

Remerciements

Une thèse, un parcours, un chemin ...

Parcours : n.m. chemin choisi pour relier un point à un autre.

[human tracks] : traces, empreintes humaines ... parcours initié avec la photographie qui se prolonge avec ce travail de recherche de l'humain sur un chemin.

Ce chemin n'a pas été parcouru sans heurts, ni difficultés. D'autres mains, d'autres yeux que les miens ont été nécessaires. Tout d'abord ceux de Françoise que je ne remercierai jamais assez de son aide pour la mise en forme, de ses lectures, de sa patience, de son professionnalisme. Ceux d'Anne-Lise ainsi que de ses encouragements. Je n'oublie pas Valérie et ses suggestions pertinentes.

Bien sûr, durant ces huit années de travail, la constance et les conseils de François Baluteau ont su éclairer ma recherche. Merci à Stéphane Simonian qui, à plusieurs reprises, a su guider mon cheminement intellectuel en m'aidant à interroger la pertinence de mon questionnement.

Merci aussi à mes amis qui, je l'espère, ont compris mes silences et mes absences.

Merci à ma famille et mes filles : mes meilleurs soutiens, "par tous les temps" et toutes les humeurs. Tout particulièrement à Laura, qui aura été mon plus fidèle supporter.

J'ai une pensée émue pour mon amie Anne-Lise O., tuteur 14 de notre recherche, qui a décidé de partir trop tôt. Es-tu mieux reconnue là-haut ?

Enfin, merci à tous les tuteurs qui ont pris sur leur temps, déjà compté, pour se rendre disponibles, ces travailleurs de l'ombre, à qui je dédie cette recherche.

Introduction

Dans un univers mouvant professionnel, où les rapports à l'emploi et au travail sont transformés par la mondialisation créant ainsi un marché fortement concurrentiel, les besoins en formation, reconversion, propres à fournir de nouvelles compétences et connaissances sont au cœur de notre vie professionnelle. Par l'essor des Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement (appelées infra TICE), les formations dispensées à distance, via Internet, prennent en compte le développement de la formation tout au long de la vie.

C'est dans cet état d'esprit qu'ont été initiés les appels à projets émanant du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement supérieur. Le premier de ces appels "Campus numériques" lancé en 2000 par le ministère de l'Education nationale a été renouvelé chaque année depuis. Il a fait suite au programme intitulé "Pour le développement de l'enseignement supérieur à distance français" remis au ministère en juillet 1999¹. A ce jour, ce sont 2500 formations environ qui sont proposées à distance dans l'enseignement supérieur français².

Les TICE ont été développées en vue de la construction de ce marché de la Formation Ouverte et A Distance (FOAD). Depuis le démarrage du plan, on les souhaite indispensables dans l'enseignement supérieur. Il en est de même pour le nouveau gouvernement, puisqu'en mai 2008 une conférence tenue par la ministre sous le titre "*Les universités doivent entrer dans l'ère du numérique*" inaugurerait une série suivie en octobre 2008 par "*faire du numérique*

¹ Plusieurs articles et sites proposent l'historique détaillé des Campus numériques français. A consulter article "Autour des Campus numériques français, repères dans les initiatives du ministère en charge de l'enseignement supérieur" in *Distances et Savoirs*, article volume 4/1-2006, pp. 109-112 ou "Evaluation de l'opération "Campus numériques français" de Fiches E. sur le site <http://eduscol.education.fr/chrgrt/synthesefinal.pdf>., ou encore le site Formasup ou l'article de Garcia S. (2003). "Croyance pédagogique et innovation technologique", *Actes de la recherche en sciences sociales* 4/2003 (n 149), pp. 42-60. Sur le site www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-4-page-42.htm. DOI : 10.3917/arss.149.0042. Consultés le 15 mai 2009.

² Catalogue Formasup sur le site : <http://www.formasup.education.fr> consulté le 30 décembre 2009. Ce site regroupe l'offre des formations tutorées, c'est-à-dire encadrées par les établissements publics de l'enseignement supérieur de toutes les académies.

un outil pédagogique et au service de la vie étudiante". Puis en juillet 2009 "16 millions d'euros pour développer le numérique à l'université", et fin juillet 2009 "l'université numérique par wifi, podcasts et ENT".

Avec les TICE, on présuppose également un renouveau des pratiques pédagogiques qui ne sont plus contraintes dans un temps et un espace donnés: *"La FOAD est un système qui permet aux apprenants de s'affranchir des contraintes géographiques et de gérer leur temps à leur convenance tout en correspondant bien aux objectifs qu'ils s'étaient fixés"*³.

En effet, un des points mis en avant dans le cadre de la formation continue, c'est la souplesse des FOAD. Elles sauraient répondre à des priorités financières (dépenses liées aux déplacements, aux prises en charge des salaires, aux remplacements des personnes en formation ...) mais également à des besoins organisationnels. Ainsi, les temps de formation sont plus souples et adaptés aux horaires des salariés et des étudiants. Ils peuvent travailler à leur rythme, fournir un travail plus ou moins approfondi dépendant de leur niveau initial et de leurs lacunes ... Dans le cadre de la formation initiale, bien que plus chères que les diplômes proposés en présentiel⁴, les formations à distance peuvent également permettre aux étudiants de travailler à côté.

Si elles semblent présenter des avantages qui permettraient de "démocratiser" l'enseignement supérieur, les FOAD modifient entièrement le paradigme de l'enseignement en présentiel caractérisé par un professeur où un formateur y dispense un cours dans un temps et un lieu dédiés, avec un contenu défini au préalable à un groupe d'apprenants au niveau plus ou moins homogène. Les rôles des différents acteurs de la relation éducative sont différents :

- A des responsables d'organismes de formations, des responsables pédagogiques de cursus universitaires, des professeurs et enseignants-chercheurs susceptibles de prendre en compte les apprenants individuellement, en fonction de leurs objectifs et de leur progression, viennent se substituer des nouveaux "métiers" tels que webmaster, concepteur de ressources numérisées, tuteurs ...

³ Fichez E. opus cit.

⁴ Garcia S. (2003). opus cit. Garcia S. avait étudié le surcoût pour une formation, via internet, le coût annuel s'élevait entre 1200 et 4000€ plus cher qu'une formation initiale classique.

- A des étudiants qui se "déracinent" bien souvent de leur ville natale pour poursuivre leurs études, à des stagiaires qui se déplacent pour suivre leur formation ... qui se doivent d'être assidus et ponctuels, qui vivent quotidiennement des changements de salles, d'horaires, viennent se substituer des apprenants que l'on souhaite "acteurs" de leur formation. Par la FOAD, on vise l'acquisition de leur autonomie, on les veut doués d'initiative, d'esprit de responsabilité, voire de coopération. Mais ils travaillent de leur domicile, de leur lieu de travail, d'une bibliothèque, etc., aux horaires qu'ils choisissent.

Si les Formations à distance présentent des avantages pour certains élèves, que ce soit en formation continue ou initiale, il n'en reste pas moins que le travail solitaire ne convient pas à tous. De plus, suivre une formation ou un enseignement sur un écran ne veut pas dire acquérir un savoir. La dimension pédagogique est et reste prépondérante. Elle est rendue possible par la qualité des médias développés ainsi que par un accompagnement spécifique. De nombreux travaux de recherche ont souligné depuis le début l'importance de ce paramètre. Ainsi Glikman V. (1997) insiste sur l'importance de cette présence et cette communication : *"Si les formations ouvertes et à distance demeurent perçues comme un "pis-aller" et ne correspondent pas à l'image à la fois moderne, rassurante et valorisante, que ses promoteurs cherchent à en donner, c'est justement, en grande partie, parce que le lien avec l'institution, les formateurs et les pairs en est très largement absent. Cette dimension du "lien social", souvent manquant, est donc apparue, comme essentielle et la présence ou l'absence d'échanges interpersonnels volontairement organisés au niveau de l'institution [...] se révèle donc un facteur déterminant pour l'appropriation des dispositifs médiatisés de Formation Ouverte et A Distance par leurs usagers"*⁵. Le travail d'évaluation cité supra⁶ met en exergue les points appréciés par les apprenants des dispositifs concernés :

- l'accès en ligne aux contenus et activités proposés,
- leur intérêt et leur diversité,
- la qualité des ressources pédagogiques
- et la compétence des tuteurs.

⁵ Glikman V. (1997). "Quand les formations d'adultes "surfent" sur les nouvelles technologies" in *Recherche et formation* n°26. pp. 99-111.

⁶ Fichez E. opus cit.

Le lien social est rendu possible par la mise en place d'outils de communication, tels que les forums ou agora, les messageries, les chats ... dans les dispositifs de FAD via Internet. Mais qui assure la transmission des savoirs à distance?

Le contexte de notre recherche est celui des Campus Numériques français. Il s'agit de "*dispositif de formation à distance destiné à un public d'étudiants salariés, de personnels d'entreprise ou autre public empêchés de suivre une formation sur place, centré sur l'apprenant, et fournissant un environnement numérique de travail, à savoir : l'accès, à travers les réseaux, à la qualité des ressources, services et outils numériques en rapport avec leur activité*".⁷

Au niveau technique, se référant au travail de Choplin H (2002)⁸, la faisabilité des Campus Numériques (CN) passe par une solution logicielle appelée plateforme. Celle-ci répond à deux objectifs :

- Rendre possible l'organisation administrative, notamment l'inscription, la facturation, la gestion des référentiels de compétences ...
- centraliser un ensemble de fonctionnalités nécessaires à la FOAD : accès aux ressources pédagogiques, outils d'échanges, création de cours, de parcours de formation individualisée, suivi des étudiants par les tuteurs ...

En complément de cette description, la présentation de Godinet H. (2001)⁹ sur les différents espaces fonctionnels et leurs utilités met en exergue la cohabitation de cinq espaces possibles:

1. un espace de travail collaboratif comprenant des bases de documents et de projets;
2. un espace de ressources incluant cours, programmes, bibliographie, textes de référence, sitographie ...;
3. un espace de supervision : inscription, validation, examens, calendrier, droits, frais, gestion, etc.;

⁷ Averous M., Touzot G. (2002). *Les campus numériques - enjeux et perspective - rapport de mission*. Sur le site <http://www.educnet.education.fr/superieur/rapport.htm>. Consulté le 10 octobre 2002.

⁸ Choplin H. (2002). *Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance, rapport final de recommandations*, Groupe des Ecoles des Télécommunications, Paris, novembre 2002, 30 p.

⁹ Godinet H. (2001). "Hypermedias, réseaux, université virtuelle : l'innovation technologique vecteur de l'innovation pédagogique ?" in *Actes JRES 4ème Journées Réseaux*. Lyon.

4. un espace d'activités : exercices, tests, simulations ...;
5. un espace de communication où les acteurs (apprenants, enseignants, concepteurs, correcteurs, tuteurs, administrateurs, consultants, animateurs, coordinateur pédagogique ...) choisissent de communiquer ou non, par le biais de bases de données, de forum, de mails, de chats, d'outils d'archivage ...

Notre recherche s'ancrera sur ce dernier espace, sur son appropriation par les personnes en charge de la fonction tutorale dans les dispositifs de FOAD universitaires. En effet, les différents types de liens sociaux à distance sont fortement dépendants de la personnalité des tuteurs, du référentiel imposé par l'institution, mais également de l'outil mis en place, et de ses usages prescrits.

Ainsi, la diversité même des outils de communication conduit nécessairement à des usages différents. Les outils de communication dits **asynchrones** (c'est-à-dire différés dans le temps, de personne à personne, type messagerie ou mail), vont permettre une relation entre deux étudiants, ou entre un étudiant et son tuteur par exemple. Alors que les outils de type **synchrone**, chat ou visioconférence, seront davantage destinés à une communication d'un tuteur, ou d'un enseignant, à plusieurs (groupe de tuteurs, ou d'étudiants) en vue d'un complément de cours ou de l'élaboration d'un travail collaboratif par exemple. Les outils **asynchrones collectifs**, tels que les forums, permettent, quant à eux, une communication émanant d'une personne à tout un ensemble (groupe de pairs, etc.).

De plus, la nature des usages est aussi fonction des cyber-lecteurs présents et actifs (Berthoud F. 2002¹⁰, 2003¹¹). Notre premier travail portait sur les interactions rendues possibles par les outils de communication télématiques dans le cadre d'une FOAD universitaire. Ces interactions, entre pairs, entre étudiants et tuteurs, entre étudiants et outils s'avèrent indispensables créant une médiation entre le savoir dispensé et les apprenants. Dans la mesure où aucun travail collaboratif n'était n'est imposé par l'Institution, chaque étudiant est libre d'utiliser ou non les outils de communication mis à sa disposition. Il peut ainsi être :

¹⁰ Berthoud F. (2002). *Entre médiation pédagogique et médiatisation : le temps des moussons*. Mémoire de recherche de Maîtrise, Université Lumière Lyon 2.

¹¹ Berthoud F. (2003). *Etude monographique de la constitution d'une liste de discussion à vocation pédagogique*. Mémoire de recherche de DEA. Université Lumière Lyon 2.

- réactif, c'est-à-dire répondre aux questions posées par ses pairs, par son tuteur,
- proactif, c'est-à-dire initier des demandes, des débats, demander des précisions, proposer ses résumés de cours ...
- passif, c'est-à-dire lire les messages du forum sans pour autant participer,
- absent, c'est-à-dire ne pas lire et ne pas envoyer de messages.

Nous avons mis en évidence le besoin d'appartenir à une communauté, même virtuelle. Travailler seul ne signifiait en aucun cas être isolé.

Notre deuxième travail portait sur la construction des échanges télématiques réalisés par les étudiants du dispositif FORSE (Campus Numérique de l'Université Lumière Lyon 2, développé conjointement avec l'Université de Rouen et le CNED). Nous avons mis en exergue que, sans consigne explicite de l'Institution concernant le ton, le contenu, le niveau de langage, etc., à utiliser, chacun des apprenants -à travers l'étude du langage- donnait libre cours à sa logique d'action individuelle. C'est ainsi que des logiques marchandes, domestiques, de projet s'entrecroisaient, s'alliaient ou se heurtaient (les situations de rupture, de tension marquant ces différends).

Notre recherche avait mis en évidence quelques caractéristiques de cette communauté virtuelle d'apprenants désormais appelée "Espace public de communication intersubjectif":

- le temps des études est un moment particulier, un temps d'entre-deux, situé entre deux autres périodes (l'enfance et le monde adulte pour la formation initiale, deux situations professionnelles différentes pour la formation continue). Il faut un temps d'adaptation aux règles, méthodes, langage, recherche d'information ...ce que Coulon A. (1997)¹² nomme l'affiliation. La situation est identique pour les étudiants à distance. Cette liste de discussion s'avérait nécessaire afin qu'ils puissent aborder leur reprise d'études comme des étudiants et non comme des adultes en formation qui ne quitteraient pas leur univers professionnel.

¹² Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. PUF. Paris.

- Bien qu'une part de contraintes imposées par l'Institution existe dans le forum, les étudiants créent un espace de communication fait de règles présumées institutionnelles. Rappelons que la plupart des étudiants de licence Sciences de l'éducation, option CNED, ne connaissent pas l'Université. Ils sont issus de filières courtes et mieux encadrées type DUT et BTS. Le forum est pour eux un espace public.
- La sphère intime a été mise en avant par la recherche sur les grammaires des univers qui s'entrecroisaient dans leurs échanges. Elle a ainsi mis en évidence les univers par projets, d'inspiration, marchand, domestique, d'efficacité industrielle, présents dans les messages. Ainsi, les sphères publique et intime s'articulaient dans un monde commun, par le biais de l'outil technique "objet frontière"¹³ leur permettant ainsi de donner libre cours à leurs humeurs et leurs besoins pour mener à bien leur année universitaire diplômante. Les motivations des étudiants variaient de l'un à l'autre : pour certains c'était la réussite de leur diplôme qui prévalait, cette formation était une véritable stratégie pour leur avenir. Pour d'autres, c'était un plus dans leur vie professionnelle. Enfin, des étudiants, souvent enseignants ou formateurs en poste, y voyaient un moyen d'améliorer leur culture ou leur pratique.

Ainsi, les implications dans la liste de discussion à vocation pédagogique, pouvaient être motivées par différents objectifs :

1. la création d'un cercle de personnes-ressources, d'un réseau sur lequel on peut compter pour obtenir les éléments didactiques ou les ressources manquants;
2. l'appui de ses pairs pour une aide méthodologique (comment travailler, s'organiser, réviser);
3. la mise en place d'un lien social protecteur, d'un soutien que l'on peut apporter ou recevoir si cela s'avère nécessaire;
4. le besoin de se donner un statut, une existence dans un espace de communication où les règles de fonctionnement sont floues, dans un cursus universitaire où le groupe n'existe pas physiquement, où l'on est un numéro.

¹³ Flichy P. (2003). *L'innovation technique*. La Découverte. Paris.

C'est par ces recherches portant sur les interactions à distance entre les apprenants d'une FOAD et par la pratique d'une activité tutorale au sein du même dispositif que s'est construit peu à peu notre objet de recherche qui touche à l'accompagnement. Avec quelles ressources et quelles logiques les tuteurs à distance construisent-ils leurs pratiques?

Nous aborderons dans une première partie le contexte théorique qui, loin d'être exhaustif, tentera de mettre en évidence les axes de recherche travaillés concernant notre objet. Puis nous définirons notre cadre théorique sociologique. Dans une deuxième partie nous décrirons nos terrains de recherche, la méthodologie de la construction de nos outils, du choix de nos enquêtés ainsi que des techniques d'analyse. Puis, nous présenterons nos résultats, suivis d'une discussion et de la conclusion.

Chapitre 1

Contexte théorique

Pour tenter de saisir les mécanismes complexes qui influent sur la construction des pratiques des tuteurs à distance dans le cadre d'une formation supérieure de type universitaire, il convient de les resituer dans l'environnement informatique des campus numériques. Nous nous demanderons quels sont les changements imposés par la Formation Ouverte et A Distance dans l'enseignement supérieur, puis nous aborderons plus précisément la notion de tutorat on-line.

1. Notions de changements imposés par la FOAD dans l'enseignement supérieur universitaire

1.1. Les mutations en cours de l'enseignement universitaire dans le cadre de la FOAD

En vue de construire une offre nationale de Formation Ouverte et A Distance (FOAD) de qualité et compétitive sur le marché international, l'Etat français a lancé, en 2000, les plans d'appels à projets concernant les Campus numériques. Afin de constituer des campus numériques pérennes, il a préconisé l'organisation de consortiums qui sont des regroupements d'établissement d'enseignement supérieur publics en association avec des partenaires publics ou privés.

Chaque projet doit comporter trois types d'activités : une ingénierie pédagogique, une intégration de ressources numérisées hors ligne ou en ligne et l'administration du réseau et des plates-formes.

Ces conditions imposées ont eu pour effet d'exiger du personnel de l'enseignement supérieur des compétences spécifiques à développer. Ceci concerne les exigences techniques, le travail en lien avec des établissements dont les objectifs et finalités peuvent être différents et le développement de ressources numérisées ne nécessitant pas l'intervention pédagogique a posteriori d'un enseignant ou formateur.

1.2. Les exigences techniques

De nouveaux outils : les dispositifs

La réalisation de ces campus numériques passe par des dispositifs qui permettent la FOAD. (Formation ouverte et à distance). Nous avons sélectionné quelques définitions : "*une formation ouverte et/ou à distance est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des **apprentissages individualisés** et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est **pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un "formateur"***"¹⁴. De cette dernière émerge le concept de l'autonomie de l'apprenant qui n'est pas toujours en relation avec le formateur, l'enseignant ou le concepteur du cours.

Ou encore "*La FOAD se positionne sur l'**intégration des Technologies de l'Information et de la Communication**, l'adaptation à l'individu et la modularité de la formation. Elle se caractérise par un dispositif de formation fondé sur une prise en compte des besoins des apprenants, articulant les contenus de formation à des **services variés** (tutorat, forum, exercices ou simulations ...), **libérant ainsi des contraintes de lieux et de moments***"¹⁵.

- Nous retenons trois notions qui apparaissent ici:
- celle de l'intégration des TIC, outils que les acteurs se doivent de connaître et de maîtriser;
- la notion de "service", nouvelle dans la formation et l'enseignement;

¹⁴ Circulaire DGEFP n°2001-22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance sur le site <http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/bo/05092001/A0160004.htm> consulté le 11 janvier 2010.

¹⁵ Définition prise sur Educnet. Sur le site <http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire> consulté le 11 janvier 2010.

- et enfin les "contraintes" de temps et de lieu modifiées, au profit d'une certaine "souplesse" d'organisation.

Nous compléterons cette définition par "*une formation ouverte et à distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et des ressources*".¹⁶ Le collectif de Chasseneuil apporte une nouvelle complexité dans la définition par les termes "*...repose sur des **situations d'apprentissage complémentaires et plurielles** en termes de [...] **médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources***". En quoi consistent alors les formations à distance? Comment faire passer une information, la transformer en savoir par la médiation d'outils?

De son côté Blandin B.¹⁷ définit les termes "formation ouverte et à distance" qui "*décrivent d'une manière générique des dispositifs de formation "plus souple et d'une accessibilité", se déclinant en dispositifs centrés sur les activités de l'apprenant, donc ayant opéré un "renversement copernicien" par rapport aux dispositifs traditionnels de formation professionnelle et continue, et dont les caractéristiques principales sont l'accessibilité (souplesse de leur organisation) et/ou l'existence de situation d'autoformation pour l'apprenant. Ce type de dispositifs correspond non seulement à la lettre des définitions du Mémoire européen, mais aussi à son esprit*". Nous relevons ici une nouvelle donnée qui concerne le "renversement copernicien" qui consiste à mettre l'apprenant au cœur de son apprentissage par le biais d'activités qu'il se doit de mener au mieux.

Mais qu'est-ce que cela bouleverse dans la conception habituelle de la formation continue et l'enseignement supérieur?

1.3. Le changement paradigmatique de la conception de l'enseignement universitaire

¹⁶ Qu'est ce que la FOAD? Mars 2002. Sur le site <http://archives.fffod.org/petitdej/ccfod.pdf> consulté le 11 janvier 2010

¹⁷ Sur le site <http://perso.wanadoo>

1.3.1. Le changement de la nature de la transmission du savoir

Initialement inspirée du modèle traditionnel de transmission désormais reconnu "le triangle de Houssaye J."¹⁸ qui allie le savoir à l'apprenant par l'entremise de l'enseignant, la conception du modèle universitaire de transmission de savoirs via les TICE est modifié.

En effet, on vise à substituer un changement pédagogique qui concerne davantage le développement de compétences relationnelles, de communication, de jugement critique chez les étudiants, leur compétence à apprendre tout au long de la vie ce dont ils ont besoin.¹⁹ Cette vision peut susciter de la part de l'enseignant ou du formateur, un sentiment de "perte" : il n'est plus l'unique détenteur du savoir transmis. Il peut participer à la conception de ressources numérisées où il fait partager ses connaissances, mais le rôle d'accompagnateur ne lui sera plus obligatoirement dévolu. Il n'est alors plus "maître" de la transmission entièrement, il peut être amené à conserver l'amont (ou la production des savoirs), mais pas l'aval (la transmission elle-même).

Et si, comme le rappelle Albero B. (2011)²⁰, le numérique ne peut apporter tout ce que le présentiel peut apporter : de la relation, du contact et de la confrontation directe pour des échanges intellectuels, il impose un changement dans les contenus de savoir produites par les universitaires. L'enseignement universitaire traditionnel porte davantage sur la transmission de la connaissance à un public d'élites, la FOAD s'adresse davantage au public de l'université de masse qui demande aux enseignants chercheurs de produire des savoirs, mais aussi de savoir les diffuser. Ainsi apprendre à se servir d'une plate-forme numérique pourrait être pour certains enseignants le symbole d'une profonde remise en cause "[...] remettre en cause son identité, sa spécificité, son pouvoir symbolique, sa position de sachant".

Pour certains chercheurs, les TICE sont ainsi vues comme un moyen pour les enseignants de réinterroger leurs pratiques pédagogiques en évoluant vers des pratiques plus actives, centrées

¹⁸ Houssaye J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Bern, Peter Lang

¹⁹ Lebrun M., Laloux A. (mai 1999). *Comment faire accéder les enseignants et les étudiants à "autrement" dans l'enseignement et l'apprentissage par l'utilisation des NTIC ?* Communication présentée au 17^{ème} colloque del'AIPU, Montréal, Canada.

²⁰ Albero B. (2011). *La pédagogie à l'heure du numérique ?* Journées scientifiques-pédagogie Universitaire Numérique, INRP-ENS, janvier 2011. Consulté sur Canal U le 30 août 2011.

sur l'apprenant et le développement de compétences²¹. En effet, l'arrivée de ces nouveaux outils constituerait un "catalyseur" d'évolution (Docq F. 2007)²².

1.3.2. Les changements de pratiques chez les enseignants-chercheurs

S'interrogeant sur l'évolution de la professionnalité induite par les nouvelles technologies des enseignants-chercheurs universitaires dans un dispositif hybride du type FORSE Lyon, Eneau J., Simeone A. et Simonian S. (2008)²³ rappellent les différents niveaux de l'institution engagés dans une FOAD. En effet, les trois niveaux sont en présence par :

- les étudiants, niveau "micro";
- les dispositifs, englobant méthodes et outils, relations, modalités de médiation et de médiatisation, où se situe le collectif d'acteurs (enseignants, tuteurs, etc.) représentent le niveau "méso";
- et enfin l'institution pour le niveau "macro".

La "différence fondamentale" entre les acteurs proviendrait principalement, au niveau du discours, soit plus centré sur le scénario pédagogique (discours anthropocentré des enseignants), soit davantage tourné vers l'outil (discours techno centré).

Que ce soit concernant la variabilité des rapports que les enseignants entretiennent avec les TICE, ou le retour indirect de leurs pratiques à distance qui modifie les modalités d'enseignement en présentiel, les changements constatés portent principalement sur :

1. les changements de définition des postes (expert du contenu, médiatiseur de cours, tuteur ou pilote d'activité, évaluateur);
2. la nécessité de développer de nouvelles compétences (par l'évolution des techniques entre autres);
3. l'intégration de catégories d'acteurs plus "flexibles";

²¹ Docq F. (novembre 2007). *Journée d'étude sur les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur*. INRP.

²² Docq F. *ibid.*

²³ Eneau J., Siméone A., Simonian S. (2008). "TIC et Enseignement Universitaire : vers une nouvelle professionnalité enseignante ? Le cas du Campus Forse à l'Université Lyon 2" in *questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Enseigner, étudier dans le supérieur. Pratiques pédagogiques et finalités éducatives*; Brest, France.

4. et le passage d'une approche individuelle de travail à une approche d'équipe. Ceci reste dépendant du scénario pédagogique retenu.

Les trois chercheurs lyonnais insistent sur l'évolution du modèle transmissif universitaire au profit d'une nouvelle forme d'hybridation en terme de professionnalité des enseignants qui, doivent faire face à des changements importants au niveau des publics, des modes d'accompagnement et des finalités de l'enseignement supérieur.

1.3.3. Les changements observés au niveau des étudiants

Les changements de pratiques des enseignants universitaires sont également dus au profil des étudiants à distance. Il s'agit, pour la plupart, d'adultes en reprise d'études. Ayant achevé leur cursus d'études supérieures depuis quelques années, les apprenants à distance sont soit dans une quête de perfectionnement, de reconversion, voire d'ouverture intellectuelle. Ils sont porteurs d'un projet personnel ou professionnel, voire les deux.

L'article de Landry C. (2005)²⁴ explore différents motifs de reprise d'études : la quête de sens, de savoirs ou de compétences.

Ces trois types de reprise ont un point commun, ils sont porteurs d'un projet.

A ce titre-là, *"l'accompagnateur de projet n'est plus seulement un expert et un savant, mais beaucoup plus un "sage" éclairé, lucide et sensible qui permet de naviguer dans le brouillard, tout en sachant (se) questionner et suggérer des réponses favorisant la quête de sens (Barbier, 2001)*. La quête de sens est ainsi vue comme un véritable souffle, l'énergie vitale, de toute formation d'adultes empruntant la notion de projet.

Il est important de souligner les différences de logique, de recherche des étudiants. Ils ne veulent pas tous la même chose de la part de l'accompagnateur. Dans le cas de la quête de savoirs, ils rechercheront davantage un expert, dans le cas de la quête de compétences, ils rechercheront des méthodes applicables de suite pour la réussite de leur diplôme. Dans le cas de la quête de sens, ils chercheront peut être plus une personne-ressource, capable de les

²⁴ Landry C. (2005). *Formation des adultes aux cycles supérieurs. Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Sous la direction de Landry C. et Pilon J.-M. Collection éducation-recherche. Presses de l'Université de Québec, 2005. article intitulé "Le projet, au cœur de la formation des adultes aux cycles supérieurs en éducation". pp. 11-40.

guider. On pourrait ainsi imaginer que le plus serait que les tuteurs soient des ex-étudiants ayant vécu la même expérience ou du moins qu'elle s'en rapproche²⁵.

1.4. L'efficacité est-elle démontrée?

Pour qu'il y ait diffusion de ces innovations, il faut se demander ce qu'il en est de l'efficacité de ces dispositifs : Y-a-t-il amélioration de l'apprentissage? Si oui, comment la mesurer?

Par le biais d'une large enquête quantitative²⁶ menée en 2006 auprès de 1275 étudiants de l'UCL (Université Catholique de Louvain) et de 153 enseignants en 2007, Docq F, Lebrun M. et Smidts D. vont s'appliquer à évaluer les changements pédagogiques observés par l'utilisation de la plate-forme Claroline. Ils vont ainsi s'attacher à recueillir trois informations :

1. quelles sont les représentations des obstacles et des appuis apportés par les TIC dans l'apprentissage/l'enseignement,
2. quelles sont les fonctionnalités de la plate-forme utilisées par les étudiants, ainsi que par les enseignants et quels types d'usages sont privilégiés,
3. quels sont les changements observés par les deux groupes d'utilisateurs. Une liste de vingt-six items est proposée. Elle décrit des pratiques pédagogiques davantage actives qui mobilisent chacun des cinq facteurs d'apprentissage (information, motivation, activité, interaction et production) selon le modèle de Lebrun (1999).

Les résultats montrent que, depuis 2001, les perceptions des obstacles liés aux TIC se sont effondrées, que les usages les plus fréquents qu'en font les enseignants et les étudiants concernent le pôle "information" du modèle d'apprentissage, que ce soit pour l'organisation du cours ou pour l'accès aux ressources et enfin que plus de la moitié des étudiants ont utilisé les fonctionnalités actives et interactives d'i-Campus : les forums de discussion, l'espace de travail de groupe, l'outil "Travaux", l'outil "Exercices" (pour environ 30 % des enseignants). De plus, à environ 40 % les étudiants et les enseignants expriment leur accord quant aux changements observés. Ceux-ci concernent principalement les interactions avec les étudiants

²⁵ Landry C. (2005). opus cit.

²⁶ Docq F. (2007). opus cit.

(du point de vue des enseignants), les interactions entre étudiants (du point de vue des étudiants), la variété des ressources d'apprentissage proposées, la motivation et l'implication des étudiants, le développement des compétences en recherche d'information ... Et Docq F. d'analyser cette enquête comme un premier indice de l'effet catalyseur des TIC sur l'évolution des pratiques et de la culture pédagogique d'une institution, qu'il ne faut pas oublier de relier à des formations, des partages de pratiques, des appels à projets innovants ...

Ces résultats nuancés nous permettent d'appréhender et de percevoir les FOAD comme une occasion inespérée pour les innovateurs : les techniciens, les enseignants, les formateurs ... d'imaginer de nouvelles formes d'enseignement et de communication. Mais cela concerne-t-il tous les acteurs de l'enseignement supérieur?

1.5. Des modes de reconnaissance et de gratification institutionnels en rupture

Faisant le constat des difficultés que connaissent les porteurs de projets de FOAD à faire vivre les dispositifs, Albero B. et Charignon P. (2008)²⁷ mettent en évidence un certain nombre de raisons.

- les institutions, par une gouvernance appropriée, doivent envisager des modes de reconnaissance et de gratification différents de la tradition : ne pas valoriser uniquement la production de connaissances;
- des réalisations techniques peuvent être très réussies mais peu usitées;
- des réalisations où la pédagogie domine peuvent être de belles réussites humaines mais sans pérennisation.

Ce n'est que par le biais d'une gouvernance collégiale, qui sait allier connaissance et mutualisation des ressources humaines et matérielles, que peut se développer des dispositifs

²⁷ Albero B., Charignon P. (2008). *"E-pédagogie à l'université : moderniser l'enseignement ou enseigner autrement"*. Paris : AMUE, 2008, 120 p. Sur le site http://www.amue.fr/fi/eadmin/amue/formation-vie-etudiant/documents-publications/E_pedagogie.pdf. consulté le 15 septembre 2011.

durables. Chacun des acteurs pourrait alors y élaborer une identité lisible, un désir d'adhésion et une fierté d'appartenance.

Mais, les auteurs rappellent la nécessité d'un encadrement, de formations, d'accompagnement, d'incitations et d'encouragements institutionnels pour mener à bien ce "*renouveau de la pédagogie*".

1.6. Des dispositifs en partie en marge du système

En 2003²⁸, Paquelin D. met en évidence le statut "à part" des dispositifs de FOAD universitaires. Il insiste sur la nécessité d'une communication de qualité pour accompagner le changement, sous crainte d'un "autisme technologique".

Le chercheur bordelais défend la thèse que l'innovation ne peut venir de l'intérieur du système initial existant. Et, il aborde la venue du changement dans des dispositifs en semi extériorité avec le système initial qu'il nomme "*dispositifs transitionnels*", appelés infra DT.

Au sein de ces "DT" de nombreux enjeux se confrontent. C'est là, dans ces espaces protégés, que se jouent les illusions, les désillusions, la motivation, des idées novatrices, de nouvelles dynamiques, des changements de postures admis, de nouveaux réseaux d'échanges et de travail, de mutualisation, de coopération ...

C'est dans ces DT que les réseaux humains et technologiques variés s'imbriquent et s'entrecroisent. Ce sont des "objets frontières"²⁹ qui vont permettre à des réseaux, qui ne sont pas forcément en lien, de communiquer entre eux, pouvant ainsi permettre la création d'une "*intelligence collective*".

²⁸ Paquelin D. (mai 2003). *Réseaux humains, réseaux technologiques. Recomposition des espaces temps sociaux d'échanges et de production*. Communication présentée au colloque de Poitiers. Consulté sur le site <http://uptv.univ-poitiers.fr> le 4 janvier 2010.

²⁹ Flichy P. (2003). opus cit.

Ces dispositifs de FOAD universitaires sont en partie extérieurs au système universitaire traditionnel. Cela impose des acteurs une analyse des usages qui peuvent différer des usages innovants prescrits. Ces études doivent être connues et largement communiquées afin d'ôter à ces innovations leur statut expérimental.

Tout au long de notre recherche, nous nous intéresserons à cette notion d'**objet-frontière** qui met en relation professionnelle des acteurs d'univers différents.

1.7. Au sein des dispositifs transitionnels : le recrutement de personnels extérieurs à l'Université

Imposant le travail en coopération avec d'autres établissements, avec la Conférence des présidents d'université (CPU), l'Etat a choisi de donner la responsabilité des projets à des "chargés de mission" pour développer les TICE dans les universités et former les enseignants-chercheurs.

Les acteurs extérieurs jouent un "*rôle décisif*" de médiateurs entre les orientations ministérielles et la communauté universitaire (Garcia S. 2003)³⁰. Se percevant eux-mêmes comme des pionniers ou des innovateurs pédagogiques, voire des militants, ils assurent les formations aux enseignants-chercheurs concernant la formation multimédia au sein de cellules TICE universitaires.

1.8. Les dispositifs transitionnels : le développement de ressources numérisées spécifiques

La visée d'autonomie des étudiants impose la création de modules de cours médiatisés spécifiques. Aidés d'organismes extérieurs, d'intervenants techniques tels que les chargés de mission, de personnes-ressources internes ou seuls, les enseignants-chercheurs développent des contenus plus ou plus linéaires, contenant à divers degrés des liens hypertextuels. Ils

³⁰ Garcia S. (2003). "Croyance pédagogique et innovation technologique", *Actes de la recherche en sciences sociales* 4/2003 (n°149), pp. 42-60. Sur le site www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-4-page-42.htm. DOI : 10.3917/arss.149.0042. Consulté le 15 mai 2009.

peuvent ainsi être amenés à créer un "curriculum connexe"³¹. En marge du curriculum formel, il propose des liens complémentaires au cours menant à des textes, images, schémas, sites internet ... Chaque usager est libre de visualiser les informations proposées ou non.

Ainsi, chaque parcours s'avère individualisé. Ceci peut engendrer une opportunité efficace quant aux besoins très différents de l'un à l'autre des étudiants.

Le suivi et l'accompagnement des usagers-étudiants dans leurs apprentissages peuvent être, dès lors, davantage individualisés.

Conclusion intermédiaire

Initiés par le Gouvernement français, les Campus numériques nécessitent l'apport de compétences exogènes à l'institution pour leur élaboration et fonctionnement. Ainsi, ces entités, appelés *dispositifs transitionnels* possèdent leur financement, leurs propres modes de fonctionnement, leurs règles, leurs ressources, leur accompagnement spécifique. Il est présumé une autonomie de l'apprenant possible par la rupture du cadre spatio-temporel, par l'apport de ressources personnalisées, par le biais de curriculum connexe (Baluteau F., Godinet H 2006). Mais ceci suffit-il à l'accès à l'autonomie? Quels sont les systèmes d'aide, d'accompagnement mis en place?

2. Notions de tutorat

2.1 L'origine de la notion de tutorat en France

Evoqué par Baudrit A.³² le tutorat a pris son origine au début du XIX^{ème} siècle pour pallier au manque de fonds publics et à la pénurie d'instituteurs. Son nom est alors "*enseignement mutuel*". Il peut avoir deux formes : la "*leçon mutuelle*" ou le "*système monitoral*". Si la

³¹ Baluteau F., Godinet H. (2006). *Cours en ligne à l'université, usages des liens hypertextuels et curriculum connexe*. INRP.

³² Baudrit A. (1999). *Tuteur, une place, des fonctions, un métier ?* PUF. Paris.

première était assurée par un élève vis-à-vis d'un autre élève, la dernière était destinée aux plus faibles et était assurée par les élèves les plus forts. Baudrit A. met l'accent sur l'aspect non mutuel de ces deux types d'enseignement. En effet, si un élève était chargé d'aider un autre élève, que recevait-il en retour?

2.2. Le tutorat, méthode aux contextes et réalités variables

2.2.1. Le tutorat en entreprise

Le débat social de notre société mettant en avant les formations en alternance nécessite la formation de tuteurs en entreprise. Chargés de socialiser le jeune sur son lieu de travail, de l'aider à acquérir les bases de travail, le tutorat en entreprise est largement présent et bénéficie d'une expérience éprouvée.

Les qualités attendues du tuteur en entreprise

S'inspirant du profil de tuteur en entreprise³³ défini par un responsable de formation, le tuteur est une personne-ressource qui doit :

- être un vecteur de communication entre l'entreprise et le nouvel arrivant.
- Adapter la situation des nouveaux salariés ou personnels à leur fonction qu'elle soit nouvelle pour les salariés ou nouvelle pour la société.
- être un bon professionnel,
- avoir de l'ancienneté donc une expérience valide de son métier et des rouages organisationnels de l'établissement,
- manifester l'envie de former,
- accueillir – accompagner – intégrer – former et évaluer.

Dans le dispositif de formation, il gère la mise en œuvre de la politique de formation :

³³ Entretien avec Michaud E., formateur au Centre de la Formation de la Plasturgie, 27 mai 2005.

- il est tuteur-**hiérarchique**.

Il supervise l'ensemble du parcours de formation :

- il est tuteur-**relais**.

Il transmet son savoir :

- il est tuteur-**opérationnel**.

Ce rôle est d'autant plus important que les réformes en faveur des formations en alternance se multiplient. Un nombre croissant d'organismes de formation propose ainsi des formations de tuteurs, vus alors comme détenteurs d'une bonne connaissance du monde de l'entreprise, qu'ils se doivent de transmettre à des novices qui doivent arriver très vite à s'insérer et à être "rentables".

2.2.2. Le tutorat dans un contexte d'enseignement

Sous le terme de tuteur, il existe des rôles, des fonctions, des définitions qui recouvrent des réalités différentes selon le contexte.

Ainsi, Baudrit A. (1999)³⁴, (2000)³⁵, (2001)³⁶, (2007)³⁷ présente les différentes formes que prend le tutorat dans des organisations universitaires et non universitaires : intégration des étudiants de langue maternelle étrangère par des tuteurs de même langue maternelle déjà intégrés au système universitaire, le tutorat comme essai pour devenir enseignant, les tuteurs au service de la société, le tutorat dans les domaines artistiques et sociaux³⁸.

³⁴ Baudrit A. (1999). opus cit.

³⁵ Baudrit A. (2000). "Le Tutorat interculturel : étude comparative de deux dyades", *Actes du troisième congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation*, AECSE et université Victor-Segalen Bordeaux-II.

³⁶ Baudrit A. (2001). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?* L'Harmattan.

³⁷ Baudrit A. (2007). *Le tutorat*. De Boeck.

³⁸ Baudrit A. (2002). opus cit. pp. 33-44.

Dans des établissements du type IUFM, encore existants à cette époque, Pelpel P.³⁹ nous propose l'appellation de "*formateurs de terrains*", terme qui qualifie les enseignants chargés de recevoir des stagiaires dans leurs classes.

Leurs fonctions sont donc de double nature :

- enseigner, et simultanément,
- participer à la formation de leurs collègues.

Leur nom peut varier suivant les niveaux d'enseignement, les types de stages et les conditions de recrutement : maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques, maîtres d'accueil, tuteurs... Et l'auteur rappelle que cette "fonction tutorale" concerne d'autres personnels dans les établissements scolaires : les documentalistes, les conseillers principaux d'éducation et les chefs d'établissements.

2.3 Les différents vocables du terme "tutorat"

2.3.1. Le tutorat réciproque

Initialement utilisé dans les classes, le tutorat a pris diverses formes suivant les âges concernés, les établissements et les buts. Ainsi, le *tutorat réciproque* vise à faire intervenir un élève, puis l'autre dans le rôle de tuteur. Ceci permet à chacun des participants de ne pas se retrouver ni en position de tuteur, ni en position de tutoré évitant ainsi toute supériorité ou impression d'infériorité.

2.3.2. Le tutorat alterné

³⁹ Pelpel P. (1995). *Guide de la fonction tutorale*. Editions de l'organisation. Collection : les guides du métier d'enseignant.

Le *tutorat alterné*, quant à lui, fonctionne lorsque le rôle de tuteur et celui de tutoré sont pris successivement. Bien que ressemblant au tutorat réciproque, ce type de tutorat contraint chacun à tenir les deux rôles.

Une autre variante du *tutorat alterné* est le *tutorat tournant* où le binôme n'existe pas. Chaque élève se déplace de groupe en groupe afin de faire profiter aux autres de ses compétences.

Concernant le choix des tuteurs, Baudrit A. énumère les aspects positifs et négatifs du *tutorat imposé* et du *tutorat volontaire*, du *cross-age tutoring* et du *same age tutoring* testés par différents chercheurs anglo-saxons. Il s'avèrerait qu'à niveau d'expertise supérieur, le tutorat assuré -alors par des élèves un peu plus âgés- serait de meilleure qualité. Bien qu'une restriction soit proposée par Mesnier et Omont⁴⁰ car les *tuteurs non experts* savent instaurer un "dialogue d'errance" qui permet aux tutorés de chercher, tâtonner, essayer avant de trouver. Les *tuteurs experts*, quant à eux, seraient plus enclins à contrôler le chemin d'apprentissage pour plus d'efficacité immédiate. Mais il paraît fortement improbable que des tuteurs ignorants puissent former des tutorés performants.

2.3.3. Le tutorat interculturel

Ayant débuté dans les classes élémentaires, l'aide pédagogique proposée par le tutorat est fortement prisée dans les universités américaines. Destiné à l'apprentissage d'une nouvelle culture, d'un nouveau langage...pour les nombreux étudiants étrangers, les tuteurs sont médiateurs entre différentes cultures. Le choix des participants s'effectue beaucoup sur la base du volontariat d'étudiants intégrés de culture identique à celle du tutoré primo-arrivant.

Cette formule de *tutorat interculturel* doit permettre une intégration plus rapide et en même temps une prise en considération des élèves intégrés d'autres cultures.

2.4. Le succès de la méthode tutorale

⁴⁰ Mesnier et Omont (1985) cités par Baudrit A. (1999). opus cit.

Les raisons du succès du tutorat sont diverses, difficilement quantifiables et de nombreux paramètres liés à la culture des acteurs, des établissements, aux méthodes employées rendent difficile la formalisation d'un tutorat-type. Ce qui, selon Baudrit A., reviendrait à faire disparaître le tutorat, tant cette méthode pédagogique sait se diversifier, se fondre dans les caractéristiques de chaque dispositif.

Dans un dédale administratif (Coulon A., 1997)⁴¹ propre à l'organisation universitaire, que les étudiants en majorité ne connaissent pas, le tuteur se doit passer d'un mode de vie, traducteur –au sens de Callon et Latour- d'un langage universitaire spécifique, d'un "habitus". L'éventuelle méconnaissance, ou l'ignorance de certaines informations propres au cycle supérieur et à son mode de fonctionnement est en mesure non seulement de discréditer le tuteur, mais également toute l'organisation.

3. Dérives du tutorat

3.1. La dérive fusionnelle

Comme le remarque Baudrit A.⁴², la dérive fusionnelle est tout à fait possible lorsqu'une grande proximité relationnelle devient trop importante. Le tuteur, qui devrait indiquer le chemin d'apprentissage à l'élève aidé, réfléchit en lieu et place de ce dernier. Il ne permet alors aucune activité sociocognitive.

3.2. La dérive institutionnelle

A l'inverse, si les tuteurs éprouvent de la difficulté à trouver le sens de leur mission, de leur rôle et de leur position, ils peuvent être "*enclins à se prendre pour des enseignants*"⁴³. Des

⁴¹ Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. PUF. Paris.

⁴² Baudrit A. opus cit.

⁴³ Baudrit A. opus cit.

chercheurs américains ont mis cette dérive en évidence, et constatent que la tentative de hiérarchie dans cette formule pédagogique conduit à l'échec.

Alors quelle position pour les tuteurs ? Quel rôle : ni enseignant, ni élève ?

Il apparaîtrait donc que ni un grand rapprochement socio-affectif, ni un trop grand éloignement ne peuvent conduire à une formule d'aide pédagogique efficace.

Dans le cas d'une Formation A Distance (appelée FAD infra), malgré d'éventuels outils de communication médiés par Internet, la relation privilégiée avec le tuteur permet, pour chaque étudiant, de jouer avec ses liens sociaux. Il peut choisir de communiquer ou non avec lui, concernant des domaines tels que l'aide méthodologique, psychologique, administrative ou technique. La tentation peut être parfois grande de développer "sa" relation au tuteur. L'absence de lien social dû à la distance peut s'avérer être un déclencheur d'une logique de proximité des tutorés vis-à-vis des tuteurs à distance. Ceux-ci doivent alors être en mesure de garder le lien tout en minimisant d'éventuelles "effusions" affectives excessives.

Cette littérature qui concerne le tutorat est souvent méconnue des tuteurs qui démarrent leur activité. Alors comment construisent-ils leur expérience de terrain ? Quelles sont les contraintes ? Quel est l'impact de ces contraintes ? Quelle est la réflexivité apportée dans leurs pratiques?

4. Les différentes formes de tutorat dans les FOAD de type universitaire

A l'instar des formations en présentiel, le tutorat à distance varie fortement d'un campus numérique à un autre. Il est dépendant du modèle d'enseignement développé. Ainsi, deux chercheurs belges, Daele A. et Docq F.⁴⁴ déclinent le terme tuteur comme pouvant être

⁴⁴ Daele A. & Docq F. (mai 2002). Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? in *Actes du 19^{ème} colloque de l'AIPU*, Louvain-la-Neuve, mai 2002.

apparenté à un modérateur, un mentor, un télécatalyste, un animateur, un facilitateur ... Dans la formation à distance, le tuteur serait plutôt vu comme un "médiateur" entre l'institution et les enseignants concepteurs du cours et d'autre part les étudiants (Glikman V. et Lumbroso, 2001)⁴⁵. Citée par Daele A. et Docq F. (2002), cette définition proposée par Cornelius et Higgison (2000) du "*online tutor*" nous a paru intéressante : "*nous utilisons le terme "tuteur" dans son sens le plus large pour inclure les académiques, membres du corps enseignant, instructeurs, formateurs privés, animateurs, facilitateurs, modérateurs, experts et équipes pédagogiques entre autres. Le terme de tuteur online inclut toute personne chargée d'un rôle de soutien et de facilitation aux étudiants pour apprendre efficacement à distance*".

Au-delà de la terminologie, les activités liées au tutorat online sont très différentes d'un contexte à un autre. Le niveau d'expertise et de compétences nécessaires à sa mise en œuvre est inhérent au dispositif d'enseignement, aux contraintes de l'environnement, au statut du tuteur, au modèle pédagogique⁴⁶ ...

4.1. La notion d'étayage

Encore trop peu formalisée, la mission du tuteur à distance peut s'apparenter à un processus de tutelle défini par Bruner J.-S.⁴⁷ comme un ensemble de "*moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui*"⁴⁸. Ce processus renvoie à une asymétrie de connaissances entre tuteurs et tutorés. Il parle ensuite d'*étayage* en définissant le but d'un tutorat "*ce qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à "prendre en mains" ceux des éléments de la tâche qui excèdent les capacités du débutant*". Cette aide apportée par l'adulte peut avoir plusieurs fonctions :

- a) L'enrôlement : il s'agit d'engager l'intérêt et l'adhésion de celui qui apprend;

⁴⁵ Glikman V. (2001). Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers. *Journée d'étude du 29 novembre 1997*. INRP.

⁴⁶ Daele A.& Docq F. *ibid.*

⁴⁷ Bruner J.-S. (1987). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire. Savoir dire*. PUF. Paris. Collection Psychologie d'aujourd'hui, 2^{ème} édition.

⁴⁸ Bruner J.-S. (1987). *ibid.* p. 261.

- b) La réduction du degré de liberté : elle se traduit par une simplification de l'activité;
- c) Le maintien de l'orientation : faire en sorte que l'apprenant garde le "bon cap";
- d) La signalisation des caractéristiques déterminantes : le tuteur souligne les aspects importants de la tâche et informe le tutoré de l'écart qui le sépare de ce qui est attendu;
- e) Le contrôle de la frustration : le tuteur doit logiquement sécuriser et mettre en confiance;
- f) La démonstration ou présentation de modèles : le tuteur est à même de présenter des solutions pour la réalisation de la tâche.⁴⁹

En aucun cas les Tuteurs A Distance (appelés infra TAD) ne doivent se substituer aux étudiants. Cela suppose incontestablement du "métier". Etre en mesure d'être présents en amont du travail, avec une vision continue du but à atteindre, nous pouvons supposer que les tuteurs sélectionnés ont déjà une expérience professionnelle qui leur permet de savoir gérer cette relation à distance dans sa globalité.

Comme le souligne Baudrit A.⁵⁰ : *"C'est là que la notion de métier prend tout son sens. Après tout, voilà des personnes non assimilées à des professionnels de l'éducation ou de la formation, mais dont on attend beaucoup en matière d'éducation ou de formation"*.

S'il s'avère que *"c'est en tutorant que l'on devient tuteur"*, alors c'est l'expérience qui apprend et Baudrit de s'interroger : *"Alors, tuteur n'est-ce pas un métier ?"*

4.2. Les compétences attendues du tuteur

Dans ces travaux Baudrit A. met en exergue la nécessaire mise à jour des compétences des tuteurs. Effectivement, les tuteurs, bien qu'experts en leur domaine, doivent renouveler leur expérience de terrain. Etre en mesure de répondre aux attentes des tutorés que ce soit concernant l'organisation, la méthodologie, le déroulement des diplômes, des examens... Ces éléments s'avèrent primordiaux si une situation de confiance est le but d'un tutorat qui s'échelonne sur plusieurs mois. Comme le souligne Baudrit A. (2002): *"la crédibilité de cette*

⁴⁹ Cet étayage est décrit par Baudrit A. opus cit.

⁵⁰ Baudrit A. opus cit. p. 117.

formule semble encore tenir, pour une grande part, à la fiabilité des connaissances et des savoirs présents chez les tuteurs".

Si tel n'est pas le cas, le tuteur se trouve dans une situation délicate où il ne bénéficie pas lui-même d'une grande crédibilité vis-à-vis des tutorés. Dans le cas d'un accompagnement de type universitaire, il est parfois le représentant prioritaire de l'Institution universitaire pour les étudiants : il s'agit fréquemment des seules personnes avec qui ils se retrouvent en contact, le groupe des tuteurs à distance se doit de détenir des informations valides.

Mais quelles peuvent être les activités des tuteurs en fonction des différents contextes de FOAD?

4.3. Cahiers des charges des Campus Numériques étudiés

Dans le premier campus numérique étudié, la modalité "soutien psychologique" intervient en grande part. Il est vrai qu'il est stipulé dans le cahier des charges de l'accompagnement pédagogique⁵¹ que les tuteurs se doivent de :

- Veiller à ce que l'étudiant structure son travail sur son parcours de formation,
- Remotiver l'étudiant dans son parcours de formation,
- Suivre la progression de l'étudiant dans son parcours de formation,
- Aider l'étudiant qui rencontre un problème de compréhension relatif à un contenu,
- Faire profiter le groupe d'étudiants de la relation individualisée avec chaque étudiant,
- Préparer les temps de regroupements.

Dans le deuxième campus numérique, la charte du tutorat⁵² insiste sur les rôles:

- Relancer sans cesse l'intérêt et l'activité des apprenants,
- Etre toujours disponible pour clarifier un point de méthodologie,

⁵¹ Annexe 1, page 3, les missions

⁵² Annexe 2

- Créer une communauté d'apprentissage entre apprenants.
- Exercer un suivi attentif afin d'éviter tout abandon.
- Gérer les échanges par la mise en place de travaux collaboratifs,
- Aider les apprenants sous forme de dépannage en cas de problème rencontré,
- Evaluer par un contrôle continu,
- Participer à l'espace tuteurs.

Un contrat d'engagement pour le tutorat, propre au troisième dispositif étudié, libelle les points suivants⁵³:

Au début de la formation : le tuteur doit prendre contact avec le groupe pour se présenter, préciser son rôle, définir les objectifs, mettre en place un planning. Il doit créer "*les conditions optimales pour une formation accompagnée à distance*",

En cours de formation : il doit guider, dépanner, coordonner les étudiants. Ceci s'effectue par la veille du respect du planning, le rôle d'expert des contenus, l'écoute des apprenants.

- Il évalue durant la formation puis à la fin du cours.

Nous constatons des différences importantes entre les priorités des missions et rôles de nos trois terrains d'enquête. Nous pouvons supposer que l'activité tutorale de chaque tuteur sera en adéquation avec le cahier des charges prescrit et diffèrera d'un contexte à l'autre.

4.4. Les activités possibles du tuteur de FOAD

Développée lors du 19ème colloque de l'AIPU⁵⁴, la littérature sur le tutorat en ligne recense toute une série de rôles. Certains points ont été ajoutés par nos soins, ils ont été trouvés lors de nos lectures.

⁵³ Annexe 3, page 2.

⁵⁴ Daele A. & Docq F. opus cit.

4.4.1. Une activité d'aide à l'organisation

a) La modalité de planification

Les recherches actuelles dans le champ éducatif mettent en exergue différentes modalités qui interviennent dans l'utilité et l'efficacité de la fonction tutorale. Comme le souligne l'article de Temperman G., Depover :C et De Lièvre D.⁵⁵ la modalité de planification est importante au regard de la construction d'un référentiel propre à chaque étudiant. Ainsi informés, les apprenants ont davantage conscience du travail à effectuer, ils aboutissent alors plus aisément aux objectifs. Cette modalité leur permet de faciliter le passage entre les phases individuelles et collectives, d'avoir une confiance et une certitude plus affirmées vis-à-vis de leurs partenaires.

Conscient de la totalité des modules et des apprentissages à effectuer, le tuteur peut être amené à "éclairer" les étudiants des temps idéaux impartis à chaque travail ou UE (Unité d'Enseignement) par exemple.

b) L'accès aux ressources

Un parcours universitaire ne peut s'effectuer sans une bonne capacité de recherche documentaire. Que ce soit sur Internet, en bibliothèque...les ressources pertinentes sont une clef de voûte pour un cursus de type supérieur. Non informés, les étudiants novices n'ont, ni le réflexe de chercher, ni ne savent où chercher. Très bien renseignés, les cours numérisés donnent de nombreux liens d'approfondissement.

Les usages des liens sont de différentes natures. Les étudiants peuvent vite avoir le sentiment d'être noyés dans une masse d'informations. Le tuteur s'avère être là pour aider sur la recherche, guider dans leurs choix. D'autant que les formations à distance peuvent être suivies par des apprenants qui ne connaissent pas le monde et l'habitus universitaires.

⁵⁵ Temperman G., Depover C. et De Lièvre B. (2007) "Le tableau de bord, un outil d'awareness asynchrone, analyse de son usage dans un environnement collaboratif à distance" in *Actes de la conférence EIAH 2007*, UNIL, Lausanne les 27,28 et 29 juin. INRP.

Chaque enseignant concepteur de ressources numérisées met à disposition des étudiants une bibliographie souvent conséquente, précise et dense. Devant une telle somme de ressources, les étudiants ne savent que choisir, ils se réfèrent alors à leur tuteur. Celui-ci est alors censé pouvoir les renseigner sur les lectures les plus opportunes, les ouvrages incontournables pour la réussite de leurs études.

Il est alors évident de noter que le fait d'avoir soi-même suivi une formation identique peut alors s'avérer d'une aide précieuse pour mener à bien cette mission d'accompagnement.

4.4.2. Le soutien méthodologique

Par leur méconnaissance de l'environnement et des exigences universitaires, les étudiants peuvent rencontrer des difficultés quant à la méthodologie nécessaire pour suivre des études supérieures. Les tuteurs online se révèlent alors apporter une aide méthodologique : savoir prendre des notes sur un cours, savoir-faire un résumé de cours, savoir préparer un plan-type pour un sujet d'examen de type dissertation ...

4.4.3. Une activité pédagogique

Le tuteur peut être là pour faciliter l'apprentissage, attirer l'attention sur les points cruciaux, encourager les étudiants à argumenter et à construire leur savoir (Feenberg D. 1999)⁵⁶. En effet, Les FOAD peuvent comporter des échanges favorisant les conflits sociocognitifs par le biais de travaux de type collaboratif. Une vaste littérature a été écrite sur ce sujet, qui reste souvent un modèle sûr de développement pédagogique pour les FOAD. Notre travail ne porte pas sur ce type de tutorat, mais davantage sur l'encadrement tuteur expert, ou non-expert, de modules de transmission de savoir traditionnel.

⁵⁶ Feenberg D. (1989) in Daele A. & Docq F. (2002). Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? in *Actes du 19^{ème} colloque de l'AIPU*, Louvain-la-Neuve, mai 2002.

Notons également que certains modèles pédagogiques d'enseignement à distance conçoivent le rôle du tuteur comme celui d'un expert d'une discipline. Son intervention est alors davantage ciblée sur les acquisitions propres à une seule matière.

Nous développerons et argumenterons cette activité quand nous présenterons nos différents terrains d'enquête.

4.4.4. Une aide technique

Comme le soulignent Daele A. et Docq F. (2002)⁵⁷, l'intervention des tuteurs peut s'avérer non négligeable pour rendre les étudiants à l'aise avec le système technique. En effet, une fois que l'appareillage technique est devenu transparent pour les apprenants, ceux-ci peuvent se consacrer sur les tâches académiques (Berg Z.-L. 1995)⁵⁸. De plus, les tuteurs on-line peuvent aider les étudiants à choisir les bons outils de communication (Lewis R. 1997)⁵⁹. L'efficacité avec laquelle chacun des tuteurs rentrera dans ce rôle est évidemment proportionnelle à sa propre maîtrise technique.

4.4.5. Un accompagnement social

a) Le soutien psychologique

Défini par Daele A. et Docq F. il peut viser à :

- envoyer des invitations chaleureuses à entrer en communication, complimenter, encourager ... (Feenberg D. 1989)⁶⁰;
- créer un environnement d'apprentissage amical et accueillant (Mason J.-H.-C. 1991)⁶¹;

⁵⁷ Feenberg D. (1989) in Daele A. & Docq F. (2002). *ibid.*

⁵⁸ Berge Z.-L. (1995) cité par Baudrit A. (1999). *opus cit.* Berge Z. L, Collins M. P., (1995). *Computer Mediated Communication and the Online Classroom*, vol. 1, n° 3. Cresskill, NJ, Hampton Press

⁵⁹ Lewis R. (1998) cité par Baudrit A. (1999). *opus cit.* Lewis R. (1998). Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. in Rouet J.-F. et De La Passardière B., *Hypermédiat et Apprentissages* (11-28). Actes du Quatrième Colloque. Poitiers : Université de Poitiers

⁶⁰ Feenberg D. (1989) in Daele A. & Docq F. (2002). *opus cit.*

⁶¹ Mason R. (1991) cité par Baudrit A. (1999). *opus cit.* Mason R. (1991). Moderating Educational Computer Conferencing. *Deosnews* (Online), vol. .I, n°19

- maintenir l'unité du groupe, aider les individus à travailler pour la même cause (Berge Z.-L. 1995) par une intervention sociale.

En faisant parler les tuteurs de leur expérience tutorale, Hedjerassi N.⁶², arrive à un modèle tutorial "compréhensif", car l'accent est mis sur le rôle de "*médiateur humain, pour stimuler, relancer, motiver les apprenants*". Pour cela, les tuteurs online font preuve d'une grande qualité d'écoute, d'attention à l'autre, d'empathie. La chercheuse lilloise parle, par ces marques de personnalisation dans leurs relations aux apprenants de "*supplément d'âme*" absente d'une relation pédagogique à distance. Cette "*présence psychologique*" viendrait même se substituer à l'absence de présence physique.

b) La notion de congruence cognitive

Développée par Moust M. (1993)⁶³ et largement travaillée par Baudrit A., la notion de congruence semble être à la base de la réussite de la relation tuteur-tutoré. En effet, être en mesure de se mettre à la portée des étudiants par le choix du vocabulaire constitue, pour le chercheur bordelais, une qualité essentielle. Elle marquerait le degré de sensibilité du tuteur face aux problèmes éprouvés par ses tutorés. Elle est ainsi définie : "*La congruence cognitive dénote la capacité, toujours chez les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des étudiants, d'utiliser des notions ou concepts qui leur sont familiers, d'expliquer en des termes compréhensibles par eux*"⁶⁴. Mais, à cette congruence cognitive, vient s'ajouter une autre dimension indispensable la "congruence sociale".

c) La notion de congruence sociale

⁶² Hedjerassi N. (2004). "Analyse d'une expérience de formation à distance d'enseignants universitaires de pays francophones du Sud : bilan et perspectives" in *Colloque développement durable, leçons et perspectives*. Ouagadougou, du 1^{er} au 4 juin 2004.

⁶³ Moust J.-H.-C. (1993). *On the role of tutors in problem-based learning : Contrasting Student-guided with staff-guided tutorials*. Maastricht, The Netherlands- University Press.

⁶⁴ Baudrit A. (2007). opus cit. pp. 24-25.

Cette notion désignerait, quant à elle, "[...] la volonté, chez les tuteurs, d'être perçus comme des "étudiants parmi d'autres", à la recherche de relations informelles avec leurs tutorés, bienveillants à leur égard". (Baudrit A.).

Force est de constater que, même si ce n'est pas toujours le cas, le mode de recrutement des tuteurs on-line passe parfois par le suivi d'un cursus identique facilitant, ainsi la "proximité" entre tuteurs et tutorés.

4.5. Un soutien qu'il faut savoir varier en fonctions des contextes

Mettons maintenant notre recherche en parallèle avec le travail de J.-J.Quintin⁶⁵. A travers son étude, le chercheur étudie cinq modalités d'intervention tutorale (Mit) : **proactive non ciblée**, **proactive ciblée** sur une composante de l'intervention socio-affective, pédagogique, organisationnelle et **réactive**.

Ses conclusions mettent en évidence :

1. l'importance de la Mit proactive sur les résultats, au détriment d'un tutorat réactif qui n'anticipe pas,
2. la forte influence de la Mit proactive de nature socio-affective sur une situation de groupe moyennement favorable (ce qui représente une très large majorité des cas),
3. une très forte influence de la Mit proactive de nature pédagogique, plus centrée sur la tâche, sur une situation de groupe très défavorable ou très favorable.

4.6. Des compétences pour une dimension humaine de la relation médiatisée.

Les résultats de l'enquête de Quintin J.-J. mettent en évidence d'autres variables dont le tuteur online doit connaître ou deviner l'existence. Ainsi les résultats académiques antérieurs, les facteurs liés à la motivation et à l'engagement dans la formation. Mais le chercheur insiste également sur l'expérience pédagogique des tuteurs.

⁶⁵ Quintin J.-J. (2007). "L'impact du tutorat sur les performances des étudiants, effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone" in *Actes de la conférence EIAH 2007*, UNIL, Lausanne les 27, 28 et 29 juin". INRP. pp. 221-232.

En effet, le suivi d'étudiants à distance comporte de nombreux implicites. Au-delà des rôles cités supra, les tuteurs on-line se doivent eux-mêmes de détenir des compétences de départ en matière de communication médiatisée par ordinateur. En effet, comme le souligne Feenberg D. (1989)⁶⁶ ce type de communication, uniquement écrite, impacte sur la bonne compréhension du message. En effet, les indicateurs non verbaux propres à la communication orale sont absents. Il s'avère impératif de maîtriser l'écrit de la langue d'étude avec toutes ses nuances, ses non-dits, ses sous-entendus ...

4.6.1. La notion de fronesis

De plus, à l'instar des chercheurs Lennartson B. et Sundin E.⁶⁷, nous mettons en relief une dimension qui nous semble fortement adéquate, c'est celle de **fronesis**. Développée par Aristote dans le modèle de connaissances, elle vient compléter les notions d'Epistème et de Techne. Episteme recouvrirait le champ courant de connaissances déclaratives académiques atteignables par la lecture ou par l'enseignant. Quant à la notion de Techne elle recouvrirait les compétences techniques qui seraient obtenues par l'apprentissage d'un maître, par son imitation. Ces deux dimensions ont été longtemps suffisantes dans le champ pédagogique. Mais les auteurs d'insister sur le changement de paysage dû à l'utilisation d'Internet dans l'acquisition de connaissance. Fronesis recouvrirait, quant à elle, des compétences plus subtiles : ce serait la capacité à comprendre et à interpréter et à décider des actions appropriées. Ce serait une connaissance "political". Difficile à traduire par "politique", plutôt par "de la politique de".

4.6.2. La notion de variabilité de l'activité tutorale

⁶⁶ Feenberg D. (1989) in Daele A. & Docq F. (2002). opus cit.

⁶⁷ Lennartson B., Sundin E.(2001). The Third Dimension of Knowledge, Learning, and Evaluation, sur le site <http://ieeexplore>, consulté le 9 novembre 2009

Le travail de recherche autour du projet Learn-Net a permis aux chercheurs de mettre en évidence un certain nombre de tâches primordiales du tuteur. Deschryver N.⁶⁸ les regroupe en trois catégories :

- Catégorie 1 : soutien de la communication et de la communauté du groupe (aide à la constitution de la communauté du groupe, aide à la communication au sein du groupe),
- Catégorie 2 : soutien de la tâche (aide à la constitution du projet et à la réalisation, aide à organiser le travail et les idées, aide à repérer les ressources requises et aide à évaluer le travail –tâche et processus de collaboration),
- Catégorie 3 : soutien technique (aide technique pour l'utilisation des outils de communication et de travail collaboratif).

Analysant son intervention tutorale sur trois années consécutives, la chercheuse met en exergue l'importance du style tutoral de chacune des personnes tutrices en relation avec le groupe tutoré et l'évolution possible des représentations de sa tâche.

De même, l'intervention des tuteurs varie en fonction de différentes étapes. Certains moments sont plus demandeurs en terme d'accompagnement : au moment de la constitution du groupe et de précision du projet, au moment de l'achèvement et de l'évaluation du travail. Notons que le TAD de Learn-net devait encadrer un travail collaboratif, l'accompagnement individuel tout au long du parcours s'avérait donc moins crucial dans ce dispositif. Et l'auteure de noter que *"la prise en compte de ces moments clés d'interventions peut contribuer à rendre le travail du tuteur plus efficace et peut l'aider à terme à réduire son temps de prise en charge"*.

4.6.3. Le tutorat : un agir en situation

Cette vision est largement approfondie par Paquelin D. (2004) pour lequel le tutorat est ici *"analysé dans sa fonction anticipatrice et régulatrice de l'actualisation des potentialités d'un*

⁶⁸ Deschryver N. (2003). "Le rôle du tutorat". In Charlier B. & Péraya D. (Eds). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. pp. 149-162. De Boeck. Bruxelles.

dispositif prescrit".⁶⁹ Ceci en vue de reconfigurer le dispositif initial qui permet, alors, de créer la configuration la plus adéquate pour contenir et soutenir l'apprentissage, et quelles que soient les capacités de l'apprenant. Le tutorat devient alors un "*agir en situation, pour l'exercice duquel, il ne suffit plus seulement d'être capable d'exécuter le prescrit, mais d'être en capacité d'aller au-delà du prescrit, pour co-construire une forme actualisée de l'accompagnement de la réalisation d'un projet d'apprentissage explicite et explicité*". Une dimension chez les tuteurs on-line qui suppose plus qu'une connaissance technique et méthodologique.

4.7. La congruence : le nec plus ultra ?

D'après Baudrit A., le savant mélange qui ferait un bon tuteur en présentiel serait celui qui allierait l'expertise (compétences académiques) et les qualités personnelles (empathie ...).

Ainsi, y-aurait-il mieux qu'un tuteur à distance, ayant lui-même suivi et réussi une formation à distance similaire, peu de temps auparavant possédant ainsi l'expertise, la congruence sociale, la maîtrise de l'outil, la connaissance et le fonctionnement de l'institution?

Les relations peuvent varier avec une forte amplitude d'un étudiant à un autre et, les tuteurs en ligne, dont les pratiques peuvent être éloignées des modèles de connaissances antérieurs, qui se doivent de comprendre les situations, chaque situation? Des étudiants dont ils ont la charge. Est-il possible alors d'envisager l'activité tutorale comme un simple accompagnement standard et facilement normé?

5. Essai de modélisation du modèle d'exercice du tutorat d'une FOAD

5.1. Notion de modèles d'exercice de la fonction tutorale

⁶⁹ Paquelin D. (2004). "Le tutorat : actualisation du dispositif" in *Distances et savoirs* volume 2. n°2-3/2004. pp. 157-182

Menée à une échelle internationale, la recherche de Glikman V.⁷⁰ définit quatre modèles d'exercice de la fonction tutorale. Et la chercheuse de noter l'importance à accorder au contexte institutionnel dans lequel le tutorat s'ancre ainsi que le statut, les enjeux et les idéaux pédagogiques des personnes en charge de cette fonction.

5.1.1. Le modèle fonctionnel

Ce modèle s'attacherait principalement à un soutien d'ordre didactique, relatif aux contenus des apprentissages. Il peut se coupler à un soutien d'ordre méthodologique dans la façon de les aborder. Il nécessite une posture réactive face aux demandes des apprenants. Ce modèle serait davantage celui des enseignants "académiques" qui font perdurer les formes traditionnelles de l'enseignement ou par des personnels non académiques qui seraient insatisfaits du rôle ou du statut.

5.1.2. Le modèle affectif

Ce modèle serait davantage par les catégories de personnels féminins de secrétariat ou d'administration. Connaissant parfaitement les cursus offerts par l'institution, elles interviennent principalement dans l'orientation. Mais de plus, elles apportent un aide d'ordre psychologique et motivationnel conseillant et réconfortant les étudiants si besoin. Il s'agirait d'une posture réactive qui s'opérerait par téléphone ou en face à face.

5.1.3. Le modèle pédagogique

Ce modèle comporterait un large éventail d'activités de soutien (méthodologique, métacognitif). Les dimensions personnelles et sociales y seraient volontairement ignorées et les dimensions psychologiques et motivationnelles seraient abordées mais sans insistance. Il est proactif. Les tuteurs qui sont impliqués dans un tel modèle le seraient soit parce qu'il

⁷⁰ Glikman V. (2008). Quels modèles d'exercice de la fonction tutorale à distance pour quels types d'apprenants ? *Colloque du CEMAFORAD 4*, Strasbourg 2008.

constitue un enjeu de carrière, soit parce qu'ils ont été formés, soit parce qu'ils ont vécu eux-mêmes cette situation.

5.1.4. Le modèle holistique et personnalisé

Ce modèle aborderait l'apprenant dans sa globalité. Il se voudrait proactif, très largement, en cherchant à développer l'autonomie des personnes. Ce serait le modèle "accompagnement" par excellence, car il s'intéresse à toutes les difficultés rencontrées (méthodologie, métacognition, dimensions psychologiques et motivationnelles, organisation de la collaboration entre pairs, tout en tenant compte des problèmes personnels).

Le tableau ci-dessous présente les différents types de tuteurs en fonction des profils des apprenants. Comme nous pouvons le constater, il n'existe pas de profil idéal de tuteur car les attentes des étudiants sont différentes, les contextes institutionnels divergent ...

Tableau 1

Modèles d'exercice de la fonction tutorale et types d'apprenants auxquels ils conviennent le mieux

Dimensions de la fonction tutorale				
Modèle	Fonctionnel	Affectif	Pédagogique	Holistique et personnalisé
Aide à l'orientation	X	XX	XX	XXX
Soutien didactique	XXX		X	X
Soutien méthodologique	XX		XXX	XX
Soutien métacognitif			XX	XXX
Soutien psychologique et motivationnel		XXX	X	XXX
Aide personnelle et sociale		XX		XX
Aide technique			XX	XX
Aide structurelle			X	XX
Aide spécialisée			X	XX
Aide par l'organisation d'un travail collectif			XX	XXX
Type d'apprenants auquel le modèle convient le mieux	Les déterminés professionnels et les marginaux indépendants	Les désarmés et les hésitants explorateurs	Les déterminés "redémarrateurs" et les marginaux tenaces	Les désarmés et les hésitants

En nous appuyant sur les travaux de Glikman V., nous concluons qu'il n'existe pas de modèle tuteur-apprenant type. Un même tuteur peut être amené à incarner plusieurs modèles s'il

travaille pour plusieurs institutions. Ainsi de nombreux étudiants ne rencontreraient pas, lors de leurs études ou reprise d'études, le modèle tutoral répondant à leurs attentes individuelles.

Pour pallier cela, quelques préconisations sont faites :

- faire une sélection des apprenants à l'entrée,
- diversifier les modèles tutoraux pour répondre à un plus grand nombre d'étudiants,
- renforcer la formation des tuteurs mais au sein de chaque institution ayant ses propres contraintes locales en insistant sur la connaissance des caractéristiques des tutorés,
- distribuer sciemment la charge tutorale en appairant au mieux tuteurs/tutorés,
- créer des équipes tutorales qui seraient à même d'échanger sur leurs pratiques.

Nous sommes consciente que toute cette palette de rôles ne concerne pas tous les tuteurs on-line de tous les dispositifs existants. C'est le scénario pédagogique retenu à la conception de chaque formation qui oriente sur tel ou tel profil tutoriel.

5.2. Notion d'identification des rôles possibles du tuteur on-line

Faisant suite à leurs travaux proposés Garrot E., George S. et Prévôt P. (2005) qui détaillaient les liens d'une pratique de tutorat (le contexte institutionnel, l'enseignement et le profil du tuteur), les trois chercheurs de l'INSA dressent une typologie de seize rôles possibles⁷¹ suivant les facteurs de la situation d'apprentissage.

⁷¹ Garrot-Lavoué E., George S., Prévôt P. (2009) "Rôles du tuteur", *colloque EIAH*, Le Mans.

Tableau 2

Rôles prédominants du tuteur suivant les facteurs de la situation d'apprentissage

Facteurs de la situation d'apprentissage	Rôles
Communications médiatisées	1) Organisateur des sessions
	(2) Catalyseur social
	(3) Catalyseur intellectuel
	(4) Accompagnateur technique
Apprentissage individuel ou collectif	(5) Pédagogue
	(6) Expert du contenu
	(7) Architecte pédagogue
	(8) Qualimètreur
	(9) Évaluateur
Apprentissage collectif	(10) Coordinateur du groupe de travail
	(11) Coach relationnel
	(12) Méta-catalyseur
FOAD (formation longue)	(13) Individualisateur
	(14) Autonomisateur
Suivi pédagogique synchrone (session ponctuelle)	(15) Superviseur
	(16) Intervenant

Les auteurs insistent sur le fait que le tuteur ne réalise pas tous les rôles simultanément, mais ce recensement se veut une aide pour identifier les difficultés et problèmes auxquels les TAD peuvent être confrontés.

Si tous les travaux cités supra aident à appréhender la pratique tutorale dans sa diversité de rôles, de missions, de profils, etc., nous allons maintenant nous intéresser à la manière qu'ont

les tuteurs à distance de s'approprier ces concepts, ce qu'ils font réellement et comment ils le font.

Face à ce changement majeur, "bouleversement" pour certains, imposé par l'institution, avec quels liens et quelles ressources les tuteurs à distance, des dispositifs de FOAD universitaires, assument-ils leur pratique tutorale ? Ont-ils conscience de la complexité de leurs tâches ? Comment la gèrent-ils ? Que viennent-ils trouver dans la pratique du tutorat à distance ?

Ancrage théorique

Nous venons de citer quelques travaux en lien avec les changements imposés par la création de dispositifs de FOAD au sein des universités ainsi que les différents rôles, missions, profils, etc., qui tentent de définir ce que doit être l'accompagnement tutoral des différentes formations. La construction de la pratique tutorale peut s'inscrire dans divers champs. En lien avec la formalisation de l'aide, elle peut être soit experte -approche davantage didactique ou technique-, ou transversale -approche davantage psychologique ou méthodologique-. Ainsi, nous nous trouvons face à de nombreuses tentatives de définitions, clarifications, synthèses, préconisations ... la concernant.

Souvent institutionnels, ces travaux de recherche visent une formalisation, voire une normalisation de la pratique tutorale en vue de répondre aux sollicitations pédagogiques, de limiter l'abandon des étudiants, de s'inscrire au mieux dans un scénario pédagogique.

Or, nous choisissons de nous intéresser au tutorat à distance d'un point de vue sociologique, et du point de vue des tuteurs. Dotés de nouvelles missions différentes de celles réalisées dans les situations de transmission traditionnelle, dans des dispositifs transitionnels dont la pérennité n'est pas assurée, qui sont les tuteurs à distance ? Comment sont-ils recrutés ? De quelles ressources disposent-ils pour construire leurs pratiques tutorales ?

Ce travail de recherche porte sur l'appropriation et le dépassement éventuel d'un cahier des charges afin d'assurer une pratique tutorale adéquate, qui sache allier pertinence et temps limité, profession principale et activité complémentaire tutorale, différents rôles dans diverses organisations, etc.

6. Une conception sociologique de l'individu tuteur

6.1. Le tuteur à distance : individu dans un monde moderne

L'ère est révolue où la sociologie classique permettait l'identification de l'acteur et du système autour d'un principe central : à l'intégration sociale, vient se substituer une vision de la sociologie où des individus doivent gérer plusieurs logiques d'action car ils sont amenés à évoluer, participer, vivre, travailler dans plusieurs mondes.

Comme l'affirme Dubet F.⁷² la société n'est désormais plus Une : elle est la juxtaposition d'une "communauté", d'un "marché" et d'une "historicité". Au niveau de l'action, elle justifie la co-existence d'une logique de l'intégration, une logique stratégique dans un espace concurrentiel et une logique de subjectivation qui provient de la tension entre une conception de la créativité et de la justice et des rapports de domination. C'est cet ensemble social que le sociologue qualifie d'expérience sociale par la décomposition de l'image classique des rôles, de l'action et de la subjectivité.

Tout comme Foucart J.⁷³ dans son travail sur le changement de la relation d'aide dans la société ultra-moderne, nous analyserons les pratiques pédagogiques des tuteurs à distance dans notre société où les liens sociaux sont à construire; où l'individualisme encourage chacun d'entre nous à agir dans des contextes différents, dans lesquels nous nous devons de reconstruire notre position inlassablement.

Ce travail d'accomplissement dans un monde dont les contours sont désormais flous est également présent chez Menger (2003)⁷⁴. L'auteur s'interroge sur les conditions d'émergence d'inégalités dans un monde incertain qu'est le monde artistique. Dans un ouvrage précédent, Menger met en exergue le double jeu "des contraintes du système et des stratégies de comédiens" (1998)⁷⁵. Cette catégorie d'emploi est pour l'auteur "*le modèle dynamique d'accumulation de compétence sur le métier et sur soi*". D'où la notion développée dans le

⁷² Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Editions du Seuil. Paris.

