



UNIVERSITE
AIX - MARSEILLE I
Ecole Doctorale : Cognition et Education
Sciences de l'Éducation
Mention : Education et Formation
et
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Ecole Doctoral : Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação
Mention : Política, Trabalho e Formação Humana

Estela Aparecida OLIVEIRA VIEIRA

De la construction identitaire du tuteur comme co-construction ;
analyse de l'activité professionnelle à partir de la plateforme en
ligne.

Sous la direction de Madame Mme Jeanne MALLET-
MONTEL, Professeur Emerite à Université d'Aix-Marseille

Marie-Louise MARTINEZ, Professeure à Université de
Rouen

Mme Daisy Moreira CUNHA, Professeure à Universidade
Federal de Minas Gerias, Faculdade de Educação.

France : Aix en Provence- Brésil : Belo Horizonte
Juillet 2014

Ecole Doctorale : Cognition, Langage et Education
Sciences de l'Éducation
Mention : Education et Formation

et

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Ecole Doctorale : Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação
Mention : Política, Trabalho e Formação Humana

Estela Aparecida OLIVEIRA VIEIRA

De la construction identitaire du tuteur comme co-construction ;
analyse de l'activité professionnelle à partir de la plateforme en
ligne.

Membres du jury

Présidente du Jury : Mme. Jeanne MALLET, Professeure Emerite, Université d'Aix-Marseille

Directrice de thèse : Mme. Marie-Louise MARTINEZ, Professeure, Université de Rouen

Directrice de thèse: Mme. Daisy Moreira CUNHA, Professeure, Universidade Federal de Minas Geras.

Rapporteur : M. Louis DURRIVE, Maître de Conference, Université de Strasbourg

Rapporteur : M. Thierry ARDOUIN, Professeur, Université de Rouen

Membre : Mme. Nicole MENCACCI, Maître de Conference, Université d'Aix-Marseille

Membre : M. Eucidio Pimenta ARRUDA, Professeur, Universidade Federal de Minas Geras.

France-Aix en Provence- Belo Horizonte-Brésil
Juillet 2014

SUMMAIRE

INTRODUCTION	13
I PREMIERE PARTIE : UN OBJET A LA CROISEE DE TROIS DOMAINES	30
I.1 PREMIER CHAPITRE : L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE	31
1.1 <i>Modèles de l'enseignement à distance</i>	<i>32</i>
1.2 <i>Une promenade sur la ligne du temps.....</i>	<i>37</i>
1.3 <i>De quelle distance parlons-nous : l'importance de l'UAB</i>	<i>45</i>
1.4 <i>Les partenariats avec l'UAB</i>	<i>47</i>
1.5 <i>Considérations générales</i>	<i>51</i>
I.2 DEUXIEME CHAPITRE : L'EDUCATION A LA SANTE AU BRESIL	53
2.1 <i>L'éducation permanente dans le domaine de la santé</i>	<i>54</i>
2.2 <i>Le modèle du CEABSF</i>	<i>61</i>
2.3 <i>À la recherche de Référentiels de qualité au CEABSF</i>	<i>68</i>
2.4 <i>La structure de l'institution et le travail prescrit du tuteur</i>	<i>70</i>
2.5 <i>L'éducation permanente en santé au CEABSF</i>	<i>74</i>
2.6 <i>Considérations générales</i>	<i>79</i>
I.3 TROISIEME CHAPITRE : LE TUTEUR ET SON ACTIVITE PROFESSIONNELLE	80
3.1 <i>De quel tuteur parlons-nous ?</i>	<i>81</i>
3.2 <i>Le travail du tuteur dans le contexte de l'EAD</i>	<i>86</i>
3.3 <i>L'activité de travail du tuteur dans l'environnement numérique</i>	<i>91</i>
3.4 <i>Un dispositif original avec tuteur présentiel et tuteur à distance</i>	<i>93</i>
3.5 <i>Quelques modèles d'analyse du travail du tuteur</i>	<i>94</i>
3.5.1 <i>LES INTERVENTIONS PROPOSEES PAR GLIKMAN</i>	<i>95</i>
3.5.2 <i>LE MODELE PROPOSE PAR VIAL</i>	<i>101</i>
3.5.3 <i>L'ETAYAGE PROPOSE PAR BRUNER</i>	<i>104</i>
3.6 <i>Une approche base sur des compétences</i>	<i>107</i>
3.7 <i>De quelle distance parlons-nous ?</i>	<i>112</i>
3.8 <i>La médiation didactique et pédagogique</i>	<i>116</i>
3.8.1 <i>L'ETAYAGE EN LIGNE</i>	<i>123</i>

3.8.2	LA RELATION EDUCATIVE.....	125
3.8.3	LE TIERS : SUJETS ET OBJETS EN INTERRELATION	132
3.8.4	LE LANGAGE EN TANT QU'OBJET TIERS	142
3.9	<i>Les forums en tant que communautés virtuelles d'apprentissage</i>	<i>144</i>
3.10	<i>Le savoir-faire du tuteur</i>	<i>148</i>
3.11	<i>Considérations générales</i>	<i>161</i>

II DEUXIEME PARTIE : L'ACTIVITE DU TUTEUR AU CŒUR DE LA PLATEFORME 162

II.1 PREMIER CHAPITRE : LE TERRAIN D'INVESTIGATION ET L'IMPLICATION DU CHERCHEUR	163
1.1 <i>La formation, la recherche et le chercheur</i>	<i>163</i>
1.2 <i>La sélection des sujets pour cette recherche : l'échantillon</i>	<i>165</i>
1.3 <i>Considérations générales</i>	<i>167</i>
II.2 DEUXIEME CHAPITRE : LA METHODE DE RECUEIL DE DONNEES.....	168
2.1 <i>Le chemin parcouru</i>	<i>168</i>
2.2 <i>L'analyse documentaire et le prescrit</i>	<i>170</i>
2.3 <i>L'activité tutorale, ses traces et ses observables</i>	<i>172</i>
2.4 <i>À la recherche d'une identité dans les marques langagières.....</i>	<i>173</i>
2.4.1 PRE-ANALYSE	174
2.4.2 L'EXPLOITATION DU MATERIEL ET LA RECHERCHE DES INDICATEURS	176
2.4.3 LE TRAITEMENT, L'INTERPRETATION ET L'INFERENCE	183
2.5 <i>La verbalisation de l'activité</i>	<i>191</i>
2.5.1 L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION	192
2.6 <i>Considérations générales</i>	<i>202</i>
II.3 TROISIEME CHAPITRE : ANALYSE ET RESULTATS	203
3.1 <i>Le processus de travail du tuteur et son identité.....</i>	<i>203</i>
3.2 <i>Le prescrit</i>	<i>207</i>
3.3 <i>Le profil des sujets de la recherche.....</i>	<i>209</i>
3.4 <i>Les marques de la co-construction de l'identité, dans les trois dimensions de la signifiante</i>	<i>211</i>
3.4.1 L'ANALYSE THEMATICO-SEMANTIQUE : DE QUOI PARLE-T-ON ?.....	212

3.4.2	L'ANALYSE DE LA C ET OPERATIONS DISCURSIVES : COMMENT PARLE-T-ON ?	223
3.4.3	L'ANALYSE DE LA PRAGMATIQUE, DU RELATIONNEL, DE L'INTERLOCUTIF : QUI PARLE A QUI, POURQUOI ET COMMENT ?	227
3.5	<i>Ce que le tuteur pense de son activité</i>	232
3.5.1	LE TUTEUR ROUGE	235
3.5.2	LE TUTEUR MAGENTA	238
3.5.3	LE TUTEUR OLIVE	242
3.5.4	LE TUTEUR ORANGE	245
3.5.5	LE TUTEUR VERT	249
3.6	<i>Considérations générales</i>	251

III TROISIEME PARTIE : LA CO-CONSTRUCTION DES IDENTITES

PROFESSIONNELLES 253

III.1	PREMIER CHAPITRE: ENTRE LA TACHE ET L'ACTIVITE, DANS L'ÁGORA	254
1.1	<i>L'écart entre le prescrit et le réel</i>	254
1.2	<i>L'activité et le tuteur</i>	258
1.3	<i>Considérations générales</i>	263
III.2	DEUXIEME CHAPITRE : L'ACTIVITE, LE TUTEUR : QUELLE IDENTITE ?	264
2.1	<i>Le profil des tuteurs et la médiation développée</i>	265
2.1.1	OU L'ON PARLE D'ETAYER	269
2.1.2	COMMENT LE TUTEUR PARLE ?	271
2.1.3	L'INTERLOCUTION AU FORUM	278
2.2	<i>Considérations générales</i>	282
III.3	TROISIEME CHAPITRE : LA CO-CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE	284
3.1	<i>L'identité antérieure</i>	285
3.2	<i>L'identité acquise</i>	291
3.2.1	COMMENT LE TUTEUR VOIT LE TUTORAT	291
3.2.2	EMPLOI DU TEMPS ET ORGANISATION DU PROCESSUS DE TRAVAIL	296
3.2.3	LA MEDIATION	300
3.2.4	LE CONTENU ET LE TUTORAT	314
3.2.5	LE PROFIL DU TUTORE	319
3.2.6	LA RECIPROCITE	323

3.2.7	LA CO-CONSTRUCTION ENONCE	329
3.3	<i>L'identité cible</i>	338
3.4	<i>Considérations générales</i>	342
CONSIDERATIONS FINALES.....		344
BIBLIOGRAPHIE.....		351
ANNEXES		1
DONNEES		1
1.	FORUMS	1
1.1	<i>Analyse thématico-sémantique</i>	1
1.1.1	LE TUTEUR CLARIFIE LE THEME QUE LE FORUM SUIVRA	1
1.1.2	LA QUESTION QUI PROBLEMATISE	5
1.1.3	AUTRES QUESTIONS APPARUES.....	10
1.1.4	LE TUTEUR ENCOURAGE LES ETUDIANTS A PARTICIPER	12
1.1.5	LE TUTEUR CONDUIT LE GROUP VERS UN ACCORD AVEC LES CORRIGES	35
1.1.6	LE TUTEUR PORTE SON ATTENTION SUR L 'APPRENTISSAGE DES ETUDIANTS	39
1.1.7	LE TUTEUR FAIT RAPIDEMENT LA CORRECTION DES CONCEPTS ERRONES LORS DE LA DISCUSSION DU FORUM	42
1.1.8	LE TUTEUR STIMULE LES ETUDIANTS QUI N'ONT PAS ENCORE PARTICIPE AU FORUM DE FAIRE LES ENVOIS EN TEMPS VOULU	45
1.1.9	LE TUTEUR REPREND LE THEME DE LA DISCUSSION LORSQUE LE GROUP S'ECARTE DU SUJET PROPOSE	47
1.1.10	SYNTHESE PARTIELLE	50
1.1.11	SYNTHESE DES FORUMS.....	58
1.2	<i>Syntaxe et opérations discursives et Pragmatiques, relationnelles et interlocutives</i>	67
1.2.1	FORUM DU TUTEUR ROUGE	68
1.2.2	FORUM DU TUTEUR ROSE	78
1.2.3	FORUM DU TUTEUR MAGENTA	89
1.2.4	FORUM DU TUTEUR MAGENTA	100
1.2.5	FORUM DU TUTEUR OLIVE.....	109

1.2.6	FORUM DU TUTEUR ORANGE	115
1.2.7	FORUM DU TUTEUR VERT	117
1.2.8	FORUM DU TUTEUR ORANGE	123
1.2.9	FORUM DU TUTEUR VERT	125
2	<i>ENTRETIENS</i>	131
2.1	<i>Entretien avec le tuteur Rouge</i>	131
2.2	<i>Entretien avec le tuteur Magenta</i>	144
2.3	<i>Entretien avec le tuteur Olive</i>	159
2.4	<i>Entretien avec le tuteur Orange</i>	183
2.5	<i>Entretien avec le tuteur Vert</i>	204
RESUME		219
RESUMO		221
ABSTRACT		223

TABLEAUX

TABLEAU 01 : UNIVERSITES D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE ET LA STRUCTURE TYPIQUE DES MEDIAS.....	33
TABLEAU 02 : « MODELES D'EXERCICE DE LA FONCTION TUTORALE ET TYPES D'APPRENANTS AUXQUELS ILS CONVIENNENT LE MIEUX »	97
TABLEAU 03 : LES TACHES ACCOMPLIES PAR LES DIFFERENTS ACTEURS DANS LE TUTORAT AU CEABSF	103
TABLEAU 04 : LES INGREDIENTS DE LA COMPETENCE	109
TABLEAU 05 : PROCESSUS DE TRAVAIL DU TUTEUR AU CEABSF	149
TABLEAU 06 : CRITERES DE PRESENCE D'UN METIER	160
TABLEAU 07 : LISTE DE PRESCRIPTIONS DES TACHES DU TUTEUR AU CEABSF	171
TABLEAU 08 : MODELE DE SUIVI DU PROCESSUS DE TRAVAIL DU TUTEUR, AU CEABSF	175
TABLEAU 09 : MODELISATION DU SUIVI DU TRAVAIL DU TUTEUR.....	183
TABLEAU 10 : L'ETAYAGE EFFECTUE PAR LE TUTEUR DU CEABSF.....	213
TABLEAU 11: GRILLE D'ANALYSE DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION.....	233
TABLEAU 12 : RECAPITULATIF DES SYMBOLES DE TRANSCRIPTION	234

FIGURES

FIGURE 01 : LA STRUCTURE SCHEMATIQUE DU PARTENARIAT ENTRE LES UNIVERSITES, LES COMMUNES, LE CAED ET L’UAB	47
FIGURE 02 : CARTE GEOGRAPHIQUE DES POLES DU PROGRAMME ÀGORA	50
FIGURE 03 : CARTE CONCEPTUELLE DU PROCESSUS DE TRAVAIL AUX CEABSF	60
FIGURE 04 : STRUCTURE DE GESTIONNAIRE CHEZ CEABSF	64
FIGURE 05 : STRUCTURE DU FLUX DE COMMUNICATION/ SUIVI AU CEABSF	66
FIGURE 06 : RESEAU DES INSTITUTIONS EN PARTENARIAT AVEC L’UNA-SUS...	76
FIGURE 07 : LE TRIANGULATION PEDAGOGIQUE DE HOUSSAYE	116
FIGURE 08 : SCHEMA DESCRIPTIF DES DETERMINANTS DE L’ANALYSE DE L’ACTIVITE DU TUTEUR	153
FIGURE 09 : LES INFORMATIONS SATELLITES DE L’ACTION VECUE	195
FIGURE 10 : FORMATION PROFESSIONNELLE DES TUTEURS, AU CEABSF	209
FIGURE 11 : TEMPS DE FORMATION DU TUTEUR AU CEABSF	210
FIGURE 12 : TYPE DE CONTRAT PROFESSIONNEL HORS CEABSF	210
FIGURE 13 : DATE D’OUVERTURE DU FORUM PAR LE TUTEUR	214
FIGURE 14 : LE TUTEUR CLARIFIE LE THEME DONT LE FORUM SUIVRA	214
FIGURE 15 : LE TUTEUR PRESENTE L’OBJECTIF DU FORUM	215
FIGURE 16 : LE TUTEUR ENCOURAGE LES ETUDIANTS A PARTICIPER AU FORUM	215
FIGURE 17 : LE TUTEUR UTILISE LES QUESTIONS QUI PROBLEMATISENT POUR FRACTIONNER L’ACTIVITE	215
FIGURE 18 : FONCTIONS D’ETAYAGE PLUS FREQUENT DANS LE PROCESSUS DE TUTORAT (CEABSF)	216
FIGURE 19 : NOMBRE D’ACCES A LA PLATEFORME, DANS UN INTERVALLE DE 2 SEMAINES, PAR LE TUTEUR	217
FIGURE 20 : HORAIRE D’ACCES DES TUTEURS, PENDANT LA JOURNEE	217
FIGURE 21: RAPPORT D’ACCES A LA PLATEFORME ET CONNEXIONS AU SERVEUR NUMERIQUE	217
FIGURE 22 : TOTALE DE TEMPS CONNECTE PENDANT 2 SEMAINES - N = 13	218

FIGURE 23 : DATE DE CLOTURE DU FORUM, PAR LE TUTEUR. N=13	218
FIGURE 24 : COMPARAISON DES FONCTIONS D'ETAYAGE LES PLUS FREQUENTES DEVELOPPEES PAR LES TUTEURS MAGENTA, ROSE, OLIVE, ROUGE, VERT ET ORANGE.....	222
FIGURE 25 : LES FONCTIONS D'ETAYAGE LES PLUS FREQUENTES DANS LE PROCESSUS DE TUTORAT, PAR TUTEUR	258

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS

	PORTUGAIS	FRANÇAIS (Traduction)
CAED	Centro de apoio ao ensino a distancia	Centre de support pour l'enseignement à distance
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior	Coordination pour l'amélioration des cadres supérieurs
CEABSF	Curso de especialização em atenção básica em saúde da família	Cours de spécialisation en soin basique en santé de la famille
CES	Câmara de educação superior	Conseil de l'enseignement supérieur
CNE	Conselho nacional de educação	Conseil national d'éducation
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social	Centre de référence pour l'aide sociale
EAD	Educação a distancia	Éducation à distance
ENADE	Exame nacional de desempenho de estudantes	Enquête nationale sur l'efficience des élèves
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública	École Nationale d'administration Publique
ESF	Equipe de Saúde da Família	Équipe de santé familiale
FAD	Formação a distancia	Formation à distance
FOAD	Formação aberta a distancia	Formation ouverte et à distance
IDEB	Índice de desenvolvimento da educação básica	Indice de développement de l'éducation basique
IDH	Índice de desenvolvimento humano	Indice de développement humaine
IES	Instituições de ensino superior	Institutions d'enseignement supérieur
IFES	Instituições federais de ensino superior	Institutions fédérales d'enseignement supérieur
INEP	Instituto nacional de estudos e pesquisa	Institute national des études et recherche
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação	Loi directrice et base de l'éducation
MAES	Rede multicêntrica de apoio à especialização em saúde da família nas grandes cidades	Réseau multicentrique d'appui à la spécialisation de la santé de la famille, dans le réseau des grandes

		villes
MEC	Ministério da educação	Ministère de d'éducation
MS	Ministério da saúde	Ministère de la Santé
MOBRAL	Movimento brasileiro de alfabetização	Mouvement brésilien d'alphabétisation
NAIPE	Núcleo de apoio interdisciplinar pedagógico	Centre d'appui interdisciplinaire pédagogique
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família	Centre d'appui à santé familiale
NESCON	Núcleo de educação em saúde publica da faculdade de medicina	Centre d'éducation en santé publique, de la faculté de médecine
NTIC	Novas tecnologias da informação e comunicação	Nouvelle technologie de l'information et de la communication
OPS	Organização panamericana de saúde	Organisation panaméricaine de la santé
SENAC	Serviço nacional de aprendizagem comercial	Service national d'apprentissage commercial
SINAES	Sistema nacional de avaliação da educação superior	Système national d'évaluation de l'enseignement supérieure
SUS	Sistema único de saúde	Système unique de santé
UAB	Universidade aberta do Brasil	Université ouverte du Brésil
UBS	Unidade básica de saúde	Unité basique de la santé
UERJ	Universidade estadual do Rio de Janeiro	Université fédérale de Rio de Janeiro
UFC	Universidade federal de Ceará	Université fédérale du Ceará
UFMG	Universidade federal de Minas Gerais	Université fédérale de Minas Gerais
UFSC	Universidade federal de Santa Catarina	Université fédérale de Santa Catarina
UNA-SUS	Universidade aberta do Sistema único de saúde	Université ouverte du Système unique de santé
UNED	Universidade nacional de educação a distancia	Université nationale de l'éducation à distance

Nani gigantum humeris insidentes

Bernard de Chartres

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier ma famille, surtout mon père, Alvarez Pereira Vieira, et ma mère, Sônia Regina Oliveira Vieira, pour le soutien tout au long de ce cheminement.

Ma reconnaissance et appréciation vont aussi à mes directrices de recherche, Marie Louise Martinez pour m'avoir accueillie lors de mon séjour en France, Daisy Moreira Cunha pour avoir accepté de partager ce défi avec nous et à Jeanne Mallet pour m'avoir fait confiance.

J'adresse aussi mes sincères remerciements à mes collègues du Nescon qui m'ont beaucoup aidée avec les discussions théoriques, les pratiques développées au sein du programme Àgora/Nescon et même à repousser les frontières de mon travail.

Merci à toute l'équipe du système Una-Sus pour m'avoir permis de me tenir à jour avec les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication en éducation et de me mettre en contact avec les autres universités du Brésil, opérant dans le même domaine.

Je remercie également mes camarades d'étude de l'Université d'Aix-Marseille, ceux de la Faculté de l'Éducation de l'Universidade Federal de Minas Gerais et bien sûr ceux de l'Université de Rouen, pour leur accueil lors de mon bref séjour dans leur établissement.

Ce travail n'aurait pu être mené à bien sans mes amis qui ont fait preuve d'une grande patience et ont su comprendre mes moments d'absence.

Je tiens également à remercier Pierre Trinquet, qui a fait gentiment la révision de ma thèse.

Enfin, avec tout mon respect, je remercie les tuteurs, mes collègues de travail, qui ont constitué le véritable cœur de cette étude et sans qui cette dernière n'aurait pas pu être réalisée.

INTRODUCTION

La formation à distance, aussi bien que l'enseignement en classe, fait usage de différentes stratégies d'enseignement-apprentissage. Dans ce nouveau scénario, les rôles traditionnels des enseignants¹, des élèves et des écoles doivent être mieux compris et étudiés en rapport à cette situation en transformation, afin de procéder aux changements nécessaires. Par ailleurs, la figure du tuteur ressurgit également et on doit reconnaître qu'il n'existe pas de modèle universel de tutorat qui puisse être appliqué à toute situation d'enseignement-apprentissage à distance (Maggio, 2001). Cependant, il y a des connaissances de base que le tuteur se doit de posséder pour bien faire son travail.

Avant tout, il est nécessaire d'ouvrir une parenthèse et faire la différence entre quelques termes utilisés dans le contexte des formations qui se développent à distance. D'abord les deux notions : *e-learning* et enseignement à distance - *distance education* -, qui sont parfois utilisées de manière interchangeable, mais qui ont des significations différentes. D'abord les outils technologiques ne font pas la formation (Guri-Rosenblit et Gros, 2011).

Ils ont une influence sur : la génération technologique utilisée : première, deuxième, troisième, quatrième ou cinquième ; la modalité employée : synchrone, asynchrone, totalement à distance ou hybride ; les choix pédagogiques : le niveau d'interactivité,

¹ Les termes : enseignant et professeur seront utilisés ici en tant que profession consistant à enseigner des notions diverses à un groupe d'apprenants.

avec le tutorat, sans le tutorat ; et le modèle de cours : MOOC², formation contenue, graduation, etc.

Pour Guri-Rosenbilt, (2005) le *e-learning* consiste à utiliser internet dans un processus d'apprentissage qui peut s'opérer en face à face ou à distance. On peut accéder à des contenus déposés sur internet et mis à la disposition des apprenants, ou retransmettre un cours via webcam et dans une classe virtuelle partagée. Dans un processus de *distance education*, il y a une rupture entre le temps et l'espace, la salle de cours et le tuteur.

Le fait qu'une école ou un centre de formation introduise les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (NTIC) dans son processus d'enseignement, ne signifie pas forcément qu'elle fait de la *distance education*. Cependant, les termes utilisés pour désigner la modalité de formation changent aussi par rapport au pays ; en France :

Indépendamment de quelques rares travaux à caractère historique ou liés à une discipline précise, il est ainsi possible de distinguer :

- À partir des années 1960, période des « médias audiovisuels » et de la « télévision éducative », associée au « télé-enseignement ».

- À partir des années 1970, entrée de l'informatique avec le développement de la micro-informatique, associée à l'« enseignement programmé », l'« enseignement assisté par ordinateur » (EAO) et l'« enseignement à distance » (EAD).

- Les années 1980 voient apparaître le « multimédia », les « nouvelles technologies » et les « technologies de l'éducation » désignées, en fin de période, sous de nombreux acronymes (NTE, NTF, NTIC), associées à l'« enseignement intelligemment assisté par ordinateur » (EIAO) et à la « formation à distance » (FAD).

² Massive open online course : Cours de masse en ligne et ouverts

- Les années 1990 voient un intérêt accru pour l' « hypermédia », les « technologies de l'information et de la communication » (TIC), « TIC pour l'éducation » (TICE), et « technologies numériques », associées à la « formation ouverte et à distance » (FOAD).

- À partir des années 2000, il est possible de voir s'amorcer une nouvelle vague autour du développement des « plates-formes numériques » et de la dénomination « espaces numériques » qui semble être associée au développement des « espaces numériques de travail » (ENT), et notamment dans le secteur de l'enseignement supérieur, à celui des « campus numériques (Albero, 2004, p. 19).

Le terme qui sera utilisé dans ce travail, pour parler de toute formation qui se développe à distance, sera « Éducation à distance » ou l'EaD. En effet c'est le terme utilisé au Brésil et l'objet général de cette recherche.

En reprenant le sujet central de la discussion, le tuteur, son travail a commencé à avoir une plus grande visibilité, en EaD, à partir des années 80 (Corrêa, 2007). C'est à ce moment-là que le tuteur a commencé à développer un rôle nouveau dans le monde du travail et dès lors fut considéré comme un « orienteur de l'apprentissage » (Ferrés, 1996 cité par Cordeiro, 2007). Toutefois, dans les années 90, il y a un tournant stratégique, où les cours dans l'EaD sont investis par de nouvelles technologies pédagogiques et où les logiciels seront utilisés pour aider l'enseignant dans son processus de travail (Burnier, 2000).

Selon Taylor (2001), au fil du temps, l'EaD a parcouru quatre générations et maintenant la cinquième est arrivée : tout d'abord, la formation par correspondance, qui utilise des documents imprimés, est fondée sur la technologie d'impression ; en second lieu, le multimédia qui utilise les technologies audio, vidéo et aussi l'impression ; en troisième lieu, le téléapprentissage, qui utilise la communication synchrone, adossée aux applications de technologies de télécommunication ; en quatrième, l'apprentissage flexible, fondé sur l'Internet ; et enfin, il y a l'émergence de la cinquième génération qui est fondée sur l'exploitation des nouvelles

technologies. Elle vise à se capitaliser sur les caractéristiques de l'Internet et du Web et à faire, de l'enseignement à distance, un lieu d'apprentissage flexible : « Intelligent Flexible Learning » (Taylor, 2001, p. 3).

L'introduction des NTIC dans le processus de l'enseignement-apprentissage élargit sa portée et diminue encore plus la distance spatiale, temporelle et socio-économique (Jacquinot, 1993). Elles ouvrent la possibilité de l'emploi de nouveaux environnements et outils d'apprentissage dans l'enrichissement d'un cours présentiel traditionnel, de séminaires ou de cours à distance. Alors peut-on dire que plus les outils utilisés en EaD sont appuyés sur le tutorat et le socioconstructivisme et plus la nécessité d'une meilleure formation des tuteurs devient importante ?

En effet, à mesure que de nouvelles générations des NTIC sont mises en place, l'interaction entre le tuteur et le tutoré peut devenir plus proche. Pour comprendre le travail du tuteur, il est nécessaire de connaître le plus grand nombre de variables impliquées dans ce processus : la relation tuteur/tutoré/institution/marché. Dans le contexte de l'EaD, en ce qui concerne la proposition didactique-pédagogique du cours, le tuteur doit favoriser l'interaction entre les besoins du tutoré et les outils dont il dispose. Mais, qui est ce professionnel qui doit apprendre à interagir dans un contexte si complexe ?

Le rôle du tuteur dans l'EaD varie selon la génération des NTIC utilisées et la proposition pédagogique de l'institution (Filatro, 2007). Autrement dit, selon la pédagogie proposée, le tuteur devra avoir une connaissance plus ou moins profonde du contenu. Dans certains cas, il devra posséder un savoir plus spécifique et dans d'autres cas, il se contentera de simplement guider le développement des connaissances attendues par les tutorés. Mais comment, à travers quelle formation, le tuteur pourra-t-il trouver la souplesse nécessaire pour s'adapter à la conception de la formation ?

Ce processus éducatif qui peut se passer à partir des différents modèles d'enseignement et d'apprentissage, utilise de nouveaux moyens technologiques à la disposition de la société et est organisé de manière à offrir la formation en services

de base à la population, tels que l'éducation et la santé (IPEA, 2007). Le gouvernement du Brésil défend l'utilisation des technologies de l'information comme un outil de promotion du développement économique, social et culturel et développe une politique de soutien aux projets d'EaD.

Ainsi, en réponse à ce besoin et à cette formalisation d'un programme qui transite depuis longtemps au Gouvernement, le Ministère de l'Éducation (MEC) du Brésil a établi, en décembre 2005, les lignes directrices pour l'EaD (Segenreich, 2009). On y a instauré les fondements qui aboutiront à la création de l'Université Ouverte du Brésil (UAB). Le projet a débuté en 2005 et c'est en 2006 que le système UAB a été officiellement créé.

L'*Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG) participe à cette politique de développement, à partir de nombreux projets. Parmi ces actions, elle a mis en œuvre un Cours de Spécialisation en Soins Primaires dans la Santé de la Famille (*Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família - CEABSF*) à distance, pour les médecins, les dentistes et les infirmières, lié à des équipes de la Stratégie de santé de la famille (*Estratégia de Saúde da Família – ESF*) (CEABSF, 2008a).

Les soins primaires sont à la base du système de santé brésilienne. Mais comme l'ensemble de la main-d'œuvre spécialisée en Santé publique disponible n'atteint pas la demande de la population, la formation des professionnels devient, donc, une priorité. La modalité à distance devient un choix logique, puisqu'elle rompt avec la barrière temps-espace et ouvre une voie pour des professionnels géographiquement dispersés sur tout le territoire brésilien. Ainsi, les soins primaires dans la santé représentent les principales requêtes du Système Unique de Santé (*Sistema Único de Saúde - SUS*) du Ministère de la Santé (*Ministério da Saúde - MS*), et elle s'attelle toujours à l'organisation de l'accessibilité des citoyens et à la réduction des coûts (CEABSF, 2008a).

Le projet *Àgora* est le précurseur en ce qui concerne la formation à distance de main-d'œuvre en soins primaires. Il tient compte de la nécessité de développer des modèles qui répondent aux exigences tant municipales qu'à celles des États Fédéraux

et même au niveau national (Vasconcelos, 2008). Il permet des processus éducatifs parallèles au processus de travail et ouvre la voie à l'« Éducation Permanente » (Davini, 2009) en matière de santé, c'est-à-dire qu'il vise à intégrer l'enseignement et l'apprentissage dans la vie quotidienne des organisations, des pratiques sociales et du travail, en tant que source de connaissances et de remise en question de ses propres manières de faire.

C'est une avancée pour le système de santé brésilien, puisque l'EaD permet la formation à grande échelle de la main d'œuvre qualifiée. La stratégie de la santé de la famille, responsable des soins primaires, a aujourd'hui 4552 équipes, dans l'état de *Minas Gerais* (Brasil, 2013). C'est-à-dire, qu'il y a environ 14000 professionnels de la santé de la famille, parmi lesquels 2500 ont déjà été qualifiés par l'*Âgora*, en 5 ans.

Ces professionnels, formés en service, ont des conditions particulières. Il y a des variables qui doivent être prises en considération, car ce sont des adultes déjà en charge de familles et d'emplois. Aussi, le tuteur doit-il apprendre, dans l'exercice de son activité, à aider l'apprenant à développer sa propre autonomie (Freire, 1996). Pour cela, le tuteur a besoin de compétences spécifiques qui ne sont pas innées, mais ont été construites sur la voie de l'expérience de ces dernières années. Sous quelles conditions peut-on préciser les compétences qui lui seront nécessaires ?

Le modèle utilisé par le CEABSF cherche à mettre en dialogue le contexte professionnel et le contenu à développer dans le cours. Il s'agit surtout d'entraîner le tuteur pour recevoir ce professionnel dans l'environnement numérique de manière à ce que l'enseignant et le professionnel en formation puissent s'adapter réciproquement (CEABSF, 2008b). Cependant, comme l'EaD est relativement nouveau, le professionnel en formation est confronté à un nouveau processus d'enseignement-apprentissage, constitué par : un environnement numérique, de nouveaux acteurs et de nouvelles formes pédagogiques. Autrement dit, on ne devrait pas seulement parler d'accès, mais d'alphabétisation numérique, des connaissances et des compétences cognitives qui permettent, au tutoré, d'accéder à une formation en

ligne. Sans ces conditions préalables, peut-on vraiment affirmer que l'enseignement à distance est possible pour tout le monde ?

On peut considérer qu'il y a des savoir-faire que le tuteur doit posséder pour conduire l'apprentissage des professionnels en formation, en conformité avec les objectifs de l'institution, c'est-à-dire : les normes, les valeurs et les prescriptions. Comment le tuteur pourra-t-il viser au mieux la structuration des tâches à effectuer pour répondre aux besoins du tutoré ? Quelles sont les limites de cette relation pédagogique ? Il s'agit d'un travail prescrit (Guérin *et alii*, 2001), basé sur des compétences préétablies. Mais quand les tuteurs et tutorés sont confrontés à la réalité, avec un parcours à faire dans l'activité réelle, comment ce processus se déroule-t-il ? Quelle est l'influence de l'activité réelle de travail dans la co-construction de l'identité professionnelle du tuteur ?

Dès lors, il importe de définir la modalité et les variations dans ce processus d'apprentissage. Il s'agit alors de chercher la méthodologie didactique et pédagogique du cours, à savoir le travail prescrit au tuteur qui est fondé sur le dialogue écrit, l'étayage et l'organisation du processus d'apprentissage. Mais comment évaluer ce processus, qui consiste à proposer une problématisation du contenu, tout en respectant la réalité du tutoré (Vieira, Cunha et Martinez, 2012) ?

Ces sont des situations de travail singulières auxquelles chaque tuteur est confronté. Pour Schwartz, toute activité de travail peut être analysé « comme le suivi d'un protocole d'expérimentation » mais elle est toujours aussi une « expérience ou une rencontre singulière » (Schwartz, 1997, p. 18).

Schwartz utilise le terme : activité, à partir du sens donné par Canguilhem. L'extrait suivant, tiré de son ouvrage « Le normal et le pathologique³ », exprime bien le sens proposé par l'auteur. Même si lui-même ne thématise pas le terme, on pourrait le présenter d'une manière simple, mais pas forcément simpliste : « La vie est cette

³ Canguilhem, G. (1999). **O normal et o patológico**. 6^a Ed., 2^a reimpressão. (Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas, trad.). Brasil, Rio de Janeiro : Forense Universitária. (Ouvrage original publié en 1966 sous le titre *Le normal et le pathologique*. Paris, France : PUF).

activité polarisée de débats avec le milieu, et qui se sent ou non normale, selon qu'elle se sente ou non, en position normative » (Canguilhem, 1966/1999, p. 91).

L'approche ergologique considère que chaque activité de travail réelle est unique ; et pour la réaliser, l'exécutant se confronte toujours avec l'imprévu et l'imprévisible mais à des niveaux très variables et souvent invisibles de l'extérieur. Ainsi, si les compétences de base sont au départ de son activité, il devra, toujours, faire face à des situations imprévues, plus ou moins conséquentes. Il doit alors analyser et intervenir sur la situation rencontrée. Pour cela, il doit juger quelle est la meilleure approche de cette situation, dans un contexte et un moment déterminé évolutifs. De fait, le « *hic et nunc* »⁴ doit toujours être géré par les exécutants de tous niveaux hiérarchiques. Il y a donc toujours une renormalisation naturelle à opérer par l'exécutant. Le prescrit et les normes antécédentes (Telles et Alvarez, 2004) évoluent en fonction de ces adaptations/renormalisations. Ils sont socialement influencés et renseignent sur l'historicité des individus et de l'institution, par rapport à la norme établie et aussi à la réalisation du travail réel.

Ces « normes antécédentes » sont incorporées par le travailleur, au fur et à mesure qu'il découvre les dynamiques internes de l'institution. Ce ne sont pas des normes claires, mais des habitudes entrelacées entre les sujets et qui font partie de la façon dont ils font « usage de soi ». Au fur et à mesure, ces normes, l'historicité, les valeurs, le langage et autres, sont incorporés par les travailleurs dans leur « corps-soi » (Schwartz, 2009). Au-delà du prescrit, il pourra beaucoup plus rapprocher son savoir-faire de celui de sa communauté de travail. Alors pourrait-on dire que ce sont là des contributions à la construction et à l'évolution de l'identité professionnelle ?

Dans le cas du tuteur, où ses outils de travail sont les NTIC établies par l'institution, la compétence communicationnelle / relationnelle en ligne, est très présente. Même avec les discussions sur la plateforme en ligne et les regroupements présentiels, dans le télétravail, les activités sont exercées en dehors de l'institution. Mais est-il

⁴ Du latin *hic et nunc* : au moment et à l'endroit dont il est question : ici et maintenant.

possible, pour le tuteur, d'arriver à construire des compétences collectives, sachant que son activité est très isolée des autres tuteurs ? Arriveront-ils à incorporer l'identité de l'institution ? Et comment ?

Par ailleurs, parler de compétences signifie aborder un sujet ample et polysémique, car il y a un manque de consensus sur ce concept. Cela engendre de nouveaux enjeux dans les sciences de l'éducation, et par conséquent, dans le tutorat. Perrenoud (1999) défend l'idée que la compétence est le « savoir-mobiliser », c'est-à-dire : maîtriser un ensemble de ressources pour aborder efficacement une situation avec des circonstances imprévues et complexes. Autrement dit, c'est l'aptitude du sujet à mobiliser son « savoir théorique » pour le transformer en « savoir pratique », la contextualisation du savoir.

Schwartz (1997), dans ses études sur le monde du travail, parle du parcours qu'à du faire le terme, qui exprime la connaissance nécessaire demandée au travailleur pour exécuter une tâche, terme qui aujourd'hui s'appelle « compétence ». Ce changement s'applique aussi à la notion de « travail », le travailleur a besoin d'avoir des compétences pour mobiliser les habilités nécessaires pour gérer son travail, puisque la gestion d'une situation de travail est en jeu.

