie et sous celui des pratiques.

D'une part, tandis que les interactions communicatives constituent aujourd'hui un domaine très investi dans la recherche en éducation, au point que les activités éducatives sont parfois considérées comme des transactions interpersonnelles s'accomplissant essentiellement grâce au langage (Olry-Louis et Chabrol, 2007), le dialogue propre à l'accompagnement tutoriel pourrait être mieux décrit du point de vue de sa nature et de ses effets. À ce titre, pour avoir par ailleurs examiné l'interaction avec

autrui dans le cadre de l'apprentissage coopératif (Olry-Louis, 2003 ; Olry-Louis et Soidet, 2008), il nous semble qu'un rapprochement des champs des interactions coopératives et de tutelle pourrait permettre de dégager les processus discursifs propres aux apprentissages entre pairs.

En ce sens, la manière avec laquelle les tutorés décryptent les formes d'aide qui leur sont proposées mérite d'être investiguée afin de mieux identifier leurs besoins (Olry-Louis, 2008). La notion de congruence cognitive et sociale, désignant la sensibilité du tuteur aux problèmes rencontrés par le novice et sa volonté d'établir avec lui des relations positives et équilibrées (Moust et Schmidt, 1994) pourrait être utilisée avec profit pour traduire la sensibilité des novices aux formes d'aide mises en place. Elle rendrait utile l'étude de l'expression de la demande des tutorés et des ajustements réciproques entre tuteurs et tutorés.

D'autre part, si l'on revient sur la fonction du tutorat, on peut convenir avec Alava et Clanet (2000, p. 562), que s'il répond à un principe général d'individualisation, il s'appuie aussi « sur une idéologie du compagnonnage qui tend à compléter l'apport du professeur par l'intervention du pair, comme porteur d'un savoir de la pratique, inaccessible à l'enseignant ». Comme dans le monde du travail, le tuteur est un compagnon qui ancre son savoir-faire dans l'expérience concrète de sa propre formation. La contrepartie, c'est que l'action du tuteur reste grandement l'œuvre de choix individuels, construite en contexte par un sujet parfois bien solitaire. Il ressort des travaux portant sur les formations en alternance en entreprise que les contenus sur lesquels les tuteurs professionnels choisissent d'ancrer leurs apports sont très diversifiés, concernant tout aussi bien la gestion du travail que le mode opératoire de réalisation des tâches ou encore la philosophie du métier (Sannino *et al.*, 2001). Au-delà d'une certaine communauté de pratiques concernant l'établissement des objectifs de travail pour le tutoré ou encore l'évaluation de ses actions, les tuteurs poursuivent des stratégies bien différenciées, qui ont des répercussions non seulement cognitives mais aussi identitaires chez les tutorés (Veillard, 2004). En effet, dans ce type de pratiques peu formalisées, l'imitation joue à plein.

Si, de ce point de vue, le tutorat conserve toute sa spécificité au sein des dispositifs d'enseignement-apprentissage, on ne peut, dans un contexte socio-éducatif marqué par l'intensification et l'institutionnalisation du tutorat, faire l'économie de la question des compétences tutorielles. Suite au constat d'une grande variabilité des pratiques, chaque tuteur poursuivant ses stratégies propres à défaut d'une définition précise des fonctions tutorales et d'une formation spécifique, il nous semble urgent de formuler des propositions visant à professionnaliser l'activité de tutorat.

Du point de vue institutionnel tout d'abord, la fonction de tuteur gagnerait à être précisée. Il conviendrait en particulier de mieux circonscrire ce qui relève du tutorat méthodologique, dont la forme est nécessairement individualisée, et ce qui relève du tutorat disciplinaire qui s'apparente davantage à un soutien destiné à de petits groupes et assuré par des étudiants bien intégrés à l'équipe pédagogique. Dans le même temps, les tuteurs devraient être encadrés par un enseignant et formés à leur fonction.