⁷³ Foucart J. (2005). Relation d'aide, fluidité sociale et enjeux symbolico-identitaires. Du paradigme réparateur au paradigme de l'accompagnement in *Pensée plurielle 2005-2 (n°10)*, pp. 97-117.

⁷⁴ Menger P.-M. (sous la direction de) (2003). *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Editions de la MSH, Paris. 252 p.

⁷⁵ Menger P.-M. (1998). *La profession de comédien. Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Paris, La Documentation Française, 1998, 456 p.

titre de "démultiplication de soi" qui servirait à comprendre les stratégies professionnelles les plus réussies.

Pour renforcer cette idée de logiques variées vues comme un travail qu'opère l'individu sur lui-même pour se percevoir auteur de sa propre vie, nous nous appuyons sur le concept théorique d'individu à grammaires multiples de Martuccelli D.⁷⁶. C'est bien parce que les pratiques ne sont plus aussi stables que l'objet étudié change, nous ne pouvons plus nous contenter d'observer les cadres organisationnels, il nous faut porter un regard sociologique sur le rôle majeur de l'"agent de totalisations sociales contingentes".

Le sociologue contemporain met en évidence la notion de modernité comme explication première des différentes grammaires de l'individu. Il insiste sur l'épreuve à laquelle est confronté l'individu en permanence : avant le respect des règles (notion d'extérieur), il doit se tenir (notion d'intérieur) dans un monde qui ne le contient plus aussi fermement. L'individu se trouve confronté à quatre nouvelles notions :

1. les exigences du marché,
2. le passage de la communauté rassurante à la société,
3. l'exigence de sa forte capacité d'auto contrôle,
4. l'expressivité de l'intérieur vers l'extérieur par ses actes.

6.2 La singularité des pratiques tutorales

Tout au long de notre travail de recherche, à l'instar de Martuccelli D. (2010)⁷⁷, nous voulons saisir la singularité des pratiques des individus tuteurs à distance qui est indissociable d'une série de changements sociétaux et historiques. Les bouleversements amorcés par la mise en place dispositifs de FOAD au sein des universités, tant au niveau organisationnel, pédagogique, économique et social inscrivent une certaine catégorie d'acteurs dans une situation d'incertitude, voire de précarité. C'est par l'étude de la réalité sociale vécue par les

⁷⁶ Martuccelli D. (2002). *Grammaires de l'individu*, Gallimard, collection Folio/Essais. Paris.

⁷⁷ Martuccelli D. (2010). *La société singulariste*. Armand Colin. Paris.

tuteurs à distance que nous nous efforcerons de comprendre les singularités des pratiques tutorales. Comment les sujets construisent-ils leur expérience ?

Appelés à participer à de multiples expériences groupales, les acteurs témoignent d'une forte sensibilité pour s'affirmer qualitativement. Cette socialisation plurielle serait un gage de notre "*irréductible singularité*" (p.35).

Tentons de dégager les différences qui opposeraient individualisme et singularisme. Si, dans une perspective individualiste, les acteurs doivent se démarquer, se désolidariser de toute idée collective en vue d'affirmer une originalité, nous parlons davantage de "justesse de soi"⁷⁸ dans une perspective singulariste. "*L'intérêt n'est pas d'exceller dans l'originalité, mais de parvenir à s'ajuster chacun à sa façon au monde, afin de réussir sa singularité*". Le singularisme suppose une implication totale des individus dans la société et non plus un retrait ou une défiance. Il n'interdirait pas la reproduction, au contraire nous parlerions davantage de gestes, de rôles identiques mais subissant des variations des acteurs. C'est grâce au commun, que nous pouvons percevoir le singulier. Cette idée de justesse de soi n'a pas idée d'être exemplaire, a contrario d'un individualisme plus en quête de renommée, mais se veut en lien avec une recherche d'idéal, d'accomplissement de soi.

Comme le suggère Martuccelli⁷⁹, notre travail s'interroge, dans une démarche socio-historique, sur la nature de la singularisation en cours des expériences des individus tuteurs à distance.

Nous abordons cette recherche dans un souci d'inscrire "*les histoires des individus dans la trame particulière des interdépendances* (au sens d'Elias de dépendances réciproques) *qui les entourent et qu'il possible de dessiner le périmètre effectif et singulier dans lequel ils agissent*"⁸⁰

⁷⁸ Menger P.-M. (sous la direction de) (2003). opus cit. "Deux physiques sociales du travail. L'invention d'un espace continu des cotations du travailleur et des états individuels d'activité".

⁷⁹ Martuccelli D. (2002). opus cit.

⁸⁰ Martuccelli D. (2002) *ibid.* p.77

6.2.1. Les interdépendances

A la lumière de la pensée de Elias N. (2009)⁸¹, nous pouvons nous demander dans quel type d'interdépendances nous nous trouvons pour les TAD.

Nous pouvons affirmer que :

- la spécialisation est forte,
- la notion d'économie est présente,
- les interdépendances affectives et émotionnelles existent, elles sont présentes autour d'une organisation sociale hiérarchisée et forte. Si ces interdépendances se fixent autour d'une organisation sociale, d'un drapeau, d'une enseigne, qu'en est-il de nos TAD ?

Si le travail de N.Elias a porté sur les Etats-tribus où les objets d'identification communs sont ceux où se fixent les valences individuelles, nous pouvons rechercher sur quoi les TAD et les étudiants fixent leur valence affective ?

Etant en dehors de l'organisation universitaire fixe (vacataires extérieurs), les TAD n'auraient-ils pas tendance à fixer leur valence affective sur leur relation avec les étudiants et réciproquement?

6.2.2. Des liens multiples

Quels peuvent être les interactions qui rentrent dans la construction des pratiques professionnelles des tuteurs ?

L'interaction avec l'outil (réticence à l'outil, comportement technophile...) va intervenir sur la qualité des pratiques, la valence affective par rapport au groupe est en questionnement :

⁸¹ Elias N. (2009). *La société des individus*. Fayard. Paris.

- Les tuteurs, malgré un recrutement aléatoire et des connaissances différentes "traduisent" les impératifs d'un cycle d'études supérieures à des étudiants qui les ignorent. Chacun le fait en fonction de logiques différentes. Quelle vision ont-ils eux-mêmes de l'Institution ? Quelles sont donc les différentes logiques mises en œuvre (marchande, institutionnelle, domestique....)
- Les interactions avec les étudiants sont fortes, quel est le rôle que se donne chaque tuteur : normatif ou subjectif ?
- L'interaction avec l'institution : quel cadrage donne-t-elle ? La mission des TAD, en marge du fonctionnement dit "normal" de l'institution, est influencée par cette non-appartenance, en quoi ?
- L'interaction entre les pratiques professionnelles de la profession principale et les pratiques construites dans le groupe occupationnel de tutorat.
- Quelle résistance oppose un TAD face à l'extension du rôle que sollicitent certains étudiants ? Nous rappelons que pour certains étudiants, le tuteur est à la fois confident, expert, personne ressource...
- Les interactions entre TAD. Qu'en est-il ? En quoi les interactions entre TAD déterminent les pratiques professionnelles ou non ?

Plusieurs liens caractéristiques aux tuteurs à distance (TAD) sont repérables. Les TAD se trouvent ainsi en lien avec:

- l'Institution, leurs pairs, les étudiants qu'ils tutoient d'une part,
- mais également avec une autre Institution, d'autres collègues de travail, des élèves, stagiaires, clients ou patients avec lesquels ils entretiennent des relations quotidiennes dans l'exercice de leur profession dominante. En effet, le tutorat ne représente qu'une part contractuelle mineure de leur activité professionnelle.

Il nous a semblé opportun d'étudier tous les liens qui existent pour les TAD qui mènent de front des collaborations dans des environnements variant fortement d'un contexte à l'autre : que ce soit ceux entre la profession dominante et la fonction tutorale, les liens avec les tutorés, ceux avec leurs pairs, sans oublier ceux qui les lient contractuellement à la prescription institutionnelle universitaire, les groupes de recherche auxquels ils appartiennent, etc.

6.3. Du cahier des charges prescrit à la mission effectuée

L'idée d'écart entre un cahier des charges prescrit et des activités individualisées semble être une piste intéressante pour la compréhension du singularisme de l'activité tutorale.

Ainsi, nous reprenons l'approche du travail de recherche qui porte sur l'"analyse de l'environnement institutionnel selon lequel émergent curriculums et pratiques pédagogiques" de Dupriez V.⁸². L'auteur y met en évidence les écarts entre un projet national connu et commun et les pratiques individuelles des acteurs. De même, la thèse de Pudelko B.⁸³.(2009) confirme et étudie les différences, du point de vue d'un psychologue cognitif, entre le cahier des charges prescrit et les activités menées par les tuteurs on-line.

La formalisation des pratiques interroge quant aux stratégies et aux besoins des tuteurs. Les travaux de Hotte R. (2011)⁸⁴ confirment les besoins des tuteurs qui seraient de l'ordre de la formation (opérationnelle, cognitive et pédagogique), de l'assistance (informationnelle, organisationnelle et humaine) et de la reconnaissance (institutionnelle, personnelle –bien-être- et interpersonnelle, notamment avec les pairs). Et l'auteur de conclure qu'il existe des variations quant aux besoins des tuteurs, voire dans la définition même du besoin, et des stratégies mise en œuvre pour les satisfaire.

Notre hypothèse centrale est que, malgré un **projet national commun**, une volonté politique annoncée et un cahier des charges proposé aux tuteurs, il existe, dans le suivi quotidien des étudiants à distance, des **différences importantes** dans les **pratiques tutorales** (moyens de communication proposés, disponibilité, ressources mises à disposition, type d'accompagnement proposé, aides de différentes natures ...) mises en place.

⁸² Dupriez V. (2008). Les curriculums et les pratiques comme constructions sociales contextualisées in *Compétences et contenus, les curriculums en questions*. De Boeck, pp. 85-99

⁸³ Pudelko B. (2009). L'encadrement pédagogique des étudiants dans les formations universitaires à l'heure de e- learning : une analyse de l'articulation entre la tâche prescrite et l'activité dans la perspective de la psychologie ergonomique. Thèse de doctorat.

⁸⁴ Hotte R. (2011). "Modèle d'appropriation de la fonction tutorale en ligne" in *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles. De Boeck. pp. 227-237.

Afin de mettre en exergue ces différences d'appropriation inhérentes à chacun des tuteurs, nous dégagerons dans un premier temps l'ensemble de relations auxquelles est confronté le tuteur on-line. Puis nous aborderons les concepts sociologiques sous-jacents à chacun de ces pôles.

7. Les relations, contraintes et ressources proposées au tuteur à distance dans la construction de ses pratiques

7.1. La fonction tutorale à l'épreuve du "modèle service" alliant l'état de connaissance en psychologie et une approche sociologique

Dans une Formation Ouverte et A Distance, le tutorat est une fonction construite, temporaire, nécessitant un certain nombre de compétences, relatives aux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il nous paraît donc pertinent d'établir une relation avec la notion de "modèle-service" qui met le tuteur d'un Campus Numérique au cœur d'un ensemble systémique de relations et d'interactions.

En effet, à l'instar des différentes recherches effectuées par deux chercheuses en ergonomie, Caroly S. et Weill-Fassina A.⁸⁵, qui ont inspiré Wion F. et Gagné P.⁸⁶, l'activité tutorale serait ainsi vue comme un service du secteur public. Ce qui placerait notre public de tuteurs en "prestataires de service".

Définition de l'activité tutorale dans le modèle-service.

⁸⁵ Caroly S., & Clot Y. (2007). En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie? in *@tivités*,4 (1), pp. 85-98, sur le site <http://www.activites.org/v4n1/v4n1.pdf>

⁸⁶ Gagné P., Wion F. (2008). Le tutorat dans la formation à distance, à la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe in *Distances et savoirs*, volume 6, n°4/2008. pp. 491-517

L'activité tutorale est définie par les deux auteurs québécois comme un système pour établir une cadence de travail qui permette de réaliser les cours dans les délais prévus, ainsi que développer chez l'étudiant un travail optimal.

L'analyse de l'activité de service repose sur trois approches théoriques :

- l'approche béhavioriste qui étudie les effets de variables de situations sur les comportements observables.
- L'approche interactionniste qui place au cœur de l'analyse le réseau des interactions entre les membres du groupe de travail.
- L'approche "dialogique" qui place l'utilisateur comme acteur d'une situation de co-production. C'est Goffman qui avait modélisé les interactions entre le prestataire et son "client". Ceci implique une situation de coproduction et un travail coopératif (Falzon & Lapeyrière, 1998)⁸⁷.

Continuant leur analyse, les deux chercheuses proposent un modèle quadripolaire des relations de service (Flageul-Caroly S., 2001⁸⁸; Weill-Fassina A. & Pastré P., 2004⁸⁹).

- un pôle "**système**" référant à l'entreprise avec ses buts et ses moyens disponibles

7.1.1. Définition du "pôle système" de l'activité tutorale dans le modèle-service

Le premier pôle proposé dans leur modèle est le pôle "système" qui se réfère à l'entreprise ou l'organisme avec ses buts et les moyens disponibles. Gagné P. et Wion F. précisent le contenu de ce premier pôle Établissement au travers de :

- décisions des concepteurs pédagogiques qui structurent le travail du tuteur (cours);
- règlement sur la durée du cours ou de l'accompagnement (académique);
- conditions contractuelles qui concernent le nombre d'étudiants/trimestre (employeur).

⁸⁷ Falzon & Lapeyrière cités par Gagné P., Wion F. (2008). opus cit.

⁸⁸ Flageul-Caroly S. (2001). 'Régulations individuelles et collectives des situations critiques dans un secteur des services : le guichet de la Poste'. Paris V : Thèse d'ergonomie EPHE- LEPC.

⁸⁹ Weill-Fassina A., Pastré P. (2004). Les compétences professionnelles et le développement. In Falzon P. (Ed.), *Ergonomie* (pp. 213-231). PUF. Paris.

Les relations et contraintes vécues par les tuteurs sont dues au nombre et à la complexité des actions à poser pendant la durée du tutorat (que ce soit en synchrone lors de chats ou par le biais de messages asynchrones).

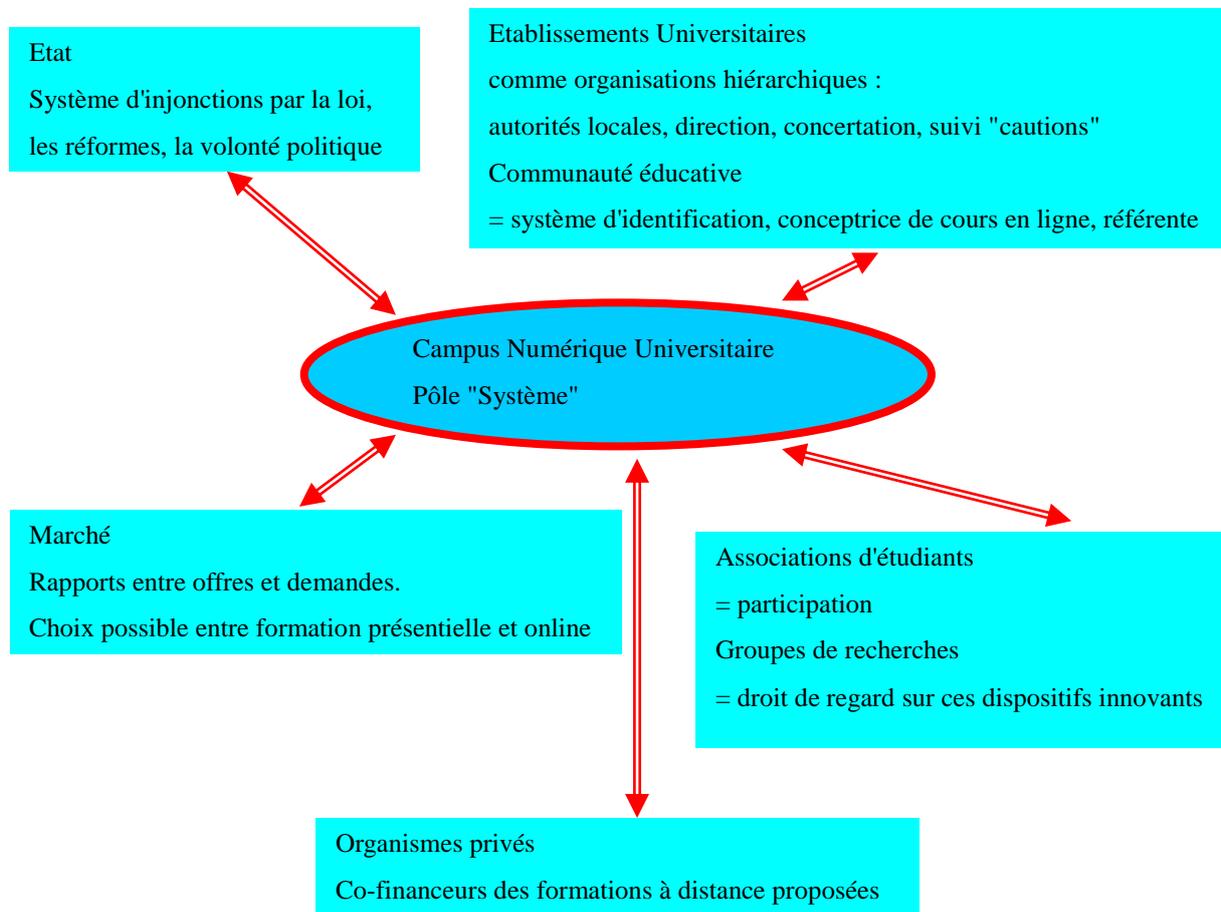
a). Les relations avec l'environnement institutionnel

En nous inspirant du modèle proposé au niveau scolaire par Dupriez V.⁹⁰, nous allons maintenant en évidence l'environnement institutionnel dans les relations sociales spécifiques que les tuteurs entretiennent avec l'Institution.

Nous l'avons adapté au modèle des Campus Numériques et nous arrivons ainsi au modèle ci-dessous. Celui-ci permet de mettre en évidence **les formes de coordination**, ainsi que les différents types de collaborations institutionnelles dans un Campus Numérique universitaire.

⁹⁰ Dupriez V. (2002). "Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires?", In Maroy C. (Ed.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, De Boeck Université. Bruxelles.

Les formes de coordination dans un campus numérique universitaire



Nous avons dégagé les liens suivants :

Les liens directs réguliers des tuteurs à distance concernant les Etablissements Universitaires dont ils dépendent sont avec le coordinateur pédagogique, le webmaster, parfois les concepteurs de cours et la communauté éducative. Les liens avec les autres acteurs que sont les associations d'étudiants ou les groupes de recherche institutionnels n'ont pas de caractère obligatoire.

L'État justifie sa présence par les incitations faites auprès des universités françaises pour la mise en place de cursus universitaires à distance et les financements incitatifs proposés lors des plans (nous pouvons citer le plan PAGSI en 1997, plan action gouvernementale pour la société d'information, ou "l'appel à campus numériques français" en avril 2000 lancé par le Ministère de l'éducation nationale et de la recherche, dernièrement le plan d'accélération du

"plan Campus numérique" le 16 juillet 2009 en Bretagne ...). Il est à la fois prescripteur et financeur.

Nous insisterons sur le fait que la présence d'**organismes privés** ne concerne pas tous les dispositifs. Nous étudierons ce point infra concernant nos trois terrains de recherche.

Nous avons mis en exergue les **groupes de recherches** car les Campus numériques s'avèrent de véritables objets de recherche, que ce soit en didactique, informatique, psychologie ... Certains tuteurs cumulent, entre autres, avec la fonction de chercheur.

Comment les tuteurs à distance perçoivent-ils les liens existants entre le Campus numérique dont ils dépendent et les acteurs extérieurs?

Avec qui entretiennent-ils des relations : l'État? Les entreprises privées? La communauté d'enseignants-chercheurs concepteurs de cours numérisés? Les groupes de recherche qui peuvent les interroger sur leurs pratiques, leur organisation, leur mode de fonctionnement, leurs outils ... ?

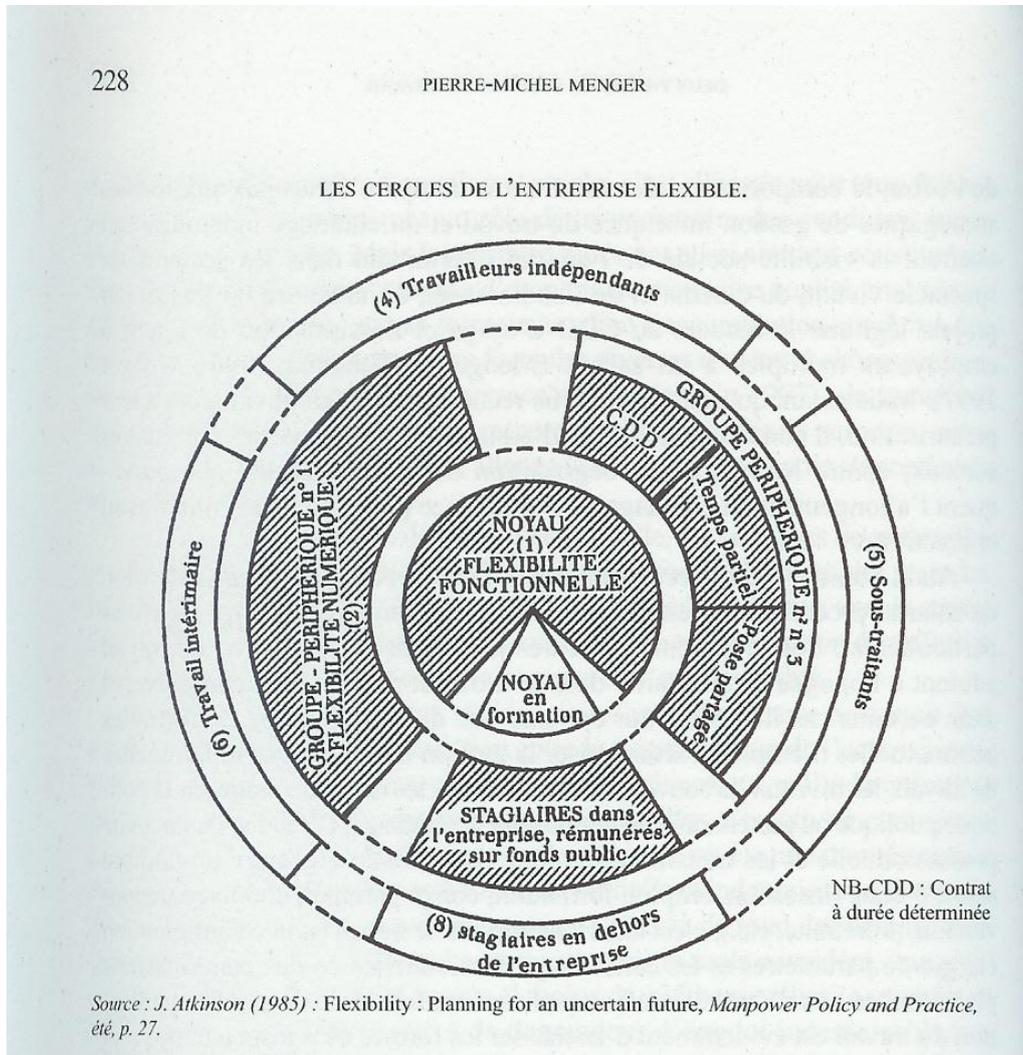
Qu'est-ce qui vient déterminer ou influencer sur la construction de leurs pratiques ? Font-ils partie d'un groupe d'acteurs déjà en lien avec le dispositif ? Comment ont-ils été recrutés : sont-ils accompagnateurs de leur cours ou du cours d'autrui?

Activité ?tâche ou travail ?

b) Flexibilité et compétences

Une notion nous apparaît très importante c'est la notion de flexibilité de l'emploi. Privé de position assise et reconnue, la pratique tutorale à distance exige des acteurs une forte mobilisation pour une reconnaissance institutionnelle faible. Ainsi les tuteurs se situent dans une "zone" sociale qu'ils ne connaissent pas forcément par ailleurs. Ils sont dotés d'un CDD, renouvelable tous les ans.

7.1.2. Notion d'employabilité et de flexibilité



Les TAD se situent comme personnel flexible de l'organisation Université dans la zone périphérique du schéma ci-dessus⁹¹. Nous pouvons nous demander si chacun des tuteurs gère cette flexibilité comme un facteur positif. De même pour garder cette employabilité sur le « marché » de la formation et de l'enseignement, investit-il dans sa formation et voit-il cette mobilité comme étant positive ? Cela l'aide-t-il à constituer sa réputation individuelle ?

En effet, dans la notion d'individuation, qui étudie les processus sociaux et historiques qui fabriquent l'individu, nous envisageons la notion de compétence comme indispensable pour faire émerger les nouvelles données de l'appariement entre l'individu et son travail :

⁹¹ Menger P.-M. (sous la direction de) (2003). opus cit.

Nous reprenons la définition de Menger P.-M. (2005)⁹² et Zarifian P. (1989⁹³, 1999⁹⁴) : *"La compétence est une grandeur composite, multidimensionnelle, décomposable et évolutive : le lexique cognitiviste appliqué au travail attribue à l'individu des capitaux, des procédures de mise en œuvre et d'enrichissement de ses capitaux, et des capacités d'ajustement permanent à une situation de travail plus autonomisée et à un environnement technique, social et économique plus turbulent. Savoir, savoir-faire, savoir-être forment une triade sur laquelle sont bâties les pratiques managériales d'individualisation des performances et de responsabilisation accrue des travailleurs"*.

Ainsi les tuteurs à distance, pour accompagner les apprenants à distance, développent des compétences tels que le savoir (expertise dans certaines disciplines), le savoir-faire (en apportant une aide méthodologique) et le savoir-être (en s'adaptant aux étudiants en reprise d'études, issus de cultures étrangères, aux parcours hétérogènes, etc.).

Les capacités d'ajustement dont font preuve les TAD s'exercent sur l'environnement technique (tous ne maîtrisent pas parfaitement les outils proposés), sur le public tutoré, sur le type d'aide qu'il faut savoir moduler, sur la maîtrise parfaite de l'écrit (dans le cas de tutorat asynchrone), etc. Ceci est en partie dû à la grande autonomie dont ils bénéficient tout au long de leur activité tutorale.

Ainsi Menger P.M. définit la flexibilité fonctionnelle à laquelle certains tuteurs à distance se trouvent confrontés : *"L'évolution des qualités individuelles et de leur employabilité au long du cycle de la vie professionnelle devient un argument clé : alors que la description classificatoire traditionnelle du travail et de l'emploi par l'outil des grilles de qualification est statique, la caractérisation par les compétences renvoie à la mobilisation par le travailleur d'une gamme étendue de savoirs destinés à la maîtrise d'en ensemble élargi de tâches, dans un contexte dynamique d'apprentissage, selon l'équation de la flexibilité fonctionnelle."*

⁹² Menger P.-M. (2005). *Les intermittents du spectacle. Sociologie d'une exception*, Paris, Editions de l'EHESS, 2005, 284 p., évolutions, Editions de la MSH, Paris. 252 p.

⁹³ Zarifian P. (en collaboration avec Palloix C.), (1989) *La société post-économique* L'Harmattan.

⁹⁴ Zarifian P. (1999). *Objectif Compétence. Pour une nouvelle logique*, Liaisons, 1999.

Si une perspective professionnelle dominante est associée à l'activité tutorale, les cyber-tuteurs peuvent vivre cette expérience comme étant particulièrement exigeante. En effet, les compétences nécessaires ou à développer pour mener à bien l'activité sont à très large spectre. Nous évoquerons précisément lesquelles infra.

a) Un statut incertain pour les tuteurs

A l'instar du travail de Boltanski L. (1982), sur la formation sociale du groupe des cadres, qui montre que c'est par la présence de représentations officielles qu'un groupe existe, nous affirmons que le groupe de TAD n'existe pas en tant que tel. Aucune organisation ne le représente officiellement : aucune instance, aucun syndicat, aucun organe de presse. Si la médiation pédagogique qu'il assure à distance est un élément indispensable dans un dispositif de FOAD, alors le statut professionnel correspondant susceptible de pérenniser sa fonction serait une base de reconnaissance "une condition en rapport à son importance"⁹⁵.

b) Qui assure le tutorat dans une formation universitaire supérieure ?

Comme le souligne Simonian S. (2010)⁹⁶, le tutorat reste une difficulté majeure quant à la quantification du temps passé et donc de la rémunération des tuteurs. Même si le décret du 23 avril 2009 instaure une obligation d'actions de e-learning dans le service des enseignants-chercheurs, le suivi des étudiants en ligne n'est pas nécessairement effectué par ces premiers. Ainsi, si quelques professeurs universitaires assurent le suivi de leur cours en ligne, de nombreux autres acteurs partagent cette mission : des anciens étudiants de la formation, des formateurs extérieurs, des formateurs retraités, des intervenants universitaires au statut contractuel ...

c) "Tuteur, tutrice : un titre en mal de reconnaissance professionnelle"

⁹⁵ Boltanski L. (1987). *Les cadres*. Editions de Minuit. Paris.

⁹⁶ Simonian S. (2010) *Hypertexte et processus cognitif, enjeux pour l'apprentissage*. Lavoisier (Hermès)

Une enquête disponible sur le site de Rodet J.⁹⁷ nous indique : 90% des tuteurs affirment que la fonction tutorale représente moins de 25% de leurs revenus. La fonction tutorale reste donc une "activité" complémentaire pour les tuteurs.

Il est tout à fait intéressant de noter l'avancée des Universités d'Amérique du Nord sur ces questions. Le 8 novembre 2007, apparaissait sur le site précédemment cité un article qui stipulait que les tuteurs et tutrices de la Télé-université étaient prêts à entrer en grève. La présidente du syndicat, Pelletier S. y indiquait les raisons suivantes⁹⁸:

- Les enjeux quant à la faible rémunération sont importants,
- Les enjeux quant à leur statut (malgré une ancienneté pouvant approcher les 20 ans, il n'existe aucune reconnaissance de stabilité),
- Les enjeux concernant l'intégration des formateurs à distance à la vie universitaire non encore effective,
- Les différences salariales entre les chargés de cours en présentiel et les tuteurs à distance, qui assurent peu ou prou les mêmes tâches, sont importantes : pas loin de 25 %.

Et le document conclut sur cette phrase "*Tuteur, tutrice : un titre en mal de reconnaissance professionnelle*".

Ces acteurs font partie d'un ensemble, l'Université, mais ils restent en marge de l'organisation, s'ils n'y travaillent pas. Ils ne possèdent alors pas de bureau, pas de poste de travail, pas de boîte aux lettres... Ils travaillent de chez eux ou sur le lieu de leur profession principale.

Les ressources institutionnelles pouvant aider les cyber-tuteurs à construire leurs pratiques sont de l'ordre du cahier des charges, des chartes tutorales, des directives ...

⁹⁷ Rodet J. Article consultable sur le site <http://blogdetad.blogspot.com/2011/10/le-tuteur-distance-et-les-fonctions.html>

⁹⁸ Rodet J. Ibid.

d) Du lien via un "non humain"

L'étude de notre groupe d'acteurs qui construit une pratique en dehors de toutes relations sociales institutionnelles directes, pour un public qu'il ne rencontre pas forcément (certains formations sont hybrides, d'autres entièrement à distance) suppose d'envisager son rapport à l'objet "le non humain" (Latour B, cité par Blandin B. (2002)⁹⁹. Nous ne pourrions pas faire abstraction de cette donnée car c'est par l'objet de communication que se joue la médiation sociale entre les tuteurs et les apprenants.

Tout au long de notre travail, nous nous demanderons ainsi quels peuvent être les avantages, les contraintes nés de cet usage de l'outil. Est-ce que cette médiation numérisée impose des pratiques spécifiques aux TAD ? Respectent-ils tous l'usage prescrit des dispositifs mis à disposition ?

e) Différence d'appropriation avec la plate-forme pédagogique, technique

Parce qu'il est à distance et qu'il est opéré via une plate-forme, le tutorat à distance présuppose une bonne connaissance technique des tuteurs et des apprenants.

Initié en 2003, ce travail de recherche ne prenait pas en considération l'éventuelle absence de formation des tuteurs à distance. Or, des travaux récents mettent en évidence des lacunes techniques comme "freins" au développement des TICE. Les usages de l'outil par les acteurs dépendent de leurs connaissances et de leurs représentations. Ainsi Depover C. and all (2011)¹⁰⁰ relève l'appropriation des technologies comme un véritable défi pour les concepteurs, les tuteurs et les apprenants. Une trop grande dissonance entre représentations des informaticiens et des tuteurs nuit à la conception de solutions techniques pertinentes et ajustées. Une pérennisation ou même, un développement des FOAD ne pourrait faire l'économie d'une formation technique, qu'il serait judicieux de dédier à tous les utilisateurs.

⁹⁹ Blandin B. (2002). "Les mondes sociaux de la formation", *Education permanente*, n°152, Paris, pp. 199-211.

¹⁰⁰ Depover C. and all (2011). *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck. Bruxelles.

7.1.3. Définition du “pôle autres” de l'activité tutorale dans le modèle-service

Un pôle "autres" qui se réfère aux buts, obligations et exigences des autres (collègues du même métier, équipe inter-métiers, réseau de partenaires) a été mis en évidence dans le modèle quadripolaire. Les deux chercheurs le définissent plus précisément comme étant un groupe constitué par les collègues tuteurs. Ceux-ci peuvent être une source de demandes ou une expression des besoins de soutien.

a) Les relations des TAD avec leurs collègues

Les tuteurs on-line, nous l'avons évoqué en première partie, ont, ou ont eu, une profession autre dominante qu'ils assument quotidiennement. Ils évoluent donc, eux-mêmes, dans un ensemble de relations sociales très variées et hétérogènes en relation avec leur profession : au sein d'établissement scolaire ou organisme de formation, l'État, les associations, la communauté éducative, le marché. Pour chacun, cela relève d'une expérience spécifique (ou d'expériences spécifiques).

En quoi cela peut-il influencer les relations qu'ils ont avec leurs pairs tuteurs?

b) Définition du groupe occupationnel des cyber-tuteurs

Au niveau théorique, quand on parle de tutorer à distance, d'accompagner à distance, peut-on parler d'une profession ?

Reprenant la définition proposée par Dubar C. & Tripier P. (1998)¹⁰¹ nous pouvons décliner la notion de profession par le biais de trois réalités :

- Un axe subjectif, identitaire qui permet le partage de la vision du travail, des missions ;

¹⁰¹ Dubar C., Tripier P. (1998). *Sociologie des professions*. Armand Colin, Paris.

- Un axe social, collectif qui définit davantage l'appartenance à un groupe autour d'un savoir-faire commun ;
- Et enfin, un axe économique, objectif qui est en lien avec le gain de revenu.

Absente des listes des professions référencées par l'INSEE, nous pouvons nous demander s'il existe des traits communs qui nous permettraient d'affirmer que le tutorat est une profession. Les deux sociologues font un travail de clarification de "profession" dans le sens anglo-saxon du terme. Ainsi Wilensky (1998)¹⁰², sociologue fonctionnaliste, distingue une profession d'une occupation par les six spécificités suivantes :

1. Etre exercée à plein temps,
2. Comporter des règles d'activité,
3. Comprendre une formation et des écoles spécialisées,
4. Posséder des organisations professionnelles,
5. Comporter une protection légale du monopole,
6. Avoir établi un code de déontologie.

Point 1 : La mission des cyber-tuteurs comporte un traitement d'opérations essentiellement intellectuelles associées à des responsabilités importantes (faire en sorte que chacun de ses tutorés soit intégré dans un processus d'apprentissage individuel en gardant une motivation forte). Mais pour autant, personne n'exerce à plein temps son activité tutorale.

Points 2 et 3 : La formalisation de règles et de pratiques des cyber-tuteurs font l'objet de travaux : la modélisation du modèle d'exercice de la fonction tutorale (Glikman 2008)¹⁰³, l'essai de cinq modalités de l'intervention tutorale (Quintin J. 2007¹⁰⁴,2008¹⁰⁵). Mais, pour l'instant, les matériaux de base nécessaires à la construction des pratiques des tuteurs à distance ne sont pas issus de démarches scientifiques. Cette affirmation se trouve confirmée

¹⁰² Wilensky cité par Dubar C., Tripier P. (1998). *La sociologie des professions*. Armand Colin, Paris. p. 9.

¹⁰³ Glikman V. (2008). opus cit.

¹⁰⁴ Quintin J.-J. (2007). opus cit.

¹⁰⁵ Quintin J.-J. (2007). opus cit.

par la définition que donne Bourdoncle R.¹⁰⁶ du terme "profession" : l'activité atteint le statut de profession lorsque ses savoirs et ses croyances sont "professés" (transmis par déclaration publique et explicite), et non acquis mystérieusement comme pour les métiers (même racine : *mysterium*) par voies non explicites de l'apprentissage imitatif ou initiation corporative. Si le savoir et les croyances sont énoncés puis écrits, cela implique un processus de rationalisation. Ceci permet une autonomisation et une institutionnalisation dans des lieux séparés.

Les pratiques mises en œuvre par les acteurs tuteurs comportent bien des applications pratiques et utiles mais ne font pas encore partie d'un apprentissage transmissif formalisé. Il apparaît alors peut-être opportun de viser, tout comme l'ont envisagé les formateurs¹⁰⁷, à élaborer un corpus de connaissances propres à l'activité de tutorat à distance, à sa formalisation et à sa mise en pratique.

Point 4 : En France, hormis le site spécialisé de Rodet J.¹⁰⁸ qui recense et centralise travaux, expériences et écrits sur le tutorat à distance, ainsi que le site Thot¹⁰⁹, il n'existe pas – à notre connaissance - d'autres sites dédiés à cette activité. Les nombreuses recherches menées sont davantage institutionnelles dans le cadre de la mise en place ou du suivi de dispositifs de FOAD.

Si la profession "cyber-tuteur" n'est ni formalisée, ni transmissible, ni auto organisée, si aucune pratique ne fait l'objet d'étude scientifique, comment uniformiser le champ d'intervention des tuteurs à distance ?

Points 5 et 6 : la médiation pédagogique humaine qu'ils assurent à distance est un élément indispensable dans un dispositif de FOAD, cela semble désormais entendu. La dimension altruiste pourrait effectivement être une dimension non négligeable de cette activité. Mais aucun code de déontologie n'existe. L'activité tutorale étant assurée par des étudiants, des

¹⁰⁶ Bourdoncle R. (1994). *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*. L'Harmattan. Paris, collection "Education et formation", série : thèses et travaux universitaires.

¹⁰⁷ Primon J.- L. (1994) "Une profession en train de se faire : les formateurs" in *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Sous la direction de Lucas Y. et Dubar C. PUL. Collection : mutations/sociologie.

¹⁰⁸ Rodet J. (2011). "Les tuteurs à distance et les fonctions d'accompagnement" article consulté sur le site <http://blogdetad.blogspot.com/2011/10/le-tuteur-distance-et-les-fonctions.html> le 15 septembre 2011.

¹⁰⁹ Thot cursus.

personnes tutrices vacataires, des professeurs etc., il est tout à fait prématuré de parler de monopole.

Les différentes précisions analysées supra nous permettent de considérer, à ce jour, le groupe de TAD comme un groupe occupationnel et non comme une profession qui ouvrirait la voie à un possible corporatisme susceptible de rationaliser sa mise en place.

Nous avons volontairement ignoré la conception de la profession avec une approche interactionniste car la notion de quête identitaire nous semble hors propos pour les tuteurs à distance.

c) La construction des pratiques tutorales des cyber-tuteurs

Si les cyber-tuteurs font partie d'un groupe occupationnel à temps partiel, ils restent néanmoins des acteurs indispensables de la relation éducative. A l'instar de Postic M. (1979)¹¹⁰, nous la considérons comme *"l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire"*.

d) Définition de pratiques professionnelles tutorales

1) Définition de "pratiques"

Comment définir la notion de pratique ? *"Un processus de transformation d'une réalité en autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain ?"*¹¹¹. Si tel est le cas, et comme

¹¹⁰ Postic M. cité in Blanchard-Laville C., Fablet D. (2000 2^{ème} édition), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Collection Savoir et formation. L'Harmattan.

¹¹¹ Barbier J.-M. "L'analyse des pratiques : questions conceptuelles" cité in Blanchard-Laville C., Fablet D. (2000, 2^{ème} édition), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Collection Savoir et formation. L'Harmattan. pp. 35-58.

le souligne Barbier J.M., il convient de se demander quels sont ses résultats : que transforme-t-elle (réalité mentale, matérielle, identitaire...) et qu'apporte-t-elle?

Nous reprenons la définition de Beillerot J. (2003)¹¹² pour lequel pratique désigne "*toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions*". Cette notion ne renverrait pas au faire mais aux procédés pour faire. Ce serait à la fois une règle d'action et sa mise en œuvre.

Sa dimension est double : à la fois les gestes, les conduites, mais aussi les règles, les stratégies, les idéologiques invoqués. Les pratiques possèdent une réalité sociale. "*Elles sont une réalité psychosociale institutionnelle et se déploient toujours dans des institutions, une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet*". Elles sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont compréhensibles par l'analyse.

2) Définition de "professionnelles"

Notre hésitation est grande quant à la possibilité d'utiliser ou non ce vocable de professionnel. Nous l'avons évoqué précédemment, le tutorat à distance n'est pas une profession, il n'est pas non plus un métier. Citons, à ce propos, ce que Latreille G. (1980)¹¹³ définit comme métier. Il s'agirait d'un emploi qui apparaîtrait et se développerait en qualité de métier à condition que trois paramètres soient réunis : **l'existence d'une formation spécifique, la reconnaissance du métier par autrui et le regroupement des personnes concernées**. Difficile d'affirmer que le tutorat à distance est un métier. Car s'il peut exister une formation spécifique, nous pouvons supposer que d'avoir suivi soi-même la formation à distance pourrait être assimilée à une formation spécifique, nous l'avons vu infra, qu'en est-il de la reconnaissance ? Nous pouvons également supposer que l'établissement d'un contrat à durée déterminée doté d'un cahier des charges peut être considéré comme une forme de reconnaissance. Quant au

¹¹² Beillerot J. (2003). "L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ?" in *Les Cahiers pédagogiques*, n°416. Dossier "Analysons nos pratiques 2".

¹¹³ Latreille G. (1980). *La naissance des métiers en France, 1950-1975*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, éd. De la Maison des sciences de l'homme.

regroupement des personnes concernées, elle peut s'effectuer dans certains dispositifs, pour l'instant de manière encore trop informelle.

Nous reprenons la définition de Beillerot J. (2003)¹¹⁴ pour qui le terme professionnel exclut d'autres qualificatifs comme amoureux, social, corporel, culturel, etc. Le terme s'attacherait à un métier et il définirait une activité de transformation dans des "conditions économiques et sociales déterminées". L'activité concernée contribuerait à la vie productive d'un ensemble social.

Nous nous autorisons donc à utiliser ce vocabulaire de professionnelles car les pratiques tutorales à distance s'inscrivent bien dans un ensemble social où elles doivent amener une transformation chez les apprenantes¹¹⁵, elles sont définies dans des conditions économiques et déterminées. Même si le métier de "tuteur à distance" n'existe pas dans l'immédiat, il existe bien une dynamique où des personnes d'un même domaine négocient *"entre acteurs pour définir un rôle, des tâches, savoir-faire et connaissances appelant les candidats à extraire et développer de nouvelles aptitudes à partir de la polyvalence de leurs dispositions"* (Latreille G. 1980)¹¹⁶ qui devrait permettre à cette activité d'être définie comme métier.

3) Définition de "tutorales"

Bien qu'un étayage de la notion ait été fait au début de ce travail nous ne gardons, dans l'immédiat, comme sens de tuteur : effectué par un tuteur.

Tout au long de notre travail, nous parlerons donc de pratiques professionnelles tutorales et non pas de métier ou de profession mais d'activité tutorale.

Face à l'impossibilité de rationaliser leur activité, les tuteurs à distance ne peuvent pas s'approprier des pratiques professionnelles qui ne sont pas formalisées. En fonction de quels

¹¹⁴ Beillerot J. (2003). opus cit.

¹¹⁵ Simonian S. (2010). *Hypertexte et processus cognitif, enjeux pour l'apprentissage*. Lavoisier (Hermès). Le terme est défini par Simonian : L'initiative de l'internaute, c'est cette dernière qui permet au réseau de se construire comme de se déconstruire. Le concept d'apprenante se réfère au fait que l'internaute subit peu de contraintes et bénéficie d'instruments puissants en matière d'apprentissage.

¹¹⁶ Latreille G. (1980). opus cit.

liens, ressources, expériences actuelles et antérieures construisent-ils leur pratique ? Les relations avec leurs pairs tuteurs les aident-elles à leur élaboration ?

Les ressources importées dans la construction de leurs pratiques professionnelles pourraient être sous la forme d'outils mis en commun, d'articles écrits conjointement, de demandes et d'échanges.

7.1.4. Définition du "pôle personne-à-qui-s'adresse-le-service" de l'activité tutorale dans le modèle-service

Un pôle "**personne-à-qui-s'adresse-le-service**" est dégagé comme troisième source de relations. Cette personne est nommée, selon les cas, "client", "patient", "bénéficiaire", "usager", "public", etc., notamment en fonction de ses buts, ses obligations, ses exigences, besoins et demandes.

Ce pôle désigne les étudiants qui :

- expriment des besoins en termes de soutien cognitif, émotif et social,
- vivent des situations particulières,
- ont des exigences de conciliation,
- ont des exigences de formation,
- possèdent des capacités de travail différentes.

Les relations viendraient du nombre fréquent de contacts, de la nature et des moments des demandes.

Les relations avec le groupe de personnes "à-qui-s'adresse-le-service"

Les étudiants à qui s'adresse le service sont aussi eux-mêmes en majorité des personnes qui travaillent¹¹⁷. Ils sont donc eux aussi, pris dans un système de relations sociales personnelles

¹¹⁷ Ce sujet a été travaillé et présenté dans notre travail de recherche de Master 1. Berthoud F. (2002). opus cit.

incluant établissement scolaire ou organisme privé, l'État, les associations de type syndical ou autre, la communauté éducative ou l'ensemble des salariés d'une structure, le marché ... Ils naviguent ainsi dans une logique stratégique d'intérêts et une logique d'intégration par des normes et des valeurs, une coordination imposée autres que celles proposées à l'Université.

Nous pouvons également nous demander quelles sont leurs représentations concernant leur tuteur, leur relation pédagogique, les ressources, mais également qu'amènent-ils dans leur relation avec leur(s) tuteur(s)?

a) Conception interactionniste des relations entre tuteurs et tutorés

Reprenant à Goffman E.¹¹⁸ la notion de sociologie des circonstances, dont le thème central est l'organisation sociale, nous définissons les interactions entre tuteurs et tutorés, quelle que soit la durée du contrat qui les lie de quelques semaines à plusieurs années, comme des conjonctions temporaires de personnes.

Soit, leurs rapports sont stabilisés par des normes universitaires, mais gardons en tête la précarité des cadres dans lesquels nos acteurs évoluent : les tuteurs online sont dans une position contractuelle quant à leur mission tutorale, bien souvent sans avoir suivi de formation préalable. Quant aux étudiants, ils ne sont pas nécessairement habitués au fonctionnement universitaire, en reprise d'études, découvrent (ou découvrent à nouveau) le langage et l'habitus adéquats. De plus, les échanges sont télématiques, ce qui peut rendre sibylline la *ligne de conduite* opportune. Mais quelle est cette ligne de conduite pour les étudiants?

b) Notion de netiquette

Propres aux forums privés, des règles de comportement sont à respecter. Nous définirons la Netiquette comme : "de Network (Brit.) et Etiquette (F). Conventions de politesse sur les réseaux informatiques, l'étiquette étant un ensemble de règles de civilités et de protocole".¹¹⁹

Parmi les règles impératives, dont les étudiants doivent tenir compte :

¹¹⁸ Goffman E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les Editions de minuit, collection "Sens commun".

¹¹⁹ Réseaux, *Internet : nouveau mode de communication?* N°97, CNET/hermès Science Publications 1999. Sur le site : e jargon français v3,0, <http://linux.fr.8304.ch/prj/jargonf/N/Netiquette.html>.

- Les messages doivent comporter un nom d'auteur, pas d'anonymat,
- Il vaut mieux que les messages soient brefs et adéquats,
- Il est intéressant de citer la partie du message à laquelle on répond,
- Les citations doivent être identifiables (par des signes),
- la courtoisie est de rigueur,
- Il est bien de pouvoir situer le contenu du message grâce à un titre clair.¹²⁰

Peu ou prou les étudiants connaissent désormais les règles de comportement à adopter car tous sont utilisateurs d'internet par ailleurs.

c) La représentation du rôle du tuteur par les étudiants

La notion de rôle est d'extrême importance dans l'étude de la construction des pratiques professionnelles tutorales. En effet, comme nous l'avons évoqué supra, des travaux font état de "rôles" que doivent endosser les tuteurs. Ce ou ces rôles établissent un lien entre les structures sociales et les acteurs. Ils "*rattachent des modèles de conduites aux divers statuts ou aux positions sociales*" (Martuccelli D. 2002¹²¹). Ils seraient les garants d'une stabilité, d'une prévisibilité des interactions.

Notre société moderne complexe, hautement différenciée et rationalisée confronte les acteurs à un nombre important de rôles sociaux. Or, chacun a sa manière de jouer un rôle, et un décalage entre le prescrit et la manière singulière dont il est effectué est inévitable. Ceci est vrai pour les tuteurs à distance, mais également pour les apprenants des dispositifs de FOAD.

Comme nous le rappelle Martuccelli D., la première dimension d'un rôle est son degré de codification et de contraintes. Ce sont les caractéristiques du contexte d'action.

Nous notons, à ce titre, des différences contingentes entre les trois dispositifs étudiés (cf. infra).

¹²⁰ Conseils issus du document "*L'utilisation pédagogique des forums privé*". Sur le site de la Commission "Français et informatique" <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/pedagoforum/apports.html>. Consulté le 22 mai 2003.

¹²¹ Martuccelli D. (2002). opus cit. pp. 140-145.

7.1.5. Notion de représentation du rôle du tuteur

Pour bon nombre d'étudiants, le contexte d'une FOAD est inconnu. Les tuteurs peuvent être les uniques interlocuteurs des étudiants, du moins les interlocuteurs privilégiés. De plus, pour certains apprenants, notamment en ce qui concerne le troisième dispositif étudié, cette reprise d'études correspond à leur première expérience universitaire. Ils sont parfois restés avec des représentations proches de celles qu'ils avaient au lycée. Ainsi la relation avec les tuteurs peut être soit très proche, soit très exigeante en termes de temps passé, de qualité d'aide, etc.

Les tuteurs peuvent être perçus comme des "enseignants-chercheurs" qui seraient détenteurs d'un savoir expert et complet sur les modules. Ce qui reste vrai pour la plupart des tuteurs du premier campus étudié et une petite partie des tuteurs du deuxième qui ont pour mission de mener à bien l'apprentissage d'un ou plusieurs modules techniques auprès des tutorés. Ce qui s'avère inexact pour les TAD du Campus Numérique 3 (appelé infra CN) dont le tutorat est transversal. Les étudiants peuvent donc avoir une représentation du rôle de leur(s) tuteur(s) surévaluée.

Dans cette interdépendance avec les étudiants qu'ils tutoient, nous nous demandons s'il existe des liens entre leurs interactions et la construction de leurs pratiques. En quoi ces liens déterminent l'activité tutorale? Interviennent-ils sur la construction des pratiques professionnelles des cybertuteurs? Les ressources "importées" dans la construction des pratiques professionnelles pourraient être celles créées en relation avec les demandes des étudiants.

7.1.6. Définition du "pôle soi" de l'activité tutorale dans le modèle-service

Enfin, le dernier pôle mis en avant dans le modèle-service est le pôle "Soi". Il fait référence à l'agent avec ses propres buts, sa subjectivité, sa formation, son expérience, ses possibilités physiologiques et psychologiques, donc ses ressources, le sens qu'il attribue à son travail. Ce pôle contiendrait les variables propres à chaque tuteur, ce qui le définit, ce qu'il perçoit, ce qu'il a vécu tels que:

- son éthique de travail,

- le respect ou l'intériorisation des exigences,
- sa capacité de travail,
- la maîtrise qu'il possède des outils,
- les conditions de sa disponibilité,
- la perception de la justesse des conditions de travail,
- la perception qu'il a de son rôle.

Les relations seraient variables en fonction du potentiel d'action, de liberté et la marge de manœuvre possible de chacun. Les ressources importées seraient celles de la profession dominante.

Relations des TAD avec leur contexte professionnel et personnel

Les tuteurs, nous l'avons vu supra, ont souvent une profession dominante en dehors de leur activité tutorale. A l'instar de Hedjerassi N¹²². Nous pouvons supposer que l'expérience d'une profession dominante peut apporter beaucoup quant à l'expérience tutorale. En effet, en ce qui concerne l'éthique de travail, le respect et l'intériorisation des exigences, la maîtrise de l'outil, la disponibilité, la perception des conditions de travail et celle du rôle, les liens entre les deux sont sans doute multiples.

Quelques remarques viennent jaloner notre travail de recherche :

- Si l'on étudie les tuteurs à distance à la lumière de ces notions, il apparaît clairement que ceux-ci sont face à de nouvelles formes d'enseignement sur le marché : les FOAD. Pratiques pour certains, touchant des publics peu disponibles et de niveau initial disparate, les FOAD contraignent les acteurs de l'enseignement à inventer de nouvelles pratiques, de nouveaux métiers ... via des outils qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement.
- Comme nous l'avons évoqué au préalable, les TAD exercent leur mission en marge de l'Institution. Ils en font partie temporairement, ils ont un contrat annuel renouvelable,

¹²² Hedjerassi N. (2004). opus cit.

mais sont les interlocuteurs privilégiés du groupe d'étudiants qu'ils suivent à distance. A ce propos, une étude réalisée en 2002 vient éclairer ce rôle prépondérant¹²³ des tuteurs vu par les étudiants. Ces agents sont ainsi contraints de créer le contexte de travail dans lequel ils évoluent. Moins fortement tenus par l'Institution qui les emploie que les accompagnateurs vacataires présentiels, les tuteurs à distance initient eux-mêmes les relations, les outils, les liens nécessaires à l'accomplissement de leur mission.

- Soit, les tuteurs peuvent avoir plus ou moins le même cursus (les trois Campus Numériques étudiés recrutent leurs tuteurs avec au minimum un diplôme de troisième cycle), mais ils doivent se montrer au niveau de ce qu'on leur demande ... et de ce qui n'est pas demandé. L'autonomie de chaque agent est, nous l'avons vu, sujette à négociations. Elle ne peut faire l'économie d'une compréhension implicite de la situation pédagogique.

7.1.7. Synthèse de notre questionnement.

Concernant l'exigence de capacité d'auto contrôle, comme le souligne Martuccelli D.¹²⁴, il est à noter que l'auto contrôle de soi passe à satisfaire aux normes du groupe. Si les tuteurs à distance puisent dans le cahier des charges prescrit les grandes lignes de leur activité, dans leurs expériences (professionnelle ou étudiante) pour répondre aux demandes quotidiennes des étudiants, concernant une aide psychologique, méthodologique, technique, voire administrative, ils vont avoir recours au groupe de tuteurs à distance ainsi qu'aux responsables pédagogiques en cas de litiges ou désaccords avec les étudiants. Face à l'absence de délimitation des responsabilités, des engagements, les TAD peuvent avoir recours à l'approbation des autres membres du groupe, aux "collègues". Il serait fort gênant d'avoir le sentiment de "faire tache", de "ne pas être à la hauteur ...". Les demandes des étudiants vont également entrer en jeu dans la construction de leur pratique.

L'étude de notre objet de recherche va se faire par le biais de l'analyse des différentes consistances qui existent entre le monde social et l'individu TAD. Soit, le monde moderne

¹²³ Berthoud F. (2002). opus cit.

¹²⁴ Martuccelli D. (2002). opus cit.

oblige l'acteur social à autonomiser ses relations, mais c'est par l'interrogation des types d'individus fabriqués par les diverses sociétés, par la relation entre histoire de la société et biographie, par une sociologie de l'individuation que nous allons tenter d'analyser la production de chacun.

Ainsi nous nous demandons : en fonction de quelles ressources chaque individu construit-il ses pratiques?

Toutes ces interactions placent l'activité dans un contexte environnemental et social en évolution. Et les auteurs, grâce aux études menées auprès de divers publics, insistent sur les obligations du prestataire de comprendre l'autre, de construire des stratégies à adopter, d'élaborer des compromis pour atteindre leur but.

Tout comme le soumettent Wion et Gagné (2008)¹²⁵, l'activité tutorale peut ainsi être vue avec un double filtre :

- un modèle issu de l'ergonomie de relation de service,
- une **modélisation systémique**.

Ces quatre pôles d'interaction permettent aux tuteurs un certain nombre de relations et contraintes mais également, leur fournissent des ressources dont ils tiennent compte pour mener à bien leur activité tutorale. Car soumis à toutes ces interactions, les tuteurs se doivent de créer eux-mêmes le contenu de leur activité.

7.1.8. Synthèse du modèle-service

Au niveau sociologique, cette modélisation systémique de l'activité tutorale nous a paru particulièrement pertinente pour appréhender l'ensemble des **variations possibles d'appropriation** de cette activité par chacun des tuteurs.

¹²⁵ Gagné P., Wion F. (2008). opus cit.

Elle met en exergue la **diversité des relations** entretenues par les TAD d'une formation supérieure de type universitaire : que ce soit avec l'Institution, avec leurs pairs, avec les étudiants qu'ils tutoient ou avec leur propre expérience professionnelle ou personnelle.

C'est ainsi que pris, dans un nombre plus ou moins important de **relations sociales de contextes variés**, les tuteurs en ligne se doivent de **construire leurs pratiques professionnelles**, leur implication, inhérentes à la mission tutorale.

Notre travail s'effectuera à travers le lien dialogique entre diversité des trajectoires, construction des pratiques et nouvelles normes institutionnelles. Nous nous intéresserons à dégager comment les changements pédagogiques imposés par les dispositifs de FOAD influent sur la construction des pratiques professionnelles des tuteurs à distance, comment ceux-ci les construisent et les pérennisent. D'un point de vue sociologique, nous pouvons avancer que les rapports entre profession dominante et activité tutorale sont multiples et polymorphes.

7.1.9. Le concept de transaction sociale

Passant d'un monde à l'autre, comme nous l'avons repéré précédemment, les acteurs sont contraints à une distance qu'ils s'imposent à eux-mêmes ainsi qu'à une réflexivité quant à leurs actions. Ils ne sont plus réduits à leur programmation, mais se doivent d'investir de nouveaux terrains. Ainsi, comme le souligne Foucart J.¹²⁶ l'action et l'identité des individus se perçoivent comme le produit de multiples activités, hétérogènes et construites sur plusieurs registres. Ceci les amène à **construire des compromis qui structurent leur quotidien**.

Pour asseoir cette notion, nous nous servons du concept de transaction qui, offre une perspective théorique intéressante pour penser la modernité et ses pratiques floues ou précaires. Initié dans les années 1970 par Rémy J., Voyé L. et Blanc¹²⁷, ce concept étudie les compromis de la vie quotidienne, leur incertaine structuration. Il met l'accent sur "*[...] la complexité des situations dont l'évaluation est semi-aléatoire plutôt que sur des situations*

¹²⁶ Foucart J. (2005). opus cit.

¹²⁷ Rémy J., Voyé L., Servais E. (1978). *Produire ou reproduire?* Tome 1. Bruxelles. De Boeck

*fortement structurées et codifiées, sur les **processus implicites d'ajustement** constant entre les partenaires plutôt que sur leurs négociations explicites, sur la **production** progressive par les partenaires eux-mêmes **des normes de leur interaction** plutôt que sur la préexistence d'un cadre normatif dûment balisé, sur la **tension entre le calcul d'intérêt et l'affirmation de sens** où la seconde peut très bien prévaloir, sur la **relative confiance** dont les partenaires ont avantage à se créditer mutuellement plutôt que sur la concurrence entre rivaux ..."¹²⁸.*

Comme le souligne Foucart J., la transaction est un **compromis continu** entre liaison et séparation, entre oui et non, entre fusion et destruction, entre intérieur et extérieur. Les transactions sociales se développent donc dans des interstices, aux interfaces, dans des **espaces transitionnels** où s'inventent des conduites. Il n'existerait donc pas de prévisibilité des conduites des tuteurs à distance.

Ce serait également une forme de sociabilité où, Blanc¹²⁹ voit "*un processus d'apprentissage par la pratique de l'action collective et du vivre ensemble*". Ainsi, le processus d'apprentissage s'opère dans le marchandage, par tâtonnements successifs selon la méthode des essais et erreurs, où le but recherche est l'accord dans l'action.

Confrontés à une société ultra-moderne où les liens sont déliés, où le cadre normatif n'est plus aussi fort pour imposer des règles fortes, les TAD sont des individus confrontés à eux-mêmes, leurs valeurs, leurs expériences, leurs représentations, les ressources dont ils disposent pour rentrer dans la relation pédagogique avec les étudiants qu'ils accompagnent.

8. Problématique de recherche

Au sein de dispositifs universitaires transitionnels et pédagogiques, en fonction de quelles relations et ressources les tuteurs à distance construisent-ils leurs pratiques professionnelles tutorales? Que viennent-ils chercher dans le maintien de cette activité ?

¹²⁸ Fusulier B. (2001). *Articuler l'école et l'entreprise*. Collection "Logiques sociales". L'Harmattan. Belgique

¹²⁹ Blanc (1998) cité par Foucart J. opus cit, p. 8.

9. Nos hypothèses

- H1. Nous voulons démontrer que malgré la signature d'un contrat, d'un cahier des charges, ou d'une charte de tutorat fourni par l'Institution, il existe un décalage entre le prescrit et le réalisé des tuteurs à distance.*
- H2. Nous voulons également démontrer que les interactions avec les tutorés et les pairs tuteurs, bien qu'elles ne soient pas prégnantes, font évoluer certaines pratiques.*
- H3. De plus, nous voulons démontrer qu'étant donné qu'il s'agit d'un groupe occupationnel et non d'une profession, les cyber-tuteurs se servent des ressources de leur profession dominante dans la construction de leurs pratiques tutorales.*
- H4. Enfin, nous voulons démontrer que malgré un statut précaire non reconnu les tuteurs à distance poursuivent cette activité tutorale pour des raisons stratégique, vocationnelle ou intégrative.*

Chapitre 2

Méthodologie

1. Description de nos terrains de recherche

1.1. Description du premier campus : V-Ciel

1.1.1. Date et origine de la création

Créé en 2005, le Campus virtuel V-Ciel propose, depuis janvier 2006, une formation technique intitulée "Visualisation et Conception Infographiques en ligne"¹³⁰ de niveau Master 2. En partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie, le Campus Numérique V-Ciel regroupant l'Université de Lyon, l'Université de Genève, l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne, l'USTHB d'Alger et l'École Nationale des Ingénieurs de Sfax a ouvert le Master (M2) Informatique spécialité professionnelle Intégration Multimédia, parcours V-Ciel.

Le projet V-Ciel fait partie des projets subventionnés par le ministère de l'éducation nationale et de la recherche et a été labellisé Campus Numérique Français. En revanche, il n'a pas bénéficié d'un soutien institutionnel de la part des partenaires impliqués : il n'a été porté que par des personnes (Metz S. et Boukhriess I. 2006). Il a été également subventionné par le Fonds Francophone des Inforoutes et l'Agence Universitaire de la Francophonie.¹³¹

¹³⁰ <http://www.vciel.net>

¹³¹ Metz S., Boukhriess I. (2006). "La conception du campus numérique VCIEL : compromis pour le maintien d'identités" publié dans le "23^{ème} colloque de l'AIPU 2006, Monastir, Tunis" halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/36/10/02/PDF/Metzavecscemas.pdf

L'absence d'implication institutionnelle et l'attrait innovateur du campus sont à l'origine de l'implication bénévole de la majorité des acteurs, soit par curiosité, soit par manque de cadre institutionnel leur permettant de valoriser leur activité. Le responsable du dispositif insiste sur l'élément majeur du processus de conception : la motivation, *unique moteur et facteur de réussite*.

Cette formation s'adresse principalement à des personnes en poste, localisées dans les pays méditerranéens.

1.1.2. Organisation de la formation

Une offre à la carte

La formation comprend l'équivalent de 450 heures d'enseignement et 16 semaines minimum de stage en entreprise.

Au premier semestre : l'apprenant a la possibilité de choisir deux Unités d'Enseignements (UE) parmi les trois proposées : "**3D & Algorithme de l'image**", "**Multimédia**" et "**Technologies de l'internet**". Chaque UE se décompose en plusieurs Éléments Pédagogiques (EP) qui correspondent en général à 5 ECTS. L'apprenant doit totaliser 15 ECTS pour obtenir une UE.

Au second semestre : l'UE 4 "**Professionalisation et Gestion de projet**" est obligatoire. Cette UE est décomposée en quatre EP : "Le stage" et "la réalisation informatique" sont obligatoires, l'étudiant a la possibilité de choisir un EP parmi les deux "Gestion de Projet" et "Ergonomie".

Les évaluations

Selon les modules, deux types d'évaluation sont proposés :

Les évaluations en présentiel : Il s'agit des examens surveillés (sur table ou sur machine) qui se déroulent sur Lyon pour les étudiants vivant en France et dans des centres de ressources mis à disposition par la francophonie (AUF ou ambassades et consulats) pour les étudiants vivant à l'étranger.

Les évaluations sous forme de rendu dont les modalités sont fixées par les tuteurs.

Le règlement de scolarité

Semestre 1 30 ECTS	UE 1 : 3D & Algorithme de l'image	15	L'étudiant doit choisir 2 UE sur 3. L'étudiant doit choisir 3 EP (de 5 ECTS chacun) par UE.
	UE 2 : Multimédia	15	
	UE 3 : Technologie de l'internet	15	
Semestre 2 30 ECTS	UE 4 : Professionnalisation & Conception de projet	30	L'étudiant doit choisir les EP "réalisation" et "stage" et choisir entre 2 EP de 5 ECTS chacun.
Total 60 ECTS	3 Unités d'Enseignements	60	

Copie du site <http://vciel.univ-lyon2.fr/cursus/modalites-pedagogiques.html>

La formation est composée de modules à valider sur une année, tutorés par un binôme de tuteurs experts du domaine. Les étudiants ont 10 semaines pour mener à bien chaque module. Elle est dispensée totalement à distance, aucun moment de regroupement n'est prévu, hormis pour l'évaluation réalisée en présentiel. Il est à noter que des arrangements locaux ont été trouvés afin d'éviter le déplacement à certains étudiants éloignés.

Les tuteurs, qui travaillent beaucoup en autonomie, dépendent d'un responsable pédagogique qui a changé en 2007, l'ancien étant en grande partie initiateur du dispositif. Pour la plupart, ils ne se connaissent pas. Il n'y a pas eu création de collectif, d'ouvrages en commun ou de publications communes.

1.1.3. Organisation de la fonction tutorale

Choix de la plate forme :

Les étudiants inscrits sur la plateforme SPIRAL habitent dans une dizaine de pays différents. Ils suivent les enseignements, accompagnés par des tuteurs appartenant aux établissements partenaires. Le choix technique va évoluer : *"Un compromis doit être réalisé entre les objectifs de scénarisation de la formation, du tutorat et des cours et l'environnement technologique. Les concepteurs de V-Ciel ont ainsi choisi un environnement gratuit et open source dans un premier temps (Ganesha) qui a permis de visualiser l'évolution du projet et d'identifier de nouveaux besoins comme les outils collaboratifs nécessaires pour la formation à distance et insuffisant dans l'interface choisie"*. (Metz S.& Boukhriss I., 2006)¹³² Cette expérience leur a ainsi permis de trouver un environnement technologique plus adapté, la plateforme SPIRAL. Le choix est fait d'opter pour une conception centrée sur les utilisateurs (apprenants, tuteurs, concepteurs et auteurs) qui peuvent faire évoluer les objectifs et les attentes ainsi que le produit final qui sera adapté grâce à l'utilisation d'outils intermédiaires

Choix du scénario pédagogique :

La fonction tutorale est experte .Une charte du tuteur est proposée en annexes 1. Les tuteurs ont pour la plupart conçu leur cours, font le suivi et valident l'épreuve finale. Ils sont très présents pendant la période de tutorat et cela leur demande une large plage horaire disponible. Ils se doivent d'organiser un chat par semaine de une heure minimum (suivant le cours), ils répondent aux mails et ils participent à un forum sur les cours, cela fait partie de leur contrat de travail.

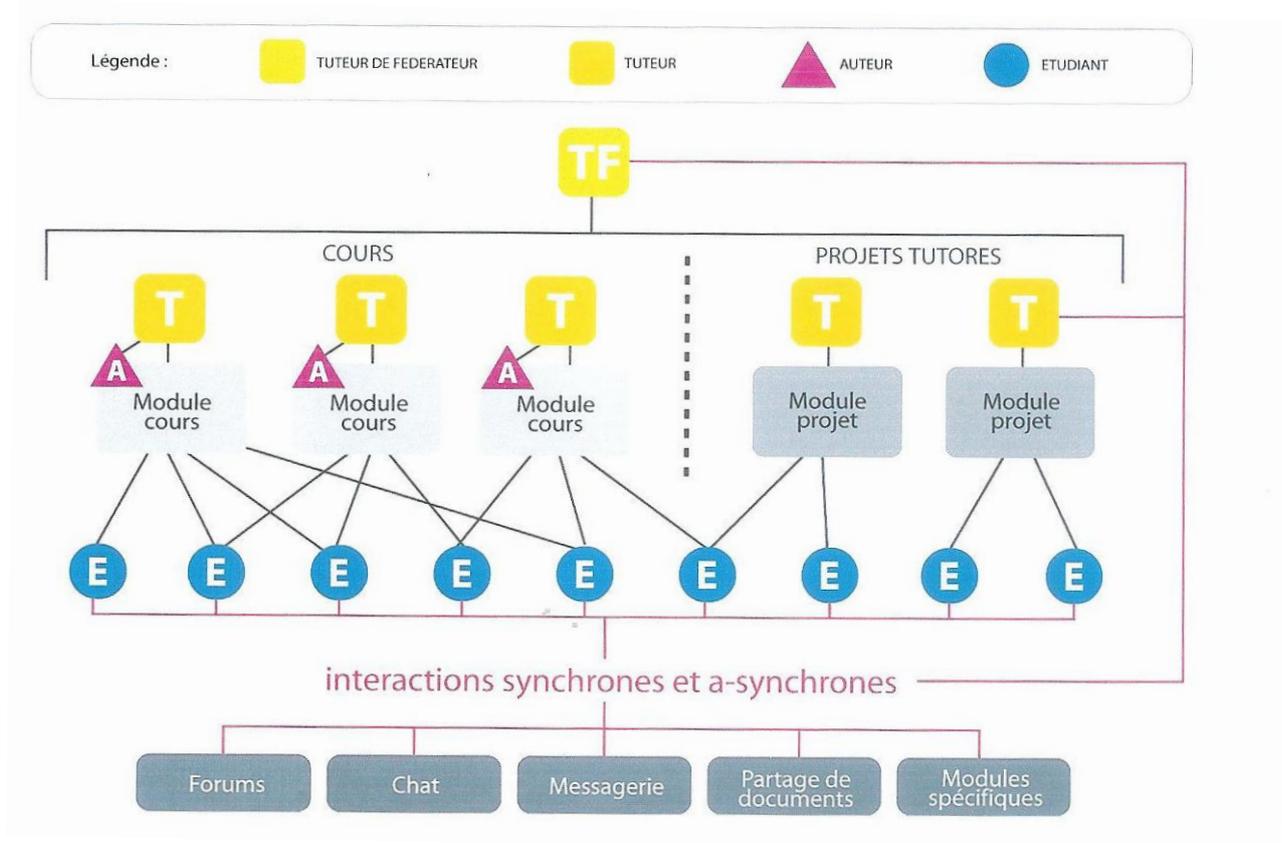
Le profil des tuteurs peut être soit : des professeurs en poste, soit des techniciens en poste également au sein des universités concernées, soit des anciens étudiants ayant eux-mêmes suivi la formation. Ils sont souvent en binôme sur un module.

Ils sont au nombre d'une douzaine et dispersés sur les territoires français et africain.

L'organisation est proposée sur le schéma ci-dessous :

¹³² Metz S., Boukhriss I. (2006). opus cit.

Scénarisation pédagogique de la formation V-Ciel : acteurs et outils



1.1.4. Spécificités de la formation

Nous avons choisi de citer le concepteur du dispositif "[...] Aussi chaque acteur doit atteindre ses objectifs personnels. La ligne directrice de la conception de V-Ciel a donc consisté à une concertation permanente des personnes, de la validation de solutions par tous les acteurs sans pour autant faire pression sur leurs disponibilités" (Metz S. 2006)¹³³.

L'engagement bénévole d'un bon nombre d'acteurs (seules trois personnes sont rémunérées pour la conception du dispositif) est un paramètre primordial pour la suite de notre étude.

1.2. Description du deuxième dispositif : UTICEF

¹³³ Metz S., Boukhriess I. (2006). opus cit.

1.2.1. Date et origine de création

Le Campus virtuel UTICEF (Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement et la Formation) a été mis en place en 2000, d'abord sous la forme d'un Diplôme d'Université, puis habilité en 2001 comme Diplôme national français de Troisième Cycle.

Le consortium pédagogique de cette formation réunit: l'Université Louis Pasteur, Strasbourg 1 (France); l'Université de Mons-Hainaut (Belgique); le TECFA de l'Université de Genève (Suisse); l'Institut Supérieur de Documentation de Tunis (Tunisie); l'Ecole Supérieure Polytechnique et l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal).

Un partenariat a été établi avec l'Agence Française de la Francophonie AUF en vue de déployer le master dans les pays émergents. Ainsi une trentaine de bourses sont distribuées chaque année. Le Campus Numérique est supporté par le Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et de la recherche.

L'intitulé de la formation est : Master professionnel spécialité UTICEF "Utilisation des technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation". Depuis la rentrée 2010-2011, sa dénomination a changé, il s'agit maintenant du dispositif ACREDITE (le consortium soutenu par l'Agence Universitaire de la francophonie est désormais localisé à l'Université de Cergy-Pontoise). Le Master ACREDITE (Analyse, Conception et Recherche dans le Domaine de l'Ingénierie des Technologies en Education) est donc la formation qui reprend la suite de ce qui a été fait pendant plus de 10 ans avec UTICEF.

La formation s'adresse principalement à un public de professeurs et de formateurs qui veulent se former à de nouvelles pratiques pédagogiques intégrant les TIC, être capables de réaliser des dispositifs d'enseignement ou de formation à distance.

1.2.2. Organisation de la formation

La formation accorde une place prioritaire à la pédagogie puisque sa finalité est d'offrir un diplôme de niveau Master 2 à des professionnels de la formation désirant concevoir et gérer des projets éducatifs à distance, notamment dans les pays francophones du sud (Afrique, Haïti ...).

Les apprenants de ce master *"se retrouvent dans la même situation que leurs futurs élèves et peuvent ainsi mieux appréhender les difficultés, besoins et spécificités liées à ce type d'enseignement"*¹³⁴.

La formation est composée de dix-huit cours, dix-huit séminaires attachés à chacun de ces cours, trois séminaires transversaux et un projet individuel, à valider sur une année universitaire de douze mois. Toutes ces activités sont encadrées par des tuteurs à distance. Elle compte environ vingt à trente étudiants par promotion et le dispositif propose une formation par année.

Elle est principalement à distance. Il est demandé aux étudiants d'être présents à un regroupement présentiel au début de la formation.

1.2.3. Spécificités de la formation

a) Le recrutement des étudiants

Le recrutement du Master Uticef s'effectue en fonction de critères spécifiques (De Lièvre F., Depover C., Quintin J.-J. et Decamps S. 2002)¹³⁵ :

Le choix des apprenants est fait en fonction de la capacité de chacun des gestionnaires de projet de haut-niveau formé de devenir un relais local assuré par la première promotion. Ce

¹³⁴ Le détail de la conception du dispositif est à consulter sur l'article de De Lièvre F., Depover C., Quintin J.-J., Decamps S. (2002). "Une démarche de conception d'un cours à distance basée sur un scénario pédagogique". Sur le site : <http://projet-idea.u-strasbg.fr> consulté le 10 septembre 2010

¹³⁵ Ibid.

qui contribue à une forte hétérogénéité tant au niveau technique que pédagogique des apprenants.

b) Un dialogue de progression constant

Créé à partir d'une "approche participante", les concepteurs visent un dialogue constant avec les futurs utilisateurs en vue de garantir "*l'adéquation entre le produit développé et les attentes des bénéficiaires*".

De plus, la focalisation sur des modèles d'apprentissage ainsi que sur la réalisation d'un scénario pédagogique permet une meilleure implication de chacun. La pédagogie primerait sur les aspects techniques.

1.2.4. Organisation de la fonction tutorale

Le choix de la plateforme

Cette formation se déroule à distance via la plateforme d'apprentissage collaboratif à distance, ACOLAD, conçue par l'université strasbourgeoise (Hedjerassi 2004)¹³⁶. Cette plateforme est dotée d'outils de communication (chat, forum, messagerie directe, messagerie électronique intégrée), d'organisation (agenda, planning...) et de partage (mise en commun de documents, perception et suivi des activités).

Les choix pédagogiques

La démarche pédagogique repose sur deux modèles d'apprentissage : d'une part le modèle constructiviste qui propose à chaque apprenant de devenir l'acteur de son processus d'apprentissage, et d'autre part l'apprentissage collaboratif par résolution de situations-problèmes, la pédagogie par projet, un accompagnement tutoral à distance. Pour le projet individuel, cœur de la formation, l'apprenant est suivi par un tuteur-référent.

¹³⁶ Hedjerassi N. (2004). opus cit.

L'activité tutorale

Le rôle du tuteur varie en fonction du moment du scénario auquel l'étudiant se trouve :

- Le tuteur intervient dans les activités individuelles et collectives dans le cadre de séminaires associés à des cours;
- Il n'intervient pas lors des activités autocorrectives d'application;
- Le tuteur peut venir en aide aux étudiants concernant le contenu des cours à certains moments préalablement définis ensemble;
- Le tuteur est amené à contrôler le travail individuel de l'étudiant avant de lui donner accès à l'activité collective.

Le choix des tuteurs

La formation de la fonction tutorale s'effectue en amont dans la mesure où chacun des tuteurs a lui-même suivi la formation d'UTICEF et l'a validée avec succès (la position d'arrivée aux examens semble jouer un rôle dans le choix des tuteurs).

Les tuteurs sont localisés sur le territoire français et dans les pays du Maghreb.

Ils sont en charge d'un encadrement de module, pour cela ils se doivent d'être "très disponibles" pendant la période de validation. Par rapport à leur charte de tuteur (Annexe 2), ils se doivent de suivre les étudiants pendant cette période de manière asynchrone (forum...) et synchrone par chat, une heure minimum par semaine. Cela suppose d'avoir une bonne maîtrise de l'outil informatique.

Les tuteurs dépendent d'un responsable pédagogique, localisé sur le territoire français. Ils sont très solidaires et ont créé en 2004 une Association au rayonnement international qui cherche, organise, teste et réfléchit sur tous les thèmes touchant à la Formation Ouverte et A Distance (CEMAFORAD). Une équipe s'est ainsi soudée avec une forte volonté de développement éducatif pour les pays en voie de développement.

1.3. Description du troisième campus FORSE

1.3.1. Date et origine de création

Initié conjointement par l'ISPEF université Lyon 2 et le département de Sciences de l'Education de l'Université de Rouen, en partenariat avec le CNED de Poitiers, le projet FORSE a été lauréat de l'appel à projet des Campus Numériques français 2001. Il est porté par le ministère de l'Education Nationale. Les premières promotions ont démarré l'année universitaire 1999-2000.

Il concerne les formations en deuxième et troisième cycle.

Il compte environ 1000 étudiants répartis dans deux organisations distinctes Rouen et Lyon, comptant chacune trois niveaux de formation universitaire (Licence, Master 1 et Master 2). Il propose un cursus en Sciences de l'éducation.

1.3.2. Organisation de la formation lyonnaise de type hybride

En 2008, l'organisation est différente en fonction de chaque niveau :

- Concernant le niveau master 2 professionnel, la formation se passe sur deux années. Elle est essentiellement distancielle, hormis deux séances de deux jours de regroupement sur l'année. Chaque étudiant a un directeur de recherche.
- Concernant le niveau master 1, la formation est obligatoire sur deux années. Tout comme le Master 2, elle se déroule essentiellement à distance, hormis des séances de regroupement sur l'année. Les étudiants doivent produire un travail collaboratif lors de la première année, ce qui leur impose une communication via l'outil informatique. Le tutorat est alors par discipline et non par étudiant. La deuxième année, les étudiants auront un directeur de recherche attribué car ils doivent produire un mémoire de recherche.
- Concernant la licence (objet de notre étude, étant nous-même tuteur de ce niveau), le tutorat est transversal. Chaque tuteur suit environ 30 à 35 étudiants tout au long de leur(s) année(s) pour valider entièrement leur licence soit cinq Unités d'Enseignement comptant en tout 14 modules. Deux fois deux journées de regroupement sont organisées sur l'année universitaire, une séance en novembre, une en mars.