À ce moment, le travailleur fait usage de soi, il fait usage de ses compétences pour répondre à un but. Ce sont des situations de travail, des tâches préétablies pour arriver à un objectif proposé par l'institution et aussi par lui-même. Chaque individu est sujet de sa propre activité et cherche à gérer les situation de travail rencontrées (Schwartz et Durrive, 2003) afin qu'elles deviennent le plus proche possible de son idéal personnel. Mais l'activité sera toujours influencée par la norme antécédente, le prescrit, ses valeurs et celles de la société.

Par avant, l'analyse ergonomique du travail (Guérin *et alii*, 2001), a démontré qu'il y a toujours un hiatus entre le travail prescrit et le travail réel. Si le travail est analysé à partir d'un morceau de la réalité, alors il est toujours une représentation de cette réalité. Lorsque ces représentations sont appliquées à un nouveau cadre, elles doivent être adaptées. Cela aide à rapprocher le travail réel du travail prescrit. Ainsi le tuteur

répond aux normes proposées par l'institution, mais en les adaptant toujours au contexte rencontré *hic et nunc*, et à sa manière de faire et à l'objectif proposé.

De ce fait, même avec les normes antécédentes et les normes opératoires (Schwartz, 2004a), le tuteur se retrouve dans des situations à chaque fois différentes qui ne peuvent pas être précisées par des études antérieures. Ainsi, la seule procédure envisageable est une estimation en ce qui concerne son activité de travail. Par ailleurs, si d'un côté on ne peut pas penser les compétences comme une vérité absolue, d'un autre, on ne peut pas oublier que la compétence est un concept toujours présent implicitement ou explicitement dans le monde du travail (Schwartz et Durrive, 2003). Aussi, ce qui est possible de faire, c'est l'étude de la nature de ces nouvelles situations afin d'essayer de formaliser les nouvelles compétences requises pour les maîtriser.

En résumé, l'activité tutorat, comme toute activité de travail, est imprégnée des imprévus et contraintes qui sont dépassés par la maîtrise d'un ensemble de savoir-faire. Ces sont des situations qui arrivent dans différents contextes, qui sont vécues par des personnes qui apportent différentes histoires de vie, qui se rapportent à un milieu de travail donné et qui ne peuvent pas être prédites. Cependant, on ne peut pas s'en tenir à une conception naïve du processus de travail, penser que ce concept de « compétence » est flou, ne signifie pas qu'il ne devrait pas être étudié ou appliqué (Schwartz, 1997).

De plus, il est nécessaire de découper la réalité et d'en prendre une partie, pour l'analyser. Parmi l'éventail des activités développées par le tuteur, on a d'abord choisi son activité de travail développée dans le forum en ligne, pour comprendre les méandres du tutorat. Le forum se déroule dans l'environnement numérique, espace où le tuteur met ses habilités en œuvre, particulièrement l'habilité relationnelle tuteur/tutoré. En effet, toutes les activités humaines, principalement dans le processus d'enseignement-apprentissage, se réalisent par un processus d'interaction.

Cette interaction, médiatisée par les outils numériques, permet une réinterprétation du monde à partir d'une activité sociotechnique. Ils ont aussi un caractère cognitif, si l'on considère qu'ils produisent des représentations du monde, des possibilités, des stimuli et des échanges. Ce langage utilisé dans la plateforme est composé de signes et significations. On pourra même parler de médiation sémiotique (Oliveira, 1993), qui est normalement visée et travaillée sur la plateforme en ligne par des spécialistes, ainsi que dans le matériel instructionnel, les textes et les vidéos, pour s'assurer que ces dispositifs peuvent être utilisés comme outils pédagogiques plus appropriés, adaptés au nouvel environnement d'apprentissage (Albero, 2004).

Dans le cas du cours CEABSF, le langage écrit est la base de tout ce processus. Même si parfois on propose une vidéo, ou s'il y a les regroupements en présentiel, le forum et la messagerie sont les outils les plus utilisés. C'est par l'intermédiaire des interactions langagières dans le forum ou des échanges pour les corrections des activités des tutorés, ainsi que des échanges entre les tuteurs même ou entre les tuteurs et le réseau d'appui que « se jouent conjointement la co-construction des savoirs, la définition même de l'institution avec ses rôles réciproques et la définition des identités » (Martinez, 2005, p. 11).

C'est le tuteur, par l'intermédiaire des dispositifs de communication médiatisée, qui facilitera le processus d'apprentissage du tutoré. C'est alors l'environnement numérique, s'appuyant sur le cadre sémiologique, la médiatisation langagière liée au contenu et à la connaissance et les consignes, qui soutiendra l'interaction entre le tuteur et le tutoré. Grâce à sa mise en œuvre dans le scénario d'apprentissage, la construction de la représentation du savoir du tutoré sera favorisée. La relecture du monde faite par le tutoré sera vue à travers une relation éducative entre le tuteur et le tutoré, soutenue par les NTIC, dans un environnement numérique.

Tardif et Lessard font référence à la société actuelle comme une société qui a le travail pour base. En d'autres termes, la place de l'individu dans cette société est liée à son activité, à son travail. Pour ces auteurs, « L'école est liée historiquement au progrès de la société industrielle et des États modernes : c'est une institution typique des sociétés du travail » (Tardif et Lessard, 2004, p. 24). En tant que reflet de la

société industrielle, avec des métiers spécialisés, il est demandé au travailleur de plus en plus de compétences et d'habilités spécifiques.

La critique des auteurs est faite sur la valeur accordée à la formation dans une société industrielle. En effet, si d'un côté c'est par l'intermédiaire de l'éducation que l'individu doit arriver à ce but, d'un autre cela veut dire que dans ce modèle l'éducation est secondaire par rapport au travail (Tardif et Lessard, 2004, p. 17), étant donné que l'institution scolaire ne produit pas des biens matériels ni des objets, mais des sujets. Si on adopte cette approche, le temps d'apprentissage n'a pas de valeur, il coûte cher, est improductif, et est un temps préparatoire pour arriver à la vie réelle, la vie au travail. L'éducation a pour but la formation par le travail. Cependant, elle a un autre but tout aussi important : la socialisation. Tout comme la communauté, l'école fait partie de la socialisation primaire (Dubar, 1991), et elle est à la base des changements sociaux.

Dans un deuxième temps, la socialisation secondaire « C'est, avant tout, l'incorporation des savoirs spécialisés et des savoirs professionnels [...] Ce sont des machines conceptuelles qui comprennent un vocabulaire, [...] un programme formalisé et un véritable « univers symbolique » qui véhiculent une conception du monde [...] elle est définie et construite avec pour référence un champ spécialisé d'activités » (Dubar, 1991, p. 122). Alors, peut-on dire que ce sont des éléments qui collaborent à la co-construction de l'identité professionnelle ? De la même manière que nous sommes construits à partir de nos relations avec autrui, l'identité est également produite par de constantes socialisations.

En ce qui concerne le tuteur, cette activité soutenue par les NTIC se fait à partir de plusieurs interfaces : l'interaction tuteur-tutoré, le contenu, la pratique langagière, l'environnement numérique, l'institution et la société. En tant qu'intermédiaire entre le savoir et le tutoré, le tuteur construit son identité professionnelle. Cette identité est donc influencée par sa propre histoire de vie, les règles sociales, les relations avec ses pairs, ses performances avec le contenu, l'institution et le tutoré.

Par conséquent, c'est dans une pratique réflexive que le tuteur peut reconnaître sa position dans le dialogue, sa place dans la relation dialogique. Chaque individu englobe en lui-même des expériences personnelles et sociales et c'est dans cette relation avec les autres que l'individu se reconnaît et est reconnu (Goffman, 1973). Souvent, le point de vue, la manière d'être et d'agir des personnes se confrontent dans cette relation. Parfois de façon positive, mais quelquefois aussi de façon négative. Et c'est au tuteur de savoir comment gérer cette relation. Mais est-il préparé pour gérer ce type de conflit ?

En outre, comment pouvons-nous parler d'identité si son activité n'est pas reconnue ? Comment qualifier l'activité du tuteur : peut-on parler de fonction, de métier, ou tout simplement de « petit boulot » dans lequel il n'a pas besoin d'être reconnu ? Et de plus, dans le cas d'une activité comme celle du tuteur, exercée dans l'isolement, comme c'est le cas du télétravail, peut-on parler de communauté de travail ? Peut-on parler d'une identité professionnelle avec une telle variété de rôles à effectuer par les tuteurs ?

Ce sont des questions qui traversent le tutorat et qui ont de l'influence sur la reconnaissance de cette activité de travail en tant que profession et l'appréciation de ce travail. Le tuteur, médiateur d'un contenu, développe des activités didactiques-pédagogiques et éducatives, qui exigent plus que d'effectuer une tâche de façon mécanique. Il lui est demandé de développer une tâche intellectuelle, dont l'essence est de penser et développer la lecture de la réalité du tutorat afin que le tuteur puisse comprendre son contexte et agir sur celui-ci. Il s'agit d'un processus cognitif normal dans une activité d'enseignement-apprentissage constructiviste. Cependant, qui est ce sujet, dans l'EaD ? Quelle est l'identité professionnelle du tuteur par rapport à son rôle ?

Le domaine de cette recherche fait partie de mon parcours professionnel, je suis donc impliquée dans la recherche de plusieurs façons. D'abord comme tutrice, puisque pendant deux ans j'ai été tutrice à l'*Âgora* et pendant un an au Naípe - Centre d'appui interdisciplinaire pédagogique (*Núcleo de apoio interdisciplinar pedagógico* - NAIPE). À cette époque, en tant qu'assesseur pédagogique en EaD, j'ai pu voir que

le rôle du tuteur, dans le nouveau modèle d'enseignement à distance, n'est pas encore très bien défini et qu'il est laborieux à réaliser. Cela signifie que les tuteurs, les sujets de cette recherche sont mes compagnons de route.

Aujourd'hui, en tant que responsable de l'équipe qui met en ligne l'ensemble des cours produits dans le projet *Àgora/Nescon*, et avec tout le soutien des coordinateurs du cours, mon regard sur le rôle du tuteur et les stratégies d'intervention est devenu encore plus attentif, car je connais son importance. En effet, si le tuteur n'est pas vu comme un enseignant, on exige de lui une expertise suffisante pour explorer les possibilités de la plateforme et orienter le processus d'apprentissage du tutoré.

De plus, l'activité du tuteur n'est pas reconnue comme une profession, mais comme une fonction. Cette fonction, qui fait appel à des compétences très sophistiquées, est encore précaire. N'ayant que peu de reconnaissance à l'université ou étant sous-utilisée dans les écoles primaires et secondaires, cette fonction est marquée par une absence claire de valorisation. Les normes de cette fonction sont proposées par l'institution, mais comme ce n'est pas une profession reconnue, elle n'est pas régulée.

Dans cette recherche, on part de la proposition selon laquelle l'identité professionnelle est en évolution. En tant que processus en co-construction, il y aurait une similitude entre la façon dont les tuteurs conduisent la médiation sur la plateforme et les fonctions d'étayage de Bruner (Wood, Bruner et Ross, 1976). Alors nous pouvons établir les hypothèses suivantes :

L'hypothèse est que le tuteur développe des compétences didactiques pédagogiques et éducatives à partir de son expérience de l'exercice du tutorat, dans l'environnement numérique. Pour cela, il compte, dans certains cas, sur un transfert de compétences provenant d'autres expériences professionnelles et d'enseignement. Cependant, dans cette expérience en ligne, il doit développer d'autres compétences d'enseignements basées sur les marqueurs langagiers qui constituent des indicateurs qui lui permettent de structurer et d'adapter sa médiation avec l'apprentissage de l'élève. Et ce processus contribue à la co-construction de son identité professionnelle.

Nous savons que le sujet soulevé, les hypothèses et les questions qui seront abordées par cette recherche, sont très larges. Cette étude n'a pas pour but de connaître précisément la réponse à toutes les questions qui seront posées au cours de cet étude, par rapport à la co-construction identitaire du tuteur, puisque sont plusieurs les facteurs qui peuvent influencer ce processus. Cependant, nous pourrons y apporter des indices afin de mieux comprendre le rôle potentiel de ce professionnel, dans la société d'aujourd'hui.

Ainsi, ce projet a comme objectif de comprendre les aspects de l'identité du tuteur, au CEABSF, à partir de l'analyse de son identité professionnelle. Puisque avec les bouleversements du marché du travail, les politiques d'inclusion sociale, entre autres, on retrouve un besoin croissant de main-d'œuvre qualifiée. L'EaD est envisagée comme une des solutions possibles, puisqu'elle offre la possibilité de former un grand nombre d'élèves, à un coût inférieur par rapport aux études en présentiel. Cependant, ce ne sont pas tous les enseignants qui ont été préparés à ce nouveau scénario pédagogique. De ce fait, le rôle du tuteur commence à acquérir une plus grande ampleur en tant qu'« orienteur d'apprentissage ».

Malgré l'importance de son implication, il existe encore beaucoup de lacunes, en ce qui concerne son rôle. Parce que son action est large, il développe diverses actions différenciées par la modalité de la formation employée. Par conséquent, en ce qui concerne son identité professionnelle, on peut dire qu'il y a aussi des lacunes. En effet, si le tuteur n'est pas un enseignant, alors qu'il assume ces fonctions d'éducateur, on est, alors, en droit de se poser des questions sur la nature réelle de ce rôle.

Suite à ces réflexions, notre étude sera en trois parties, la première apportera le cadre théorique, la deuxième la méthodologie et la troisième la discussion, comme expliqué ci-dessous.

La première partie de la thèse présente le cadre théorique. Cependant, ce ne sera qu'une partie, puisque celui-ci est incorporé au texte, au cours de la recherche, avec des savoirs acquis. Cette partie est divisée en trois chapitres qui aborderont

successivement : les questions de l'éducation à distance, de l'éducation à la santé au Brésil et du tuteur. Le premier chapitre conserve une qualité plus historique, avec le but de repérer les normes de l'enseignement à distance, qui, directement ou indirectement, seront incorporées dans le texte, car ils répondent au prescrit de l'activité de façon macro, méso ou microsocial (Durrive et Schwartz, 2008) sur le *modus operandi*.

Dans le deuxième chapitre, je présenterai l'éducation pour la santé qui est un champ avec ses propres normes, qui doit correspondre, au minimum, aux objectifs de deux ministères, celui de la santé et de l'éducation. Au dernier chapitre de la première partie, on parlera enfin du tuteur. Le but de ce chapitre est de présenter les subtilités du processus de travail, présenté dans la littérature, par rapport à leur lieu d'action et des éléments de leur identité professionnelle.

Dans la deuxième partie, seront présentées les démarches de la méthodologie de recherche. Cette étude vise à identifier, à partir de l'analyse de l'activité du tuteur, des indices sur la co-construction de son identité professionnelle, basée sur les interactions langagières dans le forum. De façon simpliste, pour arriver à ce but, on pourrait dire que la démarche méthodologique était divisée en trois étapes : la recherche documentaire, l'analyse du contenu du forum et l'entretien d'explicitation, en tenant toujours, comme point de démarrage, l'activité de travail du tuteur.

Le premier chapitre de la deuxième partie, l'analyse documentaire, sera développé afin de connaître le travail tel qu'il est prescrit par l'institution. La deuxième stratégie, utilisée pour trouver les traces et les observations de l'activité, sera l'analyse langagière dans le forum. Ces deux étapes soutiennent la troisième, qui est ancrée dans l'entretien d'explicitation pour connaître comment le tuteur organise son activité, comment il co-construit son identité professionnelle.

Dans la troisième partie, on discutera de l'identité professionnelle des tuteurs à l'Àgora et les dilemmes de leurs quotidiens qui contribuent à leur formation didactique-pédagogique et éducationnelle. Le rôle du tuteur et par conséquent son

identité professionnelle, se confondent avec le rôle de l'enseignant. La différence apparaît, d'abord elle est le départ, le chemin et, dans un second moment, cette différence doit permettre la construction d'une nouvelle identité, d'une nouvelle connaissance. Pour finir, on présentera les considérations et impressions que la recherche nous apporte. Le processus d'apprentissage de l'éducation à distance se déroule dans un espace virtuel connecté à ces interfaces, en temps et espace différenciés, chacune ayant ses spécificités.

C'est en tant qu'acteur dans cet espace numérique que le tuteur rend possible la formation des professionnels de la Santé, en interagissant avec ces interfaces pendant son activité de travail. C'est en faisant usage de soi par lui-même et pour l'autre que le tuteur co-construit son identité professionnelle, dans un cours proposé par l'UFMG ? Cette identité sera influencée par divers facteurs comme : sa propre histoire de vie, les normes antécédentes convoquées, certaines règles sociales, les relations avec ses pairs, ses performances avec le contenu, ou même l'institution et le tutoré. Et c'est dans ce contexte que le tuteur construit son identité professionnelle, au sein d'une construction sociale et des relations interpersonnelles, tout en étant influencé par l'histoire. Cependant, de quelle identité, de quelle activité professionnelle et de quel enseignement à distance, parlons-nous ? C'est à ces questions que nous allons essayer de répondre tout au long de cette étude.

I

PREMIERE PARTIE : UN OBJET À LA CROISÉE DE TROIS DOMAINES

Pour étudier l'identité professionnelle du tuteur, à partir de son rôle dans l'EaD, une partie du travail réel du tuteur sera choisie. Ce qui rendra possible la compréhension des savoirs pratiques qui nourrissent son activité réelle. Ici, on présentera les bases théoriques qui nous ont permis de faire un cheminement pour mieux comprendre l'identité du tuteur. Toutefois, il sera possible d'observer qu'au fur et à mesure que la recherche se déroule, de nouveaux auteurs sont agrégés et de nouvelles connexions sont effectuées. Puisqu'il y a plusieurs interfaces qui tressent l'activité de travail du tuteur, comme : le contexte, le public cible, la formation, l'interaction tuteur-tutoré, le contenu, la pratique langagière, l'environnement numérique, l'institution, les politiques, la société, entre autres. En effet, on essaiera de s'approcher, le plus possible, de son activité de travail. Donc, on part des savoirs théoriques qui approvisionnent et normalisent son contexte professionnel afin de comprendre l'activité tutorale, au sein de l'EaD, dans le contexte de la Santé Publique.

Le processus d'apprentissage de l'EaD se déroule, ainsi, dans un espace virtuel connecté à ces interfaces, en temps et espace différenciés, et où chacun reste doté de ses propres spécificités. C'est dans ce contexte que les acteurs construisent leur identité professionnelle, construction alors définie comme sociale, à travers des relations interpersonnelles et influencée par le contexte. Pourtant, cela soulève plusieurs interrogations : de quelle identité parle-t-on vraiment ? Quelle est l'activité professionnelle en question ? Ou même, de quel enseignement à distance parlons-nous ?

I.1 Premier Chapitre : L'enseignement à distance

Aujourd'hui, la société est marquée par plusieurs changements. Elle est appelée : « société en réseaux » ou encore « société de l'information » pour certains, et même : « société de la connaissance », ce terme est employé pour faire référence à des sociétés de la période post-industrielle (O. Aguiar, 2007). L'impact que les technologies de l'information ont provoqué sur la société industrielle est remarquable, comparé à ce que la société industrielle a produit sur la société agraire, générant de nouvelles structurations, sur toutes les activités humaines.

Comme nous le verrons par la suite, ces changements se sont produits dans l'EaD, puisque en tant que pratique ancienne, elle s'est développée en acquérant de plus en plus d'espace sur la scène de l'éducation mondiale. Si l'invention de l'écriture était la première étape de l'enseignement par correspondance, actuellement, avec le web 2.0, les informations peuvent dorénavant être échangées en temps réel, partout dans le monde où il existe une connexion Internet.

Les informations peuvent être recherchées sur le net, ou préparées, travaillées par des experts offrant des cours en ligne, avec ou sans médiation de tuteurs. Mais cette histoire, l'histoire de l'éducation à distance, au Brésil débute en 1900. À partir de là et jusqu'à aujourd'hui, nous verrons que plusieurs modalités ont pu être employées. Pourtant, actuellement, grâce à un investissement sans précédent du gouvernement, l'éducation à distance est devenue un important outil d'autonomisation et d'expansion de l'apprentissage. Cependant, on s'étonnera aussi du fait

qu'actuellement ces modalités sont encore utilisées, puisque il y a des endroits qui ont accès à la radio ou à la télévision et non à internet.

1.1 Modèles de l'enseignement à distance

On peut remarquer l'impact du développement des technologies, principalement des technologies de l'information, impliquant éventuellement des transformations économiques, politiques et sociales, ou même scientifiques. Ces modèles ont ouvert un champ de nouvelles possibilités au développement humain (P. Lévy, 2004). Ces changements sont relativement nouveaux. Ils ont eu lieu très rapidement et évoluent chaque jour radicalement. Une question reste alors toujours en suspens : sommes-nous prêts à faire face à tous les changements organisationnels nécessaires ?

Pour ce qui est des référentiels théoriques, ces changements ont en l'occurrence diversifiée les modèles d'EaD qui sont désormais basés sur des référentiels didactiques et pédagogiques. Tout d'abord, on note des modifications dans la façon d'interagir, passant d'une modalité en présentiel vers la modalité qui peut être celle à distance, virtuelle ou encore hybride. Cela a permis de créer une interaction pédagogique virtuelle planifiée, didactiquement construite, testée et évaluée avec des objectifs éducatifs très clairs (Peters, 2006).

Il existe toute une variété de concepts et de fondements pédagogiques dans l'EaD. Et ces concepts s'affirment sous forme de modèles soutenus par les institutions. L'institution peut choisir de travailler avec plusieurs modèles, distincts ou semblables, dans la même unité administrative, projet ou cours. C'est le cas de *l'Àgora*, qui est un programme qui regroupe différents cours, de différents modèles. Par exemple le CEABSF, un cours qui choisit un modèle hybride. Ceci a été fait à travers divers critères et partenariats, prenant en compte les objectifs, les outils, le public visé, pour ensuite élaborer et appliquer en cours.

Tableau 01 : Universités d'enseignement à distance et la structure typique des médias

Universités	Structures médiatiques typiques
Université d'Afrique du Sud	Université par correspondance : <ul style="list-style-type: none"> - matériel de cours imprimé, - guides d'étude et - didacticiel de correspondance.
<i>Open University</i> (Royaume-Uni)	Université d'enseignement à distance: <ul style="list-style-type: none"> - accès gratuit, - matériel de pré-cours, - diffusés à la radio et à la télévision et - orientation et tutorat dans les centres d'étude.
<i>FernUniversität</i> (Allemagne)	Université d'enseignement à distance basé sur la recherche: <ul style="list-style-type: none"> - matériel de pré-cours, - cassettes vidéo et audio, émissions de télévision, - cours particuliers dans les centres de formation et - séminaires.
<i>Central Radio & TV University</i> (Chine)	Université d'enseignement à distance basé sur les mass médias: <ul style="list-style-type: none"> - les conférences à la radio et à la télévision, - plusieurs cours obligatoires par semaine et - documents imprimés supplémentaires.
<i>National University</i> (USA)	Extension universitaire, promu par un consortium d'universités: <ul style="list-style-type: none"> - audioconférence, - conférence audio graphique, - vidéoconférence et - téléconférence informatique
<i>Projet Nord</i> (Ontario, Canada)	Coopérative d'enseignement à distance base en téléconférences : <ul style="list-style-type: none"> - audioconférence, - conférence audio graphique, - vidéoconférence et - téléconférence informatique.
<i>University of the Air</i> , Japan	Université qui utilise la radio et la télévision : <ul style="list-style-type: none"> - manuels scolaires imprimés, - accent mis sur les émissions de radio et de télévision et - documents imprimés (fonction complémentaire de transmissions)
<i>Empire State College</i> , Etats-Unis	Institution qui emploie l'étude autonome et autodirigée, avec des conseils effectués par les enseignants et les moniteurs : <ul style="list-style-type: none"> - étapes à suivre : <ul style="list-style-type: none"> • exploration préparatoire, • orientation, • encadrement • développement du contrat d'étude • auto-apprentissage et évaluation.

Source : Hickel (2009, p. 67).

Plusieurs stratégies méthodologiques peuvent être utilisées dans l'enseignement à distance, ainsi que des technologies médiatiques et cette étude a permis de distinguer huit modèles d'enseignement à distance, selon la méthode employée. Ils seront exposés sous forme synthétique ci-dessous.

Tout d'abord, le modèle de la « préparation à l'examen » institutionnalisé par l'Université de Londres, au milieu du XIXe siècle, conçu pour ceux qui ne pouvaient pas s'inscrire à l'université. Ce modèle s'est limité à des rapports sur la réglementation des examens et à l'offre d'une liste spécifique du contenu à étudier. L'apprentissage est perçu comme un processus indépendant, réalisé de façon autonome.

Aujourd'hui, ce modèle est toujours utilisé par *l'University of the New York* et également par la Chine. Ce modèle exige une grande autonomie. Il existe la possibilité d'étudier en temps et en heure, selon ses propres disponibilités et les examens sont effectués seulement lorsque l'élève se sent prêt.

Le deuxième est le modèle de l'enseignement par correspondance. Considérée comme la génération initiale de l'enseignement à distance, il s'agit du modèle le plus largement utilisé, même encore aujourd'hui avec l'informatisation grandissante. Comme exemples de structures utilisant cette méthode, nous pouvons citer l'université d'Afrique du Sud ou l'École française universelle.

On doit toujours penser que beaucoup de régions dans le monde ne disposent pas encore des informations spécifiques et des technologies de communication telles qu'Internet, la télévision, ou même la radio. Nous avons affaire à une initiative appliquée depuis des siècles et lorsqu'elles sont appliquées correctement ou pour des cas bien définis, ce type d'anciennes technologies restent de bons outils.

Le troisième modèle est celui du multimédia, développé dans les années 1970 et 1980. Sa caractéristique principale se base sur une éducation par la radio, la télévision et un matériel imprimé. Par ailleurs, il apporte aussi un soutien systématique aux élèves par le biais des centres d'étude. Une autre caractéristique importante est le soutien que ce modèle a donné au mouvement en faveur des

universités ouvertes. À titre d'exemple on peut citer *l'Open University britannique* où le soutien pédagogique devient significativement plus systématique et l'enseignement à distance est singulièrement marqué par une réduction du décrochage (Y. Lévy, 2007).

Le modèle de l'enseignement à distance en groupes peut être illustré par des groupes d'élèves qui bénéficient de l'enseignement à distance, dans un cours conventionnel. Ce quatrième modèle utilise des médias comme la radio et la télévision, destinés à des groupes d'élèves en classe. On peut citer l'exemple de l'Université Centrale pour la télévision et la radio chinoise. Mais il existe aussi des modèles similaires au Japon et en Corée. Ce modèle est encore aujourd'hui utilisé dans certains cours. Il bénéficie de l'appui des technologies qui sont employées dans la salle de classe, avec ou sans la présence de l'enseignant. Les étudiants peuvent se réunir et le matériel est présenté sous la direction d'une personne responsable.

Le modèle de l'apprenant autonome, le cinquième, est connu sous le nom d'« apprentissage par contrat ». C'est l'étudiant qui doit organiser et assumer son programme d'étude. Les enseignants sont des facilitateurs de l'apprentissage qui peut prendre en charge 20 à 30 élèves. Des réunions se déroulent entre les étudiants et les enseignants où ils discutent des questions, des plans et des objectifs. L'étudiant a une grande souplesse dans le choix de formation. En effet, le cours propose une large gamme de disciplines, et l'étudiant choisit lui-même son parcours et ses spécialisations. L'Empire *state college* utilise ce modèle.

Le modèle d'enseignement à distance fondé sur le réseau, le sixième modèle, émerge du *modus vivendi* et *operandi* actuel de la société. Le matériel didactique est disponible aux étudiants qui peuvent travailler en ligne, sous forme de travail de groupes, de conférences en ligne ou avec des CD-Rom, des textes etc. Le cours *Master of Distance Education* de l' *University of Maryland l'University College* constitue un très bon exemple de l'application de ce modèle.

Connu comme « éducation à distance », le septième modèle destiné à des classes technologiquement prolongées, avec plus d'une classe, est structuré de manière

synchronique par le web ou en vidéoconférence. Il était amplement utilisé aux États-Unis, notamment à l'*University of Maryland University College*.

Le dernier modèle, appelé modèle hybride, fait usage de deux ou plusieurs stratégies méthodologiques, fusionnant ainsi les modèles en fonction du public ciblé et de l'objectif de la formation. Dans ce cas, on pourra trouver des technologies plus anciennes avec des technologies plus modernes, ou même des cours avec des moments à distance et des moments en présentiel.

On pourrait encore parler d'un dernier modèle qui commence à se développer dans le milieu académique, le *Massive Open Online Course* (MOOC). Le MOOC est un ensemble de ressources libres, élaborées par un groupe d'experts et accessibles sur une plateforme virtuelle, dans laquelle les étudiants peuvent être suivis par un tuteur ou non. Une plateforme peut rassembler des cours de plusieurs universités, dans une optique de partage.

Ces cours sont développés à partir des objets d'apprentissage courts, avec des objectifs très précis, par exemple, des vidéos ou quiz online, produits d'après la *Creative Commons* et diffusés dans un but d'accéder à un grand public ciblé. Des exemples de ce modèle sont les cours de l'*University of the Stanford*, *MIT*, entre autres université qui offrent ses cours, dans le *Coursera*.

Comme on peut le constater, tous ces modèles méthodologique sont utilisés jusqu'à aujourd'hui, et même souvent en même temps, puisque certains modèles sont compatibles et permettent des offres à des publics cibles différents. Au Brésil, nous ne pouvons pas dire que l'Université ouverte du Brésil (UAB) dispose d'un modèle général préétabli. Il s'agit plutôt d'un modèle hybride, avec le tutorat, une structure de base qui propose que les évaluations se fassent en présentiel, tout comme les présentations de travail de conclusion de cours. En ce qui concerne la méthodologie didactique-pédagogique à utiliser, l'institution se réserve le droit de la choisir, comme nous l'aborderons dans cette étude. Dans le CEABSF, le programme *Àgora* utilise les regroupements en présentiel et des contenus organisés en texte.

Opter pour un modèle, reste une décision sérieuse et importante. Mais dans ce contexte, certains questionnements demeurent : Qu'est-ce qui entraîne une institution à choisir un modèle plutôt qu'un autre ? Quel impact auront ces choix sur le tutorat ? Y aura-t-il une influence significative sur le travail du tuteur ?

Le contexte, les objectifs et le public cible ont une influence sur la réponse à ces questions. Ainsi, pour mieux comprendre l'EaD au Brésil, il sera présenté un peu de l'histoire de cette modalité d'éducation, ses difficultés et ses conquêtes.

1.2 Une promenade sur la ligne du temps

Connaître l'histoire et les chemins empruntés est une tentative pour comprendre notre situation actuelle. De l'Antiquité à nos jours, la formation à distance a été réalisée de différentes façons. La communication et diffusion des connaissances à travers les lettres datent d'une époque reculée, celle où Platon transmettait ses pensées à ses lecteurs, à travers des manuscrits. De même, la correspondance entre les chercheurs en Europe, a été une activité courante pendant des siècles (Peters, 2006) mais sa diffusion a réellement eu lieu seulement au milieu du XIXe siècle, comme au Brésil. Si ce chapitre n'a pas la prétention de faire une étude approfondie de l'histoire, il peut néanmoins donner des éléments notoires du déroulement historique, afin d'évaluer et d'analyser les différents progrès et reculs de l'histoire de l'enseignement à distance.

Nous devons, en effet, nous immerger un peu dans l'histoire pour mieux comprendre les différents cycles de l'histoire de l'enseignement à distance, au Brésil. Celle-ci remonte à une période d'avant 1900, avec les cours par correspondance où les contenus étaient envoyés par le train. Par la suite, avec l'invention de la radio (Alves, 2009), en 1923, un nouveau modèle de formation à distance est apparu. Comme les autres jusqu'à ce jour, ces modèles, par correspondance et par la radio, ne se chevauchent pas, mais se complètent mutuellement. Nous savons que l'un des

avantages de l'enseignement à distance est la réduction des distances. Cependant, au Brésil, nous pouvons parler seulement des distances géographiques ?

À partir de la moitié du XIX^e siècle, c'est le début d'un développement de la société brésilienne, fondé sur des bases commerciales et urbaines. Cependant, la société brésilienne a conservé un haut déficit dans le domaine de l'apprentissage. Le gouvernement a alors procédé à de sérieux investissements, mais le nombre de personnes à entrer dans les programmes scolaires n'était pas très élevé. Tous n'ont pas eu accès à la formation : à cette époque, moins d'un tiers de la population d'âge scolaire a accédé à l'enseignement primaire (Ribeiro, 1995).

Encore aujourd'hui, il s'agit d'une réalité visible. En effet, même si 97 % d'élèves ont dorénavant accès à l'éducation primaire, seulement 52 % d'entre eux parviennent à le compléter (França, 2008). De même, bien qu'il y ait de nos jours des politiques d'expansion et qui auront beaucoup évoluées depuis les années 90, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, le pourcentage de l'accès des jeunes reste encore très faible - il ne couvre que 19 % des jeunes du groupe d'âge des 18 à 24 ans.

Pour ce qui est de l'éducation ouverte et à distance, depuis 1904 elle a été mise en place dans tout le pays avec une orientation particulière vers la professionnalisation. Ce modèle de l'enseignement professionnel ouvert englobait l'ensemble du territoire, avec un système de livraison par la poste des contenus imprimés (Santos, 2011).

La première moitié du XX^e siècle est marquée par le changement du modèle agraire commercial par le développementalisme fondé sur l'industrialisation (Ribeiro, 1995). De là, est apparue une nouvelle nécessité de main d'œuvre formée et en pleine capacité, impliquant un investissement du gouvernement dans la formation professionnelle. Puis, c'est en 1942 que l'enseignement à distance été officiellement légalisé. Il a été garanti de pouvoir offrir, à certains élèves, des études sans accompagnement en école, et cela en fonction des spécificités de l'élève. La loi exigeait alors que l'élève participe à l'examen de même complexité que pour les tests appliqués aux étudiants réguliers, pour pouvoir avoir droit aux mêmes certificats d'approbation (Santos, 2011).

Plusieurs initiatives ont été créées pour transmettre des savoirs à distance, comme le *Senac* avec l'*Universidade do Ar* par exemple, où en 1959, l'église catholique, en collaboration avec les écoles radiophoniques, a instauré le *Movimento de educação de base*⁵. Par ailleurs, le projet *Mobral*⁶ a aussi eu un grand retentissement dans le milieu, et faisait partie, jusqu'à tout récemment, des principales initiatives du gouvernement brésilien pour l'alphabétisation des adultes (Alves, 2009). En 1973, la télévision devient un outil primordial dans ce projet. Il subsiste encore des initiatives comme la *TV Educativa*⁷ ou le *telecurso*⁸.

Il est possible d'observer l'investissement dans l'éducation à distance qui gagne chaque fois plus de terrain, au Brésil. En 1922, la radiodiffusion a commencé ses émissions et la loi qui définit le rôle de l'éducation date de 1932⁹. Une étude a montré que depuis le décret jusqu'à 2004, la radio était présente chez 87,8% des familles. Ce véhicule a été un grand diffuseur des programmes de l'éducation et encore aujourd'hui, il dispose d'un grand potentiel en tant que diffuseur des informations.

Ainsi, dans la décennie de 60, la réforme de *Capanema* a été révoquée et de nombreuses règles ont été instituées pour l'éducation générale au Brésil. Dorénavant, les étudiants de plus de 16 ans, quand bien même leurs études n'ont pas été réalisées dans une école ordinaire, ont dû être soumis à des « tests de maturité » pour obtenir un « certificat d'achèvement », en fin de scolarité. Il a été permis également l'organisation de la scolarité à caractère expérimental, avec des méthodologies, programmes, méthodes et périodes scolaires propres et différenciées. C'est ainsi que ces nouvelles lois ont permis des interprétations élargissant vers l'enseignement à distance (Santos, 2011).

⁵ Le Movimento de educação de base - MEB, disponible en <http://www.meb.org.br>

⁶ Movimento Brasileiro de Alfabetização disponible en [http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-atualizada-pl.pdf](http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-1967-359071-norma-atualizada-pl.pdf)

⁷ TV Educativa, disponible en <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15061319-TVEducacao2.pdf>

⁸ Telecurso disponible en <http://www.telecurso.org.br>

⁹ Decreto 21.111, de 1 de março de 1932. L'arrêté qui approuve le règlement pour la mise en œuvre des services de radiocommunication, dans le pays.

On remarque que jusqu'alors, l'étudiant possédait donc une certaine liberté dans le choix de son parcours. L'idée se résumait à prendre son temps dans sa formation, aller à son rythme, fixer ses propres objectifs, et lorsque l'étudiant se sent prêt, on lui fait subir un test pour voir s'il est apte à recevoir un diplôme, dans le domaine choisi. Cependant, aujourd'hui est-il possible encore de bénéficier de cette liberté ?

Les premières lignes directrices sur l'enseignement à distance ont émergé dans les années 1960, avec notamment le Code brésilien de la communication, décret-loi 236/67 et la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), Loi 5.692/71 (Brasil, 1996). Ce code a ouvert la possibilité d'un enseignement complémentaire, l'équivalent au lycée en France, enseigné par les biais de la radio, la télévision, la correspondance et autres moyens de communication (IPEA, 2008).

Depuis les années 1970, commence une discussion plus orientée vers l'organisation de l'EaD. Le MEC et le Conseil fédéral de l'éducation ont débattu à propos de l'implantation au Brésil d'initiatives plus démarquées, telles que *l'Open university* - Université ouverte créée en Angleterre, en 1969, ou l'UNED - *Universidad nacional de educación a distancia*, créée en Espagne 1972 (Santos, 2011).

À la mi-1995, certains établissements et enseignants se sont organisés et ont alors créé l'*Association brésilienne de l'enseignement à distance* - ABED, une société scientifique à but non lucratif qui vise à encourager la pratique et le développement de l'enseignement à distance sous toutes ses formes (Baraúna, E. Arruda et D. Arruda, 2013). Cependant, c'est réellement seulement après 1996, quand la troisième LDB / 9.394/96 a été créée, que la formation à distance est officiellement instituée par la loi brésilienne.

La LDB / 9.394/96 s'adresse à tous les niveaux de l'enseignement. L'article 80, le plus important en ce qui concerne la légitimité de l'enseignement à distance, stipule que les programmes d'enseignement à distance seront favorisés par le gouvernement, à tous les niveaux et types d'éducation, ainsi que la formation continue. Cette période est un moment historique pour la formation à distance, puisque l'on voit ici l'aboutissement et la consolidation d'années de lutte.

