

Accompagner les étudiants

Pédagogies en développement

Rôles de l'enseignant,
dispositifs et mises
en œuvre

2021
chap 13

Benoît Raucent
Caroline Verzat
Catherine Van Nieuwenhoven
Christine Jacqmot
(sous la direction de)

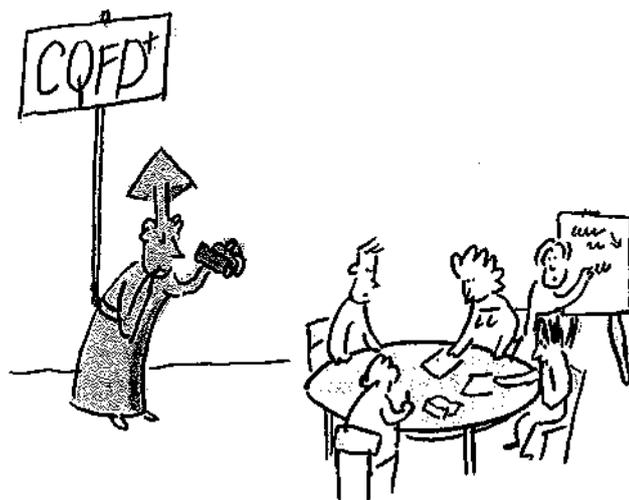
2^e édition revue
et augmentée

deboeck **B**
SUPÉRIEUR

Chapitre 13

Le tuteur comme accompagnateur de l'apprentissage actif

*Elie Milgrom, Benoît Raucant, Pascale Wouters,
Mikaël De Clercq et Christine Jacquemot¹*



¹ Une version initiale de ce chapitre a été rédigée par Thérèse Bouvy, Marie-Noëlle de Theux, Benoît Raucant, Denis Smidts, Piotr Sobieski et Pascale Wouters dans l'édition 2010 de cet ouvrage.

INTRODUCTION

Le changement de paradigme de l'enseignement centré sur l'enseignant vers l'apprentissage centré sur l'étudiant implique de nouveaux rôles et de nouvelles compétences pour les enseignants.

Nous nous interrogeons ici plus particulièrement sur les rôles et les compétences du **tuteur** dans le cadre de l'apprentissage actif en petits groupes. Être tuteur dans un dispositif tel que l'apprentissage par problèmes implique une difficulté réelle pour beaucoup d'enseignants : une refonte majeure du rapport de l'enseignant à l'apprenant et à l'enseignement en général.

Face à ce chamboulement pédagogique que constitue ce changement de paradigme, il est nécessaire d'accompagner l'enseignant pour s'assurer qu'il développe les compétences nécessaires pour gérer efficacement un enseignement actif et collaboratif. L'importance de former les enseignants à leur nouveau rôle de tuteur (voir chapitre 15) est d'ailleurs pointée comme une priorité pour assurer les bénéfices d'un enseignement actif (Grasl *et al.*, 2020).

Ce chapitre débute par deux sections consacrées à la clarification de ce qu'est l'apprentissage actif, de ses avantages, et à la présentation de deux dispositifs : l'apprentissage par problèmes et l'apprentissage par projets. La description des différentes phases de ces approches permettra de mettre en évidence les attendus de la fonction de tuteur, qui seront détaillés dans la troisième section en vue d'explicitier les axes de l'action du tuteur. Dans les quatrième et cinquième sections seront présentés les principes généraux de l'action du tuteur ainsi que les outils et techniques à sa disposition. La sixième section sera alors l'occasion d'introduire le modèle de tutorat CQFD+ qui offre une grille de lecture pouvant être utilisée lors de la formation des tuteurs. La septième section abordera la montée en compétence du tuteur.

1. L'APPRENTISSAGE ACTIF

1.1. Objectifs pédagogiques et apprentissage actif

Une question que chaque enseignant est amené à se poser est évidemment celle-ci : quelles méthodes pédagogiques conviennent-elles (le mieux) pour amener les étudiants à atteindre les objectifs que je poursuis dans mon enseignement ? La réponse dépend certainement de la nature de ces objectifs, que l'on convient d'appeler ici Acquis d'Apprentissage visés (AAv) : on n'apprend pas à *réciter* l'énoncé d'un théorème de la même manière qu'on apprend à *appliquer* ce théorème de manière appropriée ;

on n'apprend pas à *expliquer* comment traiter une luxation de l'épaule de la même manière que l'on apprend à *traiter* une luxation de l'épaule. La nature d'un AAv est déterminée principalement par le **verbe** utilisé dans sa formulation; les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre pour amener les apprenants à atteindre les AAv dépendent donc directement de ces verbes. Pour autant que l'étudiant prête attention à l'exposé, on peut l'amener à être capable de *citer* une définition (éventuellement dans ses propres mots) en écoutant un enseignant présenter et commenter cette définition. On ne peut cependant amener des étudiants à être capables de *résoudre* par eux-mêmes des problèmes de physique uniquement en leur montrant comment l'enseignant s'y prend pour le faire, même s'il n'est pas inutile de le leur montrer. C'est pour cette raison que le dispositif comporte nécessairement, en plus de l'exposé de l'enseignant, des séances de travaux dirigés pour entraîner les étudiants à résoudre par eux-mêmes des problèmes de plus en plus complexes. Dans ces séances, l'étudiant **apprend à faire en faisant** (*learning by doing*), selon l'approche préconisée par John Dewey. Dans l'écoute d'un exposé, l'étudiant est dans une posture essentiellement passive, même s'il s'efforce d'être attentif ou de prendre des notes; dans la participation à une séance de travaux dirigés, pour autant qu'elle soit bien conçue et animée, l'étudiant est amené à prendre une posture nettement plus active.

1.2. Les pédagogies de l'apprentissage actif

La traduction française la plus courante de l'expression anglaise «*active learning*» est «pédagogie active», mais nous préférons utiliser «apprentissage actif». S'appuyant sur le constructivisme de Piaget, les pédagogies de l'apprentissage actif visent à impliquer les apprenants de façon personnelle dans les processus d'apprentissage (construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être). Nous considérons que les pédagogies de l'apprentissage actif sont utiles, voire indispensables dès qu'il s'agit d'atteindre des objectifs qui dépassent effectivement la restitution de savoirs (définir, citer, énumérer, résumer, expliquer, etc.). Comment, en effet, apprendre à être capable de résoudre, de concevoir, de construire, d'appliquer, de démontrer, d'analyser, de comparer, d'argumenter, de justifier, etc. si l'on n'a pas eu, personnellement, plusieurs occasions de résoudre, de concevoir, de construire, d'appliquer, de démontrer, d'analyser, de comparer, d'argumenter, de justifier, etc. en obtenant des retours pertinents sur nos tentatives?

1.3. Pédagogies de l'apprentissage actif et engagement cognitif

Les neurosciences ont récemment mis en évidence que l'engagement cognitif des étudiants est plus important dans des activités de type travail

en projet et résolution d'un problème qu'en situation de simple écoute ou de lecture d'un texte (Allaire-Duquette *et al.*, 2019). Ces auteurs précisent que la mise en action et les interactions permettent davantage à l'étudiant d'opérer un changement conceptuel en se questionnant, remettant en doute ses préconceptions et en cherchant à les réaffiner. Dans leurs travaux, Chi et ses collègues (Chi *et al.*, 2018; Chi et Wylie, 2014) décrivent le modèle ICAP qui définit quatre niveaux d'engagement cognitif: réception passive, manipulation active, production constructive et dialogue interactif. Les pédagogies de l'apprentissage actif en petit groupe visent le niveau le plus élevé: celui du dialogue interactif. Il s'agit, par exemple, de défendre et argumenter une position en petit groupe ou de débattre avec des pairs sur des similarités et divergences de compréhension (voir également le chapitre 8 du présent ouvrage).