Notre recherche portant plus particulièrement sur les tuteurs à distance lyonnais du niveau licence, nous nous bornerons à l'organisation particulière de ce niveau.

La durée de la formation : les étudiants peuvent choisir de s'inscrire et de valider leur licence en 1 ou 2 ans. Rappelons que les étudiants sont en grande majorité salariés, avec charge de famille. Ils bénéficient de la logistique du CNED (Exercices d'entraînement et corrections).

Organisation de l'année universitaire¹³⁷.

- le premier regroupement offre des cours magistraux et permet la constitution de classes virtuelles (rencontres étudiants et tuteurs, aspects méthodologiques, informations sur la plateforme et ses caractéristiques);
- le deuxième regroupement permet la régulation, la motivation. Le temps passé est largement consacré à l'élaboration du dossier méthodologique propre au dispositif lyonnais;
- la dernière venue à Lyon des étudiants concerne la passation des examens.

1.3.3. Organisation de la fonction tutorale

Les tuteurs de licence ne sont pas experts d'une discipline, du moins ce n'est pas le critère de choix retenu. Ils se doivent de connaître le cursus, le déroulement pédagogique, l'organisation administrative et les rudiments techniques de communication. Une charte de tutorat est disponible en annexes 3.

Ils doivent accompagner chacun de leur étudiant individuellement via une plateforme proposée Web CT.

Les outils de communication sont très divers :

1. Les outils asynchrones (forum principal incluant tous les étudiants, les tuteurs, l'animateur de la plateforme, le forum plus intimiste de chaque groupe);

¹³⁷ Godinet H., Caron C. (2002). *L'accompagnement en ligne dans le Campus Numérique FORSE*. Rapport d'étude INRP. ISPEF. Sur le site http://forse.univ-lyon2.fr/rubrique.php3?id_rubrique=24

2. Les outils synchrones (une session de chat peut être organisée suivant le bon vouloir, le degré de technicité...de chacun des tuteurs);
3. Le courrier postal, le fax, le téléphone...

Leur temps de réponse ne doit pas, de manière générale, excéder 72 heures en jours ouvrés. Les tuteurs se doivent d'utiliser tous les outils et de contacter chaque étudiant au minimum une fois par mois (tutorat proactif).

La particularité du dispositif lyonnais est que les tuteurs accompagnent et évaluent un dossier méthodologique par étudiant. Ceux-ci doivent trouver une problématique et des hypothèses en vue de construire un questionnaire et un entretien pertinents. Ils "touchent" ainsi du doigt ce que peut être une recherche, ses outils et ses méthodes d'analyse.

Le mode de recrutement s'effectue soit parmi d'anciens étudiants de l'Université Lumière Lyon 2 de cycle 3, soit parmi les doctorants ou les docteurs du département ISPEF. Tous les tuteurs de licence de FORSE (Lyon 2) ont effectué un cycle 3 en présentiel, ou à distance.

1.3.4. Spécificités du dispositif FORSE

Le choix stratégique de départ est –rappelons-le- que la formation des licences s'adresse à un nombre élevés d'étudiants (242 inscrits en 2000-2001, plus de 900 en 2002-2003 (Linard L. 2003)¹³⁸. La conception des cours a été très largement concertée avant le démarrage regroupant ainsi les enseignants de Rouen et de Lyon ainsi qu'un enseignant européen. Cela n'a pas été sans difficultés et un certain nombre d'enseignants ont abandonné le projet en cours (pour plus de détails, lire le Rapport Scientifique de Linard L., 2003)

2. Démarches de recherche

¹³⁸ Linard M. (2003). "Campus numérique FORSE. Rapport scientifique" rendu public lors de la réunion du Comité Scientifique qui s'est tenue le vendredi 7 février 2003 à l'Université de Rouen. Sa diffusion a été autorisée.

L'objet de notre étude porte donc sur :

- la mise en évidence, à l'aide d'entretiens semi-directifs, de l'analyse de leur contenu, des représentations qu'ont les tuteurs à distance de leur activité tutorale réalisée. Et ceci au-delà des textes prescriptifs de leur mission;
- l'analyse de la construction de leurs pratiques tutorales;
- la compréhension du maintien de cette activité tutorale dans leur vie professionnelle.

2.1. Le déroulement de notre recherche en deux temps

Afin d'être le plus précise possible, nous avons opté pour deux phases :

- la première, des entretiens avec trois personnes conceptrices de dispositifs à distance différents, en vue d'appréhender l'élaboration systémique de dispositifs, incluant l'activité tutorale, sous un aspect à la fois technique, économique et pédagogique. Ceci nous a permis de mettre en place une grille d'entretien ajustée destinée à notre groupe d'acteurs, les tuteurs à distance.
- la deuxième, des entretiens avec des tuteurs à distance de trois dispositifs. Le choix de ces tuteurs s'est fait par connaissance (les concepteurs interrogés nous ayant donné quelques noms de coordinateurs pédagogiques), ce que Blanchet A., Gotman A. (2001)¹³⁹ nomment la méthode de proche en proche. Sans l'aval de certains coordinateurs, il nous a été impossible de joindre d'autres tuteurs, ou alors ils ont refusé la demande d'entretien. Il est à noter la difficulté à obtenir des rendez-vous avec notre groupe d'acteurs, ceux-ci étant professionnels par ailleurs, éloignés, chargés dans leur emploi du temps. De plus notre statut qui n'est pas institutionnel n'a pas facilité les contacts.

2.2. Les trois entretiens d'exploration en vue de la construction de la grille d'entretien

2.2.1. Echantillonnage

¹³⁹ Blanchet A., Gotman A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan Université. Paris.

Notre premier échantillonnage a été fait par connaissance. Ayant nous-même été interviewée par des chercheurs dont les études portaient sur les Campus Numériques, mais également par demande de rendez-vous suite à des rencontres lors de colloques spécialisés.

Tableau 3

Liste des concepteurs interviewés

FORMATION	SEXE	PROFESSION
Ingénieur INSA	M	Concepteur de dispositifs de e-learning
Master en psychopédagogie, orientation technologie de l'éducation Doctorante en psychologie	F	Coordinatrice de dispositifs Tutrice dans plusieurs dispositifs Chercheure Assistante d'enseignement
Docteur en psychologie	M	Concepteur de dispositifs de FOAD

2.2.2. Entretiens exploratoires non directifs : passation et analyse

Cette première partie de notre étude est composée de la passation et l'analyse de trois entretiens exploratoires non directifs, en vue d'élaborer notre grille d'analyse pour les entretiens suivants faits auprès des tuteurs. Nous avons opté pour une analyse thématique simplifiée en vue de construire nos questions et nos relances éventuelles.

a) Passation

Nous avons opté pour :

- conduire l'entretien de façon non directive afin d'appréhender l'élaboration des dispositifs de Campus Numérique dans leur globalité. Ont donc été abordés :

- l'aspect technique et économique, le choix des scénarios pédagogiques,
- l'aspect (suivi) pédagogique dans la conception de dispositif de FOAD par les différents types de tutorat choisis et le profil des tuteurs,
- l'implication personnelle et la référence à l'expérience concrète.

b) Analyse de contenu thématique

L'analyse thématique de ces trois entretiens nous a permis de dégager des items dominants et de déterminer notre guide d'entretien destiné aux tuteurs.

Tableau 4

Grille des thèmes retenus lors de l'analyse des entretiens des trois concepteurs

Thème principal	Idées émises s'y rapportant
Conception d'une formation à distance	<ul style="list-style-type: none">- <i>une formation est hybride</i>- l'innovation est au niveau du cours- un scénario était négocié chaque année entre tous les enseignants, académie, en projet- une formation est hybride- il existe un rapport entre le nombre d'années universitaires et les périodes à distance
Type de tutorat	<ul style="list-style-type: none">- <i>le tutorat se fait avec l'expertise du domaine</i>- il dépend du dispositif de formation- il est expert par discipline

SCENARIO PEDAGOGIQUE

Définition du tutorat

- *Il est accompagnement, côte-à-côte pédagogique*
 - *Indispensable dans la résolution de cas*
 - *feed back enrichit*
 - *ajustement obligatoire*
 - *expert pédagogique : accompagne, écoute les questions, suppose tout, trouve les bonnes métaphores, capitalise d'une séance à l'autre, utilise bien les outils, gère le groupe*
 - toujours associé au travail collaboratif
 - inutile de tout vouloir contrôler, il y a des moments où il faut être là
 - il est modérateur, ou il délègue ce rôle
 - il est évaluateur
 - il observe et régule
- c'est un accompagnateur méthodologique (X2)

SCENARIO PEDAGOGIQUE

Définition du tutorat (suite)

- peu de transmission de savoir
- il est meneur de groupe
- il repère les étudiants en difficulté
- le tutorat est autonome : Il possède suffisamment de flexibilité pour accompagner réellement les tutorés
- il répond aux besoins des apprenants
- il aide à l'organisation
- il aide aux travaux de groupes
- il est une aide par rapport aux contenus
- il aide à prendre conscience de son propre apprentissage
- il aide à manipuler les choses techniques

TACHES ATTENDUES DANS L'ACTIVITE TUTORALE

Les tuteurs

- *Ouverture, conscience de leurs lacunes*
- *en constante évolution pour renforcer leur rôle pédagogique*
- *bons avec expérience (il faut trois années minimum)*
- *obligation de formation*
- *- formation organisée par tandem*

COMPETENCES DES TUTEURS

La pérennisation du tutorat et des dispositifs de FOAD

- *pas de valorisation de ce "métier"*
- *certaines projets ont disparu*
- *perte de crédibilité*
- *focalisation sur outils et environnement, pas d'accompagnement au changement*
- *problème de reconnaissance de ces nouveaux métiers*
- *c'est beaucoup plus de travail que ce qui est annoncé*

COMPETENCES DES TUTEURS	
La pérennisation du tutorat et des dispositifs de FOAD (suite)	<ul style="list-style-type: none">- me concernant s'il y a possibilité de faire de la recherche, éventuellement je veux bien intégrer un autre dispositif- les tuteurs font cela en plus de leur profession principale, ils arrondissent leur fin de mois- si cela devient leur profession principale, c'est un vrai problème- situation précaire car il y a un manque juridique, administratif, professionnel et financier- les changements sont longs, cela prendra du temps dans notre institution, ce sera trop tard- pas de statut- concurrence avec le présentiel mieux reconnu- développer une formation à distance prend du temps- le statut de l'animateur de projet est important- nous avons une bonne expérience désormais- si l'Administration, la reconnaissance salariale ... suivent la conception, ce sera ok
RECONNAISSANCE DÉPASSEMENT TACHES PRECARITE CONCURRENCE	

2.3. Les vingt-sept entretiens semi-directifs

2.3.1. Entretiens semi-directifs : échantillonnage

Le deuxième échantillonnage a été réalisé en fonction des indications et informations données lors de nos premiers entretiens, par connaissance, par prises de contact de notre part.

Tableau 5

Liste des tuteurs interviewés

Campus Numérique °	Tuteur n°	Formation initiale	Profession dominante
V-CIel	Expert par rapport au contenu tutoré		
	E1	Doctorat Science de l'Education	Enseignant chercheur
	E2	Master ingénierie	Ingénieur, chef de projet
	E3	Informaticien	Administrateur de système informatique
	E4	Informaticien	ATOSS, développeur projets numérisés
	E5	Doctorat psychologie	Enseignant chercheur
	E6	informaticien	stagiaire
	E7	Informaticien	Enseignant-chercheur
	E13	Doctorat informatique	Enseignant-chercheur
UTICEF	Expert par rapport au contenu tutoré		
	E8	Ingénieur informatique	Ingénieur, chef de projet
	E9	DESS informatique	Enseignant universitaire
	E10	Informaticien	Informaticien, chef de projet
	E11	Doctorat informatique	Enseignant-chercheur
	E12	Troisième cycle sociologie	Formatrice de formateurs pour l'usage des TICE
	E14 o	DESS	Conseillère technique

Campus Numérique °	Tuteur n°	Formation initiale	Profession dominante
FORSE	Tutorat transversal		
	E16	Doctorat sciences de l'éducation	enseignant
	E17	DESS sciences de l'éducation	formatrice
	E18	DESS sciences de l'éducation	formatrice
	E19	Doctorat sciences de l'éducation	Retraité de l'enseignement
	E20	Doctorat sciences de l'éducation	Retraité, directeur d'établissement spécialisé
	E21	Doctorat sciences de l'éducation	Enseignant-chercheur
	E22	Doctorat sciences de l'éducation	Enseignant-chercheur
	E23	DESS sciences de l'éducation	formatrice
	E24	DEA sciences de l'éducation	formateur
	E25	DEA sciences de l'éducation	formatrice
	E26	Doctorat sciences de l'éducation	Enseignant-chercheur
	E27	Doctorant sciences de l'éducation	enseignant
	E28	Doctorante sciences de l'éducation	enseignant

Désirant obtenir de notre public d'acteurs "tuteurs à distance" leurs représentations sur leurs pratiques professionnelles, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs.

2.3.2. Choix des entretiens compréhensifs semi-directifs

Parfaitement adaptées à la recherche sociologique, les entretiens individuels nous ont semblé aller de pair avec notre recherche. Nous les avons menées compréhensives car elles mettent en avant la construction sociale de la réalité des individus. Elles doivent livrer le sens des actions et des pensées des tuteurs à distance. Notre but est de réunir des séries de données susceptibles de nous renseigner sur la façon dont les individus perçoivent et vivent leur activité tutorale. Ainsi, l'entretien compréhensif est une méthode parfaitement en adéquation avec une explication compréhensive du social. Nous voulons connaître :

- L'activité telle que chacun des tuteurs la perçoit, la vit, la construit;
- Les relations qu'ils ont avec les différents partenaires de leur dispositif, ce qu'ils en attendent en termes de ressources;
- L'évaluation de leur activité, les espoirs et désillusions.

Afin de mieux appréhender les hétérogénéités individuelles, nous avons mené une étude sur des individus ayant la même activité mais dans des contextes différents, aux règles de fonctionnement de nature variable. Ceci afin de parvenir à une description plus fine des relations entre les phénomènes structurels et les expériences individuelles grâce à une géographie sociale plus proche du vécu (Martuccelli D., De Singly F. 2010¹⁴⁰).

Nous serons donc amenée à comparer le vécu entre individus d'un même dispositif, et entre individus de dispositifs différents. Les variations entre les tuteurs à distance partageant une même activité "extra-professionnelle" permettront de rendre visibles la singularité des pratiques des individus.

2.3.3. Choix de la méthode structurale

Ne nous intéressant pas au passé des tuteurs à distance en tant que tel, nous avons fait le choix de la procédure structurale (Martuccelli D., De Singly F. 2010¹⁴¹). Nous n'avons pas voulu rechercher les déterminants, les causes, l'histoire mais nous désirons davantage savoir

¹⁴⁰ Martuccelli D., De Singly F. (2010). *Les sociologies de l'individu*. Armand Colin. Paris. p.104.

¹⁴¹ Martuccelli D., De Singly F. (2010). opus cit. p. 101.

comment l'individu règle ses problèmes, quelles ressources il utilise, comment il s'y prend pour mener à bien son activité dans le présent.

Chacun des interviewés fait le choix de convoquer telle ou telle dimension de son expérience, que ce soit sa formation initiale, sa profession dominante, ses valeurs, sa disponibilité...

2.3.4. Elaboration de notre grille d'entretien

Tableau 6

Grille d'entretien semi-directif pour les tuteurs

QUESTIONS en lien avec le pôle SYSTEME	THEMES CORRESPONDANTS
<p>le profil des tuteurs à distance: Quelle est votre formation initiale? Quelle est votre profession à l'heure actuelle?</p> <p>Le recrutement : Comment avez-vous été choisi? Pourquoi avoir accepté?</p> <p>Leurs représentations de l'activité tutorale par rapport à la commande institutionnelle : Parlez-moi de votre activité tutorale au sein d'un dispositif de FOAD. Comment formuleriez-vous ce tutorat : métier, occupation, activité, travail, fonction, mission...?</p> <p>Pouvez-vous me décrire le dispositif dans lequel vous travaillez?</p>	<p>Profil</p> <p>Recherche de leurs connaissances et représentations de leur activité tutorale dans un Campus Numérique.</p>

QUESTIONS en lien avec le pôle SYSTEME	THEMES CORRESPONDANTS
<p>La construction de leur rôle, la perception de leur statut, la construction de leurs pratiques professionnelles et leur identité:</p> <p>Liens avec le pôle institutionnel</p> <p>SYSTEME</p> <p>Pouvez-vous me décrire votre rôle prescrit en tant que tuteur à distance? Existe-t-il un cahier des charges? Qui l'a établi?</p> <p>Pouvez-vous me décrire votre rôle effectif en tant que cyber tuteur? Avez-vous le sentiment de respecter le cahier des charges?</p> <p>Le statut et la reconnaissance :</p> <p>Comment vous sentez-vous perçu par les autres partenaires du dispositif (coordinateur pédagogique, webmaster, concepteurs de cours, personnel administratif ...)?</p> <p>Comment vous sentez-vous perçu par le personnel permanent de l'université pour laquelle vous travaillez en tant que TAD?</p>	<p>Hypothèse 1</p> <p>Représentations quant aux différences entre rôle effectif et rôle prescrit.</p> <p>Tâches prescrites = tâches réalisées?</p> <p>- Statut et reconnaissance du tuteur à distance par rapport aux membres du dispositif, aux membres de l'institution</p>

QUESTIONS en lien avec le pôle PAIRS Et PERSONNES A QUI S'ADRESSE LE SERVICE	THEMES CORRESPONDANTS
<p>Parlez-moi des échanges et des constructions collectives avec la communauté des tuteurs. Par quel média se font-ils (plateforme, réunions en présentiel, ouvrage commun, rencontres informelles ...)?</p> <p>Relance : y-a-t 'il communauté et échanges? Les échanges se font-ils régulièrement ou plutôt en cas de problème?</p> <p>Comment vous sentez-vous perçu par vos tutorés? A votre avis, quel rôle vous attribuent-ils? Etes-vous en phase par rapport à leurs attentes</p>	<p>Hypothèse 2</p> <p>Co-construction des pratiques professionnelles avec les pairs et les étudiants</p>

QUESTIONS en lien avec le pôle SOI	THEMES CORRESPONDANTS
<p>CONSTRUCTION DE LEURS PRATIQUES PROFESSIONNELLES</p> <p>Comment construisez-vous vos pratiques professionnelles en tant que TAD?</p> <p>Relance :</p> <p>Par rapport au cahier des charges, une pratique antérieure, une autre expérience?</p> <p>Avec quelles ressources?</p> <p>Le meilleur qualificatif pour décrire vos pratiques professionnelles vous semblerait être : fixes, pérennes, bricolées, ajustées ...</p> <p>Que vous apporte cette pratique tutorale? Comment la vivez-vous?</p> <p>Quelles compétences pensez-vous y avoir développé?</p> <p>Leur stratégie d'avenir quant aux dispositifs de FOAD</p> <p>Quels sont vos projets professionnels à court et moyen terme?</p> <p>Souhaitez-vous davantage intégrer un dispositif de FOAD?</p> <p>Pensez-vous continuer le tutorat à distance sur une longue période?</p>	<p>Hypothèses 3 et 4</p> <p>Ressources entrant dans la construction de leurs pratiques professionnelles (expérience, prescrit ...)</p> <p>- raisons du maintien dans cette activité</p> <p>Quelle stratégie adoptée pour le maintien de l'activité ?</p>

2.3.5. Méthodes de passation diversifiées

Nous avons conduit tous les entretiens d'après la même trame proposée supra. Nos rendez-vous ont été pris par mail avec chacun des tuteurs, ils ont été informés de l'objet de notre recherche. Les entretiens ont été menés soit sur le territoire français, soit sur le territoire suisse, par téléphone, par mail, par entretien téléphonique via Skype. Tous les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des interviewés.

2.3.6. Contraintes rencontrées

Du fait de l'éloignement de certains tuteurs vivant dans d'autres continents, nous avons dû procéder à des entretiens à distance (via des outils type Skype ou le téléphone). La communication a présenté de réelles difficultés techniques : coupures, nombreuses répétitions, reformulations fréquentes ...

2.3.7. Disparités

Lors de la passation de nos entretiens, il est à noter les profondes différences de contenus et de contextes. Les entretiens les plus courts ont été ceux menés par voie télématique (Skype), dans la rue ou dans un café. Ceci présente, non seulement des conditions de moindre qualité mais également des difficultés certaines lors de la retranscription. Pour les cas particuliers : tuteurs sans bureau institutionnel, se trouvant loin de leur domicile, il nous a fallu, en toute connaissance de cause, procéder ainsi.

Ceci explique en partie l'amplitude de nos entretiens qui est de : 20 minutes (entretien n°9) à 2h20 minutes (entretien n°2). Nos deux entretiens les plus brefs ont été menés via Internet (Skype) et dans la rue.

La durée moyenne des vingt-sept entretiens des tuteurs à distance est de 62 minutes et 30 secondes.

Leur durée est suffisamment longue pour permettre aux individus, dans une large majorité, le travail sur soi, l'apparition de la singularité et la possibilité de se donner une certaine

cohérence (Martuccelli D., De Singly F. 2010)¹⁴². Ainsi dotés d'un espace de confiance et de compréhension, certains individus individualisés ont pu faire émerger la distance par rapport au rôle exigé, le manque de cohérence, leur part d'incertitude, le manque de reconnaissance ... Pour d'autres tuteurs, l'entretien a été accepté par pure forme sans aucun objectif de réflexivité ou de temps de retour sur soi et ses pratiques.

2.3.8. Position du chercheur

Constamment tiraillée entre notre statut de chercheur néophyte et d'acteur tuteur à distance, notre position extérieure a parfois été difficile à observer. Nous avons été amenée à émettre certains critères de jugement, notamment lors des premiers entretiens. La proximité avec certains tuteurs a été sujette à des explications, des éclaircissements de notre part "*Non mais tu poses des questions auxquelles tu as les réponses, non ?*" (entretien n°19).

Il nous a fallu faire preuve de beaucoup de vigilance pour échapper aux essais de captation (Demazière D. 2008¹⁴³), notamment concernant les interviewés "collègues" du troisième dispositif.

Toute notre attention s'est ensuite portée sur la compréhension des pratiques observées, en ne présumant nullement de leur valeur mais en en cherchant à faire émerger le sens et la rationalité sous-jacente. Nous nous sommes appliquée à "*mettre l'interviewé en confiance, lui laisser développer son point de vue, tout en recueillant ses propres formulations, en le convaincant qu'il n'est pas jugé, en le persuadant qu'il n'est pas soumis à évaluation*" (Demazière 2008). Notre objectif est de nous rapprocher de l'empathie sous les formes de neutralité, écoute, bienveillance, dialogue des consciences de la part de l'interviewer.

Les problèmes rencontrés sont de différentes natures, mais reposent le plus souvent sur des comparaisons de connaissances informatiques. Nous avons été parfois dépassée par :

- le flot de paroles techniques sans rapport direct avec notre objet de recherche : "*Il y a une communauté non délibérée, non volontaire, mais de facto, qui, qui ... Par exemple actuellement j'ai un problème de configuration, je suis en train d'installer la plate-*

¹⁴² Martuccelli D., De Singly F. (2010). opus cit.

¹⁴³ Demazière D., Gladly M. (2008). Introduction, *Langage & société* 2008/1, n° 123, pp. 5-13

forme clear line, tu en as entendu parler, donc j'ai un problème avec clear line, et puis on va dire, parce que je l'ai installée ... avec php. Donc je tape clear line.php, voilà. Et bien là, j'ai plein d'informations, alors je suis même allé plus loin, j'ai un problème avec le fichier php.mi. Alors là c'est déjà très technique" (entretien n°2).

- les très longues démonstrations informatiques vantant tel ou tel outil, ainsi notre entretien n°4 comporte :

- de nombreuses démonstrations informatiques

1^{ère} démonstration : après quelques minutes d'entretien pour montrer ce qui se fait sur la plateforme et les tuteurs (quinze lignes)

2^{ème} sur les cours sur Internet (quatorze lignes)

3^{ème} sur les cours qu'il a bâtis (quatorze lignes)

4^{ème} sur les réalisations de ses étudiants (quinze lignes)

5^{ème} sur les sites en ligne (cinquante-cinq lignes).

- les jugements concernant notre ignorance de tel ou tel matériel informatique, "*Tu m'inquiètes ! C'est incroyable tout le monde travaille là-dessus" (entretien n°4).*

Néanmoins, notons que ces remarques sont prégnantes avec les interviewés du premier dispositif, dont le profil est technique.

3. Analyse de contenu : méthode d'analyse des entretiens

3.1. Analyse de contenu thématique

L'analyse de contenu thématique nous semble adéquate pour procéder à un découpage systématique et exhaustif de thèmes se trouvant dans nos vingt-six entretiens (un étant totalement inexploitable). Une copie de toutes les retranscriptions d'entretiens est proposée en annexes 5. Ayant pour objectifs de mettre à jour la logique de construction et les représentations des tuteurs à distance, de manière singulière au sein de leur dispositif, mais également de comprendre la cohérence inter-dispositifs, nous avons opté pour cette méthode d'analyse. En effet, nous sommes soucieuse de traiter le langage biaisé dans notre cas par le

statut, la disponibilité, l'éloignement, les disparités culturelles. Nous nous attachons à repérer la construction des mondes invisibles¹⁴⁴ des interviewés en vue de comprendre leur réalité. Il nous faut mettre en évidence ce que les tuteurs font, ce qu'ils prétendent faire, comment ils s'y prennent, de quoi ils se servent pour construire leurs pratiques tutorales, à quel moment se situe cette mission tutorale dans leurs parcours professionnels, leur ambition personnelle quant au tutorat ...

Notre approche sociologique justifie cette manipulation thématique qui "*consiste à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes*" (Bardin L. 1991)¹⁴⁵).

Reprenant la démarche décrite par Blanchet, nous avons initié notre analyse de contenu.

Ainsi, pour élaborer notre grille d'analyse, nous avons procédé à la lecture, et relectures, de notre corpus d'entretiens. Puis, nous aidant de nos hypothèses de recherche, reformulées suite à notre lecture, nous avons pu établir une grille d'analyse, dont les thèmes et sous-thèmes sont les suivants.

3.2. Thèmes et sous-thèmes de codage

Nous rappelons nos hypothèses :

Nos hypothèses

H1. Nous voulons démontrer que malgré la signature d'un contrat, d'un cahier des charges, ou d'une charte de tutorat fourni par l'Institution, il existe un décalage entre le prescrit et le réalisé des tuteurs à distance.

H2. Nous voulons également démontrer que les interactions avec les tutorés et les pairs tuteurs, bien qu'elles ne soient pas prégnantes, font évoluer certaines pratiques.

¹⁴⁴ Ghiglione R., Blanchet A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Dunod. pp. 128-129.

¹⁴⁵ Bardin L. (1991). *L'analyse de contenu*, PUF. Paris. cité par Blanchet 2001, p. 98.

H3. De plus, nous voulons démontrer qu'étant donné qu'il s'agit d'un groupe occupationnel et non d'une profession, les cybertuteurs se servent des ressources de leur profession dominante dans la construction de leurs pratiques tutorales.

H4. Enfin, nous voulons démontrer que malgré un statut non reconnu, précaire, les tuteurs à distance poursuivent cette activité tutorale pour des raisons stratégique, vocationnelle ou intégrative.

Notre cadre théorique définit l'activité tutorale comme étant une activité-service, dont la construction peut être analysée de manière systémique. Nous retrouvons ainsi quatre thèmes principaux qui sont : le système, les pairs, les étudiants et soi.

Les thèmes secondaires sont ceux évoqués lors des entretiens et relatifs aux thèmes principaux.

Ainsi, concernant le pôle "Système", les sous-thèmes et leurs spécifications évoquées sont de différentes natures :

SYSTEME

- **Scénario pédagogique** (Conception des cours, organisation du tutorat, organisation de l'évaluation et suivi du dispositif technique)
- **Cahier des charges** (connaissance et appropriation, dépassement des tâches prescrites)
- **Le statut et la reconnaissance dans le discours des TAD** (recrutement, profil, rémunération, ressenti du personnel permanent, ressenti de l'équipe pédagogique du dispositif)
- **Les difficultés rencontrées par les dispositifs de FOAD** (Concurrence, marché, problèmes d'organisation, améliorations possibles et pérennité).

Pour ce qui est des pôles "Pairs" et "Etudiants" qui concernent notre deuxième hypothèse, les sous-thèmes et leurs spécifications évoquées sont :

PAIRS

- **Co-construction**

- **Nature des échanges**
- **Perception**

ETUDIANTS

- **Co-construction**
- **Nature des échanges**
- **Hétérogénéité des pratiques et des attentes au sein d'une promotion ou de deux promotions**
- **Comparaison avec les étudiants en présentiel**
- **Profil** (personnel, professionnel, compétences)

Et enfin, plus en lien avec nos troisième et quatrième hypothèses, le pôle "SOI" a été décomposé avec les sous-thèmes et leurs spécifications évoquées suivantes :

SOI

- **Profil** (formation initiale et profession dominante)
- **Construction des pratiques** (construction, parallèles entre profession dominante et tutorat, singularité),
- **Représentations du tutorat** (définition, description des tâches tutorales, limites)
- **Compétences** (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-ressentir, savoir-transférer)
- **Logiques** (stratégique, vocationnelle, intégrative, financière)

Une grille d'analyse générale vierge est présentée en annexe 5

3.3. Grille d'analyse de la singularité des pratiques et des représentations des tuteurs à distance

Nous avons élaboré cette première grille d'analyse générale découpant et compilant nos vingt-sept entretiens semi-directifs d'une manière exhaustive sur 257 pages (Annexes 5), en prenant soin d'interpréter au plus juste les unités de signification rencontrées. Nous avons réitéré cette opération deux fois, de manières non analogues, à quelques mois d'intervalle. Puis, les

énoncés étant de longueur variable (membres de phrases, phrases, paragraphes ...) il nous a fallu les réduire en catégories au sein de nos sous-thèmes.

De plus, notre travail de recherche portant sur la singularité de la construction des pratiques professionnelles et des représentations des tuteurs, au sein d'un même dispositif (aux règles et aux ressources identiques) puis au sein de différents dispositifs, nous avons retraité les données de notre grille d'analyse générale afin d'améliorer la lisibilité.

Par exemple, nous présentons ci-dessous la grille d'analyse du pôle "Système" dans sa dernière version :

Tableau 7

Grille d'analyse de la singularité des pratiques et des représentations des tuteurs à distance

Dimension : SYSTEME	COMPOSANTES	INDIVIDU 1	INDIVIDU 2	INDIVIDU 3	INDIVIDU 4
Scénario pédagogique	Conception des cours				
	prescrit				
	singularité				
	Organisation du tutorat				
	prescrit				
	singularité				
	Organisation de l'évaluation				
	prescrit				
	singularité				
	Suivi du dispositif technique				
	prescrit				
	singularité				

Nous avons procédé de même pour les quatre pôles de notre travail, mettant ainsi en évidence, de manière verticale le discours de chaque individu, un rappel du prescrit et sa singularité. Une autre lecture est également possible, horizontale, qui permet d'établir des convergences ou divergences entre les individus d'un même dispositif.

Nous présentons en Annexe 5 l'analyse réalisée sur le pôle "Système" du Campus V-Ciel.

Chapitre 3

Singularités de la construction des pratiques professionnelles des TAD par rapport au pôle système

Nous avons choisi de travailler la limite qui sépare d'un côté la commande institutionnelle, et de l'autre côté, l'appropriation de cette commande par les tuteurs en termes de démarcation. Ce terme nous paraît opportun pour désigner la frontière entre le prescrit et le réalisé tel qu'il est vécu par chaque acteur. A travers la parole des tuteurs, leurs représentations, leurs dires explicites et implicites, nous cherchons à connaître la construction de leurs pratiques professionnelles, notamment dans ce troisième chapitre par rapport au cahier des charges institutionnel.

Nous dégageons ainsi trois dimensions qui sont les tâches prescrites, les tâches effectives et la singularité des pratiques inhérente à chaque tuteur (modèle idiosyncrasique).

En partant de notre cadre théorique, de notre grille d'entretien et des données recueillies nous avons dégagé quatre sous-parties du pôle "Système" :

- a) Le scénario pédagogique (conception des cours, organisation du tutorat, organisation de l'évaluation et suivi du dispositif technique);
- b) La connaissance et l'appropriation du cahier des charges, contrat de tutorat ou charte tutorale et les éventuels dépassements de tâches;

- c) Le statut et la reconnaissance perçus dans le discours des cyber-tuteurs (à travers des indicateurs comme le recrutement, le profil, la rémunération, la perception du personnel permanent universitaire, la perception de l'équipe pédagogique du dispositif);
- d) Et enfin, les représentations des tuteurs concernant leur dispositif de FOAD (déclinées à travers les notions de concurrence, de marché, de problèmes d'organisation, d'améliorations possibles et de pérennité).

1. Démarcations relatives au scénario pédagogique dans le discours des TAD

1.1 Démarcations relatives à la conception des cours

1.1.1. Rappel des spécificités relatives à la conception des cours et l'implication éventuelle des tuteurs, par dispositif

a) Dispositif 1 : V-Ciel

Sans entrer dans le détail technique de la conception des cours (pour cela voir les articles de Metz 2006¹⁴⁶,2009¹⁴⁷), le choix a été fait par l'équipe conceptrice de proposer aux auteurs des cours d'être eux-mêmes tuteur de leur scénario pédagogique afin d'expérimenter et d'adapter leur réalisation. La première promotion ayant démarré en janvier 2006 et nos entretiens datant de 2007 et 2008, la plupart des auteurs étaient encore tuteurs de leur(s) cours.

b) Dispositif 2 : UTICEF

¹⁴⁶ Metz S., Boukhriss I. (2006). "La conception du campus numérique VCIEL : compromis pour le maintien d'identités" publié dans le *23^{ème} colloque de l'AIPU 2006, Monastir, Tunis* halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/36/10/02/PDF/Metzavecscemas.pdf

¹⁴⁷ Séhaba K., Mailles-Viard P., Metz S., Miguet S. (2009). User Centered Design & E-Learning, The Case of the Virtual Campus VCIel, in Berdai A. & Sekhari A. (Eds.) *Proceedings of the International Conference on Software, Knowledge Information Management and Applications*, pp. 295-301. ISBN : 9781851432516.

La conception des cours du dispositif UTICEF a été effectuée par un groupe d'enseignants universitaires (De Lièvre & Al. 2002)¹⁴⁸. Basée sur une démarche incluant un scénario pédagogique, elle est décomposée en quatre phases : l'étude préalable qui tient compte des besoins et des futurs utilisateurs et de l'offre des concepteurs (elle donnera lieu à l'élaboration du cahier des charges), l'analyse de la structuration des contenus, l'élaboration des situations d'apprentissage et enfin la réflexion relative à l'insertion des outils de formation dans leur contexte d'utilisation.

La place des tuteurs est identique à celle des autres utilisateurs, puisqu'une "approche participante" est fortement encouragée, afin d'établir un dialogue de progression constant.

Ceci est clairement indiqué aux tuteurs dans la Charte de tutorat (dans son intégralité, Annexe 2) :

Le recours à l'expert de contenu du cours (le concepteur) est à gérer par la tutrice/le tuteur agissant alors comme intermédiaire, en fonction de demandes spécifiques d'apprenants.

c) Dispositif 3 : FORSE Lyon

La conception des cours du Campus Numérique FORSE a été réalisée par des enseignants de Lyon, de Rouen ainsi qu'un enseignant européen. Concernant le tutorat, les tâches ne sont pas rigoureusement identiques sur les deux entités lyonnaise et rouennaise puisque les tuteurs lyonnais suivent et encadrent l'élaboration d'un dossier méthodologique. En tous les cas, les tuteurs ne sont pas intervenus dans la conception des cours et ils n'interviennent pas par la suite.

1.1.2. Eléments de démarcation par dispositif

a) Dispositif 1 : V-Ciel

¹⁴⁸ De Lièvre B., Depover C., Quintin J-J, Decamps S. (2002). "Une démarche de conception d'un cours à distance basée sur un scénario pédagogique". In *Les technologies de l'information et de la communication à l'école : où, quand et comment ?*, Presses Universitaires de Belgique (Ed.) pp. 243-261

Bien qu'aucune question de notre grille d'entretien ne porte sur le sous-thème particulier de la conception des cours, certains tuteurs l'ont abordée. Les deux spécificités sont :

D'ordre pédagogique au moment-même de la conception : quatre tuteurs sur huit évoquent les difficultés de conception de cours numérisés. Pour eux-mêmes *"en faisant des choses numériquement, des cours numériquement en fait, on est obligé de faire beaucoup plus réfléchir à sa pratique [...] et donc ils y en a certains qui ont abandonné à ce niveau-là"* (E5r122), mais également pour les étudiants *"il faut faire en fonction des gens...il faut qu'ils les admettent et qu'ils les comprennent"* (E1r12).

D'ordre pédagogique au moment du déroulement du cours : pour un tuteur "...il faut dire aussi que je ne suis pas très satisfait de la version en ligne, de mes cours, de ce que j'ai déposé sur la plateforme, et que beaucoup du contenu de ce que je fais passer passe à travers le chat[...]" (E7r17).

Notons la deuxième spécificité d'ordre technique : "il faut que ça roule, le plus dur c'est de trouver les bons trucs, les bonnes idées, de faire plusieurs montages vidéo...le contenu, maintenant ça, les wikis, c'est ce qui m'a pris le plus de temps en fait" (E4r68)

Même pour des informaticiens professionnels, la conception de cours numérisés pose des problèmes de différentes natures (techniques et pédagogiques au minimum).

b) Dispositif 2 : UTICEF

Aucune démarcation n'est à signaler dans les propos des tuteurs, ils ont la possibilité d'intervenir s'ils constatent des anomalies ou des améliorations à proposer, ce qu'ils font pour trois d'entre eux sur six (E8r39, E11r30, E12r9).

c) Dispositif 3 : FORSE Lyon

Aucune démarcation n'est à signaler dans les propos des tuteurs qui ne participent pas, ni à l'élaboration des cours, ni à leur modification.

1.1.3. Eléments de démarcation indépendants du dispositif

Force est de constater **qu'il n'existe pas d'éléments de démarcation indépendants du dispositif** concernant le scénario pédagogique. Il est tout à fait prévisible que les auteurs de cours de V-Ciel, même de formation technique, rencontrent des difficultés d'ordre pédagogique et technique.

1.2. Démarcations relatives à l'organisation du tutorat

1.2.1. Rappel des spécificités relatives à l'organisation du tutorat par dispositif

a) Dispositif V-Ciel

Modalités de suivi des apprenants (voir "contrat d'Engagement pour le tutorat, année 2006" dans son intégralité, Annexe 1) :

- *Le tuteur répond individuellement aux courriers électroniques des étudiants inscrits dans les 48h.*
- *Le tuteur utilise son adresse vciel, attribuée en début de semestre, pour toute correspondance.*
- *Le tuteur propose 1 heure de chat par semaine pendant 10 semaines à tout le groupe (les horaires doivent être calés entre le lundi et le jeudi compris et à des heures permettant à tous les étudiants d'être présents à distance, dans la limite des possibilités).*
- *Le tuteur modèle un forum sur l'élément pédagogique suivi.*
- *Le tuteur participe à l'organisation de l'évaluation.*
- *Le tuteur suit (avec formation si nécessaire) les étudiants sur la plateforme SPIRAL.*

- *Le planning est communiqué au minimum 15 jours avant le début des cours.*
- *Déroulement conseillé :*
 1. *Le tutorat d'accueil, au départ de la formation :*

*Le tuteur doit **prendre contact avec le groupe dès le début** de la formation :*

 - *il se présente et précise son rôle,*
 - *-il définit les objectifs de la formation (en termes de connaissances, de compétences...)*
 - *-il présente les moyens mis en œuvre (cours médiatisé, ressources d'accompagnement, outils de communication etc...)*
 - *-il met impérativement en place un planning de la formation (le module n'est en effet ouvert que pour une durée déterminée –ordinairement quatre mois) : avancement des chapitres, contacts (forums, mails...), travaux intermédiaires à remettre (et sous quelle forme), validation du module (modalités, dates).*
 - *Lors du tutorat d'accueil, le tuteur crée les conditions optimales pour une formation accompagnée à distance.*
 2. *Le tutorat en cours de formation :*
 - *Pendant le parcours de formation, le tuteur **guide, dépanne, coordonne** les apprenants :*
 - *-il **veille au respect du planning**. En particulier, il prend rapidement contact avec les apprenants lorsque ceux-ci ne se connectent pas, ne renvoient pas les travaux demandés.*
 - *-il **joue le rôle d'expert des contenus**. Il documente et dirige les apprenants vers les meilleures références. IL accompagne les apprenants dans leur compréhension du cours proposé.*
 - *-il **est à l'écoute des apprenants** et répond à leurs questions dans des délais raisonnables,*
 - *Il veille au développement d'une bonne autonomie des apprenants, aide à la compréhension des consignes de travail, encourage voire organise les apprentissages collaboratifs, favorise les échanges entre apprenants.*
 - *-il assure un relais aux apprenants vers un support technique si nécessaire.*

b) Dispositif UTICEF

Extrait de la charte du tutorat (Présentation du rôle du tuteur et de la tutrice, conditions générales de travail du tuteur et de la tutrice et organisation du travail de tutorat, Annexe 2)

1. Présentation du rôle du tuteur et de la tutrice

Le rôle principal du tuteur et de la tutrice est de relancer sans cesse l'intérêt et l'activité des apprenants, d'être toujours disponible pour clarifier un point de méthodologie, de créer une communauté d'apprentissage entre apprenants.

Il/elle exerce un suivi attentif et relance l'apprenant dès qu'un problème apparaît se matérialisant par une absence prolongée de cet apprenant sur dans les rencontres synchrones de groupe ou dans les échanges personnalisés, de telle sorte qu'un abandon par découragement soit rapidement contrecarré par une remédiation appropriée.

Le tuteur/la tutrice a à sa disposition des outils lui permettant :

- d'échanger des messages avec les apprenants : courrier électronique, forum, chat, et
- d'évaluer le travail de l'apprenant par des documents d'évaluation : documents de travail de l'équipe, et documents personnels dans un séminaire, document de synthèse du séminaire transversal, copies des examens sur table, dossier de présentation du projet.

2. Conditions générales de travail du tuteur et de la tutrice

Une unité de valeur se divise en séminaire de 12 étudiants chacun.

Le tuteur ou la tutrice gère un séminaire au maximum.

Chaque séminaire se décompose en un certain nombre de tâches réalisées par l'apprenant :

- lire les pages de cours en ligne;
- télécharger certaines parties du cours pour du travail hors ligne;
- lire son courrier;
- participer à un forum, à un chat avec les autres apprenants sur la situation d'apprentissage proposée;
- communiquer avec le tuteur;

- faire des recherches d'information en ligne;
- réaliser la situation-problème en mode collaboratif.

Charte du Tutorat Master Pro Uticef 2007/2008 11 2

2.1. Temps de tutorat par séminaire

Pour 12 apprenants par tuteur/tutrice, un séminaire représente :

- 6 heures de tutorat synchrone (rencontres synchrones, forums sur un sujet précis, etc.)
- 1 heure et demi de tutorat personnalisé sous forme éventuellement de référent pour tel ou tel apprenant, correspondant également au courrier en temps différé, à la correction et l'évaluation des travaux, etc..

Un séminaire se décomposant en trois équipes d'apprenants, la tutrice/tuteur doit répartir ses heures synchrones entre les 3 équipes d'apprenants, sur la durée du séminaire qui dure 15 jours (outre l'autre heure et demi où il peut être référent). Afin de faciliter l'inscription de l'apprenant à un séminaire donné, il est demandé au tuteur d'indiquer à l'avance, ses heures de disponibilités (jours et créneaux horaires) au coordinateur.

Il est par conséquent demandé à chaque tuteur et tutrice d'indiquer avant le début de l'UV dont il/elle a la charge ses disponibilités en ce qui concerne la mise en place des rendez-vous synchrones.

Cette information sera diffusée auprès des apprenants de telle sorte qu'elles/ils puissent choisir en tout état de cause le séminaire qui correspond à leurs disponibilités horaires pour pouvoir suivre les rendez-vous synchrones proposés par le tuteur ou la tutrice.

2. 2. Engagement du tuteur et de la tutrice sur les délais de réponse

Afin d'éviter le découragement de l'apprenant, il convient impérativement de répondre à un message, que ce soit sur un forum régulé ou un courrier dans sa boîte à lettres électronique dans les 24 heures au maximum.

Il convient d'envoyer l'évaluation (qui n'est pas seulement la note) du travail (document d'équipe, document personnel) dans la semaine suivant sa réception aux apprenants, et d'en déposer une copie dans l'espace commun des groupes. Les notes seront saisies dans le fichier mis à disposition des tuteurs sur la plate-forme Acolad, dans la salle des professeurs. Si le

tuteur fait le choix de communiquer aux apprenants les évaluations chiffrées, il doit veiller à préciser qu'il ne s'agit que de propositions de notes qui seront validées par le Jury d'examen.

La tutrice/le tuteur peut proposer après évaluation des travaux aux apprenants une séance synchrone de bilan sur les travaux finaux. Elle/il s'engage à répondre aux questions des apprenants sur l'appréciation de leurs travaux.

3. Organisation du travail de tutorat

Dans le cadre du suivi du groupe d'apprenants dont la tutrice/tuteur a la charge, les tâches suivantes lui sont demandées.

3.1. Gestion des séminaires

Gestion des échanges et facilitation

Si l'apprenant a son espace personnel de travail où il a seul accès, il peut également utiliser l'espace d'échanges entre apprenants tout comme celui où il communique avec sa tutrice/son tuteur.

Espace apprenants

Aide du tuteur/tutrice aux échanges collaboratifs rendus possibles par les droits d'accès partagés pour la constitution d'un dossier, par la proposition de mise en place de groupes d'apprentissage collaboratif débouchant sur la rédaction du document d'équipe à partir de la situation d'apprentissage ou correspondant à une synthèse des situations d'apprentissage.

Espace tuteurs-apprenants

Aide sous forme de dépannage en cas de problème rencontré à n'importe quelle phase du processus d'apprentissage que ce soit durant la phase de consultation des pages de cours mises en ligne, de recherche d'information en vue de constituer un dossier (étude de cas), d'élaboration du ou des rapports constituant le travail demandé dans le cadre du séminaire, d'échanges entre apprenants, etc.

Le recours à l'expert de contenu du cours (le concepteur) est à gérer par la tutrice/le tuteur agissant alors comme intermédiaire, en fonction de demandes spécifiques d'apprenants.

3.3. Envoi des relevés de présence

Après chaque rencontre synchrone programmée dans le cadre du séminaire, la tutrice/le tuteur est tenu d'envoyer un relevé des présences à la coordination de telle sorte que puisse être vérifiée l'assiduité des apprenants et qu'elles/ils soient relancé/e/s si nécessaire.

c) Dispositif FORSE Lyon

Cet extrait est tiré du "Cahier des charges de l'accompagnement pédagogique, Annexe 1 du contrat de tutorat" disponible dans son intégralité en Annexe 3.

L'objectif général du dispositif de tutorat est d'accompagner l'apprenant dans son parcours de formation.

IB. Objectifs principaux :

Sur l'ensemble du parcours de formation, l'accompagnement par le tuteur doit s'orienter surtout vers une aide d'ordre méthodologique. Il s'agit dans la relation d'aider l'apprenant à développer toutes les compétences nécessaires pour apprendre à distance, en lui apportant des conseils pour structurer son travail. L'accompagnement méthodologique doit permettre de valoriser l'ensemble des moyens mis à disposition de l'apprenant (supports de formation, regroupements, devoirs, calendrier, forums...) dans le cadre du dispositif.

Dans le cadre de la maquette L3 en sciences de l'Education (Lyon2), l'unité C approches méthodologiques comprend un travail de constitution d'un dossier par l'étudiant. Le tuteur ayant des compétences dans ce domaine assurer également l'encadrement et l'évaluation de ce travail de recherche. Ce service est assuré uniquement pour les étudiants qui sont inscrits à l'unité C de la préparation à distance avec le CNED. [...]

IC. les missions :

- Veiller à ce que l'étudiant structure son travail sur son parcours de formation en incitant, par ex, l'étudiant à se construire un tableau de bord pour l'amener à se fixer le nb d'heures qu'il peut consacrer à son travail, à aménager le planning des devoirs en fonction de sa disponibilité, de repérer les séquences à étudier pour chaque devoir et de reporter les indications sur ce tableau.*
- Suivre la progression de l'étudiant dans son parcours de formation en vérifiant avec l'étudiant le suivi de son calendrier de travail (envoi régulier des devoirs, participation aux regroupements) et en l'incitant à exploiter au mieux les évaluations faites par les correcteurs, avec l'aide du corrigé-guide.*

- *Aider l'étudiant qui rencontre un problème de compréhension relatif à un contenu.*
- *Remotiver l'étudiant dans son parcours de formation (formaliser les difficultés + rappeler objectifs)*
- *Faire profiter le groupe d'étudiants de la relation individualisée avec chaque étudiant.*
- *Préparer les temps de regroupements.*

2. Modalités pratiques (résumé)

- *Relance des étudiants au moins une fois par mois si pas de contact.*
- *Délai d'intervention : dans tous les cas, un délai de réponse ne devrait pas dépasser 3 jours. Si absence, le signaler aux étudiants, ainsi qu'au coordinateur pédagogique de Rouen + responsable de formation de l'institut de Poitiers.*
- *Utilisation des médias : au choix courrier, téléphone, messagerie, CN à définir avec le tuteur. Il est recommandé au tuteur d'utiliser les espaces de tutorat (agora et forums) disponibles sur le CN FORSE, destinés aux étudiants de la licence de sciences de l'éducation à distance.*
- *Evaluation (voir évaluation)*
- *Effectif d'étudiants : le suivi de tutorat s'exerce sur un groupe dont le nombre est communiqué au CNED en fin de mission, par le responsable pédagogique de l'Université.*

1.2.2. Eléments de démarcation par dispositif

Nous avons recherché dans notre corpus de vingt-six entretiens, dans les propos des tuteurs à distance retranscrits, les traces d'éventuels désaccords avec l'organisation du tutorat, telle qu'elle leur est proposée.

a) Dispositif V-CIel

Dans leur majorité, les tuteurs du dispositif V-CIel connaissent les termes du contrat d'engagement qu'ils ont signé.

L'élément de démarcation est, à notre sens, la mise en place d'un "Tuteur Fédérateur ou TF" qui est en mesure de prendre **en charge les problèmes d'ordre technique ou administratif** par exemple. Son rôle est confirmé par le concepteur du dispositif *«alors nous avons mis en place ce que l'on appelle un tuteur fédérateur donc "TF" alors le problème c'est que comme une personne a plein, plein de rôles (rires...) donc en fait c'est la personne qui me remplace à Lyon qui s'occupe de ça... elle s'occupe des difficultés d'ordre technique, logistique, qu'est qu'on avait dit donc euh... de ce qui est administratif, technique" (E5r58).*

Il peut être amené à suivre les traces de chaque étudiant afin d'apprécier l'implication de chacun, voire de relancer en cas d'absences répétées : " il y a des outils de suivi, combien la personne s'est connectée, ce qu'elle a téléchargé euh...**pour mon cours...euh je note les présences** par exemple cela permet de voir si l'étudiant est impliqué ou pas , **en tant que responsable cela me permet de voir**, et par rapport au présentiel il y a beaucoup de suivi. On les recontacte quand on remarque qu'il y a beaucoup d'absences" (E13r44)

Ainsi les fonctions du TF sont un peu confuses, il observe en tant que tuteur et intervient en qualité de responsable.

Nous pouvons d'ores et déjà noter **la perméabilité des frontières entre les différents rôles** propres à des fonctions et métiers qui ne sont pas clairement définis.

b) Dispositif UTICEF

Aucun commentaire lié à un décalage n'est fait par les tuteurs d'UTICEF sur l'activité tutorale telle qu'elle est proposée par l'institution.

c) Dispositif FORSE Lyon

Aucun signe de démarcation chez les tuteurs de FORSE sur l'activité tutorale proposée par l'institution.

1.2.3. Éléments de démarcation indépendants du dispositif

Il n'existe **pas d'éléments de démarcation concernant l'organisation tutorale** partagés par les tuteurs des trois dispositifs.

Néanmoins, l'absence de définition précise des rôles (tuteur n°13, V-CIel) entraîne une perméabilité entre sa fonction de tuteur et celle de responsable de formation.

1.3. Démarcations relatives à l'organisation de l'évaluation

1.3.1. Rappel des spécificités relatives à l'organisation de l'évaluation par dispositif

a) Dispositif V-CIel

Durant la formation : le tuteur renseigne l'apprenant sur la distance qui le sépare de l'objectif, évoque avec lui les difficultés rencontrées et envisage avec lui des solutions. **Des évaluations se pratiquent régulièrement.** Elles ont pour but de vérifier si les objectifs intermédiaires ont été atteints. Cela peut se faire par le biais des Q.C.M. présents en fin de chapitre, d'exercices à rendre par l'apprenant, etc., les résultats de ces évaluations sont, si nécessaire, objets de discussion entre l'apprenant et le tuteur.

A la fin du module : une évaluation finale est organisée à la fin du cours. (extrait Annexe 1)

b) Dispositif UTICEF

Extrait de la charte du tutorat UTICEF :

3.4. Evaluation

En contrôle continu, la tutrice et le tuteur utilisent les outils et dispositifs d'évaluation à leur disposition (document d'équipe et document personnel d'évaluation, etc.)

A la fin du séminaire, la tutrice et le tuteur envoient aux apprenants une appréciation écrite sur le travail. Elle/il saisit les propositions de note sur le fichier "Saisie des notes" disponible sur Acolad.

c) **Dispositif FORSE Lyon**

Pour le texte complet, voir Annexe 3.

Les dossiers seront adressés au tuteur pour évaluation : pour le tuteur, la correction personnalisée doit être un autre moyen d'établir un contact et de dialoguer avec l'étudiant éloigné.

Les dossiers demandent une appréciation d'ensemble, placée en tête de la copie, mettant en avant la qualité ou le défaut majeur du travail. Cette appréciation d'ensemble se doit d'être succincte et aller à l'essentiel. Elle doit être constructive et apporter une aide réelle : à distance, les commentaires négatifs sont ressentis avec une acuité accrue, il est nécessaire de rechercher les éléments positifs pour valoriser et encourager l'apprenant.

Evaluation du dossier de l'unité C : les dossiers seront remis par les étudiants au tuteur à la date fixée par le calendrier de la formation et communiquée au premier regroupement en liaison avec le responsable pédago. Les travaux corrigés et annotés devront parvenir aux étudiants dans un délai max de 3 semaines et au plus tard lors du second regroupement.

1.3.2. **Éléments de démarcation par dispositif**

a) **Dispositif V-Ciel**

Non abordée lors de l'entretien, la question de l'évaluation fait l'objet de cinq commentaires de la part des tuteurs. Deux notions distinctes sont mises en exergue :

- La forme de l'évaluation,
- La notion de confiance.

Concernant la forme, le tuteur n°1 propose une évaluation sommative sous la forme d'un QCM, alors que le tuteur n°3 l'ignore "*l'évaluation est réalisée par les auteurs du cours. Il n'y a pas eu d'examen en ligne, il n'y a pas eu de QCM...*" (E3r18).

Le tuteur n°4 propose un écrit, tout comme le tuteur n°7 "oui c'est moi qui valide, je fais un examen papier, support traditionnel, on envoie les sujets à toutes les agences AUF, aux partenaires, donc au jour j, heure h, tous les candidats auront le même temps pour composer [...]" (E7r10)

Quant au tuteur n°5, il demande à ses étudiants un manuel d'observation à produire à partir d'une vidéo (spécialité ergonomie).

Quant à la notion de confiance, elle se pose pour les examens en ligne. Rien ne peut assurer qu'un étudiant n'ira pas se connecter dans le même temps : "*...après la logistique autour de ça c'est assez compliqué, parce que l'on n'est pas derrière chez l'étudiant pour voir où il est, ce qu'il fait...*" (E3r18).

b) Dispositif UTICEF

Notons les propos du tuteur n°8 qui soumet une **grille d'évaluation conçue par ses soins** "*...je leur soumetts une grille d'évaluation sur laquelle je mets l'ensemble des critères dont je me sers pour pouvoir les évaluer de façon individuelle et collective...*" (E8r32).

c) Dispositif FORSE

Le tuteur n°20 utilise une grille établie par un concepteur pour suivre les étudiants et proposer **une évaluation formative** (E20r16) ceci en vue d'éviter "[...] *les dérapages trop affectifs et aussi les dérapages qui seraient trop technologiques*".

Quant au tuteur n°21, il prépare ses étudiants à un "**niveau d'exigence universitaire**" : "*ça c'est en terme d'évaluation, pour eux, ils doivent arriver à ce que moi je considère être le minimum de compétences acquises pour eux*" (E21r17).

1.3.3. Eléments de démarcation indépendants du dispositif

La notion qui semble émerger de l'évaluation est celle de **la personnalisation de la part des tuteurs**. Que ce soit pour la forme de l'évaluation (QCM, examen papier, manuel d'observation) ou pour la grille de notation, les tuteurs n'hésitent pas **à créer, adapter leurs propres outils**.

Quand les examens ne sont pas passés par les étudiants lors de regroupements sur le territoire français, il est à noter l'importance de la confiance (principalement visible pour V-CIel).

1.4. Démarcations relatives au suivi du dispositif technique

1.4.1. Rappels des spécificités relatives au suivi du dispositif technique

a) Dispositif V-CIel

Extrait du contrat d'engagement :

*"Le tuteur assure un relais aux apprenants vers un support technique si nécessaire.
Le haut débit est obligatoire pour le tuteur –chaque Ets partenaire propose ce type de connexion. En revanche, les apprenants n'ont pas toujours une connexion suffisante, le tuteur doit s'adapter dans ce cas."*

b) Dispositif UTICEF

Pas de prescription institutionnelle.

c) Dispositif FORSE Lyon

Pas de prescription institutionnelle.

14.2. Eléments de démarcation par dispositif

a) Dispositif V-CIel

Rien n'a été signalé par les tuteurs à ce sujet.

b) Dispositif UTICEF

Rien n'a été évoqué par les tuteurs à ce sujet.

c) Dispositif FORSE Lyon

Rien n'a été évoqué par les tuteurs à ce sujet.

1.4.3. Eléments de démarcation indépendants du dispositif

Il n'y a pas d'élément de démarcation concernant le suivi technique des dispositifs. Pour les tuteurs de V-CIel, bien qu'ayant un relais à assurer auprès des apprenants, il s'avère que cela ne leur pose pas de problème particulier. Rappelons qu'ils sont tous informaticiens de formation.

1.5. Synthèse

Cette première partie met en évidence les démarcations éventuelles des TAD face au scénario pédagogique de leur dispositif respectif par le biais de : la conception des cours, l'organisation tutorale, l'évaluation, le suivi technique du dispositif, met en exergue des différences dans les pratiques des tuteurs concernant la forme de l'évaluation et les critères de notation des examens et devoirs.

2. Démarcations relatives au cahier des charges institutionnel dans le discours des TAD

2.1. Rappel relatif aux questions concernant le cahier des charges

En lien avec notre première hypothèse qui cherche à démontrer qu'il existe un décalage entre, l'activité prescrite par le cahier des charges, la charte tutorale ou le contrat d'engagement pour le tutorat et l'activité effective des tuteurs à distance, notre grille d'entretien comporte deux questions :

- *Pouvez-vous me décrire votre rôle prescrit en tant que tuteur à distance ? Existe-t-il un cahier des charges ? Qui l'a établi ?*
- *Pouvez-vous me décrire votre rôle effectif en tant que tuteur à distance ? Avez-vous le sentiment de respecter le cahier des charges ?"*

2.1.1. Rappels des spécificités relatives au cahier des charges institutionnel par dispositif

Ce que nous voulons savoir, au-delà de la connaissance précise des tâches prescrites, c'est le rapport qu'entretiennent les acteurs avec le prescrit donné par l'Institution.

Quelles sont leurs représentations de leur activité tutorale prescrite? Et éventuellement, concernant quelles tâches dépassent-ils le prescrit ?

a) Dispositif V-CIel

Chaque tuteur signe, avant de démarrer son activité, un contrat d'engagement pour le tutorat, dont le contenu est rappelé dans les points supra.

b) Dispositif UTICEF

Chaque tuteur signe, avant de démarrer son activité, un contrat nommé Charte du tutorat. Le contenu intégral est présenté en annexe 2.

c) Dispositif FORSE

Chaque tuteur signe, en début d'année universitaire, pour le CNED un contrat de tutorat et un contrat de correction pour les Exercices d'Entraînement à l'Examen (E.E.E.) (un exemplaire complet de chaque est présenté en annexe 3).

2.1.2. Eléments de démarcation par dispositif

a) Dispositif V-CIel

Quelle connaissance en ont-ils ?

Si les huit tuteurs du dispositif ont répondu à ces questions, seules les démarcations sont relevées :

- Pour un tuteur n°1, le cahier des charges correspond à concevoir un cours de qualité au démarrage;
- Pour les tuteurs n°2 et 6, ils ne souviennent plus en détail du contenu mais n'ignorent pas son existence. Ils en citent l'objectif principal "*Mais je dirai que c'est un accompagnement, un soutien, une présence pour répondre aux étudiants, pour un peu remplacer la distance*" (E6r20);
- Les tuteurs n°3 et 7 sont en mesure de nous citer les points principaux;
- Le tuteur n°5 également puisqu'il s'agit du concepteur du dispositif. Elle justifie son élaboration : "des choses un peu concrètes mais qui sont nécessaires pour justement prescrire la tâche au départ parce que c'est mais il vrai que la plupart d'entre nous, on ne savait pas comme faire donc on s'est dit que on va faire un petit scénario" (E5r30).
- Nous pouvons constater des disparités quant à la connaissance qui va d'une vision erronée à une connaissance partielle.

b) Dispositif UTICEF

Quelle connaissance en ont-ils ?

Les six tuteurs interrogés connaissent le contenu de leur charte tutorale qui leur sert à construire leurs interventions. Ils peuvent en citer le contenu, tant au niveau fréquence et organisation de leur participation, qu'au niveau des objectifs. Nous illustrons ceci par cet extrait : *"nous avons deux chats qui sont obligatoires, au début de chaque activité et ce que l'on appelle la permanence tutorale qui intervient trois jours après". (E12r7).*

c) Dispositif FORSE

Quelle connaissance en ont-ils ?

Nous notons une gradation dans la réponse des douze tuteurs.

Cela va d'une **connaissance parfaite** (tuteur n°28) qui peut citer exactement les points principaux, à une **vision plus ample des objectifs** : *"il existe un cahier des charges donné par le CNED, il donne des repères par rapport aux contraintes, par rapport aux réponses que l'on doit donner aux étudiants (E23r8).* Le tuteur n°16, quant à lui, **connaît le cahier des charges, l'a suivi** *"ces pratiques qui me convenaient plutôt bien"* mais maintenant il fait *"un peu à sa guise" (E16r36).*

Le tuteur n°18, après avoir **relu le contrat** a constaté qu'il ne respectait pas la fréquence demandée, donc a réajusté sa pratique (E18r26).

Pour les tuteurs n°24, 22 et 25 le contrat existe mais ils ignorent ce qu'il contient.

Pour les tuteurs n°19, 20, 21 et 26, **il n'y a pas de cahier des charges** : *" je n'ai aucune idée, je ne me souviens pas de ce qui est prescrit, je ne crois pas qu'il y ait grand-chose, ce n'est pas formalisé, s'il y a pas ...Non, ce qui est prescrit me semble-t-il c'est un contact, il faut assurer un contact, c'est tout" (E19r16).*

Pour le tuteur n°22, **il ne s'agit pas d'un cahier des charges** : "*Oui, quand on arrive, il n'y a rien de formalisé, donc chacun se débrouille dans son coin, c'est vrai que euh... : oui, il n'y a pas de cahier des charges, enfin cahier des charges*" (E22r34).

Et le tuteur émet une idée très intéressante, celle de **liberté dans l'activité tutorale** : "[...] *non mais j'ai l'impression de respecter ce que l'on me demande dans le sens où quand je vais à des réunions, j'ai l'impression de faire ce que font les autres, bien que l'on ait toute liberté*" (E23r10).

Les tuteurs, bien qu'étant tous en possession d'un contrat de tutorat qui rappelle les tâches tutorales, qui plus est, est renouvelé chaque année, ne prennent pas forcément la peine de le lire, le relire. Notons tout de même l'ancienneté des tuteurs dans ce dispositif qui est largement supérieur à celle des tuteurs des deux autres dispositifs.

2.1.3. Eléments de démarcation indépendants du dispositif

La connaissance que les TAD ont de leur activité prescrite est de nature différente. Les tuteurs d'UTICEF affirment bien connaître la "commande institutionnelle". Ceci s'explique en grande partie par la clarté et le souci du détail dont l'équipe pédagogique a fait preuve lors de la rédaction de la charte tutorale. La trame comprend :

- La présentation du rôle du tuteur et de la tutrice;
- Les conditions générales de travail du tuteur et de la tutrice (Temps de tutorat par séminaire, engagement du tuteur et de la tutrice sur les délais de réponse);
- L'organisation du travail de tutorat (gestion des séminaires avec la gestion des échanges et facilitation, espace apprenants, espace tuteurs-apprenants, envoi des relevés de présence).

Par contre, concernant les tuteurs V-Ciel et FORSE Lyon, nous pouvons noter une très nette gradation dans les deux cas : certains en ont une très bonne connaissance, d'autres en citent les objectifs principaux, d'autres l'ont suivi au démarrage puis s'en sont démarqués et, à l'extrême, quelques tuteurs affirment ne pas connaître son existence.

L'idée de liberté d'action a été émise par un tuteur, nous gardons cette notion.

2.2. Démarcations relatives aux tâches prescrites

2.2.1. Eléments de démarcation par dispositif

a) Dispositif V-CIel

Qu'en est-il de leur activité effective, du respect de leur contrat d'engagement et de son contenu?

- Un seul tuteur (n°7) met en parallèle le prescrit et l'effectif pour justifier la qualité de son travail : *"je crois que....euh....je fais assez bien les choses, je suis systématiquement présent aux créneaux définis pour les chats, ça dure toujours une 1h30 et non 1h comme prévu [...]"* (E7r20).
- Pour trois autres, les dépassements concernent soit **la relation humaine** : *"...autour de l'interaction avec l'humain, je me suis rendu compte que c'était quelque chose de très grand qui n'était pas du tout mentionné dans le cahier des charges..."* (E1r45) et le **soutien psychologique** *"...c'est comment motiver ces gens-là..." "cette dimension-là, elle n'était pas non plus, enfin on l'apprend, elle n'était pas dans le cahier des charges."* (E1r46).
- Le tuteur peut être amené à **créer ou répondre à des contenus supplémentaires** : *"ils doivent par exemple avoir une note sur un exercice intermédiaire, parce que ça je l'ai rajouté par exemple, ce n'était pas dans le cahier des charges"* (E1r18) et (E3r17), il est à noter que **cette affirmation est fausse** (cf. le contrat d'engagement).
- Le tuteur peut être tenté, ils ont tous un profil technique, **d'utiliser un autre outil** plus performant (E2r38).

Les dépassements sont soit d'ordre pédagogique, technique ou soutien psychologique.

b) Dispositif UTICEF

Qu'en est-il de leur activité effective, du respect de leur contrat d'engagement et de son contenu?

Trois tuteurs sur six estiment faire davantage que le cahier des charges signé.

Pour le tuteur n°8, il s'agit d'une **assistance d'aide méthodologique** qui n'est pas formalisée (E8r24). Pour le tuteur n°9, *"j'ai le sentiment de faire plus qu'on me le demande...et ce n'est pas par choix mais par obligation. Apprendre à distance n'est pas aisé même pour des adultes et nécessite vraiment **un grand investissement et une omniprésence du tuteur**"* (E9r7).

Quant au tuteur n°12, ses propos sont de même nature. *"Donc, en étant tutrice UTICEF, j'ai suivi la charte de tutorat, voire plus [rires] car c'est un investissement global"* (E12r1).

A l'opposé, le tuteur n°11 n'est absolument pas surpris par ce qui est demandé *"pas du tout, pas surpris, en fait on ne peut pas être surpris quand on est dans un environnement complètement nouveau"* (E11r34).

Nous constatons des disparités au niveau des représentations des tuteurs sur le respect du cahier des charges.

c) Dispositif FORSE

Qu'en est-il de leur activité effective, le respect du contrat d'engagement et de son contenu?

Trois tuteurs se démarquent du dispositif par le choix qu'ils **font de ne pas utiliser du tout la plateforme** (tuteurs n°17, 24 et 25) préférant utilisant d'autres moyens de communication : mails personnels, téléphone, outil collaboratif Eudora : *"Avoir un suivi, euh, on met à notre disposition une plateforme euh, cette plateforme j'avoue que je m'en passe, c'est-à-dire que j'ai mis en parallèle un autre dispositif (rire...) qui est mon dispositif propre"* (E25r4).

Quant aux autres, nous n'avons pas la certitude qu'ils utilisent tous la plateforme proposée.

Le tuteur n°17 évoque un **malentendu entre "la commande" et "le contrat"** : "*qu'il y a un décalage entre le prescrit parce que dans certains documents du CNED, je ne saurais plus te dire lesquels car je n'ai pas relu depuis longtemps [...] mais j'y ai vu écrit quelque part que le tuteur est là aussi par rapport à des contenus de formation , et ça d'entrée de jeu dans la commande qui m'a été passée par X, ça n'a jamais été évoqué, jamais été dit,[...]*" (E17r44).

Quant à l'**aspect pédagogique**, le tuteur n°24 choisit d'être **davantage exigeant** avec les étudiants qu'il tutore : "*Alors après dans le manuel ... on se donne plus de contraintes qu'il ne peut y en avoir dans le manuel, ça c'est sûr.*" (E24r34)

2.2.2. Eléments de démarcation indépendants du dispositif

Nous ne trouvons aucun élément commun aux tuteurs des trois dispositifs concernant le dépassement des tâches prescrites.

2.3. Synthèse

Certains points, par exemple d'ordre technique, se retrouvent dans les propos de tuteurs de V-Ciel et FORSE Lyon, mais l'aide méthodologique et l'investissement total ne sont évoqués que par un tuteur UTICEF, l'aide psychologique est citée par un tuteur V-Ciel et l'expertise des cours est contestée par un tuteur FORSE Lyon.

Ces éléments de démarcation sont à mettre en parallèle avec les commandes institutionnelles respectives qui ne sont pas aussi détaillées les unes que les autres.

3. Le statut et la reconnaissance dans le discours des TAD

3.1. Le recrutement par dispositif

Rappelons notre question : *"Comment avez-vous été choisi ? Pourquoi avoir accepté ?"*

3.1.1. Dispositif V-Ciel

Le tutorat étant assuré au démarrage par les concepteurs des cours afin de pouvoir tester leurs cours, qui portent sur des apprentissages numériques, il est normal de trouver une forte proportion de tuteurs experts des contenus.

Ainsi, le recrutement des tuteurs a été effectué soit en **fonction de leur savoir-faire technique** pour une très large majorité (tuteurs n°1, 2, 3, 4, 5, 7 et 13), soit pour un seul cas – et il s'agit du seul recrutement à la date du 2 novembre 2007, d'un tuteur non concepteur- de son **expérience d'étudiant à distance** (tuteur n°6) : *"J'ai été choisi parce que je connaissais S (tuteur n°5), elle était mon tuteur, et parmi les étudiants qu'elle encadrait, je devais être un de ceux qui correspondait le plus au profil recherché."* (E6r11).

3.1.2. Dispositif UTICEF

Le recrutement des tuteurs d'UTICEF s'effectue parmi les étudiants ayant suivi le Master *"J'ai fait une formation une formation de master à Strasbourg en 2003 et j'ai été pris pour tutorer car ils ont l'habitude de prendre leurs meilleurs éléments pour tutorer juste après [...]"* (E11r15).

3.1.3. Dispositif FORSE

Sur les douze tuteurs interviewés, huit tuteurs détaillent plus particulièrement le déroulement de leur recrutement. Sept concèdent que c'est par connaissance du coordinateur pédagogique (E16, E17, E18, E20, E22, E23, E25), le tuteur n°28 est un ancien étudiant de DEA Sciences de l'éducation ayant un bon niveau (E28r3). Tous les tuteurs sont des anciens étudiants du département Sciences de l'éducation (niveau DESS, DEA ou Doctorat).

3.2. Le profil des TAD par dispositif

3.2.1. Dispositif V-CIel

Pour ce qui est du profil personnel des tuteurs, nous aborderons en détail ce point dans le pôle "Soi".

Notons simplement la remarque du concepteur *"on a des tuteurs algériens, tunisiens et marocains en plus des tuteurs français et des auteurs brésiliens, tout mélangé et voilà"* (E5r28). Ce paramètre, nous le verrons plus loin, a son importance.

3.2.2. Dispositif UTICEF

Nous développerons les spécificités individuelles dans le chapitre "Soi" car il n'y a rien au niveau institutionnel.

3.2.3. Dispositif FORSE

C'est le tuteur n°28 qui met en évidence le profil "implicite" du dispositif : *"Moi je ne me suis rendue compte de rien, mais on est tous des pédagogues de par ailleurs, des enseignants ou des formateurs, on a tous une pratique pédagogique, il y a une unité de travail professionnel, c'est sûr, [...]"* (E28r12).

3.3. La rémunération par dispositif

3.2.1. Dispositif V-CIel

Non abordé comme question directe, le problème de la rémunération est, néanmoins, apparu à plusieurs reprises.

Le contrat d'engagement stipule la rémunération suivante : *"Chaque étudiant inscrit dans l'élément pédagogique donne droit à 1h30 de cours, soit en euro 57€ (tarif France)"* (Annexe 1). Ce tarif a été revu à la baisse en 2007 *"... on l'a remis en question, c'est-à-dire*

qu'au départ on avait effectivement un forfait, ce forfait été étudié en fonction du nombre d'étudiants c'est-à-dire on avait 20 étudiants par exemple on multipliait par 1.5 donc ça faisait 1 heure CM (cours magistraux) euh... multiplier par le nombre d'étudiants [...] plus les heures de chats [...] car cela "coûtait trop cher" (tuteur n°5).

Pour certains tuteurs, ce mode de rémunération est très clair (tuteurs 1,6), pour d'autres, cela reste flou et "compliqué" (tuteur 2).

Le seul tuteur qui remet **en cause le montant de la rémunération** est le tuteur n°6 qui n'est pas concepteur de cours *"mais actuellement peut être que l'on ne peut pas gagner sa vie en étant tuteur"* (E6r63).

Un autre paramètre qui nous paraît fondamental **est la rémunération aléatoire**, déterminée en fonction du nombre d'étudiants.

Certaines tâches **ne sont pas rémunérées**, comme les tâches administratives. Ainsi témoigne le tuteur n°13, alors responsable de la formation

"par contre pour le tutorat du cours, c'est à part, je pense que c'est vrai aussi en présentiel, il n'y a pas de supplément pour la responsabilité administrative" (E13r33).

3.3.2. Dispositif UTICEF

Tout comme pour V-Ciel, bien que cette question ne soit pas abordée par l'interviewer, certains tuteurs l'ont abordée. Le tuteur n°14 nous explique le décalage entre le temps passé et la rémunération : *"La rémunération n'est pas du tout faite en fonction du temps, j'ai commencé à calculer mes heures et puis j'ai arrêté, parce que parce que ça n'avait aucun rapport"* (E13r32). Le tuteur n°11 renchérit : *"Nous avons un contrat mensuel, donc petite indemnité pendant deux ans et quand on a des discussions c'est plutôt par module mais ce n'est pas grand-chose"* (E11r33).

3.3.3. Dispositif FORSE

Cette question n'est pas abordée par les tuteurs de manière critique vis-à-vis de l'institution. Détaillé, ce point particulier sera abordé infra dans le pôle "Soi".

3.3.4. Eléments de démarcation indépendants du dispositif

Quelques tuteurs V-Ciel et UTICEF ont mis en avant la faiblesse de la rémunération du tutorat, ce qui ne permet pas d'envisager –en France- cette activité comme une profession principale.

A noter, la dimension aléatoire de la rémunération des tuteurs V-Ciel en fonction du nombre d'étudiants. Il en est de même pour les tuteurs FORSE Lyon, dont le montant de leur salaire est calculé au prorata du nombre d'étudiants inscrits dans leur groupe.

3.4. La perception du personnel permanent de l'Université par dispositif

Afin de déterminer les représentations des tuteurs à distance sur leur statut et la reconnaissance institutionnelle, notre grille d'entretien comporte deux questions :

- *"Comment vous sentez-vous perçu par le personnel permanent de l'Université pour laquelle vous travaillez en tant que tuteur à distance ?"*
- *"Comment vous sentez-vous perçu par les autres partenaires du dispositif (coordinateur pédagogique, webmaster, concepteurs de cours, personnel administratif, etc.) ?"*

3.4.1. Dispositif V-Ciel

Etant tous salariés de l'Université, soit en qualité d'enseignant-chercheur, informaticien, etc., la reconnaissance institutionnelle n'est pas remise en cause. Comme le résume le tuteur n°1 *"parce qu'on est déjà enseignants chercheurs reconnus, on a notre bureau..."* (E1r96).

Par contre, pour le tuteur n°6, unique membre extérieur, le seul lien qu'il entretient avec l'Institution est celui avec la secrétaire pour se "*faire payer*" (E6r47); concernant les autres membres du personnel "*Je ne sais pas du tout, je n'ai pas à faire à eux*" (E6r49).

3.4.2. Dispositif UTICEF

Quatre tuteurs sur six mettent en évidence **l'absence totale de lien entre l'université et eux-mêmes**. Par exemple : "*Complètement ignorée, aucune idée*" (E12r29), "*moi je ne me sens pas du tout perçue [...]*" (E13r32). Le tuteur n°9 insiste sur la distance : "*Pas de contact avec les enseignants qui ne sont pas impliqués dans le dispositif. J'interviens à distance de la Tunisie alors que l'université est en France*" (E9r10).

3.4.3. Dispositif FORSE

Concernant la perception du personnel permanent de l'université, les propos sont très hétérogènes. Ils dépendent du statut des tuteurs.

Pour ceux qui sont enseignants-chercheurs, intervenants, docteurs en Sciences de l'éducation (E16, 19, 20, 21 et 26) les liens existent entre le personnel permanent (que ce soit au niveau des enseignants, du personnel administratif, etc.) et les tuteurs ne se sentent pas exclus de l'université.

Néanmoins, le tuteur n°16, bien que connu au sein de l'université, affirme "*enfin quand c'était des collègues... j'ai toujours eu de très bons contacts..... tu fais bien de poser la question parce qu'on doit être quand même de **drôle de martiens** euh... nous les tuteurs là*" (E16r33).

Autre élément de démarcation vis-à-vis de l'institution et des collègues enseignants-chercheurs : "*Il n'y a pas de distinction hiérarchique on va dire formelle, elle n'est pas spécifiée en terme de reconnaissance institutionnelle, ni en terme de statut ni en terme de*

finance." (E21r6). Participer ou non à la conception ou au suivi d'un Campus Numérique **ne change rien ni au statut, ni à la rémunération.**

Pour les autres, (E17, 18, 23, 24, 25, 28) , résumons leur point de vue avec les propos du tuteur n°24 : "*Il y a pas le contact, on est à distance de la distance, on est loin, quoi, on est ... C'est comme ça, on n'y peut rien*" (E24r81) ou ceux du tuteur n°23 : "*quand je vais poser du courrier, ils ne savent pas bien qui on est, c'est assez curieux, on est entre deux eaux en fait,[...] ils ne posent pas de questions, ils regardent avec des yeux tout ronds, et puis quand ils se rendent compte que l'on va poster du courrier, enfin au début, ils demandent pourquoi on veut un accès*" (E23r19).

Mais **cette distance notée dans les liens avec l'institution est une source de confort** pour le tuteur n°25 : "*[...] c'est agréable parce que sinon y'a longtemps que euh, on ne le ferait plus hein, il suffirait tu vois de changer quelque paramètres*" (E25r28).

Le tuteur n°22, concepteur et tuteur, évoque **la justification de cette distance** par le fait que ce soit des métiers différents qui ne doivent pas se côtoyer : "*Bien pis je trouve que c'est un autre métier. Pour moi, ça n'a pas lieu d'être. Avoir des relations avec d'autres alors qu'on est dans un autre métier. Non*" (E22r48-49-50). Les frontières entre l'enseignement à présentiel et à distance seraient étanches.

3.4.4. Éléments de démarcation indépendants du dispositif

La représentation qu'ont les tuteurs sur la reconnaissance institutionnelle, en l'occurrence par rapport au personnel permanent de l'université, dépend de l'appartenance antérieure et du statut de chaque individu.

Si le tuteur appartient, en qualité d'intervenant, d'enseignant-chercheur, à l'institution alors cette question n'a pour lui que peu d'importance car il a déjà la reconnaissance institutionnelle.