À ce moment, les universités commencent alors à proposer, avec le MEC, l'organisation de cours dans cette modalité d'enseignement. Ce sont les décrets 2494/98 et 2.561/98 qui établissent les critères pour la validation et les critères d'agrément des établissements de formation à distance. L'arrêté ministériel MEC - 301/98 indique les procédures qui doivent être suivies par les établissements d'enseignement supérieur pour les demandes d'accréditation de l'apprentissage à distance, afin d'offrir des cours d'enseignement supérieur par la modalité à distance. L'intention était de guider les institutions à orienter leur personnel technique, les professeurs, les ressources technologiques, les infrastructures, et préparer le matériel didactique et les aspects méthodologiques à respecter (Santos, 2011).

En 2004, le MEC est approuvé par le CES (Conseil de l'enseignement supérieur) Avis / CNE (Conseil national d'éducation) 301/03, qui réaffirme l'autonomie universitaire pour l'ouverture de cours. Après la LDB/96, plusieurs lois et décrets ont été implantés avec l'intention de réglementer l'offre de cours à distance réguliers. En effet, la résolution 01/2001 établit des critères pour offrir des cours spécialisés à distance, ainsi que la validation des diplômes d'établissements étrangers. De plus, l'arrêté du MEC 4.059/04 qui se réfère à la possibilité d'ouvrir 20 % d'enseignements à distance, sur la totalité d'un cours en présentiel, avec le soutien des NTIC (Santos, 2011).

Ainsi, à la UFMG, tous les enseignants ont d'ores et déjà accès à l'environnement virtuel de l'apprentissage Moodle¹⁰ et peuvent l'utiliser comme support dans leur enseignement. Même les étudiants ont la possibilité de faire une partie de leur formation en choisissant eux-mêmes des disciplines à distance proposées par l'université, pour compléter leur curriculum.

La loi 10.861/0412, publiée le 15 avril 2004, établit l'évaluation de l'EaD en se basant sur l'évaluation nationale de l'enseignement supérieur - SINAES. Il convient également de mentionner le décret présidentiel 5.622/0513 de 2005, qui a abrogé les décrets 2.494/98 et 2.561/98 et a modifié la définition juridique de l'enseignement à

¹⁰ MOODLE est l'abréviation de « Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment », en français, « environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire ».

distance. En effet, il transforme les formations établies avec l'idée d'une conception autonome ou d'auto-apprentissage à une conception médiatisée, c'est-à-dire, menée par les enseignants. Ce décret prévoit également la création de centres d'appui pour les universités. Les centres, appelés pôles municipalités, sont stratégiquement choisis en fonction de la structure adéquate, ils sont un centre de référence, un centre d'appuis régionaux. Ce même décret autorise la création de master et de doctorat à distance (Santos, 2011).

Dans l'histoire de l'éducation à distance, au Brésil et au cours des diverses avancées et reculs des lois et décrets, on peut identifier plusieurs conflits d'intérêts, notamment en ce qui concerne les conflits de réglementation, de surveillance et d'évaluation. Les données de 2006 et 2007 qui traitent des normes de qualité et des outils d'évaluation de l'enseignement à distance, repèrent un plus grand contrôle par le MEC, soutenu par le décret 6.303/07 modifiant le texte du décret 5.622/05. Parmi eux, on peut souligner l'importance de l'arrêté 5.800/06 qui a établi, en 2006, le programme Université Ouverte du Brésil (*Universidade Aberta do Brasil - UAB*) (Santos, 2011).

Ce dernier décret a également normalisé l'expansion des centres d'appui, détaillant les processus et procédures opérationnelles pour l'accréditation institutionnelle, l'autorisation et la reconnaissance de l'éducation d'enseignement supérieur à distance, dans le système fédéral. En vue de mieux promouvoir et contribuer à l'expansion des programmes universitaires publics, qui offrent des cours de niveau supérieur à distance, dans les régions lointaines et isolées, on encourage alors le développement des municipalités avec un faible Indice de développement Humain (IDH) et Indice de développement de L'Education Basic (*Índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB*) (Brasil, 2012).

L'UAB s'articule aux centres d'appui des municipalités, qui représentent des unités opérationnelles pour le développement décentralisé des activités pédagogiques et administratives, et qui sont elles-mêmes, à leur tour, liées aux cours et programmes à distance proposés par des institutions d'enseignement supérieur (*Instituições de ensino superior - IES*). C'est-à-dire, qu'un même centre d'appui est engagé avec

plusieurs universités et qu'il peut proposer des cours de baccalauréat de premier cycle, technologique et de spécialisation (Brasil, 2012).

Finalement, tout au long des années 2006 et 2007, le MEC, a investi en politiques inductives pour que les institutions fédérales d'enseignement supérieur (*Instituições federais de ensino superior* - IFES), assurent l'expansion de l'université ouverte du Brésil. Si l'université est encore loin de représenter une université ouverte, dans son sens le plus littéral, on peut y voir ici une grande avancée après toutes ces années de conflits.

En outre, il s'agit aussi d'une grande victoire pour l'enseignement à distance, selon les résultats publiés en 2007 (Melo, Melo et Nunes, 2009), par la Direction de la statistique et de l'évaluation de l'enseignement supérieur, de l'Institut national des études et recherches (INEP - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa*). Le rapport souligne de réels avantages pour les étudiants à distance de premier cycle, dans les notes obtenues à partir de l'Enquête nationale sur l'évaluation des élèves (*Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* - ENADE).

À ce stade, il est important d'ouvrir une parenthèse à propos de la création de trois institutions impliquées dans l'EaD : L'ANATED, L'association nationale des tuteurs d'Education à distance, créé en 2006, dans un premier mouvement visant à faire pression sur les institutions qui ont refusé d'accepter les diplômés de l'enseignement à distance.

Une autre institution à citer est l'*Associação Nacional de Educação a Distance* - ANEAD, qui est une société scientifique d'organisation à but non lucratif, dont les objectifs sont de promouvoir l'étude, la recherche, le développement de l'éducation à distance, au Brésil. Elle est créée en 2007, par un groupe d'entrepreneurs dans le domaine de l'éducation et des nouvelles technologies d'apprentissage. La plus récente, enfin, date de 2008, il s'agit de l'ABE-EAD - *Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância*, qui est l'organisme national représentant les étudiants des cours en enseignement à distance, au Brésil.

On peut se demander aussi, par rapport au tutorat, de quels droits parlons-nous exactement ? Ainsi, on peut dire que l'organisation de ce public démontre à la fois l'existence et la mobilisation de la communauté d'EaD, pour le renforcement et formation des entités juridiques. Cette mobilisation est importante pour la reconnaissance et l'appréciation de l'activité de travail et pour construire les droits des sujets inclus dans ce processus. C'est pourquoi, auparavant il est nécessaire de interroger à propos de cette identité professionnelle du sujet sur la scène de l'enseignement à distance ?

En résumé, si un bouleversement technologique est effectivement notable en innovant sur les nouveaux moyens de communication de la simple lettre au Web 2.0, on remarque aussi, dans le même temps, des changements dans l'enseignement à distance, notamment avec davantage d'incitations gouvernementales, de régulations, ainsi que de nouvelles approches méthodologiques.

En effet, aujourd'hui, l'éventail des possibilités s'élargit grandement : en plus de l'enseignement par correspondance, l'offre intègre aussi par exemple l'utilisation des communautés virtuelles d'apprentissage ou la mise à disposition en ligne d'objets d'apprentissage en libre accès. Toutes ces nouveautés technologiques permettent de recréer une palette tant pour ce qui est des niveaux, des formes d'organisation, que des interactions diverses dans la connaissance. Dans le cadre de ces méthodes introduites sur le marché pour leurs aspects flexibles et l'accès élargi, on peut se demander si l'on peut permettre à l'étudiant cette souplesse.

Pourquoi soulever cette question ? Parce que cela a toujours été une discussion en cours entre les membres de l'*Àgora* et parce que la formation *lato sensu*¹¹ et *stricto sensu*¹², au Brésil, a besoin d'un tuteur pour accompagner l'étudiant. Certaines questions ont toujours été soulevées et discutées par nous, selon différents points de vue, à propos des normes qui ont de l'influence sur l'activité du tuteur. En effet, le contenu didactique, organisé en une formation autonome, suffit seulement à répondre à la nécessité de la formation des étudiants ? En effet, le seul besoin d'un tuteur

¹¹ Lato Sensu – spécialisation – l'arrêté LDB. 9394/96, l'article 44, section III,

¹² Stricto Sensu - maîtrise et doctorat - l'arrêté LDB. 9394/96, l'article 44, section III,

chargé de suivre l'élève pour le règlement des questions administratives et institutionnelles, une secrétaire, un dispositif d'accompagnement numérique, et un directeur de recherche si besoin est, peuvent-ils suffire à effectuer la tâche? C'est le tuteur qui doit, dans son rôle, assumer les tâches didactiques et pédagogiques ?

Pour ce qui est de la question historique, on remarque une avancée dans les normes gérant, aujourd'hui, un ensemble de niveaux et de formes d'organisation. Cependant, la normalisation devient aussi, d'un certain côté, un véritable filtre des possibilités. Effectivement, si dans un premier moment de l'histoire, l'étudiant pouvait lui-même déterminer les choix de son temps de cours, de son rythme et de la période nécessaire pour sa préparation au test final, aujourd'hui cela n'est plus possible. Il est désormais contraint de suivre le cours dans un temps donné, avec des exigences de dates pour les activités comme pour les tests. On peut alors se demander si lorsque l'on réduit les options et les possibilités, il est toujours possible d'y voir une avancée bénéfique.

On a bien vu, alors, comment sont apparus, au fil du temps, d'importantes restructurations dans la politique nationale, apportant des gains indéniables de développement de l'éducation, en incluant l'enseignement à distance. Parmi les avancées notables et les politiques à soulever, nous pouvons souligner le partenariat entre l'UAB et les Universités brésiliennes qui ont largement participé à l'expansion de l'éducation à distance. Comment, alors, mesurer les progrès générés à partir de la mise en œuvre de UAB ? À titre d'exemple, et pour comprendre l'importance de l'UAB par l'EaD, il est possible d'évoquer la création de pôles d'appui municipaux, permettant alors, la décentralisation des universités et un plus grand accès par la communauté, comme nous le verrons par la suite.

1.3 De quelle distance parlons-nous : l'importance de l'UAB

Le débat pour la création d'un enseignement supérieur à distance, au Brésil, remonte très loin dans le temps. On en trouve des manifestations dès les années 1970 et

jusqu'à 2005, au congrès national entre les universités publiques et l'exécutif. On sait que de nombreuses initiatives de plusieurs universités, qui étaient archivées, ont été proposées au pouvoir législatif des années 1970 à 1991, visant la création d'un programme d'enseignement à distance à l'échelle nationale. Certaines universités s'organisaient déjà pour revendiquer un programme d'enseignement à distance (Costa et Pimentel, 2009).

Un exemple intéressant à citer est celui du mouvement appelé *UNIREDE*, qui a réuni plus de 50 universités pendant les années 1999 – 2005, en faveur du mouvement de l'enseignement à distance (Costa et Pimentel, 2009). En 1990, le MEC a développé le projet de loi 4.592/90, disponible sur l'UAB, donnant lieu à des initiatives telles que l'inclusion de l'article 80 relatif à l'enseignement à distance, dans la Loi des Directives et des Bases de l'Education nationale, de 1996 (LDB/1996).

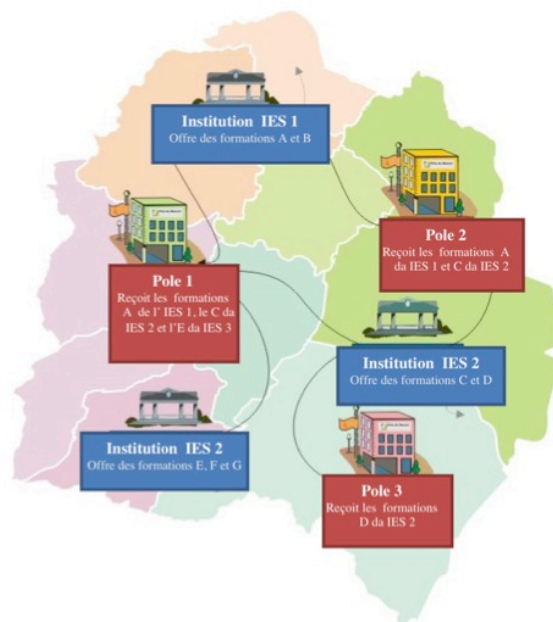
Après la régulation par LDB 1996, l'expansion des cours de premier cycle à distance dans les établissements d'enseignement supérieur a été entièrement mise au clair. Cependant, il n'existait aucune réglementation définissant les critères plus spécifiques relevant de l'enseignement à distance. La mise en place d'une réglementation plus complète est alors de plus en plus nécessaire. C'est seulement en 2002 qu'a été faite une première proposition de règlement par Bureau du MEC, proposition restée suspendue jusqu'en 2005 (Segenreich, 2009).

Véritable articulation, ce modèle est un système d'enseignement supérieur au sein du gouvernement fédéral, en partenariat avec l'Etat et les collectivités locales. Elle offre suffisamment de liberté pour exploiter le potentiel des partenariats. Il existe par exemple un pôle de soutien présentiel pouvant recevoir un ou plusieurs cours de la même institution. On a aussi la possibilité, pour un même pôle, d'avoir des partenariats avec deux universités ou plus. Les institutions d'enseignement supérieur peuvent, par ailleurs, établir des partenariats afin d'offrir un ou plusieurs cours dans plusieurs pôles, comme on peut le voir sur la figure 01, ci-dessous.

À l'UFMG, les cours de l'UAB sont liés au Centre de support pour l'enseignement à distance (*Centro de apoio ao ensino a distancia - CAED*). Ce département offre des

services visant à implémenter, organiser et articuler l'enseignement à distance dans l'université et proposer des cours de premier cycle, de spécialisation ainsi que leur mise à jour régulière. Actuellement, à l'UFMG, on recense quatre cours de spécialisation, cinq de graduation et sept de courte durée, parmi lesquels on retrouve le cours de spécialisation en soins basiques dans la santé de la famille (CEABSF). Le CEABSF, qui sera notre terrain de recherche ici, est un cours de spécialisation en santé publique, destiné aux médecins, dentistes et infirmières du Système de Santé Unique (SUS). Il compte parmi les projets de l'UFMG en partenariat avec le CAED, l'UAB, le MS et le MEC.

Figure 01 : La structure schématique du partenariat entre les universités, les communes, le CAED et l'UAB



Source : Site Internet de l'Universidade Aberta do Brasil

1.4 Les partenariats avec l'UAB

Comme nous avons commencé à l'aborder, le cours CEABSF se répartit sur plusieurs partenariats, entre différents départements de l'université et du MEC et de la santé. Les ressources humaines du cours dépendent, ainsi, à la fois de la faculté d'éducation, de médecine, d'odontologie, de l'école d'infirmière, tout comme de la

faculté d'éducation physique et sportive de l'UFMG. L'articulation entre le CAED et le LCC (Laboratoire de l'Informatique Scientifique), qui est une agence supplémentaire de l'UFMG, et un centre de services et de développement de projets en technologie de l'information dans le cadre de la recherche et de l'enseignement.

Pour ce qui est des communes, en plus du partenariat institué par les pôles par l'intermédiaire de l'UAB, le cours a établi aussi ses propres partenariats avec le système de santé local. Plus largement, ce programme intègre l'UAB et il est soutenu par le MS, le Ministère de l'Education (Programa Ágora, 2007), mais aussi par l'Université Ouverte du SUS, l'UNASUS. Cette convention a permis l'élaboration d'un réseau de collaborations avec plusieurs universités brésiliennes, au nombre de 16 universités actuellement et en négociation pour l'intégration de 8 supplémentaires.

Comme on pourra le voir dans ce chapitre, ces partenariats ont été mis en place tout au long d'un processus. L'UAB a tout d'abord été institué en tant que département ministériel responsable de l'enseignement à distance avec les missions d'analyse et de potentialisation du public cible pour la mise en place des cours et programmes d'enseignement supérieur, dans le pays. Le *Programa Ágora* a établi ce partenariat comme une stratégie de développement social par le biais du renforcement du SUS.

Le système de santé du Brésil reste toujours guidé notamment par les stratégies de santé de la famille proposée par le MS où la priorité porte sur les soins primaires. Des études démontrent que lorsqu'il est conformément structuré, le système des soins primaires prend en charge 80 %, ou plus, des besoins réels du patient démarchant le système de santé. Ainsi, les soins primaires dans la santé représentent les principales requêtes du SUS et toujours à l'organisation de l'accessibilité des citoyens et à la réduction des coûts (CEABSF, 2008a).

Malgré l'importance du travail des professionnels de santé en soins primaires pour améliorer et réduire les coûts du système de santé, l'ensemble des cours de spécialisation, touchant aux soins de santé de la famille, ne peut qualifier plus de 2.000 spécialistes par an, dans une méthodologie seulement en présentiel. Ces données indiquent que même en élargissant la capacité actuelle de la formation, et en

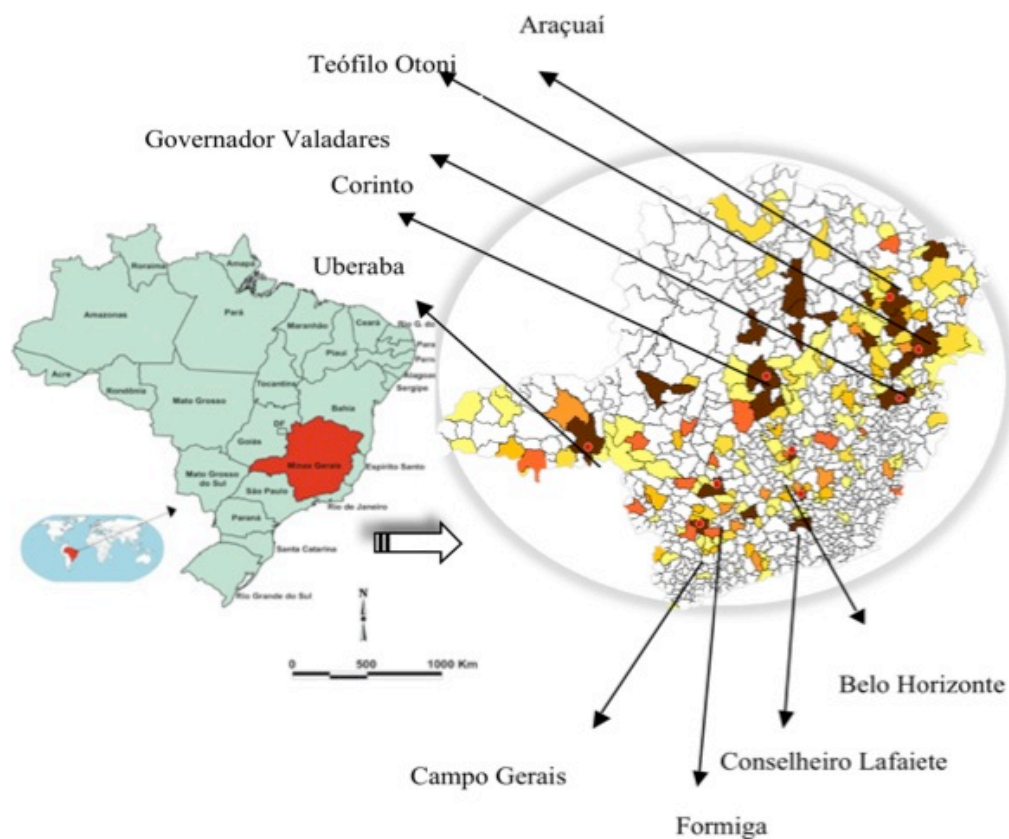
utilisant des méthodes formelles d'enseignement disponibles, il faudra un temps très conséquent pour une formation complète de ces professionnels. En outre, compte tenu également de la difficulté de créer une formation dans une optique formelle, on doit ajouter la difficulté à sortir les professionnels de leur milieu de travail ou de les déplacer vers d'autres centres s'il n'y a pas de cours dans la même ville (CEABSF, 2008a).

C'est dans ce cadre que le gouvernement a ainsi appuyé le développement de l'implantation d'un cours de spécialisation à distance, le CEABSF. Pour une meilleure structuration de leur proposition, le *Programa Ágora* dispose de plusieurs cours, le CEABSF est basé sur une stratégie interdépartementale permettant alors la construction d'un programme interdisciplinaire, inter-unités et interinstitutionnel. C'est alors un programme extra-muros, articulant l'enseignement-recherche-extension universitaire qui voit le jour. Il est structuré par le Centre d'éducation en santé publique de la faculté de médecine – NESCON (*Programa Ágora*, 2007).

Les cours ont lieu dans les pôles de *Minas Gerais*. Afin de mieux comprendre la répartition géographique des cours, il est nécessaire d'expliquer la structure de la politique territoriale du pays. Comme le Brésil est une République fédérale, composée de 26 États et du District fédéral, tous étant appelés : Unités de la Fédération. L'ensemble est divisé en cinq régions : le Nord, le Nord-est, le centre-Ouest, le Sud-est et le Sud. Le *Minas Gerais* est un état situé dans la région sud-est, qui a toujours joué un rôle important dans la politique et l'économie brésiliennes (Brasil, 2010).

Par ailleurs, en plus du critère géographique, le Brésil reste, encore aujourd'hui, marqué par d'importants écarts sociaux à différentes échelles. L'indice d'analphabétisme fonctionnel représentant 23,3 % des personnes de 15 ans ou plus âgées. On voit clairement ici la nécessité d'une stratégie politique d'intervention. L'accès à l'éducation n'est donc pas seulement territorial, les distances au Brésil ne sont pas seulement spatiales, elles sont aussi sociales et fonctionnelles (Araújo, 2011).

Figure 02 : Carte géographique des pôles du programme Àgora



Source : Vieira (2010).

L'état de *Minas Gerais* est le quatrième plus grand territoire de la nation, avec 586.528.293km² et une population de 19.261.816 habitants. Il représente la troisième économie du pays dans la participation au produit intérieur brut global. L'état, comme le pays et la plupart des régions, se caractérise par l'existence d'une économie à deux vitesses, avec de fortes inégalités dans de nombreux aspects qui coexistent dans certaines localités prospères (Brasil, 2010).

Ces régions, avec un indice de développement humain bas, présentent un grand retard économique et des taux élevés de pauvreté et de famine. Cet état possède le plus grand nombre de municipalités : 853 municipalités. Il est divisé en 10 régions de planification qui sont : *Central, Zona da Mata, Sul de Minas, Triângulo, Auto Paraíba, Centro-Oeste, Noroeste, Norte, Jequitinhonha / Mucuri, Rio Doce*.

1.5 Considérations générales

Dans l'ensemble, il est possible de remarquer qu'il y a plusieurs modèles et générations d'EaD. Il a été possible aussi d'apercevoir que même les modèles les plus anciens sont encore utilisés. En effet, les facteurs qui ont une influence sur le choix du modèle à être employé, sont très nombreux, comme cela sera exposé tout au long de cette recherche.

Un point important, surtout au Brésil, est le temps que l'EaD a pris pour être reconnue en tant que stratégie de développement social, comme source pour élever l'IDH du pays et permettre l'accès à l'université, à un public divers. Ce point est toujours en cours de développement et de consolidation. Surtout qu'avec le soutien du Gouvernement aux établissements d'enseignement, ce cadre a permis des changements substantiels. Durant la dernière décennie, les inscriptions aux cours de formation universitaire offerts à distance, on dépassé 2635% (Biancarelli, 2013).

La macrostructure gouvernementale est, en effet, ce qui permet la déterritorialisation de l'université et l'accès au public cible. L'importance de l'UAB, pour soutenir ce modèle d'EaD, est remarquable. Ainsi, avec ce modèle de pôles municipaux, il est possible d'avoir une formation semi-présentielle et un modèle hybride.

Ainsi, comme pour ce qui est de la dimension du pays, le *Minas Gerais* possède une importante extension territoriale. Les pôles municipaux d'enseignement pour le soutien local du CEABSF, ont donc dû être placés stratégiquement dans le but de recouvrir le plus grand nombre possible de professionnels de la santé de la famille du territoire (CEABSF, 2008a).

Mais pourrait-on dire que ces investissements structurels, ainsi que l'organisation juridique, tel qu'ils sont faits aujourd'hui, peuvent répondre de manière suffisante à la demande de formation d'une main d'œuvre qualifiée de tout le public ciblé ?

I.2 Deuxième chapitre : l'éducation à la santé au Brésil

Au cours de cette étude, nous aborderons substantiellement certains aspects du système de santé brésilien, nécessaires pour la compréhension globale de ce travail et le rapport avec le modèle d'EaD choisi par le CEABSF. Ce système de santé est en effet relativement nouveau puisqu'il n'a été démocratiquement inclus aux débats, dans les trois instances nationales avec la participation populaire, qu'en 1986, pendant la huitième Conférence nationale de la santé.

Deux ans plus tard, résultat d'une mobilisation sociale intense, le système a été légalement reconnu dans la Constitution fédérale (CF) de 1988, par l'article 196 et réglementé par la loi 8080/1990 qui régit le service de santé publique. Une fois institué dans la CF, on a utilisé comme base, ce « concept élargi de santé », mais cela reste encore un processus à conquérir en même temps que le processus de débat et de maturation de la démocratisation au pays (Faleiros, 2006).

En effet, pour l'instituer en droit et en fait, même en tant que bien conquis, de grandes restructurations sont alors nécessaires. Comme, par exemple, le changement du paradigme modèle, qui est centré sur les hôpitaux, toujours en vigueur, pour une valeur dans l'imaginaire populaire donné à un modèle axé plutôt sur la qualité de vie. De plus, une deuxième étape est aussi nécessaire : la structuration du système et de la main-d'œuvre qualifiée. L'éducation permanente dans le domaine de la santé au Brésil, est aujourd'hui très prisée et fait partie des institutions de la politique nationale. Elle représente un moyen pour le gouvernement de renforcer le système de santé, tout en qualifiant ses professionnels.

2.1 L'éducation permanente dans le domaine de la santé

Avec l'avènement du Système unique de santé (*Sistema Único de Saúde - SUS*), sous les termes instaurés dans la Constitution Fédérale Brésilienne de 1988, une série de propositions faites par le Mouvement de la réforme sanitaire, ont été envisagées. Les directives de l'universalité, l'intégralité et l'équité représentaient alors les piliers de la proposition instituée. Un autre fait important et marquant dans l'histoire a été la conquête de la participation populaire à travers des Conseils de santé, dans les trois instances du gouvernement, ainsi que la décentralisation politique et administrative (Brasil, 2006).

Donc, tant le système de gestion que les décisions politiques de la municipalité ou de l'état pouvaient alors être prises au niveau local, la loi fédérale restant cependant clairement souveraine. Pour que ce système fonctionne, il était nécessaire d'organiser un réseau régional et une hiérarchisation claire et solide des services de santé (Brasil, 2006).

Le système fonctionne sous quatre niveaux de complexité : le primaire, le secondaire, le tertiaire et le quaternaire (Brasil, 2005). Ces niveaux de soins sont en corrélation avec les niveaux de complexité technologique employés. En plus de la simple volonté de changement dans les modalités d'organisation et de services de santé, ces principes mis en place visent aussi des modifications ciblées, politiques, idéologiques et techniques. On peut y voir ici la proposition d'une vision élargie de la santé, reliant les problèmes de santé, les droits citoyens et les devoirs de l'Etat (fédération).

Selon Campos *et alii* (2009), la Stratégie de santé de la famille (ESF) joue un rôle important dans notre système de soins de santé car elle contribue à la réorientation du concept d'assistance vers un concept de couverture. Dans le premier, le patient doit consulter le système de santé, tandis que le second, il prend en charge lui-même les exigences de la demande, le besoin perçu par le patient autant que le besoin observé/diagnostiqué par le professionnel de la Santé. L'idée nouvelle repose sur le

fait de considérer le patient comme un sujet autonome, au-delà de sa maladie, de comprendre ses besoins et d'apprendre, avec lui, à connaître les racines de ses problèmes. Un des forums de cours CEABSF aborde parfaitement cette question :

Une équipe de soins de santé peut détecter l'origine des principaux problèmes d'une communauté. Comme, par exemple, l'impact sur le profil de la mortalité et des complications, qui viendrait du diabète et de l'hypertension. En raison de ces problèmes, on peut mobiliser une grande partie de son énergie, mais le sentiment reste que la communauté ne leur donnerait pas l'importance voulue. Il peut arriver que cette communauté se sente mal à l'aise et plus affectée par la difficulté d'accès à l'eau, par le chômage ou la violence. Comment, alors, faire face à une telle situation ? (Campos, Faria et Santos, 2010, p. 25).

Ces professionnels de la santé sont responsables pour la population d'un territoire préalablement établi, qui lui-même a des besoins et des exigences à évaluer afin d'orienter les stratégies à articuler pour résoudre efficacement les difficultés. Autrement dit, le professionnel de la santé, passerait d'une posture réactive à une attitude davantage proactive. Puisqu'ils ont maintenant accès à la réalité de la population.

La mise en fonctionnement du SUS au cours des dernières années, a vu surgir un certain nombre de défis. Parmi eux, on retrouve la nécessité de développement et de formation de la main d'œuvre qualifiée, conformément aux exigences nouvelles de la transformation souhaitée par le SUS. En effet, puisque le processus de réforme a donné lieu à des changements qualitatifs dans : la formation des ressources humaines, la demande pour de nouvelles formes d'organisation du travail, le travail collectif – multidisciplinaire, transdisciplinaire, interdisciplinaire – où l'équipe de santé travail, toujours en rapport avec la même communauté, dans un espace délimitée (Cordeiro, 2002). Les situations de risque auxquelles la communauté est exposée varient par rapport au IDH et l'incidence épidémiologique locale, toujours

en rapport avec le global. En tant qu'équipe, les professionnels de la santé doivent intervenir dans le territoire/communauté.

Les processus de gestion du système de santé ont été source de modifications diverses au cours des dernières années, comme la re-normalisation dans le domaine de l'éducation et du travail. Ces changements ont été appuyés aussi par la LDB/96 et ont été soutenus par la notion de compétence, pour la structuration du curriculum de base des professions de la santé (Motta, Buss et Nunes, 2001).

Il était donc devenu nécessaire de réformer, également, le système public, l'enseignement et la formation universitaire, comme le stipule la LDB/96, mais cela a touché aussi le monde du travail, afin de qualifier ses nouveaux professionnels de terrain. Effectivement, une fois le *modus operandi* changé, le profil des professionnels de la santé dans le secteur public avait besoin d'être complètement retravaillé. C'est alors dans ce cadre et avec ses nouvelles préoccupations que le MS, au début du mois de novembre 1997, a établi une formation par le biais des Pôles de Formation Permanente en liaison avec les établissements d'enseignement supérieur (IES), les écoles de santé publique, et tous les services publics de santé. Dans le domaine de la santé, le concept d'éducation permanente repose, au Brésil, sur la conception proposée par l'Organisation panaméricaine de la santé (*Organização Panamericana de Saúde* - OPS), expliquée essentiellement dans une publication de 1994, intitulée *Educación permanente de Personal de Salud* (Haddad, Roschke et Davini, 1994). Ce concept a été, une première fois, formulé en 1975 dans l'optique de fournir des grandes directives pour la consultation des « plans de formation continue pour les équipes de santé ».

En tant que politique nationale, ce type de formation dans le domaine de la santé, a été établi comme une stratégie de soutien au développement des ressources humaines, si l'on se réfère à la publication de la GM / MS 198 de février 2004. Cependant, les discussions, débattant de l'ouverture de ce type de formation permanente, remonte à plus longtemps.

Selon Grillo (2012), l'éducation permanente est mise en application en tant qu'un des axes du processus d'éducation visant à surmonter les formes traditionnelles de l'éducation. Il s'agit là réellement, pour elle, d'une rupture de la dualité qui s'installe entre la théorie et la pratique, le prescrit et le réel.

Ainsi, les centres universitaires et le gouvernement ont été mobilisés pour développer l'organisation concrète et le planning des grandes directives nationales de la santé, créés par l'assemblée populaire. Les quatorze professions de la santé ont été organisées par les directives nationales, toujours dans le but réel de coopérer au développement du profil professionnel et de changer, profondément, le paysage de la santé au Brésil. Ce nouveau profil, proposé à l'académie, vise des professionnels davantage à l'écoute des besoins de la population, tout en renforçant les grandes directives du système unique de santé brésilien. La formation académique proposée a été basée sur la considération de la santé comme un processus de travail collectif, ayant pour produit la prestation de soins de santé (Pereira, Lopes et Lugarinho, 2003).

En effet, dans ce cadre, tout l'univers du travail dans ce milieu, ainsi que la manière de l'enseignement, ont subi de profondes modifications. Les modalités d'enseignement notamment, en se transformant, se sont ouvertes à une forme nouvelle, influençant clairement le modèle actuel de la formation permanente. L'éducation permanente dans le domaine de la santé est ainsi définie, aujourd'hui, comme un processus éducatif visant, à partir de la réflexion du travail quotidien, la possibilité de provoquer un changement d'attitude ou de comportement, à l'acquisition de nouvelles connaissances, concepts et attitudes.

Pour cette raison, il est nécessaire de faire la distinction entre l'éducation permanente et l'éducation continue. En effet, la forme dite « continue » est composée d'une pratique professionnelle autonome, qui chercherait plutôt à développer ses connaissances à travers des cours, des conférences ou d'autres événements scientifiques. Cette formation possède, alors, surtout des caractéristiques systématiques / formelles (Grillo, 2012).

D'un autre côté, comme il a été démontré plus haut, le sens de l'éducation « permanente », utilisée dans le milieu de la santé, prend un sens tout autre. D'abord, si l'éducation continue concerne les activités de perfectionnement professionnel ou l'acquisition de nouvelles connaissances post-diplômes, au cours d'un enseignement clairement traditionnel, la formation permanente se rapporte plutôt à l'apprentissage quotidien, significatif du professionnel fondé sur les besoins perçus au cours de son processus de travail, à travers différentes approches pédagogiques (R. Aguiar, 2010). Tel est le contexte de cette formation : celui de la pratique, du travail réel, du lieu de l'application de la théorie qui informe et recrée la théorie nécessaire, donc, recrée sa propre pratique et en ergologie on parlerait de : renormalisation.

Les deux modalités sont donc des processus éducatifs permettant l'accumulation systématique de l'information. Mais, si l'éducation continue considère la pratique seulement comme le territoire d'application de la théorie, l'éducation permanente vise surtout à réfléchir directement sur la pratique et de son analyse critique, en vue de la reconstruire et de l'améliorer (Grillo, 2012). C'est ce paysage du processus éducatif dans lequel il est impliqué, que le tuteur au CEABSF doit connaître et intégrer afin d'atteindre les objectifs de ces missions. Dans ce contexte, quel doit être le profil professionnel du tuteur, pour intervenir à ce niveau de qualification ?

Grillo (2012), dans la révision bibliographique de sa thèse, a présenté aussi le concept de formation tout au long de la vie, pour faire la distinction entre ces concepts : éducation continue, permanente et tout au long de la vie. Cette dernière est proposée comme le changement de la politique jusqu'à organisations de modèles locaux et été proposée comme remplacement du terme « formation tout au long de la vie ». Il est lié à une formation depuis l'enfance jusqu'à tous les âges de la vie. Ainsi, cette formation permettrait au professionnel de chercher la complémentarité des besoins. Cela découlerait de la maturité acquise par le professionnel, soit personnellement, soit dans leur poste de travail.

En raison de ces changements, c'est toute une réflexion critique sur le processus éducatif qui s'impose, à la fois dans le contexte universitaire comme dans tous les services institutionnels du secteur de la santé. Alors, pour redéfinir les rôles des

différents acteurs, de nouvelles nécessités ont été recensées pour, ainsi, arriver à une plus grande implication et de plus grandes coresponsabilités dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Pendant cette période, Motta, Buss et Nunes (2001), entre autres, ont remarqué que c'est le système d'apprentissage qui devrait être repensé. Aussi, de tout ce mouvement vers une plus grande interaction de l'enseignement et du service, une réforme du programme des cours de graduation a été déclenchée. Les discussions, à propos de la réforme dans la santé, vont s'orienter davantage vers la réalité concrète des services de santé.

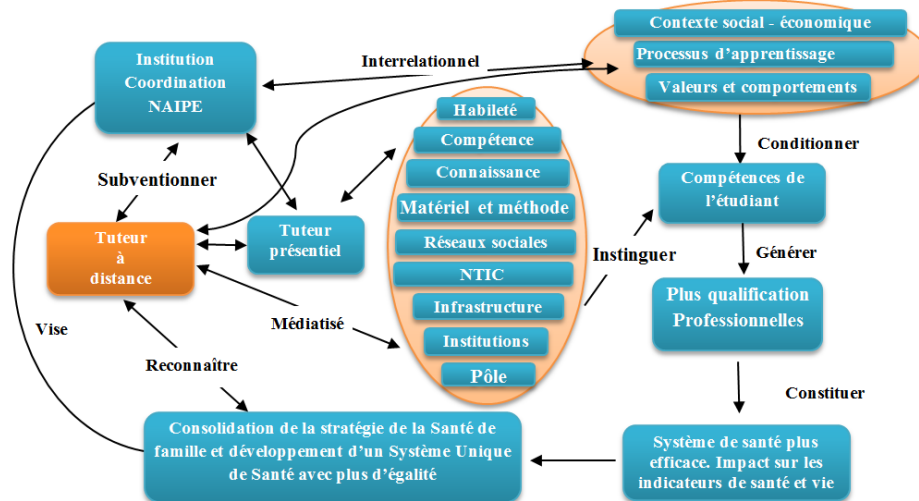
Comme par exemple l'intégration des établissements d'enseignement aux établissements de soins primaires (Ronzani, 2007). Il y a donc un rapprochement effectif entre l'enseignement-recherche-service et la gestion du travail, visant les besoins sanitaires réels de la population.