2. L'APPRENTISSAGE ACTIF EN PETITS GROUPES

Vygotsky (1962, 1978) a, quant à lui, mis en évidence la valeur sociale des apprentissages, en particulier celle du **travail en petit groupe, en équipe**. Cette valeur ajoutée provient principalement:

- de la confrontation (pacifique) des points de vue, des idées, des pistes (il y a plus d'idées dans plusieurs têtes que dans une seule);
- du soutien mutuel, voire de l'émulation entre les membres, qui stimulent la motivation et l'engagement individuels (voir chapitre 4);
- de la possibilité de traiter des questions, des situations, des problèmes d'une ampleur ou d'un niveau de complexité plus élevé;
- de la possibilité d'atteindre certains AAv dans les domaines socio-affectif et métacognitif: des «compétences transversales» comme le travail en équipe, la résolution de conflits, la communication, l'esprit critique, la réflexivité, etc.

Dans ce qui suit, nous nous intéresserons exclusivement aux pédagogies de **l'apprentissage actif en petits groupes**, qui sont celles dans lesquelles l'accompagnement joue un rôle particulièrement crucial. Il existe de nombreux dispositifs pédagogiques qui mettent en œuvre les principes de ces pédagogies et, pour chacun de ces dispositifs, on a imaginé au fil du temps de multiples variantes. Nous présentons ici deux exemples de dispositifs très répandus.

2.1. L'apprentissage par problèmes

Lancé à grande échelle dans les années 1970 à la Faculté de médecine de l'université McMaster au Canada, l'apprentissage par problèmes (APP – PBL: *Problem Based Learning*) est une méthode d'apprentissage

qui résulte (Barrows *et al.*, 1980) du « processus de compréhension et de résolution d'un problème ». Les APP se basent sur le traitement de situations problèmes complexes et réalistes, qui servent de cadre à l'apprentissage de nouvelles parties de la matière. Le point de départ n'étant pas toujours un véritable problème, nous préférons parler de « situation » ou de « situation problème ». La situation 13.1 en présente un exemple.

Situation 13.1 – Le vin et les maladies cardiovasculaires

La France et la Suède sont, en Europe, deux des pays qui, en 2018, avaient la plus longue espérance de vie (83 ans). La consommation de vin annuelle par personne est de 45l en France et de 23l en Suède.

Déterminez scientifiquement, s'il existe une corrélation entre l'espérance de vie et la consommation annuelle de vin.

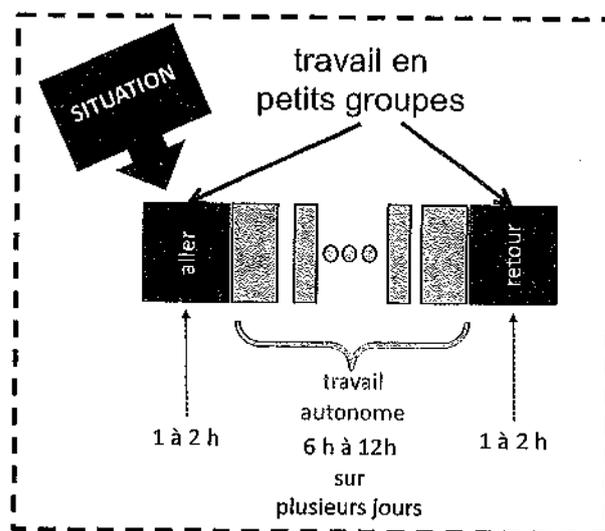
Les concepts d'apprentissage par problèmes et d'apprentissage par projets ont fait l'objet d'un guide réalisé conjointement par l'UCLouvain, FA2L srl et l'INSA de Toulouse (Raucent *et al.*, 2017). Le cahier n° 13 du Louvain Learning Lab est consacré à l'apprentissage actif (De Clercq, 2020).

2.1.1. Principes

Durant le traitement de la situation, les étudiants travaillent en petit groupe de 5 à 12 étudiants (idéalement pour nous : entre 5 et 8). Nous décrivons l'APP en cinq phases principales, qui s'organisent autour de trois périodes : séance « aller », travail autonome, et séance « retour » (voir figure 13.1). Les phases sont elles-mêmes constituées d'un certain nombre d'étapes qui peuvent varier selon les diverses mises en œuvre de l'APP.

- La période « **séance aller** », en présence d'un tuteur, dure typiquement de 1 à 2 heures et comporte deux phases. Dans la phase A, le groupe analyse la situation fournie et formule des objectifs d'apprentissage. Dans la phase B, il construit un plan d'action pour le travail individuel.
- Lors de la période de **travail autonome** (phase C), qui dure typiquement de 6 à 12 heures, le travail individuel est réalisé sans supervision ; il a pour but de mettre en œuvre le plan d'action de manière à apprendre la matière nécessaire au traitement de la situation problème.
- La période « **séance retour** » dure de 1 à 2 heures, en présence d'un tuteur. Le groupe se retrouve (phase D) pour comparer et valider les résultats des travaux individuels, confronter les points de vue, terminer le traitement du problème et (phase E) évaluer aussi bien le travail autonome que le travail collectif.

Figure 13.1. L'apprentissage par problèmes



Comme point de départ, l'enseignant responsable (le « concepteur ») propose une situation concrète (la « situation problème ») conçue pour susciter le besoin d'atteindre les acquis d'apprentissage visés. Raucant *et al.* (2013) ont présenté les caractéristiques d'une bonne situation problème.

Le traitement complet d'une situation problème s'étend sur une durée allant typiquement de 2 à 15 jours. Les séances aller et retour sont encadrées par un accompagnateur – le « tuteur » – qui n'est souvent pas l'enseignant concepteur de la situation problème. Au sein du groupe, des rôles spécifiques destinés à favoriser le bon déroulement du travail en groupe sont pris en charge successivement par les étudiants (voir chapitre 8).

Il existe de nombreuses variantes au sein du monde des APP ; elles résultent, en particulier, de la variété des cultures d'établissement et de celle des disciplines concernées ; ces variantes portent généralement sur le nombre et la fonction des étapes au sein des périodes, sur l'organisation des groupes et sur la présence éventuelle d'une séance de restructuration en amphithéâtre, dont l'objectif est de répondre à des questions significatives posées par des étudiants suite à l'apprentissage réalisé dans le cadre du traitement d'une situation problème, etc.

2.1.2. L'accompagnement des groupes d'étudiants en apprentissage par problèmes

Pour décrire ce qui est attendu de l'accompagnateur des équipes d'étudiants (le « tuteur »), il faut commencer par détailler ce qui est attendu

des étudiants dans les phases et étapes des deux séances tutorées : la séance « aller » et la séance « retour ». L'annexe 13.1 présente un tableau comportant, en regard des objectifs assignés aux étudiants, une description de ce qui est attendu du tuteur. Le modèle d'APP présenté est celui mis au point et pratiqué à l'École polytechnique de Louvain (EPL).