Par contre, les tuteurs extérieurs au personnel permanent de l'institution ont le sentiment de ne pas exister.

Cette perception est commune à tous les tuteurs interrogés. Le tuteur 22 juge cette absence de lien tout à fait normale car les métiers sont différents.

Une réflexion remarquable est celle du tuteur 25 pour qui cette distance avec l'institution donne une source de confort et permet –sans pression- de continuer cette activité.

3.5. La perception de l'équipe pédagogique du dispositif de FOAD

3.5.1. Dispositif V-Ciel

Quant aux liens éventuels avec les autres partenaires du dispositif, une réponse explicite est donnée par le tuteur n°1 : *"on ne se voit pas beaucoup. Maintenant qu'on sait comment ça se passe...on n'investit pas beaucoup sur ce genre de choses. Et puis comme on a jamais le temps en tant qu'enseignant chercheur... pour moi ce n'est pas un grand investissement, je le dis honnêtement, mon cours marche, je le maîtrise..."* (E1r68).

3.5.2. Dispositif UTICEF

Trois tuteurs évoquent la qualité des liens qu'ils entretiennent avec **le coordinateur pédagogique**. C'est, a priori, **l'unique interlocuteur régulier** pour les tuteurs (E8r38, E12r27, E13r31). Le tuteur n°9 est plus enthousiaste et parle *"de tous les acteurs conscients de la qualité du travail que je présente [...]"*, mais notons qu'elle entretient **des relations privilégiées avec les concepteurs** *"une expérience très riche d'échanges avec les concepteurs"*.

Les contrats étant des contrats de vacation, la preuve incontestable de la satisfaction de l'équipe pédagogique reste la reconduction de l'activité tutorale d'une année à l'autre. (E8r38).

3.5.3. Dispositif FORSE

Pour les tuteurs de L3, la perception de l'équipe pédagogique de leur dispositif **passé par le coordinateur pédagogique**. La réponse du tuteur n°22 illustre parfaitement cette unanimité : *"Mais qui c'est tout ça ? [Rires]. Moi je ne les connais pas moi ! [Rires]. Je connais R (coordinateur pédagogique). De là à dire comment je me sens perçue, pfff ! C'est une question que je ne me suis jamais posée. Ils me rappellent d'une année à l'autre, donc euh... c'est qu'ils doivent être satisfaits"*. (E22r33)

Pour le responsable de M1, il avoue ne jamais voir les tuteurs à distance (E26r43).

Les contrats étant proposés sous forme de CDD d'une année, **le critère de satisfaction est sa reconduction tacite**.

3.5.4. Éléments de démarcation indépendants du dispositif

Le cas des tuteurs V-Ciel est particulier puisqu'ils sont auteurs-tuteurs de leurs cours. Il est donc logique que passé le démarrage, ils aient moins besoin de se réunir. De plus, ils représentent l'équipe pédagogique.

Par contre, concernant les tuteurs UTICF et FORSE Lyon, la perception avec l'équipe pédagogique se résume aux liens entretenus avec le coordinateur pédagogique. Le sentiment de reconnaissance par rapport à la qualité de leur activité tutorale se cristallise dans la reconduction de leur contrat de travail (CDD annuel).

3.6. Synthèse

Le mode de recrutement est propre à chaque dispositif, que ce soit - cela est vrai au démarrage de V-Ciel - des enseignants-chercheurs et informaticiens experts des contenus qui conçoivent les cours, des anciens étudiants qui ont suivi la formation UTICEF avec succès ou des anciens étudiants ayant validé un cursus de troisième cycle pour FORSE Lyon. Ce qui reste vrai pour les trois dispositifs, est le côté informel et "par connaissance" du recrutement. Notons pour

UTICEF le pluriculturalisme des tuteurs recrutés puisque la formation s'adresse, notamment, à un public subventionné par l'AUF des pays du Sud.

Nous le verrons plus loin, dans le pôle "Soi", les tuteurs UTICEF et FORSE Lyon ont en commun d'être issus de l'enseignement et de la formation, ils ont tous pour expérience la pratique pédagogique.

Quant à la rémunération, les tuteurs des trois dispositifs qui l'évoquent, mettent en exergue la faiblesse et l'incertitude du montant puisqu'elle est calculée en fonction du nombre d'étudiants inscrits et suivis. Pour les enseignants-chercheurs ayant des responsabilités au sein des CN, les tâches ne sont pas toutes rémunérées (tuteur et responsable V-CIel) et elles ne sont pas nécessairement reconnues (responsable FORSE Lyon).

Pour la notion de reconnaissance de l'équipe enseignante et administrative, que ce soit celle en présentiel, ou celle à distance, elle est très variable en fonction du statut et de la profession dominante du tuteur. Pour les TAD, non-salariés de l'université, ils n'ont aucun lien avec le personnel permanent. Ils ne connaissent personne, personne ne les connaît. Ceci est d'autant plus marqué quand les tuteurs habitent hors du territoire national. Le tuteur 19 se juge même, en tant que TAD, de "drôle de martien".

Quant à la reconnaissance de l'équipe pédagogique du CN, elle se limite la plupart du temps aux liens entretenus avec le coordinateur pédagogique, également recruteur. Ceci est plus particulièrement vrai pour les tuteurs UTICEF et FORSE Lyon. Le signe de satisfaction concernant la qualité de leur travail reste la reconduction de leur contrat de travail, précaire, puisqu'il s'agit d'un contrat à durée déterminée d'une année.

4. Les dispositifs de FOAD comme dispositifs transitionnels (DT) dans le discours des TAD

Une dimension singulière des Campus Numériques de FOAD initiés par les universités est celle de dispositif (Linard M. 1998)¹⁴⁹ et transitionnel (Choplin H. Paquelin D., 2001¹⁵⁰), 2003¹⁵¹) car ils peuvent se définir comme un espace symbolique et imaginaire où se développent l'autorisation, la création et l'auteurisation des acteurs engagés dans un processus d'innovation. A travers les dires des tuteurs, nous dégagons cinq spécifications évoquées de ces dispositifs transitionnels, dont le fonctionnement diffère des formations proposées en présentiel : la notion de concurrence, de marché, d'organisation, d'amélioration et de pérennité.

Il est tout à fait intéressant de noter que notre grille d'entretien ne comporte pas de questions sur ces points particuliers. Les questions, souvent à l'initiative de ces allusions, portent sur :

- *Quels sont vos projets professionnels à court et moyen terme ?*
- *Souhaitez-vous intégrer davantage un dispositif de FOAD ?*
- *Pensez-vous continuer le tutorat à distance sur une longue période ?*

Quant aux difficultés liées à l'organisation et l'amélioration évoquées par les tuteurs, elles l'ont plus été par rapport aux questions relatives à la description de l'activité tutorale en elle-même.

Dans cette partie, nous nous bornons aux représentations des tuteurs qui subissent des pressions, des difficultés (notamment organisationnelles) émanant de l'Institution. Nous verrons dans les chapitres suivants les autres types de liens contraignants.

4.1. La notion de concurrence des dispositifs transitionnels, éléments abordés constitutifs par dispositif

¹⁴⁹ Linard M. (1998). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. L'Harmattan, Paris.

¹⁵⁰ Choplin H., Paquelin D. (2001). "Nouveaux médias et innovation pédagogique : l'hypothèse d'un dispositif transitionnel", in *Educational Media International*, Volume 38, Number 2/3, juin/septembre 2001, pp. 165-171.

¹⁵¹ Paquelin D., Choplin H., 2003. "Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations" in Alberio B., *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès et Lavoisier, Paris.

4.1.1. Dispositif V-CIel

Pour la moitié des tuteurs (soit quatre sur huit), **la notion de concurrence apparaît.**

Entre les institutions, citons quelques extraits, tuteur n°1 *"je sens qu'il y a une explosion aujourd'hui de formations un peu concurrentes, p.q. là tous mes collègues, que ce soit au Maghreb ou aux USA, ils ont tous un projet comme ça, donc après il y aura moins d'étudiants"* (E1r87). Ou encore le tuteur n°7 qui **compare les taux de réussite** avec des établissements concurrents : *"On a été très contents de la première promo 2006, on était en année civile, pour les 20 candidats yen a eu pas mal qui ont eu des épreuves de rattrapage mais ce sont les deux tiers qui ont eu leur diplôme, ce qui est bien quand on compare au CNAM, ou au CNED, je crois que c'est 20%des étudiants qui ont leur examen à la sortie"* (E7r23).

Mais également **une concurrence intra-université qui oppose formations en présentiel et à distance** : *"[...] on a mis V-CIel et tout ça alors que derrière, l'institution ne donnait aucun moyen mais par contre on disait au Ministère de regarder ce qu'on fait et par contre quand le ministère donnait de l'argent pour V-CIel, l'argent n'était pas du tout donné pour V-CIel, il est donné ailleurs..."* (E5r63).

A la fois vitrine pour l'institution mais non soutenu financièrement, la position est difficile à tenir.

Une logique marchande est apparue pour ces dispositifs qui nécessitent **un investissement stratégique permanent**, que ce soit pour la conception, l'utilisation et la mise à jour. Ainsi en témoigne le tuteur n°7 *"On a été soutenus l'année 1, puis 2 et 3 pour cet appel d'offres par l'AUF, et ensuite on a un soutien par le fond francophone en partenariat avec l'AUF, pour étendre le dispositif aux pays du Sud, où la francophonie est présente"* (E7r3).

4.1.2. Dispositif UTICEF

Rien n'est à signaler concernant la notion de concurrence sur ce dispositif, vu par les tuteurs.

4.1.3. Dispositif FORSE

Pour le tuteur n°26, concepteur-tuteur de cours, la concurrence existe et elle remplacerait le dispositif FORSE si celui-ci venait à disparaître *"si on s'arrête, ça sera quelqu'un d'autre"* car il est *"rentable"* (E26R54).

4.2. La notion de marché des dispositifs transitionnels, éléments abordés par dispositif

4.2.1. Dispositif V-CIel

La logique marchande se retrouve dans les propos du tuteur n°1 *"on se retrouve avec une clientèle"* (E1r90), ainsi que les interrogations du tuteur n°3, pour qui la pérennité passe par **l'employabilité des étudiants** ayant suivi le Master V-CIel : *"ça a l'air d'être pérennisé, après je ne sais pas la qualité, comment c'est reconnu derrière au niveau industriel. C'est un master 2, faut qu'il y ait derrière les premières entreprises qui se risquent à embaucher des gens comme ça"* (E3r67).

4.2.2. Dispositif UTICEF

Contrairement au dispositif précédent, les tuteurs ne font pas mention de la notion de marché, inter-universités ou intra université.

4.2.3. Dispositif FORSE

La loi du marché est très présente dans les propos du tuteur n°23. Participant à l'élaboration des cours numérisés, directeur de mémoire, enseignant-chercheur et tuteur, il note les points de dysfonctionnement (argent reçu de l'organisation qu'elle ne redistribue pas au dispositif, absence de reconnaissance, manque de rentabilité des cours en présentiel, mépris des acteurs - notamment des étudiants qui paient plus cher à distance pour *"recevoir moins"* - qu'il trouve

inadmissibles et souhaiterait que les universités soient davantage soumises à la "loi du marché".

4.3. La notion de problèmes organisationnels inhérents aux dispositifs transitionnels en marge, éléments abordés par dispositif

4.3.1. V-Ciel

Une formation dispensée à distance, grâce à un outil et une connexion Internet fait subir aux utilisateurs des difficultés de différentes natures.

La difficulté principale est, pour le dispositif V-Ciel, dont la formation est très largement dispensée dans les pays du Maghreb, la **qualité de la connexion très irrégulière**. Cinq tuteurs sur huit notent ce handicap (tuteurs n°1, 2, 3, 7, 13).

Cette gêne peut s'avérer très pénible dans le déroulement de l'activité tutorale "*Effectivement quand on a 30 étudiants à suivre et que par malheur ou heureusement il y en a beaucoup qui se connectent au moment de la session de chat...il y a un étudiant qui pose une question, le temps d'élaborer la réponse, il y en a un autre qui a posé une autre question, ...ça complique [...]quand à ça s'ajoutent des problèmes techniques, ça fait des dialogues de sourds en fait !*" (E3r14).

Cité deux fois, **l'aspect culturel** n'est pas négligeable (tuteurs n°1, 4) : "*Il y a un aspect je dirais plus culturel*" (E1r6), "*dans la formulation des choses, ça peut passer comme ça peut ne pas passer du tout*" (E1r7).

L'aspect financier est également une difficulté : pour suivre certains cours, les étudiants doivent être en possession de logiciels préconisés par les concepteurs de cours. Or, beaucoup d'apprenants n'ont pas les moyens de se les procurer. Le responsable propose soit d'envoyer les anciennes versions, soit de télécharger d'autres logiciels : "*mais envoyer un logiciel, sachant que certains coûtent jusqu'à 8000€, 4000€, ça c'est un pb qui se pose sachant qu'il*

faut que l'étudiant puisse pratiquer et sachant que les étudiants n'ont pas forcément les moyens d'acheter les logiciels, je pense que c'est pas aussi réglementaire de leur envoyer les logiciels" (E13r20).

La dimension communication au sein même de l'équipe pédagogique, conceptrice des cours, est citée par un concepteur-tuteur (tuteur n°3) *"le plus gros point faible au départ, c'était la communication...on avait du mal à communiquer entre co-auteurs et tuteurs du cours...les tuteurs n'avaient pas forcément connaissance du contenu précis" (E3r11).*

Nous pouvons supposer que **ces espaces d'incompréhension**, de visions hétérogènes sont à l'origine de l'**abandon** de certains tuteurs : *"Et voilà et donc après il y en a certains qui nous ont un peu lâché puis qu'ils se sont rendu compte que ça ne leur plaisait pas, il en a d'autres qui ont... c'est du temps et puis se croyaient en hot line" (E5r45).*

Enfin, des **problèmes administratifs** sont décrits par le tuteur n°3 qui ignore s'il a le droit d'exercer sa pratique tutorale pendant et sur son lieu de travail (E3r62), ainsi que des tracasseries avec beaucoup de papiers, de dossiers à remplir pour un paiement intervenu une année après (E3r64).

4.3.2. UTICEF

Deux tuteurs mentionnent des problèmes organisationnels institutionnels. Le tuteur n°8 met en évidence deux points fondamentaux dans la même phrase : *"est-ce qu'on peut demander à des formateurs vacataires qui sont habitués aux formations en présentiel, est ce qu'on peut tout d'un coup leur demander à la fois d'imaginer des activités dites pédagogiques à distance et de les encadrer, c'est la vraie question, est-ce qu'ils sont capables de tout faire, je ne suis pas sûr" (E8r57).* Il insiste à la fois sur **le statut précaire de vacataire** et en même temps sur **les compétences présumées** de certaines personnes à concevoir et encadrer des modules de FOAD.

Le tuteur n°11 met en exergue **l'irréprochabilité du dispositif technique** pour le bon fonctionnement d'un dispositif (E11r26). Il note que – sans consignes suffisantes - les **concepteurs de cours conçoivent comme ils l'entendent les évaluations**, ce qui peut provoquer "*on peut noter qu'il y a des divergences entre les tuteurs quand même importantes*" (E11r29).

4.3.3. FORSE

Deux tuteurs citent des problèmes de type organisationnel :

- Le tuteur n°17 évoque des problèmes qui sont liés à **l'absence de lieu attitré et de statut** (dérangement téléphonique aux heures des repas, paiement des timbres, de l'encre, des cartouches, etc., de la connexion).
- Quant au tuteur n°24, informaticien de formation, il met en évidence la lenteur de la plateforme et sa non-utilisation (E24r18).

4.4. La notion de propositions d'amélioration des DT, éléments abordés par dispositif

4.4.1. V-Ciel

Engagés dans un processus de conception et d'amélioration les concepteurs-tuteurs et tuteurs proposent un certain nombre de points mélioratifs.

- **D'ordre pédagogique** : une rencontre au démarrage avec les étudiants qui serait davantage d'ordre "séminaire culturel", "pas trop technique" est un plus évoqué par le tuteur n°1. Peut-être une communication plus claire avec les étudiants simplifierait le travail "*ils me disent ouais c'était sympa, machin tout ça, etc., le seul souci c'est qu'on n'a pas pu travailler ensemble. Ben je dis ben les gars, pourquoi vous pas pris RV au cyber-café ? Ah ben ouais, on n'y a pas pensé !*" (E4r18-19)
- **D'ordre institutionnel** : une **reconnaissance institutionnelle administrative** est nécessaire pour ce type de formations "[...], le fait de ne pas avoir des étudiants en face d'un enseignant, administrativement ce n'est pas possible" (E5r87). Les lois sont créées

peu à peu, il est très difficile de faire exister un dispositif de FOAD avec des contrats de travail spécifiques, des horaires réaménagés, etc.

Notons également l'absence de reconnaissance institutionnelle **qui pénalise les enseignants-chercheurs dans leur investissement** : *"On n'a pas forcément la reconnaissance universitaire de ses efforts, [...] si je voulais être parfait, je le pourrais mais ça me prendrait deux fois plus de temps, mais par contre je n'en aurais absolument aucune reconnaissance en décharge"* (E7r27).

Mais c'est également au **détriment de la qualité des formations** que se joue cette absence de reconnaissance *"Moi, personnellement, je n'ai pas le temps, j'aurais peut-être dû, en fonction des crédits reçus initialement, demander 40 heures pour prendre un développeur mais j'avais l'impression de pouvoir le faire moi-même, mais je me suis trompé, et je suis finalement revenu à des choses beaucoup plus basiques"* (E7r41). Et qui limite également les tuteurs qui n'ont pas de statut au sein de l'Université : *"Heu... ! Ce n'est pas encore un statut professionnel. On n'est pas au Canada, donc. En France c'est subalterne, je vois plus ça comme un à-côté, c'est-à-dire que quelqu'un est soit prof et en plus tuteur, soit il a une activité professionnelle et est tuteur en plus."* (E6r61). Il s'agit bien **d'un groupe occupationnel et non professionnel**.

- **D'ordre communicationnel** : recruté depuis peu responsable du dispositif V-Ciel, le tuteur n°13 déplore l'absence de rencontres entre organisateurs de formation en ligne (E13r40).

Des conditions de fonctionnement aléatoires, en dehors des processus traditionnels des formations en présentiel (problèmes d'organisation, de conception pédagogique, de moyens, de reconnaissance, etc.), mettent les dispositifs de FOAD dans une situation de précarité certaine. Soit, il existe des conditions motivantes de créativité, d'auteurisation (Paquelin 2001), mais qu'en est-il de la pérennité ?

4.4.2. UTICEF

Les améliorations à apporter portent pour le tuteur n°11 **sur la reconnaissance institutionnelle du tutorat** "*donc il faut trouver des solutions c'est pourquoi le tutorat n'a pas l'image qu'il devrait avoir. C'est pourquoi on devrait imaginer d'autres modèles qui permettent de faire; plutôt, moi je pense à mes confrères, des critères d'évaluation*" (E11r33). Cette vision est partagée par le tuteur n°14.

Quant au tuteur n°12, il est également **question de reconnaissance** car le tutorat nécessiterait **une formation** qui concernerait aussi bien la connaissance de l'enseignement en présentiel, que d'avoir suivi soi-même une FAD. (E12r26).

4.4.3 FORSE

Les améliorations proposées par les tuteurs de FORSE sont de deux natures :

- **D'ordre technique** : le tuteur n°17 mentionne que depuis trois années, il a des problèmes avec la plateforme (ouverture des pièces jointes, désactivation du système anti-virus obligatoire pour faire certaines opérations).
- **D'ordre institutionnel**, au niveau de la **reconnaissance de la complexité** de l'activité tutorale, car dit-il, personne n'explique aux nouveaux tuteurs ce qu'ils vont rencontrer (E22r35).

4.5. La notion de pérennité, éléments abordés par dispositif

4.5.1. V-Ciel

La mise en cause de la pérennité-même du dispositif V-Ciel est largement évoquée par six tuteurs.

Le tuteur n°1 évoque **une méconnaissance nationale** de ce qu'est le **e-learning** (E1r71), il émet clairement un **doute sur l'avenir** "*j'espère que ça durera*" (E1r69), quant au tuteur n°5 il a "*l'impression que ça peut fonctionner*" (E5r92).

La continuité de ces dispositifs est mise en porte-à-faux quant à **l'implication des acteurs** "qui dit que demain mes collègues vont être aussi motivés", "c'est peut-être la dimension qu'on a du mal à maîtriser" (E1r84) car comment pallier **l'effet bonne volonté** ? , "On sent que c'est quand même quelque chose qui tient par la volonté des gens" (E1r99) puisque **la reconnaissance n'est ni financière, ni institutionnelle** ? "Vu les financements qu'il y a, etc., ce n'est pas des trucs qui vont motiver les gens" (E1r99), "Peut-être que les universités en France, ou ailleurs, n'ont pas encore vraiment incorporé ça dans leur cursus de façon sérieuse..." (E1r100).

Cet "effet bonne volonté" est mis en exergue par le concepteur du dispositif qui n'a pas hésité **à prendre des responsabilités stratégiquement** au sein de l'école pour valoriser le projet du campus (E5r82). Certains concepteurs-tuteurs, au demeurant enseignants-chercheurs- sont las d'un tel investissement "je trouve que c'est vraiment ingrat parce que c'est beaucoup de temps et d'énergie pour pas beaucoup de reconnaissance [...]" (E7r44) et le temps passé est "sans commune mesure" avec le temps passé sur des cours en présentiel.

Le troisième tuteur ajoute une autre dimension c'est la **Crainte des enseignants** pour leur profession (E3r38) et qui perçoivent les formations dispensées par la FOAD comme une forte concurrence. Le tuteur insiste sur un autre point, c'est celui de **la difficulté pour certaines disciplines** d'être à la fois numérisées et attractives (E3r69).

D'autres idées intéressantes émergent, le tuteur n°6 nous parle de **son titre de vacataire** (E6r48), de son apprentissage "en cours de route" sans formation.

Et la pérennité n'échappe pas à **l'aspect financier**, puisque financés au démarrage pour une validité de cours de quatre ans, les cours seront à refaire, mais ils ne savent pas encore à ce moment-là quel sera le financement (E7r44).

Et un autre point **d'ordre politique** peut tout remettre en cause, c'est le choix de diversifier l'offre de formation, tout en gardant un budget identique "J'ai reçu un mail de la direction de Paris, ils souhaitent diminuer le nombre de bourses, car ils veulent développer en parallèle des formations de 3^{ème} cycle [...] sachant que le budget n'a pas bougé, ils vont diminuer le

nombre de bourses pour pouvoir installer d'autres formations . Non va avoir une grosse baisse d'allocations mais on ne sait pas encore trop bien" (E13r48).

Fin 2008, de grosses interrogations se posent quant au devenir de ce dispositif expérimental. La pérennité est remise en cause que ce soit au niveau politique, financier, organisationnel, ou de la stabilité des acteurs. Certains concepteurs, salariés permanents de l'institution, se sont déjà désengagés du projet, qu'en sera-t-il de la motivation du personnel vacataire ?

4.5.2. UTICEF

Peu de tuteurs abordent la question de la pérennité de leur dispositif UTICEF. Le tuteur n°12 parle simplement d'un **besoin d'engagement des personnes responsables** dans la FOAD. Le tuteur 11 indique l'accord indispensable des personnes pour que les projets survivent (E11r49) et que la pérennité fonctionne également de pair avec l'engagement des personnes (E11r50).

4.5.3. FORSE Lyon

Deux des tuteurs participant à l'organisation du dispositif émettent leur avis. Pour le tuteur n°21, la pérennité sera d'ordre :

- **Financier**, si les interlocuteurs sont intéressés et acceptent de continuer le financement (E21r33) à la condition que **le dispositif soit rentable économiquement**,
- **Politique** pour le tuteur n°26. **Sans vraie reconnaissance des acteurs engagés**, les dispositifs de FOAD ne sont pas viables. Trop peu de personnes portent le projet : *"[...] moi le système j'y crois pas du tout, vraiment pas du tout aux modalités de travail que je trouve pas crédibles, donc les gens qui portent tout sur les épaules, qui font fonctionner un système, en dérogation et tout avec soit, au mieux, une indifférence de l'institution, "oh, bravo, continue", et puis sinon en fait on s'en fout, ou alors quelque fois, on peut mettre une ou deux peaux de banane sous les pieds, ça je le vois de manière assez importante à l'Université, ça fonctionne beaucoup de cette manière-là, je trouve ça ridicule." (E26r51).*

4.6. Synthèse

Concernant la notion de dispositif transitionnel, où se développent l'autorisation, la création et l'auteurisation des acteurs engagés dans un processus d'innovation, nous avons opté pour une présentation sous la forme d'un tableau récapitulatif pour une meilleure lisibilité. Cette lecture nous permet de mieux appréhender les points convergents et divergents entre les dispositifs.

Tableau 8

Les représentations des tuteurs sur les dispositifs de FOAD

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
Concurrence	<p>Entre les dispositifs inter-universités (offre variée, taux de réussite)</p> <p>Concurrence intra-université entre FOAD et présentiel</p> <p>Investissement permanent stratégique des Ets qui subventionnent telle ou telle autre formation</p>		<p>Concurrence existe, car dispositif "rentable"</p>
Marché	<p>Logique marchande, tuteur n°1 parle de "clientèle"</p> <p>Tuteur n°3 s'interroge sur l'employabilité pour leurs étudiants</p>		<p>La "loi du marché" doit être davantage présente pour les CN, cela éviterait les points de dysfonctionnement</p>

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
Problèmes d'organisation	<p>Aspect technique : problèmes de connexion handicapants</p> <p>Aspect culturel : adaptation nécessaire</p> <p>Aspect financier : logiciels chers donc obligation de changer, ou fournir anciennes versions</p> <p>Aspect communicationnel au sein de l'équipe pédagogique</p> <p>Aspect administratif : reconnaissance du droit de travailler durant la journée</p>	<p>Précarité des acteurs à qui l'on présuppose des compétences (pas de métier donc pas de formation, pas de référentiel, etc.)</p> <p>Aspect technique : la plateforme doit être irréprochable</p> <p>Divergences importantes entre les tuteurs par rapport à l'évaluation</p>	<p>Précarité des acteurs (pas de lieu de travail, pas de statut)</p> <p>Aspect technique : la formation des tuteurs doit être de bon niveau</p>

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
Améliorations	<p>D'ordre pédagogique (regroupement avec les étudiants serait un plus pour une connaissance de chacun)</p> <p>FORMATION HYBRIDE</p> <p>D'ordre institutionnel (meilleure reconnaissance administrative, meilleure reconnaissance des tâches effectuées car cela vient à l'encontre de la qualité de la formation, création d'un statut particulier aux tuteurs)</p> <p>D'ordre communicationnel (davantage d'échanges entre personnes engagées dans la FOAD)</p>	<p>D'ordre institutionnel (amélioration de l'image des tuteurs, prise en compte de la spécificité de cette activité et proposer une formation)</p>	<p>D'ordre technique (amélioration du dispositif)</p> <p>D'ordre institutionnel (prise en compte de la spécificité et proposer une formation)</p>

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
Pérennité	Si meilleure connaissance nationale du e-learning Si moins "d'effet bonne volonté" de quelques-uns et une meilleure reconnaissance Si les enseignants du présentiel sont moins réticents Si moins de précarité pour les tuteurs Si dispositif pérennisé financièrement Dépend des choix politiques	Si les personnes responsables sont engagées dans la FOAD	Si les financements continuent (en fonction de la rentabilité) Si davantage d'acteurs sont engagés dans la FOAD (trop peu de personnes portent les projets)

Il ressort de ce tableau qu'effectivement certains acteurs, qui ont fait le choix de s'investir dans la FOAD, éprouvent de la difficulté à ne pas voir leurs efforts davantage soutenus et reconnus. Les tuteurs à distance des trois dispositifs nous parlent d'engagement **des acteurs comme condition sine qua none de pérennisation des dispositifs**. Les limites rencontrées sont celles imposées par ces dispositifs, espaces "symboliques et imaginaires" (Paquelin 2001)¹⁵² qui ouvrent à des possibilités très novatrices d'une part, mais qui ne trouvent **pas forcément l'écho favorable à leur développement au niveau institutionnel** d'autre part.

Le tuteur n°6 met en exergue cette différence de statut des tuteurs perceptible entre les pays d'Amérique du nord et la France, et cela est rappelé à plusieurs reprises par les tuteurs.

Comme le résume le tuteur n°21 *"Alors ça demande des moyens, ça demande un savoir-faire, ça demande une culture de la formation à distance, ben voilà, ça évolue tout doucement"* (E21r25).

¹⁵² Choplin H., Paquelin D. (2001). opus cit.

5. Synthèse conclusive du pôle système dans la singularité de la construction des pratiques professionnelles des TAD

C'est une vision quelque peu désenchantée qui nous est offerte dans cette première partie, qui met en lien les représentations des tuteurs à distance avec le système, leur établissement de tutelle.

Cela met en évidence les particularités de ce "nouveau métier" ou cette "nouvelle activité" de TAD dans une formation dispensée, tout ou en partie à distance, dans un Campus Numérique : conception des cours numérisés qui ne va pas de soi, organisation tutorale perfectible, absence de reconnaissance d'une activité pourtant chronophage et très engageante, statut inexistant, rémunération aléatoire, précarité d'emploi, forte concurrence, notion de marché prégnantes dans les établissements d'enseignement publics, pérennité perpétuellement à négocier, compétences présumées très diversifiées, activité qui reste globalement peu ou mal définie.

Nous illustrons cela par les propos du tuteur n°23 : *"Alors moi c'est pas du tout tuteur, car je ne sais pas ce que c'est, tuteur par exemple, moi j'ai un neveu en faculté de maths, et là-bas à partir de la troisième année ils sont tuteurs d'autres étudiants et pour eux les tuteurs ce sont des étudiants qui aident d'autres étudiants, donc dans tuteur il n'y a pas la dimension validation, accompagnement, on fait un gros travail qui n'est pas reconnu dans le terme tuteur"*.

Alors, puisque le cahier des charges est parfois contourné, mais souvent pour faire davantage et non moins, qu'est-ce qui motive les cybertuteurs à continuer cette activité ?

Deux pistes différentes nous semblent fondamentales :

1. L'espace de liberté autorisé qui permet la création et l'adaptation d'outils d'évaluation (tuteurs n°3, 7, 8, 20), personnalisation de son intervention (tuteurs n°16,23);
2. La zone de confort qu'autorise le peu de présence de l'administration (tuteur n°25).

Car si les tuteurs se servent un peu au démarrage des consignes du cahier des charges, de la charte tutorale, du contrat de tutorat, comment font-ils par la suite ? De quoi se servent-ils pour construire et adapter leurs pratiques professionnelles tutorales ?

Chapitre 4

Singularité de la construction des pratiques professionnelles des TAD par rapport aux pôles pairs et étudiants

Reprenant notre modèle conceptuel systémique, nous analysons les interactions des tuteurs à distance avec les acteurs pairs et les étudiants (nommés "personnes à qui s'adresse le service" dans notre chapitre 2).

Ces interactions sont spécifiques en cela qu'elles se déroulent à distance, les acteurs communiquent dans un "ici et maintenant" qui est différent, voire différé quand les communications sont asynchrones. A l'instar de Jacquinot G. (2001)¹⁵³, nous optons pour le parti de ne plus opposer présence et absence, l'utilisation courante, voire quasi-généralisée chez les populations observées, des outils informatiques ne justifiant plus cette dichotomie. Par contre, à travers les signes de présence entre, les pairs tuteurs à distance d'une part, et les tuteurs/étudiants, nous allons étudier la nature de leurs interactions.

¹⁵³ Jacquinot-Delaunay G. (2001). "Le sentiment de présence". *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*. Poitiers, 24 juin 2000. "Documents, Actes et Rapports pour l'Education", CNDP, pp. 183-191. Sur le site <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document773.php>. Consulté le 10 août 2011.

Pour étudier la nature des interactions en ligne dans le cadre de nos trois CN universitaires, nous nous appuyons sur les modalités de présence dégagées par Blandin B. (2004)¹⁵⁴. Il existe quatre grandes catégories :

1. *face à face ou en mode présentiel : il y a partage effectif d'un ici et maintenant;*
2. *présence virtuelle : il y a partage d'un maintenant et d'un espace virtuel, les ici des protagonistes étant différents;*
3. *à distance synchrone : il y a partage d'un maintenant, mais les ici des protagonistes sont différents;*
4. *à distance asynchrone : il y a échange de signaux et/ou de messages qui rendent compte d'ici et maintenant différents.*

Et l'auteur met en exergue les difficultés inhérentes à la communication : "*Chacune de ces modalités de présence autorise ou non la perception de certains signaux, la mise en œuvre de certains comportements ou de certains rituels. Dans certaines modalités de présence, l'absence de repères communs permettant l'ajustement des comportements est susceptible de provoquer des quiproquos et d'accroître les difficultés pour s'entendre sur un cadre d'interprétation*" (Blandin B. 2004).

Se référant aux travaux de Goffman E. (1967, 1973, 1974, 1987, 1988 et 1991), Blandin B. se propose d'analyser la relation pédagogique à distance à la lumière de la sociologie interactionniste Goffmanienne ainsi que la définition de la relation éducative de Postic M. (2001).

Il met en parallèle des concepts de Goffman, comme la réalité qui est une construction sociale, sa compréhension repose sur un nombre de cadres *qui "donnent un sens à chaque situation ou évènement"*. Ces cadres étant multiples et différents pour chaque individu, ils rendent l'interprétation des situations propre à chacun. "*Ce qui signifie que pour parvenir à une "interaction conversationnelle", il est nécessaire d'établir un "compromis de travail" (Goffman 1988), ou un "consensus temporaire" (Goffman 1973) sur les buts et les rôles de chacun pour que l'interaction se déroule sans surprise. Ce consensus se traduit par*

¹⁵⁴ Blandin B. (2004). "La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ?" in *Distances et savoirs*, 2004/2 Vol. 2, p. 357-381. DOI : 0.3166/ds.2.357-381

l'élection, souvent implicite, d'un cadre commun permettant d'interpréter les paroles, les comportements, les signaux [...]" (Blandin B 2004)¹⁵⁵.

Nous pouvons, tout comme l'évoque Blandin, nous demander si les échanges portent "*l'impérieuse nécessité d'ajustement des cadres pour qu'il y ait interaction*", mais également quelles sont –d'une manière plus générale- les ressources co-construites dans l'ajustement des pratiques professionnelles. Nous nous démarquons de cette démarche ayant fait, pour nos travaux, le choix d'analyser les paroles quant aux représentations des TAD, et non leurs écrits syntaxiques.

Ce chapitre comporte une première partie les échanges avec les pairs, puis dans une seconde partie les interactions avec les étudiants.

1. Spécificités relatives au pôle des pairs dans le discours des TAD

Le groupe occupationnel des tuteurs à distance nous a paru relever de cette construction dans l'interaction car il n'existe ni profession, ni syndicat, ni instance de représentation de l'activité tutorale. Rien n'étant défini, comment les pairs, de statut, de profession dominante différente, de cultures hétérogènes s'y prennent-ils pour communiquer ? Sur quoi portent leurs interactions ? Existe-t-il des *quiproquos* de communication dus à leurs cadres de référence individuels ? Comment parviennent-ils à un "*compromis de travail*" ?

1.1. Définition du groupe des cybertuteurs : profession ? Métier ? Occupation ?

Cette notion de groupe occupationnel et non groupe professionnel est évoquée –supra- par le tuteur n°6 lorsqu'il affirme "*Heu... ! Ce n'est pas encore un statut professionnel. On n'est pas au Canada, donc. En France c'est subalterne, je vois plus ça comme un à côté, c'est-à-dire que quelqu'un est soit prof et en plus tuteur, soit il a une activité professionnelle et est tuteur en plus.*" (E6r61).

¹⁵⁵ Blandin B. (2004). opus cit. p. 362.

Ces acteurs font partie d'un ensemble, l'Université, mais ils restent à la marge de cette organisation plus formelle. Ils ne possèdent pas de bureau, pas de poste de travail, pas de boîte à lettres...ils travaillent chez eux ou sur le lieu de leur profession principale.

De notre côté, de nombreuses incohérences et interrogations se sont révélées au fur et à mesure de notre pratique de tuteur à distance dans un Campus Numérique :

- Dotés d'un contrat de vacataire annuel, les tuteurs – bien qu'ayant en charge une trentaine d'étudiants qu'ils doivent essayer d'amener avec succès à l'issue de leur formation - n'ont aucun statut et ne bénéficient que d'une rémunération très faible;
- Ils ne possèdent aucun lieu de travail attribué à l'université et travaillent à leur domicile, assumant tous les frais de communication (timbres, téléphone, Internet, etc.);
- Comme nous l'avons démontré au chapitre 3, il s'avère que les tuteurs créent leurs propres outils de travail, dépassent ou contournent parfois les attentes du cahier du charge;
- Les règles de fonctionnement sont relativement floues, chacun "interprète" ainsi sa fonction comme bon lui semble;
- Le mode de recrutement est variable suivant les Campus Numériques, peut-on alors penser la création d'un "métier" et sa pérennisation ?
- Bien que les contraintes soient nombreuses pour accepter et continuer cette fonction, les tuteurs à distance l'assurent et l'assument dans la durée.

Si les objectifs des professions d'enseignant et de formateur sont clairement définis, il n'en est pas de même pour le tutorat à distance, tant le gouffre est important entre le savoir théorique généralisable, et la pratique de terrain, nous pouvons légitimement nous demander si le terme métier ne serait pas plus opportun. En effet, les formations proposées à chaque tuteur sont souvent d'ordre technique. Qu'en est-il des autres dimensions ?

Prenons la définition de Le Boterf G. (2000)¹⁵⁶ : En gestion des ressources humaines, la notion de métier peut être résumée comme l'ensemble des savoir-faire (ou capacités techniques) acquis, par l'apprentissage ou l'expérience, par l'individu.

Selon lui, le métier se définit traditionnellement par quatre grandes caractéristiques :

1. un corpus de savoirs et de savoir-faire essentiellement technique
2. un ensemble de règles morales spécifiques à la communauté d'appartenance (exemple des comptables qui obéissent aux principes comptables)
3. une identité permettant de se définir socialement ("je suis secrétaire", "je suis ingénieur" ...)
4. une perspective d'approfondir ses savoirs et ses savoir-faire par l'expérience accumulée (Learning by doing).

Notons que ces quatre points sont discutables concernant le tutorat à distance : il n'existe pas de corpus de savoirs formellement établi (bien que les recherches progressent incontestablement), il n'existe pas d'éthique de l'activité, en France on ne peut guère parler d'identité de tuteur.

Par contre, concernant le quatrième point, si c'est "en faisant que l'on apprend" et si l'entreprise est apprenante (au sens où elle permet aux acteurs de faire apprendre mais également d'apprendre pour eux-mêmes), peut-on affirmer que les TAD feront également des apprentissages pendant l'exercice de leur mission ?

1.2. Rappel des indications institutionnelles concernant les échanges entre pairs par dispositif

1.2.1. Dispositif V-CIel

¹⁵⁶ Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, éditions d'organisation.

Aucun objectif formel n'est donné aux tuteurs (cf. Contrat d'engagement pour le tutorat, Annexe 1).

1.2.2. Dispositif UTICEF

Ce texte est extrait de la charte du tutorat (Annexe 2), *Charte du Tutorat Master Pro Uticef* 2007/2008 33 4.

Participation à l'espace tuteurs

Des échanges avec le responsable pédagogique, les concepteurs et les autres tutrices et tuteurs sur les problèmes rencontrés et les solutions trouvées sont organisés dans l'espace de la salle des professeurs.

Les tutrices et tuteurs doivent fonctionner en équipe pour montrer aux apprenants par leur propre pratique, l'intérêt du travail coopératif.

Il est souhaitable que les concepteurs ne deviennent pas les tutrices ou tuteurs de leurs unités de valeurs afin d'éviter une reproduction de la relation traditionnelle enseignant/e-enseigné/e. Par contre, la concertation entre conceptrices/concepteurs et tutrices/tuteurs est obligatoire en début de séminaire afin de mieux coordonner l'abord des situations d'apprentissage.

Ainsi les échanges entre tutrices/tuteurs doivent être favorisés à l'intérieur de chaque équipe d'enseignement, animés par son responsable, ainsi qu'avec tous les autres tutrices/tuteurs intervenant dans les autres unités d'enseignement.

Des procédures de recueil de suggestions sont à mettre en place à destination du conseil pédagogique qui peut les valider et les faire mettre en pratique.

Des cahiers de suggestions techniques et pratiques d'un côté et pédagogiques de l'autre sont mis à disposition des tutrices/tuteurs.

Une vraie dynamique d'échange, de progression est initiée par la coordinatrice pédagogique en vue de : démontrer aux étudiants l'intérêt de la pratique coopérative, d'améliorer la charte existante.

1.2.3. Dispositif FORSE Lyon

Aucun objectif formel n'est donné aux tuteurs (Cf. *Cahier des charges de l'accompagnement pédagogique*, Annexe 3).

1.3. Eléments de singularité des échanges par dispositif

Un seul dispositif a des objectifs clairs pour la communication entre tous les acteurs des dispositifs à distance. Une motivation qui a pour but l'exemplarité vis-à-vis des étudiants, mais également le CN se veut un espace de progression, une entreprise apprenante où chacun peut apporter sa contribution. Les concepteurs bien sûr, les tuteurs par le biais de : procédures de recueil de suggestions, cahiers de suggestions techniques, pratiques et pédagogiques, ainsi que les étudiants qui peuvent faire partager leurs réflexions par l'intermédiaire des tuteurs.

L'activité tutorale n'étant pas une profession, les tuteurs à distance évoluent grâce à des missions, des tâches mais pas par des pratiques formalisées. A quoi leur servent les interactions entre pairs ?

Nous rappelons notre deuxième hypothèse :

H2. Je veux également démontrer que les interactions avec les tutorés et les pairs tuteurs, bien qu'elles ne soient pas prégnantes, font évoluer certaines pratiques.

Nous rappelons notre question posée lors de l'entretien mené avec les tuteurs à distance :

Parlez-moi des échanges et des constructions collectives avec la communauté des tuteurs. Par quel média se font-ils (plate-forme, réunions en présentiel, ouvrage commun, rencontres informelles ...) ?

1.3.1. Dispositif V-Ciel

Les échanges entre pairs sont de nature, soit:

- **pédagogique**, ainsi le tuteur 1 a travaillé avec des collègues, via la plate-forme pour élaborer un QCM (E1r20), les tuteurs n°5 et 6, binômes sur un module, comparent leurs programmes concernant les chats (E5r31), le tuteur n°13 a bénéficié de l'aide du tuteur n°4 grâce à un article transmis portant sur une question de cours (E13r28).
- **organisationnel**, les correspondants algériens des tuteurs lyonnais ont pris le relais concernant un examen. Ils ont corrigé et envoyé la note au tuteur n°1 (E1r32). Après une démission, l'autre tuteur binôme a présenté lui-même un remplaçant ne désirant pas poursuivre seul *"je préfère travailler en binôme, je connais quelqu'un qui a suivi la formation, qui est très bien et motivé et tout"* (E13r42).
- **ayant trait à la supervision**. Tuteur et initiateur d'autres formations accompagnées par un tuteur, le tuteur n°4 n'hésite pas à répondre à leur place au besoin (E4r3).

Les échanges entre pairs ne portent pas, dans l'immédiat sur un échange de pratiques, bien qu'un outil soit disponible : *"alors ben non, je vois que je ne le fais pas, c'est une bonne question et en fait on a fait un coin tuteur parce qu'on s'est aperçu l'an dernier qu'il y avait des tuteurs qui étaient un peu seuls"* (E5r107). Ce que corroborent les tuteurs n°6 et 7 (E6r59) et (E7r32) *"on a assez peu d'échanges, il y a aussi sur Spirale un forum qui s'appelle "le coin des tuteurs" où on pourrait raconter notre expérience, mais on ne le fait pas"*.

De plus, comme le soulignent les tuteurs n°6 et 13, bien souvent ils ne se connaissent pas, ils ne se sont jamais rencontrés (E6r60 et E13r39). Responsable de la formation en 2008, le tuteur n°13 va parfois lui-même solliciter les tuteurs suite à une absence prolongée sujet d'inquiétude chez les étudiants (E13r37).

Nous nous pouvons constater qu'il n'y a pas besoin de réajuster les cadres de référence, tous les concepteurs-tuteurs sont des enseignants universitaires ou issus de l'université.

1.3.2. Dispositif UTICEF

Les échanges entre tuteurs portent sur :

- **le démarrage de l'activité d'un tuteur** : *"J'ai été aidée par B et S. B. que je connaissais déjà"* (E12r6).
- **le déroulement de la formation** en amont ou durant *"Les échanges se font par des réunions formelles (Skype) et des réunions et des échanges informels via la plateforme et l'e-mail. Ils sont assez fréquents, on se concerte : avant la formation pour harmoniser nos interventions, pendant, en cas de difficultés rencontrées par l'un ou par l'autre, après pour évaluer l'expérience et envisager les rectifications. On peut parler d'une communauté de pratiques.* (E9r18).
- **l'organisation de l'évaluation** quand un tuteur n'a pas compris , *"il y a le problème d'évaluation donc c'est la démarche et la compréhension ensuite des contenus et des situations des problèmes parce que des fois un tuteur c'est possible qu'il n'a pas bien compris ce qu'il faut faire lors d'une réunion de concertation, les choses vont être clarifiées"* (E11r31) ou **pour s'assurer que ses outils sont adéquats** *"j'ai échangé avec les autres tutrices nos tableaux de bord, etc., on a échangé un petit peu ce que nous avons fait comme outils, documents mais chacune a gardé sa trame"* (E14r35).
- **les productions finales des étudiants** *"on affiche avec les deux autres tuteurs par exemple tous les travaux des étudiants, ainsi je peux voir tous les travaux de tous les étudiants. Je fais aussi un feedback sur mon activité [...]"* (E12r22).

Mais notons néanmoins **la singularité des échanges** qui sont :

- **sélectifs** *"[...] parce que je n'échange pas avec tous les concepteurs et tous les tuteurs, seulement ceux qui conçoivent et tutoient mes modules"* (E9r19),
- **rares pour certains tuteurs** *"Mais ça quand même c'est exceptionnel parce qu'on est à l'origine des enseignants à l'université, ce n'est pas le cas des tuteurs qui en général sont issus en réalité du circuit d'étudiants donc l'expérience ce n'est pas une règle générale"* (E11r31). Là encore, le statut du tuteur rentre en ligne de compte : s'il appartient au sérail universitaire, il éprouve moins le besoin d'aide,
- **transparents.** *"Sur UTICEF, bon cela dépend des caractères mais il y a beaucoup de tendances à l'échange, les gens n'éprouvent pas de difficultés à montrer ce qu'ils font, car en présentiel les gens manquent de confiance en eux, ainsi en mutualisant cela*

redonne confiance, ça valorise notre travail, c'est un apprentissage d'échanger" (E12r22),

- parfois **hiérarchiques mais fréquents** *"Avec les autres tuteurs on se contacte souvent, pas de problème. Il y en a juste un qui a plus d'ancienneté et qui me donne beaucoup de conseils que j'écoute, je le remercie, il doit me percevoir comme une débutante."* (E12r27).

Les interactions entre pairs a donné lieu à un **riche réseau d'échanges** portant sur la FOAD et des réflexions sur les pratiques formalisé sous la forme d'une association *"[...] ça a donné lieu à la création par la suite d'un colloque qui s'appelle CEMAFORAD euh...donc ce qui veut dire qu'on a créé un centre de liens assez fort entre nous et maintenant ce colloque rassemble toutes les promotions des masters UTICEF ce qui fait qu'on échange beaucoup,... ça concerne des gens qui se sont formés à distance"* (E8r42).

1.3.3. Dispositif FORSE Lyon

Les TAD du dispositif lyonnais échangent avec leurs pairs pour différents motifs :

- au **démarrage de leur activité tutorale** pour définir et harmoniser leurs critères de façon collaborative. Les tutrices n°17, 18 et 22 ont commencé en même temps. Elles ont donc choisi de se réunir pour travailler ensemble *"je me souviens les premiers dossiers, toutes les trois on s'est réunies, non c'était pas les dossiers, c'était les devoirs intermédiaires, on s'est réunies, on s'est donné les critères et on s'est lu nos copies pour harmoniser"* (E18r36);
- ou au **démarrage en devenant formateur de tuteurs** informel, ainsi les tuteurs n°20 et 23 ont été amenés à partager leurs outils, leur expérience avec des nouveaux tuteurs *"Oui, moi je l'ai fait deux fois, parce que j'en ai senti la nécessité. Et quand M l'a fait avant il y a deux ans, elle est arrivée sur le dispositif, je lui ai proposé que les regroupements soient communs en partie"* (E20r49), *"et avec P on a travaillé ensemble entre les regroupements. Une heure, comme ça, une heure ou deux où elle m'a posé un tas de questions. [...] Mais alors, est-ce qu'il faudrait systématiser, je serai prêt à répondre oui."* (E20r49). De même le tuteur n°23 s'est rendu disponible à l'arrivée d'un nouveau tuteur par le biais de rencontres et de partage d'outils (E23r38).

- Pour le tuteur n°23, la systématisation de ce temps de transmission, de formation serait envisageable.
- quand un **doute subsiste** concernant la qualité d'un travail rendu "*C'est vrai cette année j'ai encore un autre cas, qui m'a beaucoup questionné, et là c'est pareil, j'ai eu besoin de demander l'avis et j'ai demandé l'avis de C*" (E17r77), "*Moi à part quand je suis en difficulté éventuelle, où j'aimerais bien avoir un avis de quelqu'un [...]*" (E20r65). Deux tuteurs, n°24 et 25, couple dans le civil, travaillent **systématiquement en binôme** (E25r25);
- dans le but de **pallier l'absence de communication** lors des réunions annuelles avec l'équipe tutorale "*Oui c'est ça, on a fait nous à trois ce qui n'était pas fait par le groupe, on a bien vu que les réunions....., bon on a tenté dans les réunions, dans les premières réunions, on a essayé de poser un peu des questions sur notre travail, on avait commencé à en parler un peu à l'époque avec G, et puis bon euh....visiblement ça n'accrochait pas*" (E18r37);

Car, les interactions entre tous les tuteurs lors des réunions biannuelles ne sont pas des lieux très riches d'échange de pratiques. Pourtant certains tuteurs approuveraient une mutualisation : "*Mais, il pourrait avoir une mutualisation de comment on fonctionne au moment des regroupements, qu'est-ce qu'on met en place ? Je crois que les gens sont un peu...enfin il y a des gens qui n'ont pas l'habitude de faire des cours ou d'intervenir à l'université bien de faire des cours de méthode [inaudible]...Comment créer une cohésion de groupe avec ces étudiants qui viennent de toute la France ou du monde entier, comment faire que ça prenne quoi ? Ça serait à travailler.*" (E22r36) ou encore le tuteur n°20 qui a réajusté certaines tâches car d'autres tuteurs écrivent tous les mois aux étudiants et lui non (E20r44).

Nous remarquons dans les propos ci-dessus du tuteur n°22 une différence faite entre les tuteurs : ceux qui ont l'habitude de l'université (les enseignants, les intervenants universitaires) et les autres.

Et, nous pouvons, à ce sujet, noter la singularité de la nature des échanges qui sont soit :

- **emplis de méfiance**, les tuteurs seraient dans une **situation de concurrence**. Cela serait induit par l'absence de données institutionnelles "*On pourrait comparer les pratiques,*

c'est évident ... mais il y a tellement d'enjeux parasites, c'est ça le problème Oui il y a une suspicion tout de suite, il va récupérer le truc, il va faire un article. Regarde, tu bosses, tu vas donner des infos, et puis une telle part faire une conférence ... Il y a des enjeux dans une institution, ça va très vite, des jalousies, des concurrences, tant que les choses ne seront pas nettes et mises par écrit Quand ce n'est pas institutionnalisé de manière précise, oui." (E19r58-61);

- **sélectifs pour les tuteurs** n°18, 17, 20, 22 et 23. Il y a les tuteurs avec lesquels *"on a plus ou moins accroché"* (E20r44), ceux avec lesquels on est *"en désaccord"* (E17r67) et enfin, ceux avec qui aucun contact n'est entretenu *"les tuteurs, je n'ai pas beaucoup de contact avec les tuteurs, à part quelques privilégiés [rires], mais voilà c'est tout. Les autres ? On n'a pas de contact."* (E23r18);
- **hésitants à partager** des pratiques qui s'avèrent pédagogiquement intéressantes pour ne pas *"emmerder les gens"* : *"[...] et ben l'année dernière quand j'ai fait le chat, je voulais le mettre ça dans l'espace tuteur, en me disant, si ça peut intéresser quelqu'un, voilà ce que j'ai fait, et on gagne énormément de temps. Ben je ne l'ai pas fait, parce qu'à partir du moment où il n'y a pas une règle de fonctionnement qui se met en place, après tu te dis "Moi, je vais emmerder les gens"* (E19r57). Sans règle clairement établie, chacun garde pour lui ses outils, ses pratiques, son expérience;
- **stratégiques**, la communication entre les tuteurs serait sans doute plus riche s'il existait une stratégie de recherche, de publication partagée. Une demande institutionnelle avait été formulée il y a quelques années. Ceci n'a pas été suivi, par manque de temps (E17r68), car les interactions entre tuteurs n'étaient pas assez fortes (E18r37). Pourtant, le tuteur n°21 met en exergue le bien-fondé de la recherche pour apprendre sur les dispositifs, le tutorat et l'accompagnement (E21r43);
- **inexistants** car ainsi, cela permettrait aux tuteurs qui manquent d'assurance de cacher leurs pratiques afin d'éviter toute critique (E22r33). Et le tuteur n°22 d'ajouter que cela concernerait *"en particulier ceux qui n'ont pas l'habitude du monde universitaire et qui doivent être un peu perdus"*. Cette vision hiérarchisée des compétences inhérentes aux tuteurs semblent faire fi du profil universitaire de troisième cycle de l'équipe.

Quant aux échanges en présentiel, ils sont perçus de différentes manières. Pour certains tuteurs (n°24 et 25) c'est une **recherche de convivialité** mais pas de discussion concernant

l'activité tutorale : *"On s'attache aux personnes, c'était comme ça, on va manger ensemble, même si c'est pas souvent ... C'est pour ça que un restaurant par an c'est hyper important, dans un endroit convivial où il y a que notre bruit à nous [...] nous sommes dans un univers, alors peut-être qu'il est pas très drôle, très marrant, très ce qu'on veut, mais c'est notre univers à nous"* (E24r61-81), le tuteur n°16 les trouve *"sympathique"*, mais *"il n'y a pas à être en attente de quoi que ce soit [...]"* (E16r45).

Cette vision désenchantée de la communauté de pratiques est relevable également dans les propos du tuteur n°23 : *"la communauté des tuteurs à distance ? Ceux que l'on ne voit jamais ?"* (E23r37) ou encore tuteur n°22 : *"Après parler d'un travail d'équipe, non, on ne va pas parler d'un travail d'équipe. Je pense que – mais peut être que c'est propre à ce dispositif - l'isolement des étudiants doit déteindre sur nous et nous les tuteurs, on fonctionne chacun un peu dans notre côté."* (E22r33). Le tuteur n°18 émet cet avis sans appel : *"je crois que l'on a fait le deuil de ce lieu collectif d'échanges"* (E18r41).

Une idée intéressante ressort des propos du tuteur n°23, déjà découverte concernant la pression administrative par le tuteur n°24. Sans pression pédagogique, sans contrainte relationnelle cela permet une liberté d'action : *"moi je me sens bien intégrée, enfin je fais comme je veux, il y a des réunions où je ne viens pas [...] alors il n'y a pas trop de pression"* (E23r39.)

1.4. Éléments de singularité indépendants du dispositif

Afin de mieux appréhender les convergences et les divergences, entre tuteurs d'un même dispositif, puis entre les tuteurs des différents CN, nous proposons cette grille récapitulative qui prend en compte uniquement les représentations des vingt-six tuteurs concernant les échanges avec leurs pairs, à la date de leur entretien :

Tableau 9

Nature et contenu des échanges entre pairs au sein des trois dispositifs

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
Echanges d'ordre pédagogique :			
/activité tutorale au démarrage		Oui pour certains Pour initier son activité Pour harmoniser les interventions	Oui pour certains Pour initier son activité Pour harmoniser les critères Pour aider les nouveaux tuteurs quand ceux-ci le demandent Pour pallier l'absence de formation

Echanges d'ordre pédagogique (suite) :			
/activité tutorale pendant la formation	Comparaison des programmes de contenu des chats. Supervision par réponse en lieu et place des autres TAD	Pour résoudre les difficultés rencontrées Pour évaluer l'expérience Pour envisager les rectifications Pour s'assurer que les outils conçus sont adéquats	Pour avoir confirmation si un doute subsiste concernant un travail Pour mener à bien leur activité (2 tuteurs travaillent continuellement en binôme)
/évaluation	Elaboration en commun d'un QCM	Si incompréhension d'un tuteur	
/contenu	Transmission de document portant sur un point de cours	Mise en ligne des productions finales des étudiants	
Echanges d'ordre organisationnel :			
/évaluation	Aide des correspondants algériens pour correction	Pour résoudre les difficultés rencontrées Pour évaluer l'expérience Pour envisager les rectifications	
/travail en binôme	Choix d'un nouveau binôme pour un tuteur qui ne veut pas travailler seul		

Echanges d'ordre organisationnel (suite) :			
Nom de l'espace commun des tuteurs	"le coin des tuteurs"	Sur la plate-forme, salle des professeurs	Forum des tuteurs sur la plate-forme
Participation à cet espace	non	oui	non
Nature des échanges à distance:			Limités car concurrence potentielle entre tuteurs (aucune demande de l'institution) Limités car peu sûr de l'intérêt des pairs (aucune demande de l'institution) Limités car pas de demande institutionnelle en terme de formalisation et de publication
/cadres de référence	Non	Non	Non
Personnes concernées		<u>Sélection</u> Choix des tuteurs en fonction des modules en commun Certains se perçoivent "conseillers" des novices	<u>Sélection</u> Choix en fonction des affinités

Echanges d'ordre organisationnel (suite) :			
Fréquence		Rares pour certains au niveau pédagogique (si statut universitaire) Très fréquents pour d'autres (" <i>dépend des caractères</i> ")	Rares car cela permet aux tuteurs non universitaires qui manquent d'assurance de "cacher leur travail"
Logique sous-jacente			Règles institutionnelles trop floues
Nature des échanges en présentiel :	Tous ne se connaissent pas Pas de réunion annuelle	Création d'une association CEMAFORAD qui regroupe tous les étudiants masters UTICEF. Réflexion, recherche, colloque, etc., autour de la FOAD	Peu d'échanges sur les pratiques Pas de mutualisation Comparaison parfois sur les pratiques (ajustement fait) Recherche de convivialité par les repas partagés Pas d'attente particulière
/cadres de référence	Non Les concepteurs-tuteurs sont issus de l'université	Non Sont tous étudiants UTICEF	Oui Ont tous un cursus Sciences de l'éducation à différents niveaux Tentative mais pas de compréhension mutuelle
Personnes concernées	Personne	Tous	Tous Pas d'obligation de venir

Echanges d'ordre organisationnel (suite) :			
Fréquence		annuel	biannuel
Logique sous-jacente	Stratégie groupe technophile	Stratégie d'intégration/ université	Stratégie +-humaniste

1.5. Synthèse

Nous pouvons d'ores et déjà constater des disparités concernant les interactions entre pairs, au sein de chaque dispositif et d'un CN à l'autre :

- **Au niveau pédagogique** : Tous les tuteurs ne font pas appel à leurs pairs pour démarrer leur activité tutorale, pas davantage au cours de la formation; quelques cyber-tuteurs conçoivent conjointement l'évaluation, les contenus d'échanges ne sont pas de même nature.
- **Au niveau organisationnel** : certains TAD se font aider par des collègues basés à l'étranger, d'autres communiquent pour résoudre des difficultés, envisager des rectifications, un tuteur s'est fait prescripteur de son binôme.
- **Au niveau de la communication** : des tuteurs à distance utilisent de façon très hétérogène leur espace dédié commun.

Quant à la nature des échanges à distance, ils sont **sélectifs** pour les tuteurs de deux dispositifs (sur un dispositif le choix est principalement effectué en fonction des modules communs, sur un autre, le choix s'opère davantage par affinité). **Leur fréquence est très variable** allant de "rares" à "très fréquents" sur un même dispositif (UTICEF). Deux explications sont données : soit la fréquence dépend des caractères, soit c'est un moyen (l'absence de contact) de "cacher" aux autres ce que l'on fait. Ce serait d'autant plus vrai que les tuteurs ne seraient pas universitaires (FORSE Lyon). Ils seraient limités car il existerait une concurrence entre les TAD (FORSE Lyon) et surtout l'absence de demande institutionnelle en serait la principale raison.

Pour les échanges qui ont lieu dans le cadre de réunions en présentiel, cela ne concerne que deux dispositifs. Ils sont très riches dans un cas (UTICEF) ayant donné lieu à une association CEMAFORAD qui regroupe tous les anciens masters UTICEF. C'est un lieu de réflexion, de recherches, de manifestations où se rejoignent des spécialistes de la FOAD.

Rappelons qu'un tuteur V-Ciel a émis l'idée du peu d'importance d'organiser des réunions dans la mesure où les cours "*fonctionnent*" et qu'il n'y a plus de gros problèmes.

Pour FORSE Lyon, les rencontres biennuelles de l'équipe des tuteurs et du coordinateur pédagogique sont davantage appréciées pour leur convivialité, mais ne feraient pas l'objet d'attentes particulières. Il y a peu de mutualisation faite au cours de ces réunions. En 2007-2008, un tuteur affirme avoir "*fait son deuil de ce lieu collectif d'échanges*".

Mais, parallèlement, un tuteur évoque cette absence de pression, en faisant le choix de participer ou non aux réunions par exemple, comme un espace de liberté.

Concernant la mise au point des cadres de référence, elle ne concerne qu'une tentative faite sur FORSE Lyon, a priori les profils des TAD des deux autres CN sont plus homogènes.

Nous pouvons conclure que les tuteurs à distance **sont initiateurs (proactifs) dans leurs interactions**, dans leurs demandes vis-à-vis des pairs (de l'aide, du contact). Ils en choisissent, bien sûr, le motif explicite ou implicite, mais également les destinataires. Il nous semble donc qu'il **existe une stratégie à la communication avec les pairs**. Nous en dégageons trois pour le moment : une qui aurait rapport avec la participation à un projet technique innovateur, une qui serait davantage orientée vers une intégration à l'université et enfin une dernière qui serait en lien avec une recherche de convivialité.

Il nous paraît opportun de mettre en lien ses résultats avec le concept de transaction qui, offre une perspective théorique intéressante pour penser la modernité et ses pratiques floues ou précaires. Car nous nous trouvons bien face à des "*processus implicites d'ajustement constant entre les partenaires plutôt que sur leurs négociations explicites, sur la production progressive par les partenaires eux-mêmes des normes de leur interaction plutôt que sur la*

*préexistence d'un cadre normatif dûment balisé*¹⁵⁷. Il n'existe pas de prévisibilité des conduites des TAD quant à leurs liens avec les pairs.

2. Spécificités relatives au pôle des étudiants dans le discours des TAD

Face à l'inexistence de pratiques formalisées, les tuteurs à distance ne peuvent pas s'approprier des pratiques professionnelles qui n'existent pas. En quoi les interactions avec leurs pairs tuteurs les aident à construire leurs pratiques ? Quelles représentations en ont-ils ?

Nous rappelons notre deuxième hypothèse :

H2. Je veux également démontrer que les interactions avec les tutorés et les pairs tuteurs, bien qu'elles ne soient pas prégnantes, font évoluer certaines pratiques.

Nous rappelons notre question posée lors de l'entretien mené avec les tuteurs à distance :

Comment vous sentez-vous perçu par vos tutorés? A votre avis, quel rôle vous attribuent-ils? Etes-vous en phase par rapport à leurs attentes?

2.1. Rappel des indications institutionnelles concernant le recrutement et les compétences attendues des apprenants par dispositif

2.1.1. Dispositif V-Ciel

Les tuteurs V-Ciel suivent leurs étudiants pendant toute la durée du module qu'ils tutoient, soit dix semaines, par l'organisation d'un chat hebdomadaire et l'animation d'un forum. D'après les modalités de présence rappelées supra, ils sont dans une situation de distance synchrone ou une de distance asynchrone.

¹⁵⁷ Fusulier B. (2001). opus cit.

Les étudiants s'inscrivent à ce Master technique, ils doivent justifier d'un niveau préalable de maîtrise de l'outil informatique.

2.1.2. Dispositif UTICEF

Les tuteurs UTICEF accompagnent leurs apprenants pendant deux semaines par module, ils s'occupent de douze personnes réparties en trois groupes. Les TAD ont une heure et trente minutes par étudiant d'échange personnalisé. Ils se retrouvent donc dans une situation de distance synchrone et une de distance asynchrone.

Les étudiants s'inscrivent à ce Master sont des enseignants de haut niveau, qui seront à même de mettre en place des projets d'envergure dans leur pays respectif. Ils ne doivent pas justifier d'une bonne maîtrise de l'outil informatique a priori.

2.1.3. Dispositif FORSE Lyon

Les tuteurs FORSE Lyon supportent leurs étudiants pendant une ou deux années universitaires, cela dépend du nombre d'années nécessaires à chacun pour terminer sa Licence. Les TAD n'ont aucune donnée quant au temps passé. Ils rencontrent les tutorés deux fois deux jours dans l'année, organisent ou non des chats, tutoient soit via Internet (mails ou forum), soit par téléphone. Ils sont donc dans des modalités de face à face, distance synchrone, présence virtuelle ou distance asynchrone. Toutes ces modalités ne sont pas faites par tous les tuteurs.

Les étudiants s'inscrivent à cette licence avec soit un diplôme équivalent à un baccalauréat plus deux années d'études. A noter que certains obtiennent une validation d'acquis professionnels ou d'expérience et sont recrutés avec un niveau baccalauréat. Il est simplement recommandé aux étudiants d'être connectés dans la mesure du possible.

2.2. Eléments de singularité des représentations des TAD concernant le profil des étudiants, par dispositif

2.2.1. Dispositif V-Ciel

Les tuteurs du dispositif V-Ciel perçoivent les étudiants qu'ils accompagnent à travers plusieurs prismes :

- Un prisme professionnel

Les tuteurs sont obligés de tenir compte de la **disponibilité des apprenantes** car, pour la plupart, ils ont une **activité professionnelle prenante**. D'une année sur l'autre, les groupes sont hétérogènes : *"En fonction des années, donc des fois ils sont libres, ça marche, et il y a des années où je tombe sur des promotions pas libres du tout, plus occupées que moi, comment on avance ?"* (E1r58).

Ainsi le tuteur n°1 a été **obligé de modifier ses pratiques** car il a *"essayé d'être un peu carré"* en exigeant des étudiants un travail à rendre dans un temps limité. Ceux d'entre eux qui **travaillent** et qui n'ont pas pu le faire **ne sont pas revenus**. (E1r16). Il a donc dû **gagner en souplesse** (E1r17) en donnant plus de temps pour rendre le travail.

Cette activité professionnelle donne aux étudiants, pour le tuteur 5, une approche plus réceptive.

- **Un prisme personnel** : Initialement destinée aux étudiants des pays de l'AUF, il s'avère qu'en 2007-2008, 50% des effectifs des promotions sont composés de personnes Françaises qui **travaillent dans les Ambassades Françaises**. (E1r89, E5r69).

Il s'agit d'une **formation pour adultes**, et les étudiants doivent être considérés comme tels. Les tuteurs n°1 et 3 insistent sur ce que cela engendre au niveau de l'engagement du travail *"J'en ferai pas plus, ça va quoi, on est dans des dispositifs là où chacun doit...bon, ils sont grands"* (E2r46). Ceci n'est pas spécifique aux FOAD, et reste vrai pour toutes les formations continues.

La participation, les **demandes** initiées par les apprenantes sont **inhérentes à leur caractère** (E1r48), ce qui impose au tuteur un minimum d'empathie.

L'amplitude d'âge est conséquente "*j'ai des jeunes et des moins jeunes, beaucoup moins jeunes [...] donc le discours il ne passe pas de la même façon après, des fois il faut raconter doucement, calmement, etc., et des fois il suffit de donner un moteur et c'est bon*" (E1r52), il faut donc que le tuteur **adapte son discours aux connaissances, à la culture**, etc., de chacun.

Le tuteur n°2 met cela en exergue également en évoquant au Maghreb, le "*grand respect pour le prof*" (E2r44) d'où une communication différente. L'aspect culturel est également mis en avant par le tuteur n°7 pour un étudiant qui n'a pas participé au chat, ayant eu une cérémonie religieuse au même horaire. Chaque année, l'âge du public *varie* (E5r69).

Et le tuteur n°3 insiste sur la population des étudiants qui peut se connecter au moins une fois par semaine (E3r27) mais qui parfois connaît de **grosses perturbations quant à la qualité de la connexion**, après avoir passé parfois plusieurs heures en route pour se rendre au CRM (E5r61). Le tuteur n°5 en tient compte et ne leur "en veut pas".

Les problèmes rencontrés et avoués par les apprenantes ne sont pas en termes de niveau, mais en termes de disponibilité. Ce qui peut conduire des étudiants, soit à demander de valider leur master en deux ans, soit voire pire, d'abandonner en cours de route. (E7r23, E13r44).

Les étudiants ont, pour la plupart, **déjà suivi une formation avant** et ils se qualifient, par le biais de V-Ciel, à un autre diplôme (E6r26). Ils n'arrivent donc pas vierges de tout savoir informatique.

D'ailleurs, on leur demande de connaître déjà un **minimum sur les environnements informatiques** (E6r27).

Les droits d'inscription pour les FOAD universitaires sont plus élevés que pour les formations initiales en présentiel, c'est ce que relève le tuteur n°13 en insistant sur le profil des étudiants appartenant aux pays du Sud, pour qui cette formation est "chère". (E13r50).

2.2.2. Dispositif UTICEF

Les tuteurs à distance UTICEF perçoivent leurs étudiants davantage à travers un **prisme personnel** :

- la distance permet **aux plus timides d'être actifs à distance** car ils n'ont pas à craindre le face-à-face et les travaux s'avèrent parfois d'excellente qualité (E10r111),
- les étudiants apprécient **la liberté d'expression** car ils n'ont pas de barrière (E11r40),
- parfois ils sont malades, le tuteur doit prendre en compte **les situations personnelles** (E12r3),
- les apprenants sont bien souvent néophytes et **ne connaissent ni le télétravail, ni l'environnement informatique proposé** (E12r4),
- mais il s'agit d'un public "*très motivé*", ce qui explique l'"*investissement total*" du tuteur n°12 (E12r14).

Aucun élément n'est donné concernant le profil professionnel, l'âge et la situation des tuteurs.

2.2.3 Dispositif FORSE Lyon

Les tuteurs à distance de FORSE Lyon perçoivent davantage leurs étudiants à travers un **prisme personnel** :

- la promotion 2008 comporte **moins d'étudiants adultes en reconversion**, et plus de jeunes étudiants (E16r27),
- ils n'ont **pas la connaissance du monde universitaire** (les étudiants arrivent sur FORSE avec un BTS ou un DUT pour la plupart), cela les fait **fantasmer et les met en position d'infériorité**. Au tuteur de les valoriser et de faire ressortir les compétences (E22r26),
- parfois la commission pédagogique permet à des publics **de faible niveau** (à peine le bac) d'intégrer la formation. Quand ils ont leur diplôme en poche, ils sont ravis (E28r21), mais le même tuteur peut avoir **dans son groupe une agrégée de sciences** qui aura vraiment des facilités quant à l'étude de certaines disciplines, telle que la didactique (E28r22),

- cette hétérogénéité des niveaux est appuyée par le tuteur n°26 et pour lui, une formation à distance fait **ressortir les compétences des étudiants** qui en ont déjà pour suivre une FOAD, mais pour les autres une FAD peut être, au contraire, le révélateur d'un manque de compétences (E26r29),
- le choix de la distance n'en est pas toujours un et certains étudiants sont contraints de suivre leur formation à distance (E26r17) pour des raisons géographiques, mais également **d'emploi du temps**. La question professionnelle est ici évoquée.

2.3 Éléments de singularité indépendants des CN

Pour montrer les éléments divergents et convergents, concernant les représentations des étudiants en termes de "profil", au sein des trois dispositifs, nous avons opté pour une présentation sous la forme d'un tableau récapitulatif :

Tableau 10

Tableau récapitulatif des représentations des tuteurs concernant le profil de leurs tutorés

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
PRISME PROFESSIONNEL			
/disponibilité	- l'activité professionnelle parfois très prenante = souplesse sur délais permise par le tuteur		- parfois la formation à distance est l'unique solution pour se former (emploi du temps + géographie)
/réceptivité	- les étudiants, professionnels par ailleurs ont une très bonne réceptivité		
PRISME PERSONNEL			
/profil	- 50% de l'effectif = personnel d'Ambassades		

PRISME PERSONNEL (suite)			
/formation antérieure	<ul style="list-style-type: none"> - les apprenants sont déjà diplômés - ils ont déjà une culture informatique 	<ul style="list-style-type: none"> - pas de connaissance informatique requise 	<ul style="list-style-type: none"> - pas de connaissance de l'université (cursus BTS, DUT) = pour eux, position d'infériorité - une forte hétérogénéité (niveau bac ou agrégée de sciences dans un même groupe) - les plus compétents s'en sortent mieux
/caractère	<ul style="list-style-type: none"> - la participation, les demandes dépendent du caractère des étudiants = empathie des tuteurs 	<ul style="list-style-type: none"> - les plus timides peuvent être actifs à distance 	

PRISME PERSONNEL (suite)			
/âge	<ul style="list-style-type: none"> - une amplitude conséquente = discours à moduler - chaque année, les groupes sont différents 		<ul style="list-style-type: none"> - cela dépend des années (les promotions sont plus ou moins jeunes)
/culture	<ul style="list-style-type: none"> - des différences culturelles = discours à moduler 	<ul style="list-style-type: none"> - ils apprécient la liberté d'expression 	
/situation personnelle	<ul style="list-style-type: none"> - les apprenants peuvent abandonner si pas assez de disponibilité 	<ul style="list-style-type: none"> - les situations personnelles difficiles (maladie, etc.) doivent être prises en compte 	
/statut adulte formé	<ul style="list-style-type: none"> - les étudiants sont considérés comme des adultes responsables 	<ul style="list-style-type: none"> - le public est très motivé 	
/conditions matérielles	<ul style="list-style-type: none"> - de gros problèmes de connexion, même dans les CRM - une formation chère pour les pays du Sud 		

Synthèse

Nous ne notons pas de similitude entre les représentations des tuteurs : ni lors de la lecture verticale (un unique dispositif), ni lors de la lecture horizontale (les trois dispositifs).

2.4 Eléments de singularité des représentations des TAD concernant les compétences des étudiants, par dispositif

2.4.1 Dispositif V-Ciel

Les tuteurs à distance attendent ou constatent des **compétences différentes** dans leur groupe d'étudiants.

- en terme de **savoirs** : ils sont censés **connaître la programmation** car ce n'est pas de l'informatique basique (E1r48),
- en terme de **savoir-faire** : certains étudiants sont **si à l'aise avec l'outil** qu'ils en font abstraction, **d'autres non** (E3r43),
- des **niveaux de compréhension hétérogènes**, certains posent de bonnes questions, d'autres posent souvent la même question (E1r48), l'hétérogénéité des niveaux est plus sensible à distance et le recrutement des étudiants en présentiel est plus homogène (E1r51).

2.4.2 Dispositif UTICEF

Rien de spécifique n'est mentionné par les tuteurs concernant leurs représentations des compétences estudiantines.

2.4.3 Dispositif FORSE Lyon

Rien de spécifique n'est mentionné par les tuteurs concernant leurs représentations des compétences estudiantines.

2.5 Eléments de singularité indépendants des CN

Nous ne pouvons noter aucun point de convergence entre les dispositifs. Par contre, le dispositif V-CIel apporte des points de divergence concernant les savoirs de base, les savoir-faire techniques des étudiants, et sur des niveaux de compréhension très disparates entre les étudiants. Notons que le recrutement est moins homogène qu'en présentiel.

2.6 Nature des interactions entre les tuteurs à distance et les apprenantes par dispositif

Nous isolons deux dimensions concernant la nature des interactions, une sur leur qualité, perçue par les tuteurs, une autre a rapport avec leurs contenus.

2.6.1 Dispositif V-CIel

a) Qualité des échanges

Le tuteur n°3 nous parle de la **facilité des échanges à distance** (E3r52), d'autant qu'il n'est *"pas très à l'aise en présentiel..."*. Les barrières de la communication s'estompent très vite. Ceci est renforcé dans les propos du tuteur n°1 pour qui, les relations sont *"amicales un peu* (E1r78) et il marque la différence avec les étudiants en présentiel, le ton peut être plus convivial avec des *"petites blagues"*. C'est identique pour le tuteur n°5 *"[...] quand on rigolait avec mes étudiants, je leur disais ah bien là je vais dire "lol" (rire...) alors ils disaient mais non il y a "mdr" en fait des trucs comme ça c'est pour rigoler"* (E5r71).

Quant à la qualité du langage, le tuteur n°5 note sa **qualité** : *"ils ne sont pas du tout dans une relation SMS ou un truc comme ça"* (E5r71), alors que le tuteur n°3 **affirme le contraire** : *"...des fois c'est du sms, là c'est trop. C'est trop parce que, quand on est dans le cadre d'une matière scientifique, comme dans toutes les matières, il faut quand même un cadre rigoureux [...]"* (E3r55). Pour le tuteur n°4, cette différence est remarquable car il s'agit de communications sur deux espaces différents : *"par contre quand ils parlent entre eux c'est codé : bon ça c'est entre eux, on s'en fout !"* (E4r10).

b) Contenu des échanges

Ce point ne présente aucune particularité.

2.6.2 Dispositif UTICEF

a) Qualité des échanges

Pour les tuteurs n°8 et 9, l'échange avec les apprenants est très riche car il permet "*d'avoir autant d'eux que nous on peut leur apporter des choses*" (E8r28), une **activité apprenante qui permet d'enrichir ses compétences**.

b) Contenu des échanges

Le contenu est défini par les **demandes des apprenants** qui soumettent les tuteurs à une pression permanente car –pour certains- ils travaillent beaucoup (E12r1).

2.6.3 Dispositif FORSE Lyon

a) Qualité des échanges

La qualité des échanges est **ciblée** pour le tuteur n°17 : s'ils communiquent en fonction de leurs demandes tout au long de l'année, ils "oublient" de partager avec leur tuteur leurs résultats (E17r51), il les juge un peu "**consoméristes**" et se dit déçu d'un tel comportement, en regard de son investissement personnel.

Les tuteurs n°19 et 25 expliquent que, **ce tutorat étant transversal**, seule **la moitié des étudiants** (qui valident leur dossier méthodologique) sont **demandeurs d'aide tutorale**. (E19r9, E25r7.)

Si le contact ne se fait pas entre le tuteur et un tutoré, il devrait exister la possibilité de *changer* (E22r40).

Suivant le média choisi par le tuteur, ou les étudiants, **la relation peut être binaire uniquement**, voire excessive "*moi je reste facilement une heure au téléphone*" (E24r90).

b) Contenu des échanges

Le contenu des échanges est **variable** car ce sont les **étudiants qui choisissent** ou non de solliciter leur tuteur, le tuteur n°19 émet, via la plate-forme un courrier mensuel, créant ainsi une **présence** à l'esprit de l'étudiant "*S'il a besoin il peut appeler, s'il n'a pas besoin, il n'appelle pas.*" (E19r48).

Même vision pour le tuteur n°24 qui attend **des marques de leur "intentionnalité"** (E24r24). Le tuteur n°25 est quant à lui **très disponible** : "*moi je les mets à l'aise tout de suite au départ et bien moi écoutez, vous êtes vraiment acteur de votre apprentissage donc moi je ne viendrai pas vous chercher donc voilà je vous donne mes numéros de téléphones, vous pouvez m'appeler alors en général je donne des plages horaires, des créneaux mais si c'est dimanche, si ce sont des jours fériés, etc., ça pose pas de problème, je suis là pour répondre euh, souvent le soir euh, mais je demande qu'ils fassent un effort de me solliciter voilà, si moi je ne sollicite pas, c'est à vous de me solliciter*" (E25r7).

Ceci peut expliquer les **disparités entre les étudiants** : certains peuvent échanger plus de cinquante fois avec le tuteur, d'autres beaucoup moins (E22r16).

2.7 Eléments de singularité par dispositif

Relevons les singularités entre les tuteurs des mêmes dispositifs.

2.7.1 Dispositif V-Ciel

Nous notons une différence quant à **la qualité de la communication** entre les tuteurs n°3 et n°5, pour un, elle trop proche du sms, pour l'autre, elle est de qualité.

2.7.2 Dispositif UTICEF

Pas de singularité entre les tuteurs UTICEF.

2.7.3 Dispositif FORSE Lyon

Pas de singularité entre les tuteurs FORSE Lyon.