Comme nous l'avons auparavant abordé, l'éducation permanente en matière de santé, se base ainsi sur un apprentissage significatif, à partir de la réflexion critique sur le travail réel, pour effectuer des transformations sur le processus de travail au niveau micro structurel (le sujet en l'activité de travail) et macro-structurel (le produit et la structure gouvernemental). Dans la perspective ergonomique (Guérin et *alii*, 1991), on dirait qu'il s'agit de l'analyse du travail réel et de l'organisation de la formation, à partir des nécessités d'une équipe, visant à l'amélioration de son processus de travail.

Dans certains cas, ce processus peut aboutir à la re-normalisation du prescrit, dans d'autres, le diagnostic portera sur l'approfondissement d'un thème particulier. L'éducation permanente dans le milieu de la santé, apparaît alors comme la rencontre entre le monde de la formation et le monde du travail, et qui proposerait une qualification réelle du personnel du système de santé brésilien. Mais quelle est la façon dont le tuteur fait usage de soi par lui-même et pour l'autre ? Quelles sont les dramatiques de cette activité, par rapport à son identité professionnelle ?

Cette formation est structurée à partir de l'analyse et l'observation du contexte des besoins de santé des individus et des populations, ainsi que sur la gestion et le contrôle social en matière de santé. Il s'agit d'une forme de remise en question des actions du secteur de la gestion de la santé, qui aurait pour objectif l'amélioration des pratiques professionnelles.

Figure 03 : Carte conceptuelle du processus de travail aux CEABSF



Source : Cours de spécialisation en soin basic en santé de famille, élaborée par Vieira, 2010.

En plus des connaissances nécessaires, reconnues dans les normes de la politique du SUS ou des indices épidémiologiques, l'équipe de santé doit aussi connaître le terrain, les ressources et difficultés de la communauté, une fois que les technologies sociales soutiendront les décisions et la continuité des interventions (Grillo, 2012). En effet, les interventions peuvent être spécifiques comme une consultation en urgence, par exemple, c'est-à-dire, à partir d'une nécessité ponctuelle.

Cependant, elles peuvent aussi apparaître de manière plus structurée et soutenue par la communauté. Cela a toujours été l'objectif du CEABSF depuis les premières discussions de mise en application, en vue d'atteindre sa finalité concrète : la Consolidation de la Stratégie de la santé de la famille et le développement d'un SUS plus égalitaire. Alors, comment l'éducation permanente s'est-elle développée depuis ces dernières années, au sein du CEABSF ?

2.2 Le modèle du CEABSF

Le modèle d'enseignement à distance, adopté dans le CEABSF, est hybride. Il est conçu à distance, mais fonctionne avec des regroupements. Il se rapproche du modèle d'enseignement à distance fondé sur le réseau (Peters, 2006). Ce modèle permet au tuteur et au tutoré d'avoir des moments d'interaction virtuelle et présentielle, synchronique et asynchrone, à partir de l'utilisation des accès au programme de base de données et des ressources didactiques de la plateforme en ligne. Quelle est la nécessité du modèle hybride ? C'est un modèle de transition entre le modèle de formation traditionnelle, en salle de cours, et le modèle à distance où chacun a sa prescription ?

Selon P. Lévy (2004), de nos jours, à une époque où la connaissance est en constante métamorphose, les théories doivent céder leurs places à des modèles archivés dans des ordinateurs, sans cesse affinés au cours de simulations. Cet état de fait, implique qu'un modèle est rarement complètement définitif, mais qu'il reste seulement plus ou moins utile, efficace ou approprié, pour un objectif spécifique seulement et limité dans le temps. Alors, pour organiser ses cours, les systèmes d'EaD ont des référentiels théoriques qui se différencient de ceux de l'enseignement formel. Normalement, dans l'EaD, la proposition didactique-pédagogique est la base de l'organisation et de la préparation du cours. La forme de présentation du cours est pensée et structurée avant, à partir d'un contenu préétabli qui doit être préparé pour être mis en ligne. Si la préparation et la présentation d'un « cours formel » sont pensées pour un format oral, un exposé que les étudiants écoutent, dans un cours d'EaD, elles sont remplacées par l'écriture et la lecture, modifiant ainsi profondément le modèle culturel.

On observe ici un changement certain pour ce qui est du mode d'interaction. En effet, on passe d'un « mode naturel » à un mode virtuellement soutenu par les médias techniques. Ce monde virtuel travaille fortement avec le processus cognitif. Il offre une forme de communication à partir de l'imaginaire, puisque ce sont les images, ou

même l'imaginaire décrit dans le texte, à partir de la transposition didactique (Chevallard, 1994), qui chercheront à toucher le processus cognitif du tutoré. L'interaction pédagogique se fait donc également de manière virtuelle, et cet élément nouveau requiert une nouvelle manière de planifier, concevoir, construire, tester et évaluer, avec des objectifs et des outils pédagogiques (Peters, 2003).

On peut dire que pour ce qui est du projet politique pédagogique, le CEABSF explore un système d'enseignement basé sur les besoins et les possibilités technologiques de chaque contexte et des médiations technologiques déjà intégrées dans le quotidien de la formation des personnes impliquées. Pour le cours, les activités d'apprentissage sont effectivement proposées avec une approche se référant à la réalité du tutoré : à travers des médiations technologiques utilisées dans le cours, ou par un système de tutorat assurant l'articulation entre la formation, le contexte de l'action et la pertinence de la médiation utilisée (CEABSF, 2008b).

P. Lévy (1999) attire l'attention sur le fait que toute réflexion sérieuse sur l'avenir de l'éducation et de la formation dans la « cyberculture », se doit de s'appuyer sur l'analyse préalable de la connaissance à propos du métier en question et le renouvellement des savoirs et savoir-faire. Ainsi, pour mieux articuler les interfaces théorico-méthodologiques entre l'environnement numérique, le contexte professionnel, le contenu et la stratégie pédagogique, le temps de cours (2 ans), le CEABSF utilise le modèle hybride et *l'andragogie* comme point de départ.

Pour Labelle (1996), l'andragogie est la science anthropologique dans un discours réfléchi sur l'homme qui s'éduque. Il propose donc, dans son étude, de développer l'andragogie comme méthode d'accompagnement de l'apprentissage d'une personne. Ardouin et Gasse (2006), définissent de manière intéressante l'éducation des adultes :

La formation des adultes s'est construite dans le temps, à partir d'une diversité d'approches, d'expériences et d'idéologies : l'alphabétisation et lutte contre illettrisme, le développement local comme projet éducatif et de société, l'animation socioculturelle et l'accès pour tous à la culture, et la formation professionnelle

continue. Parler d'éducation permanente, c'est s'inscrire dans cette diversité et cette complexité des mondes sociaux de la formation. L'idée de formation tout au long de la vie peut apparaître de manière plus linéaire et productiviste. En France, c'est bien la formation professionnelle continue qui a pris l'ascendant sur les autres dimensions (Ardouin et Gasse, 2006, p. 1).

Au Brésil, surtout dans la santé, il y a une différenciation entre éducation permanente et éducation continue. L'éducation permanente au Brésil a ce regard sur la situation et la nécessité d'envisager le sujet de façon contextualisé. Alors, l'éducation continue est la qualification, mais elle n'est pas forcément liée au contexte de travail, ou le besoin local (Haddad, Roschke et Davini, 1994). Ainsi, toute la structure du CEABSF est pensée pour développer un sujet réflexif, qui analyse leur pratique, leur contexte et corrobore par la construction d'un système de santé résolutive.

Dans le cas de l'EaD, ce processus a lieu dans un environnement d'enseignement-apprentissage mis au point pour offrir des services de communication et de soutien, tels que le centre d'appel ou les messages sur la plateforme. L'offre même de l'apprentissage passe désormais par le biais de stratégies de présentation du contenu, de stratégies, également d'interactions et surtout de la façon dont le contenu est élaboré (CEABSF, 2008b). Il cherche ainsi à fournir des stratégies interactives, tout en prenant en compte l'intégration des différents médias, le tutorat spécialisé, les évaluations formatives et le système de surveillance dédié à l'accompagnement et à l'évaluation des élèves

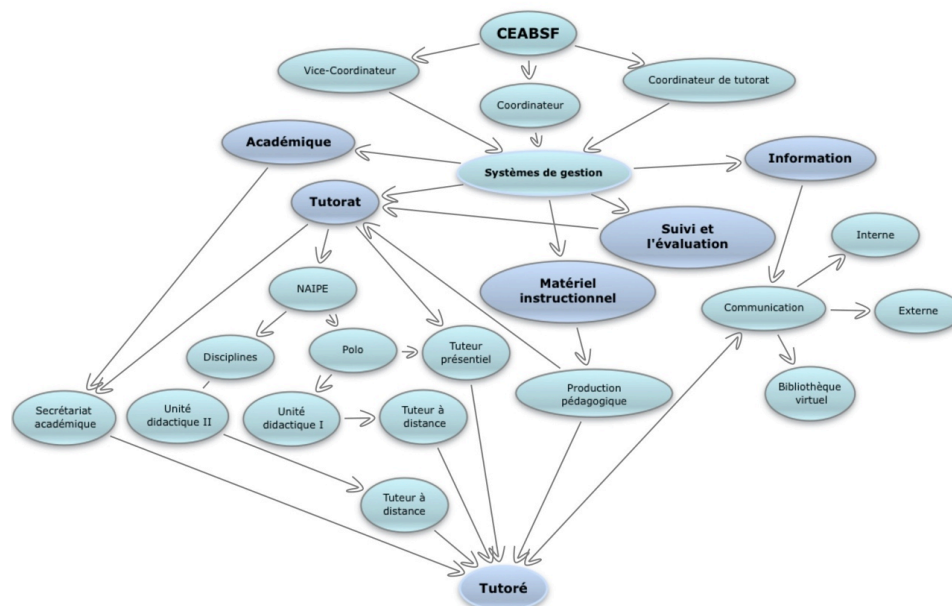
En ce qui concerne le processus éducatif, il vise surtout à fournir un contexte d'intégration, de sorte que ceux-ci deviennent capables d'être les sujets de leur propre processus d'apprentissage (Aragon et Johnson, 2002). Cela est aussi une proposition de l'éducation permanente (Merhy, 2005). C'est le professionnel qui doit être impliqué dans un processus d'éducation permanente, en d'autre terme, il doit connaître son contexte, les besoins et chercher les stratégie pour intervenir. Le tuteur se doit également d'examiner les contextes réels de l'insertion des professionnels

impliqués dans la formation, pour étayer le tutoré, une tâche qui n'est pas toujours évidente.

Donc, à cet effet, une coordination pédagogique a été structurée, au CEABSF. Cette coordination s'occupe ainsi du guidage des actions depuis la création et la transposition didactique (Chevallard, 1994), du contenu de chaque discipline, toujours de façon contextualisée avec le programme de santé de la famille. En passant par l'accompagnement de l'équipe de préparation d'experts, chargée d'élaborer les unités thématiques ou en supervisant les définitions données de la conception graphique du contenu et leur organisation, la navigation et la disposition dans les divers médias pour présenter les savoirs (CEABSF, 2008b).

En outre, le cours est structuré à partir des informations pédagogiquement médiatisées, qui permettront d'activer la perception cognitive visuelle et auditive, des étudiants. Les activités : lecture, exercice sur le terrain, forum, sont pensées pour que le professionnel en formation puisse organiser sa connaissance personnelle et sa mise en application dans leur contexte (CEABSF, 2008b).

Figure 04 : Structure de gestionnaire chez CEABSF



Source : Projet de politique pédagogique du CEABSF (2010).

Pour arriver à une interaction entre le tutoré et le matériel pédagogique, des défis cognitifs deviennent les objectifs à atteindre. Ainsi, les activités sont structurées de façon significative et contextualisée, pour promouvoir l'apprentissage à partir de sa réalité et pour permettre le développement de nouvelles compétences nécessaires pour le champ d'actions et des réseaux d'apprentissage.

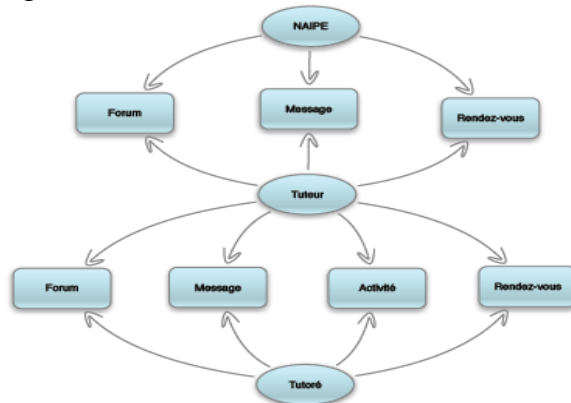
Comme vu précédemment dans sa présentation, le CEABSF fait partie du *programa Àgora*, qui recoupe lui-même le NESCON. L'administration du projet est composée d'un coordinateur et d'un vice-coordinateur académique. Les décisions sont, cependant, prises par un conseil de gestion nommé « le comité de coordination ». Ce même comité est composé de systèmes de gestion : académique, suivi et évaluation, tutorat, matériel instructionnel et il y a aussi un appui administratif en ce qui concerne la bibliothèque virtuelle, communication, évaluations en ligne¹³ et la plateforme numérique.

Le coordinateur de tutorat est responsable de l'ensemble des spécialistes, y compris les médecins, les infirmières et les dentistes. Il a à sa charge le suivi des tuteurs pour ce qui est des questions de contenu et administratif. Il s'agit de leur principal soutien institutionnel, à savoir, le Centre d'appui interdisciplinaire pédagogique spécialisé (*Núcleo de apoio interdisciplinar pedagógico* - NAIPE).

Le NAIPE se doit donc d'accompagner les tuteurs, superviser, dissiper les doutes et travailler en équipe de coordination pour développer des stratégies didactiques et pédagogiques. Pour l'interaction, ce sont les forums, les messages, l'email et les rendez-vous présentiels qui sont utilisés.

¹³ Même s'il est nécessaire que le test soit en présentiel, le CEABSF a un système d'évaluation en ligne, activé par un code personnel pendant le moment du test. Et l'étudiant reçoit la note et un feedback à propos des questions pour lesquelles il a fait des fautes.

Figure 05 : Structure du flux de communication/ suivi au CEABSF



Source: Projet de politique pédagogique du CEABSF (2010).

On peut observer et noter que toutes les structures : technique, instruction et de ressources humaines, sont interconnectées. Le modèle est lui aussi étroitement lié à la méthode pédagogique et didactique. Ce sont là, également, des facteurs qui déterminent la façon de médiatiser. Autrement dit, la complexité des outils et des méthodes pédagogiques et didactiques utilisées détermineront les techniques qui seront utilisées pour la médiation. Notamment pour ce qui est du travail prescrit au tuteur dans un processus soutenu pour le contenu qui été fait par des experts et des spécialistes du NAIPE, appuyé sur chaque pôle. Sont nécessaires 24 crédits - 360 heures - soit au moins 12 soit un maximum de 24 mois, pour finaliser le cours. Le suivi technique et administratif des étudiants est réalisé par un tuteur en présentiel et le suivi pédagogique, par un tuteur à distance, pour chaque 25 étudiants et chaque centre de soutien des municipalités a un tuteur en présentiel, pour appuyer les questions administratives *in locu* et aussi les besoins relatifs à l'usage de la plateforme (CEABSF, 2008b).

La proposition porte alors sur le fait que tous les matériaux pédagogiques ont pour objectif premier la relation entre le sujet et le contexte, c'est-à-dire, entre les professionnels des services de santé et son domaine d'intervention. Étant donné que les matériels sont utilisés comme un complément pédagogique et considérant que chacun a ses limites et spécificités, on propose, ici, que le tuteur s'approprie lui-même le potentiel de chaque outil, en fonction des besoins réels des tutorés (CEABSF, 2008b).

Au début, le système d'enseignement a été élaboré dans une structure hyper médiatique qui permettait, tout au long du cours, de s'adapter aux professionnels en formation à travers leurs critiques, suggestions et rapports d'expériences (CEABSF, 2008b). Pour aider à gérer et soutenir administrativement et pédagogiquement le cours, avec le temps, les spécialistes ont été intégrés au cours, le NAIPE, composé de professeurs universitaires, chargés du suivi de l'enseignement et résoudre les doutes sur le contenu, lorsque le tuteurs le juge nécessaire. Ils occupent alors la fonction qui, auparavant, était celle du tuteur à distance.

En effet, dans un premier temps, on avait imaginé que les tuteurs à distance, alors spécialistes en santé de la famille, pouvaient être les médiateurs d'apprentissage, en se basant uniquement sur le contenu de ces professeurs-experts. Même en ayant bénéficié d'une formation pour le tutorat, la tâche de médiation, d'adaptation et de problématisation du contenu, par rapport à la réalité du terrain, représentait une tâche toute nouvelle, appelant un autre type de soutien (Vieira *et alii*, 2012). À ce moment-là, on revient à la question de fond de cette recherche : quelle identité pour le tuteur ?

De ce cadre, des enseignants spécialisés ont été embauchés pour soutenir le travail des tuteurs à distance. Le tuteur présentiel prend alors à sa charge les questions administratives locales, la liaison entre le pôle municipal et l'institution et établit le contact nécessaire avec les étudiants (CEABSF, 2008b).

Comme il s'agit d'un programme qui est articulé en plusieurs niveaux, il est nécessaire, pour l'accomplissement des activités, d'un certain degré de liberté dans l'exercice des participants. Cependant, pour que toute cette structure fonctionne, la communication, le partenariat et la clarté des responsabilités entre les différents niveaux de performance, est une prémisse incontestable. D'autant plus qu'il s'agit d'un processus articulé, dans lequel une activité est dépendante de l'autre. La communication doit systématiquement passer par des réunions présentiels, forums, messageries, courriels électroniques, conférences web, etc.

Toute cette structure doit s'articuler sur les trois niveaux de gestion territoriale - fédérale, d'état et municipal – tout en s'articulant avec les normes requises de

l'université et du travail prescrit par l'institution. Ces normes de qualité sont basées sur des repères proposés pour le gouvernement, comme on le verra tout de suite.

2.3 À la recherche de Référentiels de qualité au CEABSF

Si d'un côté, on doit admettre les gains importants dans la lutte pour l'affirmation de l'éducation à distance, au Brésil, il reste encore des défis à surmonter, comme nous le verrons tout au long de cette étude. Une grande avancée du gouvernement brésilien est, sans aucun doute, le document : Repères de qualité de l'enseignement supérieur à distance (*Referenciais de qualidade da Educação superior a distância*), pour la subvention des actes juridiques dans les processus spécifiques de la réglementation, de la supervision et de l'évaluation de l'enseignement à distance. Autrement dit, développer, organiser, évaluer une formation à distance, implique nécessairement de s'appuyer sur ces paramètres. Son importance apparaît clairement à la lecture du paragraphe unique de l'article 7, du décret 5622/2005, qui fait mention de ces Repères de qualité de l'enseignement à distance mentionnent les règles relatives à la réglementation, à la supervision et à l'évaluation de cette modalité (ENAP, 2006).

La proposition repose sur l'idée que ces critères guident la structuration du projet / cours depuis la conception à l'articulation macro¹⁴ structurelles et méthodologiques du système d'enseignement à distance. Son but n'est donc pas de réglementer. En effet, il ne s'agit pas d'une loi, mais plutôt d'un paramètre dans la conception d'instruments de suivi et d'évaluation, établissant ainsi un enseignement à distance chaque fois plus qualifié (Brasil, 2007). Huit points principaux sont abordés dans ce document pour la préparation du projet politique pédagogique :

¹⁴ Macro, méso, micro : Selon que l'on raisonne plus ou moins en proximité de l'activité de travail [...] on peut distinguer des degrés d'appréhension de la vie sociale : le niveau microscopique, qui débouche sur l'infiniment complexe et non pas sur l'élémentaire ; le niveau macroscopique, qui est également complexe mais plus aisément analysable parce que davantage élaboré, formalisé ; c'est celui des hautes sphères décisionnelles, des grands courants planétaires Exemple : les tendances macro-économiques actuelles ; enfin le niveau intermédiaire, mésoscopique, serait celui des institutions telles que les entreprises, les administrations, les universités... (Durrive et Schwartz, 2008, p. 26).

D'abord la « conception de l'éducation et le curriculum scolaire dans l'enseignement et l'apprentissage ». On doit retrouver dans le projet politique pédagogique, l'option épistémologique du cours. La conception épistémologique qui est la base du processus de création, développement et accompagnement.

Le deuxième repère le « système de communication ». Comme déjà dit, au-delà des distances géographiques, l'EaD donne la possibilité d'accès et d'échange des expériences entre les sujets et le développement culturel qui s'établit. Ainsi, il est fondamental que le réseau de communication soit bien structuré, compte tenu, que l'étudiant est au centre. Le « matériel didactique », le troisième point du repère de qualité, doit être évalué par le contenu et aussi par la forme. L'organisation et la production du matériel didactique doivent être en consonance avec le modèle, la conception pédagogique et les objectifs d'apprentissage.

En ce qui concerne « l'évaluation », le gouvernement propose l'évaluation d'apprentissage et l'évaluation institutionnelle. L'évaluation d'apprentissage doit être en consonance avec l'objectif d'apprentissage. Un autre aspect important est l'articulation avec des stratégies d'accompagnement des professionnels en formation, pendant le cours. Par rapport à l'évaluation institutionnelle, l'institution doit avoir un système de monitorages internes qui corrobore pour la qualification du cours, qui sera suivi par le système national d'évaluation de l'éducation supérieure (*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* - SINAES).

Ensuite l'« équipe multidisciplinaire » qui est composée par les : enseignants, tuteurs et équipe technique-administrative. Par rapport aux tuteurs, il est demandé « qu'ils aient une qualification adéquate au projet du cours ». Par rapport à l'« infrastructure d'appui », comme ceci a déjà été démontré le soutien à l'infrastructure se déroule entre les trois sphères administratives, le gouvernement : l'UAB, l'institutionnel : le CAED-UFMG et le cours : l'*Ágora*-Nescon.

Le septième point, « les gestions », soit l'académique soit l'administrative, doivent être attachées à une structure institutionnelle et le professionnel en formation doit avoir les mêmes droits et devoirs qu'un étudiant en présentiel. Le dernier repère est

la « viabilité financière » (Brasil, 2007) qui est garantie par le gouvernement car c'est un projet du Gouvernement, en alliance avec les IES publiques.

C'est le projet politique pédagogique qui rassemble ces propositions d'actions concrètes qui seront mises en œuvre sur une période de temps de formation. Il détermine, entre autres, le cours, sa structure, le nombre de leçons et le mode d'enseignement à adopter. Le projet est donc directement en lien avec la performance du tuteur et le travail prescrit imbriqué dans les trois sphères : macro structurale : le gouvernement et l'université ; méso structurale : l'université et le cours ; et micro structurale : le cours et l'activité de travail, les sujets et le contexte. Alors, pour mieux comprendre les interfaces de l'activité de travail, il est nécessaire de connaître de quel prescrit nous parlons.

2.4 La structure de l'institution et le travail prescrit du tuteur

En accord avec les lois brésiliennes et les repères de qualité, la médiation didactique-pédagogique du CEABSF est réalisée avec l'aide du tuteur, avec notamment l'utilisation des NTIC dans l'interlocution tuteurs/tutorés sur différents lieux ou moments (Brasil, 2006). La formation est organisée en conformité avec la méthodologie, la gestion et l'évaluation proposée par le décret ministériel 5.800.

Ainsi, au Brésil, en ce qui concerne les cours de spécialisation, la norme oblige des périodes de présentiel pour ce qui est des évaluations des étudiants et des stages obligatoires lorsque qu'ils sont nécessaires au cours de la formation. Pour ce qui concerne la création, l'organisation, la diffusion et le développement des cours à distance, les programmes sont conçus sur une même durée fixée pour les cours respectifs de la modalité, comme le propose la norme brésilienne (Brasil, 2006).

Fidalgo et Mill (2004) affirment que l'organisation de l'enseignement à distance serait comme structurée par un « poly-enseignement » du fait de sa pluralité de tâches et de savoirs impliqués et divisés entre plusieurs sujets. La mission du

professionnel n'est pas moindre. C'est au cours du recrutement sélectif que sont choisis les professionnels, en fonction de leurs profils et de leurs tâches. Mais la demande reste orientée sur l'embauche de professionnels très qualifiés, puisque cette fonction exercée dans une plateforme en ligne est encore récente, et il y a une grande demande pour les professionnels qualifiés.

Par rapport au tuteur, le recrutement sélectif au CEABSF, les professionnels sont sélectionnés, en fonction de leurs profils et la tâche, c'est-à-dire, le profil professionnel, leur *curriculum* et le travail prescrit. Pour ce qui est du profil du candidat, il doit être préférentiellement diplômé comme infirmier, médecin ou dentiste, mais il peut être un professionnel de la santé. Il doit aussi être spécialiste ou interne dans le domaine de la santé de la famille ou de la santé publique, ou avoir un master ou un doctorat dans une discipline en relation. Enfin, on jugera également le tuteur sur ses expériences dans l'enseignement à distance et ses disponibilités de travail. Le tuteur sera ainsi évalué par son curriculum et l'entretien. Une certaine préférence va aux candidats qui possèdent plus d'expériences dans l'enseignement à distance et qui sont plus âgés.

Comme le contrat de travail le stipule, le tuteur a différentes missions comme : la médiation du contenu entre l'enseignant et les étudiants, la supervision et l'accompagnement des activités des étudiants, dans le respect du chronogramme du cours, l'élaboration d'un contact permanent avec les étudiants, la médiation des activités, la collaboration avec le NAIPE pour évaluer les élèves, la participation à des activités de capacité et d'actualisation, la préparation des rapports de suivi des élèves et leur envoi au coordonnateur du tutorat, ainsi que la participation au processus d'évaluation de la discipline, sous la conduite de l'enseignant en charge.

Le tuteur à distance est dans l'obligation d'accéder régulièrement à l'environnement virtuel et de toujours donner un feedback aux étudiants, dans les 24 heures suivantes. Dans ce cadre aux multiples missions, le tuteur doit-il davantage être considéré comme un enseignant, un moniteur, ou un éducateur ?

Généralement, au cours de sa fonction, le tuteur doit suivre une classe de 25 étudiants, pendant le développement du module, en aidant l'étudiant à comprendre les objectifs du cours, sa structure et sa méthodologie de l'enseignement à distance. Il soutient les élèves pour qu'ils développent, eux-mêmes, les compétences nécessaires à l'utilisation de la plateforme. On peut souligner qu'il a besoin de connaître le projet pédagogique, l'organisation, la structure et tout le fonctionnement du cours et de toutes les disciplines.

Il revient également au tuteur d'amener l'étudiant vers une forme d'autonomie, de responsabilité dans le processus d'apprentissage collaboratif. De plus, il est le responsable pour l'accompagnement des élèves dans l'utilisation des technologies virtuelles d'information et de communication mises à sa disposition par le coordonnateur du cours, tout en maintenant une interaction continue avec les professionnels en formation sur la plateforme. Le tuteur doit-il aussi obligatoirement avoir des capacités autres, comme l'alphabétisation numérique ou de sérieuses connaissances didactiques pédagogiques ?

En ce qui concerne le test d'évaluation présentiel, le tuteur participera en conformité à la proposition de la coordination et du calendrier académique. Le tuteur doit informer sur l'évolution des élèves, chercher à résoudre les doutes de contenu, évaluer la pertinence et l'adéquation du matériel didactique, des activités d'apprentissage, aussi transmettre des rapports au coordonnateur du cours et au Centre de soutien à l'enseignement interdisciplinaire - NAIPE, comme demandé.

Par rapport à l'environnement numérique d'apprentissage et le matériel didactique, il doit évaluer en proposant des changements pour améliorer son efficacité quand c'est nécessaire. En prenant comme point de départ la communication comme base du processus éducatif, peut-on dire que le tuteur doit avoir des compétences d'évaluation, des connaissances de base sur l'architecture numérique de la plateforme en ligne et qu'il doit savoir faire la médiation du contenu par rapport au processus d'apprentissage du tutoré et son contexte ?

Cela fait effectivement partie de son travail de collaborer à l'organisation de réunions en présentiel aux pôles municipaux, sur les dates prévues pour les tests et présentation des TCC (Travail de Conclusion de Cours). Il se devra aussi participer aux divers forums avec le Centre de soutien à l'enseignement interdisciplinaire – NAIPE, ainsi qu'aux conférences générales entre la coordination, le NAIPE et les autres tuteurs.

Le tuteur collabore également au processus de sélection de nouvelles classes d'élèves et à toutes autres réunions demandées par la coordination du CEABSF, le NAIPE et la coordination, pour des questions liées aux formations thématiques, de gestion ou autres, en lien avec l'élaboration du cours. En plus des responsabilités didactiques-pédagogiques, le tuteur aurait-il donc besoin aussi de compétences administratives ? De quel type de professionnel parle-t-on alors, ici ? Peut-on voir quelqu'un de polyvalent ou peut-être un moniteur, appuyé par son mentor ?

En ce qui concerne le contenu, on peut se demander quelles sont les compétences que le tuteur doit réellement posséder. En effet, l'éducation des adultes est spécifique et requiert différentes qualités du fait de son grand nombre de variables. La vie d'adulte a une structure dans laquelle l'éducation doit être articulée entre la vie privée et le travail. Dans certains cas, la formation articule ces domaines en même temps, comme la formation permanente, dans laquelle les sujets utilisent et appliquent directement leur formation dans le travail pratique, tout en développant leurs connaissances en fonction de son contexte. Le tuteur est alors celui qui doit fournir les moyens pour que cet adulte en formation atteigne son objectif. Quelles sont les subtilités de l'éducation permanente que le tuteur doit connaître, ici ?

Pour conclure ce chapitre, il est important de comprendre qu'avec l'arrivée des technologies de l'information, de nouveaux modèles émergents dans le processus d'apprentissage. L'ensemble du processus génère des niveaux et des formes d'organisation et d'interaction très diverses dans la connaissance, à une vitesse encore jamais vue. C'est le cas aujourd'hui avec les technologies au travail, comme à l'école, ou dans la culture de masse, la quantité d'informations disponible, les relations, etc., modifient profondément la façon d'apprendre et d'enseigner.

L'avantage est grand et chaque individu peut accéder à l'information numérique et construire son propre cheminement en fonction de ses besoins. Cependant les inconvénients le sont tout autant. Puisque ce qui est nouveau aujourd'hui, devient rapidement obsolète, avec le volume d'informations transmises. Quand l'étudiant ne dispose pas d'une préparation ou d'un suivi suffisant, il pourrait arriver la confusion des idées, la surcharge cognitive et des identités (Delaunay, 2008).

Comment alors éviter ce danger confusionnel d'indifférenciation, comment accompagner l'apprentissage dans une perspective d'autonomisation de l'apprenant ? On peut commencer par la connaissance du contexte et de la formation en santé qui prend en charge cette stratégie. Comment peuvent-elles influencer l'organisation du projet pédagogique, et par conséquent, le travail du tuteur ?

2.5 L'éducation permanente en santé au CEABSF

Selon R. Aguiar (2010), d'autres cours spécialisés dans la santé de la famille avaient déjà été proposés par l'UFMG. Le premier avait été la spécialisation en santé familiale (CESF) qui proposait 40 vagues destinées aux médecins et infirmières. Avec le projet *Veredas*, on observe ensuite une expansion de la formation proposée aux professionnels du SUS. Dans ce cours, on retrouvait plus de 700 vagues pour les professionnels, comme : les médecins, les infirmières et les dentistes. Elles s'ouvraient par ailleurs à des autres communes du *Minas Gerais*. Après, c'est le *BH-Vida* qui voit le jour. Avec 1300 postes, il a visé spécialement les médecins et infirmières, liés à la santé de la famille, et s'élargissant également à d'autres communes.

Il y avait aussi par la suite, l'internat multidisciplinaire en santé de la famille qui offrait 20 places annuelles pour les médecins et pour les infirmières. Puis, un cours de spécialisation en santé dentaire publique, pour environ 150 places ont été

ouvertes. À travers ce paysage morcelé, on note une certaine fragmentation de la formation du personnel pour ce qui relève de la santé de la famille. On note même la lente intégration des autres professionnels de la santé, en restant toujours comme équipe de base : le médecin, l'infirmière, les techniciens auxiliaires.

Pour la formation de main-d'œuvre qualifiée et pour répondre aux besoins de la population brésilienne, en ce qui concerne les soins de santé primaires, c'est-à-dire environ 90% de la population brésilienne, jusqu'ici les cours existants ne seraient pas en mesure de répondre à la demande du gouvernement. Le CEABSF devient ainsi la seule initiative dans le mode à distance – conçu par le NESCON et inséré dans le *Programa Agora*, qui comprend 10 microrégions de l'État de *Minas Gerais* – qui offre, pendant les cinq dernières années, environ 2500 places aux médecins, infirmières, dentistes, avec une expansion actuelle pour les éducateurs physiques.

Dans plusieurs programmes du gouvernement pour l'expansion et le renforcement de la stratégie de la Santé de la Famille, et dans le cadre du partenariat entre l'Organisation panaméricaine de la santé (OPS) et le MS, ont ouvert la création d'un réseau multicentrique. Ce Réseau serait comme un soutien à la Santé de la Famille, appuyant la spécialisation en santé de la famille dans les grandes villes : c'est le réseau MAES (*Rede Multicêntrica de Apoio à Especialização em Saúde da Família nas Grandes Cidades- Rede MAES*). Son but était de stimuler la coopération interinstitutionnelle afin d'accroître la capacité de la spécialisation de la santé familiale à grande échelle, par le recours de l'éducation à distance (R. Aguiar, 2010).

En 2007, l'équipe responsable du réseau MAES a proposé la création d'une Université Ouverte en éducation permanente en santé. Cette proposition, rebaptisée plus tard : l'Université Ouverte du SUS (*Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde UNA-SUS*) - a été officiellement lancée en Juin 2008. l'UNA-SUS ¹⁵en partenariat avec quatre institutions d'enseignement supérieur, *Universidade Federal de Minas Gerais*, *Universidade estadual do Rio de Janeiro (UERJ)*, *Universidade*

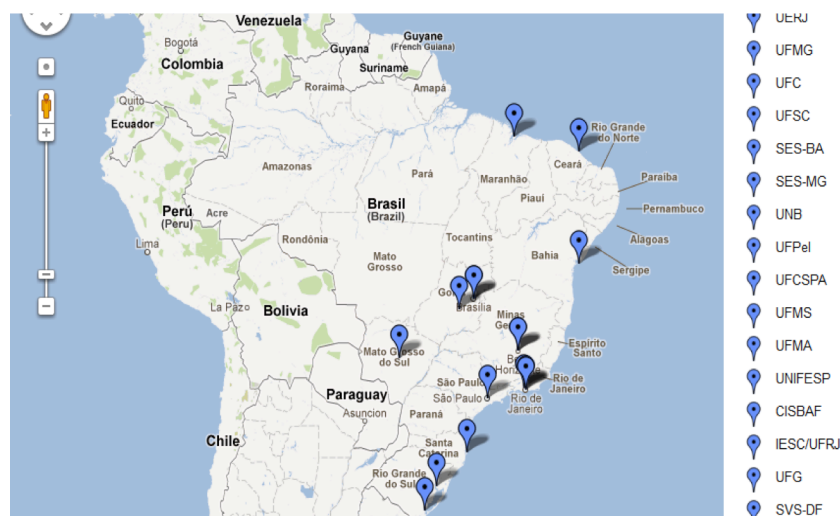
¹⁵A propos de l'Una Sus :

http://www.fiocruz.br/institucional/index.php?option=com_content&view=article&id=796:establishment-of-the-executive-secretariat-and-website-of-the-universidade-aberta-do-sus-sus-open-university&catid=126&Itemid=489&lang=en

Federal de Ceará (UFC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ont offert un total de 4.200 places pour les étudiants (R. Aguiar, 2010). Aujourd'hui, c'est avec 16 institutions en partenariat, comme on peut le remarquer dans la figure 06.

Dans l'ensemble des universités, le cours de spécialisation en soin basique en santé de la famille - CEABSF, proposé pour l'UFMG - a été conçu pour l'éducation permanente. Comme cela a été très bien soutenu par Campos *et alii* (2009), la réorientation du SUS vers la recherche de la « couverture » des nécessités des patients et leur entourage, cherche à ce que le professionnel contextualise et analyse sa pratique de façon critique.

Figure 06 : Réseau des institutions en partenariat avec l'UNA-SUS.



Source : Campos (2012).

Avec ce réseau, il s'agit d'un projet audacieux de l'UNA-SUS, en ce qui concerne la formation de main-d'œuvre en premiers soins. À cet égard, la coordination du CEABSF prend en compte la nécessité de développer des modèles répondant aux exigences municipales, des états et nationales. Ce qui permet d'avoir un processus éducatif parallèle au processus de travail et ouvre la voie à l'éducation permanente, en matière de santé (Vasconcelos, 2009).

La formation proposée au CEABSF, vise à renforcer les connaissances intégrées dans le travail quotidien, mais aussi l'autonomie du travailleur, l'apprentissage en

double voie : éducateur-enseignant. Le but de la formation est que le tuteur puisse réfléchir à propos de son activité et la renormaliser (Grillo, 2012).

Toutefois, de quelle autonomie parlons-nous ? Mallet (1998) parle du concept d'autonomie chez Varela et Morin, et propose la réflexion à propos de l'autonomie devant la prise de décision dans une perspective sociohistorique, culturelle et biologique, articulée autour du contexte et du monde. Pour Mallet, il n'y a pas de stabilité d'événement, mais c'est au fur et à mesure que l'individu fait son parcours.

C'est par rapport à « ma » perceptions des signes et ses significations que « je » donne sens à « mes » choix. Cependant, d'une part, la prise de décision est personnelle et d'une autre, elle n'est jamais individuelle. Ce n'est pas « moi » qui prend la décision, mais un sujet historiquement construit par un milieu avec des significations « énoncée », en évolution (Mallet, 1998, p. 58 et 59). C'est une décision personnelle puisque le cheminement est individuel, et elle me fait unique. Lorsque il y a une contrainte, il y a un choix et aussi toujours « la prise de risque ». La différence consiste justement dans la manière dont le sujet intègre le processus et l'interprète. C'est un processus cognitif qui travaille toujours avec l'incertitude, ou à partir de l'« émergence des significations », « énoncée », à partir du contact du sujet avec le monde.

L'éducation permanente propose une posture au-delà de la réflexion. Le professionnel en formation, agissant, réalise la nécessité du moment par rapport au tout, le contexte et le moment. C'est ce que Mallet (1998) appelle évaluations-contrôles (externe) et évaluation- régulations (auto).