Du point de vue pédagogique, leur formation pourrait, nous semble-t-il, porter sur trois points privilégiés. Comme nous savons que les pratiques tutorales s'appuient sur des savoirs praxiques auto-construits, il semble pertinent de chercher à développer l'activité réflexive des futurs tuteurs, notamment pour ce qui relève du tutorat méthodologique. En somme, on pourrait profiter du fait que le tutorat constitue, pour ceux qui l'exercent, un moyen naturel de dialoguer avec l'autre, tout comme une préparation aux métiers de l'éducation, pour les amener à questionner la dimension métacognitive de leur fonction. En second lieu, comme l'activité tutorielle s'accomplit sur un mode essentiellement communicatif, et pour partie dans le cadre d'une relation duelle, il conviendrait de concevoir des apports théoriques et des mises en situation pratiques pour initier les tuteurs aux formes de communication dans le champ pédagogique, de manière à les amener à interroger leurs propres manières de dialoguer. Enfin, il nous paraît fondamental de permettre aux tuteurs de mieux structurer leur activité, notamment dans le cadre des interventions disciplinaires. Il conviendrait ici de les outiller dans une perspective didactique en référence aux contenus qu'ils auraient à transmettre et aux techniques d'apprentissage pertinentes dans ces champs.

Sur la question de la recherche, la référence conjointe aux travaux psychologiques menés sur l'interaction de tutelle et aux travaux décrivant les pratiques tutorales à l'université suggère deux pistes à privilégier pour vérifier que les activités communicatives examinées dans ces champs ont bien à voir les unes avec les autres. Il faudrait d'une part privilégier l'observation naturelle de séances tutorales comparables et, d'autre part, tester expérimentalement des hypothèses fines sur l'effet supposé de telle ou telle conduite communicative présentant une bonne validité écologique.

## BIBLIOGRAPHIE

ALAVA S., CLANET J. (2000). « Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 3, p. 545-570.

- ALLEN V. L. (1976). *Children as teachers: theory and research on tutoring*, New-York : Academic Press.
- ANNOOT E., MARCHAT J.-F., POTEAUX N. (2003). « Regards de tuteurs », *Recherche et formation*, n° 43, p. 47-63.
- BARNIER G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris : L'Harmattan.
- BAUDRIT A. (2000). « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », *Revue française de pédagogie*, n° 132, p. 125-153.
- BAUDRIT A. (2002). *Le tutorat : richesse d'une méthode pédagogique*, De Boeck : Bruxelles.
- BRUNER J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*, Paris : PUF.
- BRUXELLES S., de GAULMYN M. M. (2000). « Explication en interaction : facteurs déterminants et degré d'efficacité », *Psychologie de l'interaction*, n° 9-10, p. 47-76.
- BUCHS C., LEHRAUS K., BUTERA F. (2006). « Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes » in E. Gentaz et P. Dessus [dir.], *Apprentissage et enseignement. Sciences cognitives et éducation*, Paris : Dunod, p. 183-199.
- CHI M. T. H., SILER S. A., JEONG H. (2004). « Can tutors monitor students' understanding accurately? », *Cognition and instruction*, vol. 22, n° 3, p. 363-387.
- COHEN p. A., KULIK J. A., KULIK C. L. C. (1982). « Educational outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings », *American educational research journal*, n° 19, p. 237-248.
- ELLIS S., ROGOFF B. (1982). « The strategies and efficacy of child versus adults teachers », *Child development*, n° 53, p. 730-735.
- FORNASIERI I., LAFONT L., POTEAUX N., SERE M.-G. (2003). « La fréquentation du tutorat. Des pratiques différenciées : enquête au sein de huit universités françaises », *Recherche et formation*, n° 43, p. 29-45.
- GRAESSER A. C., PERSON, N. K. (1994). « Question asking during tutoring », *American educational research journal*, n° 31, p. 104-137.
- KING A., STAFFIERI A., ADELGAIS A. (1998). « Mutual peer tutoring: effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning », *Journal of Educational Psychology*, n° 90, p. 134-152.
- LAFONT L., BEDOURET T., PY Y., RICORDEAU L., GUILBEAU H., (2003). « Le tutorat en action : observation de séances de tutorat », *Recherche et formation*, n° 43, p. 65-81.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail, contribution à la psychologie ergonomique*, Paris : PUF.
- MERRILL D. C., REISER B. J., MERRILL S. K., LANDES S. (1995). « Tutoring: guided learning by doing », *Cognition and instruction*, n° 13, p. 315-372.
- MICHAUT C. (2003). « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités », *Recherche et formation*, n° 43, p. 101-113.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, circulaire du 24-10-1996, arrêtés du 09-04-97 et du 18-03-98.