2.8 Eléments de singularité indépendants du dispositif

Tableau 11

Qualité et contenu des échanges entre tuteurs et tutorés (représentations des tuteurs)

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
QUALITE DES ECHANGES			
/facilité	- échanges plus faciles qu'en présentiel		
/ton amical	- ton des échanges très amical - plaisanteries permises		

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
QUALITE DES ECHANGES (suite)			
/qualité	<ul style="list-style-type: none"> - bonne qualité du langage - qualité quasi-SMS - qualité est dépendante de l'espace où les étudiants s'expriment 		
/activité apprenante		<ul style="list-style-type: none"> - grande richesse des interactions car les tuteurs apprennent autant que les étudiants 	
/"consommérisme"			<ul style="list-style-type: none"> - communication ciblée, les étudiants communiquent quand ils ont besoin, mais arrêtent dès que la formation est terminée

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
QUALITE DES ECHANGES (suite)			
/possibilité de changer			- il devrait exister la possibilité de changer si contact de faible qualité
/tutorat transversal et non expert			- tutorat non expert, seuls les étudiants concernés par la validation du dossier méthodologique communiquent
/tutorat dual uniquement			- si plate-forme non utilisée, tutorat téléphonique dual

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
CONTENU DES ECHANGES			
/demandes		- contenu défini par les demandes pressantes des apprenants	- variable car les étudiants sont demandeurs ou non - intentionnalité importante pour tuteur
/présence			- création de la présence du tuteur à l'esprit des apprenants
/fréquence			- de cinquante fois par an à rien
/disponibilité du tuteur			- plages horaires, créneaux très larges donnés par le tuteur pour permanence téléphonique - (attente des sollicitations)

Ce qui peut s'avérer vrai, ressenti sur un dispositif n'est pas identique sur les autres dispositifs. Nous pouvons constater peu de points communs dans les représentations entre la qualité et les contenus des interactions avec les étudiants. Nous pouvons toutefois remarquer des similitudes au sein des dispositifs. Ceci est sans doute dû aux buts, au scénario pédagogique, au niveau des étudiants.

A noter seulement la disponibilité des tuteurs qui revient pour UTICEF et FORSE Lyon.

La différence de la qualité de la communication sur V-Ciel entre deux tuteurs est sans doute explicable par leurs personnalités. Nous aborderons ce point dans le chapitre suivant.

2.9 Représentations de la perception des TAD par les étudiants

2.9.1 Dispositif V-Ciel

Parce qu'il a commencé le tutorat à distance en étant "trop sérieux", le tuteur 1 a su **réajuster ses pratiques** en fonction des réponses des étudiants (E1r78).

Le tuteur n°2 **ignore** complètement ce que ces derniers pensent de lui.

Le tuteur n°5 affirme **apprécier cette relation** "*car j'ai quand même l'impression que finalement **notre parole est la parole de l'Évangile** mais bon c'est très agréable finalement à vivre*", notamment au regard du présentiel (E5r68). Et le tuteur de se demander si cela peut s'expliquer **culturellement** "*... un gros respect donc je ne sais pas si c'est lié à la politesse ou bien au fait que c'est vraiment le professeur à l'autre bout du monde où à l'autre bout de la France, je ne sais pas en fait... c'est vraiment la relation apprenant et enseignant*" (E5r73).

Pour le tuteur n°6 son implication explique la **bonne perception des apprenants à son égard** "*Je pense qu'ils voient très vite quand un tuteur ne les suit pas. J'ai plutôt tendance à m'impliquer, ils apprécient, ils sont à peu près contents des réponses que je leur apporte*" (E6r36).

Le tuteur n°7 estime que les apprenants sont tout à fait **conscients de "la valeur ajoutée d'avoir un répondant de l'autre côté [...]"** (E7r28) et qu'ils savent être reconnaissants par leurs messages à la fin du tutorat.

Le tuteur n°13 estime qu'il y a souvent **amalgame entre ses différents rôles** de responsable et de tuteur et que cette confusion aide à une bonne participation à ses chats (E13r26).

D'ailleurs, souvent, les étudiants posent des questions adressées au tuteur au responsable et vice versa.

2.9.2 Dispositif UTICEF

Le tuteur n°8 a le sentiment d'être **bien perçu** "[...] ils apprécient le fait que je leur réponde rapidement, que je les encourage et que quand je fais un feedback c'est pas un feedback standard..." (E8r37) car il sait personnaliser ses réponses.

D'après le tuteur n°9, les apprenants sont **conscients du travail et de l'implication des tuteurs**, que *"sans un tel accompagnement et un tel apport, la formation leur sera encore plus difficile et peut être impossible à mener à terme. Ils apprécient être suivis de près et apprécient à sa juste valeur toute intervention même s'il s'agit d'un simple conseil"* (E9r8).

Ce que relève également le tuteur n°11, il parle de **l'importance accordée** (E11r35)

Les attentes sont grandes, d'après le tuteur n°12, cela s'explique par les représentations qu'ils ont des tuteurs, car *"rien n'est énoncé clairement"* (E12r11). Nous pouvons parler de **représentation surdimensionnée du rôle du tuteur**. Mais le tuteur se sent bien perçu malgré tout (E12r28).

Le tuteur n°14 se sent bien perçu mais insiste sur la nécessité de mettre au clair la propriété intellectuelle pour éviter tout problème (E14r28).

2.9.3 Dispositif FORSE Lyon

Les **mots de remerciement** à la fin sont très variables en quantité, c'est pour le tuteur n°16 la marque **de leur reconnaissance** (E16r27), il ajoute la difficulté à le percevoir à travers l'écrit. Idem pour le tuteur n°17 qui apprécie **ces marques de sympathie** (E17r61) car il estime que le tuteur est vu comme *"une personne ressource et ils nous utilisent comme cela"* (E17r64).

Le tuteur n°18 se situe dans une relation d'aide régulière, et se sent valorisé par les mots accompagnants le dossier¹⁵⁸.

Pour le tuteur n°20, il se sent perçu comme un "**ponte**" au premier regroupement car les étudiants savent que les tuteurs sont "docteurs ou pas". (E20r22). On peut parler de **surreprésentation de la personnalité du tuteur**. Mais le tuteur ajoute la nécessité de paraître rigoureux lors de la première rencontre pour rassurer les étudiants, quitte à être un peu plus décontracté ensuite.

Le tuteur n°21 se veut exigeant avec ses étudiants car "*c'est la marque la plus élevée du respect qu'on doit à ses étudiants, c'est le niveau d'exigence intellectuelle [...] ça passe par une phase où des fois je suis chiant.*" (E21r30) mais cela ne l'empêche pas "si tu veux qu'ils réussissent" d'être très à l'écoute et disponible.

Pour le tuteur n°22, les étudiants lui attribuent "*le rôle de point d'ancrage dans le monde universitaire, parce qu'eux-mêmes ne palpent ce monde universitaire physiquement, ou juste avec les deux regroupements. Et donc, c'est moi qui fais, qui finalement représente l'université pour eux*" (E22r24) **Il y a surreprésentation du rôle du tuteur, l'unique représentant universitaire pour les étudiants** qui valorisent le statut d'une manière excessive.

Ce sera d'autant plus aisé que les apprenants **peuvent s'identifier à leur tuteur** qui peut avoir suivi le même cursus qu'eux : "*Ce rôle de médiation, et du coup je deviens aussi, à la limite aussi je deviens parfois une sorte d'identification, c'est peut-être un peu fort, mais il y a parfois une sorte d'identification. D'autant plus, que moi je viens du terrain aussi et que eux sont aussi en cours de reconversion souvent, ou en recherche d'un statut meilleur, donc quelque part ils s'identifient à mon parcours*" (E22r25).

¹⁵⁸ Deux exemplaires du dossier méthodologique sont à envoyer au tuteur directement.

Le respect et la confiance sont présents dans cette relation. (E22r26), il y a recherche d'autonomie et de responsabilisation de la part du tuteur qui les "*renvoie à leurs propres conséquences*", ce qu'ils apprécient.

Le tuteur n°23 se sent perçu comme une "**référence**" avec une "*posture de professeur, oui ils me jugent comme une experte, ils ont compris [...] que je vais être la personne qui va les évaluer [...]*" (E23r12). Sachant que leur tuteur les aide à construire leur travail et qu'il va les **évaluer au final**, ils sont très respectueux, voire même "*[...] après ils prennent ça comme parole d'Évangile c'est un peu embêtant quoi !*" (E23r14). Même si les représentations des étudiants évoluent au cours de l'année, ils n'en sont pas moins très à l'écoute de leur correcteur.

Le tuteur n°24 estime qu'il est disponible, puisque les étudiants peuvent le joindre quand ils le souhaitent par téléphone, ce qu'ils savent apprécier.

Le tuteur n°28 reconnaît également une **surreprésentation du tuteur** souvent vu comme un professeur par les étudiants au début de la formation.

3. Éléments de singularité indépendants du dispositif

Nous avons choisi de mettre sous forme de tableau les représentations de la perception des TAD par les étudiants.

Tableau 12

Représentations des TAD concernant la perception des étudiants vis-à-vis des TAD

	V-CIel	UTICEF	FORSE Lyon
/rôle		<ul style="list-style-type: none"> - attentes très grandes, car flou institutionnel sur le rôle = surreprésentation du rôle du tuteur 	<ul style="list-style-type: none"> - "point d'ancrage dans le monde universitaire", le seul = Surreprésentation du rôle du tuteur (plus marquée en début de formation)
/statut	<ul style="list-style-type: none"> - "parole d'Évangile" = grand respect (culturel ?) 		<ul style="list-style-type: none"> - un "pont" (docteurs ou pas) = Surreprésentation de la personnalité, du statut universitaire du tuteur - une référence car posture de professeur par rapport à l'évaluation du dossier "parole d'Évangile"

	V-CIel	UTICEF	FORSE Lyon
/métier	<ul style="list-style-type: none"> - méconnaissance des métiers à distance = amalgame entre les différents rôles 		
/compétences	<ul style="list-style-type: none"> - savoir-être : démarrage "trop sérieux" = a dû réajuster sa façon d'être - savoir-être : il sait s'impliquer = bonne perception des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> - savoir-faire : bonne perception car sait répondre vite et de façon personnalisée - savoir-être : bonne implication et étudiants conscients du travail fourni 	<ul style="list-style-type: none"> - savoir-être universitaire : "chiant" pour niveau d'exigence - savoir-être = les étudiants apprécient la disponibilité
/valeurs humaines	<ul style="list-style-type: none"> - conscients d'avoir de la valeur ajoutée d'avoir un répondant, reconnaissance 	<ul style="list-style-type: none"> - importance accordée 	<ul style="list-style-type: none"> - reconnaissance par mots de remerciement (non systématiques) - identification car même cursus suivi - (rôle de médiation) - respect, confiance

Synthèse :

Nous constatons des similitudes quant aux représentations des étudiants vis-à-vis des tuteurs à distance :

- Dans les trois campus numériques, les étudiants perçoivent leur accompagnateur comme "un pont", une "parole d'Évangile" et leurs attentes sont importantes. La

méconnaissance du métier et du rôle des acteurs dans une FOAD, a sans aucun doute une influence non négligeable sur cette vision surdimensionnée du statut et du rôle du tuteur. Nous avons nommé cette vision **une surreprésentation de la personnalité ainsi que du rôle tutorial**.

- Concernant la perception des étudiants de l'implication des tuteurs, nous constatons qu'au sein des trois dispositifs, elle est aiguisée. Les apprenants sont sensibles à la disponibilité, le degré d'investissement, la rapidité des réponses et leur personnalisation des tuteurs. Ils témoignent leur reconnaissance par le biais de messages, par l'affirmation de leur respect et leur confiance.

3.1 Eléments facilitateurs pour la construction ou de co-construction des pratiques professionnelles des TAD en interaction avec les étudiants

Les questions, les hésitations, les réponses, les silences, etc., des apprenants peuvent avoir une influence sur la construction des pratiques des TAD. Nous allons voir en quoi ces interactions jouent un rôle.

3.1.1 Dispositif V-Ciel

Les **questions, par leur régularité**, peuvent donner un "**fil conducteur**" à l'intervention tutorale (E1r26). Les **questions posées, ou non posées**, permettent aux étudiants d'avancer à **leur rythme** et pas celui du tuteur qui ne peut pas "pousser" (E1r54) quitte à perdre "beaucoup de temps" (E1r55).

Une **question spécifique** posée par un étudiant peut être le prétexte à partir sur **un point de cours** particulier (E4r11). Les interrogations peuvent influencer sur le contenu du cours abordé.

Les réponses à une évaluation spécifique peuvent être le moyen de réajuster le cours (E5r53).

L'aspect pédagogique est primordial pour le tuteur n°6 et **les interactions** avec les apprenants doivent lui servir de **testeur** afin de juger **si le cours est assimilé ou non** (E6r73).

Les attentes des étudiants le justifiant, le tuteur n°13 organise **deux séances de chat** par semaine à la place d'une seule (E13r21).

Pour le tuteur n°13 qui vient de démarrer son activité, il a besoin de **construire ses pratiques**, il se sert d'une **discussion individuelle** pour "comprendre ce qu'ils veulent" (E13r22).

L'ancienneté dans le poste joue effectivement pour une ouverture plus grande aux attentes, aux besoins des apprenants.

Suite aux **demandes similaires** de plusieurs d'entre eux, le tuteur peut être amené à initier une **réponse collective sur le forum** (E6r51) pour permettre une meilleure lisibilité. Ceci est bien fait à l'initiative de demandes répétées des étudiants concernant un même point.

Les interactions avec les étudiants jouent sur :

- Le fil conducteur de l'intervention
- Le rythme de l'intervention
- Le contenu de l'intervention chat (voir reprise si pas assimilé, ou point particulier abordé)
- Le contenu proposé sur le forum
- La révision du cours pour la suite
- La forme de l'intervention (deux séances à la place d'une seule)
- Plus on est nouveau, plus on en a besoin.

3.1.2 Dispositif UTICEF

Pour le tuteur n°12, c'est **sa présence renforcée** durant quelques soirées qui peut permettre aux apprenants "**de se prendre plus en charge**" (E12r4). La présence du tuteur les aiderait, les inciterait à le faire.

Ceci est propre au fonctionnement du dispositif UTICEF, **les questions posées** par les étudiants, sont **rediscutées** avec le concepteur du cours, la coordinatrice et les tuteurs et au besoin, **l'énonciation, la façon de travailler peut être modifiées**. (E12r7)

Le tuteur n°14 vient renforcer cette idée "*C'était sur l'interactivité, l'interaction, ce qui était intéressant c'était de reprendre le travail des anciennes promos*" (E13r26).

Après la construction de ses deux outils, le tuteur n°8 se "*repose sur toutes les interactions qu'il y a eu entre nous*" (E8r49).

Le tuteur-concepteur n°11 se sert des **questions pour reformuler son cours** (E11r48).

Et le tuteur n°9 insiste sur la **construction de ses pratiques** qui se font "*[...] surtout à partir des apprenants dans le cadre des diverses activités qu'ils sont censés accomplir*" (E9r9).

Les interactions avec les étudiants jouent sur :

- Leur autonomie,
- Les cours eux-mêmes (énonciation et façon de travailler),
- Le déroulement de l'intervention,
- La construction des pratiques.

3.1.3 Dispositif FORSE Lyon

Les besoins des étudiants par rapport à leurs questions sont de différentes natures, donc les tuteurs construisent leur intervention de manière hétérogène :

- Pour le tuteur n°19, il choisit d'axer les regroupements sur les **besoins d'entraînement à l'écrit**, les lectures des devoirs, la lecture (E19r50). Il est correcteur de copies et se sert des lacunes observées pour déterminer le contenu de son intervention,

- Le tuteur n°20 a construit toutes ses pratiques suite à **une situation très douloureuse** de reprise d'un groupe dont le tuteur ne s'était pas occupé (E20r69). **Une grande disponibilité, une grande écoute** sont donc de mise pour lui,
- Le tuteur n°24 est "personne-ressource" : "... moi je me considère comme un individu ressource, d'accord, donc ils viennent voir ce que j'ai dans ma musette, et je leur propose, et en fonction de ce qu'ils ont, de ce qu'ils font et autre, je vais essayer de structurer ce que je leur raconte" (E24r85). Il adapte **le contenu de son intervention aux demandes du groupe**,
- Le tuteur n°25 construit ses pratiques **en fonction de ce qu'il a perçu** : "[...] en fonction de la demande en fait bon que j'ai perçu ou qu'il me semblait percevoir voilà donc je me suis adapté à cette demande euh, qui me va bien voilà, donc j'en ai fait ma sauce" (E25r18).

D'autres idées sont émises :

- **L'engagement du tuteur** est proportionnel à **l'enthousiasme et les sollicitations** des étudiants (E17r59).
- **Le choix de l'outil** se fait en fonction de la connexion de ces derniers, le détournement de l'outil proposé peut s'effectuer suite à une plainte des étudiants (E17r35).
- Pour le tuteur n°22 **la cohésion du groupe sera dépendante du groupe** lui-même.
- Le responsable du M1 **a tenu compte des réflexions des étudiants** pour leur proposer d'autres travaux collaboratifs (E21r11), il "ajuste" sa façon de faire jusqu'à trouver une manière qui lui convient, de bons résultats des étudiants et de bon retours (E21r41).

Les interactions avec les étudiants jouent sur :

- Le contenu de l'intervention (entraînement écrit, posture écoute, en fonction des demandes, travaux collaboratifs),
- La cohésion du groupe,
- L'engagement du tuteur.

3.2 Éléments singuliers indépendants du dispositif

La singularité de la co-construction des pratiques professionnelles des tuteurs à distance en interaction avec les étudiants est présentée sous la forme d'un tableau récapitulatif.

Tableau 13

Tableau récapitulatif de la co-construction des pratiques en interaction avec les étudiants

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
/contenu pédagogique (outils, contenu...)	<ul style="list-style-type: none"> - certaines questions font l'objet d'un point de cours particulier - certaines réponses permettent de réajuster le cours - les interactions donnent idée de l'assimilation des notions - une discussion individuelle avec chaque apprenant permet de construire les pratiques d'un tuteur novice - plusieurs fois la même question posée = réponse collective sur le forum 	<ul style="list-style-type: none"> - certaines suggestions, questions posées sont discutées pour revoir les cours - les anciens travaux servent - une fois les outils conçus, les interactions font vivre le cours - les questions servent à reformuler le cours - construction des pratiques à partir des apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> - en fonction des manques observés, conception de contenus spécifiques (fait au niveau de l'intervention en présentiel du tuteur) - pratiques construites en fonction des manques perçus - le choix de l'outil de communication en fonction de l'équipement des étudiants - création de plus de travaux collaboratifs suite à demandes d'étudiants et bons résultats

	V-CIel	UTICEF	FORSE Lyon
/intervention	<ul style="list-style-type: none"> - la régularité des questions donne un fil conducteur - les questions posées donnent un rythme d'avancée - si besoin plus de chats organisés 		<ul style="list-style-type: none"> - une grande écoute, une grande disponibilité suite à démarrage très difficile et mauvais tutorat dans le groupe - contenu de son intervention en fonction des demandes du groupe - engagement dans l'intervention proportionnel à l'enthousiasme
/apprenants		<ul style="list-style-type: none"> - la présence renforcée du tuteur aide à la prise en charge au début 	<ul style="list-style-type: none"> - la cohésion du groupe dépend aussi du groupe

Synthèse

Nous pouvons noter des points communs quant à la construction des cours en lien avec les questions des étudiants (que ce soit les cours proposés à tous pour V-CIel et UTICEF, que ce soit l'intervention en présentiel des tuteurs FORSE Lyon).

D'autre part, pour ce qui est de la construction des pratiques tutorales, des tuteurs des trois dispositifs indiquent qu'elle s'effectue en fonction des demandes, des attentes, des manques

des apprenants. Il est tout à fait intéressant qu'un tuteur novice mette en place une discussion individuelle avec les tutorés pour construire ses pratiques.

3.3 Singularité de l'adaptation des TAD en fonction des apprenants et de leurs demandes, par dispositif

L'hétérogénéité des groupes, tant au niveau des personnalités que des niveaux, peut expliquer un souci d'adaptation constant dans la construction des pratiques tutorales. Mais est-ce la seule explication ?

3.3.1 Dispositif V-Ciel

Concernant le dispositif V-Ciel, nous avons dénombré sept paramètres en lien avec leurs interactions avec les étudiants, faisant partie, dans les représentations des tuteurs, des motifs d'adaptation de leurs pratiques.

Au niveau technique. (Cité par 3 tuteurs sur 8) : Le tuteur n°3 qui anime le même cours en présentiel, est obligé de tenir compte du niveau technique moindre des étudiants des "autres pays du monde" (E3r45), mais également les apprenants plus âgés qui sont moins "sensibles, moins réceptifs" que les étudiants en formation initiale.

Pour gagner du temps dans leur travail, certains étudiants piratent les logiciels, bien que les tuteurs proposent des versions plus anciennes ou des versions gratuites (E7r22).

Les demandes peuvent être formulées en terme de problème de téléchargement de fichiers ou d'applications, mais également au niveau du contenu technique du cours lui-même (E13r26).

Au niveau pédagogique (cité par 3 tuteurs sur 8) : Pour le tuteur n°1, la construction de ses pratiques à distance n'est pas comparable avec ce qu'il fait en présentiel (E1r53). Même si les explications sont présentes dans le cours qu'ils sont censés lire avant la séance de chat, certains ne le font pas, par manque de temps, et les séances de chat peuvent être le lieu de la répétition du cours. Car si *"60-70% arrivent à regarder couramment...30-40% ne regardent pas"* (E1r13-r14).

Le tuteur n°6 a préparé des exercices supplémentaires qui rapportent des points s'ils sont faits (E6r9).

Afin de pouvoir passer plus de temps avec les étudiants qui ont des difficultés, il lance les étudiants sur un sujet, cela les occupe et leur permet d'approfondir leur travail. Ils reviennent un peu plus tard, cela lui a "*permis temps d'avoir une interaction plus directe avec des étudiants qui en ont besoin*" (E7r9).

Au niveau méthodologique (cité par 4 tuteurs sur 8). La présence non systématique aux chats, l'investissement aléatoire des étudiants obligent les tuteurs à s'adapter en fonction du travail effectué : "*et donc il y a une année où j'avance super bien, et une année où je sens que j'ai pas fait par ex 20% de ce que je devais faire, et ça, c'est pas évident à contrôler. Après, je finis toujours par leur dire : ben voilà je vous ai ouvert celui-là, faites le quand même par la suite, mais bon aucune garantie qu'ils le feront*" (E1r56). La démarche n'est pas identique chaque année, elle tient compte du travail effectué par les apprenants.

Le tuteur n°3 laisse de la souplesse quant à la manière de travailler, seul ou en groupe (E3r25).

Le tuteur n°4 laisse les groupes s'organiser et travailler différemment, il choisit de n'intervenir qu'au démarrage. (E4r10).

Dans la manière de suivre les étudiants, beaucoup de questions se posent quand les étudiants ne valident pas leur année (E6r41) : davantage un besoin d'être rassurés ? Pourquoi pas de réponse quand une relance est faite ? Il n'y a "*pas d'emprise sur eux*" à distance.

Au niveau psychologique (cité par 2 tuteurs sur 8). Non préparés, certains tuteurs doivent faire face à des attentes plus affectives "*il y a aussi ceux qui dézinguent un peu, qui commencent à raconter leur vie*" (E1r48). Le tuteur n°4 voit ses étudiants qui ont "*peur du vide...peur de ne pas voir les profs [...]*" (E4r2), qui n'osent pas demander de travailler en commun (E4r18).

Au niveau du public à distance (cité par 4 tuteurs sur 8). Certains étudiants sont très sérieux et sont présents systématiquement, ils font *le fil conducteur* de l'intervention (E1r26). Des disparités de présence au sein d'un groupe : *"on en a 2-3 qui sont toujours là, puis juste après 2-3 qui viennent une semaine sur deux, voire il y en a qui se connectent un petit moment"* (E1r27). Pour le tuteur n°3, dont la profession dominante n'est pas en lien avec l'enseignement ou la formation, il est surpris des questions "ennuyeuses" qui ne portent pas sur le cours, mais sur l'outil technique, l'organisation du travail ou les modes d'examen (E3r43).

Une autre particularité de ce public à distance, c'est d'avoir tendance à considérer les absents comme ne faisant pas partie de la formation car ils n'existent pas dans tous les médias de communication (E6r32).

Le niveau de certaines promotions est décevant. Le fait que certains étudiants, qui n'ont pas du tout participé aux chats, aient un niveau vraiment inférieur au niveau attendu, est vraiment très inquiétant (E7r25). La liberté qu'ont les apprenants de participer ou non, de gérer leur emploi du temps avec leurs obligations, contraint les tuteurs à attendre les examens pour voir le niveau. L'investissement de chacun est loin d'être homogène (E7r30).

Au niveau du public à distance comparé avec le public en présentiel (non cité)

Au niveau congruence sociale (cité 2 fois par un tuteur). Certaines situations sont dramatiques et les tuteurs ne peuvent en faire abstraction (problème de ressources financières (E5r65), problème de sécurité – étudiant pris sous les bombes de son pays - (E5r61).

Au niveau du groupe (cité par 2 tuteurs). Le tuteur n°7 remarque que ses étudiants de la promotion en cours sont plus assidus et de meilleur niveau, plus réguliers pour ceux qui participent. Qu'en sera-t-il de ceux qui ne participent pas s'ils échouent ? (E7r8). Il évoque le manque de temps *"je me suis laissé happer par les plus présents, par le temps"*, l'omniprésence de certains qui occulte les absents.

Les demandes au sein d'un groupe ne sont pas les mêmes : certains posent des questions sur le forum, d'autres par mail (E6r31). Des étudiants sont plus autonomes (E6r37).

Au niveau du cadre de référence (non cité)

3.3.2 Dispositif UTICEF

Concernant le dispositif UTICEF, nous avons dénombré six paramètres en lien avec leurs interactions avec les étudiants, faisant partie, dans les représentations des tuteurs, des motifs d'adaptation de leurs pratiques.

Au niveau technique (non cité)

Au niveau pédagogique (cité par 2 tuteurs sur 6). Des surprises attendent les tuteurs quand *"les apprenants ne font pas tout à fait ce qui est demandé"* (E14r16).

Les tuteurs sont confrontés à d'importantes disparités en termes de niveau de production *"...ils ont donc découvert l'EAD et visiblement il y a beaucoup d'hétérogénéité dans leur production"* (E8r52).

Au niveau méthodologique (cité par un tuteur). Concernant la manière d'appréhender les choses, le tuteur doit s'y prendre un peu différemment, ne pas *"donner les réponses, mais ce sont des adultes, et ils ont des réflexes d'élèves"* (E12r2).

Au niveau psychologique (cité par 3 tuteurs à plusieurs reprises). Les profils des apprenants sont très hétérogènes au niveau communicationnel et les objectifs qu'ils poursuivent par ce biais sont divers: *"[...] et certains croient qu'ils auront des bonnes notes car ils parlent plus avec la tutrice"* (E12r6).

Certains demandent à *"être maternés car ils paniquent"* (E12r2).

Le travail en équipe demande une surveillance accrue du tuteur car les problèmes entre étudiants apparaissent et prennent vite de l'ampleur car d'après le tuteur n°12 : *"On vit intensément la distance et parfois même plus qu'en présentiel, il y a des besoins plus de compréhension, et les gens investissent beaucoup et ça peut prendre des proportions énormes"* (E12r3).

Les personnalités des étudiants sont perçues, malgré la distance *"On voit éclater des personnalités, les disparités d'engagement entre les uns et les autres"* (E8r31).

Le tuteur est parfois amené à réguler les ressentis des apprenants de son groupe. Une étude menée auprès d'une promotion fait ressortir que 75% ont le sentiment d'avoir été abusés par les autres, mais qu'à 90% ils sont néanmoins complémentaires (E8r72-74). Il faut savoir anticiper, appréhender les fluctuations des attitudes tout au long de l'année.

Si les étudiants "grappillent quelques jours supplémentaires", le tuteur négocie en fonction du travail fourni (E10r25).

Au niveau du public à distance (cité par 2 tuteurs). Le public est très différent, il a ceux qui *"[...] viennent assidument, il y a les absents ou les éternels absents pour tout, et ceux qui vont abandonner, et ils n'avisent pas toujours le tuteur, mais il y en a qui abandonnent depuis le début, ils sont vraiment choqués par le travail [...]"* (E12r7).

Parfois habitués à des réponses rapides, les étudiants n'hésitent pas à demander au responsable pourquoi leur tuteur ne leur a pas répondu de suite (E12r14).

L'origine des étudiants étant diverse, il faut aux TAD "réguler" les différences, notamment en termes d'expression en langue Française (E8r53).

Au niveau du public à distance comparé avec le public en présentiel (cité par un tuteur). L'apprentissage à distance peut rendre les étudiants actifs : *"Ils posent des questions. Ce qui est intéressant c'est que les élèves peuvent répondre et donc certains comportements ont changé, ils paraissent moins timides et plus au moins sur un pied d'égalité."* (E11r38).

Au niveau congruence sociale (cité par 2 tuteurs). Les tuteurs savent bien que les étudiants arrivent *"Simplement avec leur vécu et leurs connaissances initiales"* (E10r68). Si ces différences font la richesse de chaque groupe, il faut aussi savoir en tenir compte pour que chacun trouve son compte dans la formation suivie.

Le tuteur n°11 (il a lui-même suivi une formation à distance qu'il a arrêtée), insiste sur la réactivité des tuteurs car les personnes à distance ne peuvent pas être livrées à elles-mêmes. Car, *"c'est quand même fragile un enseignant à distance. Dans le cas de pays défavorisés comme l'Afrique on ne peut pas se permettre de laisser des apprenants livrés à eux-mêmes"* (E11r26).

Les problématiques posées par l'accompagnement à distance sont à adapter au cas par cas, notamment en fonction de la situation des apprenants.

Au niveau du groupe (non cité)

Au niveau du cadre de référence (non cité)

3.3.3 Dispositif FORSE Lyon

Concernant le dispositif FORSE Lyon, nous avons dénombré six paramètres en lien avec leurs interactions avec les étudiants, faisant partie, dans les représentations des tuteurs, des motifs d'adaptation de leurs pratiques.

Au niveau technique (cité par 0 tuteur sur 12)

Au niveau pédagogique (cité par 4 tuteurs sur 12). Le tuteur n°19 confirme avoir organisé un chat les années précédentes mais pas cette année car *"le besoin ne s'est pas fait sentir"* (E19r57).

Avec l'arrivée du dossier méthodologique, le tuteur n°17 a le sentiment que l'essentiel de l'accompagnement porte là-dessus.

Certains étudiants sont perdus si les réponses données par le tuteur sont, volontairement ou involontairement, approximatives : *"Quand on est trop flou dans les réponses, quand on les laisse dans la recherche, ils sont très mal. Enfin, pas tous, pas tous hein ?"* (E23r14).

Il existe des différences en termes d'exigence concernant la réalisation du dossier méthodologique. Ainsi le tuteur n°24, valide certains dossiers qui font cent cinquante pages. Notons que la demande institutionnelle porte sur trente pages requises (E24r33-34).

Au niveau méthodologique (cité par 3 tuteurs sur 12). N'étant pas expert des contenus, le tuteur n°17 répond sous la forme d'une démarche à suivre par rapport au cours. (E17r47).

Le tuteur n°18 est souvent amené à répondre à des questions en lien avec la méthodologie (E18r14), notamment concernant le dossier mais pas de manière uniforme *"[...] enfin je crois que je suis plus en réponse à la demande..."*.

La démarche adoptée et les outils transmis ne le sont que sur demande expresse et exprimée des étudiants pour le tuteur n°24, les étudiants sont eux-mêmes moteurs de leur formation : *"Donc-moi si vous voulez le minimum, je vous en fais le minimum, si vous en voulez plus, vous le prenez"* (E24r23).

Le tuteur n°25 insiste sur l'appropriation de la méthodologie très différente suivant les étudiants, d'où la nécessité de proposer plusieurs possibilités (notamment en faisant appel aux anciens étudiants).

Au niveau psychologique (cité par 3 tuteurs). Le tuteur n°17 est déçu par l'absence de proximité avec ses groupes au fur et à mesure des années (E17r52), les étudiants étant moins demandeurs de liens, le tuteur attend leurs demandes pour donner des documents.

Le tuteur n°18 perçoit chez certains une envie plus prononcée de communiquer, notamment chez "*ceux qui ont un certain âge*" qui créent des liens pour partager leurs expériences (E18r18). Certains sont à "rebooster", mais ce n'est pas la majorité (E18r14).

Il y a des profils très hétérogènes (les étudiants qui ne donnent pas de nouvelles, ceux qui sont en retard, ceux qui participent peu aux travaux, ceux qui polluent le groupe, ceux qui réclament souvent, etc.) que le tuteur doit identifier afin de comprendre les problèmes.

Sur les difficultés exprimées dans leurs mails, les apprenants évoquent des problèmes de différents ordres "*ça peut-être affectif, ça peut-être des maladies [...]*" (E25r6).

Au niveau du public à distance (cité par 6 tuteurs, souvent à plusieurs reprises). Certains doutes subsistent quant à la capacité de suivre une FAD d'un niveau licence (E17r63).

Quelques étudiants ne sont pas du tout demandeurs d'aide, mais vont quand même être en mesure de produire un document répondant aux attentes institutionnelles (E18r14).

Suite à la mise en ligne par le tuteur n°19 de ressources spécifiques, les réactions des étudiants sont très variées : "*[...] alors il y en a quelques-uns qui répondent, les autres ils n'y vont pas, ils ne lisent pas, ils n'en tiennent pas compte*" (E19r11).

Le tuteur n°17, toujours déçu de la communication qui perd en qualité d'année en année, évoque son souvenir de la première année où son investissement avait été maximal (mise en place d'un trombinoscope, liens très proches avec les tutorés. etc.) (E17r13-15).

Les utilisateurs fréquents du forum sont, pour le tuteur n°22, dans une "*diarrhée verbale*" qui permet de "*réguler la relation avec le tuteur*" (E22r22).

L'analogie avec le pêcheur face aux poissons est imagée et montre la différence de comportements des étudiants face aux ressources données par le tuteur "*Et donc, et quand on voit, en fait on met une ligne, et on attend, on a mis un petit ver, et on attend s'il y a un poisson qui prend, c'est un peu ça l'idée que je voudrais moi développer. Alors il y en a qui prennent, qui mangent un bout du ver, et puis ils repartent, ils ne bouffent pas là mais ils*

mordront la prochaine fois, mais c'est un peu cette idée quand même" (E24r24). Le contenu proposé est pour tous le même mais ce qui en sera fait diffère pour chacun.

Une idée tout à fait différente est émise par le tuteur n°26 : tout à fait conscients d'être sur des dispositifs qui tracent leur activité, leurs dires, etc., les étudiants savent mettre en place des *"stratégies de détournement, forcément dissimulées"* (E26r13). Cela peut se faire par le biais de leur messagerie personnelle, contacts hors médias institutionnalisés. Nous avons mis en évidence, lors de notre travail de DEA, ces mini-listes de diffusion dissidentes qui permettaient aux étudiants de licence FORSE de remplacer les conversations tenues en dehors de la classe¹⁵⁹.

L'investissement de chaque apprenante est très différent, ce qui justifie une amplitude, en termes de notation, allant de 7 à 18 pour le tuteur n°26.

Si les étudiants se contentent d'une posture de consommateur (ils prennent sans rien donner en échange), ils ont de grandes chances de se "planter" (E26r34). Par contre, ceux qui réussissent le mieux ce sont ceux qui partagent leurs ressources, leur temps, leurs documents, leurs réflexions avec le groupe, les "généreux".

Au niveau du public à distance comparé avec le public en présentiel (cité par 1 tuteur).
Du fait de la distance, les étudiants sont davantage isolés, ils bénéficient de moins d'échanges avec leurs pairs – et ceci malgré le forum -, donc les relations avec le tuteur se font davantage dans une relation duelle qui *"devient plus intense"* (E22r21).

Au niveau congruence sociale (cité par 0 tuteur)

Au niveau du groupe (cité par 5 tuteurs). Il faut savoir faire avec un groupe au fonctionnement chaque année différent : *"j'ai un groupe qui fonctionne de manière radicalement différente, voire qui ne fonctionne pas du tout en tant que groupe, je crois que*

¹⁵⁹ Berthoud F. opus cit.

cette année j'atteins le pompon là-dessus" (E17r11). Ce qui est confirmé par le tuteur n°18 (E18r11) qui se voit certaines années obligé de ne gérer que des relations individuelles tant le groupe est peu actif. Il note également que l'activité entre les membres du groupe peut passer par d'autres médias que ceux proposés sur la plate-forme.

Le groupe ne naît réellement qu'au deuxième regroupement – qui se situe en général mi-mars de chaque année -, cela semble aux étudiants plus important pour échanger sur leurs notes, leurs difficultés, etc. (E18r13).

Pour le tuteur n°21, également enseignant-chercheur, les phénomènes de groupe sont les mêmes qu'en présentiel (par exemple, un étudiant qui vient se raccrocher au groupe tardivement). Mais à distance, cela est accentué par les décalages horaires (E21r22).

D'une année à l'autre, le groupe peut être différent et le tuteur doit s'adapter : *"C'est vrai que d'une promo à une autre ça peut-être un petit peu différent, je dis une promo mais ça peut-être une année à une autre c'est pour ça que j'adapte "* (E25r33).

Animateur de travaux collaboratifs en M1 à distance, le tuteur n° 26 insiste sur des *"groupes qui ne fonctionnent pas, qui n'arrivent pas à négocier des modes relationnels, des règles d'échanges"* (E26r13). Certaines années, un nombre conséquent de travaux sont rendus, d'autres années non et cela s'avère impossible à contrôler *"L'année dernière j'en ai eu beaucoup, j'en ai eu une douzaine, je n'ai eu que deux mémoires, en fait ils ne sont pas là, ils ne travaillent pas, on n'arrive pas à les relancer, c'est un peu étrange, ça dépend. Enfin moi mes promos, il y a des choses qu'on ne contrôle pas"* (E26r20).

Au niveau du cadre de référence (cité par 0 tuteur)

3.4 Eléments de singularité indépendants du dispositif

Nous présentons les éléments de singularité concernant les motifs d'adaptation des tuteurs à distance, dans les trois dispositifs, sous la forme d'un tableau récapitulatif.

Tableau 14

Tableau récapitulatif des motifs d'adaptation des tuteurs à leurs étudiants tutorés

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
NIVEAU TECHNIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - maîtrise technique hétérogène (culture, âge, etc.) - travail sur logiciels différents - aide pour télécharger ou sur cours en lui-même 		
NIVEAU PEDAGOGIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - cours identique au présentiel mais pratiques différentes (parfois contenu du chat redondant avec le cours écrit) - exercices supplémentaires créés - de multiples niveaux sont gérés en même temps en synchrone 	<ul style="list-style-type: none"> - certains travaux réalisés ne correspondent pas à ce qui est demandé - importantes disparités de niveau quant aux travaux réalisés 	<ul style="list-style-type: none"> - les mêmes outils ne sont pas utilisés chaque année - l'essentiel de l'accompagnement porte sur la validation du dossier méthodologique - l'approximation des réponses peut gêner des étudiants - le niveau requis pour la validation du dossier est variable en fonction des tuteurs

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
NIVEAU METHODOLOGIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - avancée du travail aléatoire = démarche différente chaque année - souplesse proposée quant aux modalités de travail seul ou en groupe - méthodologie toujours interrogée quant à l'échec des étudiants (pas d'emprise sur eux) - intervention du tuteur ciblée dans le déroulement de la formation par rapport aux besoins 	<ul style="list-style-type: none"> - pratiques différentes car ce sont des adultes, et ils travaillent à distance 	<ul style="list-style-type: none"> - ce tutorat non expert ne permet pas de répondre à toutes les questions (plutôt une démarche par rapport aux cours est proposée) - l'aide apportée par rapport au dossier est différente suivant les demandes des apprenants - la démarche de suivi adoptée dépend des demandes - plusieurs sources proposées aux apprenantes comme aide méthodologique

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
NIVEAU PSYCHOLOGIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - débordement affectif à maîtriser - craintes des apprenants à percevoir 	<ul style="list-style-type: none"> - objectifs communicationnels hétéroclites à appréhender dans la relation - demandes "d'être materné" - problèmes de relation entre les étudiants qui travaillent en groupe accrus par la distance - personnalités éclatent - régulation des ressentis des apprenants les uns vis-à-vis des autres - encouragement, confiance si délais négociés 	<ul style="list-style-type: none"> - demandes affectives variables - certains étudiants recherchent davantage des liens (plus âgés) - besoin d'être "remotivé" - profils très hétérogènes à appréhender pour mener à bien les travaux - problèmes personnels partagés avec les étudiants (maladies, etc.)

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
NIVEAU DU PUBLIC A DISTANCE	<ul style="list-style-type: none"> - hétérogénéité de l'investissement - diversité des questions hors cours "ennuyeuses" - toujours prendre en considération tout le groupe, même les absents - absence de communication tout au long du module empêche de voir le niveau réel des apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> - hétérogénéité de l'investissement - demandes à la hiérarchie si temps de réponse jugé trop long - disparités d'ordre culturel et de maîtrise de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> - disparité des niveaux - sans aucune aide, certains étudiants se débrouillent très bien - certains ne se saisissent pas du tout de l'aide spécifique initiée par leur tuteur - la distance est parfois réellement "présente" - l'usage du forum collectif assainit la relation avec le tuteur

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
NIVEAU DU PUBLIC A DISTANCE (suite)			<ul style="list-style-type: none"> - chaque étudiant choisit d'utiliser ou non les ressources proposées (sans aucun contrôle du tuteur) - les apprenants sont conscients qu'ils ne doivent pas laisser de traces négatives sur le Web (stratégies de détournement) - hétérogénéité de l'investissement - difficulté de travailler en groupe à distance (comportements consommateur ou généreux)

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
NIVEAU DU PUBLIC A DISTANCE/PUBLIC EN PRESENTIEL		<ul style="list-style-type: none"> - apprentissage à distance peut rendre étudiants actifs (moins de timidité qu'en présentiel) 	<ul style="list-style-type: none"> - le public est plus isolé à distance qu'en présentiel, la relation avec le tuteur est donc "intense"
NIVEAU CONGRUENCE SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> - problèmes de ressources - problèmes de sécurité pour étudiants de pays en conflit 	<ul style="list-style-type: none"> - adaptation au vécu, aux connaissances de chacun - adaptation à la culture des apprenants à distance 	

	V-Ciel	UTICEF	FORSE Lyon
NIVEAU DU GROUPE	<ul style="list-style-type: none"> - l'omniprésence de certains occulte l'absence des autres (car le temps que se donne le tuteur est le même) - niveaux d'autonomie très disparates 		<ul style="list-style-type: none"> - le fonctionnement du groupe est différent chaque année - le groupe naît réellement au 2^{ème} regroupement - les phénomènes de groupe sont les mêmes qu'en présentiel mais amplifiés par les décalages (horaire et culturel)
NIVEAU DU CADRE DE REFERENCE	Néant	Néant	Néant

3.5 Synthèse

L'adaptation des tuteurs à distance quant à leurs pratiques professionnelles s'opère au quotidien, au fur et à mesure de leur activité tutorale : que ce soit au niveau technique, pédagogique, méthodologique, congruence sociale et psychologie. Le public, un groupe d'apprenants à distance, dont les règles de fonctionnement, le niveau, la disponibilité, etc.,

diffèrent à chaque promotion, est également très demandeur d'ajustements de la part des tuteurs.

Les points communs aux trois dispositifs sont :

Au niveau pédagogique : des tuteurs V-Ciel et UTICEF précisent les difficultés qu'ils rencontrent pour faire face aux différents niveaux (outils et démarches à créer);

Au niveau méthodologique : des tuteurs V-Ciel et FORSE Lyon indiquent que leur démarche méthodologique se construit en fonction des besoins et demandes des apprenants;

Au niveau psychologique : des tuteurs des trois dispositifs sont "surpris" de l'affectif qui, parfois, apparaît dans leurs relations avec les étudiants (besoin de s'épancher, d'être materné, de partager leurs problèmes ou de créer des liens).

Certains cyber-tuteurs UTICEF et FORSE Lyon insistent sur le besoin de reconnaître l'hétérogénéité des personnalités des étudiants pour mener à terme leur activité.

Au niveau du public à distance : la disparité en termes d'investissement est mise en évidence pour les tuteurs des trois dispositifs. Les étudiants en présentiel agissent certainement de la sorte, mais le fait qu'ils soient physiquement présents est sans doute rassurant pour l'enseignant. Cette absence de tout échange pose un réel problème aux tuteurs qui ignorent alors si le niveau atteint sera suffisant pour valider l'examen.

3.6 Synthèse générale

La lecture de nos sept tableaux récapitulatifs qui concernent les interactions entre les TAD et les tutorés est effectuée verticalement (singularités des pratiques au sein d'un même dispositif) et horizontalement (singularités des pratiques indépendantes du dispositif). Nous avons choisi d'évoquer les convergences dans chaque synthèse intermédiaire, de façon à "lire" plus aisément les différences.

Nous avons mis en évidence qu'il existe quelques éléments convergents au sein des dispositifs, pris séparément, puis en totalité. Ce qui –malgré des scénarii pédagogiques différents- indiquerait davantage une pratique construite individuellement plutôt qu'en fonction des indications données. Si celles-ci servent de bases pour démarrer l'activité, il n'en reste pas moins que les interactions avec les étudiants jouent un rôle non négligeable dans la construction des pratiques professionnelles des TAD. Cet échange est d'autant plus vrai lorsqu'un tuteur démarre son activité dans laquelle il a envie de s'investir.

Les interactions avec les étudiants sont également importantes pour permettre aux tuteurs de suivre chacun individuellement, avec sa personnalité, sa disponibilité, sa culture, ses ressources, son niveau et ses aléas de vie. Ce qui confère aux échanges tuteurs/apprenants une "vérité" toujours en mouvement, mais indispensable à la reconnaissance de chacun. Soit, les interactions font évoluer certaines pratiques, mais celles-ci ne sont jamais les mêmes (chaque promotion a son propre mode de fonctionnement). Rien n'est jamais acquis, des outils pédagogiques peuvent être utilisés une année, puis non repris l'année suivante.

Nous allons aborder la dernière partie de nos résultats forte de nos constats et chercher, par rapport au pôle "Soi", en quoi cette expérience enrichit, voire détermine les pratiques des tuteurs.

Chapitre 5

Singularité de la construction des pratiques professionnelles des TAD par rapport au pôle "Soi"

Comme nous venons de le démontrer dans nos chapitres 3 et 4, les relations entretenues avec le système, les pairs et les étudiants jouent un rôle dans la construction des pratiques professionnelles des tuteurs à distance. Nous avons pu mettre en évidence de nombreuses singularités quant à l'appropriation du prescrit, le recours aux pairs et l'adaptation des pratiques tutorales en interaction avec les étudiants.

S'il s'avère que le cahier des charges est identique pour tous les tuteurs, pourquoi constatons-nous des singularités entre les tuteurs d'un même dispositif ? Si les cahiers des charges sont différents d'un CN à l'autre, pourquoi certaines pratiques se révèlent-elles communes d'un tuteur à l'autre ? Tous les tuteurs, d'un même CN, ou de CN différents, ont-ils la même représentation du tutorat ?

Il nous apparaît qu'il existe une dimension individuelle fondamentale dans la construction des interactions et des pratiques tutorales.

Mais, de quoi dépend-elle ? De la profession dominante ? De la formation initiale ? Des compétences détenues par les tuteurs ? Les tuteurs font-ils des parallèles entre leur profession dominante et leur activité tutorale ? Quelle(s) logique(s) sous-jacente(s) sous-tend la construction d'une pratique tutorale ?

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre 3 (la relation des tuteurs avec le système), la vision des cybertuteurs nous apparaît "désenchantée", se faisant l'écho d'un certain nombre de difficultés quant à la reconnaissance, la rémunération, le statut, la lourdeur technique etc.

Nous pouvons ainsi légitimement nous demander les raisons du maintien de l'activité tutorale comme activité complémentaire à une profession dominante malgré un nombre de contraintes évident.

Nos résultats seront présentés en deux temps :

Le premier est consacré la construction stricto sensu des pratiques tutorales qui tient compte de la représentation des tuteurs sur le tutorat, leur activité et les limites qu'ils s'imposent. Puis, nous nous appliquerons à dégager les parallèles opérés verbalement par les tuteurs entre leur profession et le tutorat. Enfin, nous aborderons la notion de compétences que les TAD jugent nécessaires ou ont développées dans leur pratique.

Dans un second temps, qui concerne plus particulièrement les raisons du maintien dans l'activité, nous nous efforcerons de vérifier si les trois logiques des acteurs dégagées dans le chapitre 4 sont valides. A savoir, une logique individuelle qui aurait rapport avec la participation à un projet technique innovateur, une autre qui serait davantage orientée vers une intégration à l'université et enfin une dernière qui serait en lien avec une recherche de convivialité.

Enfin, une synthèse mettra en exergue les éventuelles singularités de la construction des pratiques professionnelles des TAD en lien avec le pôle "Soi".

Ainsi, nous rappelons les hypothèses se rapportant à la construction des pratiques tutorales en lien avec le pôle "Soi" :

H2. *Je veux démontrer qu'étant donné qu'il s'agit d'un groupe occupationnel et non d'une profession, les cybertuteurs se servent des ressources de leur profession dominante dans la construction de leurs pratiques tutorales.*

H3. *Enfin, je veux démontrer que malgré un statut précaire non reconnu, les tuteurs à distance poursuivent cette activité tutorale pour des raisons stratégique, vocationnelle ou intégrative.*

1. La construction des pratiques tutorales.

Nous effectuons un rappel des questions posées concernant nos deux dernières hypothèses :

La représentation des tuteurs de leur activité tutorale

- *Parlez-moi de votre activité tutorale au sein d'un dispositif de FOAD.*
- *Comment formuleriez-vous ce tutorat : métier, occupation, activité, travail, fonction, mission... ?*

La construction de leurs pratiques professionnelles

- *Comment construisez-vous vos pratiques professionnelles en tant que TAD?*

Relances :

- *Par rapport au cahier des charges, une pratique antérieure, une autre expérience?*
- *Avec quelles ressources?*
- *Le meilleur qualificatif pour décrire vos pratiques professionnelles vous semblerait être : fixes, pérennes, bricolées, ajustées ...*
- *Que vous apporte cette pratique tutorale? Comment la vivez-vous?*
- *Quelles compétences pensez-vous y avoir développées?*

Leur stratégie d'avenir quant aux dispositifs de FOAD

- *Quels sont vos projets professionnels à court et moyen terme?*
- *Souhaitez-vous davantage intégrer un dispositif de FOAD?*

- *Pensez-vous continuer le tutorat à distance sur une longue période?*

Nous avons choisi d'utiliser les premières questions sur la formation initiale et la profession principale dans ce chapitre.

1.1. Activité tutorale : représentations et construction des pratiques.

1.1.1. Présentation des tuteurs

a) Dispositif V-CIel

Tableau 15

Présentation des tuteurs dans le dispositif V-CIel

Tuteur n°	Formation initiale	Profession dominante	Ancienneté dans CN
1	Doctorat d'informatique	Enseignant-chercheur	2ans
2	Ingénieur informatique Master Sciences de l'éducation	Chef de projet technologie de l'information et de la communication et système d'informations dans le milieu de l'enseignement supérieur	2 ans
3	Double compétence en informatique	Fonctionnaire technicien informatique	Plus 1 an de tutorat
4	DESS informatique	Personnel technique ATOSS	2 ans
5	Doctorat psychologie ergonomie	Enseignant-chercheur	2 ans

Tuteur n°	Formation initiale	Profession dominante	Ancienneté dans CN
6	Master de sciences	Stagiaire	1 an
7	Doctorat en informatique et HDR	Enseignant-chercheur	2 ans
13	Doctorat en informatique	Enseignant-chercheur	Moins de 1 an

b) Dispositif UTICEF

Tableau 16

Présentation des tuteurs dans le dispositif UTICEF

Tuteur n°	Formation initiale	Profession dominante	Ancienneté dans CN
8	DUT de communication Master UTICEF	Ingénieur pédagogique	5 ans
9	Diplôme de troisième cycle en informatique Master UTICEF	Enseignante universitaire dans un département d'informatique	5 ans
10	Licence d'anglais Diplôme d'informaticien Master UTICEF	Chef de projet informatique	3 ans
11	Diplôme d'informaticien Master UTICEF	Enseignant-chercheur	5 ans
12	Cursus universitaire en sociologie Master UTICEF	Enseignante de français puis formatrice de formateurs pour usages des TICE	2 ans

Tuteur n°	Formation initiale	Profession dominante	Ancienneté dans CN
14	DESS informatique Master UTICEF	Formatrice consultante	3 ans

c) **Dispositif FORSE Lyon**

Tableau 17

Présentation des tuteurs dans le dispositif FORSE Lyon

Tuteur n°	Formation initiale	Profession dominante	Ancienneté dans CN
16	DUT génie mécanique Doctorat en sciences de l'éducation CAPES de lettres	Chercheur puis professeur de lettres au collège	9 ans
17	DEA Sciences de l'éducation	Conseillère technique et pédagogique supérieure à la direction régionale de Lyon	7 ans
18	DESS sciences de l'éducation	Coordinatrice pédagogique à la direction régionale de Lyon	7 ans
19	Doctorat en sciences de l'éducation Formations en psychologie	Retraité Avant : instituteur, intervenant à l'université	9 ans

Tuteur n°	Formation initiale	Profession dominante	Ancienneté dans CN
20	Ecole Normale Diplôme pour direction d'Ets spécialisé Doctorat en sciences de l'éducation	Retraité Directeur d'Ets spécialisé	7 ans
21	Doctorat en Sciences de l'éducation	Enseignant-chercheur	5 ans
22	Doctorat en Sciences de l'éducation	Chargée de cours à l'université et de recherche	9 ans
23	DESS d'ingénierie de la formation	Coordinatrice d'un centre de formation	5 ans
24	DESS en informatique Ecole Supérieure de commerce DESS ingénierie de la formation DEA sciences de l'éducation	Ingénieur commercial puis formateur	7 ans
25	Sciences Politiques Formation ingénieur commercial en système informatique DESS ingénierie de la formation DEA sciences de l'éducation	Responsable commerciale puis attachée de recherche puis formatrice	7 ans

Tuteur n°	Formation initiale	Profession dominante	Ancienneté dans CN
26	Doctorat de psychologie sociale	Enseignant-chercheur	4 ans
28	Doctorat sciences de l'éducation en cours	Professeur des écoles	3 ans

1.1.2. Représentations sur l'activité tutorale

Avant d'évoquer le cahier des charges, la charte tutorale ou le contrat de tutorat, une de nos premières questions est :

Parlez-moi de votre activité tutorale au sein d'un dispositif de FOAD.

Nous avons choisi de présenter les réponses spontanées des tuteurs sous forme de tableaux synthétiques.

1.1.3. Singularités par dispositif

a) Dispositif V-Ciel

Tableau 18

Représentations des TAD V-Ciel sur leur activité tutorale

Tuteur	Aide méthodolo.	Aide logistique et technique	Soutien psycho.	Aide didactique experte	Animateur chats	Animateur forum	Evaluateur correcteur
1							*
2	*			*	*		
3					*		
4	*		*			*	
5		*	*	*	*		*
6		*	*	*	*	*	*
7					*	*	
13		*			*	*	
Total	25%	37%	37%	37%	75%	50%	37%

b) Dispositif UTICEF

Tableau 19

Représentations des TAD UTICEF sur leur activité tutorale

Tuteur	Aide méthodo.	Aide logistique et technique	Soutien psycho.	Aide didactique experte	Animateur chats	Animateur forum	Evaluateur
8	*				*		*
9	*	*	*	*			*
10	*			*	*		*
11	*		*	*	*	*	
12			*				
14			*	*	*	*	
Total	67%	17%	66%	66%	66%	33%	50%

c) Dispositif FORSE Lyon

Tableau 20

Représentations des TAD FORSE Lyon sur leur activité tutorale

Tuteur	Aide méthodo.	Aide logistique Et technique	Sou-tien psycho.	Aide didac-tique (dossier)	Anima-teur chats	Anima-teur forum	Anima-teur regroupements	Evalua-teur
16			*	*			*	*
17	*		*	*				*
18	*		*	*			*	
19			*	*				
20		*	*					
21			*	*			*	
22	*		*	*				*
23		*	*	*				
24	*		*	*				
25	*		*				*	
26			*	*				
28	*			*				
Total	50%	17%	92%	85%	0%	0%	33%	25%

1.1.4. Singularités indépendantes du dispositif

Tableau 21

Singularités indépendantes du dispositif

Tuteur	Aide méthodo.	Aide logistique et technique	Soutien psycho.	Aide didactique	Animateur chats	Animateur forum	Animateur Regroupements	Evaluateur Correcteur
Total	25%	37%	37%	37%	75%	50%	-	37%
Total	67%	17%	66%	66%	66%	33%	-	50%
Total	50%	17%	92%	85%	-	-	33%	25%
TOTAL MOYENNES DES SOUS GROUPES	46.2%	16.7%	69.1%	65.8%	71.1%	42.7%	33%	34.5%
POSITION	4	8	2	3	1	5	7	6

Nous pouvons constater des différences significatives entre les trois dispositifs :

- Les tuteurs V-Ciel sont davantage dans une **posture de soutien aux cours en place par le biais des chats et des forums** (75% et 50%). L'aide didactique est sans doute très présente car ils sont concepteurs de cours hormis le tuteur n°6. Ils semblent plus orientés vers la transmission de contenus experts –bien qu'aide didactique ne soit pas citée par tous-, moins dans l'aide méthodologique, moins dans l'accompagnement.
- Nous relevons des complémentarités chez certains tuteurs : *"les consignes, c'est répondre au forum, et surtout, quand moi je ne serai pas là, je leur enverrai un mail pour le suivi...les motiver, les pousser, les rassurer. Et les guider dans le travail à faire, dans l'organisation"* (E4r51). Quant au tuteur n°13, il dénombre quatre interventions : *"Et donc j'ai un nombre de cours en ligne et ensuite on a des séances de chats pour*

*échanger sur les cours [...] Je réponds aux questions qui concernent vraiment le cours. Je partage ça entre l'auteur et moi. C'est S qui est l'auteur du cours. Je suis là aussi pour **animer un peu le forum** sur un certain nombre de cours. Je suis là aussi pour **corriger aussi les exercices d'application**" (E6r4-r7). Le tuteur n°7 en partage trois : "maintenant je ne suis plus qu'intervenant, je continue à mettre à jour mon cours en ligne, j'assure 10h, soit 10 fois 1 heure de tutorat synchrone en chat, et j'assure le tutorat asynchrone en répondant à des mails et en animant un peu moins en ce moment un forum" (E7r8).*

- Les tuteurs UTICEF donnent priorité dans une mesure égale, à **l'aide méthodologique, le soutien, l'aide didactique experte et l'animation de chats**. L'aide est très équilibrée : ils sont experts des contenus techniques, mais la dimension particulière d'accompagnement est présente.

Pour résumer ce point de vue, nous illustrons avec les propos du tuteur n°9 : "**appropriation des apprenants les nouvelles connaissances et le développement de nouvelles compétences [...] accompagnement pédagogique et méthodologique, soutien psychologique et social, évaluation formative et sommative et orientation et dépannage technique**" (E9r3-r6).

Citons des tâches complémentaires apportées par le tuteur n°11 :

*"Car ce travail du tuteur c'est de **donner les bonnes ressources** au bon moment. Le tuteur doit savoir **communiquer et maximiser les discussions**, faire réagir les gens, participer tout en ayant une maîtrise de la discussion. Le tuteur doit **maîtriser le domaine**, et avoir un minimum de thèmes de discussion et tout dépend si c'est sur le net. Il faut leur donner des idées et prendre en considération le thème, les délais et masquer les problèmes de connexion. Dans une réunion synchro il faut bien marquer son autorité au niveau de discussions mais sans interférer dans leur liberté d'expression mais il faut parfois recentrer les débats en terme de pouvoir psychologique et de maîtrise de discussions. Autre aspect au centre de la discussion, c'est l'aspect organisationnel. On ne peut pas faire de discussion sans qu'il y ait un ordre du jour, sans qu'il y ait une définition de certains nombres de points à discuter clairement, et pour les difficultés dans l'ordre" (E11r27-29).*

- Les tuteurs FORSE Lyon donnent, quant à eux, une très nette primauté à **l'accompagnement de l'étudiant**. Rappelons que, dans leurs cas, le suivi des étudiants s'effectue sur une, voire deux années. L'aide didactique est prégnante également, mais uniquement par rapport à l'élaboration du dossier méthodologique, non en tant qu'experts d'un ou plusieurs cours.

Beaucoup de tuteurs abordent cet accompagnement, nous avons choisi d'illustrer cette vision par le témoignage du tuteur n°22 : *"Il y a la double mission : l'accompagnement des étudiants dans l'organisation de leur formation, avec une aide –je dirais- psychologique Parce que ce n'est pas évident de faire une formation à distance, souvent les gens se sentent isolés, seuls, ont des moments de découragement. Et donc, c'est une formule de soutien, d'accompagnement, pour qu'ils mènent à bout leur formation. Donc ça c'est un volet, l'autre volet c'est de les accompagner dans la réalisation d'une recherche, du dossier méthodologique. Là encore, il y a un accompagnement plus technique"* (E22r8).

1.2. Définition du tutorat

La question en rapport avec les représentations des tuteurs à distance sur une définition du tutorat est :

- *Comment formuleriez-vous ce tutorat : métier, occupation, activité, travail, fonction, mission... ?*

Nous allons définir ces différentes notions afin de classer les différentes représentations des tuteurs. L'évocation du terme "métier" est faite supra : il se réfère à un certain nombre de savoirs et de connaissances incorporés par les acteurs. Il suppose un savoir-faire reconnu.

Le terme "travail" est davantage représentatif d'une valeur d'échange économique entre une tâche exécutée et une rémunération.

Le terme "fonction" désignerait l'ensemble des activités effectuées par les acteurs.

Le terme "activité" peut se concevoir comme partant d'une tâche prescrite mais toujours *"repensée, réorganisée, transformée en fonction de situations concrètes variant constamment et de chaque sujet particulier dont la biographie, la formation, l'expérience sont singulières"*. (Astier P. 2003)¹⁶⁰.

Le terme "occupation" peut se lire comme une activité supplémentaire qui nécessite du temps, de la bonne volonté.

Quant au dernier terme de "mission", il peut être défini comme une fonction temporaire et déterminée dont on charge une personne ou un organisme. Il peut également avoir une connotation religieuse reliant la notion de travail à celle de devoir.

Notre question étant de nature fermée, nous avons opté pour une présentation des résultats sous une forme quantitative.

¹⁶⁰ Astier P. (2003) "Analyse du travail et pratique enseignante" in *Les cahiers pédagogiques*. n°416, septembre 2003. Dossier "analysons nos pratiques 2".

1.2.1. Dispositif V-Ciel

Tableau 22

Représentations des tuteurs V-Ciel quant à leur activité tutorale

Tuteur	Métier	Occupation	Activité	Travail	Fonction	Mission	autres
1							Hobby
2					*	*	
3							Expérience intéressante compliquée
4					*	*	Guide
5				*		*	Variation du métier d'enseignant
6	Premier entretien fait : pas cette question						
7				*			
13							
Total	0%	0	0	28%	28,00%	43,00%	56,00%

1.2.2. Dispositif UTICEF

Tableau 23

Représentations des tuteurs UTICEF quant à leur activité tutorale

tuteur	Métier	Occupation	Activité	Travail	Fonction	Mission	autres
8	*				*		guide
9	*						<i>Plusieurs rôles : conseiller expert facilitateur accompagnateur évaluateur</i>
10						*	Rôle : coach
11	*						
12						*	
14	*					*	
Total	67%	0%	0%	0%	17%	50%	50%

1.2.3. Dispositif FORSE Lyon

Tableau 24

Représentations des tuteurs FORSE Lyon quant à leur activité tutorale

tuteur	Métier	Occupation	Activité	Travail	Fonction	Mission	autres
16						*	Tâche complémentaire à fonction principale
17					*		(Fonction en plus d'un emploi principal)
18						*	
19							Paternalisme Accompagnateur
20					*		Rôle d'accompagnateur
21				*			
22	*						
23				*			
24						*	
25						*	
26	*			*			
28							Rôle du grand frère plus avancé dans la même démarche
Total	17%	0%	0%	25%	17%	33%	33%

1.2.4. Singularités indépendantes du dispositif

Tableau 25

Représentations des tuteurs quant à leur activité tutorale

tuteur	Métier	Occupation	Activité	Travail	Fonction	Mission	autres
Total 1	0%	0	0	28%	28,00%	43,00%	56,00%
Total 2	67%	0%	0%	0%	17%	50%	50%
Total 3	17%	0%	0%	25%	17%	33%	33%
Moyenne	24.2%	0%	0%	19.8%	20.1%	39.9%	43.5%
POSITION	3			4	5	2	1

Dans le choix proposé, le terme "mission" arrive en première position, suivi de "métier". Les termes "travail" et "fonction" ferment le palmarès.

Ces différences s'expliquent en partie par :

- Le **statut des enseignants-chercheurs**. En effet, pour eux, le tutorat fait partie de leurs heures d'enseignement. Il s'agit donc bien **d'un travail**. Ainsi, le tuteur n°7 : *"je crois que ça fait partie des nouvelles charges statutaires de l'enseignant chercheur, donc pour moi c'est mon travail, et je ne sais pas si je saurais préciser si pour moi il y a différence entre fonction et un métier"* (E7r36). Pour le tuteur n°21, également enseignant-chercheur et responsable du M1, option CNED, la tâche est dense : *"C'est une bonne question. Une partie de mon travail, alors une grosse partie actuellement, mais c'est une partie de mon travail. C'est-à-dire que sur le plan du dispositif en tant que tel, c'est plus de l'ordre de la condition personnelle je pense, qu'on est dans un monde où ce type de dispositif est devenu incontournable"* (E21r37).
- Le mot **"fonction"** est également cité. Pour le tuteur n°17, il s'agit d'une fonction qui est **en plus de sa profession** : *"je ne le prends pas comme un travail, parce que j'ai mon*

emploi principal, donc c'est plutôt une fonction que j'assume en plus" (E17r7). Pour le tuteur n°8, le tutorat à distance est à la fois une fonction pour le statut qu'il donne mais également un métier par rapport aux compétences requises : "je crois que c'est une fonction à un moment donné...alors euh...et en même temps c'est une fonction qui est un vrai métier quoi ..." (E8r28) puis "... il faut vraiment se mettre dans des dispositions particulières et nouvelles rapport à des activités qu'on pourrait avoir...parce que c'est un métier où il faut se placer en posture de guide, d'accompagnateur à côté des personnes qui détiennent le savoir, il faut se mettre au même niveau que les apprenants ...".

- Quand le mot "**métier**" est énoncé, c'est aussi **en comparaison** de ce qu'il devrait être. Par exemple, le tuteur n°11 : "*C'est une institution, je sais et je pense que l'on sous-estime son importance, le volume de travail pour atteindre les objectifs de suivi individuel, il faut une réactivité intéressante, il faut tout ça car il faut un ensemble de compétences, c'est un métier*" (E11r21).

La même vision est partagée par le tuteur n°9 : "*il s'agit d'un ensemble d'activités cohérentes et complémentaires qui définissent les tâches d'un nouveau métier basé sur un nouveau mode de relation entre enseignant et apprenant*" (E9r4).

Pour le tuteur n°22, le tutorat serait une **déclinaison du métier de médiateur** : "*Pour moi, c'est un métier. C'est le métier de la...on utilise beaucoup le mot de médiation aujourd'hui. Moi, je verrais cela comme un rôle de médiateur entre une formation virtuelle et la réalité. C'est-à-dire que finalement le tuteur permet à l'étudiant d'avoir un ancrage dans la réalité*" (E22r9).

Et le tuteur n°26 pose cette question : "*Est-ce que ça peut devenir un métier ? Je pense que tuteur à distance, ça pourrait être un métier. Tuteur à distance, oui. Parce qu'être à distance ça demande des choses beaucoup plus compliquées*" (E26r41).

La définition du tutorat du tuteur n°13 se situe à **mi-chemin entre métier et mission** : "*je dirai que c'est vraiment un métier et une mission. Un métier parce qu'enseigner à distance comme cela c'est délicat, c'est comme en présentiel, mais un formateur en présentiel peut*

plus s'en sortir qu'à distance, il y a des choses qu'on voit, qu'on entend, qu'on ressent. Une mission parce que c'est quand même un métier qui n'est pas reconnu et il faut se sentir missionnaire, avoir une mission pour continuer avec une motivation forte, et oui se dire que si c'est une mission se dire que les apprenants arrivent à avoir une bonne note, et que tout ce qu'ils auront appris pendant ces trois semaines ça durera 20 ans, c'est quand même aussi euh. Ce que l'on aimerait, hein ? Et une mission parce qu'il faut vraiment se sentir dans l'action, plus que dans un métier, avec des horaires tardifs, plus qu'un métier, se sentir vraiment impliqué" (E13r12). Un **engagement fort accompagné d'une motivation non moins importante**, le tuteur n°13 précise bien son ressenti quant à la pratique tutorale.

- En effet, nous constatons que le terme "**mission**" est le **plus fréquent**, mais il dépend de la vision du tuteur. Nous y reviendrons infra. Pour le tuteur n°16, le fait que ce soit une mission est due à sa posture professionnelle : *"enfin même au collège j'ai l'impression d'en faire plus que l'on me demande mais euh... j'suis un peu euh... un peu missionnaire"* (E16r35). Alors que pour le tuteur n°18, c'est la nature même du suivi tutoral qui lui vaut ce qualificatif : *"C'est une mission. C'est une mission, encore en plus, comme je suis dans mon boulot dans une démarche d'accompagnement, c'est complémentaire. Et en tous cas, je retrouve bien ça, c'est vraiment, être à côté de quelqu'un : s'il a besoin de nous, on est là, mais on est bien sur l'accompagnement"* (E18r20).

Le tuteur n°24 évoque le tutorat comme une mission qu'il s'est fixée : *"enfin moi je tiens à le faire avec ça, mission, j'aime bien le mot. [...] parce qu'il y a des élèves, je les ai 10 heures au téléphone sur l'année, il y en a d'autres je les ai moins, on est bien d'accord [...]"* (E24r57). Avec la même idée sous-jacente le tuteur n°25 : *"dans la mesure où je me mets des difficultés pour moi j'ai cru que c'était une mission pour moi c'est plus une mission qu'autre chose parce qu'on a la mission de les faire réussir quelque part, je me fixe cette mission-là, les accompagner dans la réussite donc je sais que euh, de, de, d'emmener euh, de créer une dynamique de réussite [...]"* (E25r22).

De même sur le dispositif UTICEF, le tuteur n°12 emploie le terme "**mission**" en **proportion de son investissement personnel** : *"J'ai penché pour mission quand tu m'as dit ça, parce que*

ça demande un investissement, total pas qu'au niveau intellectuel, même affectivement, ce sont des gens que l'on apprend à connaître, j'en suis au deuxième module avec le groupe, ça fait d'autres relations, ils me parlent de leur métier, de ce qu'ils vont faire après, etc." (E12r16). Cette vision du tutorat comme mission se rapproche de la notion définie comme un devoir.

- Dans la catégorie "autres" : notons l'emploi de **hobby, expérience intéressante mais compliquée, guide, variation du métier d'enseignant**, ainsi le tuteur n°5 : *"Bon après maintenant quand je suis sur mon chat, j'ai beaucoup de plaisir mais en même temps c'est aussi un travail puisque je déduis ces heures dans mon service donc euh ... ça fait partie de mon travail aussi donc voilà ... c'est entre une mission et un travail, je dirais ... voilà mais un métier, le fait d'être tuteur, non ... je dirais pas, je dirais que c'est mon métier d'enseignante qui fait que je suis tutrice mais après non, ce n'est pas un métier d'être tuteur ... c'est une variation du métier je dirais ... je sais pas euh ... mais ... c'est une opinion personnelle ..."* (E5r79).

Ce peut être également **une tâche complémentaire, du paternalisme et surtout les tuteurs utilisent le terme de "rôle"**. Pour le tuteur n°10, c'est tout un ensemble de rôles tenus par le TAD, mais principalement celui d'accompagnateur : *"Je précise bien que le tuteur, c'est un accompagnateur, c'est-à-dire que c'est lui qui doit ...s'organiser, hein ...euh... s'impliquer de telle manière pour que la solution doit être trouvée par les apprenants [...]Le tuteur dit et recentre un petit peu la réflexion si, s'il sent la nécessité, et., fur et à mesure des travaux.[...]un métier, peut-être pas. Un travail non, du travail certainement oui. [...] Dans ce sens-là c'est un peu une mission. C'est ... c'est ... Le terme qui revient souvent, c'est un accompagnement, quoi. C'est-à-dire on accompagne les étudiants dans leur découverte, euh ... dans leur acquis, dans leur acquisition de connaissances. On fait des **coaches**."* (E10r64-65-126-127-130-131).

Ces différences de conceptions, de représentations des TAD sur leur pratique tutorale nous paraissent tout à fait cruciales et fondatrices de la construction de leur activité. Nous notons que ces différences ne sont pas dépendantes du dispositif mais davantage en lien avec la personnalité et l'expérience des tuteurs. Nous y reviendrons dans le chapitre 6.

1.3. Notion de limites liées à l'activité tutorale

Les tuteurs à distance des trois dispositifs ont souvent cité les limites qu'ils ont dû ou doivent mettre en place quand ils tutoient.

Les raisons évoquées sont de différentes natures.

1.3.1. Dispositif V-Ciel

Les tuteurs V-Ciel émettent des limites à leur pratique tutorale :

- Ils **se refusent** à apporter un **soutien psychologique** dans les chats. Ainsi, le tuteur 1 : *"mon expérience ... on n'aborde jamais ce genre de choses, peut-être aussi parce qu'on a qu'une heure ..."* (E1r67). Le temps, paramètre récurrent...
- Un **manque de temps** qui empêche le tuteur n°2 de relancer les étudiants absents (ce qu'il délègue au responsable) (E2r46) et qui lui impose également de ne proposer qu'une seule explication aux étudiants qui peuvent avoir des résultats très faibles s'ils n'ont pas compris. C'est une activité chronophage qui oblige les tuteurs à être réactifs de suite. S'ils manquent d'intérêt pour le tutorat, ils abandonnent, tant les contraintes sont fortes (E6r15).
- L'obligation d'être **disponible à une certaine heure** a contraint le tuteur n°3 à abandonner (E3r22).

1.3.2. Dispositif UTICEF

Les tuteurs UTICEF émettent, quant à eux, des limites à leur pratique tutorale concernant:

- Pour les tuteurs n°8 et n°9, la limite de leur activité sera posée s'ils n'ont **plus de plaisir à poursuivre**, si tout est maîtrisé (E8r60, E8r91, E9r23) car ils continuent malgré la fatigue vécue présente;

- Le nombre de modules tutorés n'est pas forcément celui demandé par l'institution mais le **manque de temps** oblige à limiter (E10r33, E12r12), il impose aussi de limiter en temps les interventions (E10r129);
- Au niveau pédagogique, l'intervention et l'évaluation tutorales peuvent être entravées par la **méconnaissance du cours** (E11r29). Le tuteur peut également juger qu'il est bon d'émettre des limites quant aux **exigences des apprenants**, afin de les maintenir, eux, dans une activité et de ne pas faire trop à leur place (E13r28);
- Au niveau relationnel, le tuteur n°13 a été amené à mettre **des limites vis-à-vis de la familiarité d'un étudiant** (E13r28).

1.3.3. Dispositif FORSE Lyon

Les tuteurs FORSE Lyon évoquent les limites suivantes :

- Au niveau relationnel, les tuteurs n°17 et n°22 choisissent de **vouvoyer les apprenants** (E17r65, E22r18). Et ce dernier d'insister sur le statut de cette relation très particulière de *"relation professionnelle dans un monde universitaire avec des étudiants"*. Quant au tuteur n°18, il s'est vu dans l'obligation de **mettre une distance** avec un étudiant qui le prenait pour sa "maman" en évoquant ses problèmes personnels de manière insistante (E18r30). Il y a de véritables limites à trouver entre le trop et le pas assez (E20r18), cela peut être fait grâce au recentrage sur la méthodologie et sur l'outil : *"... on n'est ni des copains, ni simplement dans une relation professeur/élève à distance"* (E20r21). Pour pallier à ces problèmes, le tuteur n°22 utilise le téléphone : *"les cas durs, je les traite par téléphone car les mails sont parfois mal interprétés"* (E22r31). Il se demande quelle est **la juste distance à avoir avec l'étudiant**, *"sans squeezer l'autonomie de la personne, jusqu'où on va sans tomber dans un rôle maternant"* (E22r14). Les tuteurs n°24 et n°25 ayant choisi d'assurer leur pratique tutorale par téléphone, se voient quand même parfois obligés de faire attendre : *"il ne faut pas non plus exagérer"* (E24r92), *"...le soir, t'as ta vie aussi et parfois c'est un petit peu lourd"* (E25r21).
- **L'absence d'uniformisation des pratiques** serait une limite à la pérennité du système (E17r67).

1.3.4. Singularités indépendantes du dispositif

Les limites mises en exergue ne sont pas de la même nature dans les trois dispositifs. Concernant le campus V-Ciel, il ressort un évident manque de temps pour être davantage disponible, pour pouvoir réexpliquer, être disponible sur un unique créneau horaire hebdomadaire. Certains tuteurs se refusent à un soutien psychologique.

Concernant le campus UTICEF, les limites sont plus variées : imposées par une éventuelle lassitude ou le temps pour chaque module tutoré. Les tuteurs peuvent décider de limiter leur intervention pour encourager le travail personnel des étudiants. La méconnaissance du cours peut freiner les tuteurs quand ils évaluent et la relation avec les étudiants peut nécessiter un recadrage institutionnel.

Concernant le campus FORSE Lyon, les raisons évoquées touchent majoritairement la "juste distance" à instaurer avec les étudiants. Quand un différend survient, certains font le choix d'être accessibles par téléphone. Là encore, parfois certaines limites s'imposent afin d'éviter tout excès. Un tuteur évoque précisément l'absence d'uniformisation des pratiques tutorales comme limite du dispositif.

Ces différences inter-campus sont compréhensibles de par la nature même de l'intervention tutorale. Dans les deux premiers dispositifs, les tuteurs à distance interviennent sur une durée déterminée, limitée dans l'année et via l'organisation de chats ou par forum, plus messagerie. Ils sont experts des contenus des cours qu'ils tutoient. Pour ce qui est du troisième dispositif, le tutorat est transversal, il concerne a priori davantage le parcours des étudiants. Mais il s'avère expert pour l'élaboration du dossier méthodologique. Inscrites dans la durée, les relations étudiants/tuteurs sont sans doute plus délicates à positionner, à situer tant au niveau communicationnel qu'organisationnel.

1.4. Nature de leurs pratiques tutorales

Nous nous sommes intéressée aux représentations des TAD concernant la construction de leurs pratiques tutorales et leur nature.

La question posée en rapport avec la nature de leurs pratiques tutorales est :

Le meilleur qualificatif pour décrire vos pratiques professionnelles vous semblerait être : fixes, pérennes, bricolées, ajustées ...?

Notre question étant fermée, nous avons choisi de présenter les résultats quantitatifs sous la forme de tableaux.

1.4.1. Dispositif V-Ciel

Tableau 26

Qualificatifs concernant les pratiques tutorales sur V-Ciel

Tuteur	Fixes	Pérennes	Bricolées	Ajustées	Autres
1				*	
2				*	
3	Pas de réponse, n'a été tuteur à distance qu'une seule année				
4			*		
5		*		*	
6			*		
7			*		
13				*	
Total	0%	14,00%	43,00%	57% %	0%

1.4.2. Dispositif UTICEF

Tableau 27

Qualificatifs concernant les pratiques tutorales sur UTICEF

Tuteur	Fixes	Pérennes	Bricolées	Ajustées	Autres
8					adaptées
9		*		*	
10					adaptées
11		*		*	
12		*		*	
14		*		*	
Total	0%	67,00%	0%	67,00%	33,00%

1.4.3. Dispositif FORSE Lyon

Tableau 28

Qualificatifs concernant les pratiques tutorales sur FORSE Lyon

Tuteur	Fixes	Pérennes	Bricolées	Ajustées	Autres
16			*		
17		*		*	
18		*		* d'après des outils anciens	
19		*	*		adaptées
20		*	*	*	
21		*		*	
22					adaptées
23				*	
24					adaptées
25					adaptées
26		*	* bricolage conceptuel		
28		*		*	
Total	0%	58,00%	33,00%	50,00%	33,00%

1.4.4. Singularités indépendantes du dispositif

Nous avons procédé au calcul de la moyenne générale en tenant compte des effectifs de chaque sous-groupe puis nous avons déterminé la position de chacun des items recueillis.