Cette façon de voir le sujet dans le monde change aussi le paradigme éducationnel. Si pendant de nombreuses années, le modèle éducatif a été centrée sur l'enseignant, c'est à dire : l'enseignement. Dans une autre époque, on a vu apparaître la reformulation de l'éducation sanitaire, renforcée par l'éducation permanente. C'est ce qui se passera plus tard avec la réforme du système éducatif, bien entendu dans les professions de la santé. La réforme propose la valorisation de l'apprentissage et

considère l'élève au centre du processus, en tant qu'agent actif (Campos *et alii*, 2009).

Selon Labelle (1996), les adultes en situation d'apprentissage, dans les formes des éducations : permanente ou continue, doivent être regardés de façon holistique, centrée sur l'activité des personnes et pas seulement sur les cerveaux. En effet, dans l'EaD, le processus est plutôt focalisé sur l'étudiant. Le tuteur se doit de considérer le sujet en processus d'apprentissage, pour établir une relation éducative féconde, en tant que véritables acteurs. L'enseignant apprend par des systèmes d'aller-retour où chacun apporte des connaissances, tout en ne confondant pas l'enseignant et apprenants, même dans le cas du tutorat.

Par l'andragogie, l'ambiance est un des principes les plus déterminants dans l'éducation des adultes et présume un environnement propice à l'apprentissage. Cette ambiance se caractérise par l'amitié dans une collaboration intellectuelle et fraternelle où les attitudes procèdent d'un rapport éthique (Labelle, 1996). Cependant, cette ambiance pourrait-elle être virtuelle ?

La relation éducative s'implique dans un dialogue dans lequel celui qui apprend est au centre (Freire, 1996). Dans le centre, nous avons la valeur de la relation dialogique, de l'implication du tuteur dans l'organisation du processus d'apprentissage. Par conséquent, le tuteur apprend sans cesse à travers cet échange à améliorer sa tâche. Peut-on dire qu'il y a une certaine évolution de la tâche en fonction de la manière dont la relation est établie ?

Nous avons donc ici un aspect important concernant le tutorat avec des adultes. Nous ne sommes pas dans une relation entre l'enseignant et l'élève, mais plutôt dans une relation d'enseignement et d'apprentissage. Quelle serait alors la relation à établir et en quoi consiste, exactement, le rôle professionnel-tuteur dans ce processus ?

Si la finalité du cours est d'améliorer la santé de la population, l'objectif du tuteur, appuyé par l'institution, reste de favoriser l'apprentissage du professionnel en formation. La finalité sera alors qu'il puisse lui-même connaître, analyser et

organiser son processus de travail, pour identifier les nécessités sur son terrain (CEABSF, 2008b).

Puisque l'activité professionnelle suppose toujours des connaissances accumulées pour mettre en œuvre des tâches, cette connaissance peut être formellement organisée ou non. Dans ce cas, le tuteur a besoin de maîtriser quelques connaissances de base sur l'activité professionnelle du tutoré, ainsi que des connaissances techniques et pédagogiques. Les qualifications professionnelles liées à l'acte d'enseigner impliquent ainsi la formalisation des connaissances théoriques, mais aussi scientifiques, didactiques et pédagogiques, puisque le tuteur doit faire la médiation entre le contenu, le contexte et le processus d'apprentissage des tutorés.

2.6 Considérations générales

Ainsi, dans ce chapitre, on a pu s'apercevoir de la structure et de l'organisation dans un réseau d'institutions publiques, pour soutenir le développement de l'EaD, au Brésil. Cette organisation est une conquête de la société brésilienne, donc la distribution est structurée de sorte à permettre à la population d'accéder à une formation universitaire et renforce le développement social. Mais comment cela est-il traduit dans la plate-forme en ligne ?

Dans cette forme éducative, le discours et les gestes, l'écoute et le regard habituels sont remplacés par l'écrit et font place à une interprétation personnelle. Dans le dispositif complexe de l'EaD, le tuteur doit savoir comprendre et gérer la relation de réciprocité elle-même, dans laquelle le savoir peut se transmettre dans les deux sens, sans que le savoir de l'un n'empiète sur le savoir de l'autre, mais en faisant en sorte qu'ils se renforcent. Dès lors, la formation des tuteurs doit viser l'acquisition de cette compétence.

I.3 Troisième chapitre : le tuteur et son activité professionnelle

Le tuteur est une figure emblématique dans l'histoire de l'éducation. Cependant, ces dernières années, son travail a pris des proportions incommensurables. Selon les chiffres de la presse¹⁶, le nombre des tuteurs en poste à l'UAB est de 13 000 environ, pour l'année 2013. Dans ce cadre, pour analyser le processus éducatif, on ne peut pas laisser de côté cet important sujet.

Le tuteur a été introduit dans le système de l'éducation, puis a été oublié pendant longtemps, pour revenir au cœur du paysage éducatif de nos jours. Au regard des techniques qu'il utilise sous forme d'aller-retour au cours du processus éducatif, ne voit-on pas apparaître, ici, un véritable acteur à part, avec des tâches et des fonctions qui lui sont propres ? Il faudra clarifier encore le processus de travail du tuteur dans la plateforme en ligne et sa conséquence sur la construction de son identité professionnelle.

¹⁶Tutores de programa de EAD do MEC reclamam de bolsa de R\$ 765 e de falta de vínculo empregatício, disponible en : <http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2012/05/23/tutores-de-programa-de-ead-do-mec-reclamam-de-bolsa-de-r-765-e-de-falta-de-vinculo-empregaticio.jhtm>

3.1 De quel tuteur parlons-nous ?

De l'Antiquité à nos jours, la formation à distance a été réalisée de différentes manières. La communication et la diffusion des connaissances à travers des lettres et des manuscrits datant d'une époque reculée. Platon transmettait ses pensées à ses lecteurs, à travers des manuscrits. De même, la correspondance entre les chercheurs, en Europe, est une activité courante pendant des siècles (Peters, 2006). Cependant, sa véritable diffusion a eu lieu seulement au milieu du XIX^e siècle.

La famille était alors le noyau central de la communauté et la première responsable pour maintenir et transmettre les traditions et les valeurs nécessaires pour la perpétuation de l'identité communautaire (Semião, 2009). Cependant, quand la famille ne pouvait pas être responsable de l'éducation des enfants, ou dans le cas d'une nécessité pour des formations plus spécialisées, cette fonction a pu être déléguée à une autre personne : le tuteur. Il est toujours présent dans le cours de l'histoire, au côté de la famille, du maître, ou de l'école, pour appuyer, encourager, guider, etc.

Le rôle de l'éducateur a toujours été valorisé, si l'on croit la philosophie de l'époque, afin de transmettre tout ce qui était considéré comme important d'apprendre. Si on remonte à la mythologie grecque, racontée par Homère, on retrouve déjà le *mentor* comme le précepteur de Télémaque, fils d'Ulysse. Avant de partir pour la guerre de Troie, Ulysse avait confié l'éducation de son fils à *Mentor* (Bellodi et Martins, 2005).

C'est par la suite, dans l'antiquité classique, grecque et romaine, que le tutorat s'est renforcé. Initialement destiné à développer le physique, plus tard, avec l'expansion des autres domaines, il est utilisé pour l'enseignement de divers domaines comme : la musique ou la poésie. Puis, apparaît avec les sophistes, l'organisation des études en domaines (curriculum). Il s'agissait de philosophes itinérants, parfois embauchés pour être tuteurs de jeunes intéressés à faire une carrière politique. Socrate, à son époque, proposait la construction de la connaissance de ses interlocuteurs à partir du

dialogue. Platon, lui, a utilisé des formes de problématiques que ses disciples devaient résoudre de manière critique (Bellodi et Martins, 2005).

Aristote était un jeune orphelin instruit par Proxène d'Attardée, et qui a fréquenté l'Académie de Platon. Plus tard, il a été le tuteur d'Alexandre le Grand de Macédoine. À Rome, on peut citer Quintilien comme un analyste critique du système romain d'éducation. Il identifie trois types de tutorat, à Rome. Au début, il s'agirait plutôt d'un précepteur qui accompagnerait l'enfant jusqu'à ses trois ans. Après, la figure serait celle d'un pédagogue, esclave grec chargé de l'alphabétisation initiale et de l'enseignement des vertus romaines (Semeão, 2009).

Dans un troisième temps, vers sept ans, âge auquel l'enfant doit aller à l'école : un professeur. Quintilien, lui, proposait le tutorat à la maison. Il proposait que les enfants soient éduqués par des maîtres, en imaginant cela à l'intérieur d'un groupe d'autres enfants, envisageant ainsi une forme de sociabilité. Le tuteur accompagnerait l'enfant, en s'assurant de son intégrité et sa moralité, tout en supervisant les compétences du professeur responsable. Les appellations concernant ce tuteur divergeaient souvent en fonction de leurs rôles (Semeão, 2009).

Toutefois, par la suite, c'est surtout le système de tutorat romain qui est le modèle perpétué pendant le moyen-âge. Le clergé devient tuteur de classe en la dirigeant complètement, et cela individuellement. C'est également au moyen-âge que l'université s'institutionnalise. On peut citer l'exemple du *College d'Oxford*, devenu alors le berceau du système de tutorat, pour l'apprentissage à distance. C'est à cette époque que les notions d'apprentissage et de compagnonnage ont été développées. Par ailleurs, une autre forme de tutorat voit le jour au *New College Oxford*, avec un système conçu pour que ce soient les élèves les plus âgés, appelés « *seniors* », qui prennent en charge la formation des plus jeunes, dits les « *juniors* ».

Cependant, il faudra attendre le début du XVI^e siècle, dans les statuts du *Brasenose College Oxford*, pour que le mot « tuteur » apparaisse. Il était alors celui qui, bras droit du maître, avait la charge de l'accompagnement personnalisé du travail de chaque élève. Progressivement, ici, le travail du tuteur a pris un aspect éducatif et

didactique, contrairement à l'Université de *Cambridge* où le tuteur reste uniquement le responsable -gardien de la conduite morale de son apprenti.

On peut ainsi remarquer que le tuteur est effectivement bien issu de l'histoire de l'éducation, mais que son rôle aura changé et évolué au cours de l'histoire en fonction de l'environnement dans lequel ils agissent ou des philosophies en vigueur. On peut aussi observer qu'avec le temps, c'est tout simplement la figure du professeur qui apparaît, se spécialisant toujours plus dans l'éducation. Pourtant, la figure du tuteur perdure. Il conserve toujours certaines formes de responsabilités dans la formation. Cependant, d'un *locus* de responsable de l'éducation et de la protection de l'enfant ou de l'étudiant, il devient désormais un adjoint-soutien à l'activité de l'enseignant. Plus tard, avec l'avènement de la révolution industrielle, un grand bouleversement dans la structure organisationnelle du marché voit le jour, et c'est ainsi que toutes les relations, et par conséquent l'éducation, seront touchées.

L'activité professionnelle implique toujours des connaissances accumulées pour mettre en œuvre les tâches ; et cette connaissance peut être formellement organisée ou non. Dans le cas des connaissances professionnelles liées à l'acte d'enseigner, c'est la formalisation des connaissances théoriques qui est impliquée – connaissances scientifiques, didactiques, pédagogiques.

Ceux-ci se situent dans ce qui relève du savoir pratique, au sein d'un contexte donné. L'acte d'enseigner se compose ainsi de : qui enseigne, comment enseigner, à qui et dans quel but, dans quelles conditions et quelles ressources (Roldão, 2007). Pourrait-on dire alors que le tuteur est celui qui possède une connaissance mobilisée et organisée pour faire la médiation dans la plateforme, à travers des moyens et techniques dans un contexte particulier ? Tout comme il existe différentes formes d'enseignement à distance, il existe aussi différents modèles de tutorat et même des fonctions ressemblant à ce processus éducatif. Cependant, il ne faut pas confondre la fonction du tutorat avec celle du monitorat, de l'instruction, du mentorat, ou celle du coaching, entre autres.

Certains cours par exemple utilisent ce qu'on nomme « un moniteur », qui, en général, n'est pas impliqué dans les questions de contenu ni même dans le processus d'évaluation des apprentissages. Il est surtout un renfort pour éclairer les étudiants sur les éventuels doutes les plus simples et sur les procédures basiques. Le moniteur doit surtout savoir communiquer, être poli. Son travail peut apporter un différentiel à l'institution (Amaral, 2009a).

L' « instructeur », lui, est généralement responsable, pour la formation, au sein d'une organisation. Cette formation peut s'adresser à des individus de tous les niveaux hiérarchiques de l'organisation, à la condition de posséder les connaissances nécessaires pour aborder le sujet. Pour former, l'instructeur doit surtout avoir des compétences d'analyse et pour adapter le plan du cours ou le matériel utilisable, aux besoins de l'institution, et cela en coopération avec les coordinateurs. L'instructeur est en charge de l'évaluation des résultats, pour vérifier que les objectifs fixés ont été atteints, en faisant une comparaison entre les caractéristiques avant, pendant et après la mise en œuvre (Nepomuceno et Castro, 2008).

Sur un autre plan, le « coach » serait plutôt un entraîneur pour aider la personne coachée à optimiser son potentiel. Il a souvent pu être comparé à un professeur, parce que ses missions sont proches. Il s'agit d'un entraîneur visant à faciliter l'apprentissage du coaché, améliorer ses performances et le développement de ses compétences. Pour préparer et motiver les performances, le coach doit comprendre et analyser les performances premières du coaché, élaborer une planification adéquate pour les améliorer, puis exécuter un plan et enfin, évaluer les performances finales.

Ainsi, il doit surtout être expert en évolution, et savoir définir les bonnes stratégies, coordonner les ressources adéquates pour atteindre les objectifs d'optimisation de performance. Le coaching nécessite des formes d'intelligences cognitives, émotionnelles et comportementales et des compétences de base pour guider, évaluer, écouter, observer et faire des démonstrations. Les compétences techniques sont liées à chaque élève en formation, en utilisant une forme spécifique afin de répondre aux objectifs de performance de l'élève.

Enfin, on cite ici les compétences personnelles qui portent sur le style et le ton du comportement de l'entraîneur, y compris sur l'utilisation d'une bonne communication, le soutien, la confiance et l'empathie avec les pensées des élèves et des idées (Abiddin, 2006). Le coaching est un terme souvent utilisé comme synonyme de conseil et d'orientation et implique des interventions à court terme.

Le « mentor » est, par contre, identifié comme quelqu'un qui enseigne aux élèves dans une relation à long terme. Il existe de nombreux points de vue sur le sujet et les définitions du rôle de mentor ne sont pas toutes identiques. Pourtant, on retrouve unanimement les termes de : supporter, orienter et faciliter. Sa plus grande mission portant surtout sur le conseil et l'orientation, le mentor doit alors surtout savoir écouter, questionner. Le mentor a pour fonction d'aider les élèves à analyser et identifier leurs points forts et axes de développement, afin de renforcer leur capacité de compréhension et donc de planifier et de mettre en œuvre leur propre développement professionnel.

Les qualités du mentor sont spécifiquement axées sur les compétences génériques comme : l'analyse des besoins, la négociation et la résolution des conflits, l'observation et le réglage de l'évaluation, les rapports et le but, la connaissance de l'organisation, l'attitude professionnelle, ainsi que des normes de qualités personnelles élevées telles que l'enthousiasme et la volonté de partager.

Il existe la possibilité d'un enseignant-auteur (tuteur-auteur), un poste qui s'occuperait de la planification du contenu et des activités. Il peut être ou non le formateur. Dans ce cas, le rôle du tutorat est plus spontané, selon Amaral (2009b), puisque c'est lui, l'enseignant-auteur, qui a conçu et présenté la pédagogie du cours. Ce n'est évidemment pas toujours une réalité, surtout lorsque l'on travaille avec un très grand nombre d'étudiants.

L'appellation qui nous intéresse, dans cette étude, est bien celle du « tutorat ». Sur le plan étymologique, le mot « tuteur » vient du latin *tutor*-, qui signifie gardien, défenseur, protecteur, curateur, ou une personne qui exerce une tutelle, qui soutient, protège, défend. Le mot « tuteur » a pu prendre des significations différentes selon le

métier qui l'utilise (Ramal, 2002). En droit, par exemple, le tuteur désigne une personne qui a la tutelle, qui abrite et protège. Dans l'administration, le tuteur est celui qui surveille, dirige, régit. Pour certains établissements d'enseignement, le tuteur est l'étudiant, à une phase plus avancée, à qui l'on délègue la formation d'autres étudiants novices. On retrouve, étrangement, le terme dans l'agriculture en tant que poteau, bâton en bois, qui est enfoui dans le sol pour soutenir une tige de la plante fragile, souple ou volage.

Selon Paul (2002), le tutorat peut être aussi celui de l'entreprise. Il s'agit, alors, d'une relation entre un professionnel chevronné et un novice, dans une relation d'apprentissage au travail, sur un dispositif donné, dans une logique de production. Le tutorat traditionnel fonctionne dans une relation maître d'apprentissage avec un accompagnement psychologique et une aide pédagogique.

Barbier (1987) met le tutorat dans le champ du travail « comme une voie privilégiée de développement conjoint des systèmes de formation et des systèmes de travail ». Par ailleurs, le tutorat, dans le système d'enseignement, est surtout responsable pour faciliter le processus d'apprentissage.

En effet, nous avons vu plus haut, le parcours historique du tuteur et des fonctions d'étayage dans les différents espaces d'apprentissage. Aujourd'hui, la figure du tuteur ressurgit dans l'environnement numérique avec beaucoup d'impact sur le marché et vient intégrer un ensemble de professionnels. Peut-on dire que le tuteur en ligne, a des caractéristiques semblables à celles des professionnels auparavant évoqués, gardant l'environnement numérique comme unique différence ?

3.2 Le travail du tuteur dans le contexte de l'EAD

Le mot travail est employé de diverses manières, dépendante du contexte. Il peut faire référence aux conditions de travail, au résultat ou à l'activité de travail proprement dite. Selon Guérin *et alii* (2001), l'analyse du travail peut être faite à

partir de trois points identifiés, à savoir, les conditions, l'activité ou le résultat du travail, selon le domaine d'intérêt de la recherche.

Pour Schwartz, le terme « travail » est plutôt une notion, puisqu'il est un terme polysémique, et en tant que concept, il demanderait une définition plus précise. Dans son sens *stricto sensu*, le travail est la « prestation rémunérée dans le cadre d'une société marchande et de droit » (Schwartz, Rufino et Fyad, 2008 p .11), selon Schwartz, c'est une notion très réductionniste du travail, laissant de côté l'ensemble des valeurs mises en jeu dans le travail. Dans cette étude, on a opté pour parler de l'activité de travail.

L'activité de travail (Cunha, Fischer et Frazoni, 2011) arrive dans l'espace entre le travail prescrit et le travail réel. Le sujet re-singularise toujours son activité, puisqu'elle n'est pas toujours la même, car elle est influencée par le milieu, ses questions personnelles, l'environnement aussi est influencé par la température, humidité, par l'autre compagnon, etc. Alors, la manière de faire n'est pas toujours la même.

L'activité de travail du tuteur varie en fonction du modèle et de la politique qui le sous-tend. Les modèles sont structurés à partir de deux paradigmes : le fordisme et post-fordisme (Belloni, 2009). D'abord, citons le modèle ayant un lien avec le fordisme, il s'agit d'un modèle qui s'articule autour de l'organisation industrielle et de la production de matériaux, dans une économie d'échelle, dans laquelle l'établissement est comparé à un grand fournisseur.

Dans le second modèle, le post fordisme, tout repose sur des modèles institutionnels et intégrés dans le processus d'apprentissage, plus ouverts et flexibles. Ceci implique d'avoir des professionnels, qui puissent prendre des décisions et résoudre des problèmes relatifs à l'enseignement à distance.

Ces deux modèles influencent la sélection des stratégies gestionnaire de production de matériaux par la EaD (Belloni, 2002) et le modèle pédagogique. Avec l'avènement de la politique néolibérale, dans les pays en développement, le domaine

de l'éducation apparaît également comme une part prometteuse du marché. Ce qui nous permettrait d'arriver à une expansion mondiale et des taux de rendement élevés.

C'est là que s'ouvre le marché de l'enseignement à distance, où l'utilisation intensive des NTIC est combinée avec les techniques de gestion et de commercialisation, de production de nouvelles méthodes d'enseignement. Aujourd'hui, ces modèles coexistent dans divers établissements, où l'accent est plus porté sur la démarche, d'autant plus que le public cible est le but de la formation.

La production de masse, à savoir la production de grande échelle, se destine à différents publics, de manière à ce que l'organisation favorise la réduction des coûts. Souvent la réduction des couts est faite de deux manières : les logiciels utilisés, qui pourraient remplacer les tuteurs et/ou la diminution des ressources humaines qualifiées. Pour ce qui est justement la division du travail dans ce modèle, la fonction d'enseignant prend plusieurs sujets ou même est réalisée par des logiciels. Ces bouleversements numériques, ainsi que celui du marché, conjugués avec les théories pédagogiques qui en découlent, permettent une nouvelle approche du rôle du tuteur, pour ce qui a trait la transposition du contenu pour la plateforme en ligne (Depover *et alii*, 2011).

Les diverses théories de l'apprentissage considèrent différemment les stratégies et les activités à mettre en place (Filatro, 2008). Le rôle de la technologie éducative, dans ce scénario centré sur l'apprenant, serait de constituer un outil capable d'augmenter la puissance de la cognition humaine.

Dans le CEABSF, cette augmentation de la puissance de la cognition humaine est encouragée en promouvant le traitement cognitif des objets d'apprentissage. De sorte que l'apprentissage significatif vienne à prendre la forme de tests de transfert de résolution de problèmes, dans lesquels l'apprenant est invité à utiliser le matériel soutenu par des technologies médiatiques et étayées par le tuteur.

Les rôles relationnels et éducatifs qui sont en jeu dans le scénario éducationnel, tout comme celui entre le tuteur et le tutoré, consistent en un ensemble d'habitus, une création culturelle, socialement construite sous la forme de règles qui régissent la relation entre l'homme, la société et le monde (Dubar, 1991).

Ces règles sont appliquées au niveau macro et microsocial. Cependant, l'activité de tutorat à distance n'est pas réellement considérée comme un métier, il n'a pas une organisation structurée de manière qu'il accèdera au statut de profession (Depover *et alii*, 2011).

Depuis toujours dans l'histoire, le tuteur a occupé un poste important, mais avec une fonction en constante évolution. En effet, de l'Antiquité à nos jours, la formation à distance a été réalisée de différentes façons. La communication et la diffusion des connaissances, à travers des lettres et des manuscrits, datant d'une époque reculée, Platon transmettait ses pensées à ses lecteurs à travers des manuscrits (Peters, 2006).

Le tuteur jouait ensuite, pendant le XVIII^e siècle, le rôle d'un enseignant-conseiller dans les écoles et plus tard dans les universités (Depover *et alii*, 2011). D'un autre côté, on peut rappeler que la correspondance entre les chercheurs, en Europe, est une activité courante pendant des siècles et que sa diffusion a réellement pris forme au milieu du XIX^e siècle. On voit ici que l'information et la connaissance ont été pendant longtemps les domaines donnant lieu aux échanges, et par là jouant un rôle sur le développement de la société, tant culturel qu'économique.

Le tuteur est bien une des parties prenantes de l'histoire de l'éducation. Il a su évolué et parfois moduler son rôle en fonction de l'environnement dans lequel il agissait, ou même en fonction des philosophies en vigueur. Par conséquent, les fonctions du tuteur se sont clarifiées avec le temps et apparaissent mieux définies dans chacun de ses domaines d'action. On peut aussi observer qu'au cours de l'histoire a émergé la figure du professeur, qui se spécialise dans l'éducation (Gauthier et Tardif, 2005).

Même si son rôle a été bouleversé pendant le cours de l'histoire, avec les avances technologiques, le tuteur réapparaît dans le scénario. Alors peut-on dire qu'il revient pour combler un hiatus entre les nouvelles technologies et le manque de main-

d'œuvre qualifiée, dans cette nouvelle modalité d'éducation ? Ou pourquoi parle-t-on d'économie d'échelle, de cours dans un style « *commodity* », de production de masse ?

On doit comprendre le rôle qu'il joue dans l'EaD et quelle est l'identité de cet acteur, dans le paysage de l'éducation, pour pouvoir mettre en valeur son rôle. En général, le travail du tuteur est basé sur des normes et des paramètres pour effectuer ses missions. Cependant, il existe aussi des activités non codifiées comme les comportements non formels de tous les jours qui sont souvent implicites dans les activités. Pour Tardif, l'enseignement comme travail codifié « est un travail socialement reconnu, réalisé par un groupe de professionnelles spécifique, qui possède une formation longue et spécialisée » (Tardif et Lessard, 2004, p. 42).

Pour étudier la construction de l'identité, Goffman (1973) a basé ses recherches sur des codes socialement construits sur lesquels l'être humain s'appuie, en fonction de sa position dans son monde, pour mieux communiquer avec l'autre, et aussi être mieux compris dans son unicité. De son côté, cet autre, qui est aussi socialement et historiquement construit, a lui-même ses codes, sa lecture du monde et son langage. La posture de l'individu apporte alors des caractéristiques propres de son monde. En particulier lorsque les individus ne sont pas connus, la clarté de ces codes peut être intentionnelle ou non, et permet la fluidité des relations.

En effet, la structure microsociale est directement liée à la macrostructure, ainsi que pour les autres segments, comme l'éducation où là aussi, nous pouvons dire que les progrès technologiques ont permis de faire apparaître de nouveaux domaines d'offres, dans ce nouveau marché en s'ouvrant au numérique. Au bout du compte, une question demeure : Le tutorat, est-il une niche passagère du marché, une fonction renforcée pour l'essor technologique et le manque de main-d'œuvre, ou s'agit-il d'un métier dont les caractéristiques sont affirmées et se réajustent au marché du travail ?

3.3 L'activité de travail du tuteur dans l'environnement numérique

On revient ici à la théorie socio-constructive de Vygotsky, qui soutient le postulat selon lequel l'individu est un être construit culturellement, et où l'interaction et la collaboration sont la base du développement. Le développement, étant lui-même socialement construit, se baserait alors sur le dialogue. Mais on revient aussi à la théorie de Piaget, selon laquelle le sujet est au centre et le processus d'apprentissage s'établit lorsque les nouveaux concepts acquis sont ancrés dans les concepts déjà appris. Puisqu'il y a une restructuration du savoir avec les nouvelles informations et ainsi successivement : l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration.

Ainsi, selon Filatro (2007), c'est sur la théorie Piagétienne que le dessin du cours doit être pensé, le sujet mis au centre et les contenus présentés de manière graduelle ; mais il faut aussi prendre en compte le contexte social et l'histoire de l'individu, dans une optique de chez Vygotsky. Par conséquent, en s'appuyant sur le socioconstructivisme de Vygotsky, le CEABSF s'appuie sur le précepte que la médiation pédagogique qui doit être faite en rapport avec le contexte et les expériences personnelles, et soutenu aussi par le constructivisme de Piaget, qui s'appuie sur le fait que le matériel pédagogique doit être présenté à partir d'un contenu travaillé en amont.

Donc ces préceptes sont pris en compte lors de l'organisation d'un cours. Ainsi, comme pour la lecture d'un texte, lire une image est alors un acte personnel, puisque chacun le fait en accord avec sa propre expérience du monde et construit sa lecture du significat derrière le signifié (Novais, 2010). Par la planification du cours, l'équipe de production doit penser à retravailler l'interface en pensant l'organisation du contenu et les activités directement en lien avec la cognition, le public ciblé, le but du cours, etc.

En effet, l'application de la connaissance du professionnel, responsable dans l'environnement, soutenu par le socioconstructivisme, selon Filatro (2007), s'oriente vers sept thèmes. Tout d'abord, autant que possible dans un environnement

numérique, il s'agit de pister l'étudiant et de savoir, avec une grande nuance de possibilités, son parcours effectué dans l'environnement. Deuxièmement, on doit créer un espace qui permette une médiation dialogique. Puis, la troisième proposition fait référence à l'identité conçue dans une communauté d'apprentissage virtuel et qui permet un développement de la zone proximale, en groupe.

En quatrième lieu, l'apprentissage doit être réflexif et faciliter la métacognition et la réflexion en vue d'une action. Ensuite, l'apprentissage doit se passer en contextes riches et caractéristiques. En sixième lieu, il est question de l'optimisation de l'environnement virtuel pour une navigation pratique. Pour conclure enfin, Filatro envisage l'apprentissage en tant que transmission de connaissance dans une situation déterminée, c'est-à-dire, l'organisation des informations de manière à permettre aux étudiants de les appliquer dans d'autres contextes.

Selon la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia (Mayer, 2003), l'apprentissage significatif dépend de trois processus qui se produisent aux niveaux visuel, verbal, et de représentations. Comme on a pu le voir précédemment, la conception pédagogique s'applique aussi à la conception des multimédias, à savoir les textes, les audio et les images.

Cette théorie cognitive de l'apprentissage multimédia, présentée par Mayer (2003), repose sur l'hypothèse que l'apprentissage humain passe par le double canal visuel-verbal, dans le traitement des systèmes de représentations des informations. Les méthodes d'enseignement qui permettent ces processus et le favorisent, sont plus susceptibles de conduire à un apprentissage significatif que les méthodes d'enseignement qui n'y font pas appel. Mayer, par rapport à structure multimédia du cours, conclut sur l'idée que les élèves apprennent plus profondément lorsqu'il existe une explication multimédia présentée en mots et en images, plutôt qu'en paroles seulement.

Le rôle de la technologie éducative, dans ce scénario centré sur l'apprenant, est de constituer un outil capable d'augmenter la puissance de la cognition humaine. Dans notre cours, cette augmentation de la puissance de la cognition humaine est

encouragée en promouvant le traitement cognitif des objets d'apprentissage. Dans ce cas, l'apprentissage significatif prend la forme de tests de transfert de résolution de problèmes dans lesquels l'apprenant est invité à utiliser le matériel présenté dans de nouveaux moyens.

Cette interaction dans l'environnement numérique doit être dynamique et systématique pour fournir un acquis significatif de connaissances au tutoré. Par-là, le tuteur se rend compte de l'importance qu'il y a à connaître le profil du tutoré qu'il doit étayer. Les outils de suivi de la plateforme en ligne, qui permettent au tuteur de gérer les rapports sur les difficultés des tutorés, sont des instruments de guidage (Vieira *et alii*, 2013) pour orienter sur le bon chemin, gérer les imprévus, organiser la route de manière à éviter les désagréments liés à l'incertitude. Le tuteur, doit-il éveiller les compétences et les capacités de son tutoré, dans la plateforme ? Que doit-être ce guidage, cet étayage, cet accompagnement, ce tutorat en ligne ?

3.4 Un dispositif original avec tuteur présentiel et tuteur à distance

Au CEABSF, le tuteur à distance est le tuteur qui est géographiquement dans un espace différent de l'élève. C'est un expert, détient une bonne maîtrise du contenu. On retrouve, au moins, un tuteur à distance pour chaque discipline. Ce tuteur doit interagir sur trois fronts : le tutoré, le coordinateur de la discipline (NAIPE) et les tuteurs présentiels.

Le tuteur a pour mission d'accompagner et aider l'élève à comprendre les objectifs et la structure du cours, la méthodologie de l'enseignement à distance, tout en l'aidant à développer des compétences techniques, ou à mieux connaître le projet pédagogique de l'institution et sa structure. Le tuteur à distance doit soutenir les étudiants en mettant l'accent sur l'autonomie et la responsabilité dans le processus d'apprentissage collaboratif, ainsi que maintenir une interaction continue avec les étudiants sur la plateforme (CEABSF, 2010).

Pour ce qui est des évaluations, le tuteur à distance (CEABSF, 2008b) doit aussi participer à la mise en œuvre des évaluations prévues dans le calendrier scolaire, informer de l'évolution des élèves, clarifier les doutes pour résoudre au mieux les problèmes rencontrés, évaluer la pertinence et l'adéquation du matériel didactique, des activités et du système d'apprentissage et communication. Il maintient alors un contact permanent avec le NAIPE.

Le tuteur présentiel est, de son côté, chargé des questions administratives et articulées du cours, il reste ainsi la référence CEABSF / AGORA / UFMG pour les centres de soutien de L'UAB et il est responsable pour assurer la relation entre ces différents acteurs. Le tuteur présentiel doit toujours représenter la référence pour les étudiants et pour le tuteur à distance. Il doit aussi procéder à une recherche active des professionnels en formation de son centre de soutien qui sont absents, pour prévenir un possible décrochage. Et comme le tuteur à distance, mais de façon plus superficielle, le tuteur présentiel se doit d'apporter un soutien aux élèves pour comprendre les objectifs du cours, la structure et la méthodologie employées dans le cours à distance et bien entendu, pour tout ce qui est du projet pédagogique, de l'organisation, de la structure et du fonctionnement du matériel didactique et du système des disciplines, au CEABSF. On peut le voir comme le « Guide de l'étudiant », qui insisterait sur l'autonomie, la responsabilité et l'image de soi positive (CEABSF, 2008b).

3.5 Quelques modèles d'analyse du travail du tuteur

La figure du tuteur ressurgit dans le scénario de l'éducation en tant que professionnel qui étaye la formation à distance. Étant donné qu'il existe plusieurs modèles d'EaD, il est clair que l'on ne peut pas avoir un modèle de tuteur unique, qui puisse être appliqué à toute situation d'enseignement-apprentissage à distance. Cependant, y a-t-il des savoirs que le tuteur se doit de posséder, pour bien faire son travail ?

Nous allons aborder trois modèles d'analyse du travail du tuteur qui ont été nos interlocuteurs dès le départ pour comprendre l'activité de travail du tuteur du CEABSF. D'abord, on abordera le modèle travaillé par Glikman (2002 et 2008). Ce modèle a été développé à partir d'une recherche menée en partenariat par trois instituts : en Angleterre, en France et en Allemagne, de 1997 à 2000, en contrastant des dispositifs de formation d'adultes.

Puis le modèle de Vial, qui travaille avec différentes façons d'étayer, dans lesquelles il y en a trois qui nous concernent, à savoir : l'accompagnement, le guidage, l'aide. Et enfin, le modèle de Bruner, appelé étayage, qui travaille avec six étapes de soutien : l'enrôlement ; la réduction des degrés de liberté ; le maintien de l'orientation ; la signalisation des caractéristiques déterminantes ; le contrôle de la frustration et la démonstration.

3.5.1 Les interventions proposés par Glikman

Glikman (2002) a beaucoup contribué pour la systématisation du rôle du tuteur dans l'EaD. La recherche, ATLASS¹⁷, a été menée de façon à permettre connaître les aptitudes nécessaires au tuteur, dans un rapport avec le profil des tutorés, pour répondre aux besoins du processus enseignant apprentissage. L'auteure présente les éléments de l'activité tutorale qui sont de natures variées et les applique à différents moments :

- aide à l'orientation et au choix du contenu, du niveau et du dispositif de formation ;
- soutien **didactique**, centré sur les contenus des cours ;

¹⁷ Supporting Adult Learners To Achieve Success

- soutien **méthodologique** relatif à la manière d'aborder ces contenus (exercices à réaliser, lectures à effectuer, etc.) ;
- soutien **métacognitif**, relatif au processus global d'apprentissage et visant à encourager son auto-direction, en termes de gestion du temps, de l'espace, des ressources, de repérage dans l'univers éducatif et informationnel, etc., dans une perspective d'autonomisation des apprenants (Linard, 2003) ;
- soutien **psychologique** et **motivationnel**, offrant un appui moral et socio-affectif ;
- aide **sociale** et **personnelle**, portant sur des problèmes pratiques et matériels (logement, finances, santé...), périphériques aux études, mais fondamentaux quant à leur poursuite ;
- aide « **structurelle** » (relative aux structures institutionnelles), traitant de l'accès aux services administratifs, aux lieux de regroupement, à des ressources pédagogiques complémentaires, etc. ;
- aide **technique**, relative à l'appropriation des matériels et des environnements informatiques ;
- aide **spécialisée**, liée à des besoins spécifiques (remédier à une dyslexie, à l'illettrisme, maîtrise de la langue de travail pour des étrangers, etc.) ;
- aide par **l'organisation** d'un travail collectif, essentiel pour **animer** une dynamique d'échanges et de collaboration entre apprenants (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Deschryver, 2003) et favoriser le lien social (Glikman, 2002b ; Develotte et Mangenot, 2005 ; Grosjean, 2006) (Glikman (2008, p. 4).

Les types d'interventions que Glikman a trouvés sont très proches de ceux utilisés au CEABSF. Sauf pour les aides sociales et personnelles spécialisées, toutes les autres aides sont présentes, directement ou indirectement, dans la médiation du tuteur. À

partir de la même recherche, Glikman (2002) présente 4 modèles de tutorat qui sont en consonance avec le profil des tutorés.

Tableau 02 : « Modèles d'exercice de la fonction tutorale et types d'apprenants auxquels ils conviennent le mieux »

		Modèles			
		Fonctionnel	Affectif	Pédagogique	Holistique et personnalisé
Dimensions de la fonction tutorale	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	X
	Aide structurelle			X	XX
	Aide spécialisée			X	XX
	Aide par l'organisation d'un travail collectif			XX	XXX
		Les <i>déterminés professionnels</i> et les <i>marginiaux indépendants</i>	Les <i>désarmés</i> et les <i>hésitants Explorateurs</i>	Les <i>déterminés « redémarreurs »</i> et les <i>marginiaux tenaces</i>	Les <i>désarmés</i> et les <i>hésitants</i>
		Types d'apprenants auxquels le modèle convient le mieux			

Source : Glikman (2008, p. 8).

D'abord le modèle « **fonctionnel** », qui concerne le contenu et son approche. Autrement dit, les **soutiens : didactique et méthodologique**. Ce tuteur a ici une posture plus réactive et une proposition plus directive, du tuteur vers l'étudiant. Ce tutorat est plus ponctuel, en cas occasionnel de dépannage sur une situation spécifique d'acquisition de connaissance.

Ce modèle est adapté aux apprenants déterminés qui savent ce qu'ils veulent, auto-dirigent leurs apprentissages, décident par eux-mêmes du moment où ils ont besoin de recourir au tuteur et formulent leurs questions de manière pertinente. [...]