2.2. L'apprentissage par projets

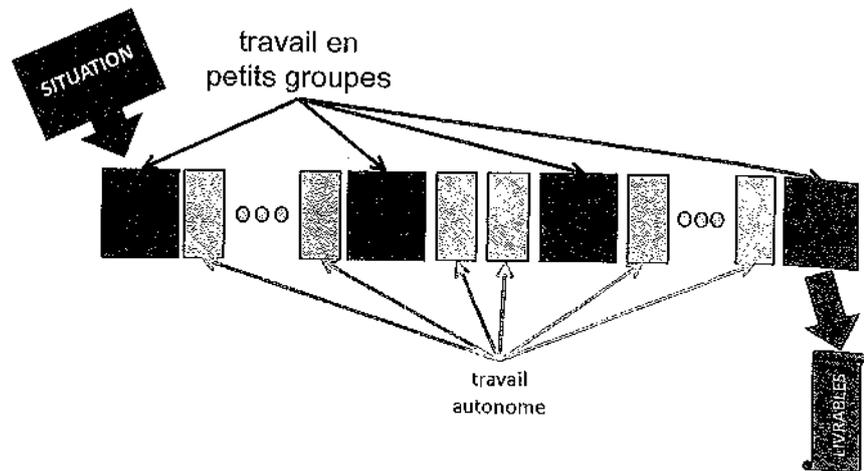
Il existe de nombreuses utilisations du terme « projet » dans le domaine de l'enseignement et de la formation : projet d'établissement, projet de formation, projet personnel, projet professionnel, projet pédagogique ou « projet pour apprendre » (Raucent *et al.*, 2006). C'est cette dernière acception que nous utiliserons ici exclusivement sous le vocable de « pédagogie par projets ».

2.2.1. Qu'est-ce qu'un « projet » en pédagogie par projets ?

En pédagogie par projets (Bordalo et Ginestest, 1993), un projet est un dispositif ayant les caractéristiques suivantes :

- il est initié par une situation, une demande, un besoin, un défi auquel il n'est pas possible d'apporter une réponse immédiate, mais qui exige un travail de recherche d'informations, d'analyse, de critique, de conception, de synthèse, de réalisation pour construire la réponse et la fournir dans les délais impartis (généralement : plusieurs semaines) ;
- son envergure est trop grande pour pouvoir être traitée par un étudiant seul, ce qui est une des justifications du travail en groupe ;
- il comporte suffisamment de degrés de liberté pour qu'il n'y ait pas qu'une seule solution acceptable ;
- il comporte une alternance de périodes de travail en groupe en présence d'un enseignant-tuteur et de périodes de travail autonome ;
- il implique un passage obligé par un certain nombre d'étapes-jalons (par exemple : cahier de charges, avant-projet, choix d'une approche, etc.) ;
- il comporte une alternance d'activités de recherche d'informations, d'étude et d'apprentissage, d'organisation et de planification, de formulation d'alternatives, de choix, d'exploration, de créativité (brainstorming), de conception, de réalisation, d'évaluation, de retour sur certains choix, de communication, etc. ;
- il amène les étudiants à adopter différents rôles pendant l'exécution du projet : commanditaire, juriste, concepteur, réalisateur, vendeur, etc.

Figure 13.2. L'apprentissage par projets



Dans un projet, on spécifie généralement la demande (ce que la « chose » à produire doit faire), mais on laisse une très grande liberté sur la manière de réaliser cette demande. La situation 13.2 présente un exemple d'énoncé de projet. Raucant et Milgrom (2013) présentent les caractéristiques d'un bon énoncé de projet.

Situation 13.2 – Un robot pour démanteler une centrale nucléaire

Suite à la catastrophe de Fukushima au Japon, les autorités nationales lancent un grand concours visant à concevoir un engin autonome capable d'aller dans les centrales nucléaires pour y extraire des déchets fortement radioactifs. L'engin devra se déplacer de manière autonome sur un sol horizontal, plat et préalablement nettoyé. Il sera muni d'une pince pouvant saisir des pièces de 5 kg maximum, les placer dans un conteneur de protection et les sortir de la zone radioactive. Par autonome, il faut comprendre que l'engin sera guidé par un opérateur via une caméra embarquée, mais disposera de capacité de déplacement en autonomie, par exemple en détectant automatiquement des obstacles ou en longeant un mur, etc.

2.2.2. Types d'acquis d'apprentissage visés par la pédagogie par projets

Dans sa version la plus courante, le projet vise non seulement à appliquer des concepts et méthodes appris préalablement, mais il permet aussi l'apprentissage de nouveaux concepts et de nouvelles méthodes. On peut alors définir un continuum entre l'objectif d'appliquer en intégrant des

concepts (projet d'application) et celui d'apprendre de nouveaux concepts (projet d'apprentissage) (Raucent *et al.*, 2006). Dans certains cas, le projet vise aussi à apprendre à travailler en projet, c'est-à-dire à apprendre une technique professionnelle de travail en projet ou l'apprentissage d'outils d'organisation, de communication ou de travail en équipe.

L'introduction de projets dans un cursus peut ainsi viser différentes classes d'acquis d'apprentissage :

- acquis d'apprentissage disciplinaires : appliquer des acquis antérieurs, atteindre de nouveaux acquis, intégrer des acquis de plusieurs disciplines ;
- méthodes et outils de gestion de projets : organisation, planning, gestion de ressources, etc. ;
- communication écrite et/ou orale ;
- travail en équipe et autres compétences transversales (analyse, sens critique, autonomie, créativité, leadership, etc.).

Il faut remarquer que, selon les cas, une partie des nouvelles connaissances et compétences acquises par les étudiants dans un projet très ouvert sont déterminées *a posteriori* plutôt qu'*a priori*.

2.2.3. L'accompagnement des groupes d'étudiants en apprentissage par projets

Dans les séances tutorées de l'apprentissage par projets, les étapes à parcourir et les objectifs poursuivis par les étudiants sont beaucoup moins codifiés que dans l'apprentissage par problèmes, car le niveau d'autonomie des équipes d'étudiants est beaucoup plus élevé. Néanmoins, chaque séance en présence d'un tuteur comporte typiquement deux phases :

- une phase de bilan sur le travail effectué précédemment : les objectifs décidés auparavant ont-ils été atteints ? Si ce n'est pas le cas : pourquoi et comment corriger le tir pour la suite ?
- une phase de préparation de la prochaine période de travail autonome : objectifs, tâches, ressources, livrables, échéances, etc.

Dans le tableau de l'annexe 13.2, nous présentons, à titre d'exemple et sans prétendre à l'exhaustivité, ce qui peut être attendu du tuteur dans trois champs d'action possibles.

En outre, dans le cadre d'un projet, le tuteur doit être particulièrement vigilant à certains points :

- ne pas laisser les étudiants faire des résultats du projet une fin en soi (dérive productiviste) : le « produit livrable » ne doit pas être la seule finalité et ne doit pas l'emporter sur les apprentissages et les relations humaines ; l'important est le processus ;

- identifier clairement les deux objectifs concurrents: la capacité à traiter la situation fournie et l'objectif d'apprendre au travers du processus (Hrnelo-Silver et Barrows, 2006). Ainsi l'enseignant – tout comme les étudiants – peut être en tension quant à l'objet principal de l'activité d'apprentissage;
- ne pas planifier à l'excès (dérive techniciste): le tuteur ne doit pas accaparer le rôle de chef de projet. Il doit pouvoir pratiquer un «retrait graduel», c'est-à-dire un accompagnement initial plus important et une diminution graduelle de ce support au fur et à mesure que les étudiants avancent dans le projet et qu'ils acquièrent une plus grande autonomie. Le tuteur devra fournir une structure, mais pas un contrôle absolu sur le processus de résolution des apprenants (Vansteenkiste *et al.*, 2012);
- ne pas être totalement non directif (dérive spontanéiste): le projet s'inventerait au fur et à mesure sans objectifs clairement définis au départ, sous prétexte de liberté, de motivation et d'initiative. Toujours selon Vansteenkiste et ses collègues (2012), il est important de donner de l'autonomie aux apprenants mais, sans structure, cela risque de mener au chaos et à une réduction de l'efficacité du dispositif.