MONTMOLLIN M. de (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*, Toulouse : Octarès.

MOUST J. C., SCHMIDT H. C. (1994). « Effects of staff and student tutors on student achievement », *Higher education*, n° 28, p. 471-482.

OLRY-LOUIS I. [éd.] (2003). « Coopérer et apprendre par le dialogue », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 32, p. 343-535.

OLRY-LOUIS I. (2008). « Processus dialogiques de l'accompagnement – Le cas des interactions de tutelle », *Pratiques psychologiques*, n° 14, p. 405-420.

OLRY-LOUIS I. (2009). « Effects of different forms of tutor action in a conditional reasoning task: An experimental approach to the tutorial dialogue », *European journal of psychology of education*, vol. XXIV, p. 169-180.

OLRY-LOUIS I., CHABROL C., [éd.] (2007). « *Interactions communicatives et psychologie : approches actuelles* », Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

OLRY-LOUIS I., SOIDET I., (2008). « Collaborative writing conditions, types of cooperation and individual acquisitions », *European journal of developmental psychology*, n° 5, p. 585-608.

SANNINO A., TROGNON A., DESSAGNE L., KOSTULSKI, K. (2001). « Les connaissances émergeant d'une relation tuteur-apprenti sur le lieu de travail », *Bulletin de psychologie*, n° 54, p. 261-273.

SHUTE R., FOOT H., MORGAN M. J. (1992). « The sensitivity of children and adults as tutors », *Educational studies*, n° 18, p. 21-36.

SIROTA R. [éd.] (2003). « Entrer à l'université. Le tutorat méthodologique », *Recherche et formation*, n° 43, p. 5-126.

SOIDET I. (2007). « Interactions de tutelle entre adolescents : activité dialogique et stratégies d'aide », in C. Chabrol et I. Olry-Louis [éd.], *Interactions communicatives et psychologie*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 151-163.

SORSANA C. (2005). « Croyances et habilités conversationnelles entre enfants : réflexions à propos de la gestion dialogique des désaccords au sein des raisonnements », *Psychologie de l'interaction*, n° 19-20, p. 39-97.

TROGNON A., SAINT-DIZIER V. (1999). « L'organisation conversationnelle des malentendus : le cas d'un dialogue tutoriel », *Journal of pragmatics*, n° 31, p. 787-815.

VEILLARD L. (2004). « Le tutorat à l'épreuve des spécificités sociales et techniques de l'entreprise », *Éducation permanente*, n° 159, p. 117-138.

VERBA M., WINNYKAMEN F. (1992). « Expert-novice interactions: influence of partner status », *European journal of psychology of education*, n° 7, p. 61-71.

VYGOTSKY L. S. (1985). *Pensée et langage*, Paris : Éditions Sociales.

WEBB N. M., TROPER J. D., FALL R. (1995). « Constructive activity and learning in collaborative small groups », *Journal of educational psychology*, n° 87, p. 406-423.

WINNYKAMEN F. (1996). « Expert et/ou tuteur : les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage ? », *Revue de psychologie de l'éducation*, n° 2, p. 13-35.