Il convient davantage aux professionnels, caractérisés par un recours au tutorat relativement ponctuel et très opératoire, qu'aux « redémarrateurs » dont les besoins sont plus importants du fait de leurs antécédents quelque peu erratiques. En revanche, il les laisse désarmés, totalement isolés face à leurs difficultés fondamentales, qui se situent bien en amont des questions liées aux acquisitions de connaissances (Glikman, 2008, p. 6).

Ce type d'intervention ponctuel, qui a été très bien abordé par Glikman, ne convient pas à tous les apprenants. Ainsi, il est donc approprié lorsque le tuteur connaît le profil de son tuteur. Mas cela n'est pas suffisant, car il doit aussi différencier les étapes de son processus d'apprentissage dans le contexte. Dans ce cas, les modèles suivants, de Vial et Brunner, y sont complémentaires en termes d'analyse, dans la mesure où pour ces auteurs le contexte est mieux pris en compte, comme on le verra plus loin.

Dans un deuxième temps, l'auteure évoque le modèle « **affectif** », qui se rapporte normalement à des **tâches administratives** réalisées par des femmes. Ce sont des interlocuteurs présents, responsable de la motivation et des questions bureaucratiques.

Il répond surtout aux inquiétudes des désarmés, qui aspirent souvent à rencontrer des personnes aisément accessibles, disposées à les écouter et à les encourager, mais aussi aux besoins des explorateurs, par les conseils d'orientation qu'il procure. Il est à noter que ce modèle ne convient nullement aux professionnels, qui estimerait déplacée toute ingérence dans leurs choix et dans leur vie personnelle et, d'ailleurs, ne le sollicitent pas (Glikman, 2008, p. 6).

Dans le cas du CEABSF, il y a le tuteur présentiel, chargé de soutenir l'élève dans ses besoins techniques et administratifs. Le tuteur à distance peut s'occuper en

quelque sorte des questions administratives, mais normalement, c'est le tuteur présentiel qui fait le lien avec le tutoré et l'institution.

Après le modèle « **pédagogique** », on retrouve la grande mission de comprendre les « **dimensions méthodologiques et métacognitives** » (Glikman, 2008). Toutefois, les questions d'ordre personnel ne sont pas prises en charge. Le modèle est plus centré sur l'apprenant et dans ce cas, le tuteur est plus proactif : il problématise les questions, il s'engage.

Il convient à de nombreux d'apprenants, mais surtout aux « redémarrateurs », et, s'il avait été rencontré par les marginaux tenaces, il aurait sans doute mieux répondu à leurs attentes et aurait pu leur éviter d'avoir à rechercher d'autres aides et d'autres personnes-ressources, à l'extérieur de l'institution éducative (Glikman, 2008, p. 7).

Ce modèle exige du tuteur des compétences plus spécifiques, demande des connaissances didactiques, pédagogiques et du contenu. C'est un profil souhaité au CEABSF, mais il ne doit pas abandonner les autres modèles. Le tuteur idéal doit être polyvalent et comprendre les moments où il doit intervenir et avec quelle stratégie, puisque les sujets sont influencés par leur environnement, leur culture, leurs valeurs, leurs habitudes, leur contexte et ce, à un moment précis. Et surtout, parce qu'on travaille avec des adultes, chargés de familles et d'emplois, c'est-à-dire, avec un temps réduit qui doit être bien utilisé. Pour arriver à ce but, le tuteur devra maîtriser le contenu et des techniques de problématisation, pour intervenir au bon moment.

Puis, on trouve aussi le modèle « **holistique ou personnalisé** » qui envisage la personne dans sa totalité et qui s'appuie sur des méthodes constructivistes, mais il vise des **aspects plutôt méthodologiques et métacognitifs, les dimensions psychologiques et motivationnelles et l'organisation de la collaboration entre pairs** qui assure **le soutien didactique et l'aide technique**.

On le trouve le plus souvent à l'œuvre dans des dispositifs privilégiant le développement personnel (tels les APP, Ateliers de pédagogie personnalisée), porté par des tuteurs qui adhèrent aux orientations pédagogiques de l'institution à laquelle ils appartiennent. Ils ont parfois reçu une solide formation de formateurs d'adultes et sont plus fréquemment issus du monde de l'entreprise que du milieu académique. Ils conviennent particulièrement aux désarmés, mais peuvent aussi aider les hésitants à s'engager plus résolument dans leur formation. En revanche, tout comme le modèle « affectif », il est totalement inadapté aux déterminés et aux indépendants, qui le jugeraient plus encombrant qu'efficace (Glikman, 2008, p. 7).

Également plus précis, ce modèle requiert un professionnel bien qualifié pour travailler dans les services de formation des adultes. Ce qui devient difficile à trouver dans le domaine du tutorat à distance, car normalement c'est une activité qui n'est pas bien rémunérée, considérée comme une fonction, et non comme une profession.

En ce qui concerne la fonction tutorale, Glikman (2008) approfondit ces questions en faisant une co-relation entre le modèle, la fonction tutorale et le type des apprenants auxquels le modèle convient le mieux. Ce qui est idéal, pour l'expertise des processus de tutorat, c'est que ce tuteur développe la métacognition et soit en mesure de différencier les profils des étudiants, et aussi, quand et comment intervenir. Cependant, le plus souvent, le tutorat n'est pas l'activité principale du tuteur, c'est juste un supplément. Ces modèles demandent des tuteurs très bien préparés pour intervenir dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en ligne. Mais ce « professionnel » n'est pas toujours très bien reconnu sur le marché du travail. Cela constitue une question importante, dans le travail de Glikman (2011), mais aussi dans la discussion à propos de la situation professionnelle du tuteur et sur laquelle on reviendra plus loin. Mais comment pouvons-nous parler d'un tuteur avec toutes ces compétences pédagogiques, didactiques et éducationnelles, pour travailler dans le numérique si son travail est si peu valorisé ?

3.5.2 Le modèle proposé par Vial

Pour Vial et Mencacci (2007), le processus de « suivi », dans la formation professionnelle, se distingue de plusieurs manières en fonction de la tâche à accomplir par le formateur. Selon ces auteurs, plusieurs façons d'étayer peuvent se produire dans le même processus, en fonction de la nécessité et le but établi entre les parties concernées. Nous nous appuyerons, ici, sur celles qui ont été mises en évidence pendant le début de cette recherche : Le guidage, l'accompagnement et l'aide (Vieira et Martinez, 2013).

Le guidage est une façon d'étayer, et de savoir offrir les outils adéquats, au tuteuré pour son apprentissage. Cette relation de dépendance est très présente dans le tutorat. Accompagner, ici, serait alors surtout une manière de faire en sorte que le tuteuré trouve sa route par lui-même (Vial et Mencacci, 2007). L'accompagnement est une variation de l'étayage, où le formateur se fait moins pressant. Il arrive, à certains professionnels en formation travaillant avec une grande autonomie, de réellement ne pas avoir besoin du tuteur en tant qu'orientateur d'apprentissage, mais plutôt comme un compagnon. Il reste pourtant, toujours, celui que l'on rencontre pour conduire et passer en revue les stratégies, les ressources, et avec qui on fait un bout de chemin.

Dans la relation de guidage, au contraire, le formateur indique la route à suivre et gère déjà les imprévus, pour éviter tous désagréments liés aux incertitudes qui pourraient amener le tuteuré à se frustrer ou même décrocher. Le soutien est visible, aussi, au sein même du processus de formation, mais ici, il s'agit du tuteur qui étayera (Bruner, 2009) le tuteuré pour l'aider à résoudre les problèmes.

Aider, dans le sens employé par ces auteurs, suppose que l'étudiant n'est pas en mesure de résoudre par lui-même les éventuelles difficultés, au cours de la formation. Aider, c'est « combler un hiatus », la relation vise à connecter les

éléments disjoints, faciliter la tâche, pour que l'autre puisse l'accomplir. Dans ce cas, ce n'est pas « faire avec », mais « faire pour » (Vial et Mencacci, 2007).

Pendant le début de cette recherche, en 2009, au cours de la première classe de tutoré du CEABSF, il était possible de remarquer (Vieira, Cunha et Martinez, 2012) que ces modèles d'étayage étaient présents dans l'activité du tuteur. Par rapport aux distinctions faites par Vial, en relation à l'étayage, on pourrait dire que notre tuteur a été engagé à faire du guidage ou plutôt de l'aide, selon la façon dont il est intervenu. Ces tuteurs ont aussi un forum pour échanger leurs expériences, leurs doutes et leurs réussites. En effet, on parle d'un vaste profil du tuteur, incorporé au cours, de manière intentionnelle, ce qui a permis de construire une communauté virtuelle d'apprentissage. Par conséquent, il s'agit d'une intelligence collective qui se déroule dans le forum tuteurs- NAIPE et dans les réunions, en présentiel. Alors, peut-on dire que les tuteurs ont développé une identité collective ? Après trois ans de tutorat, peut-on dire que le modèle de médiation reste le même ? Quelles compétences ont-ils développées ?

Mais pour Vial, le tuteur n'est pas le médiateur, les médiateurs sont les outils qui ont été utilisés par le tuteur. Au CEABSF, les sujets impliqués dans le processus de médiation du contenu sont très variés, et vont de l'ingénieur pédagogique au tuteur présentiel. Comme on peut l'apercevoir dans le tableau 03, il y a quelques différences et similitudes entre l'ensemble des professionnels impliqués dans la planification et la transposition du contenu, pour un langage virtuel.

C'est ce que Fidalgo et Mill (2007) appellent : poly-enseignement, puisque la tâche est développée par plusieurs professionnels. Dans le tableau ci-dessous, la ligne : « cours en présentiel », permet d'établir les différences et similitudes entre les tâches développées par le tuteur en ligne et l'enseignant d'un cours en présentiel universitaire.

Tableau 03 : Les tâches accomplies par les différents acteurs dans le tutorat au CEABSF

	Tuteur à distance	Tuteur présentiel	Concepteur ¹⁸	Ingénieur Pédagogique	enseignant
Accompagner	Oui	Non	Non	Non	Oui
Guider	Oui	Non	Non	Non	Oui
Aider	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Enseigner	Oui	Oui/Non	Oui	Oui	Oui
Développer le contenu	Non/ Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Cours en présentiel	Oui	Non	Non	Non	Oui
Cours en ligne	Oui	Non	Non	Non	Non/ Oui
Aide à l'orientation	Oui	Non	Non	Non	Oui
Soutien didactique	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Soutien méthodologique	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Soutien métacognitive	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Soutien psychologique et affectif	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Aide personnelle et sociale	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Aide « structurelle »	Oui	Non/ Oui	Non	Non	Oui
Aide technique	Oui	Oui	Non	Non	Oui/ Non
Aide spécialisée	Oui/Non	Non	Non	Non	Oui
Aide par l'organisation d'un travail collectif	Oui	Oui	Non	Non	Oui

Source : adaptation de Vial et Mencacci (2007) et Glikman (2008).

Il existe différentes tâches prescrites aux professionnels impliqués dans le processus de production, organisation et médiation du CEABSF et son modèle didactique pédagogique. Alors que les tuteurs du cours sont des professionnels de santé publique, liés directement au travail de santé de la famille ou des professeurs universitaires, il y a des tâches qui s'amalgament un peu. Par exemple, il y a le tuteur qui est auteur des modules et professeurs, ou l'auteur et professionnel de santé, ou encore les professeurs qui sont tuteurs.

¹⁸ Le terme, ici, est utilisé pour faire référence à l'auteur du contenu. Il peut devenir aussi le professeur et accomplir les tâches d'un tuteur en ligne, s'il a la compétence pour, mais ici, il sera pris en tant que développeur du contenu.

Par rapport à l'étayage proposé par Vial, accompagner et guider sont des tâches qui pourraient être appropriées soit par le tuteur dans un cours en ligne, soit par le professeur dans un cours en présentiel. L'aide pourrait aussi être utilisée par les deux, mais dans le cas du CEABSF, c'est une caractéristique plutôt du tuteur en présentiel, chargé des questions administratives.

Le processus d'enseignement est plus centré sur le contenu et l'enseignant. Alors, on revient dans un dilemme du tutorat : qui enseigne ? Pourrait-on dire que le contenu préparé par un professeur est suffisant pour enseigner au tuteur ? Est-ce le tuteur qui enseigne ? Alors, quel est le rôle du tuteur : faire pour ou faire avec ? Qu'attend-on d'un tuteur ? Qu'il problématise ? Qu'il propose des stratégies pour activer le processus cognitif de l'étudiant et l'inciter à résoudre les défis par lui-même ?

3.5.3 L'étayage proposé par Bruner

Le terme « étayage » a été introduit par Freud pour nommer les pulsions d'autoconservation, où le sujet s'appuie sur un objet de plaisir pour se soutenir vers une direction et un objet. Le concept d'étayage, dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, a été proposé, en 1976, par Bruner *et alii*. Ces auteurs ont été particulièrement intéressés par la façon dont les adultes structurent ce qui entourent les enfants et fournissent le soutien nécessaire pour qu'ils apprennent par eux-mêmes, en particulier dans le tutorat.

Après, le terme a été approprié par plusieurs auteurs (Jacquinot, 1993 ; Vial et Mencacci, 2007), dans le tutorat des adultes. Cette interaction est la possibilité offerte à une autre personne d'aider à développer une activité qui ne peut se développer seule. Le fondement de cette grille d'analyse est le concept de Zone de Développement Proximale, chez Vygotsky.

Il y a six étapes de soutien, dites alors, d'étayage (Bruner *et alii*, 1976, p. 98) : *l'enrôlement, l'adhésion, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, le contrôle de la frustration et la démonstration.*

Nous pensons que ces étapes sont importantes pour soutenir l'activité tutorale. En effet, elles permettent, au tuteur, de discerner les différents moments de son travail et aussi les stratégies pour intervenir dans le processus d'apprentissage du tutoré. Pour cette recherche, je suis partie de la supposition selon laquelle il y a une similitude entre le prescrit pour les tuteurs du CEABSF et les fonctions d'étayage de Bruner. Alors, on présentera, ici, les étapes de Bruner et dans la troisième partie de cette recherche, on démontrera mon appropriation de l'étayage de façon plus approfondie. La première tâche du tuteur, « l'enrôlement », est d'enrôler l'intérêt de la résolution de problèmes et en conformité avec les exigences de la tâche. Pour Crahay (1990), la fonction pédagogique de l'enrôlement passe par l'augmentation de la participation et la fonction cognitive serait la valorisation des objectifs de l'apprentissage.

En tant que point de départ d'une activité, la consigne donnera les éléments nécessaires pour que les tutorés puissent comprendre comment réaliser la tâche proposée. Il s'agit là, d'une compétence-clé pour la bonne réussite de l'activité. Cette consigne peut être formative ou facilitatrice (Zakhartchouk, 2000), et son but sera de stimuler la réflexion, chez étudiant. Il peut aussi être question d'une consigne de contrôle dont l'objectif portera sur l'évaluation des acquis. Il est possible, encore, d'y avoir recours pour établir un diagnostic initial des connaissances des étudiants.

Par ailleurs, la façon de recevoir les étudiants dans le forum, terrain de cette recherche, reste aussi très importante, car le tuteur se doit d'engager la communication. Il doit aussi s'impliquer dans le processus pour accueillir le tutoré et faire redémarrer la discussion. Une fois que la relation est bien établie entre les participants du forum, le tuteur pourrait suivre le cours des débats et intervenir lorsqu'il le trouve nécessaire, par exemple pour reconduire la thématique.

Puis la « réduction des degrés de liberté », il s'agit soit de simplifier la tâche, en réduisant le nombre d'actes constitutifs nécessaires et ainsi parvenir à une solution,

soit de réduire la taille de la tâche de sorte que le tutoré puisse la surmonter. Il est aussi un élément essentiel à réguler la réponse, puisque il peut être utilisé pendant la correction en tant qu'un paramètre.

Les questions que les tuteurs utilisent pour émettre des problématiques au CEABSF, sont dirigées pour chaque module. Comme elles sont organisées en sections, avec des objectifs précis, la problématisation doit orienter l'activité de chaque section. Le tuteur se chargera donc de couper l'activité en tâches et d'expliquer la tâche la plus complexe. Il la recoupera à nouveau en parties pour la rétrocéder ensuite, facilitant ainsi, le travail et évitant la surcharge cognitive.

La troisième étape est le « maintien de l'orientation ». Parfois les apprenants se dispersent et le sujet part dans un autre sens. Cela peut en limiter ses capacités et ses intérêts. Le tuteur a, alors, pour mission de les garder focalisés sur la poursuite de l'objectif spécifique. Il lui faut garder l'étudiant 'dans le champ' et le motiver. Un autre aspect important de l'étayage du tutorat est à soulever, celui consistant à signaler la direction. En effet, un tuteur efficace maintient également la direction à suivre, en entraînant l'apprenant vers l'étape suivante. Il existe des signes indiquant les éventuels décrochages, comme le silence virtuel, par exemple. Lorsque les étudiants quittent le thème qui est proposé dans l'énoncé, le tuteur doit alors supposer le décrochage et ramener le tutoré dans la discussion.

Ensuite vient : la « signalisation des caractéristiques déterminantes ». Par une variété de moyens, le tuteur souligne ou accentue certains aspects de la tâche du tutoré qui seront pertinents. Cette identification fournit des informations sur l'écart entre ce que le tutoré a produit et ce qu'on pourrait reconnaître comme une bonne production. Sa tâche consiste, ici, à interpréter les écarts, abordant les sujets les plus pertinents de l'objectif d'apprentissage.

Par la suite vient : « *le contrôle de la frustration* » ; ici, le tuteur doit également contrôler, au maximum, l'ennui éventuel du tutoré en cas de non résolution d'un problème donné, tout en évitant de créer une forme de dépendance avec le tuteur. Il s'agit-là, d'une des responsabilités primordiales du tuteur : la motivation, le

repêchage. C'est le cas notamment lorsque le tuteur remarque une absence ou que le tutoré n'a pas compris un exercice.

Si le tuteur voit que le tutoré éprouve une certaine frustration ou qu'il est fatigué ou même qu'il n'arrive pas à suivre le cours, le tuteur se doit de le solliciter et de ne pas le laisser seul face au contenu. Outre l'apprentissage, le tuteur attentif peut ainsi éviter une grande partie des décrochages. Dans le dispositif d'accompagnement du CEABSF, le tuteur exerce-t-il cette mission ? Et si oui, comment le fait-il ?

Enfin vient « la démonstration », où le tuteur démontre ou « modélise » les solutions d'une tâche qui, observée de plus près, en demande davantage de la part du tutoré. La modélisation suppose souvent une 'idéalisation' de l'acte à accomplir et il peut impliquer la réalisation, ou même l'explication, d'une solution déjà partiellement exécutée par le tutoré lui-même. Le tuteur le fait-il réellement ou non ? Et si oui, comment procède-t-il ?

3.6 Une approche base sur des compétences

Comme on en avait parlé au début, parler de compétences nécessaires au tutorat, signifie parvenir à un sujet ample et polysémique et aussi polémique. Alors, la façon selon laquelle Schwartz (1997), aborde ce concept nous a beaucoup intéressée. La compétence, connaissance nécessaire que le travailleur se doit de posséder pour mobiliser les habilités nécessaires pour gérer une situation de travail. À ce moment-là, le travailleur fait usage de soi, il fait usage de ses compétences pour répondre à un but. Lorsqu'on parle de « situations de travail », on parle d'une situation prédite, mais qui a toujours des imprévus, dans lesquels le travailleur doit exécuter une tâche préétablie.

C'est ce que l'ergonomie appelle : l'activité réelle, dans laquelle il s'agit de gérer l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, là où l'activité arrive vraiment, avec les imprévus et les contraintes, point de départ de l'ergologie. En effet, ce qu'il est

possible de faire, lorsqu'on est devant une situation de travail, c'est d'essayer de mobiliser un ensemble de compétences/connaissances que l'on juge nécessaires pour gérer la situation et arriver au but prévu.

Pour Ardouin (2008), lorsque l'on voudra utiliser le terme compétence, il devra être employé en tant qu'un moyen, « un cadre problématique » qui nous permettra la systématisation et la formalisation des actions et les habilités mobilisés pendant l'activité de travail qui soutiendraient la compétence. L'auteur a parcouru plusieurs « définitions » de compétence, parmi lesquelles il y avait celle employée par Schwartz (1997). Les six ingrédients de la compétence, selon Schwartz, sont cités par Ardouin dans le travail référencé, de la manière suivant :

Les savoirs conceptualisés et formalisés ; la mise en savoir expérientielle ; la mise en dialectique des savoirs conceptuels et des mises en savoirs issus de l'expérience ; la capacité à investir des mises en patrimoine, liée à une communauté de valeurs entre le milieu et l'individu ; le sentiment d'appartenance à un milieu de travail et l'incorporation, non consciente, de l'historicité du milieu ; et la capacité à « jouer collectif » et à rationaliser un choix conjoncturel (Ardouin, 2008, p. 28).

Ainsi, les situations qui arrivent en différents contextes de l'activité tutorale, avec un degré de difficulté plus ou moins imprévisible, sont vécues par les acteurs : tuteur et tutoré. Ils apportent différentes histoires de vie qui se rapportent à un milieu de travail donné et qui ne peuvent pas être prédites (Schwartz, 1997). C'est pour cela que Schwartz parle des ingrédients de compétence, qui ne peuvent pas être mesurés, mais développés au cours de l'activité.

Dans le cas de l'EaD, il y a un ensemble de professionnels engagé dans le processus didactique-pédagogique, comme on peut le voir dans le tableau 04 ci-dessous. Ainsi, la façon selon laquelle le tuteur interviendra est discutée pendant la planification du cours avec les coordinateurs et les auteurs. L'équipe responsable de l'architecture de

l'environnement, et surtout l'ingénieur de formation, doit penser à tout un travail sur l'interface elle-même, pour rendre les formes du langage les plus accessibles possibles et l'utilisation d'une navigation ou narrative hypertextuelle, en consonance avec le projet didactique et pédagogique. En d'autres termes (Roldão, 2007) : qui enseigne, comment il enseigne, à qui et dans quel but, et sous quelles conditions et avec quelles ressources ?

Tableau 04 : Les ingrédients de la compétence

Résumé des ingrédients de la compétence, selon Schwartz	
1	Pôle du Registre 1 ; Anticipation ; Normes antécédentes ; Éléments mis en patrimoine ; Expérience des entités collectives ; Neutralisation de la dimension conjoncturelle ; Conception X Exécutions ; neutralisation de l'histoire ; Degré d'appropriation du premier moment ; Catégorisation des situations ; Protocole expérimental ; Savoirs : identifiés, antérieurement appropriés et généralisables.
2	Pôle du Registre 2 ; Expérimental ; Adhérence pratique : «compétences incorporées» et « facilement accessibles, difficilement verbalisables » ; Corps-soi ; Infiltration de l'historique dans le protocole ; Re-singularisation ; Compétence ajustée ; Cumul d'interfaces ; Capacité à prendre des décisions ; Compétences pratiques ; Variables pertinentes ; « Travailler, gérer » son « milieu de travail » ; Problèmes : la durée, la formation et l'évaluation.
3	Dialectique ; Subsumption d'un cas sous un concept ; « L'art du <i>Kairos</i> » ; Vision globale – générale ; Vision actualisée de la situation ; Rencontre entre méthode et cas - la « transduction » ; La personne typifiée et cas codifié ; l'usage de soi par soi ; Dramatiques de l'usage de soi par soi ; Compétence et les valeurs engagées dans l'activité ; Nouer ses coopérations ; Organiser et gérer son quotidien industriel
4	Rapport: la qualité des dramatiques d'usage de soi, la qualité de la mise en dialectique et les valeurs- construit «milieu» ; Les concepts de routines ; L'apprentissage organisationnel ; La compétence «vivante» ; Transfert des compétences X compétences (qualités) personnelles ; Le cadre relationnel ; Projets-héritages ; « Entités collectives relativement pertinentes » ; Coopérations éphémères - l'agir ensemble ; « dialectique des registres » ; Mise en débat : dynamiques X contraintes.
5	Incorporation de la culture historique ; Immiscé dans le réseau et les signes ; Valeur du sujet ; La notion d'« équipe ».
6	La combinaison féconde des spectres différents d'ingrédients ; Complémentation des lacunes des autres ; Qualité synergique ; La mise en synthèse ; « Jouer collectif » ; Choix conjoncturel ; « Capacité à travailler en équipe » ; Anticiper les divers spectres complémentaires d'ingrédients (en synergie) ; Équilibre entre les normes : des entités collectives et des hiérarchies ; Les ingrédients 2 à 4 donneraient une bonne anticipation de l'ingrédient 6.

Source : adaptation de l'auteure, à partir de Schwartz (1997).

Mais si l'institution ne prend pas en compte la pluralité des tâches et des activités en interdépendance avec l'activité de travail de ces acteurs, le cours risque d'être construit avec des sous-buts fragmentés et sans une unité. Les normes antécédentes

donnent aussi la marque de l'institution au travail du tuteur, car l'institution est aussi imprégnée de valeur, d'histoire et ses propres normes qui ne sont pas toujours très évidentes.

Le tuteur doit avoir la sagesse de s'engager dans son activité, avec la maîtrise des normes prescrites, le savoir-faire nécessaire pour exécuter la tâche dévolue et les normes antécédentes. Ce savoir-faire doit s'effectuer dans un contexte qui ne peut pas être prédit, dans son intégralité, de façon fiable. En effet, le contexte a ses nuances et ses variabilités. Par exemple, l'institution a un délai pour rendre les activités, mais le tutoré avait eu un problème avec son ordinateur, alors que faire ? Il revient au tuteur de choisir la meilleure façon d'intervenir, le moment opportun, en mobilisant ici un ensemble de compétences, allant de l'incorporation des normes prescrites, antécédents jusqu'au *hic et nunc*.

Conséquemment, l'activité tutorale demande également, du tuteur, qu'il gère son contexte et les imprévus qui peuvent arriver. En d'autres termes, le tuteur devra analyser la meilleure stratégie d'intervention, à partir du contenu, de la tâche prescrite, des normes antécédentes, des imprévus et du contexte. Cela signifie que le choix de la conception d'un cours asynchrone n'est pas neutre. En effet, s'il permet au tutoré de choisir le meilleur moment pour intervenir, il permet aussi au tuteur d'avoir le temps pour retravailler les réponses aux questions posées par les tutorés, ou encore demander le soutien du Naïpe ou de ses collègues tuteurs, via le forum Naïpe/tuteur, lorsque cela est nécessaire.

Normalement pour le tuteur, le tutorat est une activité secondaire, ce n'est pas leur principale source de revenus. Ainsi le temps que le tuteur doit consacrer au tutorat vient après son activité professionnelle principale. Comme le tutorat est considéré comme une fonction, les prés-requis au recrutement, ainsi que pour effectuer l'activité, sont des choix de l'institution, ils n'existent pas des normes préétablies ou des exigences minimales. Dans l'Àgora, la formation a été prise dès le début du CEABSF, afin que les tuteurs soient prêts à agir dans le cours. En plus de cette proximité, si les tuteurs ne sont pas dans la même ville, des échanges de connaissances sont effectués par des forums, et par des regroupements en présentiel

qui se produisent de trois en trois mois. Alors, on peut se demander si la construction d'un collectif, ou même d'une co-construction de l'identitaire professionnel du tuteur ? Les tuteurs ont-ils une notion d'équipe ? Le jouer collectif, est-il possible de se réaliser par les tuteurs, lorsqu'on parle d'un télétravail ?

L'histoire de la profession fait partie des ingrédients de la compétence, car elle apporte les marques et les balises de la carrière, les instruments, un *modus operandi* propre, avec ses particularités qui rend la profession unique et la différencie des autres professions. Le tutorat est comparé à un poteau qui sert à guider la croissance d'une plante, mais au-delà de cela, attendu qu'il n'est pas un poteau inerte, quelles sont vraiment les fonctions d'un tuteur ?

On avait vu dans le chapitre consacré à l'histoire du tutorat, le tuteur a toujours eu une place dans les processus éducatifs. Cependant, il était également possible de visualiser que le travail du tuteur a beaucoup varié ces derniers temps : dans l'antiquité, des tuteurs reconnus par la structuration de la science telle qu'elle se fonde aujourd'hui, à l'actualité, où se parle d'une activité de travail sous-payée, pour répondre au défi de former à grande échelle, mais toujours une activité proche d'un enseignant ?

Les tâches exécutées au tutorat sont très proches de celles de quelque processus éducatif, de structuration d'un cours ou d'une quelconque formation. Le défi, c'est que dans l'EaD ces tâches sont développées par plusieurs professionnels, ce que Fidalgo et Mill (2007) appellent : poly-enseignement, c'est-à-dire un processus qui doit être fondé sur des bases épistémologiques bien structurées. La didactique est l'instrument que l'enseignant utilise pour permettre, à celui qui apprend, d'accéder aux savoirs. La pédagogie est la forge de cet instrument. Dans l'EaD, ce processus est pensé au cours de la structuration de la formation, selon la configuration de l'enseignement choisi. Le CEABSF travaille avec l'andragogie dans une approche constructiviste.

Alors, parlons-nous d'une activité de travail communicationnel, relationnel et dialogique ?

Le tutorat au CEABSF utilise un abordage réflexif et relationnel de l'homme qui s'éduque et s'implique dans sa formation. Il importe alors de démontrer et de caractériser les conditions et les aspects qui permettent ce rapport à l'autre et au savoir, pour réaliser l'autonomie et la mutualité des sujets. Dans ce contexte, en abordant le thème de médiation dans un processus éducatif d'enseignement et d'apprentissage, on peut se demander si l'on parle aussi de médiation didactique et pédagogique, au CEABSF.

3.7 De quelle distance parlons-nous ?

Déjà dans les années 90, Jacquinet a proposé une analyse critique des différentes distances en EaD. Il parlait en effet de la distance sous plusieurs dimensions, comme par exemple : « la distance comme fondement de la relation pédagogique ». Ce serait une forme de distance de laquelle « découlent toutes les autres, notamment, la rupture nette entre l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage » (Jacquinet, 1993, p. 57). Pour ce qui est de la distance pédagogique, elle est marquée au début par l'absence des professionnels qualifiés, pour travailler dans l'EaD. La distance physique empêche de s'appuyer sur ses propres repères. On est en effet habitué à communiquer par des gestes ou avec les yeux. On s'exprime plus facilement en situation de face à face. Cette forme de distance fait appel à une nouvelle connaissance des outils technologiques et une alphabétisation numérique¹⁹.

Les possibilités de médiation créées par les avancées technologiques sur des formes asynchrone et synchrone, permettent, au virtuel, de rendre possible la

¹⁹ L'alphabétisation numérique : « c'est le processus qui permet de fournir à la population des concepts et des méthodes des TIC et de la mettre dans une position d'exécuter des pratiques d'usage qui lui permettent de s'approprier ces technologies » (Pimenta, 2007 : page 6).

déterritorialisation²⁰ du savoir, des communautés et même des institutions. Cette déterritorialisation est un des points surélevé par Pierre Lévy, dans la cyberculture, ce qu'il appelle la « virtualisation » des communautés (P. Lévy, 1999).

Cela génère la nécessité d'outils pour palier la distance territoriale, en son sens commun, mais qui peut générer, aussi, d'autres formes de distances si l'on prend l'exemple des outils tels que : l'accès technologique ou l'alphabétisation numérique. En d'autres termes, le sens de distance s'élargit avec la culture numérique territoriale. Par exemple, l'on voit apparaître l'accès à la formation de sujets qui habitent loin ou ont des handicaps, sauf s'il n'a pas un réseau Internet bien structuré, s'il ne sait pas travailler dans un environnement numérique, ou s'il fait partie de groupes socialement désavantagés. Dans ce cas, il est nécessaire prévoir ces situation et de préparer le cours, de façon à pour surmonter cette distance. Il y a, ici, une diminution évidente de la distance de l'exclusion sociale.

Jacquinet (1993) évoque cinq formes de distance : spatiale, technologique, psychosociale, socio-économique et temporelle. « La distance spatiale », dite aussi géographique, est celle qui relie aussi bien les individus que l'institution de

20 David Ngamassu, Perspectives linguistiques et didactiques de la déterritorialisation/reterritorialisation du français, dans les productions littéraires de la francophonie périphérique, www.llcd.auf.org/IMG/pdf/Ngamassu.pdf

« Formés à partir du mot de territoire, les deux néologismes deleuziens de déterritorialisation et de reterritorialisation continuent aujourd'hui à faire florès dans divers champs des sciences humaines et sociales. Employés pour la première fois en 1972 par Deleuze et Guattari dans *Anti-Œdipe*, pour désigner le fait de changer de territoire, au sens large du terme, ces deux concepts ont été repris et employés dans les domaines les plus divers. Étymologiquement, le territoire est une portion de terre ou un espace dans lequel vit un individu, une espèce animale, un groupe ou une collectivité, et sur lequel cet individu, cette espèce, ce groupe ou cette collectivité, exerce une certaine autorité. Dépositaire d'histoire et de culture, chaque langue occupe un espace-territoire géographique, en même temps qu'une sphère d'activité délimitée par un territoire géopolitique et juridique qui lui est propre. Dans la conception deleuzienne, le territoire n'est pas uniquement un lieu géographique. Il peut aussi être la fonction originelle d'une réalité donnée. En d'autres termes, le territoire n'est pas seulement un espace géographique, il est aussi un espace psychologique, spirituel, voire philosophique. En fait, au sens deleuzien du concept, le territoire est une construction. Pour les deux géniteurs de ces néologismes, la déterritorialisation est le mouvement par lequel on quitte un territoire, tandis que la reterritorialisation, qui est son pendant, a partie liée avec l'implantation de la réalité déterritorisée dans un nouveau territoire. Deleuze et Guattari précisent, d'ailleurs, que ces concepts peuvent non seulement concerner toute chose (matière, objet, être ou entité) mais qu'ils peuvent permettre d'analyser tous les processus de changement ». Ngamassu D. *Perspectives sociolinguistiques et didactiques de la déterritorialisation/reterritorialisation du français dans les productions littéraires de la francophonie périphérique*. Université de Buéa, Cameroun. Disponible sur : <http://www.llcd.auf.org/IMG/pdf/NGAMASSU.pdf>.

formation. Il s'agit là d'un des points importants pour établir des réseaux. Que ce soit l'accès à un réseau Internet ou à une connexion de haut débit, de nombreuses localités n'ont pas encore un réseau bien structuré, soit des pôles de regroupement présentiel, puisque quand nous parlons de la modalité hybride et d'une formation à grande échelle, ils sont essentiels pour conduire les réunions.

Au Brésil, ce réseau est établi par l'UAB et les pôles municipaux de soutien, dans l'optique de réduire les distances spatiales. Dans le cas du CEABSF, on cherche même à dépasser la barrière du temps avec le partenariat entre CAED-UFGM et l'UAB, il y a la possibilité de réaliser les regroupements en présentiel, utilisant les pôles UAB, aussi avec la disponibilité de contenu organisé comme des livres en ligne. En effet, le choix d'emploi du temps, avec des moments synchrones et asynchrones, a permis au travailleur d'accéder à la formation lorsqu'il ne peut pas avoir le temps nécessaire pour une formation en présentiel. Puisque le déplacement dans les endroits avec insuffisance d'infrastructure, faible développement social et communautés dispersées géographiquement, devient souvent un obstacle pour la formation et la qualification de la main-d'œuvre.

On cite aussi, ici, « la distance technologique » (Jacquinot, 1993), qui reste, en effet, marquée puisque l'accès n'est pas encore ouvert à tous. En 2006, le gouvernement a créé une politique d'expansion de l'accès technologique avec l'implantation de pôles et l'installation d'ordinateurs avec accès Internet, dans les écoles (Brasil, 2006). Il est question aussi de « la distance psychosociale » qui fait référence aux différentes caractéristiques des groupes et des individus ciblés par la formation à distance (Deschênes et Maltais, 2006). Ainsi, lors de la préparation d'un cours, il est nécessaire de penser à la communauté ciblée : leurs valeurs, leurs coutumes, leur statut ou leur culture. Par ailleurs, la distance socioculturelle est un élément notoire. En France, par exemple, au début de la deuxième guerre mondiale, l'EaD a surtout été mise en place en tant que soutien aux étudiants qui n'avaient pas accès à une formation.

« La distance socio-économique » (Jacquinot, 1993), venant s'ajouter à la distance créée par l'accès à des biens de consommation, appelle une certaine qualification de

la main d'œuvre pour un marché compétitif. C'est là que la formation des adultes et l'EaD prennent une grande importance. Parmi les avantages de l'enseignement à distance, l'accès à une qualification à une grande échelle, avec une formation destinée à un public cible spécifique, avec des objectifs clairs, devient possible.

Mais pourrions nous parler de professionnels tuteurs qualifiés pour travailler dans ce type de formation, en agissant dans ces distances ? De quelles compétences parlons-nous ?

Paul²¹ (2002) parle de plusieurs formes d'accompagnement, et nous rappelle un point important dans le processus de médiation, l'éthique. En effet, pour l'auteure la médiation se fonde sur trois axes qui sont à la base de l'éthique de l'accompagnement : la relation, l'espace et le temps. Le premier serait la relation avec un tiers, le second point porte sur l'espace entre les différents acteurs et enfin, le dernier est le temps, analysé à travers des réflexions sur les postures immédiates actuelles, parfois moins portées sur la réflexion. Mais comment ces trois axes influencent-ils le processus de travail du tuteur ?

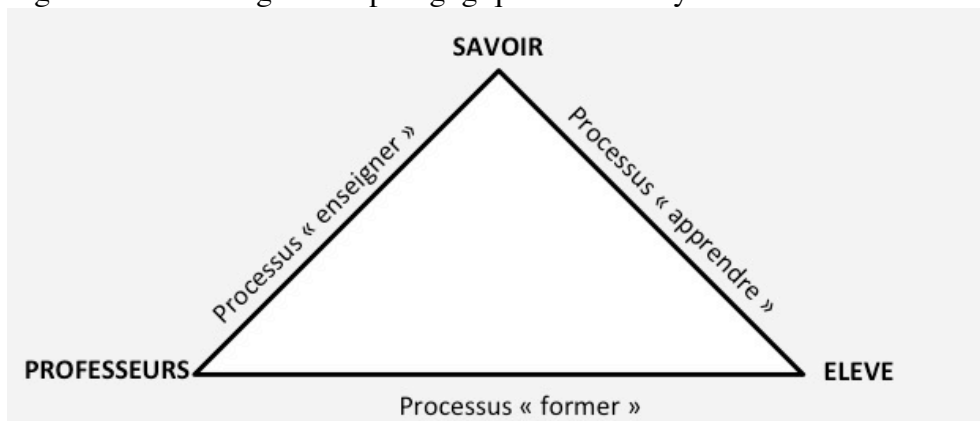
Pour la qualification d'adultes dans les services divers, avec différents besoins et exigences, de nouvelles questions apparaissent. Des questions d'éthiques relatives au temps et à l'espace du professionnel en formation, se posent, autrement dit « la distance temporelle ». Les adultes ont des conditions particulières, normalement, ils sont des charges de familles et d'emplois, avec moins de temps pour se consacrer à une qualification demandant plus de souplesse. Les règles de l'EaD permettront-elles cette flexibilité, ou est-ce un problème que seul le tuteur devra affronter ? Comment le tuteur, alors, devra-t-il s'y prendre pour s'occuper de chacun ?