2.3. Les caractéristiques communes de ces deux dispositifs

Les deux dispositifs décrits ci-dessus ont tous deux pour point de départ une **situation** conçue pour amorcer le travail dans un contexte concret. Le but poursuivi par ces situations est d'ancrer le travail à effectuer dans une réalité qui fait sens pour les apprenants et qui les amène, par exemple, à se projeter dans une future activité professionnelle. Ce principe provient de la théorie de l'apprentissage situé (*situated learning*), ici combinée avec le socioconstructivisme. À partir de cette réalité, les étudiants sont amenés à effectuer un travail d'abstraction afin d'extraire les éléments essentiels de la situation à traiter. Ils font ensuite appel à leurs connaissances (acquises ou à acquérir à cette occasion) pour résoudre le problème abstrait. Enfin, ils appliquent la solution du problème abstrait à la situation de départ. Ce faisant, ils effectuent un trajet contextualisation – décontextualisation – recontextualisation (Meirieux, 1994): voir également le chapitre 15. Partir de situations réalistes plutôt que d'énoncés «scolaires» contribue à la motivation et à l'engagement des apprenants (voir le chapitre 4).

Les deux dispositifs comportent une **alternance de périodes de travail en groupe collaboratif et de périodes de travail autonome**, le plus souvent individuel. Les périodes de travail autonome sont celles dans

lesquelles chaque apprenant effectue l'apprentissage et le travail décidés collectivement lors de la période de travail en groupe qui précède. Les périodes de travail en groupe ont différents objectifs: préparer l'apprentissage et le travail à effectuer par chacun durant la période de travail autonome qui suit, ou examiner collectivement les résultats de l'apprentissage et du travail effectués par chacun précédemment et en tirer des conclusions pour la suite.

Dans la mesure où le dispositif vise l'atteinte des mêmes acquis par tous les membres de chaque groupe, il est important de faire en sorte que l'apprentissage soit l'objectif prioritaire de chacun et non pas le résultat ou le livrable final. Dans ce deuxième cas, le groupe serait un groupe à tâche, qui vise avant tout l'optimisation des moyens à mettre en œuvre pour obtenir le résultat attendu, ce qui passe généralement par une répartition des tâches entre les membres. Dans les dispositifs dont il est question ici, la répartition du travail entre les membres du groupe ne peut pas nuire aux apprentissages individuels: il s'agit de **groupes d'apprentissage**.

Dans les deux dispositifs, le bon fonctionnement du travail en groupe est essentiel pour l'atteinte des acquis. Il y a peu d'exemples dans lesquels plusieurs personnes réunies autour d'une table pour «travailler ensemble» fonctionnent d'emblée de manière efficace (les exemples de dysfonctionnements de groupes abondent, en particulier, mais pas exclusivement, dans le monde académique...). Dans la mesure où le bon fonctionnement des périodes de travail en groupe est essentiel pour permettre aux membres du groupe d'atteindre les objectifs poursuivis par le dispositif, **la capacité à travailler en groupe de manière efficace et efficiente doit donc s'apprendre - et faire partie des AAv de la formation**. Cet apprentissage ne s'effectue ni de manière spontanée ni dans les livres, mais bien par la pratique sur le terrain, donc par un apprentissage actif approprié à cet objectif, nécessairement accompagné: c'est un des rôles du **tuteur**.

Pour que le travail en groupe soit productif, il est nécessaire que les membres assurent un certain nombre de fonctions en prenant des **rôles**: cet aspect est traité dans le chapitre 8. La bonne utilisation d'un espace de travail commun (tableau, *flip chart*, etc.) géré, pour le compte du groupe, par un de ses membres (le «scribe») est essentielle. Le chapitre 5 montre à quel point la prise en compte des émotions est nécessaire pour que le travail en groupe soit réellement collaboratif, et le chapitre 7 traite des conflits au sein des groupes.

3. VERS UN MODÈLE POUR DÉCRIRE LES ACTIONS DU TUTEUR

Comme on peut le voir dans les annexes 13.1 et 13.2, les actions à exercer par le tuteur en apprentissage actif en petits groupes dépendent du dispositif choisi.

Cependant, il est souhaitable, d'un point de vue organisationnel, de pouvoir former des tuteurs polyvalents et capables d'agir dans différents dispositifs. Pour ce faire, il est nécessaire de disposer d'un modèle général permettant de rassembler les points communs de l'accompagnement des différents types de dispositifs. L'idéal est évidemment de se mettre d'accord sur un modèle qui représente les rôles de base du tuteur, que l'on pourra ensuite décliner pour chaque dispositif. Un intérêt majeur d'un tel modèle est de permettre la construction d'une formation unique qui permettra de former les tuteurs aux compétences de base de la gestion de groupes d'apprentissage, quel que soit le dispositif.

En observant et en analysant l'action de tuteurs lorsqu'ils accompagnent des groupes d'apprenants engagés dans des dispositifs d'apprentissage actif en petits groupes, on s'aperçoit que l'action du tuteur se situe sur trois axes :

- sur le plan de la démarche : **conduire**
- sur le plan du fonctionnement du groupe : **faciliter**
- en ce qui concerne la matière : **guider**.

Nous présentons ci-dessous des exemples qui illustrent l'action du tuteur dans ces différents axes.

3.1. Conduire : accompagner les étudiants dans la démarche voulue par le dispositif

Dans le tableau de l'annexe 13.1, nous avons présenté ce qui est attendu des étudiants à l'intérieur de chacune des étapes canoniques de l'apprentissage par problèmes. Un des rôles du tuteur est donc bien de s'assurer que chacune des étapes prévues est bien exécutée et atteint ses objectifs. Il faut également s'assurer que le groupe parcourt bien toutes les étapes imposées (même si cela se fait dans un ordre différent). En outre, il ne suffit pas que le groupe suive aveuglément les consignes du dispositif : il faut que le tuteur amène les étudiants à se les approprier afin de leur donner du sens. Enfin, même si la gestion du temps est confiée à un membre du groupe (voir le chapitre 8), le tuteur doit s'assurer que toutes les étapes prévues seront bien accomplies dans le temps imparti à la séance.

En conclusion: le tuteur doit, pour **conduire**:

- s'être approprié la séquence des étapes du dispositif, la complexité du problème et les objectifs à atteindre pour la séance ;
- être capable de discerner les situations dans lesquelles le groupe peut s'écarter du respect strict des consignes ;
- être capable d'estimer s'il doit intervenir pour ramener le groupe sur le « droit chemin » ;
- être capable d'évaluer à quel moment les objectifs d'une étape sont (suffisamment) atteints ;
- être capable d'estimer s'il doit accélérer le tempo ;
- être capable d'animer les étapes de métaréflexion en utilisant les outils prévus à cet effet.