Tableau 29

Qualificatifs concernant les pratiques tutorales sur les trois dispositifs

Tuteur	Fixes	Pérennes	Bricolées	Ajustées	Autres
Total CN 1	0%	14,00%	43,00%	57%%	0%
Total CN 2	0%	67,00%	0%	67,00%	33,00%
Total CN 3	0%	58,00%	33,00%	50,00%	33,00%
Total moyenne Sous-groupes	0%	47.9%	28%	56%	23.8%
POSITION	5	2	3	1	4

Les qualificatifs qui ressortent des discours des TAD sont "**ajustés**", notons également "**adaptées**" cité huit fois. L'item en lien avec l'ajustement des pratiques est majoritaire dans les trois dispositifs. Le qualificatif "**pérennes**" est également très présent, hormis sur le CN 1 dont l'ancienneté est très faible au moment des entretiens. L'item "**bricolées**" est surtout cité par les tuteurs du CN 1 qui, pour la plupart, ont une faible ancienneté dans la pratique tutorale.

Le processus dans la construction des pratiques professionnelles tutorales serait donc **un démarrage** fait de tâtonnements, d'essais, de "**bricolage**" d'outils, puis une partie d'entre elles **resteraient pérennes** alors qu'une autre partie **serait ajustée** en fonction du groupe, de ses attentes, de l'hétérogénéité des niveaux...

Les propos du tuteur n°20 illustre **cette complémentarité** : "*Je pense qu'il y a un noyau important pérenne, je pense. Et puis une faculté d'ajustement, mais le mot bricolage me gêne*

pas, il n'y a rien de plus compliqué que l'humain" (E20r38). Ici "bricolées" est davantage en lien avec la complexité des relations humaines et non l'idée de tentatives, d'essais.

Le tuteur n°5 tient le même discours : *"... moi j'aurais envie de dire pérennes bien qu'elles seraient ajustées à chaque fois enfin moi j'essaie toujours d'avoir une pratique qui va me permettre de capitaliser et de récupérer pour pérenniser justement, l'idée est toujours de pérenniser donc voilà je réajuste et j'avance" (E5r106).*

Quant à l'aspect "bricolage" du début, les propos du tuteur n°6 en témoignent : *"Au début, "bricolées » la première année. Vraiment, j'ai tout fait au dernier moment. La deuxième année, j'ai beaucoup utilisé la plateforme, j'ai joué sur comment organiser le travail et le forum cette année" (E6r50). L'absence de formation institutionnelle est sans doute à l'origine de ce tâtonnement.*

D'ailleurs, le tuteur n°14 fait mention de **cette expérience plus ou moins formalisée et sa transmission éventuelle** : *"Plutôt pérennes. On les ajuste ce qui est fait est fait. Après, on améliore éventuellement mais on ne refait pas tout. Par exemple, quelqu'un qui pourrait commencer pourrait réutiliser ces pratiques et effectivement repartir de ça" (E14r36).*

1.5. Construction des pratiques tutorales et perméabilité entre la profession dominante et l'activité tutorale

Par souci de lisibilité, nous avons choisi de traiter simultanément les réponses se rapportant à ces questions. En effet, les TAD associent fréquemment la construction de leurs pratiques tutorales à leurs pratiques enseignantes en présentiel, à leurs diverses expériences professionnelles, voire personnelles, etc.

Nous rappelons nos questions, ainsi que les relances éventuelles :

- *Comment construisez-vous vos pratiques professionnelles en tant que TAD?*

Relances :

- *Avec quelles ressources?*

- *Par rapport au cahier des charges, une pratique antérieure, une autre expérience?*

Nous remarquons qu'il n'a pas été aisé pour certains tuteurs de répondre à cette question. Nous avons été amenée, à plusieurs reprises, à répéter la question initiale, et parfois même les relances. Ainsi avec le tuteur n°22, nous illustrons cette difficulté d'échange :

"Comment construisez-vous vos pratiques professionnelles en tant que tuteur ? Vous vous servez de quoi ?

R52: c'est-à-dire ? Je me sers de quoi, comment ça ?

- *Réponse : déjà au niveau des regroupements, vous vous servez de quoi ? Vous construisez vos pratiques comment ? Avez-vous, par exemple, une expérience antérieure de tuteur ?*

R53 : non

- *Réponse : non ?*

R54 : non, je ne vois pas

- *Réponse : peut-être vous servez-vous de l'expérience acquise en tant que chercheur ?*

R55 : oui, pour le dossier, mon expérience acquise en tant que chercheur puis, mon expérience humaine de relations avec d'autres.

- *Réponse : de formateur aussi ?*

R56 : ouais, on peut dire de formateur aussi...mais non dans la relation aussi avec les collègues. La relation humaine, elle apprend à être en relation avec d'autres humains. C'est-à-dire que je me réfère à une pédagogie spécifique...voilà.....

Et peut-être mon expérience d'éducatrice aussi

- *Réponse : de terrain ?*

R57 : oui"

Afin de rendre les résultats parlants et non fastidieux, nous avons choisi de les présenter suivant deux axes : les représentations qu'ont les TAD, enseignants ou formateurs de profession, du lien qu'ils opèrent entre la construction de leurs pratiques tutorales et l'apport de leur profession, d'une expérience antérieure ou par identification aux étudiants. Puis en deuxième partie, les représentations concernant les mêmes liens des TAD dont la profession est autre.

1.5.1. Dispositif V-Ciel

- a) **Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD enseignants ou formateurs**

Tableau 30

Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD enseignants ou formateurs

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
1	Par comparaison avec sa pratique d'enseignant en présentiel : tenir compte de l'être, Contenu identique mais la forme est différente chaque année Faite de suite, "on ne divague pas en chat"	Les niveaux sont très différents alors que le niveau est plus homogène en présentiel Pas d'emprise sur étudiants à distance (//TP)
2	Les cours sont identiques dans les deux situations Il faut impulser une dynamique comme en présentiel	Identique au présentiel, mais obligation de reformulation pour vérifier si les notions sont comprises
5	Préparation des chats identique au présentiel. Tout est formalisé, comme en présentiel.	

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
7	<p>Mise en ligne des archives d'examens pour les rassurer. Il fait la même chose en présentiel.</p> <p>Fonctionnement à l'identique en présentiel et à distance : peu de contenus proposés et beaucoup de contenus à l'oral en présentiel ou par chat.</p> <p>Calque ses pratiques sur le présentiel par manque de temps</p>	<p>Moins d'interactivité en présentiel dans les CM.</p> <p>Mais pense que les étudiants arrivent au même niveau car les étudiants à distance sont supposés avoir travaillé seuls d'une semaine à l'autre.</p> <p>Comparaison du temps : moins rapide à distance car une 1 heure de chat est moins efficace qu'une heure de cours.</p>
13	<p>Parallèle entre les cours en présentiel plus simples car on présente et on explique d'après les observations</p>	<p>A distance : beaucoup d'efforts car aucune observation directe, il faut éventuellement lire entre les lignes (notamment que les étudiants n'ont pas le français comme langue maternelle)</p> <p>Réajuste le nombre de chats si besoin, en fait en plus.</p> <p>Ajoute des exercices intermédiaires pour mieux voir le niveau</p>

b) Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD enseignants ou formateurs

Rien dans les propos des TAD enseignants ou formateurs ne concerne une expérience antérieure autre que leur profession dominante.

c) **Construction opérée par identification par les TAD enseignants ou formateurs**

Tableau 31

Construction opérée par identification par les TAD enseignants ou formateurs

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
5	Ses objectifs : les intéresser aux cours par le choix des bons outils (à l'écoute des étudiants) Construction par tâtonnements, essais.	

d) Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD dont la profession est autre

Tableau 32

Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD dont la profession est autre

THEME	IDENTIFICATION	OPPOSITION
3	<ul style="list-style-type: none"> - Construction difficile car le tuteur ne connaît pas assez le contenu du cours (n'est pas concepteur) - Difficulté pour poser des limites de connaissances expertes - Liens immédiatement faits avec les savoirs empiriques, pas la pédagogie 	<ul style="list-style-type: none"> - Loin de son métier, mais pas loin de ses compétences - Parallèle constant entre sa pratique de concepteur informatique et le contenu du cours qu'il tute (pour lui, les savoirs enseignés sont insuffisants) - Parallèle avec son métier, tutorat = entraide
4	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de sa pratique passe par la construction d'outils (tout est dans le scénario pédagogique, les forums, les wikis, etc.) - Son métier de concepteur de cours numérisés revient sans cesse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne fait plus d'intervention en présentiel, étudiants trop passifs

- e) **Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD dont la profession est autre**

Tableau 33

Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD dont la profession est autre

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
6	<ul style="list-style-type: none">- Fait le parallèle avec son expérience de tuteur d'étudiants à l'IUT- Au début, par la lecture de la littérature qui a trait au tutorat.- Au début, donne des informations, oriente les étudiants sur la plateforme de cours, sur les manières de procéder pour rendre les exercices, les faire, sur comment interagir (ne pas étudier seul).	

- f) **Construction opérée par identification par les TAD dont la profession est autre**

Rien dans les propos des TAD dont la profession est autre ne concerne une éventuelle identification aux étudiants tutorés.

1.5.2 Dispositif UTICEF

a) **Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD enseignants ou formateurs**

Tableau 34

Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD enseignants ou formateurs

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
9	- Accompagner c'est accompagner, ce qui change entre le présentiel et distanciel ce sont les outils	
10	- Fait un parallèle avec ses formations en présentiel où il explique comment piloter un EAD et les étudiants suivis à distance	
11	- Beaucoup d'outils d'organisation et stratégie de tutorat influencée par la profession d'informaticien. - A quinze années d'expérience d'enseignement, "un autre aspect avec le tutorat"	
12	- Longue expérience d'enseignante, d'encadrant, d'accompagnant - La pratique de l'enseignement aide beaucoup pour avoir le comportement adéquat	
14	- Le tuteur est l'humain à distance, se doit de faire passer les choses d'une autre manière que par les cinq sens, par le biais des activités, de la communication	

b) Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD enseignants ou formateurs

Les TAD d'UTICEF enseignants ou formateurs n'ont pas évoqué d'expérience antérieure pour justifier la construction de leur pratique.

c) Construction opérée par identification par les TAD enseignants ou formateurs

Tableau 35

Construction opérée par identification par les TAD enseignants ou formateurs

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
9	<ul style="list-style-type: none">- Identification à ses étudiants car elle connaît les besoins des apprenants.- Puis expérience dans la fonction de TAD depuis quelques années.	
12	<ul style="list-style-type: none">- Importance de l'identification avec les étudiants car elle "se rend compte des problèmes qu'elle connaît déjà"	<ul style="list-style-type: none">- Du point de vue des échanges : Construction des pratiques particulière par rapport au présentiel grâce aux possibilités de l'outil.

- d) **Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD dont la profession est autre.**

Tableau 36

Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD dont la profession est autre

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
8	<ul style="list-style-type: none">- Mêmes qualités à distance et en présentiel : grand formalisateur- Fait un parallèle entre son expérience antérieure dans la communication et les pratiques pédagogiques.	

- e) **Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD dont la profession est autre**

Les TAD d'UTICEF dont la profession est autre n'ont pas évoqué leur profession dominante.

f) Construction opérée par identification par les TAD dont la profession est autre

Tableau 37

Construction opérée par identification par les TAD dont la profession est autre

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
8	<ul style="list-style-type: none">- Identification aux étudiants pour la construction de ses pratiques (transparence, clarté des contacts)- Empathie- Construction d'outils (grille d'évaluation, mail de bienvenue)	

1.5.3 Dispositif FORSE Lyon

a) **Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD enseignants ou formateurs**

Tableau 38

Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD enseignants ou formateurs

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
16	<ul style="list-style-type: none"> - Parallèle entre sa pratique d'enseignant et celle de tuteur (procède de la même façon, est trop présent, ne laisse pas la liberté) - "ça vient aussi de notre propre expérience en général" - "fonction globale de transmetteur" 	
18	<ul style="list-style-type: none"> - S'aide de l'expérience des anciens, se sert d'outils construits lorsqu'elle était formatrice, adaptés pour le tutorat - Parallèle immédiat entre sa profession d'accompagnant et le tutorat (/accompagnement, /mémoire/ relance si silence) - Accompagnatrice = tutrice, faire sortir des étudiants ce dont ils ont besoin "ils ont tout en eux" 	

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
19	<ul style="list-style-type: none"> - Parallèle fait avec le présentiel par rapport au comportement. A distance, aussi, il faut une autorité intellectuelle de la part du tuteur - Fait un // entre les étudiants à distance et en présentiel - Reprise de ses outils construits comme animateur de groupe et les adapte 	<ul style="list-style-type: none"> - Lien par ordinateur car aide pour la trace
20	<ul style="list-style-type: none"> - Parallèle fait avec son expérience professionnelle dans le privé, son expérience d'accompagnant d'adultes en reprise d'études, ses lectures - En présentiel, se sert de ce qu'il a élaboré à distance. - Apprécie le travail en petits groupes dans les deux cas. 	
22	<ul style="list-style-type: none"> - Ses pratiques sont construites avec son expérience de chercheur, de la relation humaine, de formatrice, d'éducatrice 	
24	<ul style="list-style-type: none"> - Parallèle entre comportement à distance et en présentiel des étudiants qui doivent être initiateurs de leurs demandes. - Parallèle fait entre le suivi de dossier en présentiel, il s'y prend de la même façon "le connaît par cœur" 	

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
26	<ul style="list-style-type: none">- Ses pratiques ont été construites grâce à son expérience en présentiel, ses lectures concernant le travail collaboratif "bricolage conceptuel en train de se pérenniser"	<ul style="list-style-type: none">- L'expérience à distance lui permet de repenser ses pratiques, de publier
28	<ul style="list-style-type: none">- Ses pratiques ont été construites en prenant compte des besoins méthodologiques, de réassurance et d'explicitation.- A déjà la posture pédagogique grâce à son expérience d'enseignant. Parallèle avec sa situation d'enseignant identique "<i>c'est dans le faire qu'on apprend</i>"	

b) Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD enseignants ou formateurs

Sur le Campus FORSE Lyon, les TAD enseignants ou formateurs n'ont pas évoqué d'autres expériences spécifiques pour construire leur pratique tutorale.

c) **Construction opérée par identification par les TAD enseignants ou formateurs**

Tableau 39

Construction opérée par identification par les TAD enseignants ou formateurs

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
25	<ul style="list-style-type: none">- Transmission de sa vie professionnelle avec reconversion...- Ses pratiques ont été construites par rapport au vécu :- Méthodologie pour aide de travail à la maison,- Entraide mise en avant pour ne pas se sentir isolé- Bourse d'échange des compétences	
28	<ul style="list-style-type: none">- Importance de l'identification (expérience étudiante)	

d) Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD dont la profession est autre.

Tableau 40

Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD dont la profession est autre

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
17	<ul style="list-style-type: none"> - Comparaison de cette fonction avec son expérience professionnelle : conseil, positionnement et bilan - Tutorat très proche de ce qui est fait dans un autre cadre (par exemple garde trace de tout comme dans l'administration "déformation professionnelle") 	
20	<ul style="list-style-type: none"> - Fait le lien avec sa vie professionnelle de directeur, le tutorat est juste une façon "particulière d'enseigner ou d'animer" - L'animation des regroupements tutoraux fait partie de son métier - Sa conception d'outils élaborés lors de sa vie professionnelle lui sert pour le tutorat 	
25	<ul style="list-style-type: none"> - Parallèle fait avec son métier de négociateur commercial 	

e) Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD dont la profession est autre

Les cyber-tuteurs de FORSE Lyon, dont la profession est autre, n'ont pas évoqué dans leurs représentations les liens avec une expérience antérieure.

f) Construction opérée par identification par les TAD dont la profession est autre

Tableau 41

Construction opérée par identification par les TAD dont la profession est autre

TUTEUR	IDENTIFICATION	OPPOSITION
23	<ul style="list-style-type: none">- Ses pratiques sont construites grâce à son expérience d'étudiant à distance (notamment par rapport au feedback), elles ont été élaborées au fur et à mesure des années (capitalisation des messages par exemple)- La proximité avec les étudiants diminue d'année en année	

1.5.4 Synthèse des éléments remarquables indépendants du dispositif

La construction des pratiques tutorales "inspirées", ou s'appuyant sur la construction des pratiques professionnelles est très largement vérifiée dans les trois dispositifs. Et ceci est vrai pour les enseignants et formateurs, mais également pour les tuteurs à distance dont la profession est autre. Cela concerne :

- **la dimension sociale** : l'appréhension du groupe d'étudiants (tuteurs n°1,19), l'entraide commune à la profession et le tutorat (tuteur n°3), la comparaison des étudiants (tuteur n°4, une dimension de conseil (tuteur n°17);
- **la dimension sociale médiatisée** : l'usage d'outils change l'accompagnement (tuteurs n°9,14); l'expérience distancielle lui sert à repenser les pratiques pédagogiques en présentiel (tuteur n°26);
- **l'approche pédagogique** : l'impulsion d'une dynamique (tuteurs n°2, 25), la préparation des interventions (tuteurs n°2, 3, 7, 13, 10, 11, 16, 24, 20), la mise à disposition de ressources (tuteur n°7), la construction des outils (tuteurs n°4, 11, 8, 18, 19, 20), l'adaptation aux profils des tutorés (tuteurs n°12, 18, 28), la posture à adopter (tuteurs n°12, 19, 20, 22, 24, 26, 28);
- **la connaissance experte** : le rapprochement entre son savoir expert et les notions abordées (tuteur n°3).

Nous ne retenons que deux extraits pour alimenter cette idée : *"Oui l'expérience en fait me sert, l'expérience de la classe et de la distance pédagogique, c'était un bon chemin pour être tutrice"* (E12r63). Cela a rapport avec son identité : *"C'est toujours enseignant, chez nous on dit que l'instituteur c'est un prophète, celui qui apprend aux autres a un statut sacré, je suis enseignante quelqu'un qui accompagne, qui encourage, qui porte les gens vers le savoir, j'aime bien faciliter. C'est l'idée que j'ai de moi"* (E12r71).

A l'instar du tuteur n°12, Le tuteur n°14 allie sa pratique de formatrice et son expérience en tant qu'apprenante : *"ben euh principalement par rapport à mon expérience d'apprenant avant, même pour le formateur, j'anime une formation de formateurs [...] donc il est clair que pour moi, mon expérience de formatrice est prépondérante par rapport à ma façon d'organiser mes pratiques en tant que tutrice"* (E14).

Quant aux apports éventuels d'une expérience antérieure, ils ne concernent que le tuteur n°6, alors stagiaire qui fait référence à une expérience tutorale lors de ses études.

Le dernier point qui est en lien avec **l'identification** pourrait également être mis en relation avec **l'expérience antérieure**, puisqu'il est dû à la participation personnelle à une FAD.

Ainsi le tuteur n°5 reste à l'écoute des étudiants **pour construire ses outils**, le tuteur n°9 y a eu recours pour l'élaboration des siens, le tuteur n°12 anticipe les éventuels problèmes car «*elle les connaît déjà*». Pour les mêmes raisons, le tuteur n°8 **privilégie la transparence**, la clarté des contacts, l'empathie. Le tuteur n°25 insiste sur son vécu, ce qui l'a amené à construire ses pratiques en lien avec une méthodologie **pour aider le travail à la maison**, une entraide inter-étudiants pour ne pas se sentir isolé et une bourse d'échange des compétences. Le tuteur n°25 insiste également sur sa propre expérience, notamment au démarrage de sa pratique tutotale. **La rapidité de réponse**, la mise à disposition de ressources ont été prépondérantes également pour le tuteur n°23 dans la construction de sa pratique, ayant vécu lui-même ces temps d'attente comme très pénibles.

Les propos du tuteur n°8 donnent corps à cette vision : "*...définition claire du moment passé ensemble...pour qu'ils sachent pourquoi je suis là...dans quelles conditions on va se rencontrer...beaucoup d'empathie...c'est assez facile quand on a fait un master soi-même...exactement à quelle sauce on est mangé...je sais quelles sont leurs contraintes...leurs difficultés...je me mets à leur place...*" (E8r25).

1.6. Nature des compétences mises en jeu dans la construction des pratiques tutorales

En vue de faire le lien éventuel entre leur profession dominante et leur pratique tutorale, nous avons posé la question suivante aux tuteurs :

- *Quelles compétences pensez-vous y avoir développées?*

Les compétences évoquées par les tuteurs à distance sont de deux natures : préalables à la pratique tutorale ou développées lors de cette pratique. En effet, tout en explicitant le travail fourni pour la construction de leur pratique, les tuteurs ont mis en évidence les compétences nécessaires.

Cette démarche d'explicitation propre à l'expérience a été initiée par la question posée sur l'écart entre le prescrit et le réel. Particulier aux entretiens réflexifs, cet écart suppose de la part des TAD un recul, une prise de conscience de leur pratique, c'est le nœud de l'interprétation qu'ils en donnent. Il serait tout à fait intéressant de confronter les différents points de vue pour mener à bien un vrai travail réflexif dans une visée d'intervention sociologique (Dubet F., Martuccelli D. (1996)¹⁶¹. Mais l'éloignement, l'inexpérience du chercheur néophyte, le peu de disponibilité de ce groupe occupationnel rend cet exercice impossible ou situé dans un contexte institutionnel spécifique : colloques, réunions, etc., ce qui n'a pas été notre cas.

Nous nous en tenons donc à une sociologie *pour* l'individu qui représente davantage un savoir *"au service de la réflexivité individuelle qui encourage l'autonomie [...] une sociologie capable de rendre plus visibles les interdépendances, de montrer les ressemblances entre les expériences individuelles afin de favoriser la solidarité"* (Rebughini P. 2010)¹⁶².

Concernant les catégories des compétences, une définition adéquate est mise en exergue.

Selon Parlier M. (1996)¹⁶³, la compétence a quatre caractéristiques :

- *la compétence est opératoire et finalisée: elle est toujours "compétence à agir", elle est indissociable d'une activité ;*
- *la compétence est apprise : le travailleur devient compétent par construction personnelle et par construction sociale ;*
- *elle est structurée : elle combine (ce n'est pas une simple addition) des savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir ;*
- *enfin, elle est abstraite et hypothétique : on ne peut observer directement la compétence réelle (à ne surtout pas confondre avec la compétence requise ou prescrite), mais on peut observer ses manifestations, ses conséquences.*

¹⁶¹ Dubet F., Martuccelli D. (1996). *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Editions du Seuil.

¹⁶² Rebughini P. (2010). "Processus de singularisation et analyse sociologique : éthique, critique, imagination" in *SociologieS*. Grands résumés, La société singulariste, mis en ligne le 27 décembre 2010. Sur le site : http://sociologies.revues.org/index_3345.html. Dernière consultation le 16 septembre 2011.

¹⁶³ Parlier M. (1996) "La compétence, nouveau modèle de gestion des ressources humaines" in *revue Personnel* n°366.

Pour Levy-Leboyer C., la compétence est *"la mise en œuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalité et aussi de connaissances acquises, pour mener à bien une mission complexe dans le cadre de l'entreprise qui en a chargé l'individu, et dans l'esprit de ses stratégies et de sa culture"*.

Enfin, Bellier S. relève trois caractéristiques principales à la lecture des différentes définitions existantes :

- *la compétence permet d'agir et c'est là que l'on peut la repérer ...*
- *la compétence est contextuelle : elle est liée à une situation professionnelle donnée et correspond donc à un contexte.*
- *la compétence regroupe un ensemble de rubriques constitutives dont le savoir, le savoir-faire et souvent - mais pas toujours - le savoir-être "*.

Ainsi, si les compétences traditionnellement mises en avant, tels que le savoir, le savoir-faire, le savoir-être apparaissent dans nos catégories, nous choisissons de créer deux nouveaux items le savoir-transférer et le savoir-ressentir. Sans aucun doute, le savoir-transférer peut se lire comme un savoir-agir que l'on essaie de transmettre aux étudiants.

Quant à la notion de savoir-ressentir, elle est vue comme une compétence située en amont puis conjointe du savoir-être. Ce serait parce que les tuteurs ressentent le vécu, les difficultés de leurs tutorés qu'ils adaptent leur comportement.

1.6.1 Dispositif V-Ciel

Tableau 42

Compétences nécessaires et développées dans la pratique tutorale, TAD V-Ciel

Tuteur n°	Savoir -être	Savoir	Savoir faire	Savoir transférer	Savoir ressentir
1	<p>Dimension humaine incontournable /culture, /langue, etc.</p> <p>Se positionne comme "père" pour les calmer, les détourner des querelles si besoin</p> <p>CONGRUENCE</p> <p>Les étudiants ressentent l'état de leur tuteur dans ses messages, savoir être</p> <p>DISPONIBLE</p>		<p>L'animation, la structure d'un chat, cela se travaille et ne s'improvise pas car sinon les "choses partent dans tous les sens"</p> <p>Avoir un fil conducteur</p>		<p>Même si les étudiants ne se manifestent pas, savoir ressentir grâce à leurs questions</p> <p>CONGRUENCE</p> <p>S'assure que les étudiants qui se connectent pour examens sont les bons</p> <p>HABILETE</p> <p>Savoir ressentir l'autre en situation difficile à distance</p> <p>EMPATHIE</p>

Tuteur n°	Savoir -être	Savoir	Savoir faire	Savoir transférer	Savoir ressentir
2		Savoirs techniques très présents chez le tuteur	Objectifs de savoir-faire techniques très clairs	Buts des SF techniques ne sont pas de tout connaître mais de naviguer dans ce "écosystème" ensuite seuls	
3	Savoir être proactif pour susciter l'adhésion des étudiants, difficulté quand "on ne se connaît pas"				Comportement proactif pour savoir où en est l'étudiant, car plus difficile à distance
4		1 ^{ère} étape : Transmission de savoirs	Objectifs de savoir-faire définis	Buts après les bases, être en mesure d'aller chercher les informations seul pour construire un cours	

Tuteur n°	Savoir -être	Savoir	Savoir faire	Savoir transférer	Savoir ressentir
6		Maîtrise des savoirs indispensables pour répondre aux questions			Importance de ressentir pourquoi les étudiants viennent ou non. "inquiet" "je m'intéresse à eux" Obligation d'essayer de les comprendre, les saisir pour savoir s'ils ont compris
13			Il faut un SF en communication des tuteurs		Importance de ressentir le pourquoi des absences, " <i>il faut savoir lire entre les lignes pour voir ce qui ne va pas</i> "

1.6.2 Dispositif UTICEF

Tableau 43

Compétences nécessaires et développées dans la pratique tutorale, TAD UTICEF

Tuteur n°	Savoir -être	Savoir	Savoir faire	Savoir transférer	Savoir ressentir
8	Il faut des compétences de précision, réactivité, précision dans l'évaluation				Obligation d'être "sensible" dans les pratiques de TAD
9	Nécessité de l'écoute, d'adaptation aux situations, de com. écrite				

Tuteur n°	Savoir -être	Savoir	Savoir faire	Savoir transférer	Savoir ressentir
10		Tutorat par rapport à des savoirs clairement définis			Savoir ressentir si l'étudiant a besoin d'aide ou non Savoir ressentir les étudiants qui ont des pb d'implication <i>"il y a toute une subtilité si vous voulez de ressenti...le rôle très important du tuteur"</i> Essaie de détecter les caractères, les tempéraments CONGRUENCE SOCIALE

Tuteur n°	Savoir -être	Savoir	Savoir faire	Savoir transférer	Savoir ressentir
11	Tuteur doit être "fort psychologique-ment" pour savoir dire sans blesser	Savoirs maîtrisés : informatiques			Le tuteur doit repérer les indices et les indications car nos jugements ne sont pas forcément les bons CONGRUENCE COGNITIVE
12	Savoir dire les choses en fonction de leur personnalité		Le tuteur doit guider le chemin sans donner les réponses Il faut des compétences méthodologiques pour amener les gens à travailler		Savoir ressentir les tensions pour les apaiser Savoir ressentir les différences "il faut de la finesse" Savoir ressentir, retrouver l'implicite

Tuteur n°	Savoir -être	Savoir	Savoir faire	Savoir transférer	Savoir ressentir
14					Les compétences ne sont là que si on a été étudiant à distance Savoir percevoir qui a travaillé ou non

1.6.3 Dispositif FORSE Lyon

Tableau 44

Compétences nécessaires et développées dans la pratique tutorale, TAD FORSE Lyon

Tuteur n°	Savoir -être	Savoir	Savoir faire	Savoir transférer	Savoir ressentir
16			Compétences de SF présumées chez les tuteurs de par leur cursus en troisième cycle Sur Forse Lyon le tuteur transmet sa pratique de méthodologie pas celle de tuteur		
18					Importance du ressenti lors du premier regroupement

Tuteur n°	Savoir -être	Savoir	Savoir faire	Savoir transférer	Savoir ressentir
19	Positive de manière inconditionnel le (Rogers) "je récupère tout ce qui peut être récupéré" Sait faire changer cinq fois de questionnaire sans brusquer les étudiants	Pas le statut de professeur mais détention d'un savoir, d'une réflexion			Importance du ressenti du groupe, de ses besoins en fonction des périodes EMPATHIE même si situations difficiles
21					Importance de savoir ressentir le travail fourni, les connaissances acquises mais ce processus est visible par les outils à distance

Tuteur n°	Savoir -être	Savoir	Savoir faire	Savoir transférer	Savoir ressentir
22	Ton ferme, esprit cartésien		Bonne connaissance du suivi d'un travail de mémoire		Importance de les mettre en confiance, de savoir leur parler pour les valoriser CONGRUENCE COGNITIVE
23		Moins d'angoisse par rapport aux contenus qu'au début			Le ressenti qu'elle avait en tant qu'étudiante l'a aidée EMPATHIE

Tuteur n°	Savoir -être	Savoir	Savoir faire	Savoir transférer	Savoir ressentir
24					Identification au parcours des étudiants "...avec toutes les sorties qu'on n'a pas faites..." Savoir ressentir les étudiants "on comprend à demi-mot" la différence entre les étudiants doit s'appréhender, se comprendre Deviner à qui on a à faire pour adapter ses explications
25					Savoir écouter les étudiants avec leurs besoins (question posée lors du 1 ^{er} regroupement)

Tuteur n°	Savoir -être	Savoir	Savoir faire	Savoir transférer	Savoir ressentir
28		Bonne maîtrise des cours avec les années, les étudie			Ressentir son public aussi par identification

1.6.4 Singularités indépendantes du dispositif

Nous dégageons quatre catégories de ces tableaux récapitulatifs des représentations des compétences des TAD qu'ils pensent nécessaires pour leur activité tutorale, ou avoir développées lors de celle-ci.

1. La première, désignée par les lignes restées blanches, correspond à des tuteurs qui, spontanément, nous ont citée des savoirs, des savoir-faire et un savoir- transférer comme compétences nécessaires ou acquises. Nous inspirant du travail de Glikman V. (2001)¹⁶⁴, nous pourrions qualifier cette catégorie du **modèle fonctionnel**, principalement axé sur le soutien didactique et méthodologique.
2. La deuxième, désignée par les lignes en gris clair, équivaut à des tuteurs dont les compétences sont à la fois de l'ordre du savoir-être, des savoirs ou du savoir-faire et du savoir ressentir. Ce serait le **modèle holistique et personnalisé** désigné par Glikman. L'approche des tuteurs est complète : à la fois ils maîtrisent les savoirs, ont une posture d'accompagnant adaptée et ils savent la personnaliser en fonction des tutorés.
3. La troisième, désignée par les lignes en gris moyen, correspond aux tuteurs qui privilégient le savoir-être mais surtout le savoir ressentir. Il s'agirait plus ou moins du modèle affectif, que nous pourrions nommer ici **modèle empathique**.

¹⁶⁴ Glikman V. (2001). opus cit.

4. La quatrième, désignée par les lignes en gris foncé, équivaut à des tuteurs dont les compétences sont de l'ordre des savoirs, ou savoir-faire et du savoir ressentir. Cette catégorie se rapprocherait du **modèle pédagogique** de Glikman où aides experte et méthodologique sont les piliers.

Nous ne pouvons considérer ces catégories comme définitivement installées. Elles correspondent aux représentations qu'ont les tuteurs au moment de l'entretien. Ils passent d'une catégorie à l'autre suivant les temps forts de l'année universitaire, mais également les compétences varient en fonction de l'ancienneté des tuteurs dans leur pratique.

Notons, à ce propos, le nombre conséquent de compétences nécessaires pour les tuteurs du CN 1, récents dans leur pratique, le nombre moindre pour les TAD du CN 2 qui détiennent entre 2 et 3 ans d'ancienneté. Quant aux tuteurs du CN 3, dont le nombre d'années dans la pratique est le plus important, la pratique semble plus routinière et nécessiterait, à ce titre, moins de compétences. Les compétences développées seraient de même moins importantes en quantité.

Ces quatre catégories sont toutes bien représentées. Nous pouvons les retrouver dans les trois dispositifs indifféremment, ceci est tout à fait intéressant car le cahier des charges initial ne semblerait pas influencer de manière conséquente sur les représentations qu'ont les tuteurs des compétences nécessaires. **Le travail d'appropriation de la pratique tutorale apparaît donc comme étant davantage individuel que prescrit.** Du moins, la démarche pour arriver au résultat souhaité –dans ce cas une pratique tutorale en phase avec les besoins des apprenants- n'est pas identique pour tous les TAD, bien que bon nombre d'entre eux possède la même profession ou la même formation. Elle serait plus ancrée dans une logique individuelle que collective, ou du moins strictement professionnelle.

1.7. Synthèse générale sur la construction des pratiques tutorales vues par les TAD

En tout premier lieu, nous avons noté des différences significatives au niveau des dimensions de soutien apportées par les tuteurs aux apprenants sur les trois dispositifs.

Si les TAD du **premier campus** sont plus axés sur des **soutiens didactique et technique via l'animation de chats et de forums**, ceux du **deuxième** donnent priorité, dans une proportion égale à des **soutiens méthodologique, psychologique, didactique et d'animation de chats**. Quant aux TAD du **troisième**, ils donnent leur préférence à un accompagnement de leurs tutorés par un **soutien affectif et psychologique**. Viennent en second lieu une aide didactique puis méthodologique.

Ces particularités, inhérentes à chaque dispositif, peuvent être **mises en relation directe avec le cahier des charges** (ou charte ou contrat) et **les tâches prescrites**. Même si elles existent, il y a donc peu de différences notoires entre les activités des tuteurs d'un même Campus.

Dans un second temps, reprenons les limites mises en exergue et développées supra. Elles sont de différentes natures dans les trois dispositifs.

Les TAD V-Ciel font ressortir un manque de temps évident. Ceci les empêche de pouvoir réexpliquer, d'être disponible, de concevoir des outils meilleurs, etc. Dépendant du temps limité de leurs interventions en chat, certains se refusent à un soutien psychologique.

Les TAD UTICEF, quant à eux, émettent des limites éventuelles quant à l'approche de leur intervention et des gênes pourraient être ressenties s'ils ne maîtrisent pas suffisamment le cours tutoré. Un recadrage institutionnel peut également être nécessaire dans leur relation avec les tutorés.

Les TAD FORSE Lyon sont davantage enclins à poser des limites quant à la "juste-distance" avec les étudiants. Certains auront recours à des outils différents pour une meilleure communication.

Comme nous l'avons relevé supra, ces différences peuvent être vues comme la juste adéquation à un scénario pédagogique préétabli et qui, pour les tuteurs du CN 1 et 2, sont davantage basées sur un temps imparti, des tâches clairement établies et un soutien expert. Quant aux tuteurs du CN 3, le suivi sur une ou deux années des apprenants justifie une proximité plus importante qu'il est parfois nécessaire de "recadrer".

Dans un troisième temps nous nous sommes intéressée aux **représentations** des TAD qui concernent leur **activité tutorale**, que ce soit un métier, une occupation, une activité, un travail, une mission ou autre, il est tout à fait intéressant de noter que les **frontières entre chaque dispositif s'estompent**. Nous trouvons des réponses de tous les tuteurs réparties dans toutes les catégories. Ainsi "travail" se retrouve dans les données issues de tous les enseignants-chercheurs-tuteurs, "fonction" est cité sur deux Campus. Le terme "métier" se trouverait davantage présent dans le vocabulaire du deuxième dispositif, car dans les pays du Maghreb, il paraît tout à fait possible de pouvoir vivre du tutorat financièrement. Quant au vocable "mission" il est surtout présent dans les représentations des deux derniers campus.

A ce stade, nous pouvons d'ores et déjà constater qu'à tâches prescrites égales, les perceptions de chaque tuteur diffèrent, et ce, quel que soit le dispositif sur lequel ils interviennent.

Quatrièmement, venons-en aux qualificatifs de leurs pratiques, elles sont majoritairement vues, et ceci concerne les trois dispositifs, comme "ajustées", ou "adaptées", et leur pérennité est largement évoquée, hormis par les TAD V-Ciel qui ont, au moment de l'entretien, peu d'ancienneté dans leur pratique.

Le processus mis en évidence serait un démarrage dans la pratique avec des tâtonnements, des essais d'outils, de "bricolage" puis au fil des ans s'installerait un noyau pérenne qui se verrait chaque année ajusté en fonction du groupe et des étudiants.

Ceci est valable quel que soit le dispositif et le scénario pédagogique mis en place. Même si, rappelons-le, les outils mis à disposition des tuteurs sont différents.

En cinquième lieu, en ce qui concerne la construction de leurs pratiques et la mise en parallèle avec leur profession dominante, tous les tuteurs ont opéré ce rapprochement. Si certains ont choisi de commencer par décrire ce qu'ils font précisément, d'autres, notamment les enseignants et formateurs, s'inspirent directement de leurs pratiques en présentiel pour décrire ou construire leurs pratiques à distance.

Ce paramètre est vrai dans les trois dispositifs, nous n'avons pas noté de différence.

Nous pouvons également mettre en évidence la notion d'identification aux étudiants, car les tuteurs ont, pour certains, connu une expérience similaire. Cette notion les aide à définir leur intervention, tant au niveau qualitatif que quantitatif.

Enfin le dernier item analysé concerne les compétences que les TAD jugent, soit nécessaires dans leur pratique, soit développées lors de leur activité tutorale.

Nous avons relevé quatre profils inspirés des modèles de Glikman V. : pédagogique, fonctionnel, empathique et holistique-personnalisé.

Malgré un cahier des charges comportant des tâches prescrites identiques pour tous les tuteurs d'un même dispositif, les quatre modèles se trouvent indifféremment représentés dans les trois campus numériques.

Ces quatre derniers points nous permettent de procéder à une synthèse intermédiaire. Malgré une formation professionnelle ou une profession identiques, un cahier des charges commun, les tuteurs à distance ne construisent pas leur pratique tutorale de la même manière : ils n'apportent pas la même aide au même moment, ils ne perçoivent pas leur intervention à l'identique, ils ne construisent pas leurs pratiques uniquement en fonction du prescrit mais ils vont convoquer leur expérience professionnelle, voire personnelle comme ancien étudiant par exemple.

Il apparaît donc que la construction de leurs pratiques professionnelles serait faite dans le souci d'une logique individuelle et non professionnelle, voire identitaire.

C'est sur ce dernier point que s'ouvre notre deuxième partie.

2. Maintien de l'activité tutorale : quelles logiques des acteurs ?

Les contraintes, nous l'avons vu, sont nombreuses : pas de statut, pas de bureau pour les TAD non enseignants-chercheurs, des tâches prescrites parfois imprécises, une indemnité financière ou une décharge d'heures disproportionnée au regard du temps passé, une solidarité entre pairs qui n'est pas toujours effective, une construction de pratique à faire bien souvent seul, des limites à poser, des compétences à développer face à une "activité-travail" exigeante, etc., cela pourrait conduire les tuteurs à distance à arrêter dans un délai court le tutorat. Or, il s'avère que sur les vingt-six tuteurs interrogés, un seul avait choisi de stopper l'expérience.

Nous avons mis en évidence tout au long de ce travail de recherche, l'existence de logiques individuelles très différenciées pour chacun des tuteurs : que ce soit une vocation technique, humaniste ou une recherche de stratégie professionnelle.

Nous avons ainsi émis **notre quatrième hypothèse** :

H4. Je veux démontrer que malgré un statut non reconnu, précaire, les tuteurs à distance poursuivent cette activité tutorale pour des raisons stratégique, vocationnelle ou intégrative.

Nos questions se rapportant à cette hypothèse sont les suivantes :

Raisons du maintien de l'activité :

- *Que vous apporte cette pratique tutorale? Comment la vivez-vous?*

Mise en évidence de la stratégie individuelle quant à la durée envisagée de l'activité:

- *Quels sont vos projets professionnels à court et moyen terme?*
- *Souhaitez-vous davantage intégrer un dispositif de FOAD?*
- *Pensez-vous continuer le tutorat à distance sur une longue période?*

Nous inspirant du travail de Dubet F.¹⁶⁵ qui concerne les étudiants, nous analyserons les conduites sociales des tuteurs à distance face à leur pratique de tutorat comme une expérience sociale. Et nous l'avons vu souvent une parmi d'autres.

En lien avec ce que nous évoquons supra, nous dégageons trois dimensions fondamentales de l'activité tutorale comme expérience:

- une logique stratégique, un principe d'utilité de cette fonction tutorale pour une université reconnue. Cela s'avère apparaître comme un plus dans un CV où cette "carte" universitaire est vue comme "carte de visite" stratégique. Nous le nommerons **Projet par rapport à l'Université**. En effet, les tuteurs peuvent être stratèges par rapport à leur carrière et avoir choisi la mission proposée dans un souci de calculs opportunistes sur le marché du travail;
- une dimension subjective, qui associerait cet accompagnement à une forme de vocation intellectuelle et un accomplissement personnel, nous le nommerons **vocation d'accompagnant**. Les tuteurs peuvent se sentir "missionnés" et adopter le vocable de "*hussards noirs*"¹⁶⁶ dans un souci d'exigence d'une authenticité individuelle en lien ici avec une logique domestique¹⁶⁷. La *grandeur* des tuteurs est alors perçue à travers la bienveillance et la confiance qu'ils manifestent. De plus, ils peuvent privilégier le lien affectif inhérent à leur mission tutorale de soutien psychologique. Certains acteurs parlent d'un rôle de "*grand frère*"¹⁶⁸. Bien qu'un des points de la mission de tutorat soit de "*Remotiver l'étudiant dans son parcours de formation*"¹⁶⁹, le développement proposé insiste sur le travail du tuteur qui doit amener les étudiants à mieux comprendre les difficultés rencontrées et relativiser afin de les aider à se recentrer sur leurs objectifs.

¹⁶⁵ Dubet F. (1994). opus cit.

¹⁶⁶ Annexe 4, Entretien n°19.

¹⁶⁷ Ces logiques font référence à la pluralité des mondes et des régimes d'action, cadre d'analyse développé par Boltanski L., Thévenot L. (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*. Gallimard NRF Essais et Boltanski L., Chiappello E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. NRF Essais. Gallimard NRF essais. Gallimard. Les mondes mis en évidence sont : le monde domestique, dont le principe supérieur est la tradition; le monde de l'opinion dont le principe supérieur est représenté par les autres, la célébrité; le monde civique, le monde marchand, le monde de l'inspiration, le monde industriel et le monde par projets. En fonction de leurs projets, les acteurs peuvent être dans plusieurs mondes simultanément.

¹⁶⁸ Annexe 4, Entretien n°28.

¹⁶⁹ Extrait du "*Cahier des charges de l'accompagnement pédagogique*". CNED, document destiné aux tuteurs des étudiants de licence de Sciences de l'éducation. Annexe 3. p. 3.

Entre un rôle prescrit et un rôle effectivement agi se trouvent de nombreuses attentes et logiques différentes (aussi bien chez les tuteurs que chez les étudiants).

- une dimension d'intégration à un dispositif hybride de FOAD, innovant techniquement et pédagogiquement, pour un campus numérique pour les TAD. Cela leur permet d'être partie prenante d'une "communauté technique". Nous le nommerons **Intégration à une communauté technique**. ils peuvent être fortement influencés par leur profession principale et les pratiques inhérentes. L'appartenance communautaire pourrait se révéler alors prépondérante dans la construction de pratiques tutorales via l'outil ordinateur. Cette influence du groupe d'appartenance professionnelle se trouve accentuée par l'absence physique de place des tuteurs au sein de l'institution. Ils sont quotidiennement présents au côté des étudiants, ceci est rendu possible par les outils de communication télématiques asynchrones, tout en étant absents de l'organisation matérielle. Certains tuteurs parlent de "*nouvelle expérience*", "*innovation*"...¹⁷⁰ et se considèrent ainsi en charge du devenir de la FOAD.

2.1. Proposition d'une typologie des profils des tuteurs en fonction de leur logique individuelle dominante

Nous emprunterons la typologie développée par Dubet pour proposer notre propre typologie adaptée au groupe occupationnel des tuteurs à distance des dispositifs de FOAD de type universitaire.

Nous dégageons donc des profils de tuteurs, qui, indépendamment du ou des dispositifs auxquels ils appartiennent, associent une ou plusieurs logiques d'action individuelle.

Tableau 45

Typologie du profil des tuteurs à distance en fonction de leur logique individuelle

¹⁷⁰ Annexe 4 - Extraits d'entretiens n°3 et 4.

	VOCATION d'accompagnant FORTE		VOCATION d'accompagnant FAIBLE	
	PROJET FORT /université	1	2	3
PROJET FAIBLE /université	5	6	7	8
	FORTE	FAIBLE	FORTE	FAIBLE
	INTEGRATION A une communauté technique		INTEGRATION A une communauté technique	

Les trois dimensions fondamentales de l'expérience des TAD se déclinent en huit types d'expériences.

Ce tableau se lit ainsi : les deux extrêmes vont du pôle 1 qui correspond à un profil de tuteur qui a une véritable stratégie vis-à-vis de l'institution (soit déjà enseignant-chercheur ou qui aspire à le devenir), une vocation d'accompagnant (souvent parce que la profession principale du tuteur est enseignant, formateur), mais également une intégration à la communauté technique forte... (le tuteur peut être un expert dans le domaine informatique par exemple).

A l'autre extrémité (pôle 7), nous trouvons un profil de tuteur qui a participé à l'élaboration technique de la mise en place du dispositif, qui est technicien de formation (dont la vocation d'accompagnant est faible), qui est soit déjà embauché à l'université, soit employé dans un service indépendant.

Notre analyse des logiques individuelles des tuteurs à distance porte donc sur la mise en évidence de profils d'acteurs mus par une ou des logiques dominantes qui leur permettent de rester dans l'activité. Nous avons fait le choix de ne pas traiter chaque dispositif isolément

mais tous les dispositifs ensemble et, d'après les propos recueillis des interviewés, de définir leur profil.

Nous avons opté pour l'élaboration de portraits individuels pour mettre en lumière les logiques des acteurs, que ce soit en rapport avec une vocation d'accompagnant, une stratégie de projet en lien avec l'université ou le désir d'intégration à une communauté technique. Cet outil nous a semblé approprié pour mettre l'accent sur le processus d'individualisation ainsi *"avec ces séries de portraits, le chercheur peut repérer la diversité des vies, et les processus par lesquels le social travaille chacune d'entre elles"* (De Singly F., Martuccelli D. (2009)¹⁷¹.

2.2. Profil 1 : vocation d'accompagnant forte, projet fort par rapport à l'université, intégration à une communauté technique forte

Profil le plus répandu dans les trois dispositifs, il s'accompagne d'attentes fortes des tuteurs vis-à-vis de leur pratique tutorale, de l'Institution et de leur investissement technique.

2.2.1. Tuteur n°1 :

Le tuteur n°1 perçoit divers avantages à sa pratique tutorale : il peut assurer ses cours, ses conférences, ses réunions tout en gérant son tutorat. Il n'a aucun souci pour honorer ses déplacements professionnels *"et en plus ça me permet d'avancer sur ma recherche, parce que des fois, je suis dans des conférences et je dis à mes collègues "excusez-moi j'ai un cours à donner"...donc ça me permet de continuer et à faire aussi **mon travail de recherche en parallèle** [...] et finalement, ça me permet de donner le **même cours à la même heure** quel que soit l'endroit où je suis. Et ça j'ai trouvé ça génial, car c'est le seul cours je crois que j'ai jamais déplacé....je fais toujours comme si je suis là en France pour ne pas les perturber"* (E69r1), il conclut : *"...comme ça me permet de faire mes cours là où je suis, c'est vrai que c'est quelque chose qui m'intéresse beaucoup, qui **me motive vraiment à bien aller dedans, à continuer, à développer pour que ça marche bien.** Je crois que c'est ma grande*

¹⁷¹ De Singly F., Martuccelli D. (2009). *Les sociologies de l'individu*. Armand Colin, coll. 128. p. 114.

motivation, elle est pas par exemple financière, elle est pas dans ma reconnaissance par mon université, etc." Tout en assurant un enseignement, le tuteur-enseignant-chercheur n°1 peut ainsi être davantage disponible pour sa recherche.

Mais il marque également un goût prononcé pour **la convivialité existante dans ces petits groupes** : *"je considère qu'ils sont tous matures, âgés, donc quand même au niveau du langage, il y a une différence, et ça ils le sentent, et donc l'ambiance elle est vraiment très bonne, ...c'est une ambiance cordiale"* (E1r78). Sa quête est aussi celle d'un moment cordial partagé avec les apprenants à distance.

Il émet également le souhait d'une formation hybride qui alternerait présence et distance afin de **générer plus de solidarité** *"comme ça d'avoir vu les gens, on a l'image, et peut être qu'on fait plus confiance, plus de choses, il y a une solidarité qui se crée"* (E1r64).

Quant à la volonté de faire partie d'un **groupe de technophiles créatifs et innovateurs**, le tuteur n°1 l'exprime clairement : *"en terme d'expérience, je trouve que c'est une excellente expérience. C'est une expérimentation pour moi, parce que bon je lis beaucoup de choses sur l'e-learning ..."* (E1r69) *"j'ai appris beaucoup de choses », "vraiment la motivation, j'allais dire un peu logistique, financière, elle était pas du tout, c'était vraiment parce qu'on était un petit groupe pionnier"* (E1r74).

Enseignant-chercheur d'informatique, le tuteur n°1 voit dans cette "excellente expérience" l'occasion de pouvoir à la fois organiser mieux son travail, de vivre des relations cordiales avec son petit groupe de tutorés et mettre en application ses savoirs dans une expérimentation grandeur nature.

2.2.2. Tuteur n°5 :

Pour le tuteur n°5, la FOAD est en lien sur **son domaine de recherche** : *"et puis en parallèle je fais de la recherche sur les activités collaboratives médiatisées , tout ce qui est à distance en gros et médié par ordinateur avec là par exemple, j'ai deux projets, un qui est sur les*

situations d'apprentissage[...]et un deuxième qui est assez proche, qui est sur la conception à distance disons, la conception collaborative [...]" (E5r6).

De plus, la participation à un projet de FOAD d'envergure s'avère **stratégiquement intéressante par rapport à l'Institution** : *"c'est quand même ces formations à distance, il y a eu quand même une mission un peu moins... mais il y a eu une période où il fallait faire partie de quelque chose, d'une formation... c'était... c'était quelque chose de porteur, il fallait s'inscrire..." (E5r94).*

La logique stratégique du tuteur n°5 par rapport à l'Institution s'inscrit sur deux dimensions : le sujet en lien avec son travail de recherche et la nécessité de "s'inscrire" dans un projet de FOAD.

Quant à la dimension humaine, le tuteur n°5 évoque **ce type de relations spécifiques** : *"c'est très agréable que l'on puisse entretenir des relations avec les étudiants mais vous devez savoir ce que c'est et je trouve que ce sont des relations très particulières qu'on ne connaît pas ailleurs" (E5r32).* De plus, mettant en relation savoirs du Nord et apprenants du Sud, il existerait une véritable **"action humanitaire"** : *"je le vois plus comme une mission mais euh... est-ce que ce n'est pas le fait que j'ai conçu en fait, j'ai voulu vraiment le concevoir, pour moi, c'est quand même une action humanitaire c'est une petite action humanitaire en fait... pour moi c'était un petit peu euh... pour rendre service, un service public d'ailleurs le tarif est beaucoup moins élevé que dans les autres campus... on a vraiment tiré les prix comme on pouvait, on a essayé d'avoir les aides toutes les aides qu'on pouvait et tout...c'était vraiment une mission..." (E5r79).* Il est à noter que le tuteur n°5 a passé son enfance en Afrique.

A la fois recherche de convivialité et formation accessible aux pays du Sud, la FOAD permet au tuteur n°5 de donner libre cours à une logique humaniste.

Sa participation à une **équipe innovante et créatrice** est également largement évoquée : *"... j'apprends aussi en pédagogie puisque il arrive un moment où on a l'impression d'avoir fait le*

tour de la question en présentiel et là j'ai l'impression que l'on a toujours plein de choses à apprendre, à faire aussi à inventer en fait" (E5r33).

Enfin je veux dire, c'était... est-ce que ça venait de la motivation de faire une expérience innovante où d'autre chose, je ne sais pas" (E5r77).

"Mais vraiment, on s'est éclatés parce qu'on a découvert pleins de choses qui existait sur un projet, sur euh... sur tous ces logiciels qui sont super lourds et tout ça... on a découvert pleins de trucs quoi..." (E5r88) et enfin : "c'est vraiment des motivations de création, disons..." (E5r110).

La motivation du tuteur n°5 pour un tel investissement s'éclaire avec des concepts tels que la stratégie de recherche, la logique humaniste et enfin la satisfaction de participer à des projets pionniers et créatifs.

Nous noterons la limite qu'amène le tuteur-concepteur du dispositif : *"ça m'a vraiment passionné comme expérience maintenant **d'ailleurs je suis beaucoup moins passionné que quand ça a été fait**... parce que maintenant c'est fait, c'est mis en place et euh... maintenant je suis sur d'autres projets donc euh... j'ai envie de faire autre chose..." (E5r86).* Une fois passé l'intérêt de la nouveauté, la motivation s'émousse et la participation au dispositif n'est plus obligée.

De plus, pour le tuteur si **la créativité n'est plus possible** au sein de ces dispositifs, **tout intérêt disparaîtra** : *"... parce qu'à partir du moment où on donne un contrat trop formel justement, j'ai peur qu'on enlève la créativité, on enlève, on enlève toutes les choses qui finalement font qu'on est tuteur dans ces cas-là en fait..." (E5r117).*

La logique dominante chez le tuteur n°5 est donc celle de la stratégie technophile pionnière.

2.2.3. Tuteur n°6 :

Etant stagiaire au moment de l'entretien, le tuteur n°6 voit cette **opportunité intéressante** d'être tuteur pour l'Université : *"... Je parle d'une situation idéale. Mais pourquoi ne pas être*

tuteur comme au Canada, si c'est possible. C'est assez stimulant d'avoir des étudiants." (E6r72). Cela lui donne **un statut**.

Cette expérience s'avère cruciale pour la suite de sa carrière de concepteur Web : *"Moi, je ne travaille pas pour être enseignant, plus pour appuyer tout ce système qui permet d'optimiser cet enseignement. Il y a un effet ergonomique dans mes plateformes de cours; ça m'intéresse énormément. Si je fais de "l'ergo", c'est pour ça que ça m'intéresse quoi. Enfin derrière il y a toute la logique, heu..., je m'adapte en fonction des profil"* (E6r76).

Il émet la nécessité de savoir **se rendre disponible et d'encadrer les étudiants** au mieux : *"Le "boulot" que je fais c'est sur le Web, même après une journée de travail, s'il faut prendre quelques minutes pour répondre à quelque chose sur un forum, je peux le faire. Je suis tout le temps connecté"* (E6r37), *"Il faut plus les encadrer, car ils n'ont plus l'habitude du système"* (E6r44).

Quant à la logique technophile, elle est prégnante car le tuteur n°6 **est concepteur de plateformes de ressources** : *"Et après ce que ça m'apporte c'est..., heu. Je suis intéressé de toute façon par l'aspect apprentissage, c'était aussi dans mes études, donc heu... Je suis prêt, même si heu... Le sens de l'éducation, c'est quelque chose qui m'intéresse déjà, c'est tout centré sur l'activité de l'utilisateur, comment adapter l'environnement"* (E6r23). *"Donc il y a des points communs et il y a des choses différentes et qui m'intéressent, cela me permet de m'intéresser à autre chose"* (E6r57).

"C'était pas forcément motivant d'un point de vue financier, mais plus sur l'intérêt que cela représentait" (E6r58)

"A court terme je veux "bosser" sur le Web, et à moyen terme, l'ergonomie, j'aimerais l'appliquer dans le domaine de la pédagogie. En ce moment, je travaille plus avec les commerces, des instituts marchands, des applications pour des grands clients" (E6r67).

Cette pratique lui permet d'appréhender ce qu'est l'enseignement, pour, à terme, pouvoir l'utiliser professionnellement : *" Pour moi, cela me permet d'évoluer d'une autre manière que juste en apprenant. Là j'allais devoir expliquer à d'autres tout ce que j'avais appris.*

C'est une autre dimension d'arriver à expliquer ce que l'on connaît." (E6r58), "C'est un bon complément pour maîtriser certaines notions" (E6r57).

Cette pratique tutorale s'avère, sans nul doute, pour le tuteur 6 une expérience décisive **pour la suite de sa carrière professionnelle** de concepteur de plateformes de ressources, tant au niveau de l'apport de la connaissance pédagogique qu'au niveau technique touchant l'ergonomie, son domaine. La **dimension humaine est également présente** car il a lui-même suivi la formation. Il se positionne comme "passeur" des habitudes du système.

2.2.4. Tuteur n°7 :

Pour le tuteur n°7, **l'investissement** au sein d'un tel projet au sein de l'Université a été **bénéfique** : *"je trouve que ça a été vraiment très bénéfique pour quelques-uns d'entre nous au niveau statutaire de s'investir dans le tutorat" (E7r35).* Ils ont profité de la reconnaissance au niveau de leur statut.

D'autre part, **il existe une équipe de recherche** dont les travaux portent sur la FOAD au sein du département qui a développé le Campus V-Ciel : *"On a pu republier le poste de S avec vraiment un profil de FOAD, d'un point de vue d'enseignement et de recherche, parce qu'on a une équipe de recherche qui s'occupe de ces questions" (E7r27).* Cette expérimentation grande nature permet de pouvoir travailler sur le sujet, publier pour les enseignants-chercheurs, etc.

L'accessibilité à la formation par **des étudiants défavorisés** en terme d'éducation est notée par le tuteur n°7 : *"Alors pour certains, qui sont en formation initiale, et qui ont été pris nulle part ailleurs, ils y consacrent beaucoup de temps, c'est un peu dans cet esprit-là qu'on l'avait créé, pas forcément pour répondre aux besoins de la formation continue, mais plutôt pour répondre au besoin de la difficulté d'accès de la FI parce qu'on est au milieu de l'Afrique" (E7r42),* ce qui n'est pas sans évoquer une dimension humaine.

Toujours **très attiré par les nouveaux projets**, le tuteur n°7 évoque les derniers, au moment de l'entretien, en rapport avec le multimédia : "*Le multimédia, ça attire beaucoup, et il y a un boum extraordinaire sur les jeux vidéo, ...euh c'est un univers que je découvre un peu et je me rends euh...c'est un univers riche, multiculturel, pluridisciplinaire*" (E7r6).

Il se fait l'écho de **projets antérieurs précurseurs** auxquels il a participé : "*oui, quand je suis arrivé à Lyon 2 en 1993, nous parlions déjà de la mobilité européenne, des crédits, un peu avant l'heure quoi, y avait une convention signée entre 4 établissements, voire 5, 3 en France, 2 en Suisse, qui permettait aux étudiants inscrits dans un établissement partenaire*" (E7r7). C'est donc assez naturellement qu'il évoque sa participation comme une **aventure pionnière** : "*après quelques années d'euphorie, où on est un peu les pionniers, on a mis beaucoup d'efforts là-dessus*" (E7r27).

2.2.5. Tuteur n°8 :

L'intérêt du tuteur n°8 par rapport au dispositif de FOAD universitaire est quadruple :

- Il lui **permet de publier**, de participer à des colloques spécialisés : "*...on est en train de finaliser une communication genre justement les aspects sociaux dans la formation à distance...*" (E8r6);
- Il **envisage un doctorat** se rapportant au domaine de la FOAD : "*...on va dire après j'ai un projet de euh...doctorat sur un sujet qui me passionne mais malheureusement je n'ai pas le temps...*" (E8r79);
- Il participe **comme il le souhaite** à l'activité tutorale en fonction de son temps libre : "*j'interviens de façon très ponctuelle en fonction de ma disponibilité donc ça veut dire que si je décide d'intervenir ...par rapport à mon emploi du temps...ce n'est pas une activité régulière pour moi*" (E8r23);
- Et enfin, il **continue cette expérience** car elle l'enrichit : "*Il faut vraiment avoir ...la disponibilité pour le faire quoi...ça fait un beau volume horaire...mais si vraiment je le fais c'est pour poursuivre l'expérience que j'ai eu en tant qu'apprenant c'est pour passer de l'autre côté de la barrière, je ne le fais surtout pas pour la considération*"

financière quoi, c'est vraiment pour l'expérience, c'est pour cela que ce n'est pas très important le temps que j'y passe" (E8r26).

Ayant été apprenant lui-même, il a développé une logique très humaniste :

- Il sait **être présent** et très encourageant : "*...je me mets à leur place euh. Pour les aider au mieux quoi, ...des messages de motivation, des messages de ...félicitations enfin je ne suis pas avare de félicitations et d'encouragements" (E8r30);*
- Il sait **créer des liens** très forts avec les étudiants "*...ce qui m'a surpris...la capacité que le dispositif a de créer des liens finalement très forts sur des périodes très restreintes, entre les gens ..." (E8r31);*
- Il apprécie que la formation soit en partie **destinée aux pays en voie de développement** : "*La satisfaction de savoir que j'ai des gens qui avancent et des gens qui n'ont pas forcément toutes les conditions nécessaires, donc je pense aux personnes qui sont plutôt en Afrique...grâce à des dispositifs, grâce à des tuteurs...ils peuvent avoir accès aussi à des diplômes ..." (E8r60).*

La découverte de la FOAD, en tant qu'apprenant et tuteur, lui permet d'appréhender cette expérience comme **un challenge** : "*on est dans l'ordre du challenge, on sait que sur 2 ou 3 semaines ben, il faut que l'on prenne un groupe et puis que ça se passe le mieux possible quoi, c'est intéressant en même temps, il y a du rythme, il y a un défi quoi", "une vraie aventure que j'ai découvert en tant qu'apprenant de l'autre côté de la barrière..." (E8r48).* De plus, il se verrait tout à fait participer à l'élaboration d'un tel dispositif : (intégration dans un projet de FOAD) : "*Je sais ce que c'est comment il faut faire quand ça bloque donc finalement je suis intéressé par d'autres expériences" (E8r85), "...voilà, vous voyez à la fin ça a été une révélation pour moi à un moment enfin professionnel énorme...si je pouvais participer à la fabrication de choses aussi bien pensées ..." (E8r88).*

Sa **vision technophile** est présente : (*enseignants*) "*...ils ont compris que les technologies ce n'était pas fait que pour les emmerder mais que c'était fait pour enrichir leurs propres pratiques..." (E8r64).*

2.2.6. Tuteur n°9 :

Le tuteur n°9 mène **une recherche dans le domaine de la FOAD** et nous fait part de ses projets à court et moyen termes : *"recherche dans le domaine des TICE et des innovations techno-pédagogiques"* (E9r21).

Malgré les contraintes imposées par la pratique tutorale, le tuteur n°9 puise de la satisfaction dans **les rapports** qu'il entretient avec les apprenants : *"...face à la grande charge de travail qu'incombe au tuteur, ce qui fait réellement plaisir et diminue les effets de la tension et de la fatigue, c'est la perception des apprenants"* (E9r8). Quand il nous parle de sa pratique il nous parle **d'engagement** : *"mon engagement et mon enthousiasme dans l'accomplissement des tâches"* (E9r9). Et enfin, la satisfaction **ressentie à aider l'Autre** : *"un sentiment de satisfaction du moment où on peut aider d'autres à apprendre et à se développer"* (E9r13).

Nous pourrions quasiment parler d'un langage inspiré de valeurs religieuses.

Concernant la logique intégratrice à une équipe pionnière technophile, nous la retrouvons dans ses propos : sa satisfaction à *"opérer dans un **dispositif de formation original** et bien pensé"* (E9r13) et des projets en lien avec : *"Intégrer davantage un dispositif de FOAD mais cette fois-ci dans la formation d'informatique, ma spécialité de base "* (E9r22).

2.2.7. Tuteur 11 :

Le profil du tuteur n°11 est très complet, il allie à la fois une solide expérience et une expertise tutorale réfléchie.

Du point de vue de la stratégie par rapport à sa pratique professionnelle (il est enseignant-chercheur), le tutorat lui permet de se poser des questions sur sa façon d'enseigner : *"D'abord par rapport à ma fonction vitale, ma fonction d'enseignant, ça me rapporte de me **remettre en cause sur ma façon de travailler**. On avait une vision assez fermée on ne voyait pas l'objectif et l'enseignant : donner un cours mais maintenant on se rend compte que ce n'est pas ça. Avant on s'intéressait plus à transmettre le savoir, à donner et animer les cours et un jour on*

*se pose la question »est ce que j'ai aidé l'étudiant à apprendre » on se rend compte **qu'il y a d'autres façons d'enseigner, d'autres façons de collaborer avec les étudiants et on s'est rendu compte qu'on n'est pas vraiment des enseignants.** Et automatiquement les dégâts qui sont faits sont terribles et il y a des générations comme ça. Il faudrait des formations pédagogiques..." (E11r41). D'autre part, le tuteur n°11 prépare **une thèse de doctorat sur la FOAD.***

L'aide apportée, le soutien affectif et moral sont un solide réconfort pour les apprenants : *"Avec un soutien affectif et moral, des fois, on a un courage terrible, se sentir aider, ce qui motive donc c'est une expérience assez intéressante au niveau du rôle des apprenants qui travaillent ensemble." (E11r26).*

Pour tutorer, comme pour enseigner, il faut de l'amour, de l'amour pour son métier :

*"...qui n'essaie pas d'aider, il est très mal vu et quelqu'un **qui fait des efforts et qui a les compétences, fait du tutorat par amour, par amour du métier, on rend service** c'est ce qui fait qu'on est un bon tuteur mais si on n'a pas d'originalité, on ne répond pas aux gens correctement, il ne faut pas bousculer les gens, **il faut les comprendre"** (E11r35). Il s'agit d'un plaidoyer pour l'empathie, l'amour du travail, de son travail.*

De plus, le tutorat est englobé dans un dispositif qui nécessite l'adhésion de tous :

"C'est un peu ça le tutorat et ce genre de système fonctionne. C'est qu'avec une collaboration de tout le monde qu'on pourra avancer." (E11r49)

C'est une vision très humaniste faite de partage, d'efforts, d'aide tant au niveau individuel que collectif.

Quant à l'implication dans des projets technophiles, elle est très forte pour le tuteur n°11 : il est à fois intégré dans des projets nationaux algériens, des projets internationaux en qualité de formateur, concepteur, conducteur, binôme de tuteur, etc.

Il se sent porteur d'une mission : *"par exemple, je suis chez moi et vous êtes je ne sais pas où et on arrive à faire un travail ensemble, chose qui n'est pas du tout facile surtout en ce moment. [...] C'est gratuit en huit jours et demi il a accepté de me faire une conférence, c'est*

les relations, c'est une autre dimension de la vie, rendre accessible ce qui est inaccessible." (E11r43).

La participation à l'élaboration d'un dispositif de FOAD demande des vraies compétences : "c'est du boulot, des relations humaines, donc la technique importante, communication, de la recherche, de l'innovation donc tout le reste c'est de la littérature." (E11r21).

C'est une vision à la fois éclairée, experte, mais qui accepte la remise en cause, que valorise le tuteur n°11. La conception et la participation à des dispositifs de FOAD sont de l'ordre d'une véritable vocation d'enseignant. Le tutorat a été un catalyseur concernant sa vraie mission de pédagogue et non de transmetteur de savoirs "**rendre accessible ce qui est inaccessible**".

2.2.8. Tuteur n°12 :

Pour le tuteur 12, le tutorat représente une possibilité de reconversion dans sa carrière. Il l'exprime de différentes manières :

- Pour ne plus avoir à animer des cours en classes : *"moi je m'investis totalement, mais je voudrais en faire mon métier, parce que moi c'est bizarre mais je ne me revois plus en classe, en traditionnel avec le tableau, etc., je me revois plus alors qu'il y a beaucoup d'avantages, quand j'étais en classe j'avais les vacances scolaires, mais j'animais des clubs, il y avait quelque chose, mais la FAD c'est le type de travail que je préfère maintenant"* (E12r16)
- Pour continuer à **évoluer dans sa carrière professionnelle** : *"je sens qu'intellectuellement j'évolue, pourquoi ? parce qu'en fait dans ma carrière, j'ai toujours fait de la formation continue j'ai jamais arrêté, ma FI c'était la sociologie, on m'a parachuté prof de français, j'ai étudié le français à distance, j'ai fait le master, j'ai vraiment peur de l'immobilisation, peur d'arrêter d'évoluer, avec le tutorat c'est comme si j'avais commencé un nouveau métier"* (E12r21);
- Pour **apprendre de nouvelles choses** avec des gens différents : *"c'est un peu un prolongement, il faut dire que c'est quelque chose qui me passionne, les FOAD ça m'a redonné un souffle dans mon travail, je vois aussi les choses autrement, j'ai l'impression que ça enrichit, les perspectives sont plus ouvertes, c'est pour ça que je*

t'ai dit je ne me vois pas être dans une classe, parce que par rapport au tutorat tu as à faire à d'autres gens, d'un autre domaine, comme les apprenants, ou bien d'autre cycle d'enseignement, quand il y a la formation des instituteurs";

- Et enfin une **nouvelle dimension internationale** *"et puis le contact avec la France et tout, ça donne des ailes quoi, on ne sent plus confinés et la classe peut se gérer de toutes les manières, mais j'ai l'impression qu'avec le tutorat on rayonne plus quoi"*.

Le tutorat : Une véritable bouffée d'air dans une carrière professionnelle où les tenants et les aboutissants ne sont plus à découvrir. Une possibilité donnée pour apprendre, se remettre en cause, rencontrer d'autres acteurs et d'autres cultures.

L'attrait pour les autres est marqué tout au long de l'entretien avec le tuteur n°12, illustrons uniquement par ce propos l'analyse qu'il fait de sa participation à de nombreuses conceptions de formations en ligne : *"Car ce qui manque et c'est pour ça qu'on a fait appel à moi, c'est toujours la pédagogie"* (E12r32). Son expertise est désormais très largement reconnue et la **dimension pédagogique** de transmission des savoirs lui est souvent proposée. En effet, les concepteurs sont trop souvent techniciens et non pédagogues : *"...car souvent ils sont obnubilés par la technologie donc, ils sont –ces jeunes- très bien formés au technique, mais comment insérer ça dans un cours, pour que ça devienne un apprentissage ? Ils ne font pas forcément la différence entre une ressource et un cours, j'ai insisté sur l'encadrement, l'apprentissage, et comment intégrer ça dans un cours."* (E12r32)

Quant à son intérêt pour la dimension technique, ses projets l'attestent :

*"...à court terme de travailler à l'université virtuelle, avec eux j'ai commencé il y a un an à faire de la coordination. A distance , ça consiste à accompagner les enseignants qui sont porteurs de projets comme mettre leurs cours en ligne, donc là, faire ce que je fais avec le ministère de l'Education la même chose mais à distance, à long terme, je veux travailler, faire du tutorat mon métier et je ne ferai que ça. Ce qu'il me reste de carrière, ça va être le tutorat à distance **mettre les cours en ligne, le tutorat et la coordination, mes domaines quoi**"* (E12r32).

2.2.9. Tuteur n°14 :

L'intérêt pour le tuteur n°14 concernant sa participation au tutorat est de diverses natures :

- Il peut **continuer à apprendre** : *"et à partir de cela, ce qui m'intéresse c'est cette posture d'apprenant en même temps que tutrice, moi j'aime bien, ça m'oblige à apprendre, à faire, à construire. Je suis sans cesse apprenant et c'est ça que je trouve bien. On se repose des questions donc on disait que l'on était autant apprenant qu'on était tuteur car on apprend encore c'est ce qui donne envie de continuer"* (E13r31). Le fait de continuer à apprendre motive le tuteur n°14.
- De plus, sa **pratique tutorale universitaire** lui confère une certaine **reconnaissance** pour sa carrière : *"Disons que c'est une carte de visite. Euh c'est beaucoup de bonne volonté et il faut le voir comme une carte de visite"* (E13r32).
- Il insiste sur **l'aspect stratégique d'un engagement tutoral** pour les tuteurs qui mènent une recherche en parallèle sur la FOAD : *"[...] il est vrai que si je faisais un doctorat, je le ferais, mais là je ne l'ai pas fait, j'ai une collègue qui fait un doctorat sur la formation à distance d'ailleurs qui le fait, mais moi ce n'est pas mon cas. Donc nous n'avons pas fait de documents officiels"* (E13r39).

La logique humaniste du tuteur n°14 transparaît à maintes occasions lors de l'entretien : *"mais j'espère encore en faire, peut-être pas encore tous les ans mais j'espère en faire, l'importance d'aider aussi les autres étudiants à avancer et de participer à ce qu'ils **arrivent au bout de leur projet** c'est quand même notre motivation."* (E14r26).

Sa satisfaction personnelle passe par la réussite des étudiants, c'est ce qui motive les efforts fournis *"Par rapport à une éventuelle extension du rôle, plus je pense par rapport à une implication personnelle, ce que l'on veut, c'est plus par rapport à la **réussite des apprenants, la satisfaction personnelle c'est par rapport au travail**"* (E14r27).

La formation est avant tout histoire d'humanité : *"c'est un sentiment qui est très personnel, on s'implique soi-même en fonction de nos théories, de notre passé, de notre expérience, et c'est **ce côté humain qui est intéressant dans la formation**, mais euh...ce qui n'est pas facile à*

faire passer, il faut faire attention aussi à ne pas faire passer trop d'émotions, mais tout en faisant en sorte que ça reste humain" (E14r28).

L'identification avec les étudiants joue un rôle non négligeable dans sa quête d'utilité : *"Je suis un petit peu en phase de démotivation, la seule motivation pour moi c'est **d'aider les étudiants**, qui ont le même parcours que moi et qui sont en cohérence **avec mon propre parcours**. Avoir l'impression **de servir à quelque chose et d'aider à quelque chose, oui.**" (E14r42).*

Il en va même de l'équilibre vital des apprenants : *"enfin quelque chose qui permettrait d'être en posture d'apprenant dans un endroit précis, qui permettrait toute sa vie d'être en démarche citoyenne d'apprenant" (E14r41).* Le tuteur n°14 se sent investi d'une **mission qui aiderait tous les adultes à acquérir une démarche citoyenne d'apprenant.**

Quant à la logique intégratrice de technophile pionnier, on la retrouve dans cet extrait : *"j'aimerais bien être **réfèrent des TIC au ministère** tout en s'approchant des formations initiales parce qu'il y a énormément de choses au niveau des ENT pour aller dans le sens de ne pas faire tous la même chose, l'idéal serait d'avoir un accès par login il y aurait des espaces où l'on serait soit apprenant, soit enseignant (E14r41).*

2.2.10 Tuteur n°16 :

Le tuteur n°16 trouve deux intérêts majeurs à sa pratique tutorale :

- Il **"s'éclate" intellectuellement**, notamment au moment de l'élaboration des problématiques pour les dossiers méthodologiques : *"le fait que chacun des deux regroupements enfin euh... je suis en érection permanente intellectuellement et encore le vendredi après-midi et moi le vendredi soir je m'éclate totalement quoi... je passe des heures folles et puis euh, et puis ben après ça retombe... alors sur les 25 comme tu dis y'en a bien 2 où 3 qui sont des acharnés euh... qui en veulent, qui en redemandent et qui... t'en redonnent..." (E16r43);*

- Ayant choisi de réintégrer le collège après avoir travaillé dans un organisme de recherche, le contact avec l'université lui permet de **rester en contact avec les savoirs théoriques** : "... je garde pied dans l'enseignement qui est l'université parce que le collège euh" (E16r44).

La dimension humaine est présente dans les propos du tuteur n°16. Mais, elle concerne davantage **une recherche de convivialité et de travail collectif avec ses pairs** : "*Pour le collectif, ce serait pour le coup un vrai collectif, on se bloque trois jours euh... dans une station de ski, en dehors des domaines de skis comme ça on n'est pas tenté par le ski et on écrit collectivement ou alors même avec deux par ordinateur mais on écrit pas chacun notre contribution et dans trois mois on se donne euh... ces bonnes ambiances qu'on retrouve là euh... tu vois, ça serait un séminaire de travail quoi et pas un collectif basique comme on a déjà fait quoi, ouais ça serait intéressant*" (E16r46).

Le tuteur n°16 serait également intéressé par une **participation accrue à des dispositifs** de FOAD, mais il est limité par le temps : "*un temps j'ai pensé faire plusieurs services près d'une université qui font aussi la formation à distance et puis ça fait du temps et c'est pas que j'étais pas motivé mais j'avais déjà plein de boulot donc je cherche plus*" (E16r55).

Ce tuteur est attiré par les **expériences nouvelles** car elles lui permettent de produire de nouveaux savoirs : il apprécie les regroupements avec leur effervescence intellectuelle, il aime être présent à l'université –univers riche en savoirs-, il souhaite faire œuvre commune avec ses pairs, il a pensé participer davantage à des dispositifs de FOAD.

2.2.11. Tuteur n°21 :

Le tuteur 21 mène des recherches sur la FOAD et, à ce titre, le Campus numérique lui **offre l'accès direct au terrain** : "*Et donc c'était intéressant pour nous de voir aussi sur le plan de la recherche et de la pratique, qu'est ce qui marchait mieux, s'il fallait mettre plus de incitatif, coercitif, dans ce qu'on appelle (l'incantation du scénario), c'est-à-dire comment*

est-ce que le tuteur s'approprie ce scénario, et puis il y a des modalités, des pratiques et des résultats divergents" (E21r13).

Il y a donc quasiment "**obligation**" d'**œuvrer** sur ce terrain : "*Donc je ne vois pas comment je pourrai refuser de travailler en partie au moins dans un dispositif de formation ouverte à distance.*" (E21r37).

Il apprécie **ces publics d'adultes en formation et les méthodes d'apprentissage** qui changent du présentiel : "*Voilà, j'y retrouve mon compte sur le plan de mes intérêts de recherche, mais parce que aussi j'y retrouve des intérêts personnels, voilà, au niveau du parcours, au niveau de la ligne à travailler, voilà.*" (E21r37).

Même s'il est **conscient de cet aspect stratégique** : "*A moyen terme, que je passe une HDR, un truc toujours recommencé, un truc professionnel car on est reconnu comme enseignant chercheur par l'institution uniquement par la recherche*" (E21r37), la **dimension d'accompagnement dans son travail** est prépondérante : "*donc voilà, je sais que c'est ce qui valorise la carrière, donc je me force un peu à travailler cet aspect-là, mais mon premier objectif c'est d'accompagner des gens en formation, c'est vraiment ça qui me motive*".

La **dimension humaniste** est décrite à plusieurs moments : "*Et toujours j'essaie quand même d'être "très exigeant", j'essaie de leur donner au départ, je suis toujours beaucoup dans le relationnel, dans l'affectif, dans la chaleur.*" (E21r31) ou bien : "*mais mon premier objectif c'est d'accompagner des gens en formation, c'est vraiment ça qui me motive Il n'y a rien qui me fait plus plaisir que de voir des gens, surtout en master 1 master 2, les accompagner sur une année, voir avec eux leur réussite, voir qu'ils ont été capables de faire des choses dont ils se croyaient pas forcément capables au départ, ça c'est super valorisant [...]*" (E21r42).

Il ne néglige pas l'aspect intégration à une communauté de technophiles puisqu'il est, lui-même, fortement engagé dans la responsabilité du Campus Numérique FORSE Lyon : "*Donc ça c'est toujours difficile de faire la part des choses, mais on a profité de cette expérience-là qui a eu lieu l'année dernière pour justement mettre en place un tutorat d'accompagnement*

spécifique cette année pour toute la promo sur le cours en question qui n'en avait pas" (E21r14).

Les **innovations sont obligatoires** car les solutions n'existent pas en présentiel : *"Sauf que on a quand même des contraintes à distance qui font qu'on a une obligation d'innovation, d'alternatives, de créations de solutions, ou a priori on n'a pas de solutions qui nous viennent de la présence, donc ça marche plus dans un sens que dans l'autre."* (E21r22).

L'aspect pionnier est présent également : *"Parce que c'était très novateur à l'époque, donc sur le plan pédagogique, sur le plan de la recherche, de l'expérimentation, c'était intéressant"* (E21r35) ou bien : *"Il faut dire que ça a été fait une fois encore avec beaucoup de bonne volonté, de temps personnel"* (E21r35) Le tuteur n°21 insiste sur le côté pionnier expérimentateur car les heures passées ne sont pas des heures nécessairement effectives.

Et de nombreux projets seraient possibles : *"On pourrait faire autre chose, différemment probablement, en fait de diplômes, modulariser nos formations en présence pour les proposer aussi à distance. Plus on peut toujours en faire !"* (E21r45).

A la fois stratège au niveau de l'Institution, mais en toute "re-connaissance" de cause, pionnier dans l'aventure de la FOAD, le tuteur n°21 insiste sur l'importance de la dimension d'accompagnement dans son métier d'enseignant-chercheur.