²¹ Paul M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. Éducation permanente, n°153, 43-56.

3.8 La médiation didactique et pédagogique

L'environnement de l'apprentissage disponible grâce à Internet, permet d'établir une relation entre les différents sujets et outils de ce processus. Si d'une part, tous ces changements font appel à une restructuration scolaire, d'autre part, certains éléments didactiques et pédagogiques formels de l'enseignement, demeurent. Le triangle pédagogique proposé par Jean Houssaye²² (1997) est un de ces éléments structurels de l'éducation formelle qui perdure. Le triangle permet effectivement l'analyse du modèle didactique pédagogique utilisé et les possibles relations établies. Il explique la situation d'enseignement de trois manières, selon l'interaction des auteurs concernés, à savoir : le savoir, l'enseignant et l'élève.

Figure 07 : Le triangulation pédagogique de Houssaye



Source : Houssaye (1988 : page 41).

Chaque axe du triangle est formé par un de ces éléments et l'interaction entre eux renforce un modèle d'apprentissage. L'acte d'« enseigner » favorise l'axe professeur-savoir, en mettant en avant davantage le processus d'enseignement, mais pas nécessairement celui d'apprentissage. C'est précisément cette relation didactique qui s'établit entre l'enseignant et le savoir, qui lui permettra de faire le choix dans la manière d'enseigner. L'enseignant est au centre sur le contenu et le programme.

²² Houssaye, J. (1988). Le triangle pédagogique, théorie et pratiques de l'éducation scolaire, vol. 1, préface de Daniel HAMÉLINE, éditions Peter Lang, Berne, 1988.

L'axe basé sur l'acte : « former », met plutôt l'accent sur le professeur et l'élève, à savoir, les relations, les processus établis entre eux, en favorisant la forme et cherche une intervention non-directive. Ce composant est la relation pédagogique établie entre l'enseignant et l'élève. Par ailleurs, « apprendre » favorise l'axe enseignant-apprentissage, favorisant, ici, la logique de l'auto-apprentissage, le professeur n'est plus le médium mais l'organisateur du contenu. Il s'agit de la relation d'apprentissage, comment l'étudiant se tient devant ce processus, pour construire ses connaissances.

Ces relations établies peuvent favoriser la didactique, la pédagogie ou enseignement-apprentissage. Elles se déroulent toujours dans un contexte institutionnel, avec les normes et règlements encadrant le travail du tuteur. Ces règles et normes sont socialement construites tout au long de notre histoire et sont évidemment fortement influencées par la culture. Chaque institution a son histoire et sa culture. C'est ce que Schwartz appelle les normes antécédentes, concept sur lequel on reviendra plus tard (Telles et Alvarez, 2004).

En effet, c'est un peu comme si nous donnions un sens au monde qui nous entoure, tout en étant influencé par lui. Pour Vygotsky (Blanck, 1996, p. 28), « L'essence du comportement humain réside dans sa médiation par des outils et des symboles ». Autrement dit, cette influence se produit en étant médiatisée par des outils et des symboles chargés de significations dans son milieu culturel. Donc, pouvons-nous dire que le tuteur doit faire la relecture de la réalité symbolique du tutoré pour faire la médiation du contenu ? Serait-il possible, pour le tuteur, d'apercevoir ces nuances de l'univers des tutorés, dans l'environnement numérique et les mettre en œuvre dans une relation virtuellement médiatisée ?

Qu'il soit écrit, gestuel, corporel ou parlé, c'est le langage qui est le médiateur de ce processus de socialisation et de relecture du monde. Il a donc sa place dans le milieu de l'apprentissage et du développement. Il s'agit de deux processus qui, selon Vygotsky, ont lieu séparément et à des moments différents. La compréhension de cette distinction a permis à l'auteur de développer son fameux concept de « zone de développement proximale ». Alors, également pour le tutoré, le processus

d'apprentissage se développe à partir de son histoire, de son contexte. Comme dirait Paulo Freire (1996), l'apprentissage se déploie médiatisée par le monde et dans le monde. Mais qu'en est-il lorsque nous nous référons à un monde virtuel ? Une médiation pédagogique est-elle possible à partir de la réalité du tutoré ?

C'est dans un environnement numérique que la médiation pédagogique virtuelle se développe. Autrement dit, c'est à partir des langages normalement utilisés dans les formations en ligne - le texte, les images, l'audiovisuel et parfois l'audio - que cette relation s'établit. En ce qui concerne le triangle pédagogique, si l'EaD cherche à favoriser l'axe apprendre, dans lequel le processus d'enseignement-apprentissage est organisé en visant l'auto-apprentissage, nous ne pouvons pas nier le caractère relationnel qu'il y a dans la modalité hybride, c'est-à-dire qu'il favorise aussi l'axe formé.

Mais, par rapport à l'axe enseigner, en ce qui concerne la fonction du tuteur dans l'enseignement à distance, peut-on dire que son rôle est suffisamment valorisé ? Si non, le matériel et la plateforme en ligne, sont-ils suffisamment organisés pour soutenir l'axe ? Les compétences du tuteur pour faire la médiation didactique-pédagogique pourront-elles être considérées comme les compétences des enseignants ?

Pour Vygotsky, il y a une différence entre l'apprentissage et le développement. Pour cet auteur, le développement découle d'un apprentissage bien organisé, et ce dernier met en mouvement plusieurs processus de développement, qui seraient, autrement, impossibles à produire. Le développement est plus lent que l'apprentissage. Lorsque l'étudiant domine une action, il initie le processus de développement qui dépend de plusieurs autres facteurs, pour se matérialiser. Alors, le mot proximal ne veut pas dire que l'apprentissage s'en suit forcément, mais qu'il est possible, qu'il est « imminent ». Les interactions établies entre l'individu et son environnement peuvent permettre la maturation de ce processus. Nous pouvons retrouver différents niveaux de maturité, d'où des niveaux de perception et de développement différenciés (Prestes, 2010).

Le développement commence par un stimulus externe reconnaissable par le sujet, c'est-à-dire qu'il doit avoir un sens pour être saisi et intériorisé. Pour ce faire, dans un développement réel, Vygotsky préconise que l'action extérieure soit obligatoire. C'est par un processus d'interaction sociale entre pairs, maîtres et le monde que le développement est rendu possible. Mais il n'est pas sûr que le développement, qui est en éminence, arrive. Il est attaché à plusieurs autres facteurs.

Ce processus, selon Vygotsky, est socialement construit. Ainsi, les fonctions mentales supérieures - l'attention volontaire, la mémoire, la pensée logique verbale et conceptuelle, les émotions complexes, *et cetera* - se développent en interaction, les unes avec les autres, c'est-à-dire dans un processus de médiation. Cette médiation se fait en utilisant des instruments psychologiques socialement créés (Vygotsky et Luria, 1996).

Les signes, tout comme les instruments, sont essentiellement issus des milieux sociaux et culturels et représentent des produits qui auraient émergés tout au long de l'histoire, en tant que fruits des relations humaines. Mais, les outils en eux-mêmes ne sont pas suffisants pour transformer l'activité humaine en activité productive ou de travail. C'est le langage qui permet à l'homme de penser à la réalité, de planifier et organiser les activités (Blanck, 1996).

Le langage devient, au fil du temps, ce qui donne un sens à l'instrument. C'est à partir de ce moment-là que l'homme aura accès à l'instrument dans son contexte. Le signe, lui, est quelque chose d'intériorisé, qui donne un sens à l'instrument, extériorisé par le langage et en assurant sa fonction. Ce langage serait donc un système symbolique qui fournit à l'homme la possibilité de s'exprimer conceptuellement et de développer ses fonctions mentales supérieures, dès qu'il interagît socialement (Blanck, 1996).

Vygotsky s'est intéressé au développement humain, non seulement dans le cadre phylogénique ou l'évolution biologique, mais aussi de l'homme dans le cours d'une vie : l'ontogenèse ou développement historique et culturel qui a permis le développement de l'homme primitif (Rabardel, 1995). En effet, le langage et

L'utilisation des instruments sont un des deux éléments fondateurs du comportement humain que nous connaissons aujourd'hui.

Cunha et Schwartz (2006), parlent aussi de la façon dont Vygotsky et Leontiev évoquent l'activité, selon le sens proposé par Marx dans la thèse I de Feuerbach²³, le *Tätigkeit*, comme un point fondateur du développement humain, à partir de l'utilisation de l'instrument et du langage.

Le concept de « Tätigkeit », selon Marx, soulève des questionnements à propos de l'entendement et de la sensibilité : c'est l'activité intellectuelle. Pour la comprendre, il faudra vivre l'expérience et sa mise en œuvre (Schwartz, 2008). Ainsi, au-delà de l'acte, la manière d'agir de l'homme a dans son évocation, de façon intentionnelle ou non, le décodage d'un processus symbolique. Ce symbolique est composé par des signes qui prennent significations au fur et à mesure que la socialisation est arrivée dans l'histoire de l'homme. Ainsi, ces signes qui se trouvent dans son entourage, sont relus par lui à partir de sa lecture du monde et influencent la façon dont il manipule les instruments et qui, à son tour, influence son parcours historique, cette roue soutient l'homme et son cheminement.

L'homme a donné et donne un sens aux signes afin qu'il puisse lire le monde, s'exprimer et le transformer à partir de son acte. Cette manière d'agir comprend également la transformation du monde à partir de l'activité de travail imprégnée par le social, par le monde, mais aussi par le sujet, à savoir le macro, le méso et le microsocial.

L'homme intériorise les symboles et leur signification, puis les retransmet au monde. Cependant, comme chaque individu est unique et construit son parcours de façon singulière, il transmet plutôt sa lecture du monde, imprégnée de ses propres significations. C'est alors progressivement et de façon dialectique que nous nous formerons nous-mêmes et formerons l'autre (Silva, 2008). Grace à la médiation des

²³ MARX, K. (1934). *Thèses sur Feuerbach* dans *Morceaux choisis*. Éd. Lefebvre et Nizan

signes, l'homme peut communiquer avec l'extérieur, connaître, changer et interagir avec le monde, lui permettant l'accès à la forme d'apprentissage et à la construction de sa propre identité.

L'agir du tuteur, à partir de sa lecture symbolique macro, méso et microsociale, est essentiellement relationnel. On peut se pencher davantage sur le fait que cette relation : tuteur-savoir, suit les règles de l'institution. C'est l'institution qui prescrit, de façon générale : la manière dont la tâche devrait être développée, la trajectoire prévue, les concepts et le temps nécessaire. C'est le tuteur qui est responsable de leur mise en œuvre, tout en considérant l'aspect fractionné de la production de ces savoirs, en EaD. À ce moment-là, la mise en place et la relation tuteur-étudiant s'établissent, tout comme le contrat didactique installe ce qui est attendu du tuteur et ce qui est attendu de l'étudiant.

Cependant, comme l'étudiant n'est pas un pot vide (Freire, 1996), sa relation avec le savoir sera établie à partir de ses connaissances préalables, sa zone de développement réel de Vygotsky. Autrement dit, le développement d'état actuel des connaissances de l'élève dépend, aussi, de son engagement dans l'apprentissage, du savoir maîtrisé et du contexte.

Pour faire la médiation d'un processus d'apprentissage, le tuteur doit prendre en compte le fait que les formes d'enseignement et d'apprentissage sont différentes pour chaque tutoré. Le tuteur doit aussi prendre en compte que dans la relation tuteur-tutoré il y a certains points importants à aborder. Il est fondamental, pour le tuteur, de trouver la meilleure stratégie d'enseignement afin que le tutoré développe ses capacités d'apprentissage.

Dans une tentative pour faire avancer ce processus, Bruner prend en compte le point de vue de deux grands constructivistes : Piaget et Vygotsky. Même s'ils restent contradictoires sur certains points-clés. En effet, pour Piaget le contexte et la langue ont peu d'influence sur le développement des connaissances, alors que pour Vygotsky, ils sont à la base du processus d'apprentissage (Moreira, 1999).

D'ailleurs, la relation entre l'apprentissage et le développement se différencie également chez Piaget et chez Vygotsky. Pour Piaget, à la courbe du développement humain précède l'apprentissage. Et pour Vygotsky, il n'a pas une corrélation directe entre les courbes d'apprentissage et de développement. Pour l'auteur, ce n'est pas une relation linéaire (Silva, 2008), grosso modo, pour Vygotsky le processus d'apprentissage se déroule en trois étapes : l'internalisation, l'appropriation et la signification (Smolka, 2000).

Dans un premier moment, c'est basé sur le modèle de Piaget que Bruner a développé son modèle d'apprentissage. L'auteur s'est appuyé sur la théorie de l'assimilation, d'accommodation et l'équilibration de Piaget, dans laquelle de nouveaux concepts sont ancrés dans les concepts déjà appris, structuré et ainsi successivement. Cependant, Bruner a reconnu l'importance des interactions sociales, ainsi que la langue, dans la médiation (Moreira, 1999). C'est basé sur ces concepts que Bruner, Wood et Ross ont caractérisé l'étayage (Bruner, 1991).

Ces sont des théories qui soutiennent la médiation pédagogique. Cependant, pouvons-nous dire que dans l'EAD, il est possible d'effectuer la médiation pédagogique, proposée par ces auteurs ? Ainsi, il y a un bouleversement dans l'éducation avec les technologies numériques, si d'un côté elles ont permis un meilleur accès à l'éducation, d'un autre côté elles changent les instruments que l'enseignant utilise. Aujourd'hui, à partir de tous les progrès de la pédagogie et de la technologie, nous pouvons appliquer des stratégies de développement socioconstructivisme dans la plateforme numérique.

Comme on avait dit récemment, le tuteur utilise la didactique pour permettre à celui qui apprend d'accéder aux savoirs. Les compétences, pour maîtriser ce changement, portent des dimensions différentes puisque c'est une fonction ancienne, totalement restructuré pour le nouveau, alors, on peut se demander de quel activité parlons-nous. Ces activités sont liées au sujet dans l'exercice de l'activité et demandent, souvent, de compétences subjectives.

Au cours de la recherche, on a pu observer que les compétences communicatives, l'habileté relationnelle et l'aptitude dialogique, sont les domaines les plus énoncés et les plus importants à être maîtrisés dans l'environnement numérique (Vieira *et alii*, 2012). Cette interaction doit être dynamique et systématique pour fournir un acquis significatif de connaissances, au tuteur. La façon dont le tuteur exerce sa fonction, est liée à la nature pédagogique proposée par le cours, les besoins du tutorat, l'outil utilisé et la plateforme, où tout se déroule.

Ainsi, dans une médiation didactique-pédagogique, à partir des interactions langagières, on a aussi une « médiation culturelle » (Martinez, 2004). Donc, on pourrait aussi se demander si la médiation réalisée par le tuteur, dans l'EaD, est imprégnée par les habitudes et historicités propres du contexte dans lequel elle se développe ?

3.8.1 L'étayage en ligne

Comme présenté antérieurement, on croit que la médiation menée dans CEABSF, est réalisée à partir des six étapes d'étayage proposées par Bruner et alii (1976). Mais revenons sur la question, « l'enrôlement », qui est la première tâche à accomplir par le tuteur. Cette fonction a pour objectif d'obtenir l'adhésion du tuteur afin qu'il puisse s'engager dans les exigences requises pour l'accomplissement de la tâche. La seconde étape est la « réduction du degrés de liberté », ou tout simplement, de prendre l'activité par segment ou en tâches plus petites, pour faciliter sa mise en œuvre et cela en allant du niveau le plus simple aux plus complexes, avec des feedbacks et des suivis du parcours.

Ensuite, on parle du « maintien de l'orientation ». En cas de dispersion par rapport à l'objectif proposé, le tuteur doit motiver le tuteur à participer et à ne pas perdre le focus de son activité. Quatrièmement, on retrouve la « signalisation des caractéristiques déterminantes », dans laquelle le tuteur doit accentuer certaines

parties de la tâche qui sont importantes pour réaliser l'activité. Ainsi, il est nécessaire au tuteur d'être attentif à bien traiter, d'analyser et de connaître les meilleurs moments pour intervenir, dans quel but et avec quels instruments.

Le cinquième est le « contrôle de la frustration », car la résolution d'un problème n'est pas toujours quelque chose de simple, et cela peut générer des moments de stress. C'est au tuteur de minimiser cet effet, sans en faire trop pour éviter la création d'une relation de dépendance. Et enfin, il existe ce qu'on appelle « la démonstration » ou présentation de modèles. Le tuteur doit montrer une solution de la tâche. La performance du tuteur à accomplir la tâche, dans une situation idéale, permet à l'apprenant de l'imiter.

Dans le cas de l'EaD, la plupart des étapes de ce processus passent par la langue écrite. C'est la virtualisation de la parole, prenant en charge le processus cognitif du tutoré, qui permet la construction du savoir. On fait usage du langage écrit qui, une fois transformé en signes, donne au lecteur un sens et aiguise sa perception du contenu. À partir d'un processus de relecture des paroles et appuyé sur son contexte et sa connaissance, il construira son savoir.

La relation entre le tuteur et le tutoré se produit dans la virtualité en un environnement d'apprentissage numérique, le plus souvent par la médiation écrite, tels que des forums et des activités de correction. Pour Vygotsky (Smolka, 2000), les signes ont une signification socio-culturellement construites et intériorisées par les sujets. Ce qui nous permet de communiquer le sens que nous voulons donner à nos discours et on l'utilise alors comme un médiateur-instrument. Ainsi étayer, c'est aussi comprendre ses signes pour travailler la médiation de façon contextualisée.

La relation établie entre le tuteur et le tutoré est fortement liée à la modalité d'éducation à distance utilisée. Dans le CEABSF, le modèle s'appuie sur les contextes réels de l'insertion des tutorés, qui sont des professionnels de la santé du système public brésilien. Cela signifie que les actions du tuteur doivent être guidées par la réalité de chaque étudiant. La médiation doit ainsi être faite entre le contexte du tutoré et le concept théorique apporté pour le cours (CEABSF, 2008b).

Ainsi, le tuteur aura à faire la médiation entre le cours et le contexte du tutoré, à travers le matériel instrumenté. Peut-on alors dire que dans le tutorat en ligne, il est possible faire une médiation fondée sur l'étayage, dans laquelle un objet tiers est utilisé pour travailler le processus d'apprentissage du tutoré ?

Les six étapes de l'étayage (Bruner *et alii*, 1976) ont comme objectif d'aider le tutoré à maîtriser la compréhension et à modifier l'exact nécessaire pour dépasser le niveau actuel et parvenir au niveau désiré et acquérir le savoir-faire à maîtriser. Étayer revient donc à donner un support cognitif de soutien à l'apprentissage pour le consolider et mener le tutoré à une pratique autonome. Ceci peut être fait par le dialogue, par le discours quand le tuteur s'occupera de la médiation dans une situation où l'étudiant devrait dépasser un obstacle.

Il sera également dans ce processus dialogique entre le tuteur, le tutoré et l'institution, lorsqu'on estimera que l'identité professionnelle du tuteur est co-construite. Puisque la réciprocité (Labelle, 1996) est toujours présente dans la relation éducative. Autrement dit, l'identité professionnelle est co-construite à partir d'un échange de savoirs entre, au moins, deux personnes dans un processus dialectique, où les tutorés ne sont pas seuls à apprendre, mais le tuteur aussi.

Ainsi, c'est à partir de l'activité de travail que le tuteur construit son identité professionnelle (Vial et Mencacci, 2007). Mais comment agit et fonctionne cette relation éducative entre le tuteur et le tutoré ? Quels sont les rôles relationnels et éducatifs qui sont joués, dans le scénario éducationnel, entre le tuteur et le tutoré ? Il s'agit donc de comprendre la relation éducative que le tuteur établit avec l'étudiant et ainsi mieux cerner son identité par rapport à ses tâches ?

3.8.2 La relation éducative

Dans le processus d'apprentissage, l'implication du tuteur et du tutoré est très importante, mais c'est au tuteur de connaître les enjeux de cette relation pour

l'amener à l'objectif de l'apprentissage. La façon comme le tuteur fait « usage de soi » pour soi-même et par les autres, contribue à la construction de son identité (Vial et Mencacci, 2007). L'implication du tuteur dans la relation éducative, dans l'EaD et le tutorat en ligne, c'est de soutenir le tutoré à organiser son processus d'apprentissage, de l'encourager et d'évaluer ce processus. Mais comment le tuteur réalise cette activité ?

La réciprocité éducative (Labelle, 1996) permet à l'enseignant d'apporter les éléments essentiels, les outils, qui peuvent permettre de donner les clés du : comment le tutoré apprend et ce qu'il apprend. En effet, c'est à partir des échanges langagiers que la relation s'établit et permet au tuteur de connaître son tutoré. C'est à ce moment-là que le tuteur pourra choisir la meilleure façon de faire la médiation ou l'objet tiers idéal pour son intervention, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Les notions de réciprocité, le don et le contre-don, sont reprises dans le travail de Marcel Mauss (1999) où il présente le principe de la réciprocité de la triple obligation sociale : le donner, le recevoir et le rendre. La réciprocité contient en elle-même l'idée d'un mouvement, comme une boucle revenant à son point de départ. Le tuteur doit être pourvu de l'intentionnalité pédagogique et de la réciprocité pour attirer l'attention sur quelque chose qui se joue près de lui. C'est-à-dire, organiser l'intervention de manière consciente et créative en planifiant la médiation afin de produire un effet positif sur l'apprentissage des tutorés. Dans cet essai, le médiateur doit interagir dans le but de produire des changements cognitifs, chez l'étudiant.

En outre, la réciprocité peut être reproduite d'une façon consciente sous plusieurs formes puisque cela dépend de la façon dont l'équilibre s'est institué. Elles sont nombreuses, les sociétés construites à partir de ces trois formes de réciprocité : la négative, la symétrique et la positive. Pour Girard (1998), dans la recherche de la réalisation, l'être cherche dans l'autre la distinction de son individualité et en même temps comprend que ce qu'il veut pour lui-même, est ce qui est de l'autre. Dans le cas du tutorat, nous travaillons avec des tuteurs qui sont du service de la santé

publique, il y a une grande proximité entre le tuteur et le tutoré, ce qui pourrait générer une réciprocité négative ou même le désir d'être à la place de l'autre.

Ce processus est nommé : « *désir mimétique* », chez René Girard. Aussi, dans la relation qui se crée dans ce tutorat, l'intention pourrait être mimétique (Vieira *et alii*, 2012). En effet, on pourrait voir la question du désir mimétique à l'œuvre dans la relation d'apprentissage ou dans la médiation du tuteur. Le tutoré pourrait désirer le modèle qu'incarne le tuteur ainsi que ce prestige prêté à celui qui possède l'objet, la connaissance supposée. Mais le tuteur n'a pas un rôle passif dans ce triangle. Le tuteur encourage le désir de l'autre. Il veut favoriser le désir du tutoré d'en savoir autant que lui, ou plus. Pour le tuteur, la ligne le séparant lui et le tutoré est très fine, puisqu'ils sont normalement de la même région que les tutorés, travaillant également dans le service de santé publique. Par ailleurs, ils ne sont pas forcément toujours enseignants.

Cette proximité peut générer des contraintes qui doivent être gérées. Le tutoré désirant le modèle, a besoin de sentir d'autres désirs au cours de sa formation pour pouvoir être réconforté. Il tend effectivement toujours à susciter par lui-même une concurrence, c'est-à-dire, à provoquer l'émergence d'un rival qu'il lui appartiendra, ensuite, de supplanter (Girard, 1998). Cette concurrence peut être établie, par exemple, pour ses pairs pendant le forum ou même avec le tuteur, comme il a été aperçu au cours de cette recherche (Vieira, Martinez et Cunha, 2013). D'où, serait-il possible de conclure que le sens que les sujets donnent au dialogue dépend aussi du pacte relationnel qui est forgé, mutuellement, avant, pendant et après l'acte éducatif, dans ses contextes ?

La recherche des relations sociales qui visent à couvrir les valeurs engendrées par la réciprocité symétrique, utilise des sentiments de responsabilité, de liberté, de justice et de confiance. Quand se rompent les structures de la relation sociale, la relation s'organise sous d'autres formes. C'est ce système de défense de l'individu qui permet une nouvelle rencontre avec d'autres environs, avec ses propres codes relationnels, sa propre façon de communiquer.

On comprend, ici, alors pourquoi les individus exclus du premier cercle se rencontrent dans le deuxième cercle (Temple, 2003). Dans ce cas, ils sont plusieurs les parallèles que l'on peut faire : les professionnels en formations d'une région ont des habitudes, des questions locales différentes, le tuteur doit faire la médiation de ses questions. Un autre exemple : souvent dans l'intérieur d'un état il y a des divergences politiques qui génèrent des désaccords dans les villes et produisent des groupes d'opposition, cela se reflète dans tout le service public et aussi dans les forums.

La médiation par le forum peut susciter ces moments. En effet, elle passe par le langage écrit, où tout ce qui est de l'ordre du geste, du regard, ou du ton de la voix, ne sont pas présent. Il s'agit d'un défi de taille dans la médiation des forums. Notre façon d'écrire peut générer des situations d'aliénation et être source de réciprocité négative. Attendu que les caractéristiques langagières d'un forum en ligne, la manière comment chacun se présente et se rapporte pendant les dialogues, affirment la position du sujet (locuteur) en relation **avec** celui qu'il parle (l'allocutif) et **de** qu'il parle (le tiers) (Benveniste, 1995). Un sujet socialement construit se positionne dans le discours selon ses croyances, ses valeurs, son statut ou sa culture.

Pour Vygotsky, le signifié est un évènement de la parole qui est lié à la pensée qui gagne le corps et la parole (Pino, 2000). Ainsi, lorsque le tutoré parle de son contexte, il parle aussi de son histoire, de son regard sur le monde. Cela est possible, justement, parce que dans l'activité humaine il y a la médiation technique qui permet à l'homme de transformer la nature et aussi la médiation sémiotique qui donne au signifié cette nouvelle forme.

Par ailleurs, les mots utilisés dans la langue ont des significations différentes, mais celles-ci, seulement, peuvent être comprises plus clairement dans la production du discours, par l'expression subjective du sujet, la scène dans laquelle ils sont employés et la position de la parole dans le discours (Benveniste, 1989). Puisque dans le même discours, utilisé par la même personne, chaque énoncé est un nouvel acte, pour arriver dans une nouvelle période et dans des circonstances différentes. Chaque individu retravaille les informations qu'il reçoit en cherchant à les organiser,

mais la réalité est en constante évolution, entraînant des changements dans son comportement et donc, il a besoin de reconstruire ses modes de penser, de sentir et d'agir.

Si d'un côté, ces questions de communication établie dans le forum peuvent être considérées comme de l'ordre culturel, d'un autre côté, il reste nécessairement une compréhension préalable parmi les participants d'un groupe. Dans la relation tuteur/tutorés, cela peut être fait avant, par le biais d'un accord, comme par exemple, le contrat pédagogique. Ainsi, un préaccord est mis en place et la relation tuteur/tutorés se base, alors, sur des principes et des règles instituées plus claires, facilitant ainsi la relation et la communication entre les acteurs. Bien que le fait d'établir un contrat ne donne pas la certitude qu'il n'y aurait pas de désaccord, parce que la dialectique est toujours là.

Au CEABSF, un contrat pédagogique a été construit par les tuteurs afin de réduire certaines contraintes apparues pendant les activités du cours. C'est un contrat qui propose des limites et des formes d'interventions qui seront présentés aux tutorés lors du premier regroupement. Dans les termes du contrat, il y a des propositions sur la convivialité/éducatif, comme par exemple : la façon de se comporter dans un forum de disciplines ou même, des questions pédagogiques, comme le temps que le tuteur a pour répondre aux questions des tutorés.

Nous appelons ce contrat de pédagogie relationnel. Cela ne signifie pas que tous les problèmes qui se posent dans une relation éducative, seront résolus avec le contrat, mais l'intention est d'attirer l'attention des participants sur les règles. L'engagement des participants à un cours, dans la modalité à distance, demande une autodiscipline rigoureuse.

Ainsi, dans une relation pédagogique, il est important de savoir comment concilier l'égalité et la responsabilité (Temple, 2003). Il existe deux formes de réciprocité généralisées : une qui promeut la responsabilité générant de la confiance et l'autre, qui génère l'aliénation et la soumission. Dans la relation établie entre le tuteur et ses tutorés, il est important d'agréer : la reconnaissance des structures de réciprocité, la

connaissance des différents cercles, le réel et l'imaginaire, où ces structures sont construites. Une fois que la relation éducative a lieu dans un environnement virtuel de l'apprentissage, elle offre une forme de communication écrite à partir de l'imaginaire.

Labelle (1996), par exemple, a travaillé la dynamique de la relation réciproque entre ses étudiants. Il a étudié, puis plus largement, par une approche anthropologique de la réciprocité entre les individus, le point de vue de la construction sociale de l'identité des individus tenus par la relation entre eux et les autres.

Selon Sabourin (2008), par ailleurs, l'éducation passe par la parole, une autre fonction humaine associée au don : on parle de « donner la parole » (Sabourin, 2008, p. 1). L'acte éducatif n'est pas seulement une relation asymétrique et unilatérale. Le processus d'apprentissage et de construction de l'autonomie, est né et se renforce dans l'interaction entre l'étudiant, l'éducateur et le milieu, ainsi que dans l'interaction avec les autres étudiants.

Pour la compréhension de la formation des adultes, Sabourin utilise le concept de la réciprocité éducative. L'éducation est considérée comme étant un processus de développement du sujet vers son autonomie, puisque être autonome signifie être responsable pour soi et pour son environnement aussi, habité par d'autres sujets. Autrement dit, l'éducation est forgée tout au long de la vie, dans la relation de soi avec l'autre et avec son environnement (Freire, 1996). Par ailleurs, une situation éducative est composée d'une action intentée, dans un contexte social, dans des temps et des espaces et dans lequel le but reste l'enseignement.

Il faut dire qu'enseigner est l'acte de suivre, de conduire les apprenants, de développer la relation entre l'éducateur et celui qui s'éduque et que la didactique c'est l'art, pour l'enseignant, de permettre à celui qui apprend d'accéder aux savoirs. Cette activité est liée au processus d'enseignement-apprentissage qui vise à développer les facultés intellectuelles (Vygotsky, 1991). Ensuite, la structure didactique est un ensemble cohérent des différents éléments organiques et

fonctionnels, conçus pour permettre, à l'étudiant, d'être l'agent responsable de son développement. Ceci est la dimension proprement cognitive de l'activité éducative.

La structure didactique qui permet le développement, est formée par le cadre institutionnel, les objectifs d'apprentissage avec le statut épistémologique du savoir, l'organisation matérielle, la démarche, les outils et les méthodes, les stratégies relationnelles, les principes et les conditions d'évaluation. La relation éducative se constitue de l'implication conjointe de la pédagogie et de la didactique. Ainsi, c'est la structure didactique qui va assurer les conditions fondatrices dans la réciprocité éducative, à partir de la relation établie (Labelle, 1996).

La manière d'enseigner reste liée à la théorie pédagogique utilisée. Dans une relation éducative où l'on empiète sur l'autre, la réciprocité peut apparaître de façon négative. Le caractère unidirectionnel de la relation hiérarchique peut être la maîtrise sur l'étudiant, que Freire (1992) a appelé l'« éducation bancaire », fondée sur une logique de domination et de dépendance.

Parfois, cette relation est inversée, et peut être liée à l'inertie institutionnelle. Dans la stratégie qui vise à atténuer les différences et l'émancipation plus asymétrique, la recherche se base sur une logique de séduction et tend à une proximité symétrique et égalitaire. Mais l'éducation de réciprocité doit être médiatisée en respectant une distance adéquate afin que les deux acteurs ne deviennent des pions, dans ce processus. Donc, l'enseignant doit jouer avec les différences et permettre de grandir ensemble, à condition que chacun puisse reconnaître son rôle (Labelle, 1996). La relation, qu'elle soit réciproque ou non, est toujours médiatisée, que ce soit par le biais d'un objet, d'une personne ou du langage. Autrement dit, nous avons toujours un troisième élément, le tiers, qui intervient dans la relation et permet de l'établir.

Dans le paragraphe qui précède, nous avons vu successivement l'importance de la réciprocité et des échanges langagiers dans la relation éducative et nous pouvons donc considérer que la manière dont le tuteur construit cette relation doit être imprégnée de l'intentionnalité pédagogique. Maintenant, il s'agit de voir quels sont les sujets et les objets en interrelation, afin de pouvoir construire cette relation

triangulaire. Mais comment pourront-ils faire cette médiation dans un environnement virtuel ? À quelles conditions sera-t-il possible au tuteur de faire le tiers ?

3.8.3 Le tiers : sujets et objets en interrelation

Au cours de son développement, l'homme internalise comportements usuels et culturellement proposés par la société au travers de sa convivialité avec la famille, l'école, le travail, la communauté, entre autres. Ce sont des acquis qui forgent son identité pendant son cheminement dans la vie et ils sont construits, aussi, à partir de l'activité langagière. Selon Faïta, l'activité de travail et l'activité langagière, dans une perspective ergologique, sont considérés inséparables (Faïta, 2002 : page 47).

Les fonctions psychologiques supérieures, y compris aussi le langage, sont construites tout au long de la vie, dans la relation homme/monde, médiatisée par des instruments et symboles culturellement développés par l'homme (Vygotsky, 1991). Ces instruments sont imprégnés de sens parce que l'homme a créé un signifié qui est transmis à partir du langage, soit corporel, écrit ou iconographique. Cet homme, aussi connu pour ses activités industrielles²⁴ et usage de soi industriel (Schwartz, 2004a) développe de nouvelles capacités qui permettent de transformer la nature par le travail et bouleversent ses propres conditions d'existence. Pour Vygotsky :

Le problème des fonctions intellectuelles supérieures est un des problèmes centraux de la psychotechnique moderne, puisque c'est le problème du travail qui est au centre de son attention. Le travail n'est pas une catégorie naturelle, mais une catégorie historique. Cela permet de supposer que les fonctions psychologiques qui

²⁴ Industriel : Qui est relatif à l'acte de travail : le terme d'industrie est ici employé au sens d'adresse, d'habileté. Plus généralement, une activité tendue vers un but change les rapports de l'être industriel avec son milieu de vie. Le terme industriel est volontairement flou pour éviter le mot travail dont on se fait une représentation trop rapide (Durrive, L. et Schwartz, 2008, p. 26).

sont à la base de l'activité de travail, présentent, elles aussi, des formes de comportements historiques. Le travail fut le berceau de toutes les fonctions intellectuelles supérieures, de toutes les formes supérieures du comportement, spécifiques pour l'homme. D'après Engels, c'est le travail qui a créé l'homme, lui-même (Vygotsky, 1985, p. 15).

Pour Vygotsky (1985), le travail propose à l'homme de nouvelles formes de faire, de se comporter, une fois qu'il est soumis à sa volonté, au travail, ce qui, avec d'autres facteurs, déclenche les changements de sa nature. Ces changements sont en partie conscients parce que l'homme est subordonné à un but, auquel il se plie.

Ou, dans une lecture ergologique (Schwartz, 2004b), par lequel il fait usage de soi, avec toutes les dramatiques dont ce processus est rempli. L'homme, en réalisant son activité use de son corps et de toute son extension, tant celle physique, biologique ou psychique. En s'adaptant à cet activité, il adapte aussi cette activité à lui, en la re-normalisant et construisant son histoire à lui, redonnant sens au langage, une fois qu'il re-signifie son faire. Ce langage incorpore aussi le langage corporel que parfois on n'arrive pas à exprimer avec la parole. Ce processus est imprégné d'intellectualité à n'importe quel niveau d'intervention.

Autrement dit, l'Homme, dès *homo faber*, avec sa capacité de réfléchir, a toujours développé de nouvelles manières d'intervenir sur le monde, en produisant une évolution constante de son activité laborieuse et de son hominisation (Trinquet, 2012, p. 11). C'est aussi à travers le langage, système symbolique basique de tous les groupes humains, que l'homme arrive à se développer. Dans son processus d'évolution, l'homme a inventé des outils pour l'aider à élargir ses sens et ses activités, dans le monde.

La culture développée par l'homme lui a donné les systèmes symboliques de représentation de la réalité et, à travers ceux-ci, l'univers de significations qui permet de construire la corrélation et l'interprétation du monde réel. C'est la vie sociale de l'homme et son activité de travail qui demandent le plus d'activités supérieures,

puisque que l'homme doit arriver à contrôler son propre comportement (Vygotsky et Luria, 1996, p. 149).

Au contact avec le monde, l'être humain apprend et se crée un système de signes. Il fait usage d'instruments de médiation homme-monde, des signes qui changent et influencent sa vie sociale, culturelle et cognitive (Vygotsky, 1991). Tout le processus éducatif se trouve dans la médiation et la communication. Ces sont des signes, des éléments tiers utilisés pour l'étayer. Selon Vial et Mencacci (2007), ils sont développés par chaque auteur d'une façon différente :

Dans la métacognition [...], le terme de guidance a été employé, notamment dans le dispositif de l'évaluation formative, pour désigner une intervention qui ne se veut pas imposée et qui consiste à faire expliciter les procédures en même temps qu'on les met en place, à remonter au raisonnement qui permet le choix de tel ou tel critère. Dans l'explicitation de Vermeersch, c'est la re-mémorisation de la scène qui permettra de retrouver les stratégies implicites. Dans le triangle didactique de Chevallard, c'est le savoir qui est posé comme tiers. L'étayage obligeant à une transposition du savoir savant en savoir enseignable puis enseigné.