Pour ce dernier point, il faut rappeler que la plupart des dispositifs d'apprentissage actif en petits groupes comportent des étapes de **métaréflexion** visant à amener les étudiants à développer leur capacité à **apprendre à apprendre**. Pour cela, ils sont invités à jeter un regard réflexif sur leur travail en groupe et/ou sur leur travail personnel: c'est la phase E (étapes 8 et 9) de l'annexe 13.1 et le champ d'action « Réflexivité » de l'annexe 13.2. La plupart des étudiants n'ont eu que très peu d'occasions de développer une posture réflexive et ils sont souvent réticents à s'engager sur un terrain qui s'écarte souvent considérablement des disciplines qu'ils étudient. Peut-être plus encore que pour les autres étapes d'un dispositif, la réussite des étapes de métaréflexion fait partie des responsabilités importantes du tuteur dans son champ d'action **conduire**.

3.2. Faciliter: accompagner les étudiants dans le fonctionnement du groupe

Les périodes de travail en groupe poursuivent des objectifs pour lesquels le groupe apporte une plus-value significative. Les étapes 1 et 2 de la phase A de l'apprentissage par problèmes (annexe 13.1) ont pour objectif d'extraire de l'énoncé de la situation fournie ce que sont les questions précises auxquelles il faut apporter une réponse ou le problème précis qu'il faut résoudre. Bien que ce soient là des objectifs qu'un étudiant seul pourrait atteindre, le fait d'y travailler en groupe, d'échanger des idées, de confronter des points de vue enrichit considérablement les résultats obtenus à l'issue de ces deux étapes. On constate cependant que ceci est loin d'être une évidence pour des étudiants qui ont souvent été conditionnés par un système éducatif individualiste et compétitif plutôt que collaboratif. Certains étudiants considèrent même que le travail en groupe est une perte de temps et qu'ils atteindraient les objectifs poursuivis plus rapidement sans être ralentis par les autres: ils se focalisent sur l'effort à fournir pour atteindre les objectifs et non pas sur la qualité des résultats obtenus.

Lors de la première partie d'une séance intermédiaire du dispositif d'apprentissage par projets, le groupe est amené à faire le bilan du travail effectué précédemment. Si certains objectifs n'ont pas été atteints ou si certaines tâches ont fourni des résultats peu satisfaisants, le risque est grand de voir le climat au sein du groupe se dégrader au point d'empêcher la poursuite du travail. Les émotions prennent le dessus (voir le chapitre 5) et les conflits apparaissent (voir le chapitre 7). Encore un terrain d'intervention pour le tuteur.

D'autres situations peuvent hypothéquer le bon fonctionnement du groupe : certains membres n'arrivent pas à se faire entendre, certains n'arrivent pas à écouter, certains parlent trop, certains dominent les échanges, certains (les « passagers clandestins ») se laissent porter par les autres et contribuent trop peu, certains refusent de partager (posture compétitive), certains subissent mal les échanges d'opinions un peu trop vigoureux, etc.

Nous avons vu plus haut que l'apprentissage du travail en groupe (ou « équipe ») fait partie des objectifs des dispositifs d'apprentissage actif en petits groupes. Il faut donc non seulement remédier rapidement à toutes les situations qui mettent en péril le bon fonctionnement du groupe et, par conséquent, l'atteinte des objectifs des séances en groupe, mais également aider le groupe à détecter et à corriger ses propres dysfonctionnements : c'est une des responsabilités du tuteur.

En conclusion : le tuteur doit, pour **faciliter** :

- être capable d'amener les étudiants à reconnaître et à accepter l'utilité du travail en groupe ;
- veiller à une participation équilibrée de tous les membres du groupe et au bien-être de chacun ;
- veiller à la qualité de la communication entre les membres du groupe ;
- être capable de détecter les situations susceptibles de mettre en péril le bon fonctionnement du groupe ;
- être capable d'intervenir pour corriger ces situations si le groupe semble incapable de le faire par lui-même ;
- être capable d'amener graduellement le groupe à détecter et à corriger ses propres dysfonctionnements.

3.3. Guider: accompagner les étudiants dans l'apprentissage des matières

Bien qu'un des objectifs de l'apprentissage actif soit de développer la capacité à apprendre de manière autonome, le tuteur joue, ici aussi, un rôle essentiel pour guider l'apprentissage sans toutefois le diriger.

Dans l'étape 4 de la phase B de l'apprentissage par problèmes, les étudiants doivent à la fois exprimer ce qu'ils connaissent et qui est utile pour le traitement de la situation et déterminer ce qu'ils ne connaissent pas et qu'ils doivent donc apprendre (AAV à atteindre). Le tuteur doit ici s'assurer que rien n'a été oublié et que tout est exprimé correctement, en utilisant les concepts et un vocabulaire approprié. Dans le cadre d'un projet, le tuteur n'est pas nécessairement un expert dans toutes les matières impliquées dans le dispositif: il doit donc être en mesure de faire appel à un expert si la situation l'exige.

Dans l'étape 7 de la phase D de l'apprentissage par problèmes, les étudiants mettent en commun les résultats de leurs apprentissages et/ou de leurs productions. Il incombe au tuteur de s'assurer que rien d'essentiel n'a été omis et, si c'est malgré tout le cas, d'amener le groupe à formuler des mesures correctives. Le tuteur doit également vérifier que les AAV sont atteints de manière satisfaisante par tous les membres du groupe et non pas uniquement par certains d'entre eux. Le cas échéant, il doit amener les étudiants concernés à formuler un plan d'action pour rattraper leur retard.

En conclusion: le tuteur doit, pour **guider**:

- s'être approprié les acquis d'apprentissage visés par le dispositif;
- s'être approprié le contenu des ressources fournies aux étudiants et celles fournies aux tuteurs;
- savoir à quel moment faire appel à un expert de la matière;
- être capable d'amener le groupe à détecter ce qui est connu et ce qui ne l'est pas;
- être capable de vérifier dans quelle mesure les AAV du dispositif sont atteints par chaque membre du groupe;
- être capable d'amener les membres du groupe à s'exprimer correctement en utilisant le vocabulaire scientifique et/ou technique approprié;
- être capable d'amener le groupe à détecter et à corriger certaines erreurs relatives aux matières en jeu.

4. LES PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'INTERVENTION DU TUTEUR

Nous avons vu que le tuteur peut, et parfois doit, intervenir pour **conduire**, **faciliter** et **guider**. Ses interventions doivent être guidées par un certain nombre de principes.

4.1. Intervenir ni trop ni trop peu

Si le tuteur intervient trop souvent, il risque de prendre le contrôle et de diriger, ce qui va à l'encontre du développement de la capacité à

apprendre et à agir de manière autonome pour le groupe. En outre, en intervenant trop souvent, il crée une dépendance qui amènera le groupe à solliciter encore plus ses interventions, un exemple néfaste de rétroaction positive.

Si le tuteur néglige d'intervenir sous prétexte d'éviter le dirigisme et de favoriser l'autonomie, il risque de laisser le groupe se fourvoyer inutilement, c'est-à-dire : sans bénéfices pour atteindre les AAv. Certaines erreurs sont bénéfiques, car leur découverte par les apprenants eux-mêmes contribue aux apprentissages (Astolfi, 2014). Mais trop de fausses pistes suivies, trop d'erreurs commises finissent non seulement par faire perdre un temps précieux, mais également par saper la motivation en créant un sentiment de découragement dû à l'impossibilité d'atteindre les objectifs poursuivis.