2.2.12. Tuteur n°23 :

Concernant l'aspect stratégique, le tuteur n°23 note *"par exemple, c'est important sur un CV"*. Pour des raisons que l'on peut imaginer, il existe un véritable enjeu pour certains tuteurs de **marquer leur appartenance** –même éloignée- au monde **universitaire**. D'ailleurs, il ajoute : *"à terme j'aimerais bien intégrer la fac"* (E23r46). Ce calcul stratégique est décelable dans ses propos : *"par contre si on en parle aux autres tuteurs proches de la retraite, ils n'ont pas ces enjeux-là eux !ils n'ont pas à faire valoir ça dans leur boulot"* (E23r45).

Pour le tuteur n°23, il existe un **intérêt d'ordre intellectuel** puis relationnel (E23r35).

Sa motivation est également **financière** : "*et puis de l'argent, ça rapporte de l'argent quand même !*" (E23r35).

L'intégration à un groupe pionnier technophile fait également partie de son discours car il **est intégré dans un projet régional** : "*oui, mais pas en kit, pas faire du bricolage, tuteur c'est un peu du bricolage, oui quelque chose de plus (inaudible), par exemple on est en train de monter des projets de FOAD avec la région*" (E23r49).

2.3. Profil 2 : vocation d'accompagnant forte, projet fort par rapport à l'université, intégration à une communauté technique faible

Ce profil, présent uniquement dans le troisième campus, s'accompagne d'attentes fortes des tuteurs vis-à-vis de leur pratique tutorale, de l'Institution mais d'une attente faible d'intégration à un projet technique.

2.3.1. Tuteur n°17 :

Le tuteur n°17 évoque son activité tutorale comme **un sas s'il était à la retraite** : : "*ben tu vois effectivement si j'étais à la retraite par exemple, oui effectivement, cela ferait partie des choses que j'aimerais bien continuer à faire pendant quelques temps, en transition tu vois entre une activité professionnelle très dense, et puis une retraite qui serait complètement calme, ce serait comme ça un espèce de sas qui permettrait encore d'être dans ce monde-là*" (E17r82). Cela lui permettrait d'être présent à l'université tout en ayant une activité intellectuelle.

D'autre part, cela lui permet de "*mettre un peu de beurre dans les épinards*" au **niveau économique**.

La dimension humaine est perceptible par la définition qu'il donne du tutorat comme une véritable **démarche d'aide, d'accompagnement** dans le changement et l'évolution de la

personne : : *"moi je crois ce qui m'intéresse, ce que je trouve vraiment passionnant c'est que ce n'est fait que d'incertitudes, même, c'est-à-dire, c'est que c'est vraiment en fonction de la personne en face et de sa dynamique à elle, de ses choix. Que les choses vont se construire ou pas"* (E17r83).

2.3.2. Tuteur n°19 :

Le tuteur n°19 éprouve un **plaisir intellectuel à accompagner les étudiants** : *"Bon il y a un plaisir, quand, par exemple, je ne sais pas, je fais une animation de groupe et qu'il y a quelqu'un qui sort un cas de relation difficile, je ne sais pas, avec un élève ou un patron, et que j'arrive à trouver deux-trois hypothèses qui tiennent la route pour expliquer, il y a un vrai plaisir"* (E19r88).

Etant retraité, le tuteur n°19 trouve beaucoup de motifs à continuer sa pratique tutorale :

- Il s'inscrit dans une logique **quasiment humanitaire** : *"Et puis moi je fais ça avec un certain détachement, je veux dire il n'y a pas d'enjeu, je pourrais passer mes journées à glander, non, donc je fais ça avec plaisir, et puis je ne sais pas j'ai plutôt l'impression de rendre service C'est pratiquement du caritatif. Comme travailler pour une association humanitaire, mais ça en est pas loin quand même"* (E19r46);
- Il reste **en lien** avec des étudiants : *"oui moi ça m'apporte des liens, parce que moi je suis à la retraite, donc c'est vrai que ça me permet d'être en lien avec des gens, le sentiment de se sentir utile un peu, tu vois, des trucs comme ça."* (E19r63);
- Il compense **sa nostalgie à faire cours** : *"J'aime bien les regroupements, j'ai la nostalgie de faire cours, ça c'est sûr, donc les regroupements, j'aime bien"* (E19r67);
- Il apporte aux apprenants la **possibilité d'une promotion sociale** : *"mais moi je n'ai pas fait des études brillantes, tu vois je n'ai pas fait des ... j'avais aucune raison de faire une thèse ou un truc comme ça. donc il y a quelque chose par rapport à ces étudiants, qui, c'est pareil, sont tous des gens qui ont plus ou moins raté leurs études, ou qui n'ont pas fait d'études Et qui se récupèrent comme ils peuvent, donc il y a une certaine je ne sais pas quoi, une certaine affinité, il y a quelque chose de l'ordre de*

l'identification qui se joue [...]Et dans leurs difficultés, je retrouve les difficultés que j'ai pu avoir, pour lire un texte, pour écrire." (E19r68-71).

Malgré tous ces points, le tuteur n°19 choisit d'arrêter le tutorat l'année suivante car il a fait "le tour de cette expérience".

2.3.3. Tuteur n°24 :

Au démarrage de son activité tutorale, **investi dans un travail de recherche en thèse de doctorat** en lien avec la FOAD, le tuteur n°24 a ressenti un très vif intérêt : "(thèse) *"Il y avait pas d'interaction, parce qu'on faisait pour avoir une certaine pérennité, dans le job, et en fait même, avec, nous on faisait dans un but très précis, c'était pour un job. Alors c'est vrai que nous, ça nous avait beaucoup intéressé parce que c'était une continuation de notre travail de thèse"* (E24r57).

Il existe donc bien une réelle stratégie par rapport à l'université pour le tuteur n°24.

Puis ayant stoppé sa thèse de doctorat, le tuteur n°24 trouve dans sa pratique tutorale des motivations très humanistes :

- **Un plaisir à partager** avec les apprenants : *"Moi je fais ça, et A aussi, on le fait par envie, par passion, mais réellement, socialement"* (E24r27);
- Une **identification** à leur parcours d'apprenants chaotique : *"Mais, et puis de les voir dans un moment de faiblesse, comme nous-mêmes avons pu être dans un moment de faiblesse dans nos apprentissages, et comme on l'est d'ailleurs tous les jours, faut pas rêver"* (E24r30);
- Une dimension **humaniste très forte d'accompagnant** : *"c'est une affaire d'amour, alors c'est pas amour filial, amour professionnel, je ne sais quoi, mais une forme d'empathie, d'amour, oui moi souvent j'ai entendu qu'il fallait pas aimer ses élèves, et moi je m'inscris en contre [...]envie de recevoir aussi, alors on reçoit des questions, des interrogations, tout ça, qui nous permettent nous de tracer un chemin et de les aider sur*

ce chemin s'ils ont envie de le prendre. Voilà, c'est tout, l'idée que j'en ai, pas plus" (E24r30).

2.3.4. Tuteur n°28 :

Le tuteur n°28 émet des attentes vis-à-vis de l'Institution quant à sa carrière qui, il le souhaite, **devrait prendre un tournant** en changeant de public, de métier : *"D'abord, je voulais avoir une expérience avec des adultes, après les enfants, et puis parce que j'ai le projet de ne pas rester dans mon travail, de faire de la formation pour adultes, avoir une autre expérience , sortir du premier degré, car on n'a pas d'évolution de carrière dans le 1^{er} degré , ou alors c'est dans le cadre de l'IUFM, quelque chose de très cadré, très normé, il n'y a pas de créativité, il faut être un relai, moi ça me convient pas, et puis c'est toujours le même milieu, moi j'avais envie de changer de milieu" (E28r5).*

Cela lui apporte beaucoup en termes de connaissances, en termes de liens pratique et théorie car les attentes, les représentations et les expériences des adultes en formation sont très différentes (E28r28).

2.4. Profil 3 : vocation d'accompagnant faible, projet fort par rapport à l'université, intégration à une communauté technique forte

Ce profil, faiblement représenté l'est uniquement dans le troisième dispositif. Il est caractérisé par une vocation d'accompagnant faible mais des attentes fortes des tuteurs vis-à-vis de leur Institution et de leur investissement technique.

Tuteur n°26 :

La FOAD est un **domaine porteur** pour le tuteur n°26 : *"C'était bien intéressant, en tous cas ça m'a même amené à repenser certaines de mes pratiques, et surtout à publier sur le sujet, à m'y intéresser, à travailler encore d'ailleurs, parce que la notion de travail collaboratif à distance ça m'intéresse beaucoup" (E26r26).* Car intéressé, il **travaille, publie sur le sujet :**

"et j'ai deux écrits importants, et bientôt trois. Ça fait beaucoup. Parce j'espère bientôt publier et puis sinon j'ai un acte dans une revue américaine, un article, on dit "international", des publications en anglais, donc ça commence à faire, puisqu'au départ c'était juste un investissement pédagogique." (E26r47).

Il s'agit presque d'un pari sur l'avenir : *"Je pense que, oui, ça va devenir un mode d'enseignement important." (E26r42)* et pour lequel il paraît opportun d'appartenir.

Quant à l'intégration technique pionnière, il apprécie **l'aspect expérimental de ces dispositifs** qui permettent d'apprendre, de tester : *"Est-ce que ça va aboutir par exemple à un certain cadrage, un référentiel, c'est peu probable. Ce n'est pas forcément la règle. Non c'est de l'expérimentation, on l'a fait vraiment comme une expérimentation."*

"Au départ ça a été conçu comme un lieu où on pouvait expérimenter des choses, où c'était assez intéressant aussi, de faire dépasser, dépasser le transmissif, le pratique, pour faire assimiler quelques gouttes d'apprentissage" (E26r27).

Pour lui l'avenir des formations ouvertes et à distance ne fait aucun doute : *"De toute façon, on a juste à se mettre en place, ici ou ailleurs, avec moi ou sans moi, c'est incontournable, c'est un moment de l'histoire. A un moment ça s'est mis très bien en place dans d'autres pays, quoi, on verra. .De toute façon là, je crois que l'Université française est plus largement dans une période où elle doit se dire si elle doit vivre ou crever, donc ça fera partie d'un des choix qui lui appartient, si elle choisit de contribuer au développement de la mise à distance, ou pas." (E26r51).*

Cette vision est finalement assez paradoxale car si l'avenir passe par la FOAD et que les dispositifs ne sont qu'expérimentaux, qui prendra en charge la pérennité des CN ?

Nous y reviendrons dans notre discussion.

2.5. Profil 4 : vocation d'accompagnant faible, projet fort par rapport à l'université, intégration à une communauté technique faible

Profil non présent sur les trois dispositifs, il est spécifique à des tuteurs dont la vocation d'accompagnant et l'intégration à une communauté technique sont faibles, mais avec des attentes stratégiques fortes vis-à-vis de l'Institution.

Aucun tuteur ne correspond à ce profil.

2.6. Profil 5 : vocation d'accompagnant forte, projet faible par rapport à l'université, intégration à une communauté technique forte

Profil présent sur les deux premiers dispositifs, il s'accompagne d'attentes humaines fortes des tuteurs vis-à-vis de leur pratique tutorale et de leur investissement technique. Par contre, ils n'ont qu'une attente faiblement marquée pour une stratégie universitaire.

2.6.1. Tuteur n°3 :

Bien qu'ayant arrêté son activité tutorale au bout d'une année, le tuteur 3 donne, néanmoins, une **dimension humaine** à celle-ci : *"c'est quelque chose que j'aime bien, encadrer, aider les gens, faire de l'apprentissage, ça m'a toujours intéressé. Quand on m'a proposé je n'ai pas réfléchi, j'ai dit "oui, c'est super sympa d'aider les gens », et en plus faire profiter les gens de ses connaissances"* (E3r48). Bien que volontaire et enthousiaste au moment du démarrage, le tuteur n°3 a eu des difficultés à situer son intervention en rapport des contenus abordés.

Sa passion pour son métier d'informaticien est largement perceptible. Le tuteur n°3 développe dans son discours environ un quart sur la capacité de l'outil (ayant réalisé à l'extérieur pour ne pas déranger ses collègues, nous n'avons pas eu de démonstration).

Il voit l'expérience du **tutorat comme une sorte de service après-vente de son métier** : *"...mais bon c'était sympa, intéressant, et tous les aléas du début du projet c'est intéressant de les résoudre, de les avancer », "en plus lié directement à la plateforme, on pouvait voir les points forts et les points faibles de la plateforme en distanciel, un cas qui est rare en fait, en général les plateformes aujourd'hui c'est souvent en complément de cours en présentiel,*

rarement que du distanciel" (E3r23). Mais cela reste pour lui **une expérience, sa profession étant autre** : *"mais bon, c'est intéressant de partager. Et puis, c'est un métier qui est tellement, c'est tellement palpitant l'informatique, parce que c'est enrichissant tous les jours, c'est surprenant, on s'éclate tout seul en informatique", "pour moi, c'est certainement plus passionnant de faire que d'enseigner [...] c'est une expérience quoi. Le projet était intéressant mais le tout dans son ensemble, d'avoir fait le tutorat derrière ça m'a permis d'avoir la finalité de tout ce qui a été mis en place, de voir où on allait"* (E3r49-49-60).

Sa vision est certes technique, mais la présence de "professionnels" pour aider à la transmission est pédagogique : *"... et puis avec le système en ligne, faire de l'auto-formation...s'entraîner, recommencer à volonté, **faire avec l'aide, avoir des professionnels pour les aider à avancer** quand ils commencent à paniquer un peu, c'est pas mal. L'information vient un peu à nous, **vient un peu vers l'étudiant**..."* (E3r64-65).

Bien que technophile convaincu, le tuteur 3 a vécu l'expérience tutorale comme un enrichissement : il connaît et croit aux possibilités de l'outil mais il ne néglige pas la dimension humaine et lui accorde une réelle importance.

2.6.2. Tuteur n°10 :

Le tuteur a une vocation d'accompagnant très forte : *"par rapport aux apprenants qui fait...qui fait que...on doit savoir, on doit **essayer de ressentir pour que...sauver quelqu'un**"* (E10r100) ou encore : *"Donc vraiment...moi je m'attache beaucoup à un **suivi... plus psychologique**, enfin... si on peut dire. En tout cas, en filigrane par rapport à... à l'enseignement réel. Je ne m'attache pas simplement aux résultats produits. Vraiment ce qui se passe en filigrane"* (E10r102). Il fait preuve de beaucoup d'empathie, d'humanité pour "sauver" les étudiants et les aider à aller jusqu'au bout.

Quant à la logique technophile et pionnière, nous la retrouvons dans ses propos : *"Et ça m'a vraiment intéressé cette démarche à distance à tous les points de vue, aussi bien que pédagogique, que technique que en tant qu'apprenant en tant que tuteur, puisqu'on fait **on fait des expériences**, etc., en tant que tuteur pendant la formation".* (E10r29).

L'aspect multiculturel de cette expérience distancielle a justifié son choix : "*En tant que suivi de projet, projet personnel, projet collectif, etc. Et donc j'étais vraiment très intéressé par l'aspect international. Tous les pays, toutes les cultures, etc., l'aspect interculturel très intéressant. Donc j'ai manifesté mon goût pour... pour tout ça*" (E10r30).

Au niveau technique, cette expérience lui sert : "*Donc puisque j'étais aux systèmes informatiques, déjà, je voyais bien le...le... manque c'était clair par rapport à la demande des élèves. Donc ce que j'ai fait, j'ai entamé une procédure de de...enfin disons.... pour convaincre à l'époque les directions pédagogiques et la direction de l'école*" (E10r49) pour finalement aboutir à une nouvelle expérimentation professionnelle : "*Et progressivement et bon finalement, on a établi une convention entre l'X et Y de Strasbourg pour utiliser ici à X les outils plate-forme virtuels, en fait bureau virtuel*". (E10r51).

Le portrait du tuteur n°10 met en évidence l'expérience tutorale comme un tout : à la fois une expérience humaine forte, un moyen d'apprendre, un lieu de découvertes multiculturelles, une expérience qu'il peut transférer dans sa profession dominante.

2.6.3. Tuteur n°13 :

Les propos du tuteur n°13 font le constat **d'une vision humaine** dans sa logique individuelle : "*ça permet d'avoir un contact humain avec des gens qui sont loin, d'une autre culture parfois, du point de vue humain, c'est intéressant*" (E13r35). Lui aussi se sent investi **d'une mission vis-à-vis des gens du Sud** qui n'ont pas les moyens de faire leurs études en Europe : "*oui et en plus on a beaucoup d'étudiants des pays du sud, et c'est intéressant d'avoir cette expérience, et même en tant que responsable, c'est aussi une mission, d'apporter à des gens qui n'ont pas forcément les moyens de suivre des formations en Europe*" (E13r36).

Pour le tuteur n°13, il y aurait un **véritable intérêt à participer à un nouveau dispositif** de FOAD mais en étant en charge aussi de l'aspect technique : "*peut-être au niveau technique, mais administrateursi je repars à zéro, pourquoi pas ? Mais si je reprends en route, parce*

que techniquement, quand on reprend en route, euh...en repartant de zéro, je serais certainement plus à l'aise" (E13r47).

Son arrivée comme responsable du dispositif étant très récente, il éprouve beaucoup **d'intérêt à apprendre**: *"Pour l'instant ça va. Justement j'ai un rendez-vous la semaine prochaine pour savoir, car au niveau finances, je n'ai aucune idée, il faut que je voie avec le comptable. Mais c'est une question de temps, je ne peux pas tout savoir, en fin d'année, j'aurai certainement parcouru toutes les finances et l'administration" (E13r50).*

Enseignant-chercheur à l'Université, travaillant sur un domaine de recherche qui n'est pas directement lié à la FOAD, les logiques individuelles du tuteur n°13 sont davantage liées à **une dimension humaine** et un intérêt à **participer à un dispositif innovant** au mode de fonctionnement spécifique qu'il doit apprendre à connaître. Il serait d'ailleurs prêt à participer à la création d'un nouveau dispositif.

2.7. Profil 6 : vocation d'accompagnant forte, projet faible par rapport à l'université, intégration à une communauté technique faible

Ce profil est uniquement présent sur le troisième dispositif. Il correspond à des tuteurs dont l'attente est forte en termes vocationnel. Il n'y a pas présence de stratégie universitaire dans leur discours et l'intégration à un projet technique est absente.

2.7.1. Tuteur n°18 :

Le tuteur n°18 a beaucoup de **plaisir à suivre** les étudiants dans cet accompagnement :

- Car les apprenants progressent grâce à leurs ressources intrinsèques : *"[...] et moi je suis vraiment étonnée, au moment de corriger les dossiers, la qualité du travail. Quand je vois la panique qu'ils ont la première fois qu'on leur en parle, [...] Et là, on est vraiment bien dans l'accompagnement parce que eux ont tout, nous on a rien, on dit : "oui, il faut formuler ça », et puis tout seuls ils construisent quelque chose qui est hyper intéressant quoi ! C'est ça qui m'intéresse parce que c'est proche de ma pratique de*

tous les jours. C'est la valeur de la personne, la prise de conscience qui est là au cours de l'année" (E18r20).

- Car les étudiants savent **témoigner de leur gratitude** : *"Mais sinon, ceux avec qui je suis en relation, c'est euh, c'est gratifiant, oui je pense il faut oser le dire. Tous ils mettent des petits mots sympas, ou ils renvoient des mails en disant merci encore, voilà" (E18r31).*

Le tuteur n°18 n'a pas de stratégie vis-à-vis de l'institution car il est déjà très engagé dans sa profession mais également au niveau syndical, mission qu'il assure sans prendre sa décharge d'heures autorisée.

2.7.2. Tuteur n°20 :

Le tuteur n°20 énonce clairement ses motivations humanistes :

- **La découverte de l'autre** sans stratégie : *"Pour moi ça a été un grand moment de ma vie, pour des raisons culturelles, personnelles et autres. Absolument pas stratégique" (E20r35);*
- **La richesse humaine** : *"ça c'est une bonne question. ça m'apporte une énorme ouverture, une énorme richesse humaine" (E20r42);*
- **La connaissance de lui-même** : *"Donc une école pour moi de renforcement adaptatif, de capacités d'adaptation. Ça m'a apporté aussi certaines angoisses, de pas savoir comment aider quelqu'un, de sentir que d'un échange à l'autre on n'arrive pas à trouver la personne. Plus on l'aide, plus elle est angoissée, (-). Donc, je dirai des angoisses, pas mal." (E20r42).*

Une dimension éminemment humaine pour le tuteur n°20 puisqu'elle lui a permis non seulement de mieux se connaître mais de mieux appréhender l'Autre dans sa diversité.

2.7.3. Tuteur n°22 :

Le tuteur n°22 perçoit cet accompagnement tutorial comme l'occasion **d'aborder de nouvelles personnes, de s'adapter** : *"Du travail, euh, une émulation intellectuelle on va dire, un challenge d'entrer en contact avec de nouvelles personnes, c'est intéressant,dans la façon d'aborder les gens, ça m'aide à avancer dans la relation humaine, découvrir de nouvelles personnes, de nouveaux fonctionnements, s'adapter, ça apporte une maturité"* (E22r61).

De plus, il n'y a pas de doute sur le suivi psychologique à apporter puisqu'il fait partie de la formation : *"Mais il y a toujours cette forme de soutien psychologique, affectif ou je ne sais pas comment il faut l'appeler dans le suivi du cursus"* (E22r8).

Pour le tuteur n°22, cet accompagnement tutorial à distance, c'est l'occasion de vivre de *"nouveaux défis, de nouvelles aventures"*. Il est prêt, au moment de l'entretien, à élargir ses activités à distance si : *"si c'est bien payé, oui"* (E22r71). Sous cette boutade, bien sûr, plane l'idée sous-jacente de reconnaissance institutionnelle.

D'ailleurs il a accepté, par la suite, de nouvelles responsabilités au sein du Campus numérique.

2.7.4. Tuteur n°25 :

Tout le plaisir de la pratique tutorale pour le tuteur n°25 est dans la dimension humaine :

- C'est à la fois **un challenge** : *"y'a cette aspect de contact et puis il faut remporter la manche quoi en fait"* (E25r44) ou encore : *"donc j'essaie de créer comme ça une espèce de communauté du candidat"* (E25r9).
- Et **une aide que le tuteur peut amener** *"et le deuxième grand volet que je trouve aussi euh, c'est le volet psychologique voilà, notamment pour les personnes qui se remettent beaucoup en cause, qui ont des doutes et qui veulent abandonner et je pense que là on a un rôle très, très important c'est-à-dire essayer de protéger déjà ces personnes-là"* (E25r10).

- Une **richesse dans la rencontre** : *"c'est très gratifiant alors ce n'est pas contractuel parce que nous on en retire cette richesse là mais c'est pour ça que moi si tu veux comme je te dis je ne regarde pas combien on touche, etc., c'est très gratifiant, je trouve que les étudiants que nous avons sont très intéressants, très agréables et donc c'est un véritable plaisir et franchement c'est un véritable plaisir de le faire à ce niveau-là"* (E25r17).

2.8. Profil 7 : vocation d'accompagnant faible, projet faible par rapport à l'université, intégration à une communauté technique forte

Ce profil est uniquement présent dans le premier dispositif, il s'accompagne d'attentes faibles des tuteurs vis-à-vis de leur pratique tutorale, ainsi que de l'Institution, mais par contre, des attentes fortes quant à leur investissement technique.

2.8.1. Tuteur n°2 :

En comptabilisant le nombre de lignes de notre entretien où le tuteur n°2 procède à des démonstrations sur son ordinateur, nous arrivons à trente-six lignes, nous ne citons que quelques commentaires : *"donc je tape clear line PHP. Voilà. Et bien là, j'ai plein d'informations, alors que je suis même allé plus loin, j'ai un problème avec le fichier PHP. Mi. Alors là, c'est déjà très technique"* (E2r19).

"Je reprends ce qu'on a fait hier, je vais me reconnecter...donc ça c'est l'historique du 12 décembre, il y a eu 160 messages" (E2r24).

Le tuteur n°2 a une vision numérique de la société : (informatique) *"c'est un domaine qui est en train d'absorber progressivement tout le reste de la société. Progressivement, toutes les matières, tous les autres métiers vont se dématérialiser de la même façon que le métier d'informaticien...donc progressivement, nous informaticiens, on expérimente un partage de l'information qui est le comportement futur de la société dans les 20 ou 30 ans"* (E2r22), ou encore *"modèle vraiment révolutionnaire dans l'histoire de l'humanité"* (E2r27), *"...ça*

secoue les organisations, parce qu'il y a des organisations qui vont être obligées...des licenciements...des changements d'organisation...ça commence, ça commence à peine...on en est au début" (E2r29).

Sa vision concernant l'enseignement est univoque : *"...l'enseignement doit évoluer pour que toute cette partie transmissible, il faut la supprimer, pour qu'elle se fasse, que les étudiants la fassent chez eux et puis qu'on vienne ensemble dans les salles de cours que pour un dialogue riche entre le pédagogue et les étudiants, c'est-à-dire on vient en ayant préparé ce cours comme font les anglo-saxons et non pas les mains dans les poches en espérant que l'enseignant va se déverser ..."* (E2r33). Il ne semble exister d'alternative à cette vision numérique globale.

Et seuls les informaticiens seraient "avertis" *"...enfin nous, les informaticiens, on est en train d'expérimenter pour nous-mêmes de découvrir, grâce à la puissance...virtuel...ça veut dire en devenir..."* (E2r29).

L'intégration à une communauté technique est très forte pour le tuteur n°2, mais il ne la fait pas cohabiter avec une volonté plus humaniste ou une vision stratégique vis-à-vis de l'Université.

2.8.2. Tuteur n°4 :

Comme nous l'avons évoqué supra, l'entretien du tuteur n°4 se passe en grande partie avec **des démonstrations informatiques** : que ce soit pour appréhender son expérience tutorale ou ses conceptions de cours numérisées, ou les réalisations de ses étudiants, ou encore pour argumenter les possibilités de l'outil.

Il est convaincu de la **supériorité des cours à distance** : *"je ne pourrai pas en présentiel poser la question à 40 personnes et les faire argumenter aussi bien...il y a des trucs faut gamberger un peu la réponse, tu vois la question le matin, tu gamberges toute la journée et tu donnes la réponse...tu peux pas avoir cette interactivité-là, c'est pas du tout pareil en*

présentiel" (E4r48), *"je ne fais plus de cours en présentiel, je te l'ai dit tout à l'heure, le cours ça ne sert à rien [...] j'ai l'impression de faire toujours la même chose, c'est pas interactif, tu peux pas systémer, tu peux pas avoir l'avis de tout le monde ..."* (E4r58). La FOAD est idéale car s'adapte à chacun : *"chacun travaille à son rythme son volume...chacun peu argumenter et travailler...j'ai l'argumentation de tout le monde"* (E4r61).

Sa vision est celle d'une **société numérique** où toutes les ressources proviendraient d'Internet. Il ne parle pas de dimension humaine car pour lui **l'adhésion à l'outil et à ses possibilités ne fait aucun doute** : *"tu m'inquiètes ! C'est incroyable tout le monde travaille là-dessus", "les gamins ils regardent ça maintenant plus que TF1"*. Quand nous émettons quelques méconnaissances ou doutes : *"tu veux rire", "mais tu exagères !"* (E4r92).

2.9. Profil 8 : vocation d'accompagnant faible, projet faible par rapport à l'université, intégration à une communauté technique faible

Ce profil est absent de tout dispositif. Il correspondrait à des tuteurs qui n'auraient aucune attente humaine, stratégique ou intégrative.

Aucun tuteur ne correspond à ce profil.

2.10. Synthèse des singularités des logiques individuelles des acteurs-tuteurs

Inégalement répartis dans les trois dispositifs, les profils des tuteurs définis en fonction de leurs logiques individuelles sont indifféremment distribués dans six catégories.

Dans le campus V-Ciel, le profil 1 est majoritaire puisqu'il concerne 4 tuteurs sur 8. Les profils 5 et 7 sont également distribués avec 2 tuteurs par catégorie.

Pour UTICEF, le profil 1 est majoritaire avec 5 tuteurs sur 6, et un tuteur possède le profil 5.

Pour FORSE Lyon, les profils 2 et 6 sont majoritaires avec 4 tuteurs chacun, le profil 1 correspond à 3 tuteurs. Un seul tuteur se trouve dans la catégorie 3.

Il nous paraît opportun de mettre les logiques individuelles soit intégrative, vocationnelle ou stratégique au regard du nombre de tuteurs par dispositif.

Tableau 46

Répartition des tuteurs en fonction de leur profil de logiques individuelles

Tuteur n°	Profil n°	CN n°	Vocation accompagnant forte	Projet fort/université	Intégration forte à une communauté technique
1	1	1	*	*	*
2	7	1		*	
3	5	1	*		*
4	7	1		*	
5	1	1	*	*	*
6	1	1	*	*	*
7	1	1	*	*	*
13	5	1	*		*
8	1	2	*	*	*
9	1	2	*	*	*
10	5	2	*		*
11	1	2	*	*	*
12	1	2	*	*	*
14	1	2	*	*	*
16	1	3	*	*	*
17	2	3	*		*

Tuteur n°	Profil n°	CN n°	Vocation accompagnant t forte	Projet fort/ université	Intégration forte à une communauté technique
18	6	3	*		
19	2	3	*	*	
20	6	3	*		
21	1	3	*	*	*
22	6	3	*		
23	1	3	*	*	*
24	2	3	*	*	
25	6	3	*		
26	3	3		*	*
28	2	3	*	*	
total			23	18	17

Si nous utilisons notre tableau de départ modifié, en fonction de chacune des logiques :

Tableau 47

Répartition des tuteurs à distance en fonction de leur logique individuelle

	VOCATION d'accompagnant FORTE		VOCATION d'accompagnant FAIBLE	
	PROJET FORT /université	1 = 12 tuteurs 4 sur CN1 5 sur CN2 3sur CN3 Sur 3 dispositifs	2 = 4 tuteurs 4sur CN3 Sur 1 dispositif	3 =1 tuteur 1 sur CN3 Sur 1 dispositif
PROJET FAIBLE /université	5 = 3 tuteurs 2sur CN1 1 sur CN2 Sur 2 dispositifs	6 =4 tuteurs 4 sur CN3 Sur 1 dispositif	7 =2 tuteurs 2sur CN2 Sur 1 dispositif	8 = 0 tuteur
	FORTE	FAIBLE	FORTE	FAIBLE
	INTEGRATION A une communauté technique		INTEGRATION A une communauté technique	

Majoritaire, la logique vocationnelle d'accompagnant se trouve dans le discours de vingt-trois tuteurs sur vingt-six. Il s'agit bien souvent d'une expérience en lien avec sa profession dominante. La pratique tutorale peut ainsi être vue comme un prolongement de son métier d'enseignant ou formateur.

Néanmoins, comment expliquer le professionnalisme nécessaire pour mener à bien les différentes activités et tâches, "l'investissement total" de certains tuteurs au regard de la seule raison qu'ils accompagnent déjà d'autres apprenants ? Notons bien que tous les enseignants et formateurs ne prennent pas en charge des groupes d'apprenantes. Que viennent chercher les TAD dans cette pratique qu'il n'aurait éventuellement pas dans d'autres configurations éducatives ?

La pratique tutorale à distance est exigeante en temps, en compétences que ce soit en ce qui concerne les savoirs, savoir-être, savoir-faire, et savoir ressentir, pour une reconnaissance institutionnelle de faible amplitude. **La logique stratégique par rapport à l'université peut donc représenter une contrepartie** pour les tuteurs à distance que ce soit en termes d'opportunité de recherche, de carrière professionnelle, d'appartenance –même lointaine- au monde universitaire, etc.

Quant à l'intégration à une communauté technique, elle est présente chez tous les tuteurs des dispositifs 1 et 2. Proposant des formations expertes informatiques, il n'est pas étonnant que tous les acteurs soient partie prenante de la partie technique. Ceci est d'autant plus vrai pour les TAD du CN1 qui ont, pour une majeure partie, proposé leurs cours techniques qu'ils tutoient ensuite. Les tuteurs du CN2 ont, pour beaucoup, une formation informatique à la base. Quant aux TAD du CN3, leur cursus a été en Sciences de l'éducation, psychologie ou formation des adultes. Leur adhésion à une visée intégrative à une communauté technique est plus aléatoire, elle dépend des expériences professionnelles ou personnelles.

Chapitre 6

Synthèse, Discussion, Conclusion

Nous allons aborder ce dernier chapitre de la manière suivante : après avoir effectué un rappel du but général de notre recherche, nous évoquerons notre démarche à travers ses éléments constitutifs. Puis, nous reviendrons sur les résultats de nos analyses que nous mettrons en perspective avec nos hypothèses. La discussion portera sur les résultats essentiels. Enfin, dans une dernière partie nous constaterons les limites de notre démarche de recherche et nous envisagerons les perspectives de l'étude.

1. Les tuteurs à distance, individus dans un monde moderne.

A travers l'étude de tactiques personnelles, nous avons cherché à analyser comment les acteurs tuteurs s'y prennent pour construire leur accompagnement dans une formation ouverte et à distance. Nous nous sommes également intéressée aux raisons qui justifient le maintien de cette activité dans leur emploi du temps.

Dotés de capacités, des individus singularisés acceptent et maintiennent une activité précaire, exigeante, chronophage, peu reconnue qui vient en complément de leur profession dominante. Ils construisent des pratiques professionnelles tutorales au sein d'un groupe occupationnel mais qui peut devenir une *communauté d'apprentissage* virtuelle. Nous reprenons le sens retenu par Develotte C. et Mangenot F. (2004)¹⁷² qui qualifient une communauté d'apprentissage comme un groupe de personnes qui se rassemblent pour acquérir des

¹⁷² Develotte C., Mangenot F. (2004). "Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif" in *Distances et savoirs*, Volume 2/2004, pp. 309-333.

connaissances ou développer des compétences professionnelles. L'illustration de cette communauté est donnée par le regroupement CEMAFORAD du campus numérique UTICEF.

Nous avons cherché comment, avec quelles ressources et pourquoi les cybertuteurs parviennent à construire des pratiques en partie pérennes.

Le cadre théorique de l'expérience sociale de Dubet F. nous a semblé le plus apte à rendre compte de la construction par les acteurs d'une expérience qui leur appartient face à une logique institutionnelle qui ne leur appartient pas. Cette logique leur est imposée par différentes dimensions du système.

Pour rendre compte de cette expérience sociale des acteurs, sachant allier intégration, subjectivation et stratégie des individus, nous avons étudié les interdépendances et les contraintes de l'activité tutorale. Nous nous sommes appuyée sur le concept "d'activité de service" de Caroly & Weill-Fassinna (2007)¹⁷³ et Gagné P. & Wion F. (2008)¹⁷⁴. Initialement développé dans le cadre de recherches ergonomes et psychologiques, nous avons retenu ce modèle systémique pour la pertinence des interdépendances entrant dans la construction des pratiques tutorales. Ainsi, les deux auteurs font l'analyse du tutorat centrée sur les échanges entre acteurs pédagogiques (tuteurs, étudiants et concepteurs d'établissements offrant des cours à distance). Ils ont choisi de ne pas prendre en considération les conditions de travail des personnes tutrices, notamment leurs relations avec l'établissement et les pairs. Par le biais de cette approche systémique qui conçoit l'activité de travail du TAD comme le résultat de compromis réalisés en réponse à des pressions ou des contraintes en provenance des pôles "système", "soi", "pairs", et "étudiant", quatre entretiens sont menés. Ils démontrent qu'à travers l'interprétation de l'activité avec ce modèle, les interactions pédagogiques prennent place dans un contexte de tensions qui touchent bien d'autres dimensions et intérêts que ceux de la pédagogie.

¹⁷³ Caroly S. & Weill-Fassinna A. (2007). "En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie ?" in *@ctivités*, 4, (1), pp 85-98. Sur le site <http://www.activites.org/v4n1/v4n1.pdf>.

¹⁷⁴ Gagné P., Wion F. (2008). opus cit.

C'est ce à quoi nous nous attachée tout en incluant la part de contraintes et pressions due aux relations avec le "système". C'est avec une visée en termes de ressources, autant que de contraintes, que nous avons envisagé chaque pôle de cette analyse systémique incluant : le "système", les "pairs", les "étudiants" et "soi". Ce modèle quadripolaire nous permet de dépasser l'analyse basée sur la description des tâches ou des comportements pour accéder aux conditions dans lesquelles les acteurs réalisent leur activité. Ainsi celle-ci sera mise en valeur par les représentations, les descriptions, les ajustements, les buts, les motivations et les stratégies pour chacun des acteurs grâce aux possibilités d'interaction avec les conditions environnementales.

2. Notre démarche de recherche

Par une série de vingt-six entretiens individuels, nous avons voulu mettre en évidence, d'un côté l'aspect éprouvant imposé par cette activité, mais également l'aspect tactique des adaptations individuelles qui peuvent avoir des ressemblances les unes avec les autres. Pour cela, nous avons isolé des profils de tuteurs indépendamment des campus numériques auxquels ils appartiennent. Il nous a paru pertinent d'analyser, malgré des cahiers des charges, chartes, contrats de tutorat différents, les similitudes interuniversitaires des tuteurs. Tout comme le souligne Martuccelli, les ressemblances entre les individus doivent permettre la démonstration de la solidarité effective entre les individus qui, bien que se sentant isolés, arrivent ainsi à *"rompre [...] la personnalisation extrême de l'expérience des épreuves"* (Martuccelli D. 2010)¹⁷⁵.

3. Les résultats de nos analyses, mis en perspective de nos hypothèses

3.1. Pôle "Système"

3.1.1. Ecart de pratiques relatifs au scénario pédagogique

¹⁷⁵ Martuccelli D. (2002). opus cit.

Dans notre troisième chapitre, la première partie comprend l'analyse des démarcations éventuelles des TAD face au scénario pédagogique de leur dispositif respectif. Le scénario pédagogique inclut : la conception des cours, l'organisation tutorale, l'évaluation, le suivi technique du dispositif. Les différences dans les pratiques des tuteurs que nous avons mises en évidence concernent uniquement la forme de l'évaluation et les critères de notation des examens et devoirs. En effet, nous n'avons pas relevé d'élément de démarcation concernant la conception des cours, l'organisation tutorale et le suivi technique des dispositifs. Pour ce qui est de ce dernier point, les tuteurs de V-Ciel, bien qu'ayant un relais à assurer auprès des apprenants ne rencontrent pas de problème particulier en qualité d'informaticiens professionnels.

Concernant l'évaluation, le tuteur n°8 soumet une grille personnalisée dans laquelle il met l'ensemble des critères dont il se sert. Sur V-Ciel, les formes de l'évaluation finale sont entièrement personnalisées par les tuteurs : sous la forme d'un manuel élaboré d'après des vidéos, d'un QCM à réaliser en temps synchrone quel que soit le lieu où se trouvent les étudiants, d'un examen papier rapatrié en France, etc. Face à des apprenants présents sur le territoire mondial qui ont la possibilité de valider leur examen dans des lieux dédiés, les tuteurs à distance évoquent fréquemment la notion de confiance.

Sur le Campus FORSE Lyon, le tuteur n°20 propose un barème aux étudiants qui évite *"les dérapages affectifs"* ou *"les dérapages qui seraient trop technologiques"*.

3.1.2. Ecart de pratiques relatifs au cahier des charges

Nous avons noté que la connaissance que les TAD ont de leur activité prescrite est de nature différente suivant les dispositifs. Les tuteurs d'UTICEF connaissent bien la "commande institutionnelle" et leur pratique s'est en grande partie construite dessus. Ceci s'explique sans doute par la clarté et le souci du détail dont l'équipe pédagogique a fait preuve lors de la rédaction de la charte tutorale. La trame donne le détail de la présentation du rôle du tuteur et de la tutrice; les conditions générales de travail du tuteur et de la tutrice, et l'organisation du travail de tutorat.

Par contre, concernant les tuteurs V-Ciel et FORSE Lyon, nous avons observé une remarquable gradation dans les deux cas : certains en ont une parfaite connaissance, d'autres en citent les objectifs principaux, d'autres l'ont suivi au démarrage puis s'en sont démarqués et, à l'extrême, quelques tuteurs affirment ne pas connaître son existence.

Cette notion de liberté est intéressante et se retrouve sur le Campus V-Ciel, car les concepteurs ont eu carte blanche pour la conception de leurs cours numérisés et l'accompagnement tutoral correspondant. Sur le Campus FORSE Lyon, les tuteurs, tout au long de cet accompagnement annuel, ont de larges possibilités pour personnaliser, créer leur intervention.

Comme nous l'avons démontré supra il existe également des écarts annoncés entre le prescrit et le réalisé d'un point de vue technique (certains tuteurs de V-Ciel et FORSE Lyon préfèrent utiliser leurs propres outils plutôt que l'outil mis en place dans le cadre de la FOAD), d'un point de vue méthodologique et par rapport à l'investissement total évoqués par un tuteur UTICEF, l'aide psychologique est citée par un tuteur V-Ciel et l'expertise des cours est contestée par un tuteur FORSE Lyon. Ces différences sont toutes mélioratives, les tuteurs dépassent le prescrit pour amener davantage de plus-value à leur activité.

Ces écarts sont à mettre en parallèle avec les commandes institutionnelles respectives qui ne sont pas aussi détaillées les unes que les autres.

3.1.3. Statut et reconnaissance : éléments discordants

a) Le recrutement

Nous avons vu que le mode de recrutement est propre à chaque dispositif, que ce soit des enseignants-chercheurs et informaticiens experts des contenus qui conçoivent les cours (cela est vrai au démarrage de V-Ciel), des anciens étudiants qui ont suivi la formation UTICEF avec succès ou des anciens étudiants ayant validé un cursus de troisième cycle pour FORSE

Lyon. Ce qui reste vrai pour les trois dispositifs, est le côté informel et "par connaissance » du recrutement. Notons pour UTICEF le pluriculturalisme des tuteurs recrutés puisque la formation s'adresse, notamment, à un public subventionné par l'AUF des pays du Sud.

Non seulement les tuteurs UTICEF et FORSE Lyon ont suivi le cursus proposé à distance ou en présentiel, mais de plus ils ont en commun d'être issus de l'enseignement et de la formation, ils ont tous pour expérience la pratique pédagogique.

b) La rémunération

Quant à la rémunération, un nombre conséquent de tuteurs des trois dispositifs l'évoquent. Ils mettent en exergue la faiblesse et l'incertitude du montant puisqu'elles sont calculées en fonction du nombre d'étudiants inscrits et suivis. Pour les enseignants-chercheurs ayant des responsabilités au sein des CN, les tâches ne sont pas toutes rémunérées (tuteur et responsable V-Ciel) et elles ne sont pas nécessairement reconnues (responsable FORSE Lyon). Ce problème, à ce jour, ne semble avoir évolué : une étude lancée par Rodet J. se propose de mieux connaître le détail de la rémunération des tuteurs¹⁷⁶.

c) La reconnaissance institutionnelle

Nous empruntons la notion de reconnaissance institutionnelle comme une part de la reconnaissance sociale de Honneth A. (2006)¹⁷⁷ pour qui la "lutte pour la reconnaissance" passe par trois sphères de reconnaissance. La sphère de l'amour touchant les liens affectifs qui donne confiance en soi, la deuxième nommée "juridico-politique" reconnaît l'individu comme sujet universel porteur de droits et de devoirs qui agit de manière autonome tout en étant respecté, enfin la troisième sphère, qu'il nomme l'estime sociale aide à l'acquisition de l'estime de soi. Les individus doivent pouvoir s'épanouir avec leurs qualités, leurs capacités et leurs valeurs particulières. Sans ces trois formes de reconnaissance, l'individu peut ressentir l'atteinte comme une offense susceptible de ruiner son identité. C'est au niveau de la

¹⁷⁶ Sur le site T@D consulté le 27 septembre 2011.

¹⁷⁷ Honneth A. (2006) "Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie" in *Philosophie magazine* n°5, décembre 2006.

deuxième et de la troisième sphère que se pose la question du respect de l'individu, l'estime sociale et la reconnaissance institutionnelle.

Cette notion de reconnaissance de l'équipe enseignante et administrative est à la fois fortement présente et variable en fonction du statut et de la profession dominante du tuteur. Les TAD, non-salariés de l'université, n'ont aucun lien avec le personnel permanent. Ils ne connaissent personne, personne ne les connaît. Ceci est plus marqué quand les tuteurs habitent hors du territoire national. Le tuteur n°19 se juge même, en tant que TAD, un *"drôle de martien"*.

Quant à la reconnaissance de l'équipe pédagogique du CN, elle se limite la plupart du temps aux liens entretenus avec le coordinateur pédagogique, également recruteur. Ceci est plus particulièrement vrai pour les tuteurs UTICEF et FORSE Lyon. Le signe de satisfaction concernant la qualité de leur travail reste la reconduction de leur contrat de travail, précaire, puisqu'il s'agit d'un contrat à durée déterminée d'une année. Ainsi le tuteur n°28 : *"Alors là, j'en sais rien, moi j'ai l'impression d'être inexistante [...]"*, ou tuteur n°24 *"Il n'y a pas le contact, on est à la distance de la distance, on est loin, quoi, on est...c'est comme ça, on n'y peut rien"*.

Lors de nos entretiens, nous avons pu analyser l'engagement de certains acteurs, qui ont fait le choix de s'investir dans la FOAD, mais qui éprouvent de la difficulté à ne pas voir leurs efforts davantage soutenus et reconnus. Les tuteurs à distance des trois dispositifs nous parlent d'engagement des acteurs comme condition sine qua none pour la pérennisation des dispositifs. Les limites rencontrées sont celles imposées par ces dispositifs, espaces "symboliques et imaginaires" (Paquelin D. 2001)¹⁷⁸ qui ouvrent à des possibilités très novatrices d'une part, mais qui ne trouvent pas forcément l'écho favorable à leur développement au niveau institutionnel d'autre part.

Le tuteur n°6 rappelle cette différence de statut des tuteurs perceptible entre les pays d'Amérique du nord et la France, et cela est rappelé à plusieurs reprises par les tuteurs.

¹⁷⁸ Choplin H., Paquelin D. (2001). opus cit.

Nous illustrons cela par les propos du tuteur n°23 : "[...] dans tuteur il n'y a pas la dimension validation, accompagnement, on fait un gros travail qui n'est pas reconnu dans le terme tuteur".

3.1.4. Représentations des cybertuteurs sur les Campus numériques

C'est une vision peu encline à l'optimisme qui nous est offerte dans notre troisième chapitre, qui met en lien les représentations des tuteurs à distance avec le système (leur établissement de tutelle). Ces analyses corroborent le travail d'Albero B. (2011)¹⁷⁹ qui constate la difficulté qu'ont les institutions pour pérenniser leurs dispositifs de FOAD par manque de formation, de reconnaissance, etc.

De nouvelles notions sont abordées dans le discours des tuteurs : la concurrence (intra-université ou inter-universités) entre les dispositifs proposés car ils sont "rentables" et attirent un certain nombre d'aides financières, le marché (le tuteur n°1 nous parle de "clientèle", le tuteur n°3 s'interroge sur l'employabilité des étudiants). Néanmoins des problèmes d'organisation subsistent et empêchent un fonctionnement sans heurts (aspect technique : connexion des étudiants et formation des tuteurs, aspect culturel nécessitant une adaptation, aspect financier quand les formations s'adressent aux pays du Sud, précarité des acteurs de la FOAD quand ils n'ont pas de statut universitaire, etc.).

Cela met en évidence les particularités de ce "nouveau métier » ou cette "nouvelle activité" de TAD dans une formation dispensée, tout ou en partie à distance, dans un Campus Numérique : conception des cours numérisés qui ne va pas de soi, organisation tutorale perfectible, absence de reconnaissance d'une activité pourtant chronophage et très engageante, statut inexistant, rémunération aléatoire, précarité d'emploi pour les salariés qui ne sont pas salariés de l'Université, forte concurrence, notion de marché prégnantes dans les établissements d'enseignement public, pérennité perpétuellement à négocier, compétences présumées très diversifiées, activité qui reste globalement peu ou mal définie.

¹⁷⁹ Albero B. (2011). *La pédagogie à l'heure du numérique ?* Journées scientifiques-pédagogie Universitaire Numérique, INRP-ENS, janvier 2011. Consulté sur Canal U le 30 août 2011.

Pourtant les tuteurs se font l'écho d'un certain nombre d'améliorations possibles: formations hybrides souhaitées, statut particulier aux tuteurs, reconnaissance des tâches effectuées au niveau administratif, communication entre les acteurs de la FOAD, formation spécifique avant le démarrage de leur activité tutorale.

3.1.5. Pérennisation des dispositifs

La pérennisation des dispositifs de FOAD est remise en cause par plusieurs tuteurs. L'ancien, tout comme le nouveau, responsable pédagogique de V-Ciel évoque successivement les difficultés pour mener à bien le projet, la nécessité de manœuvrer stratégiquement au sein de l'Institution en amont, le choix en cours de l'Institution de garder ou non les mêmes budgets. Quant au tuteur n°26, il s'insurge contre les difficultés internes pour maintenir en vie le dispositif et la concurrence intra-universitaire. Ce point de vue rejoint celui de Garcia S. (2003)¹⁸⁰ pour laquelle le choix de favoriser les formations à distance rentre en concurrence directe avec l'enseignement en présentiel tant au niveau économique que pédagogique.

D'autres paramètres rentreraient en ligne de compte comme l'effet "bonne volonté", sans cette bonne volonté il y a de grandes chances pour que le déclin de la FOAD soit annoncé. Une meilleure connaissance du e-learning au niveau national est également évoquée, tout comme l'engagement indispensable des responsables et les financements variables en fonction de la "rentabilité" des dispositifs. Trop peu de personnes portent les projets, ce qui peut accélérer la lassitude. Ainsi le tuteur n°1 : *"Je crois qu'en France on n'a pas compris ce que c'était que l'e-learning [...]"* par rapport à la conception numérique des cours, du suivi, etc., ou encore *"qui dit que demain mes collègues vont être aussi motivés, c'est peut-être la dimension qu'on a du mal à maîtriser [...] c'est vrai que pour le moment, on sent que quand même c'est quelque chose qui tient par la volonté des gens"*. Il doute également de la réelle volonté des universités françaises à intégrer sérieusement la FOAD dans leur cursus, du désir de ses collègues enseignants-chercheurs à vouloir s'investir, notamment il met en cause la reconnaissance institutionnelle mais également leur côté un peu "carriériste".

¹⁸⁰ Garcia S. (2003). opus cit.

3.1.6. Mise en perspective de notre hypothèse 1

Nous rappelons notre hypothèse :

H1. Je veux démontrer que malgré la signature d'un contrat, d'un cahier des charges, ou d'une charte de tutorat fourni par l'Institution, il existe un décalage entre le prescrit et le réalisé des tuteurs à distance.

Notre hypothèse 1 est donc validée et nous avons donc montré en quoi, une large majorité de tuteurs, s'écartent de la commande institutionnelle. Les dépassements ne sont pas systématiques et ne sont pas communs aux tuteurs d'un même dispositif. Si certains tuteurs de V-Ciel reconnaissent faire moins que ce qu'ils pourraient faire (principalement par manque de temps), d'autres tuteurs d'UTICEF évoquent ce qu'ils sont amenés à faire en plus (engagement, implication). Concernant l'accompagnement sur FORSE Lyon, il est largement personnalisé et adapté.

3.1.7. Discussion relative au pôle "Système"

Les tuteurs ne se démarquent pas du scénario pédagogique, même s'ils ne respectent pas scrupuleusement le cahier des charges prescrit, ils en assument les objectifs principaux. Soit, ils ne s'y prennent pas tous de la même façon et dépassent le prescrit par souci de convenance personnelle (au niveau technique), par velléité de mener à bien l'activité avec un maximum d'étudiants (au niveau soutien affectif, pédagogique et méthodologique). Il s'agit d'un véritable "investissement". Malgré tout, la reconnaissance institutionnelle est peu présente.

"Etre reconnu" au sein d'un dispositif de FOAD pourrait être, par exemple, comme le citent Develotte C. et Mangenot F. (2010)¹⁸¹ une formation adaptée aux outils. Partant d'un constat sur des pratiques développées avec des compétences très disparates dans le cadre de formations en synchronie ou asynchronie, les auteurs préconisent de former les tuteurs car les

¹⁸¹ Develotte C., Mangenot F. (2010). "Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues" in *Distances et savoirs*, volume 8/2010, pp. 345-359.

deux types de tutorat sont complémentaires mais non identiques. En synchronie les compétences développées sont plus liées à la rapidité de réaction, au soutien affectif, alors qu'en asynchronie l'exigence est plus forte du côté de l'aide organisationnelle et la nécessité de faire adhérer les apprenants aux rythmes proposés. Nous l'avons vu supra, certains tuteurs "dévient" les outils proposés pour utiliser les leurs. Et la maîtrise de l'outil (cf les tuteurs des dispositifs V-Ciel et UTICEF qui n'en ont pas besoin car l'informatique fait en grande majorité partie de leur formation initiale) n'est pas la seule source de formation car, cela ne présuppose en rien les qualités pédagogiques d'un accompagnement.

On peut savoir parfaitement maîtriser l'environnement informatique et ne pas être apte à initier une aide, un soutien –nous l'avons vu- beaucoup plus complexe. Ce point est d'ailleurs mis en exergue par Deschênes A.-J. et all (2004)¹⁸². Partant du témoignage d'un tuteur, d'un concepteur et des étudiants tutorés, ils insistent sur la nécessité de former les tuteurs à une dimension affective et sociale de l'apprentissage afin de lui "donner de la légitimité". Sans cela, c'est la persévérance et la réussite des apprenants qui sont menacées.

"Etre reconnu" au sein d'un dispositif de FOAD pourrait être la création d'une communauté d'apprentissage des tuteurs par exemple par le biais de rencontres plus fréquentes entre l'Institution, l'équipe pédagogique, les pairs, etc. Comme le souligne Paquette D. (2001)¹⁸³, moins la structure est contraignante et plus les tuteurs se saisissent différemment de leurs rôles. Ces écarts peuvent être compensés par une communication au sein de la communauté en charge de la FOAD.

Méconnus dans cette activité tutorale et laissés en marge de l'Institution, les tuteurs, qu'ils soient enseignants-chercheurs ou vacataires, s'adaptent à ces nouvelles conditions de travail. Ils éprouvent une "liberté" à construire et à ajuster des outils issus de leur expérience antérieure pour certains, à mettre en forme des évaluations sommatives adéquates, à utiliser les outils qu'ils jugent les mieux adaptés. Les interventions sont ainsi personnalisées en

¹⁸² Deschênes A.-J. et all (2004). "Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ?" Une étude de cas, in *Distances et savoirs*, 2004/2 Vol. 2, pp. 233-254. DOI : 10.3166/ds.2. pp. 233-254.

¹⁸³ Paquette D. (2001). "Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender" in *Distances*, vol. 5, n°1, pp. 7-35. 34 p.

fonction des représentations du tuteur, de son expérience, de ses fonctions au sein du campus numérique.

Etre éloignés physiquement du service administratif permet même à certains de jouir d'une position de confort. Ceci serait même une condition sine qua none de continuité de cette activité. Tuteur n°25 : "*[...]c'est agréable parce que sinon il y a longtemps qu'on ne le ferait plus[...]*".

Pour d'autres, cette absence totale de reconnaissance exacerbe leur lassitude et diminue leur investissement. Tuteur n°26 : "*[...] moi le système j'y crois pas du tout aux modalités de travail que je ne trouve pas crédibles, donc les gens qui portent tout sur les épaules, qui font fonctionner un système, en dérogation et tout avec soit, au mieux, une indifférence [...]*" (E26r51).

La position du tuteur salarié vacataire peut être résumée ainsi, tuteur n°8 : "*le fait de ne pas faire partie tout à fait de la corporation...je garde la capacité de recul nécessaire pour faire des choses nouvelles, mais en même temps le fait de faire un petit peu partie de la corporation me donne de la légitimité par rapport aux interlocuteurs*". Tout à fait conscients de leur position, certains tuteurs apprennent à l'apprécier car elle leur donne une souplesse quant aux autres projets professionnels éventuels.

La pérennisation des dispositifs ne tient-elle qu'à la bonne volonté de chacun des acteurs ?

3.2. Le pôle "Pairs"

3.2.1. Nature des échanges

Tout au long de notre quatrième chapitre, nous avons constaté des disparités concernant les interactions entre pairs, au sein de chaque dispositif et d'un CN à l'autre :

- Tout d'abord au niveau pédagogique : Tous les tuteurs ne font pas appel à leurs pairs pour démarrer leur activité tutorale. Parfois ils ne le font pas davantage au cours de la

formation. Mais, il arrive que quelques cyber-tuteurs conçoivent conjointement l'évaluation. Les contenus d'échanges ne sont pas de même nature : pour les tuteurs UTICEF ils sont davantage en lien avec les modules communs, alors que pour les tuteurs FORSE Lyon, ils ne se font pas affinité.

- Au niveau organisationnel : certains TAD se font aider par des collègues basés à l'étranger, d'autres communiquent pour résoudre des difficultés, envisager des rectifications, un tuteur s'est fait prescripteur de son binôme.
- Au niveau de la communication : des tuteurs à distance utilisent de façon très hétérogène leur espace dédié commun.

3.2.2. Fréquence des échanges

Leur fréquence est très variable allant de "rares" à "très fréquents" sur un même dispositif (UTICEF). Rappelons qu'il est vivement conseillé aux tuteurs UTICEF de participer à la communauté des tuteurs à distance dans la charte de tutorat. Pour expliquer les variations d'un tuteur à l'autre, des explications sont avancées : soit la fréquence dépend des caractères, soit c'est un moyen d'échanger ses pratiques (UTICEF) pour progresser, soit il s'agit d'un moyen (l'absence de contact) de "cacher" aux autres ce que l'on fait (FORSE Lyon). Ce serait d'autant plus vrai que les tuteurs ne seraient pas universitaires (FORSE Lyon). Ils seraient limités car il existerait une concurrence entre les TAD (FORSE Lyon) et surtout l'absence de demande institutionnelle en serait la principale raison.

3.2.3. Formalisation des échanges

Pour les échanges qui ont lieu dans le cadre de réunions en présentiel, cela ne concerne que deux dispositifs. Ils sont très riches dans un cas (UTICEF) ayant donné lieu à une association CEMAFORAD qui regroupe tous les anciens masters UTICEF. C'est un espace de réflexion, de recherches, de manifestations où se rejoignent des spécialistes de la FOAD.

Pour certains, l'intérêt des échanges est surtout au démarrage de la FOAD. A ce titre, un tuteur V-CIel a émis l'idée du peu d'importance d'organiser des réunions dans la mesure où les cours "fonctionnent» et qu'il n'y a plus de gros problèmes.

Pour FORSE Lyon, les rencontres biannuelles de l'équipe des tuteurs et du coordinateur pédagogique sont davantage appréciées pour leur convivialité, mais ne feraient pas l'objet d'attentes particulières. Peu de mutualisations faites au cours de ces réunions. Mais, parallèlement, un tuteur évoque cette absence de pression, en faisant le choix de participer ou non aux réunions par exemple, comme un espace de choix et de liberté.

3.2.4. Mise en perspective de notre hypothèse 2

Nous avons émis l'hypothèse que les interactions avec les pairs aident les tuteurs à construire et modifier leurs pratiques tutorales.

Mise en perspective partielle de notre deuxième hypothèse concernant les interactions avec les pairs.

Notre hypothèse 2 présuppose les échanges avec les pairs comme aide dans la construction des pratiques professionnelles des tuteurs à distance. Cette affirmation partielle de notre hypothèse 2 est infirmée. En effet, les interactions sont ciblées, sélectives, limitées et concernent pour quelques-uns de l'aide, principalement au démarrage de l'activité tutorale s'ils en font la demande ou si un tuteur novice leur en fait la demande. Les interactions auraient davantage rapport avec une stratégie individuelle de communication, de besoins spécifiques. Ce que nous développons dans les hypothèses se rapportant au pôle "Soi".

3.2.5. Discussion sur le pôle "pairs"

Nous concluons que les tuteurs à distance sont initiateurs (proactifs) dans leurs interactions, dans leurs demandes vis-à-vis des pairs (de l'aide, du contact). Ils en choisissent, bien sûr, le motif explicite ou implicite, mais également les destinataires. Sans prescription institutionnelle, il semble donc qu'il existe une stratégie à la communication avec les pairs. Nous en avons dégagé trois : une qui aurait rapport avec la participation à un projet technique

innovateur, une qui serait davantage orientée vers une intégration au projet universitaire et enfin une dernière qui serait en lien avec une recherche de convivialité.

Il nous paraît opportun de mettre en lien ces résultats avec le concept de transaction qui, offre une perspective théorique intéressante pour penser la modernité et ses pratiques floues ou précaires. Car nous nous trouvons bien face à des *"processus implicites d'ajustement constant entre les partenaires plutôt que sur leurs négociations explicites, sur la production progressive par les partenaires eux-mêmes des normes de leur interaction plutôt que sur la préexistence d'un cadre normatif dûment balisé, sur la tension entre le calcul d'intérêt et l'affirmation de sens où la seconde peut très bien prévaloir, sur la relative confiance dont les partenaires ont avantage à se créditer mutuellement plutôt que sur la concurrence entre rivaux ..."* (Foucart J. 2005)¹⁸⁴. Il n'existe pas de prévisibilité des conduites des TAD quant à leurs liens avec les pairs. Même lorsque le cadre institutionnel incite les tuteurs à participer pour : échanger avec l'équipe pédagogique en cas de problèmes rencontrés ou solutions trouvées, montrer aux apprenants l'intérêt du travail collaboratif, se concerter entre concepteurs et tuteurs au début de formation afin de coordonner l'intervention, recueillir les suggestions des tuteurs par le biais de cahiers de suggestions techniques, pratiques et pédagogiques mis en place (Extrait de la *Charte du tutorat Master Pro Uticef 2007/2008*), les tuteurs à distance privilégient leurs interactions en fonction de leurs affinités (d'autant que quelques tuteurs ont suivi la formation ensemble).

Travailleurs indépendants et éloignés, les tuteurs à distance ne cherchent pas à communiquer avec leurs pairs sauf, en cas de besoin spécifique : demande de précisions au démarrage de l'activité, demande d'aide concernant une évaluation à effectuer, un étudiant délicat à gérer, etc. Pour certains, ils sont en concurrence. Tuteur n°19 : *"Il y a des enjeux dans une institution, ça va très vite, des jalousies, des concurrences, tant que les choses ne seront pas nettes et mises par écrit. Quand ce n'est pas institutionnalisé de manière précise"*. Sans prescription forte institutionnelle, ils ne voient pas l'intérêt de participer à ce groupe occupationnel.

¹⁸⁴ Foucart J. (2005). opus cit.

La nécessité d'aider à la constitution d'une *communauté de pratique et d'apprentissage* (Wenger, 1998¹⁸⁵; Henri F., 2001¹⁸⁶ et Pudelko B. 2002)¹⁸⁷ n'est envisageable qu'à la condition de participer à l'élaboration d'un projet de recherche commun. Sans cela, sans stratégie sous-jacente, ils "manquent de temps". Nous pouvons le déplorer car ces groupes regroupent action et réflexion sur l'action (Daele A. et Docq F. 2002)¹⁸⁸. De plus, ils contribuent à prendre en charge et encadrer les tuteurs à distance néophytes. Ce serait aussi à cette condition que les tuteurs pourraient commencer à faire reconnaître et partager leurs pratiques professionnelles. Car c'est là que naît l'apprentissage, là que certaines compétences sont communes mais où l'on sait respecter "*la particularité de l'expérience de chacun*"¹⁸⁹.

Sans incitation, sans stratégie explicites, les tuteurs à distance ne participent pas à l'espace virtuel créé à leur intention. Ils partagent cette façon de faire sur les deux dispositifs sans prescription institutionnelle. Pour les autres, il est à noter que certains tuteurs sont issus des pays du Sud. Travaillant dans des conditions différentes, des tuteurs évoquent cette activité comme leur possible profession future. Nous pouvons ainsi comprendre leur "engagement" fort dans leur association CEMAFORAD.

3.3. Pôle "Etudiants"

3.3.1. Qualité et contenu des échanges

Nous n'avons pas mis en évidence de similitudes remarquables inter-dispositifs. Notons simplement la découverte des tuteurs V-Ciel (ayant peu d'ancienneté dans l'activité) d'une communication différente qu'en présentiel (échanges plus faciles, ton amical, plaisanteries permises, bonne qualité de langage ou très mauvaise qualité de langage). Pour les autres, qui ont déjà eu affaire à cette qualité de communication, c'est un point important dans le maintien de leur activité tutorale. Nous y reviendrons dans le pôle "Soi".

¹⁸⁵ Wenger (1998). cité par Daele A. & Docq F. (mai 2002).

¹⁸⁶ Henri F. (2001). *Apprentissage Collaboratif à Distance*. Montréal. Presses de l'Université du Québec.

¹⁸⁷ Pudelko B. (2009). opus. cit.

¹⁸⁸ Daele A., Docq F. (2002) opus cit.

¹⁸⁹ Henri F et Pudelko B. cités par Daele A. & Docq F. (mai 2002). opus cit.

Les tuteurs UTICEF ont davantage mis en avant la grande richesse des interactions qui permet aussi aux tuteurs d'apprendre. Quant aux TAD de FORSE Lyon, ils insistent sur l'hétérogénéité des interactions proactives des étudiants qui valident leur licence sur une ou deux années. Le contenu des échanges est déterminé principalement par les demandes des étudiants (UTICEF et FORSE Lyon), et s'avère très variable en fréquence.

3.3.2. Représentation des tuteurs de la perception des étudiants vis-à-vis des TAD

Le manque de connaissance des dispositifs de FOAD et les "nouveaux métiers" correspondants (bien que l'on en parle depuis une décennie) amène les étudiants à donner une dimension supérieure qu'elle ne l'est en réalité au rôle de leur tuteur. Donnons quelques illustrations dans les propos recueillis : "parole d'Évangile", "point d'ancrage dans le monde universitaire", "un pont", "une identification", "une référence". Les attentes des apprenants sont très fortes vis-à-vis du tutorat car l'organisation institutionnelle est floue. Un tuteur UTICEF émet d'ailleurs la suggestion de donner l'accès aux étudiants de la charte de tutorat afin que ceux-ci sachent mieux ce que fera ou ne fera pas leur tuteur.

Les avis sont similaires sur les trois dispositifs concernant les compétences de savoir-être développées à travers l'implication et la disponibilité. Et, les tuteurs s'accordent sur un point essentiel : les étudiants sont tout à fait conscients des efforts fournis par leur accompagnateur. Cela se fait par des mots de remerciement en fin de formation, des témoignages de gratitude, un respect et une confiance tout au long de la formation.

3.3.3. Éléments facilitateurs pour la co-construction des pratiques en interaction avec les étudiants

- Par rapport aux contenus : des questions particulières des apprenants vont faire l'objet de développements supplémentaires (notamment pour les tuteurs animateurs de chats V-Ciel et UTICEF), des réponses vont permettre de réajuster le cours (V-Ciel et UTICEF),

des questions vont amener une reformulation du cours, des manques perçus par les tuteurs vont être à l'origine de conception de contenus spécifiques (FORSE Lyon, notamment lors des journées de regroupement). Une fois la trame des cours formalisée et numérisée, ce sont les questions des apprenants qui font vivre les chats (bien qu'un ordre du jour soit a priori élaboré par chacun des tuteurs). Le choix de l'outil de communication est également fait en fonction de l'équipement des étudiants (FORSE Lyon).

- Par rapport à leurs interventions : ce sont les questions posées qui donnent le rythme d'avancée de l'apprentissage (V-Ciel), ce sont les manques, les besoins qui peuvent donner lieu à davantage de chats (V-Ciel), ce sont les demandes des étudiants qui guident l'intervention du tuteur (FORSE Lyon), c'est le degré d'enthousiasme du groupe qui détermine l'engagement du tuteur (FORSE Lyon).

3.3.4. Singularité de l'adaptation des TAD en fonction des apprenants et de leurs demandes

Nous avons démontré que l'adaptation des tuteurs à distance quant à leurs pratiques professionnelles s'opère au quotidien, au fur et à mesure de leur activité tutorale : que ce soit au niveau technique, pédagogique, méthodologique, congruence sociale et psychologique. Le public, un groupe d'apprenants à distance, dont les règles de fonctionnement, le niveau, la disponibilité, etc., diffèrent à chaque promotion, initie un nombre important d'ajustements de la part des tuteurs.

Nous avons relevé des points communs aux trois dispositifs sont :

- Au niveau pédagogique : des tuteurs V-Ciel et UTICEF précisent les difficultés qu'ils rencontrent pour faire face aux différents niveaux (outils et démarches à créer);
- Au niveau méthodologique : des tuteurs V-Ciel et FORSE Lyon indiquent que leur aide méthodologique se construit en fonction des besoins et des demandes des apprenants;
- Au niveau psychologique : des tuteurs des trois dispositifs sont "surpris" de l'affectif qui, parfois, apparaît dans leurs relations avec les étudiants (besoin de s'épancher, d'être materné, de partager leurs problèmes ou de créer des liens). D'ailleurs, certains cyber-

tuteurs UTICEF et FORSE Lyon insistent sur le besoin de connaître l'hétérogénéité des personnalités des étudiants pour mener à terme leur activité.

- Au niveau du public à distance : la disparité en termes de fréquence relationnelle est mise en évidence pour les tuteurs des trois dispositifs. Certains étudiants sont complètement absents de la relation avec les tuteurs. Les étudiants en présentiel agissent certainement de manière analogue, mais le fait qu'ils soient physiquement présents est sans doute rassurant pour l'enseignant. Cette absence de tout échange pose un réel problème aux tuteurs qui ignorent alors si le niveau atteint sera suffisant pour valider l'examen.

Nous avons mis en évidence qu'il existe quelques éléments convergents au sein des dispositifs. Ce qui –malgré des scénarii pédagogiques différents- indiquerait davantage une pratique construite individuellement plutôt qu'en fonction des indications données. Si celles-ci servent de bases pour démarrer l'activité, il n'en reste pas moins que les interactions avec les étudiants jouent un rôle non négligeable dans la construction des pratiques professionnelles des TAD. Ces échanges sont d'autant plus vrais lorsqu'un tuteur démarre son activité. Un tuteur novice utilise d'ailleurs les entretiens individuels avec les étudiants pour élaborer ses pratiques (V-CIel, tuteur n°13).

Les interactions avec les étudiants sont également importantes pour permettre aux tuteurs de suivre chacun individuellement, avec sa personnalité, sa disponibilité, sa culture, ses ressources, son niveau et ses aléas de vie. Ce qui confère aux échanges tuteurs/apprenants une "vérité" toujours en mouvement, mais indispensable à la reconnaissance de chacun. Les interactions font évoluer certaines pratiques, mais celles-ci ne sont jamais les mêmes (chaque promotion a son propre mode de fonctionnement). Rien n'est jamais acquis, des outils pédagogiques peuvent être utilisés une année, puis non repris l'année suivante.

3.4. Mise en perspective de la deuxième partie de notre hypothèse 2

A la lecture de nos résultats, nous ne pouvons que partiellement confirmer notre hypothèse 2 (notamment concernant la relation avec les apprenants). Nous voulions démontrer que les

interactions avec les tutorés et les pairs tuteurs, bien qu'elles ne soient pas prégnantes, font évoluer certaines pratiques.

En effet, si les interactions s'avèrent principalement indispensables pour initier et ajuster une activité tutorale, elles auraient une autre utilité qui serait plus l'amélioration de l'adaptabilité des tuteurs, l'élargissement de leur expérience.

Ces différentes "plus-values" sont-elles intéressantes pour les TAD ? Ont-ils l'opportunité de les utiliser dans d'autres contextes ?

Discussion sur le pôle "Etudiants"

Nous pouvons noter des points communs quant à la construction des interventions en lien avec les questions des étudiants (que ce soit les cours proposés à tous pour V-Ciel et UTICEF, que ce soit l'intervention en présentiel des tuteurs FORSE Lyon). D'autre part, pour ce qui est de la construction des pratiques professionnelles, des tuteurs issus des trois dispositifs indiquent qu'elle s'effectue en fonction des demandes, des attentes, des manques des apprenants. Nous avons relevé quelques propos : tuteur n°17 "*Mais tu ne peux être tuteur qu'en fonction de la demande de l'autre*", ou encore tuteur n°13 : "*C'est pour ça que j'ai dit : tiens pour la partie théorique on va essayer de faire deux séances par semaine, et après on va essayer de continuer doucement en fonction de leurs attentes*", tuteur n°24 : "*[...]et en fonction de ce qu'ils ont, de ce qu'ils font et autre, je vais essayer de structurer ce que je leur raconte*" ou tuteur n°25 : "*moi je dirais ajuster parce que je parlais tout à l'heure de demande, c'est s'adapter à la demande donc, euh, c'est vrai que d'une promo à une autre ça peut être un petit peu différent [...]*".

Dans une large majorité les tuteurs interrogés se disent disponibles et investis dans leur activité tutorale. Ce paramètre est très important car les attentes des étudiants sont grandes. Elles concernent à la fois, comme le démontre Deschênes A.-J. et all (2004)¹⁹⁰, l'encadrement

¹⁹⁰ Deschênes A.-J. et all (2004). opus cit.

du cours, des réponses à toutes leurs questions dans toutes les situations, les plans cognitif et motivationnel, des relations fortes et personnalisées avec le tuteur, un feed-back rapide. Face à ces attentes, les tuteurs (UTICEF et FORSE Lyon) développent des relations qui donnent aux étudiants un "sentiment de présence" (Jacquinot-Delaunay G. 2001¹⁹¹, 2008¹⁹²) en définitive plus important que lors d'un cours magistral en présentiel. D'ailleurs, c'est la qualité des interactions sociales tuteur/étudiants qui valorisent souvent cette activité (tuteur n°18 "*Bon ceux avec qui je suis en contact régulier, je pense que c'est vraiment une relation d'aide. Je vois quand je reçois le dossier, tous, ils me mettent un petit mot « merci pour l'accompagnement », on sent ...bon c'est valorisant*").

La proximité, l'identification sont d'autant plus aisées que les étudiants en FOAD à l'université sont pour un bon nombre d'entre eux des adultes en reprise d'études. Les relations entre tuteurs et apprenants seraient ainsi davantage comparables à des relations en formateurs d'adultes et adultes en formation. Les travaux de Fond-Harmant (1996)¹⁹³ viennent éclairer les quatre types de trajectoires qui permettent d'interpréter la reprise d'études comme une forme de quête individuelle de socialisation nouvelle. Il y aurait une logique de position lignagère "la conversion 1" pour les étudiants de CSP élevée, la "conversion2" pour les étudiants d'origine populaire suivant une logique de promotion sociale. Puis pour les adultes en reconversion, ils connaîtraient la "rupture1" due à un bouleversement dans l'ordre de la vie privée ou la "rupture2" qui serait une cassure biographique et un processus d'intégration dans un nouvel espace social. Ce sont tous ces profils individuels que les tuteurs accompagnent.

L'identification peut aussi jouer comme un paramètre primordial d'aide car les tuteurs sont conscients qu'ils interviennent dans des dispositifs qui offrent aux étudiants "[...] un soutien institutionnel encore plus faible que dans les formations classiques où ils échouent le plus" (Garcia S. 2003)¹⁹⁴.

¹⁹¹ Jacquinot-Delaunay G. (2001). opus cit.

¹⁹² Jacquinot G., Fichez E., Barbot M.-J., Cazes C. (2008). *L'université et les TIC – Chronique d'une innovation annoncée*. De Boeck. Collection Perspectives en éducation.

¹⁹³ Fond-Harmant L. (1997). *Des adultes à l'université, cadre institutionnel et dimensions biographiques*. L'Harmattan.

¹⁹⁴ Garcia S. (2003). opus cit.

3.5. Pôle "Soi"

Nous présenterons la synthèse de nos résultats en deux temps : après avoir mis en exergue la représentation des tuteurs sur le tutorat, leur activité tutorale et les limites qu'ils rencontrent, nous éclairerons les parallèles opérés verbalement par les tuteurs entre leur profession et le tutorat puis nous conclurons la première partie par la notion de compétences que les TAD jugent nécessaires ou ont développées dans leur pratique.

Puis, nous présenterons succinctement les profils dégagés en fonction des logiques individuelles présentes dans le discours des cyber-tuteurs justifiant leur maintien dans l'activité tutorale.

3.5.1. Représentations des tuteurs sur le tutorat.

Concernant les représentations des cyber-tuteurs sur le tutorat, nous avons mis en évidence les points suivants :

- Des différences de conceptions, de représentations de la pratique tutorale qui s'avèrent fondamentales et fondatrices pour sa construction.
- Le choix du terme "mission" est majoritaire parmi l'énumération proposée : travail, fonction, métier, mission et activité. Les enseignants-chercheurs, qui ont une décharge d'heures le citent comme travail. Le mot fonction est utilisé quand un tuteur veut exprimer sa place comme fonction en plus de sa profession. Quant au terme métier, il est employé pour désigner ce qu'il devrait être quant aux compétences requises. Le terme mission, plus fort que celui de métier, est utilisé à la fois comme une forme d'engagement, à la fois comme le sentiment d'un devoir à remplir.
- Parmi les autres réponses : "rôle" a été cité plusieurs fois, hobby, expérience intéressante mais compliquée, variation du métier d'enseignant, tâche complémentaire, paternalisme.
- Nous avons également démontré que l'hétérogénéité des représentations est inhérente à la personnalité des tuteurs quelle que soit leur appartenance institutionnelle.

3.5.2. Représentations des tuteurs sur leur activité tutorale.

Nous avons fait ressortir le caractère déterminant du scénario pédagogique dans les représentations des tuteurs concernant leur activité tutorale.

En effet, la synthèse des résultats fait apparaître :

- Au sein du Campus V-Ciel les tuteurs citent en priorité animateur de chats, animateur de forum, puis l'aide logistique, technique, psychologique, didactique et évaluateur arrivent ensuite. L'aide méthodologique est évoquée moins fréquemment.
- Au sein du Campus UTICEF, les TAD citent à égalité l'aide méthodologique, psychologique, didactique et animateur de chats. Puis vient l'évaluation et enfin l'aide logistique et technique.
- Quant aux cybertuteurs de FORSE Lyon, ils évoquent très largement le soutien psychologique, puis l'aide didactique (par rapport à la validation d'un dossier méthodologique), puis une aide méthodologique. Ensuite sont citée l'animation des regroupements, l'évaluation et enfin l'aide logistique et technique.

Il est tout à fait normal que les tuteurs évoquent ces items plus ou moins dans cet ordre-là, ils sont conformes à leur cahier des charges respectif.

Nous notons que les écarts ne se trouvent pas dans les objectifs donnés et ceux qui sont poursuivis par les tuteurs. Ils se situeraient davantage dans la manière d'y parvenir. Nous aborderons ce point infra.

3.5.3. Représentations des tuteurs sur les limites de l'activité.

Nous avons mis en évidence qu'elles sont de différentes natures dans les trois dispositifs.

Les TAD V-Ciel font ressortir un manque de temps évident. Ceci les empêche de pouvoir réexpliquer, d'être disponible, de concevoir des outils meilleurs, etc. Dépendant du temps limité de leurs interventions en chat, certains se refusent à un soutien psychologique.

Les TAD UTICEF, quant à eux, émettent des limites éventuelles quant à l'approche de leur intervention et des gênes pourraient être ressenties s'ils ne maîtrisent pas suffisamment le cours tutoré. Un recadrage institutionnel peut également être nécessaire dans leur relation avec les tutorés.

Les TAD FORSE Lyon sont davantage enclins à poser des limites quant à la "juste-distance » avec les étudiants. Certains auront recours à des outils différents pour une meilleure communication.

Comme nous l'avons relevé supra, ces différences peuvent être vues comme la juste adéquation à un scénario pédagogique préétabli et qui, pour les tuteurs V-Ciel et UTICEF, sont davantage basées sur un temps imparti, des tâches clairement établies et un soutien expert, notamment dans le cadre de travaux collaboratifs pour certains. Quant aux tuteurs FORSE Lyon, le suivi transversal sur une ou deux années des apprenants justifie une proximité plus prononcée qu'il est parfois nécessaire de "recadrer".

Les limites mises en avant par les tuteurs à distance s'avèrent relativement prévisibles quant au descriptif de leur activité du cahier des charges et le niveau d'exigence des attentes et demandes des étudiants.

3.5.4. Représentations des tuteurs sur la construction de leurs pratiques.

Nous avons proposé un certain nombre de qualificatifs concernant leurs pratiques tutorales : bricolées, pérennes, fixes, ajustées ou autres. Elles sont majoritairement vues, et ceci concerne les trois dispositifs, comme "ajustées", ou "adaptées", et leur pérennité est largement évoquée, hormis par les TAD V-Ciel qui ont, au moment de l'entretien, moins d'ancienneté dans leur pratique.

Le processus mis en évidence serait un démarrage dans la pratique tutorale fait par des tâtonnements, des essais d'outils, de "bricolage » puis au fil des ans s'installerait un noyau

pérenne qui se verrait chaque année ajusté en fonction du groupe et des étudiants. Ceci est valable quel que soit le dispositif et le scénario pédagogique mis en place. Même si, rappelons-le, les outils mis à disposition des tuteurs sont différents.