4.2. Intervenir au bon moment

Si le tuteur intervient trop tôt, il prive les étudiants d'occasions de se prendre en main et de gérer eux-mêmes leur participation au dispositif, ce qui limite inutilement leur autonomie.

Si le tuteur intervient trop tard, il laisse ici aussi le groupe se fourvoyer inutilement et l'effort à faire pour revenir «sur le bon chemin» risque d'être très important et inutilement onéreux en termes de ressources.

4.3. Intervenir à bon escient

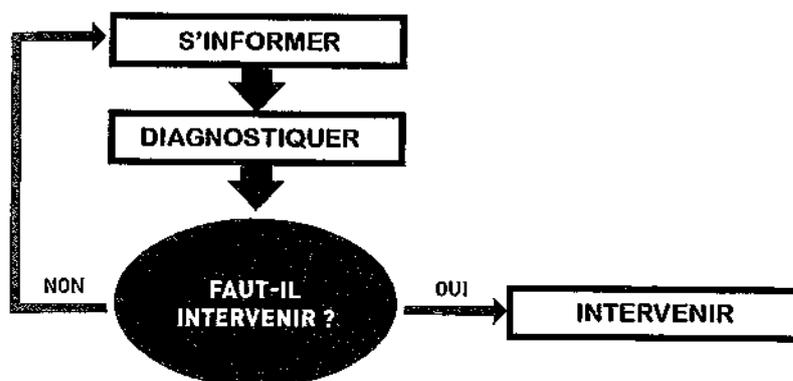
Il n'est sans doute pas nécessaire d'insister sur le fait que les interventions du tuteur doivent être pertinentes : il faut qu'elles apportent une solution aux difficultés décelées ou, mieux encore, qu'elles amènent le groupe à apporter sa solution aux difficultés décelées et qu'elles lui apprennent graduellement à détecter et à corriger les difficultés sans avoir besoin de l'intervention du tuteur (sevrage).

4.4. Une première ébauche du schéma d'intervention du tuteur

S'il faut que le tuteur n'intervienne ni trop souvent, ni trop peu souvent, ni trop tôt, ni trop tard et à bon escient, la question qui se pose est : **comment le tuteur décide-t-il d'intervenir et à quel moment ?**

La décision d'intervenir ne peut être prise par le tuteur qu'en connaissance de cause, c'est-à-dire : en disposant des éléments nécessaires pour prendre la décision. Pour cela, il faut que le tuteur **s'informe** en permanence (ou tout au moins le plus souvent possible) et effectue un **diagnostic** pour **décider** ou non d'intervenir.

Figure 13.3. Schéma d'intervention du tuteur



Il nous faut à présent décrire comment le tuteur peut faire pour s'informer et, une fois qu'il a décidé d'intervenir (essentiellement sur la base de ses observations et de son expérience), de quelles manières il peut intervenir le plus utilement.

5. LES PRINCIPAUX OUTILS ET TECHNIQUES DU TUTEUR

5.1. Observer pour s'informer et diagnostiquer

Pour s'informer sur la situation du groupe et être en mesure de formuler un diagnostic, que ce soit au sujet de la démarche, du fonctionnement du groupe ou de la matière, le tuteur commencera toujours par **observer** (en silence) ce qui se passe, car c'est le mode le moins intrusif pour récolter l'information dont il a besoin.

La posture d'observation est souvent difficile à adopter par le tuteur, la situation 13.3 nous donne quelques réactions de tuteurs mis en situation d'observation.

Situation 13.3 - Le rôle d'observation

Durant un processus de formation au tutorat, les tuteurs sont placés comme observateurs dans des groupes en action. À l'issue de l'expérience, il y a un débriefing des observateurs. Ceux-ci nous disent :

« C'est difficile d'observer, j'avais tout le temps envie d'intervenir » ; « Pour moi, le plus difficile, c'est de bien regarder et d'écouter. Ce n'est pas facile, car on ne voit pas tout et on n'entend pas tout. Et au bout de 5 minutes, je suis un peu perdu, j'ai quitté le fil de la conversation, je ne vois plus

ou le groupe en est...»; «Pour bien écouter, je m'étais mis à la table du groupe, je voyais tout le monde, mais parfois je pense que j'ai dérangé le groupe, car j'étais trop près d'eux...»

La situation 13.3 nous montre que la posture d'observation n'est pas toujours facile à adopter. Il convient donc de former les tuteurs à cette pratique (voir le chapitre 15) et il faut mettre des outils opérationnels à leur disposition.

5.1.1. Analyser le niveau de bruit

Même de loin, le tuteur peut se faire une première idée de la situation d'un groupe en analysant le niveau sonore. Si c'est le silence qui domine, il est vraisemblable que le groupe ne fonctionne pas en tant que groupe et que chaque membre vaque indépendamment des autres à ses propres occupations. Si le niveau sonore est très élevé, c'est peut-être parce que les membres ne s'écoutent pas et que chacun parle de plus en plus haut dans l'espoir d'être entendu : les échanges ne sont pas efficaces. S'il y a des pointes de voix, c'est peut-être parce qu'un conflit est apparu.

5.1.2. Les postures et les attitudes

En examinant les postures et les expressions du visage des membres du groupe (le langage corporel), le tuteur peut déceler l'existence de certaines difficultés. Un étudiant assis en arrière peut être le signe d'un retrait par rapport aux activités du groupe, d'un manque d'implication. Le scribe (qui gère le tableau du groupe, voir le chapitre 8) est-il suffisamment impliqué dans les échanges? Pour aider l'observation, on met à disposition des grilles en demandant de dessiner les attitudes et postures des étudiants autour de la table et cela, plusieurs fois durant la séance. L'annexe 13.3 présente des symboles proposés pour la prise de notes par le tuteur à cet effet.

5.1.3. Le tableau du groupe

L'espace de travail commun du groupe est une source importante d'informations pour le tuteur au sujet de la progression dans la démarche : les items, les questions, les schémas que le tuteur s'attend à y trouver y figurent-ils? Y a-t-il des éléments importants qui manquent? Le code couleur est-il évident pour le tuteur? Y a-t-il des erreurs? Voit-on clairement la distinction entre les parties «brouillon» (remue-méninges) et les parties qui sont considérées comme acquises? L'annexe 13.4 présente un exemple de tableau produit par un groupe d'étudiants.

5.1.4. Le schéma de communication

Pour observer les échanges et s'assurer d'un bon équilibre, le tuteur peut noter, sur un diagramme, toutes les communications qui s'effectuent entre les membres pendant 2 ou 3 minutes (voir annexe 13.5).

5.2. Intervenir en questionnant pour s'informer et diagnostiquer

Si l'observation ne fournit pas toute l'information dont le tuteur estime avoir besoin, celui-ci peut recueillir les éléments nécessaires en posant des **questions**. Ce faisant, il interrompt temporairement l'activité du groupe: il faut donc marier cet outil au bon moment et avec parcimonie. D'autre part, le fait de poser une question constitue déjà une **intervention**: le fait d'être amenés à y répondre induit un effet sur le comportement ou les actions des membres du groupe dans la suite du travail.

Nous donnons ci-dessous quelques exemples de questions correspondant aux trois axes d'intervention du tuteur.

Questionner à propos de la démarche (conduire)

- Que savez-vous déjà à propos du problème ?
- Quels sont les points de l'énoncé qui vous posent question ?
- Quel est exactement le problème à résoudre, en omettant tout ce qui est superflu ?
- À quoi voulez-vous aboutir ? Quels sont vos objectifs ?
- Quelles sont les différentes pistes à envisager ? Quelles sont celles que vous retenez et pourquoi ?
- À quelle étape du processus êtes-vous à présent ?
- Que reste-t-il à faire et combien de temps reste-t-il pour le faire ?
- De quoi avez-vous besoin pour avancer ?

Questionner à propos du fonctionnement du groupe (faciliter)

- Qui s'occupe de résumer le plan d'action ? (pour s'assurer que le secrétaire fait son travail)
- Que reste-t-il à faire et combien de temps reste-t-il pour le faire ? (pour s'assurer que le gardien du temps fait son travail)
- Dites-nous, ..., que pensez-vous de cette affirmation ? (pour impliquer un membre peu actif)
- Comment pourriez-vous faire pour avancer plus rapidement ? (pour amener le groupe à mieux organiser son travail)
- Dites-moi, sur quel(s) point(s) vous êtes tous d'accord ? (pour essayer de raccorder des sous-groupes en tension)

Questionner à propos de l'apprentissage de la matière (guider)

- Qu'est-ce qui permet d'affirmer cela ?
- Sur quel(s) élément(s) de la théorie vous basez-vous pour dire cela ?
- Quelles sont les hypothèses nécessaires que vous avez émises ?
- Comment êtes-vous arrivés à cela ?
- Quels sont les concepts qui pourraient être d'application ?
- Quels sont les concepts mis en œuvre ?

Nous avons vu précédemment que le tuteur a également un rôle important à jouer pour stimuler la métaréflexion au sein du groupe. Il peut, en cours de séance, poser des questions ponctuelles telles que :

- Comment pourriez-vous faire pour perdre moins de temps ?
- Comment pourriez-vous faire pour mieux exploiter les ressources ?
- Comment pourriez-vous faire pour mieux exploiter le travail, les apports de chacun ?
- Comment pourriez-vous faire pour plus impliquer... dans la discussion ?
- Ceux qui ont affirmé erronément... sont-ils capables d'expliquer pourquoi ? D'où vient l'erreur ?

5.3. Fournir un retour direct

Si le questionnement n'est pas possible ou opportun, le tuteur peut évidemment intervenir en fournissant, à partir de son diagnostic, un retour sous la forme d'une information, d'une analyse, d'une suggestion pour conduire, faciliter ou guider. Dans ce cas, il doit éviter de (re)prendre une posture d'enseignant et limiter ses apports.

5.4. Autres outils

Le chapitre 5 présente plusieurs outils intéressants tels que, par exemple : le double check pour recueillir les émotions, la trajectoire émotionnelle pour faire un bilan réflexif, l'analyse post-mortem pour faire un débriefing, etc. Nous présentons ici quelques outils supplémentaires.

5.4.1. Le questionnaire

Il est utile de lancer de temps en temps le processus de métaréflexion à l'issue d'une séance de travail en groupe. C'est, par exemple, ce qui est prévu aux étapes 8 et 9 de la phase E de l'APP (tableau de l'annexe 13.1).

Pour amorcer le processus réflexif, le tuteur peut, par exemple, utiliser un questionnaire à remplir individuellement dans un premier temps ;

les réponses feront ensuite, dans un deuxième temps, l'objet d'une analyse en groupe. Un tel questionnaire pourrait, par exemple, comporter les questions ci-dessous s'il s'agit de réfléchir au fonctionnement du groupe en vue de l'améliorer si nécessaire.

- Donnez deux éléments qui, selon vous, ont bien fonctionné pendant la séance qui précède.
- Donnez deux éléments qui, selon vous, ont moins bien ou mal fonctionné pendant la séance qui précède.
- S'il fallait changer quelque chose au fonctionnement du groupe, quelles seraient vos deux priorités ?
- Formulez deux résolutions personnelles que vous mettrez en œuvre dès la prochaine séance.

5.4.2. Le diagramme « radar »

Un autre outil utile pour amorcer la métaréflexion est un diagramme, à utiliser également en deux temps (voir la page de ressources libres accessibles à l'URL <https://bit.ly/3vgfbzv>)

Dans un premier temps, chaque membre du groupe note (de 0 à 5) sa perception personnelle à propos des différentes facettes du travail en groupe, représentées par les axes du diagramme. Il joint ensuite les points marqués sur les axes, ce qui produit un diagramme en forme d'étoile plus ou moins régulière (voir exemple à la figure 13.4).

Figure 13.4. Exemple de « radar » individuel

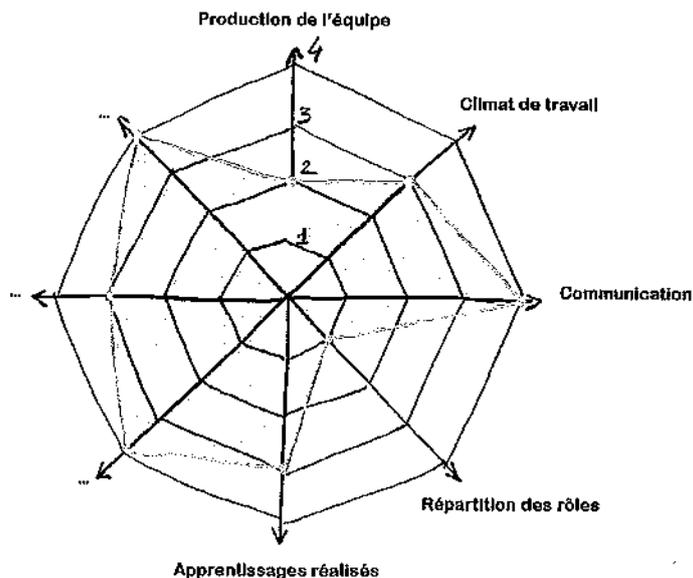
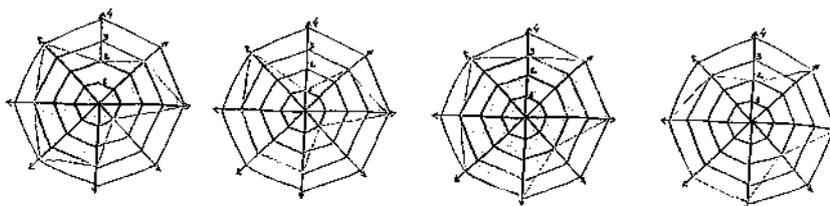


Figure 13.5. Exemple de « radars » pour 4 étudiants d'un groupe



Les « radars » individuels sont placés à côté l'un de l'autre de manière à faire ressortir les points communs et les points de divergence (Figure 13.5). Un étudiant anime la discussion sur les facettes pour lesquelles la différence d'opinions est la plus marquée, ce que l'on voit d'un coup d'œil. Le groupe et les membres individuels sont alors amenés à formuler des pistes d'action pour remédier aux éventuelles difficultés constatées.

5.5. À propos du questionnement

Les exemples de questions présentées à la section 5.2 illustrent le fait qu'il faut privilégier les questions qui attendent une réponse constituée d'une ou plusieurs phrases : évitons les questions binaires dont la réponse est soit oui, soit non. Répondre par des phrases entières exige un plus grand effort de réflexion pour construire la réponse – et donne l'occasion de s'entraîner à l'expression orale précise et concise.