3.5.5. Représentations des tuteurs sur les liens entre profession dominante et activité tutorale

Nous reprenons les résultats mis en exergue supra concernant les liens que font les tuteurs entre leur profession dominante et l'activité tutorale.

Nous avons démontré, par le biais de notre analyse, que la construction des pratiques tutorales s'appuie sur les pratiques professionnelles de la profession dominante. Déjà mis en évidence par Hedjerassi N. (2004)¹⁹⁵, ceci est très largement vérifié dans les trois dispositifs quelle que soit la profession : pour les enseignants et formateurs, mais également pour les tuteurs à distance dont la profession est autre.

Pour les enseignants et formateurs, ils relèvent des emprunts concernant :

- la dimension sociale (la connaissance du groupe, l'entraide, la comparaison entre groupes en présentiel et à distance) ;
- la dimension sociale médiatisée (les changements dans l'accompagnement induit par outil, les pratiques pédagogiques revues avec l'outil) ;
- l'approche pédagogique (le style pédagogique, la préparation des interventions, la mise à disposition des ressources, la construction des outils de suivi, l'adaptation aux profils des tutorés, la posture à adopter) ;
- la connaissance experte (le rapprochement entre son savoir expert et les notions abordées).

Nous illustrons notre propos avec le tuteur n°12: *"Oui l'expérience en fait me sert, l'expérience de la classe et de la distance pédagogique, c'était un bon chemin pour être*

¹⁹⁵ Hedjerassi N. (2004). opus cit.

tutrice". Le tutorat se rapproche de son identité professionnelle d'enseignant : "C'est toujours enseignant, chez nous on dit que l'instituteur c'est un prophète, celui qui apprend aux autres a un statut sacré, je suis enseignante quelqu'un qui accompagne, qui encourage, qui porte les gens vers le savoir, j'aime bien faciliter. C'est l'idée que j'ai de moi".

Un certain nombre de tuteurs relie leur propre parcours d'apprenant à distance à celui de leurs étudiants tutorés, il s'opère une identification forte. Ainsi le tuteur n°14: *"ben euh principalement par rapport à mon expérience d'apprenant avant, même pour le formateur, j'anime une formation de formateurs [...] donc il est clair que pour moi, mon expérience de formatrice est prépondérante par rapport à ma façon d'organiser mes pratiques en tant que tutrice".*

Nous avons relevé ces différentes pratiques liées à l'identification : le tuteur n°5 reste à l'écoute des étudiants pour construire ses outils, le tuteur n°9 y a eu recours pour l'élaboration des siens, le tuteur n°12 anticipe les éventuels problèmes car *"elle les connaît déjà"*. Les propos du tuteur n°8 donnent corps à cette vision : *"...définition claire du moment passé ensemble...pour qu'ils sachent pourquoi je suis là...dans quelles conditions on va se rencontrer...beaucoup d'empathie...c'est assez facile quand on a fait un master soi-même...exactement à quelle sauce on est mangé...je sais quelles sont leurs contraintes...leurs difficultés...je me mets à leur place..."*.

3.5.6. Notions de compétences nécessaires et développées dans l'activité tutorale.

Suite à l'analyse des compétences évoquées par les tuteurs lors des entretiens individuels, nous avons relié nos profils aux quatre catégories proposées par Glikman V. (2008)¹⁹⁶ dans son modèle européen : le "modèle fonctionnel" qui est principalement axé sur le soutien didactique et méthodologique, le "modèle holistique et personnalisé" où l'approche des tuteurs est complète (maîtrise des savoirs, posture d'accompagnant adaptée et personnalisée). Le "modèle affectif" ou empathique correspond aux tuteurs qui privilégient le savoir-être mais

¹⁹⁶ Glikman V. (2008). opus cit.

surtout le savoir ressentir. Enfin le "modèle pédagogique" où les aides experte et méthodologique sont les piliers.

Nous avons déjà stipulé que nous ne pouvons pas considérer ces catégories comme définitivement installées. Elles correspondent aux représentations qu'ont les tuteurs au moment où ils s'expriment. Nous notons que des variations sont remarquables durant les temps forts de l'année universitaire ainsi qu'en fonction de l'ancienneté des tuteurs dans leur pratique. A ce propos, le nombre conséquent de compétences nécessaires pour les tuteurs V-Ciel, récents dans leur pratique, le nombre moindre pour les TAD d'UTICEF qui détiennent entre deux et trois ans d'ancienneté. Quant aux tuteurs de FORSE Lyon, dont le nombre d'années dans la pratique est le plus important, il semblerait que des automatismes se soient installés.

Ces quatre catégories sont toutes bien représentées au niveau quantitatif. Nous pouvons les retrouver dans les trois dispositifs indifféremment, ceci est tout à fait intéressant car le cahier des charges initial ne semblerait pas influencer de manière conséquente sur les représentations qu'ont les tuteurs des compétences nécessaires. La démarche pour arriver au résultat souhaité –dans ce cas une pratique tutorale en phase avec les besoins des apprenants- n'est pas identique pour tous les TAD. Et ceci, même lorsque les tuteurs exercent la même profession ou ont suivi la même formation.

Nous arrivons ainsi à la conclusion suivante : malgré une formation professionnelle ou une profession identiques, un cahier des charges commun, les tuteurs à distance ne construisent pas leur pratique tutorale de la même manière : les moyens pour parvenir à remplir les objectifs du contrat diffèrent en fonction de leur expérience, leurs représentations, leurs compétences et leur disponibilité.

3.6. Mise en perspective de notre hypothèse 3

Nous rappelons notre troisième hypothèse :

H3. Je veux démontrer qu'étant donné qu'il s'agit d'un groupe occupationnel et non d'une profession, les cybertuteurs se servent des ressources de leur profession dominante dans la construction de leurs pratiques tutorales.

Suite à l'analyse développée supra, nous pouvons confirmer notre hypothèse 3, en effet l'évocation de leur profession dominante a été faite majoritairement par les tuteurs. Seuls deux d'entre eux ne font pas le parallèle mais se servent de leur expérience d'apprenant comme unique point de référence à la construction de leur pratique tutorale.

3.7. Maintien de l'activité tutorale

Les conditions pour exercer cette activité en mal de reconnaissance ne sont guère valorisantes (voir notre travail supra). Malgré cela, les tuteurs à distance maintiennent leur activité. Nous nous sommes demandé en quoi elle pouvait leur apporter de la satisfaction, en tous les cas suffisamment pour continuer.

Les profils des cyber-tuteurs d'après leurs logiques individuelles

Partant du cadre théorique proposé par Dubet F. dans son concept d'expérience sociale, nous avons émis l'hypothèse que chaque tuteur crée une expérience sociale qui lui est propre en fonction de logiques individuelles qui justifient le maintien dans cette activité. Nous avons effectivement mis en évidence la cohabitation de trois types de logiques :

- Une logique vocationnelle d'accompagnant : présente pour vingt-trois tuteurs sur vingt-six. Il s'agit bien entendu d'une expérience en lien avec la profession dominante. La pratique tutorale peut ainsi être vue comme une "variation du métier d'enseignant" (tuteur n°5). Néanmoins, nous avons relevé dans le discours des TAD des notions telles que "investissement total", "engagement", "mission". Nous sommes en présence d'une dimension supplémentaire à celle d'accompagnant. D'autre part, tous les enseignants et formateurs en présentiel n'acceptent pas de prendre en charge des tutorés à distance. Les TAD viennent-ils chercher autre chose qu'ils n'auraient pas dans les autres configurations éducatives ?

- Une logique stratégique par rapport à l'Université: chronophage, exigeante en compétences (que ce soit de l'ordre des savoirs à transmettre, du savoir-être, du savoir-faire et du savoir ressentir) la pratique tutorale bénéficie en contrepartie d'une reconnaissance institutionnelle faible. Le statut n'existe pas, la rémunération n'a pas de commune mesure avec -au moins- le temps passé. Il paraît donc légitime que les tuteurs à distance profitent de la pratique de cette activité en termes d'opportunités de recherche, d'évolution de carrière professionnelle, de reconversion, ou de volonté de montrer une appartenance au monde universitaire. Nous l'avons trouvée présente dans dix-huit discours de tuteurs.
- Une logique d'intégration à une communauté technique : notre analyse nous a permis de la trouver dans dix-sept discours. Elle est principalement présente chez tous les tuteurs des dispositifs V-Ciel et UTICEF. Proposant des formations expertes informatiques, il n'est pas étonnant que tous les acteurs soient partie prenante de la partie technique. Ceci est d'autant plus vrai pour les TAD V-Ciel qui ont, pour une majeure partie, proposé leurs cours techniques dont ils assurent ensuite le tutorat. Les tuteurs UTICEF ont, pour beaucoup, une formation initiale informatique. Quant aux TAD FORSE Lyon, leur cursus a été en Sciences de l'éducation, psychologie ou formation des adultes. Leur adhésion à une visée intégrative à une communauté technique est plus aléatoire, elle dépend des expériences professionnelles ou personnelles.

3.8. Mise en perspective de notre hypothèse 4

Nous rappelons notre quatrième hypothèse :

H4. Enfin, je veux démontrer que malgré un statut précaire non reconnu, les tuteurs à distance poursuivent cette activité tutorale pour des raisons stratégique, vocationnelle ou intégrative.

Suite aux résultats obtenus supra, nous validons notre quatrième hypothèse car les discours des individus tuteurs à distance contiennent au minimum une, deux voire trois logiques individuelles justifiant le maintien de leur activité tutorale.

3.9. Discussion relative au pôle "Soi"

3.9.1. Intégration à un dispositif innovant

L'intégration à un dispositif innovant, à un groupe de pairs, à une communauté d'apprentissage peut s'avérer être importante pour certains tuteurs mais également il nous apparaît que la notion d'organisation apprenante entre dans la quête des tuteurs à distance. Nous nous sommes interrogée sur l'intérêt d'accepter, de poursuivre, de faire évoluer une fonction tutorale en l'absence de statut et de reconnaissance. Or, notre analyse met en exergue un intérêt d'ordre cognitif pour les tuteurs. En effet, comme le soulignent Leblanc A., Abel M.-H., Lenne D. (2007)¹⁹⁷, les formations supérieures universitaires à distance peuvent être comparées à des organisations apprenantes où l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences s'avère indispensable pour accroître performance et compétitivité, où la qualité de raisonnement des individus, leurs visions partagées, leurs aptitudes à la réflexion, à l'apprentissage en équipe et à la compréhension des problèmes complexes (Senge, 1990)¹⁹⁸ sont autant de paramètres d'amélioration. Ainsi confiants et valorisés, les tuteurs peuvent appréhender cette nouvelle fonction comme une expérience enrichissante où ils sont à la fois tuteurs et apprenants, où leur capacité pour l'organisation, la croissance au fur et à mesure des fonctionnalités du dispositif répondront à leurs besoins d'apprendre tout en construisant un savoir collectif. C'est ce que nous retrouvons pour dix-sept tuteurs. Citons quelques tuteurs, tuteur n°5 : *"J'apprends aussi en pédagogie puisqu'il arrive un moment où on a l'impression d'avoir fait le tour de la question en présentiel et là j'ai l'impression que l'on a toujours plein de choses à apprendre, à faire, aussi à inventer en fait [...]"*, tuteur n°14 *"Ce qui m'intéresse c'est cette posture d'apprenant en même temps que tutrice, moi j'ai bien, ça m'oblige à apprendre, à faire, à construire. Je suis sans cesse apprenant et c'est ça que je trouve bien"*.

Mais les limites au maintien de l'activité sont amenées par la connaissance-même du projet, tuteur n°5 *"Ça m'a vraiment passionné comme expérience maintenant d'ailleurs je suis*

¹⁹⁷ Leblanc A., Abel M.-H., Lenne D. (2007). "Application des principes de l'apprentissage organisationnel au projet MEMORAE" in *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Lausanne 2007.

¹⁹⁸ Senge (1990). cité par Leblanc A., Abel M.-H., Lenne D. (2007).

beaucoup moins passionné que quand ça a été fait...parce que maintenant c'est fait, [...] je suis sur d'autres projets".

3.9.2. Stratégie par rapport l'Institution

La création et l'élaboration de ces dispositifs hybrides à distance posent de nombreux problèmes quant à leur légitimité. Ainsi mises en relief dans les entretiens que nous avons menés avec les différents tuteurs, les notions de méconnaissance, voire d'exclusion de l'Université ont été souvent citées. A l'instar de la recherche menée par le GresEC¹⁹⁹ et le CreGO²⁰⁰, qui mettent en exergue l'importance des moyens ministériels pour financer le démarrage des projets et le problème de la viabilité à long terme, nous nous posons la question cruciale de la survie des projets (et les auteurs d'insister sur l'arrêt de deux dispositifs sur les six étudiés).

A vision et objectifs différents vont correspondre des dispositifs vus comme des objets-frontière (Flichy P., 2003)²⁰¹ matérialisés grâce à des compromis mous et à des arrangements institutionnels. La lourdeur de la prise de décision devant allier les différents partenaires (porteurs de projet universitaires, acteurs opérationnels dans certains cas, entreprises informatiques sous-traitantes, organismes d'Etat, etc.) rend la stratégie à long terme très difficile. Les chercheurs du GresEC et du GreCO insistent sur l'élaboration des projets innovateurs qui s'opèrent au croisement des négociations et des intérêts fragmentaires.

Tout comme eux, nous mettons en évidence, à travers l'étude des pratiques disparates des tuteurs le danger des décisions tactiques et non stratégiques qui peuvent mettre en péril la pérennisation des dispositifs de FOAD universitaires. Ainsi le tuteur n°14 : *"Disons que c'est une carte de visite"* ou encore *" [...] il y a eu des écrits, des synthèses, des traces...il est vrai que si je faisais un doctorat, je le ferais mais là je ne l'ai pas fait"*. La contrepartie d'un investissement important peut être soit un travail de recherche sur la FOAD, soit une

¹⁹⁹ GresEC : Groupe de recherche sur les Enjeux de la Communication. Grenoble 3.

²⁰⁰ GreCO : Grenoble Campus Ouvert

²⁰¹ Flichy P. (2003). *L'innovation technique*. La Découverte. Paris.

appartenance, même éloignée, valorisée sur un CV. En qualité d'enseignant-chercheur, le tuteur 1 éprouve un grand confort pour continuer ses recherches sur la FOAD tout en tutorant.

Une dimension intéressante est le réinvestissement de la distance dans le présentiel. En effet, les méthodes amenées qui guident l'apprenant vers son autonomie sont réinvesties dans le présentiel. Ainsi le tuteur n°11 nous indique qu'il se sert, enrichit, développe, etc., de nouveaux outils pour ses cours en présentiel. Des cours hybrides sont ainsi développés permettant ainsi aux élèves d'être seuls face à leurs cours sans avoir besoin d'un professeur à proximité mais d'un tuteur qui s'adapte, par le biais des outils entre autres, à son rythme et ses aptitudes.

Les frontières seraient ainsi poreuses entre les pratiques tutorales à distance et les pratiques professionnelles d'enseignement.

Néanmoins, des interrogations subsistent : si le domaine de la FOAD devenait moins "porteur", les stratégies individuelles des chercheurs et apprentis-chercheurs porteraient-elles sur d'autres domaines ?

3.9.3. Vocation d'accompagnant humaniste

La conception de l'individu dans l'analyse de De Singly F.²⁰² semble éclairer notre vision de l'individu tuteur à distance d'une nouvelle dimension. L'individu n'existe qu'à travers ses liens sociaux. Et l'auteur de mettre en exergue l'importance des liens plus personnels, plus électifs, plus contractuels dans une société où chaque individu se crée avec ses aspirations personnelles en rompant avec les formes de reconnaissance statutaire, religieuse, familiale ou politique.

Même si nous considérons que les individus sont davantage singuliers qu'individualistes, la dimension d'accompagnant est largement représentée dans nos entretiens (vingt-trois sur vingt-six tuteurs). Pour un certain nombre de cyber-tuteurs cette marque humaniste, voire

²⁰² De Singly F. (2007). *L'individualisme est un humanisme*. Editions de L'Aube, Paris.

humanitaire est prégnante. En devenant TAD, l'individu définit son autonomie; il sait faire œuvre de sa vie. Il est alors créateur. Il se donne la capacité d'avoir son propre monde, de l'édifier, de mettre en œuvre ses propres normes. Et nous pensons que les TICE le permettent. Dans le Campus Numérique étudié qui associe un bon nombre de tuteurs à distance issus des pays méditerranéens, ce discours est récurrent : il conjugue amour et humanitaire à valeurs éducatives et lois du marché. Ainsi, les FOAD sont envisagées comme de véritables passerelles pour l'avenir des jeunes qui n'ont pas facilement accès à l'enseignement. Les TAD peuvent être portés par des objectifs sociaux ou d'entraide forte. Citons le tuteur n°5 *"Je le vois plus comme une mission...c'est quand même une action humanitaire, c'est une petite action humanitaire"* ou encore tuteur n°22 *"Dans la façon d'aborder les gens, ça m'aide à avancer dans la relation humaine, découvrir de nouvelles personnes, de nouveaux fonctionnements, s'adapter, ça apporte une maturité"*, tuteur 8 *"J'aide les pays les pauvres, ceux qui ne peuvent pas faire autrement"*.

Nous constatons qu'ils recréent ainsi un "universel singulier" avec de nouvelles valeurs et de nouveaux principes de vie. Notamment pour les TAD du Maghreb, ils se saisissent de l'outil pour différentes raisons :

1. parce que la rémunération donnée par le nord est intéressante pour eux et ils peuvent ainsi envisager d'en faire véritablement leur métier;
2. parce que c'est pour eux une formidable occasion d'aider les apprenants de leurs pays à accéder à la connaissance *"le plus grand danger pour l'humanité c'est l'ignorance"*.

4. Conclusion

Tout au long de cette étude, nous avons cherché en quoi les conduites individuelles des tuteurs à distance dans un dispositif du type campus numérique universitaire sont pourvues de sens. Elles s'insèrent dans un contexte social spécifique qui leur transmet leur véritable signification. Pour chacun, cela relève d'une expérience spécifique (ou d'expériences spécifiques) avec une logique stratégique d'intérêts, avec une coordination imposée, une coordination par implication et une logique d'intégration par des normes et des valeurs inhérentes à ces professions dominantes exercées dans des contextes différents. Nous citerons

et garderons pour nôtre cette définition de F.De Singly²⁰³ : *"Ces formes de l'individualisme sont, pour nous, au nombre de quatre : l'individu est un individu "raisonnable", cela l'autorise à bénéficier historiquement de la démocratie et de la citoyenneté, à mettre en œuvre aussi pour cette raison dans des comportements "rationnels". Il est un individu ayant une identité unique qui demande à être validée par une relation interindividuelle, l'amour en étant le prototype. Il a des ressources personnelles, des qualités, des compétences qui peuvent entrer en compétition avec celles d'autres individus. Enfin il est, au-delà de toutes les différences, de tous les habits sociaux, un humain, appartenant donc à la communauté la plus légitime dans l'individualisme, l'humanité"*.

Ces formations à distance sont davantage pertinentes pour des apprentissages de type opérationnel plutôt qu'à l'appropriation de concepts (Jacquinot-Delaunay G., 2001)²⁰⁴. Mais elles peuvent être aidées, accompagnées par une présence humaine adaptée, à l'écoute

Des tuteurs sont prêts à jouer les transmetteurs des normes enseignantes ou universitaires en faisant de la remédiation au besoin. Ainsi le tuteur n°22 : *"[...] car avec la pratique enseignante on peut tout à fait remettre des exemples concrets (certains étudiants ne sont pas de ce milieu), on enrichit le contenu par notre pratique enseignante, mais on fait beaucoup de remédiation"* ou encore le tuteur n°19 : *"Ce sont quand même des gens qui sont un petit peu face à un monde dont ils ne connaissent pas vraiment les règles. Donc il y a ça, de leur dire un peu comment ça fonctionne cet univers-là"*.

De plus, certains TAD se donnent pour mission un suivi très individualisé, tuteur n°10 : *"Moi je m'attache beaucoup à un suivi plus psychologique, enfin si on peut dire. En tous cas, en filigrane par rapport à l'enseignement réel"*. Les dimensions habituelles des experts ou leurs habilités d'enseignement de formateurs ou d'enseignants sont autres. Comme le souligne Hedjerassi N. (2004)²⁰⁵ les compétences développées sont de natures différentes : savoir

²⁰³ De Singly F. (2007). opus cit.

²⁰⁴ Jacquinot-Delaunay G. (2001). opus cit.

²⁰⁵ Hedjerassi N. (2004). opus cit.

écouter, observer et comprendre. Les tuteurs seraient alors "expert en soutien affectif" (Donnay, 1990)²⁰⁶.

Nous avons mis en évidence de notre côté des éléments complémentaires à une simple "variation du métier d'enseignant". Ainsi, le tuteur n°5 "[...] je trouve que ce sont des relations très particulières qu'on ne connaît pas ailleurs", nous l'avons évoqué dans le chapitre quatre, les relations sont très proches avec les étudiants à distance. La communication via les outils à distance semble désinhiber les apprenants (Develotte C. et Mangenot F., 2004)²⁰⁷.

Ce type de liens sociaux développés dans un contexte éducatif pourrait être l'expression de la part des tuteurs à distance d'un nouveau rôle en émergence (Martuccelli D., 2002)²⁰⁸. Il se construirait à partir d'un rôle qu'ils seraient empêchés de tenir dans un environnement où la pression institutionnelle est plus forte. Ces relations proches, où le ton est cordial, voire parfois "amical", permettent aux tuteurs de trouver une compensation forte aux contraintes imposées, que ce soit dans leur profession dominante ou dans l'activité tutorale.

A la fin de ce travail de recherche de longue haleine, il nous apparaît que les individus singularisés, que sont les tuteurs à distance, font face aux défis des nouvelles formes de domination imposées par l'Institution (Rebughini P., 2010)²⁰⁹ tout en sachant reconstituer de la proximité, du lien social et de la solidarité.

5. Les limites de la démarche de l'étude

Appréhender la singularité de la construction des pratiques tutorales des tuteurs à distance suppose une méthode qui favorise *l'extrospection sociologique* (Martuccelli D., 2010)²¹⁰. Or,

²⁰⁶ Donnay (1990). cité par Hedjerassi N. (2004).

²⁰⁷ Develotte C., Mangenot F. (2004). opus cit.

²⁰⁸ Martuccelli D. (2002). opus cit.

²⁰⁹ Rebughini P. (2010). opus cit.

²¹⁰ Martuccelli D. (2010). opus cit.

celle-ci se donne pour objectif de proposer à l'individu de comprendre "à l'extérieur de soi" la société dans laquelle il évolue et les marges de manœuvre qu'elle lui laisse. Un travail réflexif s'avère incontournable pour les acteurs afin de comprendre les caractéristiques d'une situation contingente et les tactiques déployées. Lors de nos entretiens menés à distance, dans la rue, dans les jardins publics, il est difficile pour certains tuteurs de "se mettre en condition". De plus, une série d'entretiens avec chaque individu, à des périodes différentes (début ou milieu d'activité) aurait été intéressante et aurait sans doute davantage permis la réflexivité. Car, si certains tuteurs ont éprouvé le besoin de faire un point, d'échanger, de confronter leurs pratiques avec un pair, que nous sommes, d'autres ont eu de la difficulté à le faire. En qualité de chercheur néophyte, nous n'avons pas le recul, l'expertise suffisante pour assumer une confrontation de groupe qui serait tout à fait adapté pour mettre en évidence, pour chacun des individus en vue de "...expliquer l'imbrication entre ce qu'il perçoit à son niveau expérientiel et ce qui se passe au niveau structurel" (Rebughini P. 2010)²¹¹. Une démarche d'intervention sociologique serait intéressante pour aider les points de vue à se confronter, à faire émerger une professionnalité des pratiques tutorales grâce à ce modèle quadripolaire. Mise ainsi en exergue, la singularité pourrait ainsi proposer un début d'explicitation aux individus en vue de percevoir la manière dont les contraintes sociales s'opèrent sur eux et leur activité annexe tutorale. Sans cela, il n'y a pas de reconnaissance possible alors que ce type de démarche d'accompagnement est largement utilisé dans le domaine éducatif, de la santé, dans les entreprises, etc.

6. Les perspectives envisageables de l'étude

Déjà en 2000 Jacquinet-Delaunay G.²¹² mettait en évidence le caractère concurrentiel et marchand des dispositifs de FOAD, mais la formation, avec ou sans technologie, reste un processus lent, riche et difficile qu'il faut savoir aider humainement. Car, si l'institution se désengage ce sera à l'avantage d'investisseurs financiers qui rechercheront plutôt l'opérationnalité des acteurs, l'efficacité restreinte à court terme, hors le travail de

²¹¹ Rebughini P. (2010). opus cit.

²¹² Jacquinet-Delaunay G. (2000). opus cit.

reconnaissance de ces nouvelles activités créatrices, libératrices de sens doivent être reconnues, négociées et non ignorées.

Ces projets sont souvent portés par des pionniers au niveau technologique et pédagogique. Malgré l'attrait indéniable économique, la formalisation et le découpage des rôles des tuteurs n'est pas forcément souhaitable pour la pérennisation des dispositifs. Car comme le souligne Baudrit A. (2002)²¹³, c'est en tutorant que l'on devient tuteur. Et chaque individu construit sa pratique en lien étroit avec ce qu'il est, tuteur n°19 *"cette position me permet moi sûrement d'être à l'aise, je peux dire ce que je veux, je peux faire ce que je veux"*. Nos résultats mettent en évidence la nécessité d'une reconnaissance de la singularité des actions des individus. En contrepartie de l'acceptation d'un statut précaire "en mal de reconnaissance", ils viennent chercher des relations humaines riches et personnalisées. Comme le soulignent Gagné P. et Wion F. (2008)²¹⁴ les interactions pédagogiques sont loin d'être les seules à entrer dans ces relations multidimensionnelles à intérêts variables. L'humanité est présente au sein de liens à distance mais proches, que les personnes tutrices ne trouvent pas forcément en présentiel dans des cours où dominant les contenus à transmettre, le cadre institutionnel fortement hiérarchisé, le statut d'un professeur reconnu, etc.

A ce propos, il serait intéressant de mener ce travail auprès d'un groupe traditionnel de type Travaux dirigés ou Travaux pratiques animé par un personnel au statut précaire. Ou, éventuellement, auprès de tuteurs dans le domaine de la santé, "plus ou moins bénévoles" qui ont un rôle d'accompagnateurs, ou des maîtres formateurs chargés désormais de "former" au terrain les nouveaux enseignants. Même en l'absence de l'outil, par la mise en place de toutes ces suppléances précaires d'accompagnement, sommes-nous en présence de différentes formes de réactivation du lien social et de la solidarité opérées par des individus qui créent ainsi leur expérience sociale dans un souci de *justesse personnelle*?

Lyon, le 27 janvier 2012.

²¹³ Baudrit A. (2002). opus cit.

²¹⁴ Gagné P., Wion F. (2008). opus cit.

Bibliographie

- Akrich M. (1993). "Les objets techniques et leurs utilisateurs" in *Les objets dans l'action : de la maison au laboratoire*. Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris.
- Alava S. & Pruvost-Safourcade S. (2008). "Approche qualitative du rôle du tuteur de FOAD dans l'enseignement supérieur". in *Actes du 25^{ème} Congrès de l'AIPU*, Montpellier, 19-22 mai 2008. (10 p.)
- Alava S. (dir) (2000). *Cyberspace et autoformation : vers une mutation des dispositifs de formation*. Bruxelles. De Boeck.
- Albero B. (2011). *La pédagogie à l'heure du numérique ?* Journées scientifiques-pédagogie Universitaire Numérique, INRP-ENS, janvier 2011. Consulté sur Canal U le 30 août 2011.
- Albero B., Charignon P. (2008). *"E-pédagogie à l'université : moderniser l'enseignement ou enseigner autrement"*. Paris : AMUE, 2008, 120 p. Sur le site http://www.amue.fr/fi/eadmin/amue/formation-vie-etudiant/documents-publications/E_pedagogie.pdf. Consulté le 15 septembre 2011.
- Allouche-Benayoun J., Pariat M. (1993). *La fonction formateur, analyse identitaire d'un groupe professionnel*. Privat. Collection Formation travail social.
- Amourous C. & Blanc A. (sous la direction de) 2001. *Erving Goffman et les institutions totales*. L'Harmattan. Collection Logiques sociales.
- Astier P. (2003) "Analyse du travail et pratique enseignante" in *Les cahiers pédagogiques*. n°416, septembre 2003. Dossier "analysons nos pratiques 2".
- Averous M., Touzot G. (2002). *Les campus numériques - enjeux et perspective - rapport de mission*. Sur le site <http://www.educnet.education.fr/superieur/rapport.htm>. Consulté le 10 octobre 2002.
- Baluteau F., Godinet H. (2006). *Cours en ligne à l'université, usages des liens hypertextuels et curriculum connexe*. INRP.
- Barbier J.-M. (1996). Collection. *Fonction tutorale dans les organisations et dans les entreprises* in *Recherche et formation*. n°22-1996 n°8.

- Bardin L. (1991). *L'analyse de contenu*, PUF. Paris.
- Barnier G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan. Paris.
- Baudrit A. (1997) *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*, PUF, L'Éducateur. Paris.
- Baudrit A. (1999), *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?*, PUF, Éducation et Formation, Paris.
- Baudrit A. (2000). "Le Tutorat interculturel : étude comparative de deux dyades", *Actes du troisième congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation*, AECSE et université Victor-Segalen Bordeaux-II.
- Baudrit A. (2001). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?* L'Harmattan.
- Baudrit A. (2007). *Le tutorat*. De Boeck.
- Beillerot J. (2003). "L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ?" in *Les Cahiers pédagogiques*, n°416. Dossier "Analysons nos pratiques 2".
- Bernard M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris. L'Harmattan.
- Berthoud F. (2002). *Entre médiation pédagogique et médiatisation : le temps des moussons*. Mémoire de recherche de Maîtrise, Université Lumière Lyon 2.
- Berthoud F. (2003). *Etude monographique de la constitution d'une liste de discussion à vocation pédagogique*. Mémoire de recherche de DEA. Université Lumière Lyon 2.
- Blanc B. (2003). *Développer la fonction tutorale, former et intégrer*. Editions de la chronique sociale. Lyon. Collection : Savoir communiquer.
- Blanchet A., Gotman A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan Université. Paris.
- Blandin B. (2001). *Des hommes et des objets. Esquisses pour une sociologie des objets*. Thèse de doctorat, CNAM. Discipline : sociologie, formation des adultes.
- Blandin B. (2002). "Les mondes sociaux de la formation", *Education permanente*, n°152, Paris, pp. 199-211.
- Blandin B. (2004) "La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ?", *Distances et savoirs* 2/2004 (Vol. 2), pp. 357-381.
- Blandin B. (2004). "La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ?" *Distances et savoirs*, 2004/2 Vol. 2, p. 357-381. DOI : 0.3166/ds.2.357-381

- Boltanski L. (1987). *Les cadres*. Editions de Minuit. Paris
- Boltanski L., Chiappello E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. NRF Essais. Gallimard.
- Boltanski L., Thèvenot L. (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Brugvin M. (2005). *Formations ouvertes et à distance. Développer les compétences à l'autoformation*. L'Harmattan. Paris.
- Callon M. (1986). "La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc" in *L'année sociologique*, n°96.
- Caroly S, Weill-Fassina A. (2004a). *Evolutions des régulations de situations critiques au cours de la vie professionnelle dans des activités de relations de service*. Le Travail Humain. 67 (4), pp. 304-327.
- Caroly S. & Clot Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail. Des conditions de développement des stratégies d'expérience. Comparaison de deux bureaux. *Formations et Emploi*, n°88, pp. 43-55.
- Caroly S. & Weill-Fassina A. (2007). "En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie ?" in *@ctivés*, 4(1), pp. 85-98. Sur le site <http://www.acvites.org/v4n1/v4n1.pdf>. Consulté le 3 mars 2008.
- Caroly S. & Weill-Fassina A. (2007). *En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie?* in *@ctivés*, 4, (1), pp 85-98. Sur le site <http://www.activites.org/v4n1/v4n1.pdf>.
- Castells M. (1999). *Le pouvoir de l'identité*. Tome 2. *L'ère de l'information*. Fayard.
- Castells M. (2001), 2^{ème} édition). *La société en réseaux. L'ère de l'information*. Fayard. Tome 1.
- Chanier T. (2001). "Créer des communautés d'apprentissage à distance". *Les dossiers de l'Ingénierie Educative*, n°36, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) : Montrouge. pp. 56-59.
- Charlier B., Daele A. et Deschryver N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 28, n°2, pp. 345-365.

- Charlier B., Daele A., Docq F., Lebrun M., Peeters R., Lusalusa S. et Deschryver N. (1999). "Tuteurs en ligne" : quels rôles, quelle formation ? in CNED (éd.), *Actes des Deuxièmes Entretiens internationaux sur l'enseignement à distance*. Poitiers, Futuroscope, Palais du Congrès, 1^{er} et 2 décembre 1999.
- Chasseneuil (2001). Collectif de Chasseneuil, *Accompagner les formations ouvertes*. L'Harmattan. Paris.
- Choplin H. (2002). Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance, rapport final de recommandations, Groupe des Ecoles des Télécommunications, Paris, novembre 2002, 30 p.
- Choplin H., Paquelin D. (2001). "Nouveaux médias et innovation pédagogique : l'hypothèse d'un dispositif transitionnel", in *Educational Media International*, Volume 38, Number 2/3, june/september 2001, pp. 165-171.
- CIPTE (1994). *Réseaux technologiques, réseaux humains*. Actes du colloque CIPTE. Montréal.
- Coulon A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*, Collection l'Éducateur, PUF. Paris.
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. PUF. Paris.
- Daele A., Docq F. (2002). "Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?" in *19^{ème} colloque de l'AIPU, Louvain-la-Neuve, mai 2002*. Sur le site <http://www.ipm.ucl.ac.be>. Consulté le 24 janvier 2006.
- De Lièvre B., Depover C., Quintin J.-J. et Decamps S. (2003). "Les représentations a priori et à posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une FAD". in Desmoulins C., Marquet P. et Bouhineau D., *Actes de la conférence EIAH 2003*, Strasbourg, 15,16 et 17 avril. Paris : INRP, pp. 115-126. (12 pages) . Consultable sur le site : <http://archiveeiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n014-105.pdf>
- De Lièvre B., Depover C., Quintin J.-J., Decamps S. (2002). "Une démarche de conception d'un cours à distance basée sur un scénario pédagogique". In *Les technologies de l'information et de la communication à l'école : où, quand et comment ?*, Presses Universitaires de Belgique (Ed.) pp. 243-261
- De Singly F. (2007). *L'individualisme est un humanisme*. Editions de L'Aube, Paris.
- De Singly F., Martuccelli D. (2009). *Les sociologies de l'individu*. Armand Colin, coll. 128.

- Degenne A., Forse M. (1994). *Les réseaux sociaux*, Collection U, Série Sociologie, Armand Colin, Paris.
- Demazière D., Glady M. (2008). Introduction, *Langage & société* 2008/1, n° 123, pp. 5-13
- Depover C. and all (2011). *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck. Bruxelles.
- Depover C., Deschryver N., Monasta A. (1999). *Guide de soutien aux projets de formation en alternance*. Université de Mons-Hainaut, UTE.
- Deschênes A.-J. et all, "Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ?" Une étude de cas, in *Distances et savoirs*, 2004/2 Vol. 2, pp. 233-254. DOI : 10.3166/ds.2. pp. 233-254.
- Deschryver N. (2003). "Le rôle du tutorat". In Charlier B. & Péraya D. (Eds). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. pp. 149-162. De Boeck. Bruxelles.
- Descolonges M. (1998). *Qu'est-ce qu'un métier ?* PUF. Paris. Collection : Sociologie d'aujourd'hui.
- Develotte C., Mangenot F. (2004). "Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif" in *Distances et savoirs*, Volume 2/2004, pp. 309-333.
- Develotte C., Mangenot F. (2010). "Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues" in *Distances et savoirs*, volume 8/2010, pp. 345-359.
- Dodier N. (1995). *Les hommes et les machines*. Editions Métailié. Paris.
- Dubar C., Tripier . (1998). *Sociologie des professions*. Armand Colin, Paris.
- Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Editions du Seuil. Paris.
- Dubet F., Martuccelli D. (1996). *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Editions du Seuil.
- Dubey G. (2002). *Le lien social à l'ère du virtuel*. L'Harmattan. Paris.
- Dufresne A. (2001). "Modèles et outils pour définir le soutien dans les environnements hypermédias d'apprentissage". in *Hypermédias et apprentissages*. 5^{ème} colloque. INRP.
- Duplâa E.; Galisson A., Choplin H. (2003). "Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD" in *Colloque EIAH, Strasbourg, 2003*.

Dupriez V. (2002). "Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ?", In Maroy C. (Ed.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, De Boeck Université. Bruxelles.

Elias N. (2009). *La société des individus*. Fayard. Paris.

Eneau J., Siméone A., Simonian S. (2008). "TIC et Enseignement Universitaire : vers une nouvelle professionnalité enseignante ? Le cas du Campus Forse à l'Université Lyon 2" in *questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Enseigner, étudier dans le supérieur. Pratiques pédagogiques et finalités éducatives*; Brest, France.

Everard J.-M., Choplin H. (2001). "Formateurs à distance : quels nouveaux rôles?", *Cahiers pédagogiques* n°396, CRAP, Paris.

Fert J.-M. (1998). *La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation*. L'Harmattan, Paris. Collection : Défi-formation.

Flageul-Caroly S. (2001). *"Régulations individuelles et collectives des situations critiques dans un secteur des services : le guichet de la Poste"*. Paris V : Thèse d'ergonomie EPHE-LEPC.

Flichy P. (2003). *L'innovation technique*. La Découverte. Paris.

Fond-Harmant L. (1997). *Des adultes à l'université, cadre institutionnel et dimensions biographiques*. L'Harmattan.

Frenay M., Noel B., Parmentier P., Romainville M. (1998). *L'étudiant-apprenant, grilles de lectures pour l'enseignant universitaire*. De Boeck.

Fusulier B. (2001). *Articuler l'école et l'entreprise*. Collection Logiques sociales. L'Harmattan. Belgique.

Gagné P., Bégin J., Laferrière L., Léveillé P. et Provencher L. (2001). "L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants?". *DistanceS*, 5 (1), pp. 59-83.

Gamba-Nasica C. (1999). *Socialisations, expériences et dynamique identitaire. L'épreuve de l'entrée dans la vie active*. L'Harmattan. Collection Logiques sociales. Paris.

Garabuau-Moussaoui I., Desjeux D. (2000). *Objet banal, objet social. Les objets quotidiens comme révélateurs des relations sociales*. L'Harmattan. Paris.

- Garcia S. (2003). "Croyance pédagogique et innovation technologique", *Actes de la recherche en sciences sociales* 4/2003 (n°149), pp. 42-60. Sur le site www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-4-page-42.htm. DOI : 10.3917/arss.149.0042. Consulté le 15 mai 2009.
- Georges S. (2001). "Apprentissage collectif à distance. SPLASH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet", *thèse de Doctorat en informatique*, Université du Maine.
- Ghiglione R., Matalon B. (1998). *Les enquêtes sociologiques*. Paris. Armand Colin.
- Glikman V. (1997). "Quand les formations d'adultes "surfent" sur les nouvelles technologies" in *Recherche et formation* n°26, pages 99-111.
- Glikman V. (2001). *Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers*. Journée d'étude du 29 novembre 1997. INRP.
- Glikman V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning : panorama des FOAD*. PUF. Paris.
- Glikman V. (2005). "Tutorat à distance et logiques industrielles" in *Distances et Savoirs*, 2 (é).
- Glikman V. (2008). "Quels modèles d'exercice de la fonction tutorale à distance pour quels types d'apprenants ?" in : *Actes du colloque CEMAFORAD 4*, Strasbourg, 9,10 et 11 avril 2008. Sur le site <http://edison.u-strasbg.fr/openconf/papers/84.pdf>, consulté le 10 septembre 2010.
- Godinet H. (2001). "Hypermedias, réseaux, université virtuelle : l'innovation technologique vecteur de l'innovation pédagogique ?" in *Actes JRES 4^{ème} Journées Réseaux*. Lyon.
- Godinet H., Caron C. (2002). *L'accompagnement en ligne dans le Campus Numérique FORSE*. Rapport d'étude INRP. ISPEF. Sur le site http://forse.univ-lyon2.fr/rubrique.php3?id_rubrique=24
- Goffman E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les Editions de minuit, collection "Sens commun".
- Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Editions de Minuit. Paris.
- Gravé P. (2002). *Formateurs et identités*. PUF. Paris.
- Haeuw F. (2002). "Technologies en formation et compétences des acteurs : adaptation ou transformation", *Education permanente*, n°152, Paris, pp. 71-83.

- Hedjerassi N. (2004). "Analyse d'une expérience de formation à distance d'enseignants universitaires de pays francophones du Sud : bilan et perspectives" in *Colloque développement durable, leçons et perspectives*. Ouagadougou, du 1^{er} au 4 juin 2004.
- Hedjerassi N. (2004). "Analyse de pratiques de tutorat humain dans un environnement de travail collaboratif à distance" in *Journal International des Sciences de l'Information et de la Communication, Informations, Savoirs, Décisions & Médiations (ISDM)*, n°18.
- Henri F. (2001). *Apprentissage Collaboratif à Distance*. Montréal. Presses de l'Université du Québec.
- Honneth A. (2006) "Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie" in *Philosophie magazine* n°5, décembre 2006.
- Hotte R. (2011). "Modèle d'appropriation de la fonction tutorale en ligne" in *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles. De Boeck. pp. 227-237.
- Houssaye J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Bern, Peter Lang
- Jacquinot G. (1999). "Le dispositif : de l'usage au concept" in *Hermès*. Sous la direction de Jacquinot G. et Monnoyer L, *Hermès communication*, n°25, décembre 1999.
- Jacquinot G., Fichez E., Barbot M.-J., Cazes C. (2008). *L'université et les TIC – Chronique d'une innovation annoncée*. De Boeck. Collection Perspectives en éducation.
- Jacquinot-Delaunay G. (2001). "Le sentiment de présence". *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*. Poitiers, 24 juin 2000. "Documents, Actes et Rapports pour l'Education", CNDP, pp. 183-191. Sur le site <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document773.php>. Consulté le 10 août 2011.
- Kaufman J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Nathan Université. Paris.
- Kaufmann J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Hachette Littératures. Armand Colin. Paris.
- Lahire B. (2006). *La condition littéraire, la double vie des écrivains*. La Découverte. Paris.
- Latour B., Woolgar S. (1988). *La vie de laboratoire*. Editions La Découverte, Paris.
- Latreille G. (1980). *La naissance des métiers en France, 1950-1975*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, éd. De la Maison des sciences de l'homme.
- Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, éditions d'organisation.

Le Meur G. dir. (2002). *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage : communications francophones : actes du 5^{ème} colloque européen de l'autoformation*. Barcelone, décembre 1999. L'Harmattan. Paris.

Leblanc A., Abel M.-H., Lenne D. (2007). "Application des principes de l'apprentissage organisationnel au projet MEMORAe" in *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Lausanne 2007.

Linard M. (1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. L'Harmattan. Paris.

Linard M. (2003). "Campus numérique FORSE. Rapport scientifique" rendu public lors de la réunion du Comité Scientifique qui s'est tenue le vendredi 7 février 2003 à l'Université de Rouen. Sa diffusion a été autorisée.

Marcel J.-F, Olry P., Rothier-Bautzer E., Sonntag M. (2002). "Les pratiques comme objet d'analyse, éléments pour l'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques dans le champ des sciences de l'éducation" in *Revue Française de Pédagogie*, n°138, janvier - février - mars 2002.

Martuccelli D. (2002). *Grammaires de l'individu*, Gallimard, collection Folio/Essais. Paris.

Martuccelli D. (2010). *La société singulariste*. Armand Colin. Paris.

Martuccelli D., De Singly F. (2010). *Les sociologies de l'individu*. Armand Colin. Paris.

Massip C. (2004). *Pratiques réflexives et formation de formateurs en alternance. Le cas de la formation pédagogique des Maisons Familiales Rurales*. L'Harmattan, Coll. Alternances et développement. Paris.

Menger P.-M. (1998). *La profession de comédien. Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Paris, La Documentation Française, 1998, 456 p.

Menger P.-M. (2005). *Les intermittents du spectacle. Sociologie d'une exception*, Paris, Editions de l'EHESS, 2005, 284 p., évolutions, Editions de la MSH, Paris. 252 p.

Menger P.-M. (sous la direction de) (2003). *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations et évolutions*. Editions la Maison de l'Homme.

Metz S., Boukhriess I. (2006). "La conception du campus numérique VCIEL : compromis pour le maintien d'identités" publié dans le "23^{ème} colloque de l'AIPU 2006, Monastir, Tunis" halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/36/10/02/PDF/Metzavecscemas.pdf

- Moust J.-H.-C. (1993). *On the role of tutors in problem-based learning : Contrasting Student-guided with staff-guided tutorials*. Maastricht, The Netherlands- University Press.
- Oillo D. & Barraqué P. (2000). "Universités virtuelles, universités plurielles" in *L'université virtuelle*, les Cahiers du Numérique n°2.
- Paquelin D., Choplin H. (2003). "Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations" in Albero B., *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès et Lavoisier, Paris.
- Paquette D. (2001). "Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender" in *Distances*, vol. 5, n°1, pp. 7-35. 34 p.
- Parlier M. (1996) "La compétence, nouveau modèle de gestion des ressources humaines" in *revue Personnel* n°366.
- Pelpel P. (1995). *Guide de la fonction tutorale*. Editions de l'organisation. Collection : les guides du métier d'enseignant.
- Pelpel P. (2001). "Le tutorat dans tous ses états : formation des enseignants et formation des élèves en entreprise. Une étude comparative." Sur le site <http://aecse2001.univ-lille1.fr/cdrom/Coms/Pelpel.htm>., consulté le 20 septembre 2004.
- Perret-Clermont A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang.
- Perriault J. (2002). *L'accès du savoir en ligne*. O. Jacob. Paris.
- Postic M. (2002). *La relation éducative*, PUF, Paris.
- Primon J.-L. (1994). "Une profession en train de se faire : les formateurs", *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Lucas Y. et Dubar C. (dir.), PUL, Lille, pp. 373-375.
- Quintin J.-J. (2007) "L'impact du tutorat sur les performances des étudiants, effet de cinq modalités d'intervention tutorale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone" in *Actes de la conférence EIAH 2007*, UNIL, Lausanne les 27, 28 et 29 juin". INRP
- Quivy R., Van Campenhoudt L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod. Paris.
- Rebughini P. (2010). "Processus de singularisation et analyse sociologique : éthique, critique, imagination" in *SociologieS*. Grands résumés, La société singulariste, mis en ligne le 27 décembre 2010. Sur le site : http://sociologies.revues.org/index_3345.html. Dernière consultation le 16 septembre 2011.

Robert A., Bouillaguet A. (2002). *L'analyse de contenu*. PUF. Paris.

Rodet J. (2011). "Les tuteurs à distance et les fonctions d'accompagnement" article consulté sur le site <http://blogdetad.blogspot.com/2011/10/le-tuteur-distance-et-les-fonctions.html> le 15 septembre 2011.

Séhaba K., Mailles-Viard P., Metz S., Miguet S. (2009). User Centered Design & E-Learning, The Case of the Virtual Campus VCIel, in Berdai A. & Sekhari A. (Eds.) Proceedings of the International Conference on Software, Knowledge Information Management and Applications, pp. 295-301. ISBN : 9781851432516.

Simondon G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Editions Aubier. Paris.

Simonian S. (2010). *Hypertexte et processus cognitif, enjeux pour l'apprentissage*. Lavoisier (Hermès)

Temperman G., Depover C. et De Lièvre B. (2007). "Le tableau de bord, un outil d'awareness asynchrone, analyse de son usage dans un environnement collaboratif à distance" in *Actes de la conférence EIAH 2007*, UNIL, Lausanne les 27,28 et 29 juin. INRP.

Wallet J. (Eds) (2007). *Le Campus Numérique FORSE : analyses et témoignages*. Université de Rouen, le Havre.

Weill-Fassina A., Pastré P. (2004). Les compétences professionnelles et le développement. In Falzon P. (Ed.), *Ergonomie* (pp. 213-231). PUF. Paris.

Wion F., Gagné P. (2008). "Le tutorat dans la formation à distance : A la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe" in *Distances et savoirs* vol.6, n°4/2008, pp. 491-517.

Zarifian P. (1999). *Objectif Compétence. Pour une nouvelle logique*, Liaisons, 1999.

Zarifian P. (en collaboration avec Palloix C.), (1989) *La société post-économique* L'Harmattan.

Tableaux

Tableau n°	Titre	Page
1	Modèles d'exercice de la fonction tutorale et types d'apprenants auxquels ils conviennent le mieux	41
2	Rôles prédominants du tuteur suivant les facteurs de la situation d'apprentissage	43
3	Liste des concepteurs interviewés	91
4	Grille des thèmes retenus lors de l'analyse des entretiens des trois concepteurs	92
5	Liste des tuteurs interviewés	95
6	Grille d'entretien semi-directif pour les tuteurs	99
7	Grille d'analyse de la singularité des pratiques et des représentations des tuteurs à distance	110
8	Les représentations des tuteurs sur les dispositifs de FOAD	156
9	Nature et contenu des échanges entre pairs au sein des trois dispositifs	175
10	Tableau récapitulatif des représentations des tuteurs concernant le profil de leurs tutorés	187
11	Qualité et contenu des échanges entre tuteurs et tutorés (représentations des tuteurs)	194
12	Représentations des TAD concernant la perception des étudiants vis-à-vis des TAD	201

Tableau n°	Titre	Page
13	Tableau récapitulatif de la co-construction des pratiques en interaction avec les étudiants	208
14	Tableau récapitulatif des motifs d'adaptation des tuteurs à leurs étudiants tutorés	221
15	Présentation des tuteurs dans le dispositif V-Ciel	233
16	Présentation des tuteurs dans le dispositif UTICEF	234
17	Présentation des tuteurs dans le dispositif FORSE Lyon	235
18	Représentations des TAD V-Ciel sur leur activité tutorale	238
19	Représentations des TAD UTICEF sur leur activité tutorale	239
20	Représentations des TAD FORSE Lyon sur leur activité tutorale	240
21	Singularités indépendantes du dispositif	241
22	Représentations des tuteurs V-Ciel quant à leur activité tutorale	245
23	Représentations des tuteurs UTICEF quant à leur activité tutorale	246
24	Représentations des tuteurs FORSE Lyon quant à leur activité tutorale	247
25	Représentations des tuteurs quant à leur activité tutorale	248
26	Qualificatifs concernant les pratiques tutorales sur V-Ciel	255
27	Qualificatifs concernant les pratiques tutorales sur UTICEF	256
28	Qualificatifs concernant les pratiques tutorales sur FORSE Lyon	257
29	Qualificatifs concernant les pratiques tutorales sur les trois dispositifs	258
30	Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD enseignants ou formateurs	261

Tableau n°	Titre	Page
31	Construction opérée par identification par les TAD enseignants ou formateurs	263
32	Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD dont la profession est autre	264
33	Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD dont la profession est autre	265
34	Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD enseignants ou formateurs	266
35	Construction opérée par identification par les TAD enseignants ou formateurs	267
36	Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD dont la profession est autre	268
37	Construction opérée par identification par les TAD dont la profession est autre	269
38	Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD enseignants ou formateurs	270
39	Construction opérée par identification par les TAD enseignants ou formateurs	273
40	Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD dont la profession est autre	274
41	Construction opérée par identification par les TAD dont la profession est autre	275
42	Compétences nécessaires et développées dans la pratique tutorale, TAD V-Ciel	280

Tableau n°	Titre	Page
43	Compétences nécessaires et développées dans la pratique tutorale, TAD UTICEF	283
44	Compétences nécessaires et développées dans la pratique tutorale, TAD FORSE Lyon	287
45	Typologie du profil des tuteurs à distance en fonction de leur logique individuelle	298
46	Répartition des tuteurs en fonction de leur profil de logiques individuelles	331
47	Répartition des tuteurs en fonction de leur profil de logiques individuelles	333

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	1
INTRODUCTION.....	2
CHAPITRE 1.....	10
CONTEXTE THEORIQUE.....	10
1. NOTIONS DE CHANGEMENTS IMPOSES PAR LA FOAD DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR UNIVERSITAIRE	10
1.1. <i>Les mutations en cours de l'enseignement universitaire dans le cadre de la FOAD</i>	10
1.2. <i>Les exigences techniques</i>	11
<i>De nouveaux outils : les dispositifs</i>	11
1.3. <i>Le changement paradigmatique de la conception de l'enseignement universitaire</i>	12
1.3.1. Le changement de la nature de la transmission du savoir.....	13
1.3.2. Les changements de pratiques chez les enseignants-chercheurs	14
1.3.3. Les changements observés au niveau des étudiants.....	15
1.4. <i>L'efficacité est-elle démontrée?</i>	16
1.5. <i>Des modes de reconnaissance et de gratification institutionnels en rupture</i>	17
1.6. <i>Des dispositifs en partie en marge du système</i>	18
1.7. <i>Au sein des dispositifs transitionnels : le recrutement de personnels extérieurs à l'Université</i>	19
1.8. <i>Les dispositifs transitionnels : le développement de ressources numérisées spécifiques</i>	19
2. NOTIONS DE TUTORAT	20
2.1. <i>L'origine de la notion de tutorat en France</i>	20
2.2. <i>Le tutorat, méthode aux contextes et réalités variables</i>	21
2.2.1. Le tutorat en entreprise.....	21
Les qualités attendues du tuteur en entreprise	21
2.2.2. Le tutorat dans un contexte d'enseignement	22
2.3. <i>Les différents vocables du terme "tutorat"</i>	23
2.3.1. Le tutorat réciproque.....	23
2.3.2. Le tutorat alterné.....	23
2.3.3. Le tutorat interculturel.....	24
2.4. <i>Le succès de la méthode tutorale</i>	24
3. DERIVES DU TUTORAT.....	25
3.1. <i>La dérive fusionnelle</i>	25
3.2. <i>La dérive institutionnelle</i>	25
4. LES DIFFERENTES FORMES DE TUTORAT DANS LES FOAD DE TYPE UNIVERSITAIRE	26
4.1. <i>La notion d'étayage</i>	27
4.2. <i>Les compétences attendues du tuteur</i>	28
4.3. <i>Cahiers des charges des Campus Numériques étudiés</i>	29
4.4. <i>Les activités possibles du tuteur de FOAD</i>	30
4.4.1. Une activité d'aide à l'organisation.....	31
a) La modalité de planification	31
b) L'accès aux ressources.....	31
4.4.2. Le soutien méthodologique	32
4.4.3. Une activité pédagogique.....	32
4.4.4. Une aide technique.....	33
4.4.5. Un accompagnement social.....	33
a) Le soutien psychologique	33
b) La notion de congruence cognitive	34
c) La notion de congruence sociale.....	34
4.5. <i>Un soutien qu'il faut savoir varier en fonctions des contextes</i>	35
4.6. <i>Des compétences pour une dimension humaine de la relation médiatisée</i>	35

4.6.1.	La notion de fronesis.....	36
4.6.2.	La notion de variabilité de l'activité tutorale.....	36
4.6.3.	Le tutorat : un agir en situation	37
4.7.	<i>La congruence : le nec plus ultra ?</i>	38
5.	ESSAI DE MODELISATION DU MODELE D'EXERCICE DU TUTORAT D'UNE FOAD.....	38
5.1.	<i>Notion de modèles d'exercice de la fonction tutorale</i>	38
5.1.1.	Le modèle fonctionnel.....	39
5.1.2.	Le modèle affectif	39
5.1.3.	Le modèle pédagogique	39
5.1.4.	Le modèle holistique et personnalisé	40
5.2.	<i>Notion d'identification des rôles possibles du tuteur on-line</i>	42
ANCRAGE THEORIQUE		45
6.	UNE CONCEPTION SOCIOLOGIQUE DE L'INDIVIDU TUTEUR.....	45
6.1.	<i>Le tuteur à distance : individu dans un monde moderne</i>	45
6.2.	<i>La singularité des pratiques tutorales</i>	47
6.2.1.	Les interdépendances	49
6.2.2.	Des liens multiples	49
6.3.	<i>Du cahier des charges prescrit à la mission effectuée</i>	51
7.	LES RELATIONS, CONTRAINTES ET RESSOURCES PROPOSEES AU TUTEUR A DISTANCE DANS LA CONSTRUCTION DE SES PRATIQUES.....	52
7.1.	<i>La fonction tutorale à l'épreuve du "modèle service" alliant l'état de connaissance en psychologie et une approche sociologique</i>	52
7.1.1.	Définition du "pôle système" de l'activité tutorale dans le modèle-service	53
a).	Les relations avec l'environnement institutionnel	54
b).	Flexibilité et compétences.....	56
7.1.2.	Notion d'employabilité et de flexibilité	57
a)	Un statut incertain pour les tuteurs	59
b)	Qui assure le tutorat dans une formation universitaire supérieure ?.....	59
c)	"Tuteur, tutrice : un titre en mal de reconnaissance professionnelle"	59
d)	Du lien via un "non humain".....	61
e)	Différence d'appropriation avec la plate-forme pédagogique, technique.....	61
7.1.3.	Définition du "pôle autres" de l'activité tutorale dans le modèle-service	62
a)	Les relations des TAD avec leurs collègues.....	62
b)	Définition du groupe occupationnel des cyber-tuteurs.....	62
c)	La construction des pratiques tutorales des cyber-tuteurs	65
d)	Définition de pratiques professionnelles tutorales	65
7.1.4.	Définition du "pôle personne-à-qui-s'adresse-le-service" de l'activité tutorale dans le modèle-service.....	68
	Les relations avec le groupe de personnes "à-qui-s'adresse-le-service"	68
a)	Conception interactionniste des relations entre tuteurs et tutorés	69
b)	Notion de netiquette.....	69
c)	La représentation du rôle du tuteur par les étudiants.....	70
7.1.5.	Notion de représentation du rôle du tuteur	71
7.1.6.	Définition du "pôle soi" de l'activité tutorale dans le modèle-service	71
	Relations des TAD avec leur contexte professionnel et personnel	72
7.1.7.	Synthèse de notre questionnement.	73
7.1.8.	Synthèse du modèle-service	74
7.1.9.	Le concept de transaction sociale	75
8.	PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE.....	76
9.	NOS HYPOTHESES	77
CHAPITRE 2.....		78
METHODOLOGIE		78
1.	DESCRIPTION DE NOS TERRAINS DE RECHERCHE	78
1.1.	<i>Description du premier campus : V-Ciel</i>	78
1.1.1.	Date et origine de la création.....	78
1.1.2.	Organisation de la formation	79
1.1.3.	Organisation de la fonction tutorale	80
1.1.4.	Spécificités de la formation.....	82
1.2.	<i>Description du deuxième dispositif : UTICEF</i>	82
1.2.1.	Date et origine de création	83
1.2.2.	Organisation de la formation.....	83
1.2.3.	Spécificités de la formation.....	84

a)	Le recrutement des étudiants	84
b)	Un dialogue de progression constant	85
1.2.4.	Organisation de la fonction tutorale	85
1.3.	<i>Description du troisième campus FORSE</i>	86
1.3.1.	Date et origine de création	86
1.3.2.	Organisation de la formation lyonnaise de type hybride	87
1.3.3.	Organisation de la fonction tutorale	88
1.3.4.	Spécificités du dispositif FORSE	89
2.	DEMARCHES DE RECHERCHE.....	89
2.1.	<i>Le déroulement de notre recherche en deux temps</i>	90
2.2.	<i>Les trois entretiens d'exploration en vue de la construction de la grille d'entretien</i>	90
2.2.1.	Echantillonnage.....	90
2.2.2.	Entretiens exploratoires non directifs : passation et analyse	91
a)	Passation	91
b)	Analyse de contenu thématique	92
2.3.	<i>Les vingt-sept entretiens semi-directifs</i>	95
2.3.1.	Entretiens semi-directifs : échantillonnage.....	95
2.3.2.	Choix des entretiens compréhensifs semi-directifs	97
2.3.3.	Choix de la méthode structurale	98
2.3.4.	Elaboration de notre grille d'entretien.....	99
2.3.5.	Méthodes de passation diversifiées	103
2.3.6.	Contraintes rencontrées	104
2.3.7.	Disparités	104
2.3.8.	Position du chercheur.....	105
3.	ANALYSE DE CONTENU : METHODE D'ANALYSE DES ENTRETIENS.....	106
3.1.	<i>Analyse de contenu thématique</i>	106
3.2.	<i>Thèmes et sous-thèmes de codage</i>	107
3.3.	<i>Grille d'analyse de la singularité des pratiques et des représentations des tuteurs à distance</i>	109
CHAPITRE 3.....		112
SINGULARITES DE LA CONSTRUCTION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES TAD PAR RAPPORT AU POLE SYSTEME.....		112
1.	DEMARCATIENS RELATIVES AU SCENARIO PEDAGOGIQUE DANS LE DISCOURS DES TAD.....	113
1.1	<i>Démarcations relatives à la conception des cours</i>	113
1.1.1.	Rappel des spécificités relatives à la conception des cours et l'implication éventuelle des tuteurs, par dispositif	113
a)	Dispositif 1 : V-Ciel	113
b)	Dispositif 2 : UTICEF.....	113
c)	Dispositif 3 : FORSE Lyon.....	114
1.1.2.	Eléments de démarcation par dispositif.....	114
a)	Dispositif 1 : V-Ciel	114
b)	Dispositif 2 : UTICEF.....	115
c)	Dispositif 3 : FORSE Lyon.....	115
1.1.3.	Eléments de démarcation indépendants du dispositif.....	116
1.2.	<i>Démarcations relatives à l'organisation du tutorat</i>	116
1.2.1.	Rappel des spécificités relatives à l'organisation du tutorat par dispositif	116
a)	Dispositif V-Ciel	116
b)	Dispositif UTICEF.....	118
c)	Dispositif FORSE Lyon	121
1.2.2.	Eléments de démarcation par dispositif.....	122
a)	Dispositif V-Ciel	122
b)	Dispositif UTICEF.....	123
c)	Dispositif FORSE Lyon	123
1.2.3.	Eléments de démarcation indépendants du dispositif.....	123
1.3.	<i>Démarcations relatives à l'organisation de l'évaluation</i>	124
1.3.1.	Rappel des spécificités relatives à l'organisation de l'évaluation par dispositif	124
a)	Dispositif V-Ciel	124
b)	Dispositif UTICEF.....	124
c)	Dispositif FORSE Lyon	125
1.3.2.	Eléments de démarcation par dispositif.....	125
a)	Dispositif V-Ciel	125
b)	Dispositif UTICEF.....	126
c)	Dispositif FORSE	126
1.3.3.	Eléments de démarcation indépendants du dispositif.....	127

1.4. <i>Démarcations relatives au suivi du dispositif technique</i>	127
1.4.1. Rappels des spécificités relatives au suivi du dispositif technique	127
a) Dispositif V-Ciel	127
b) Dispositif UTICEF	127
c) Dispositif FORSE Lyon	127
14.2. Eléments de démarcation par dispositif	128
a) Dispositif V-Ciel	128
b) Dispositif UTICEF	128
c) Dispositif FORSE Lyon	128
1.4.3. Eléments de démarcation indépendants du dispositif	128
1.5. <i>Synthèse</i>	128
2. DEMARCATIIONS RELATIVES AU CAHIER DES CHARGES INSTITUTIONNEL DANS LE DISCOURS DES TAD	129
2.1. <i>Rappel relatif aux questions concernant le cahier des charges</i>	129
2.1.1. Rappels des spécificités relatives au cahier des charges institutionnel par dispositif	129
a) Dispositif V-Ciel	129
b) Dispositif UTICEF	129
c) Dispositif FORSE	130
2.1.2. Eléments de démarcation par dispositif	130
a) Dispositif V-Ciel	130
b) Dispositif UTICEF	130
c) Dispositif FORSE	131
2.1.3. Eléments de démarcation indépendants du dispositif	132
2.2. <i>Démarcations relatives aux tâches prescrites</i>	133
2.2.1. Eléments de démarcation par dispositif	133
a) Dispositif V-Ciel	133
b) Dispositif UTICEF	133
c) Dispositif FORSE	134
2.2.2. Eléments de démarcation indépendants du dispositif	135
2.3. <i>Synthèse</i>	135
3. LE STATUT ET LA RECONNAISSANCE DANS LE DISCOURS DES TAD	135
3.1. <i>Le recrutement par dispositif</i>	135
3.1.1. Dispositif V-Ciel	136
3.1.2. Dispositif UTICEF	136
3.1.3. Dispositif FORSE	136
3.2. <i>Le profil des TAD par dispositif</i>	136
3.2.1. Dispositif V-Ciel	137
3.2.2. Dispositif UTICEF	137
3.2.3. Dispositif FORSE	137
3.3. <i>La rémunération par dispositif</i>	137
3.3.1. Dispositif V-Ciel	137
3.3.2. Dispositif UTICEF	138
3.3.3. Dispositif FORSE	138
3.3.4. Eléments de démarcation indépendants du dispositif	139
3.4. <i>La perception du personnel permanent de l'Université par dispositif</i>	139
3.4.1. Dispositif V-Ciel	139
3.4.2. Dispositif UTICEF	140
3.4.3. Dispositif FORSE	140
3.4.4. Eléments de démarcation indépendants du dispositif	141
3.5. <i>La perception de l'équipe pédagogique du dispositif de FOAD</i>	142
3.5.1. Dispositif V-Ciel	142
3.5.2. Dispositif UTICEF	142
3.5.3. Dispositif FORSE	143
3.5.4. Eléments de démarcation indépendants du dispositif	143
3.6. <i>Synthèse</i>	143
4. LES DISPOSITIFS DE FOAD COMME DISPOSITIFS TRANSITIONNELS (DT) DANS LE DISCOURS DES TAD	144
4.1. <i>La notion de concurrence des dispositifs transitionnels, éléments abordés constitutifs par dispositif</i>	145
4.1.1. Dispositif V-Ciel	146
4.1.2. Dispositif UTICEF	146
4.1.3. Dispositif FORSE	147
4.2. <i>La notion de marché des dispositifs transitionnels, éléments abordés par dispositif</i>	147
4.2.1. Dispositif V-Ciel	147
4.2.2. Dispositif UTICEF	147
4.2.3. Dispositif FORSE	147

4.3. <i>La notion de problèmes organisationnels inhérents aux dispositifs transitionnels en marge, éléments abordés par dispositif</i>	148
4.3.1. V-Ciel	148
4.3.2. UTICEF	149
4.3.3. FORSE	150
4.4. <i>La notion de propositions d'amélioration des DT, éléments abordés par dispositif</i>	150
4.4.1. V-Ciel	150
4.4.2. UTICEF	151
4.4.3. FORSE	152
4.5. <i>La notion de pérennité, éléments abordés par dispositif</i>	152
4.5.1. V-Ciel	152
4.5.2. UTICEF	154
4.5.3. FORSE Lyon.....	154
4.6. <i>Synthèse</i>	155
5. SYNTHÈSE CONCLUSIVE DU POLE SYSTEME DANS LA SINGULARITE DE LA CONSTRUCTION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES TAD	160
CHAPITRE 4	162
SINGULARITE DE LA CONSTRUCTION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES TAD PAR RAPPORT AUX POLES PAIRS ET ETUDIANTS	162
1. SPECIFICITES RELATIVES AU POLE DES PAIRS DANS LE DISCOURS DES TAD.....	164
1.1. <i>Définition du groupe des cybertuteurs : profession ? Métier ? Occupation ?</i>	164
1.2. <i>Rappel des indications institutionnelles concernant les échanges entre pairs par dispositif</i>	166
1.2.1. Dispositif V-Ciel.....	166
1.2.2. Dispositif UTICEF.....	167
Participation à l'espace tuteurs.....	167
1.2.3. Dispositif FORSE Lyon	168
1.3. <i>Éléments de singularité des échanges par dispositif</i>	168
1.3.1. Dispositif V-Ciel.....	168
1.3.2. Dispositif UTICEF.....	169
1.3.3. Dispositif FORSE Lyon	171
1.4. <i>Éléments de singularité indépendants du dispositif</i>	174
1.5. <i>Synthèse</i>	179
2. SPECIFICITES RELATIVES AU POLE DES ETUDIANTS DANS LE DISCOURS DES TAD.....	181
2.1. <i>Rappel des indications institutionnelles concernant le recrutement et les compétences attendues des apprenants par dispositif</i>	181
2.1.1. Dispositif V-Ciel.....	181
2.1.2. Dispositif UTICEF.....	182
2.1.3. Dispositif FORSE Lyon	182
2.2. <i>Éléments de singularité des représentations des TAD concernant le profil des étudiants, par dispositif</i> ...	182
2.2.1. Dispositif V-Ciel.....	183
2.2.2. Dispositif UTICEF	185
2.2.3. Dispositif FORSE Lyon	185
2.3. <i>Éléments de singularité indépendants des CN</i>	186
2.4. <i>Éléments de singularité des représentations des TAD concernant les compétences des étudiants, par dispositif</i>	190
2.4.1. Dispositif V-Ciel.....	190
2.4.2. Dispositif UTICEF.....	190
2.4.3. Dispositif FORSE Lyon	190
2.5. <i>Éléments de singularité indépendants des CN</i>	190
2.6. <i>Nature des interactions entre les tuteurs à distance et les apprenants par dispositif</i>	191
2.6.1. Dispositif V-Ciel.....	191
a) Qualité des échanges.....	191
b) Contenu des échanges	192
2.6.2. Dispositif UTICEF.....	192
a) Qualité des échanges.....	192
b) Contenu des échanges.....	192
2.6.3. Dispositif FORSE Lyon	192
a) Qualité des échanges.....	192
b) Contenu des échanges	193
2.7. <i>Éléments de singularité par dispositif</i>	193
2.7.1. Dispositif V-Ciel.....	193

2.7.2	Dispositif UTICEF.....	194
2.7.3	Dispositif FORSE Lyon.....	194
2.8	<i>Eléments de singularité indépendants du dispositif.....</i>	<i>194</i>
2.9	<i>Représentations de la perception des TAD par les étudiants.....</i>	<i>198</i>
2.9.1	Dispositif V-Ciel.....	198
2.9.2	Dispositif UTICEF.....	199
2.9.3	Dispositif FORSE Lyon.....	199
3.	ELEMENTS DE SINGULARITE INDEPENDANTS DU DISPOSITIF.....	201
3.1	<i>Eléments facilitateurs pour la construction ou de co-construction des pratiques professionnelles des TAD en interaction avec les étudiants.....</i>	<i>204</i>
3.1.1	Dispositif V-Ciel.....	204
3.1.2	Dispositif UTICEF.....	205
3.1.3	Dispositif FORSE Lyon.....	206
3.2	<i>Eléments singuliers indépendants du dispositif.....</i>	<i>207</i>
3.3	<i>Singularité de l'adaptation des TAD en fonction des apprenants et de leurs demandes, par dispositif.....</i>	<i>211</i>
3.3.1	Dispositif V-Ciel.....	211
3.3.2	Dispositif UTICEF.....	214
3.3.3	Dispositif FORSE Lyon.....	216
3.4	<i>Eléments de singularité indépendants du dispositif.....</i>	<i>220</i>
3.5	<i>Synthèse.....</i>	<i>227</i>
3.6	<i>Synthèse générale.....</i>	<i>228</i>

SINGULARITE DE LA CONSTRUCTION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES TAD PAR RAPPORT AU POLE "SOI"..... 230

1.	LA CONSTRUCTION DES PRATIQUES TUTORALES.....	232
1.1.	<i>Activité tutorale : représentations et construction des pratiques.....</i>	<i>233</i>
1.1.1.	Présentation des tuteurs.....	233
a)	Dispositif V-Ciel.....	233
b)	Dispositif UTICEF.....	234
c)	Dispositif FORSE Lyon.....	235
1.1.2.	Représentations sur l'activité tutorale.....	237
1.1.3.	Singularités par dispositif.....	237
a)	Dispositif V-Ciel.....	238
b)	Dispositif UTICEF.....	239
c)	Dispositif FORSE Lyon.....	240
1.1.4.	Singularités indépendantes du dispositif.....	241
1.2.	<i>Définition du tutorat.....</i>	<i>243</i>
1.2.1.	Dispositif V-Ciel.....	245
1.2.2.	Dispositif UTICEF.....	246
1.2.3.	Dispositif FORSE Lyon.....	247
1.2.4.	Singularités indépendantes du dispositif.....	248
1.3.	<i>Notion de limites liées à l'activité tutorale.....</i>	<i>252</i>
1.3.1.	Dispositif V-Ciel.....	252
1.3.2.	Dispositif UTICEF.....	252
1.3.3.	Dispositif FORSE Lyon.....	253
1.3.4.	Singularités indépendantes du dispositif.....	254
1.4.	<i>Nature de leurs pratiques tutorales.....</i>	<i>254</i>
1.4.1.	Dispositif V-Ciel.....	255
1.4.2.	Dispositif UTICEF.....	256
1.4.3.	Dispositif FORSE Lyon.....	257
1.4.4.	Singularités indépendantes du dispositif.....	257
1.5.	<i>Construction des pratiques tutorales et perméabilité entre la profession dominante et l'activité tutorale.....</i>	<i>259</i>
1.5.1.	Dispositif V-Ciel.....	261
a)	Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD enseignants ou formateurs.....	261
b)	Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD enseignants ou formateurs.....	262
c)	Construction opérée par identification par les TAD enseignants ou formateurs.....	263
d)	Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD dont la profession est autre.....	264
e)	Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD dont la profession est autre.....	265
f)	Construction opérée par identification par les TAD dont la profession est autre.....	265
1.5.2	Dispositif UTICEF.....	265
a)	Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD enseignants ou formateurs.....	266
b)	Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD enseignants ou formateurs.....	267
c)	Construction opérée par identification par les TAD enseignants ou formateurs.....	267
d)	Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD dont la profession est autre.....	268

e)	Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD dont la profession est autre.....	268
f)	Construction opérée par identification par les TAD dont la profession est autre.....	269
1.5.3	Dispositif FORSE Lyon.....	269
a)	Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD enseignants ou formateurs.....	270
b)	Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD enseignants ou formateurs.....	272
c)	Construction opérée par identification par les TAD enseignants ou formateurs.....	273
d)	Construction opérée en lien avec la profession dominante par les TAD dont la profession est autre.....	274
e)	Construction opérée en lien avec une expérience antérieure par les TAD dont la profession est autre.....	275
f)	Construction opérée par identification par les TAD dont la profession est autre.....	275
1.5.4	Synthèse des éléments remarquables indépendants du dispositif.....	275
1.6.	<i>Nature des compétences mises en jeu dans la construction des pratiques tutorales.....</i>	277
1.6.1	Dispositif V-Ciel.....	280
1.6.2	Dispositif UTICEF.....	283
1.6.3	Dispositif FORSE Lyon.....	287
1.6.4	Singularités indépendantes du dispositif.....	291
1.7.	<i>Synthèse générale sur la construction des pratiques tutorales vues par les TAD.....</i>	292
2.	MAINTIEN DE L'ACTIVITE TUTORALE : QUELLES LOGIQUES DES ACTEURS ?.....	295
2.1.	<i>Proposition d'une typologie des profils des tuteurs en fonction de leur logique individuelle dominante... 298</i>	
2.2.	<i>Profil 1 : vocation d'accompagnant forte, projet fort par rapport à l'université, intégration à une communauté technique forte.....</i>	300
2.2.1.	Tuteur n°1 :.....	300
2.2.2.	Tuteur n°5 :.....	301
2.2.3.	Tuteur n°6 :.....	303
2.2.4.	Tuteur n°7 :.....	305
2.2.5.	Tuteur n°8 :.....	306
2.2.6.	Tuteur n°9 :.....	308
2.2.7.	Tuteur 11 :.....	308
2.2.8.	Tuteur n°12 :.....	310
2.2.9.	Tuteur n°14 :.....	312
2.2.10.	Tuteur n°16 :.....	313
2.2.11.	Tuteur n°21 :.....	314
2.2.12.	Tuteur n°23 :.....	316
2.3.	<i>Profil 2 : vocation d'accompagnant forte, projet fort par rapport à l'université, intégration à une communauté technique faible.....</i>	317
2.3.1.	Tuteur n°17 :.....	317
2.3.2.	Tuteur n°19 :.....	318
2.3.3.	Tuteur n°24 :.....	319
2.3.4.	Tuteur n°28 :.....	320
2.4.	<i>Profil 3 : vocation d'accompagnant faible, projet fort par rapport à l'université, intégration à une communauté technique forte.....</i>	320
Tuteur n°26 :.....		320
2.5.	<i>Profil 4 : vocation d'accompagnant faible, projet fort par rapport à l'université, intégration à une communauté technique faible.....</i>	321
2.6.	<i>Profil 5 : vocation d'accompagnant forte, projet faible par rapport à l'université, intégration à une communauté technique forte.....</i>	322
2.6.1.	Tuteur n°3 :.....	322
2.6.2.	Tuteur n°10 :.....	323
2.6.3.	Tuteur n°13 :.....	324
2.7.	<i>Profil 6 : vocation d'accompagnant forte, projet faible par rapport à l'université, intégration à une communauté technique faible.....</i>	325
2.7.1.	Tuteur n°18 :.....	325
2.7.2.	Tuteur n°20 :.....	326
2.7.3.	Tuteur n°22 :.....	326
2.7.4.	Tuteur n°25 :.....	327
2.8.	<i>Profil 7 : vocation d'accompagnant faible, projet faible par rapport à l'université, intégration à une communauté technique forte.....</i>	328
2.8.1.	Tuteur n°2 :.....	328
2.8.2.	Tuteur n°4 :.....	329
2.9.	<i>Profil 8 : vocation d'accompagnant faible, projet faible par rapport à l'université, intégration à une communauté technique faible.....</i>	330
2.10.	<i>Synthèse des singularités des logiques individuelles des acteurs-tuteurs.....</i>	330

CHAPITRE 6.....	336
SYNTHESE, DISCUSSION, CONCLUSION	336
1. LES TUTEURS A DISTANCE, INDIVIDUS DANS UN MONDE MODERNE.....	336
2. NOTRE DEMARCHE DE RECHERCHE	338
3. LES RESULTATS DE NOS ANALYSES, MIS EN PERSPECTIVE DE NOS HYPOTHESES	338
3.1. <i>Pôle "Système"</i>	338
3.1.1. Ecart de pratiques relatifs au scénario pédagogique	338
3.1.2. Ecart de pratiques relatifs au cahier des charges.....	339
3.1.3. Statut et reconnaissance : éléments discordants	340
a) Le recrutement	340
b) La rémunération.....	341
c) La reconnaissance institutionnelle	341
3.1.4. Représentations des cybertuteurs sur les Campus numériques.....	343
3.1.5. Pérennisation des dispositifs	344
3.1.6. Mise en perspective de notre hypothèse 1	345
3.1.7. Discussion relative au pôle "Système"	345
3.2. <i>Le pôle "Pairs"</i>	347
3.2.1. Nature des échanges.....	347
3.2.2. Fréquence des échanges	348
3.2.3. Formalisation des échanges.....	348
3.2.4. Mise en perspective de notre hypothèse 2	349
3.2.5. Discussion sur le pôle "pairs".....	349
3.3. <i>Pôle "Etudiants"</i>	351
3.3.1. Qualité et contenu des échanges.....	351
3.3.2. Représentation des tuteurs de la perception des étudiants vis-à-vis des TAD.....	352
3.3.3. Éléments facilitateurs pour la co-construction des pratiques en interaction avec les étudiants	352
3.3.4. Singularité de l'adaptation des TAD en fonction des apprenants et de leurs demandes.....	353
3.4. <i>Mise en perspective de la deuxième partie de notre hypothèse 2</i>	354
Discussion sur le pôle "Etudiants".....	355
3.5. <i>Pôle "Soi"</i>	357
3.5.1. Représentations des tuteurs sur le tutorat.	357
3.5.2. Représentations des tuteurs sur leur activité tutorale.....	358
3.5.3. Représentations des tuteurs sur les limites de l'activité	358
3.5.4. Représentations des tuteurs sur la construction de leurs pratiques.	359
3.5.5. Représentations des tuteurs sur les liens entre profession dominante et activité tutorale	360
3.5.6. Notions de compétences nécessaires et développées dans l'activité tutorale.	361
3.6. <i>Mise en perspective de notre hypothèse 3</i>	362
3.7. <i>Maintien de l'activité tutorale</i>	363
Les profils des cyber-tuteurs d'après leurs logiques individuelles.....	363
3.8. <i>Mise en perspective de notre hypothèse 4</i>	364
3.9. <i>Discussion relative au pôle "Soi"</i>	365
3.9.1. Intégration à un dispositif innovant.....	365
3.9.2. Stratégie par rapport l'Institution	366
3.9.3. Vocation d'accompagnant humaniste.....	367
4. CONCLUSION	368
5. LES LIMITES DE LA DEMARCHE DE L'ETUDE	370
6. LES PERSPECTIVES ENVISAGEABLES DE L'ETUDE	371
BIBLIOGRAPHIE	373
TABLEAUX.....	384
TABLE DES MATIERES	388