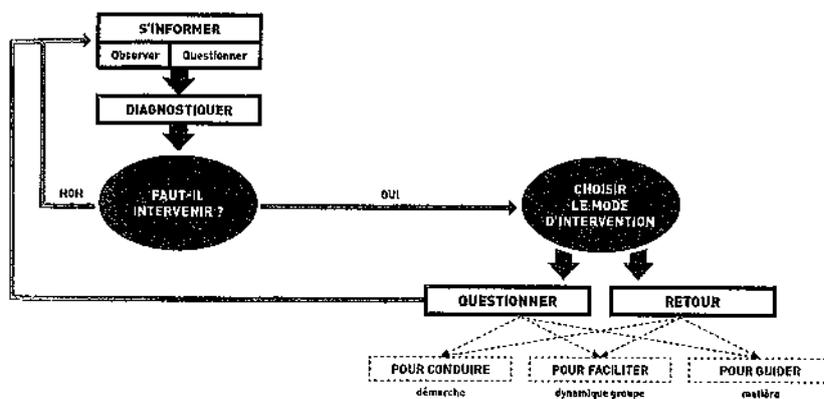
Nous accordons une grande importance au questionnement dans l'arsenal des outils du tuteur. Alors que l'enseignant est plus enclin à utiliser le mode affirmatif (ce qui correspond à une pédagogie transmissive), nous considérons que le tuteur doit privilégier le mode interrogatif, quitte parfois à se faire violence ! Il est souvent confronté à des questions directes, que ce soit sur la matière (« quelle est la différence entre... et... ? », sur la démarche (« par quoi devons-nous commencer ? ») ou sur le fonctionnement du groupe (« comment devons-nous faire si... est absent ? »). La tentation est grande de répondre puisque, généralement, le tuteur connaît la « bonne » réponse, sa réponse. Cependant, donner une réponse directe va à l'encontre de l'objectif d'autonomie pour les apprenants. Il faut donc absolument que le tuteur résiste et qu'il trouve un moyen d'amener celui ou ceux qui posent la question à trouver une réponse par eux-mêmes. Une première tactique est de renvoyer la question au groupe pour voir si le groupe est en mesure de faire émerger une réponse. Une autre manière de procéder est de formuler une question différente, plus simple que la question posée, mais dont la réponse devrait être connue ou pouvoir être trouvée, et qui mettra les étudiants sur la piste d'une réponse à la question originale. Questionner pour éviter une affirmation ou une réponse directe à une question prend certes du temps, mais l'effet ainsi obtenu sur la responsabilisation du groupe et de ses membres est précieux.

Au fil du temps et grâce à la pratique du tutorat, le tuteur va graduellement se constituer une collection de questions dont il apprendra à se servir aux moments opportuns. La pertinence des questions dans sa collection le confortera dans son sentiment de compétence à exercer le tutorat.

6. LE MODÈLE CQFD+

En intégrant ce qui précède, on obtient le modèle qui a été développé par l'EPFL en collaboration avec FA2L (Figure 13.6).

Figure 13.6. Modèle CQFD+ d'intervention du tuteur



L'intérêt de ce modèle est qu'il peut servir de guide pour déterminer les postures, les comportements et les compétences des tuteurs et, par conséquent, pour structurer la formation des futurs tuteurs ou pour émettre un diagnostic sur le fonctionnement d'un tuteur en action sur le terrain.

7. LES COMPÉTENCES DU TUTEUR

Ce qui précède montre que l'exercice du tutorat de groupes d'étudiants en apprentissage actif est un véritable métier, très différent de celui de l'enseignant «classique». Il faut donc accepter qu'un enseignant qui est amené à tutorer devra d'abord se former, puis pratiquer sous le regard de tuteurs chevronnés qui lui fourniront des retours pertinents sur sa pratique du tutorat.

En nous inspirant du modèle du *Scholarship of Teaching and Learning - SoTL* (Hutchings, 2000), nous pouvons donc distinguer trois niveaux de perfectionnement dans l'exercice du métier de tuteur :

- le niveau de base : être capable de faire correctement ce qui est indiqué dans le modèle CQFD+ en appliquant les principes généraux qui

figurent à la section 4 du présent chapitre ; en outre – bien que cela ne relève pas de l'accompagnement au sens strict –, il faut que le tuteur soit capable de fournir un retour utile aux autres parties prenantes de la formation : enseignants, concepteurs des dispositifs, évaluateurs ;

- le niveau avancé : être capable d'observer le fonctionnement d'autres tuteurs et de leur fournir un retour pertinent et constructif ;
- le niveau le plus élevé : être capable de former au tutorat.

L'expérience de formateurs de tuteurs montre que les deux obstacles majeurs à surmonter sont la tentation d'affirmer plutôt que de questionner et la difficulté à traiter les situations dans lesquelles un groupe fonctionne mal, que ce soit à cause du comportement de l'un de ses membres ou par un emballement pathologique de la dynamique du groupe.

On trouvera une grille d'observation du tuteur en action permettant de fournir une rétroaction pertinente à un tuteur débutant à la page de ressources libres accessibles à l'URL <https://bit.ly/3vgIbZv>.

CONCLUSION

Tout au long de ce chapitre, nous avons questionné les compétences et rôles que le tuteur est amené à développer dans différents dispositifs qui favorisent l'apprentissage actif et collaboratif. Nous avons ainsi abouti à un modèle de compétences du tuteur qui peut être exploité pour former et accompagner les tuteurs durant leurs actions. Mais est-il suffisant de maîtriser les compétences décrites plus haut pour être un « bon » tuteur ? Certainement pas ! L'efficacité de l'accompagnement fourni par un tuteur dépend en grande partie de sa posture, de ses attitudes. Le chapitre 3 introduit deux points d'attention sur la posture que doit acquérir le tuteur. Premièrement, il s'agit de « mettre en valeur de nouveaux types de savoir-faire que la pédagogie transmissive a plutôt tendance à délaissé, comme : savoir parler de soi, savoir mettre des mots sur son activité cognitive, savoir intégrer des normes comportementales, etc. ». Nous sommes donc essentiellement en présence de savoirs réflexifs et de savoirs d'action. Ce changement de posture peut être difficile à acquérir pour des tuteurs qui ont été choisis sur la base de leurs compétences disciplinaires. Ils doivent en particulier adapter leur perception de ce qu'est un « bon élève ». Le deuxième point d'attention est lié au statut de l'erreur et donc de la posture de formateur en opposition à celle d'accompagnateur. Le formateur aura tendance à corriger les erreurs pour avancer dans la formation ; l'accompagnateur préférera travailler sur le questionnement (voir le modèle CQFD+) afin que les étudiants découvrent l'erreur, ses causes et progressent ainsi par eux-mêmes.

Ces deux points d'attention questionnent l'identité même du tuteur. Il s'agit ici de développer un savoir-faire et un savoir-être qui demandent

d'être accompagné par un regard réflexif du tuteur sur sa pratique (actions mises en œuvre, difficultés identifiées, prise de recul et prise de conscience, nouvelles questions à propos de ma pratique de tuteur). Cela peut demander plusieurs mois d'expérience et des occasions de débriefing avec le superviseur ou en groupe pour susciter la verbalisation de la pratique, dédramatiser certaines situations d'encadrement et surtout encourager la réflexivité. La question de la formation des tuteurs sera abordée dans le chapitre 15.