Dans l'intervention en pédagogie, pour une médiation « psychique » : l'enseignant organise des situations, des activités qui font médiation. [...] On parle alors de « dispositif de médiation » qui assure une médiation externe, afin de provoquer une médiation du sujet avec lui-même. [...].

Dans les pratiques professionnelles, le corps professionnel, dans lequel on travaille, est ce tiers que le professionnel représente incarné. Le tiers est toujours une manifestation de la Loi qui réglemente la relation sous la forme d'un contrat, plus ou moins tacite « qui rend possible la triangulation du rapport aux usagers ». En somme, tous ces dispositifs tournent autour de l'idée qu'il est nécessaire d'introduire ou de prendre en compte, un élément tiers et que l'on n'est pas dans une simple relation duale (de maître à élève) [...] (Vial et Mencacci, 2007, p. 42).

Toutefois, ce troisième élément, qui médiatise la relation, peut être un « Tiers inclus » ou un « Tiers exclus ». Le tiers inclus est l'axiome dialogique qui implique une relation de deux êtres, sans oublier aussi que chacun est unique. Le tiers inclus doit accepter les contradictions, les relativiser et les transformer en un troisième point de vue (Dahan-Gaida, 2007). Pourtant, s'il s'agit d'une relation duelle où sont impliquées des questions culturelles, politiques, anthropologiques, philosophiques, psychologiques, c'est-à-dire, la complexité qui entoure les hommes et ses relations avec lui-même, les autres et l'environnement, c'est donc effectivement bien une relation imprégnée de dualité, et l'équilibre est difficilement réalisé.

Dans le cas d'un tiers inclus, quand la différence apparaît, elle représente, tout d'abord, le point de départ du parcours. Dans un deuxième temps, cette différence est travaillée pour permettre l'émergence d'une nouvelle identité, d'une nouvelle connaissance. Ainsi, le tiers s'ouvre à un nouveau rapport possible entre la connaissance du tutoré et le nouveau contenu (Dahan-Gaida, 2007). C'est une condition réciproque de collaborations entre les sujets impliqués.

La réciprocité peut devenir un *don oblatif*. Elle est plus rare et n'est pas forcément réciproque, comme nous allons le voir tout de suite :

L'aptitude à surmonter les ambivalences relationnelles et leur escalade de réciprocité négative, notamment celles du contre-transfert pour vouloir réellement le bien pour l'autre et le don gratuit. L'analyste, comme tiers oblatif, est sans doute celui qui a dépassé le mécanisme du modèle-obstacle et qui, par son renoncement à la réciprocité négative, laisse la voie libre à l'autre. Cette notion de tiers oblatif nous semble très précieuse et transposable dans la relation éducative, comme *praxis* interlocutive de médiation (Martinez²⁵, 2007, p. 240).

²⁵ Martinez M.L (1997). « Violence et réduction de la violence en éducation ; contributions à l'étude de quelques concepts pour une philosophie de la personne en éducation », Thèse sous la direction de Francis Jacques ; Université Paris 3, Sorbonne. Publiée aux éditions du Septentrion Lille

Ou devenir agonistique, comme dans le potlatch ou se manifester par la délocution du tiers qui devient *bouc émissaire* :

[...] dans la délocution du tiers, ce qui évoque un mécanisme d'exclusion. On y voit une fonction proche de celle du bouc émissaire : réassurer une communication duale, toujours fragilisée par la part d'agonistique ou d'objectivation de l'autre. Ici, très explicitement, le rejet du tiers dans la délocution, est perçu comme protection de l'inter subjectivation. Il s'agit bien de purifier l'espace d'une communauté de parole ainsi que ses participants, de toute conflictualité altérante, en l'expulsant compulsivement sur le tiers absent (Martinez, 2007, p. 269).

C'est par le langage que l'on apprend à penser. Le langage est avant tout social. Par conséquent, sa fonction initiale est la communication, l'expression et la compréhension. En conséquence, la manière de communiquer est ce qui va faire la différence. C'est ce processus qui interviendra dans la relation d'apprentissage. L'apprentissage n'est pas direct, mais il est médiatisé. C'est grâce à cette médiation que la fonction psychologique supérieure se développe, chez l'homme (Vygotsky, 1991).

On a vu que la médiation est triangulaire et que le tiers est essentiel pour que le sujet puisse se développer et faire partie de la relation humaine. Après la naissance, pour se développer, l'individu a besoin de se détacher de sa « mère » et de construire son individualité propre. C'est le « père », le tiers incarné qui énonce la loi pour l'intégrer à la réalité. C'est « l'absence d'un tiers qui intervient entre le sujet et son désir de toute-puissance » qui peut développer l'effacement de la conscience morale et de la violence (Martinez, 2007).

Le tiers est présent à la base de l'ordre social avec une double valence : de conciliation et de destruction. Deux individus, dans une relation de disciple et de modèle, ont toujours une relation asymétrique. C'est ainsi que l'étudiant voudra

imiter le modèle, mais, que face à l'impossibilité de le faire, il peut être amené à le considérer comme un rival. Dans le déroulement de cette relation, se développe, ici, un conflit intense que Girard appelle « crise mimétique », dans laquelle le modèle et l'élève sont indifférenciés et cette indifférenciation est ce qui impulse l'apparition de la violence (Girard, 1998).

Ce processus est étudié, à partir de notions anthropologiques, dans la relation éducative, par Martinez (2007). L'articulation de divers phénomènes sociaux opère à travers une relation étroite entre la violence et le sacré, selon le processus montré par l'anthropologie du sacré (Durkheim²⁶, Mauss²⁷ et surtout Girard²⁸). Le sacré (étym. la racine est *sacer*), serait la manière de contrôler la violence, ou plutôt prévenir la violence généralisée, des sociétés primitives sous la forme de l'éviction sacrificielle d'un humain ou d'un animal (le fameux tiers exclu ?). Dans ce cas, le sacré, qui « contient » la violence dans tous les sens du terme, est empli de violence. Cet effet, selon Girard, issu d'un besoin accru de protéger la société de toute violence, les sociétés auraient recours aux formes vues comme tout ce qui a trait au sacré, au sacrificiel (*sacer facere* : faire du sacré).

Selon l'hypothèse de Girard, le désir mimétique qui dissout les différences, introduit la crise des différences et par là, il menace l'ordre qui fonde la culture et la société. Tout ordre social est fondé dans la différence et c'est le jeu des rôles différents pour chaque individu, qui constitue cet ordre. L'imitation peut quelquefois, lorsqu'elle est *interne*, générer le phénomène de « dédifférenciation », qui, à son tour, se dilate dans le caractère de la crise (Martinez, 2007).

Ces processus anthropologiques fondamentaux retrouvent une place dans l'explication des fonctionnements profonds de la relation de médiation tutorale,

²⁶ Émile Durkheim. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique, en Australie*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968, cinquième édition, 647 pages. Collection: Bibliothèque de philosophie contemporaine.

²⁷ Marcel. Mauss. Œuvres. 1. *Les fonctions sociales du sacré* (pp. 193 à 307). Paris: Les Éditions de Minuit, 1968, 634 pages.

²⁸ René Girard. (1972). *La violence et le sacré*. Paris, Ed. Bernard Grasset, Coll. Pluriel, 1972, p. 323

jusque dans les dispositifs d'enseignement à distance. Ils peuvent, alors, avoir un impact redoutable, souvent non vu, qu'il importe de repérer pour le prévenir.

Car, en effet, ce n'est pas l'évolution des techniques qui définit la différence essentielle entre les primitifs et les modernes. C'est à partir du moment que l'humain est intervenu dans le monde, qu'il a inventé le langage et a commencé à nommer les choses. Il a alors mené une action sur le monde, et puisqu'il a été habilité à appréhender le monde, il a créé cette nécessité de la communication, pour être et pour comprendre, et par là qu'est née, aussi, une tension radicale et profonde : la dualité (Freire, 1996).

Selon Martinez (2007), quelquefois les élèves ou étudiants en difficulté, sont tentés par « l'autojustification victimaire et culpabilisatrice ». Les enseignants, eux-aussi, parfois, peuvent les regarder comme cela. Cette attitude, de part et d'autre, empêche de changer la posture de leur attitude et d'avancer. Pour comprendre ce phénomène à l'école, il est nécessaire d'étudier, de manière systématique, la communication établie entre les sujets, l'anthropologie relationnelle éducative, la bonne et la mauvaise réciprocité. Il est attendu que, quand le mimétisme est excessif et génère des intérêts rivaux ou des effets de répulsion et attraction du *skandalon* (terme qui désigne le modèle comme obstacle, selon René Girard, 1972)²⁹, il produit de l'instabilité et de l'ambivalence réciproque, pouvant varier selon leur intensité et contexte (Martinez, 2007, p. 92).

Comme cela a déjà été dit : le sens que les sujets donnent au dialogue dépend du pacte relationnel qui a été forgé mutuellement avant, pendant ou après l'acte, dans ses contextes. Le sens du mot est fortement déterminé par l'action qui se produit, tout comme le sens de l'action dépend de l'interprétation de ce que les acteurs disent avoir l'intention « de » (Bruner, 1991).

²⁹ René Girard. (1972). *La Violence et le sacré*, Paris, Ed. Bernard Grasset, Coll. Pluriel, p. 323.

Pour Benveniste, le langage est, pour l'individu, comme un pont qui permet de transmettre et recevoir des messages d'un autre individu et *se rapporte à et de devenir à*, acte par lequel l'individu se constitue comme un sujet. La langue qui est présente dans l'activité humaine, contient la société et permet son interprétation, ce qui permet de voir la société en tant qu'ayant un effet signifiant dans la langue (Benveniste, 1989). C'est-à-dire, que la langue coexiste avec la société et qu'elle représente sa culture, son organisation politique et ses modes de production, à un moment et dans des circonstances données.

Pour que la relation dialogique s'établisse entre le tuteur et le tutoré, il est essentiel, d'abord, que le tuteur sache si son « langage » coïncide avec la lecture du monde du tutoré, puisque, en effet, c'est seulement à partir du savoir contenu ou implicite, qu'il est possible, au tuteur, de discuter de ses lectures du monde avec les lectures du monde du tutoré, qui sont aussi le fondement d'un autre type de savoir (Freire, 1992).

Tout cela se fait de façon à ce que le rite dialogique, établit entre les tuteurs et tutorés, n'annule pas l'acte d'enseigner, mais au contraire, puisse être vu comme un jeu qui le fonderait et le complèterait. Le rite archaïque peut déboucher sur l'éviction (*pharmakon*) d'un tiers, qui peut-être, alors, un des deux membres ou le monde, ou le savoir. Francis Jacques a évoqué cette possibilité comme une métaphore. Marie-Louise Martinez a montré comment le dialogue et la relation dialogique pourraient offrir la possibilité de sortir du rite archaïque, avec l'éviction d'un bouc émissaire, ils parvenaient alors à dépasser la violence de l'éviction du tiers, pour permettre l'intégration du tiers (Martinez, 2007).

Par contre, si le tuteur annule la pensée critique du tutoré par une pensée autoritaire, il y aurait, ici, éviction du tiers et de l'altérité, tendant à générer, chez le tutoré, une pensée timide, non authentique ou parfois purement rebelle. Et inversement, la prédation du disciple peut évacuer le maître (Martinez 2007).

Ainsi, l'activité tutorale, lieu aussi d'imprévu et de contraintes, demande, du tuteur, un « usage de soi », pour résoudre des problèmes. Alors, pourrait-on dire que l'activité tutorale est le simple accomplissement d'une tâche, ou demande-t-elle une

activité intellectuelle ? Lorsque le tuteur doit faire « la gestion de son activité » dans un contexte influencé par plusieurs variables, qui ne sont pas toujours contrôlées, il est nécessaire de faire des arbitrages, au sein de son activité, à partir de ses propres compétences, de son savoir-faire. La manière dont le tuteur fait « usage de soi », ou comme il fait la gestion de son activité, de ses compétences, de ses ressources et aussi de ses choix, a un lien avec son histoire, son parcours, le contexte et les normes antécédentes de l'institution, en transformant son choix, alors même que basé sur la norme, en une activité unique (Schwartz, 1997).

C'est à partir de l'usage de son corps, le « corps-soi » (Schwartz et Echternach, 2009), que le tuteur réalise son activité. Le corps-soi, cœur de l'activité, est porteur de son expérience sociale et psychique, des normes et des valeurs et de son contexte de travail aussi, le contexte institutionnel et leurs dynamiques internes. En effet, le tuteur fait usage de soi par soi et par les autres, en gérant son activité en rapport avec les enjeux institutionnel, le contexte, ses partenariats et soi-même.

Nouroudine (2002) aborde la relation langage/travail de trois façons, à savoir : le « langage dans le travail », le « langage sur le travail » et le « langage comme travail ». Les trois modalités sont fabriquées par un ou plusieurs interlocuteurs, sont interdépendants et composées de valeurs, de connaissances et de l'activité en soi-même et sont inhérentes au travail. Dans la production de la connaissance à partir du langage, langage sur le travail, est englobé aussi le langage comme travail - ce qui est constitutif de l'activité - et la langue dans le travail - ce qui est constitutif de la situation de travail.

C'est aussi à partir de l'activité langagière que le tuteur intervient dans son environnement de travail : le « langage comme travail » (Nouroudine, 2002). Cependant, ici on revient sur une question déjà soulevée, le tuteur travaille avec le langage écrit et à distance, il n'a pas une communication gestuelle. Pour revenir au centre d'une des « dramatique d'usage de soi » qui touche le cœur de l'activité tutorale : la réciprocité. La réciprocité éducative se manifeste dans la représentation spontanée de la relation didactique pédagogique, au cours de l'interaction et sur la capacité des acteurs à provoquer une réaction chez l'autre (Vieira *et alii*, 2012).

En effet, ces situations de travail ne sont pas libres des contraintes, des imprévus, et demande, du tuteur, l'usage de ses compétences. Cela peut générer des « dramatiques d'usage de soi », puisque « la façon dont chacun va traiter cet univers de valeurs face aux situations concrètes, est une véritable épreuve de soi-même » (Schwartz et Echternach, 2009, p. 33).

Un exemple intéressant est l'entretien fait avec un des tuteurs du cours pendant le début de cette recherche, au master, lorsqu'il relate : « J'ai une relation trop, je pense, à double sens. Puisqu'ils sont des professionnels, ils ont une expérience et je me place comme un facilitateur, sans doute parce que je n'ai pas la condition d'être le maître, l'autorité en connaissance dans toutes les disciplines, alors je me mets en tant que facilitateur à double sens. Souvent, les étudiants résolvent les questions... » (Vieira *et alii*, 2012). Le phénomène se produit dans les deux sens. Le sens du mot est fortement déterminé par l'action qui se produit, tout comme le sens de l'action dépend de l'interprétation de ce que les acteurs disent avoir l'intention « de » faire.

La dualité présente dans la relation humaine ne rendra plus possible le fait de vivre sans prendre le droit et le devoir de choisir, de décider par la pratique de l'éthique (Freire, 1992). En effet, si dans l'EaD, le tuteur a comme base le langage, il devrait se baser dans une posture éthique pour construire son dialogue, puisque les gestes ne sont pas présents.

Dans l'ensemble, ce qui est remarquable c'est la valeur du langage en tant que moyenne d'interrelation entre sujets et objets. Et pour le tuteur, il est son outil de travail ; le tuteur a le langage comme instrument de travail, surtout le langage écrit. Le langage est un instrument que permet aux êtres humains de se mettre en relation et il est avant tout social. Par conséquent, sa fonction initiale est la communication, l'expression et la compréhension. En tant qu'instrument de médiation, c'est un moyen d'intervenir dans la relation d'apprentissage. L'apprentissage ne se développe pas directement, mais médiatisé, et c'est grâce à cette médiation que la fonction psychologique supérieure se développe, chez l'homme (Vygotsky, 1991).

C'est la langue qui permet de décrire, de conceptualiser, d'interpréter. Pour que la relation dialogique s'établisse, entre le tuteur et le tutoré, il est essentiel, d'abord, que le tuteur sache si son « langage » coïncide avec la lecture du monde du tutoré. Puisque c'est seulement à partir du savoir contenu ou implicite, qui est possible, au tuteur, de discuter ses lectures du monde avec les lectures du monde du tutoré (Freire, 1992).

Peut-on dire que le tuteur est prêt à utiliser le langage comme un outil de médiation du processus d'enseignement et d'apprentissage du tutoré, mis-en-œuvre sur la plateforme ?

3.8.4 Le langage en tant qu'objet tiers

Au fur et à mesure, on aborde le développement cognitif de l'homme dans la perspective de Vygotsky, où ce développement a eu lieu à partir de l'ontogenèse et de la phylogenèse. La capacité de réflexivité cognitive humaine permet la manipulation du symbolique, des rites, des signes et, à son tour, le symbolique, l'archétype, sont liés à l'expérience humaine dans son contexte. Pour P. Lévy (1999), cette puissance cognitive est fondée sur les jeux, les sémiotiques, les facteurs sociaux et les techniques et il distingue, alors, trois manières.

La première, la sémiotique, est l'habileté linguistique et artistique, en général. Très importante, puisqu'elle permet de communiquer les signifiés que l'on donne aux signes. La deuxième, les facteurs sociaux sont la complexité relationnelle transcrite par le rite et différente des rites des sociétés primitives. Les rites sont composés par les personnes et leurs coutumes, dans une relation collective/individuelle qui tient lieu de signifiant. La troisième, le technique, est la capacité humaine de travailler le matériel. De donner forme à la matière première. À elles trois, elles donnent la capacité de produire ou de manœuvrer des signifiants. Alors, pendant la médiation, le tuteur fait usage de sa capacité communicative. La communication est établie par des

rites assurés avant, qui ressemblent à des rites d'une salle de cours en présentiel. Par exemple, dire bonjour lorsque l'on rentre dans la classe, s'adresser aux collègues par leur nom. Le troisième point, en ce qui concerne le travail du tuteur, c'est l'aptitude cognitive de transposer le contenu et aborder le processus d'apprentissage du tutoré, dans un langage approprié, en apercevant comment se transforme, ce langage, en symboles médiateurs (Arruda, 2013).

L'objet médiateur, objet tiers, l'intermédiaire de la relation, le lien entre deux pôles avec une fonction d'articulation, est transactionnel. L'étudiant s'approprie l'objet et le transforme et cela à partir de son expérience antérieure, dans des représentations subséquentes, dans un temps donné (Duval-Heraudet, 2005).

Cet objet transactionnel est composé par des caractéristiques symboliques intrinsèques et représentatives de lui-même et de lui avec le sujet et son contexte, c'est l'objet un outil qui permet au tuteur de transposer la distance langagière entre lui et le tutoré. Pour être considéré comme transitoire, il doit être accepté et non imposé et utilisé comme une permutation avec autrui. Et c'est cela qui le distingue de l'objet relationnel, qui doit être utilisé par deux personnes en même temps, au moment de la rencontre. Il apporte une expérience sensorielle personnelle pour chacun, puisque chacun a ses relectures et ses façons de traiter à lui (Gimenez, 2002)

Ces associations passent par un objet culturel, un mythe, un conteneur potentiel d'associations en tant que tiers. La richesse de ces échanges médiatisés par les objets tiers se trouve justement dans cette caractéristique, puisque l'objet permet l'externalisation de la pensée, le dialogue, l'analyse, la problématisation, le moment de rencontre et de co-construction, où chacun trouve sa place. Comme un articulateur, l'objet de relation ouvre le jeu entre deux interlocuteurs et rend possible un assemblage double « entre l'externe et l'interne et entre soi et l'autre » (Gimenez, 2002, p. 96).

En effet, on peut dire aussi que l'objet exerce son influence sur les deux acteurs. Ainsi l'émotion des deux doit être travaillée et élaborée de sorte à donner forme à une relation, puisque l'objet ne porte pas le sens par lui-même. L'objet porte des

caractéristiques qui peuvent varier pour que la relation soit établie entre le tout et ses parties, à savoir le contexte et ses acteurs. Il peut par exemple générer une relation de dépendance ou un objet anti-intermédiaire (Duval-Heraudet, 2005).

Dans la plateforme numérique, l'objet prend forme travers le langage. Soit par des rites préétablis, par des rites communs à une communauté virtuelle ou régionale, c'est le langage écrit qui transpose, qui problématise le savoir. Par ailleurs, après avoir illustré d'exemples ce qu'est le tiers, nous devons ensuite demander ce qu'est « faire tiers ». La façon de faire tiers va varier en fonction de l'approche méthodologique utilisée. La manière de tutorat, dans l'éducation à distance, a pour objectif la formation et le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Mais quelle est cette manière exactement ? Quelles fonctions allons-nous trouver dans les forums ?

3.9 Les forums en tant que communautés virtuelles d'apprentissage

Les progrès des TIC ont permis l'émergence de nouvelles formes de communication et d'apprentissage qui peuvent avoir lieu dans un environnement complètement à distance ou en semi-présence, dit aussi souvent « hybride » (Alava, 2010). Si l'on compare les premières générations de formation à distance, avec les formes actuelles, comme dans le travail d'Audran (2003), on voit que déjà en 1978, Lumbroso³⁰ a pu noter que dans la formation à distance de première génération, il manquait trop souvent d'interactions. Elle était, en effet, très conceptuelle et solitaire pendant toute la période avant qu'on établisse une autre forme de contact, au-delà des correspondances, phénomène qui aura mis beaucoup de temps à se développer. Par contre, de nos jours, il est possible de bénéficier des outils de la NTIC, permettant un

³⁰ Lumbroso M. (1978). « La formation des adultes préparant par correspondance l'examen spécial d'entrée », Thèse sous la direction de Léon A., Université René Descartes, Paris V, Sciences Humaines, Sorbonne.

contact synchrone en ligne, comme les chats et les cours en visioconférence, ou même des interactions asynchrones, telles que les forums.

Ici, est-il possible de dire que la question de l'interactivité est alors résolue et que le tuteur est naturellement prêt à interagir avec qualité, dans ce nouvel espace virtuel de convivialité ?

Le forum est spécifiquement, l'une des activités considérées comme l'étalon-or pour l'apprentissage virtuel basé sur le socioconstructivisme. Cependant, il reste tout d'abord nécessaire de préciser à quel type de forum on fait référence, dans cette étude. Il s'agit d'une activité dialogique, écrite et asynchrone, réalisée par des étudiants en formation hybride (CEABSF, 2008b) et mis en ligne par le tuteur, dans une plateforme en ligne.

On note, par ailleurs, que ce n'est pas forcément une pratique facile d'établir cette relation de cette manière par écrit sans avoir déjà établi un regroupement présentiel. L'interprétation de la « parole », dans le forum, peut être donnée de plusieurs façons. Comme en général nous restons habitués à communiquer par le langage gestuel et oral, l'écriture se place toujours, ici, comme un défi, et ce, surtout dans les premiers instants quand le tuteur n'a pas encore pu esquisser les profils virtuels de ses élèves.

Le forum proposé en tant qu'activité de formation, avec des objectifs clairs et des questions clés pour comprendre les thèmes abordés, a besoin de la supervision du tuteur. De ce fait, on requiert, du tuteur, d'être au courant des discussions soit pour éviter les déviations de sujets ou pour focaliser la réflexion sur les questions essentielles proposées et respecter le but commun et une bonne médiation. Le forum étant un véritable espace de socialisation d'idées, il peut facilement se passer des digressions. Il appartient donc bien au tuteur et au groupe de l'animer avec un objectif final d'acquisitions sur un point proposé initialement. Il s'agit d'une situation d'apprentissage collaboratif (Torres, 2007).

En tant qu'espace de construction du savoir construit entre pairs, modéré entre pairs et par le tuteur, les forums sont souvent considérés comme des communautés

d'apprentissage. Cependant, cette forme virtuelle peut-elle réellement contribuer à l'acquisition de connaissances ?

Il est déjà connu que couramment les dialogues, dans les forums d'activité de formation, ont la prédominance du discours théorique. Souvent, il suffit de répéter la connaissance établie, sans faire de liens avec la réalité. Si d'une part cela apporte un nivellement conceptuel du groupe, en tant qu'environnement d'échange dialogique et dialectique, d'autre part, il peut également conduire à une utilisation nulle de l'espace si les échanges ne sont pas porteurs des vraies questions du groupe. Dans un processus d'apprentissage socioconstructiviste, le contenu est aussi réfléchi par rapport à la *praxis*³¹. Ainsi, les expériences présentées doivent être considérées comme objet de réflexion-action (Monteiro, Ribeiro et Struchiner, 2007).

Par le réseau produit dans l'environnement numérique du CEABSF, c'est possible, au tuteur, de discuter avec les professionnels en formation, aux professionnels en formations, de discuter entre eux et encore, aux tuteurs de discuter avec le groupe d'appui didactique-pédagogique, NAIPE. Ces discussions peuvent être fermées entre les groupes ou ouvertes à toute la communauté CEABSF, dépendant de la nécessité exprimée. Les discussions varient en relations des besoins ressentis par le groupe : des doutes par rapport aux activités, des concepts nouveaux, l'organisation des rendez-vous en présentiel.

Les médiations peuvent être *one to one* « un à un », où le tuteur est plus directif. Même s'il est dans un forum, il dirige son discours au tutoré. Cette médiation peut être faite par message en ligne ou par correction d'une activité individuelle. Leur intervention peut être *one-to-many* « un vers plusieurs », dans laquelle le tuteur fait son intervention en la destinant à plusieurs tutorés. Dans la médiation *many-to-many*

³¹ La tradition philosophique (Aristote) distingue : la *praxis*, action réfléchie, délibérante, qui transforme en interne, l'être qui réfléchit ; de la *poiësis*, acte fabricant, production, dont le résultat est extérieur au producteur. Aujourd'hui, en sciences sociales par exemple, on parle des pratiques [*praxis*] comme des comportements réglés et stabilisés d'un secteur professionnel, sans forcément s'intéresser à l'activité elle-même, le faire concret [*poiësis*] qui pourtant remet en jeu tous les jours ces catégories. La posture ergologique consiste à penser ensemble, comme activité unifiée, *praxis* et *poiësis* (Durrive, L. et Schwartz, 2008).

« plusieurs vers plusieurs », le discours des participants au forum s'adresse à l'ensemble du groupe (Torres, 2007).

Tout le processus éducatif se trouve dans la médiation et la communication. Néanmoins, il reste tout de même nécessaire de maîtriser certaines connaissances professionnelles. Les observations qui ont pu être faites constatent que pour l'embauche d'un tuteur, les employeurs recherchent plutôt à concilier le savoir-faire et la formation compatible avec l'activité (Fidalgo et Mill, 2004). Effectivement, les deux compétences sont valorisées. Et même, dans la tendance générale et comme c'est le cas pour *Ágora*, qui embauche non seulement des professionnels qui ont une bonne connaissance des compétences techniques et du contenu, mais surtout avant cela, des personnes formées ou possédant des compétences solides en technologie éducative.

L'activité de travail du tuteur, aspect important de cette étude qui est l'*hic et nunc*, se fait dans un débat de normes inscrites dans le contexte historique singulier. Cependant, si d'un côté, l'enseignement à distance s'est révélé être un bon outil pour le développement, l'inclusion sociale et la démocratisation de l'éducation, d'une autre côté, l'éducation ne peut être fondée sur une logique mercantile et être vue comme une « prestation rémunérée dans le cadre d'une société marchande et de droit » (Schwartz, Rufino et Fyad, 2008 p.11). L'enseignement à distance permet de réduire les coûts, facilite l'accès, mais doit maintenir la qualité de son enseignement, d'où la qualification et la reconnaissance du rôle du tuteur, de son identité professionnelle, laquelle est d'une importance capitale et devrait être plus valorisée, étant un moyen de développement social et de la citoyenneté.

Quand il s'agit de l'apprentissage à distance, plus on voit apparaître des interactions et des coopérations, plus la conception et l'ingénierie pédagogique deviennent complexes, entraînant, par conséquent, des coûts de maintenance plus élevés (Torres, 2007). Mais, comment mener une formation de masse avec de la qualité, de la main d'œuvre qualifiée et en compétitivité sur le marché ? Serait-il la meilleure action en investissant dans le savoir-faire du tuteur ? Mais de quel savoir-faire parlons-nous ?

3.10 Le savoir-faire du tuteur

Le concept de compétence, comme il l'a déjà été mentionné dans ce texte, par Schwartz, est un concept encore flou et surtout dynamique, c'est-à-dire en constante évolution. Pour Perrenoud (1999), puisque la notion de compétence vient du sens commun, il y aura toujours un manque de consensus sur ce concept. Il met en évidence, la complexité et la nécessité d'au moins clarifier la notion de compétence. Les auteurs défendent l'idée que la compétence est un « savoir-mobiliser », un ensemble de ressources pour aborder et gérer efficacement une situation, rencontrant toujours des circonstances imprévues et complexes.

En se référant au tuteur, on peut souligner qu'il travaille dans des moments asynchrones, ce qui permet, en quelque sorte, un retour plus élaboré à l'étudiant. Cependant, il a également besoin d'anticiper les situations à partir d'un sujet social, inséré dans un contexte donné (Corrêa, 2007). Il existe des moments où l'enseignement à distance peut aussi être synchrone. Face à ces moments-là, dans le chat, la vidéoconférence ou le téléphone, le tuteur doit avoir des compétences pour mobiliser les habiletés pour satisfaire les besoins sollicités. Considérant que l'acte d'enseigner est composé de : qui enseigne, comment enseigner, à qui et dans quel but, avec quels conditions et ressources. Alors, on peut se demander quelles seraient les compétences que le tuteur doit savoir mobiliser pour répondre à ces besoins qui sont éminents à l'acte éducatif et qui imprègnent le tutorat ?

Pour effectuer ces tâches, le tuteur doit être gestionnaire aussi de son propre travail. Cette tâche se réalise en allant du niveau microstructural au niveau macrostructural, et il doit connaître toute la démarche administrative en lien avec son travail. Dans une étude réalisée par Fidalgo et Mill (2004), on a pu observer, par exemple, que les connaissances nécessaires pour que les tuteurs accomplissent leurs tâches, peuvent être regroupées dans des catégories relevant de la pédagogie, de la technologie, techniques (contenu) et de l'administration.

Dans quelques sociétés, l'individu exprime la position qu'il occupe quand il transmet cette information à l'autre, puisqu'il se reconnaît et est reconnu par l'autre. Cela peut être interprété de deux façons significatives, à savoir : d'abord l'expression qu'il transmet, à travers des codes dont son interlocuteur et lui savent avoir une connexion avec leurs symboles et la deuxième, l'expression qu'il émet, à travers des actions symptomatiques, involontaires et non-verbales. Les deux expressions ont la validité initiale, qui au fil du temps sera signée ou réfutée (Goffman, 1973).

Le savoir-faire micro est influencé par des politiques et des valeurs macros. Le savoir-faire, tout comme le savoir-être, sont, d'une certaine façon, institués par le marché, par l'État et sont présents dans le travail (Schwartz et Durrive, 2003). Pour étudier le processus de travail, il est nécessaire de comprendre les composantes et les interfaces de son activité (Tardif et Lessard, 2004). Cependant, dans l'EaD, il existe plusieurs interfaces : micro-méso-macro (Durrive et Schwartz, 2008), comme l'espace virtuel, par exemple, ou la déterritorialisation de l'espace d'apprentissage, est toujours entre d'institution de d'offre et de la demande d'EaD.

Alors, sans neutralité ses choix, en matière de moyens technologique et humain pour sa mise en œuvre, les valeurs et les objectifs de cette organisation influent, clairement, le processus de travail du tuteur. De même, les tutorés, en tant que sujets de l'action du tuteur, sont soumis à des normativités pour atteindre le résultat préétabli par l'institution, sous forme de contrat, et cela toujours dans l'optique de rendre le système de santé plus résolutif.

Tableau 05 : Processus de travail du tuteur au CEABSF

But	Objet	Agents	Moyens	Produit	Résultat	Finalité
Changer le processus de travail de CEABSF,	Processus de travail du tuteur du CEABSF,	Institutions impliquées Tuteur NTIC's	Institutions NTIC's Infrastructure et Matériel	Professionnels (médecins, dentistes et infirmière) du	Change-ment du processus de travail	Système de santé plus résolutive

du tuteur	Programme de Santé de la famille (PSF) Compétences	Élèves Relation sociale Contexte	méthodes Connaissance Habilités et Compétences	système de soins primaire en santé publique capacité
-----------	--	----------------------------------	--	--

Source : adaptation du processus de travail du tuteur (l'auteur)

On peut voir que le travail a une grande influence sur l'identité de l'individu et que l'inverse se vérifie également. Il modèle, en effet, son activité, ses postures, ses *modus vivendi* dans la société où il est reconnu à partir de son activité de travail (Goffman, 1973). Pour arriver à cet objectif proposé par l'institution, le tuteur doit faire la médiation du contenu en relation avec la réalité du tuteur. En ce qui concerne le tuteur spécifiquement, son activité s'avère très complexe et cela même dans le cas du travail prescrit, car il s'agit-là de plusieurs dilemmes qu'il doit dépasser. De plus, on peut se poser la question du but du tuteur. Quel est-il exactement ? Institution et tuteur ont-ils les mêmes objectifs et attendent-ils les mêmes résultats ?

Schwartz (2003), lui, souligne l'importance de qualifier les normes pour mieux gérer les dramatiques des usages de soi pour soi même et pour l'autre. Puisque si d'un côté, détenir les normes c'est disposer de la clef de ce qui se passe et de l'avenir. D'une autre côté, on peut finir par générer une fausse prédiction de l'avenir et l'assujettissement du travailleur, lorsque la norme est prise de façon cristallisée, une fois qu'on réduit le réel à un instant et qu'on enlève le contexte et les sujets. Si l'on accepte la norme comme la vérité absolue, on présuppose qu'il n'y aura pas de changement dans le contexte et de contexte. Les normes qui sont toujours antécédentes, prédisent une possibilité, et s'appuient sur un modèle, mais ce n'est pas certain, c'est seulement une possibilité.

Avec cette réflexion, Schwartz (2011) ouvre le débat sur la norme. L'activité de travail est organisée sous ces normes, c'est-à-dire, sous la manière dont la société s'organise, sous les relations de force et de droit. Cependant, la norme a pour base le travail produit et lorsque l'homme opère encore une autre fois l'activité, il renormalisera certainement ses activités. Même s'il suit le protocole, il y aura toujours une renormalisation :

L'être humain, comme tout vivant, est exposé à des exigences ou normes, émises en continu et en quantité, par le milieu dans lequel il se trouve. Pour exister en tant qu'être singulier, vivant, et en fonction des lacunes des normes de ce milieu, face aux innombrables variabilités de la situation locale, il va, et doit, tenter en permanence de réinterpréter ces normes qu'on lui propose. Ce faisant, il essaie de configurer le milieu comme son propre milieu. C'est ce processus de renormalisation qui est au cœur de l'activité. Pour partie, chacun parvient à transgresser certaines normes, à les tordre de façon à se les approprier. Pour partie, il les subit comme quelque chose qui s'impose de l'extérieur [par exemple, le langage est, dans l'activité, un effort de singularisation du système normatif qu'est la langue] (Durrive et Yves Schwartz, 2001, p. 7).

L'enseignement reste lié à une forme de socialisation qui passerait, alors, par les biais de la norme. En tant qu'agent, le tuteur est aussi objet/sujet de son travail. Il apprend tout en enseignant et il évolue au cours de sa propre activité. Le travail prescrit et le réel se fondent avec les normes sociales et les sujets de ce processus. La connaissance est ainsi construite en une relation mutuellement réciproque (Tardif et Lessard, 2004). Pourtant, si d'un côté, la norme apporte les directives de l'activité, les individus gèrent les lacunes des normes par résoudre ses imprévus et aussi les imprévus du contexte. Donc, il y a toujours des compétences demandées aux tuteurs pour gérer l'imprévu qui dépasse la norme antécédente.

On présente, ici, trois difficultés possibles dans le domaine de la gestion (Schwartz, 2004b). Tout d'abord au niveau micro, sur le plan de la gestion individuelle, le tuteur doit travailler le pôle de l'efficacité, qui est l'évaluation de l'objectif. Puis, il doit travailler le pôle de l'efficience, qui est l'évaluation des activités à partir des instruments utilisés. Dans cette optique de qualification du travail des professionnels en formation, le tuteur doit pouvoir évaluer la situation par rapport aux objectifs, c'est-à-dire, il doit aussi chercher les moyens et les stratégies pour faire un bon usage

de soi par lui et par l'autre, car le résultat doit répondre aux critères de l'efficacité et de l'efficience.

La deuxième difficulté découle des valeurs de la société qui ne peuvent pas être réellement dimensionnées. On cherche toujours à créer des critères et des coefficients pour tenter de paramétrer nos actions. On tente, par exemple, de mesurer l'intervention du tuteur dans des situations déterminées. Cependant, des formes d'imprévu sont toujours présentes. C'est alors au tuteur de savoir mobiliser ses ressources nécessaires, basées sur des paramètres institutionnels, communautaires, éthiques. Cependant, l'activité de travail du tuteur est suffisamment organisée afin d'apporter la structure nécessaire par sa prise de décision ?

La troisième difficulté porte sur le flux. Il est question de la négociation des objectifs par rapport aux valeurs individuelles et collectives. L'individu doit ici évaluer : les points faibles, les moyens, les objectifs, le prescrit et le produit souhaité, ainsi que le temps et les valeurs dans les usages de soi ou du collectif. On peut citer les négociations collectives ou les valeurs partagées et les négociations d'éthiques, celles qui sont instituées dans les relations de travail et de l'institution. C'est la culture intentionnelle dans laquelle le sujet doit faire tout l'effort de négociations possibles pour atteindre son but. Dans ce cas, ce sont les dramatiques des usages de soi, son efficacité à négocier les situations, les valeurs, les choix des individus, des groupes, de l'institution.

Le tuteur, doit-il se poser des questions en référence à dramatique d'usage de soi ? Toutefois, aurait-il donc des paramètres, les dimensions des usages de soi qu'il fait ? Attendu que pour créer la norme, il reste nécessaire d'élaborer une forme de mesure, de codifier, d'analyser, des paramètres entre autres. Il faut seulement rester conscient, comme nous l'avons abordé, des imprévus qui sont omniprésents dans le travail réel.

Figure 08 : Schéma descriptif des déterminants de l'analyse de l'activité du tuteur



Source: Adapté de Guérin et alii (1991, p 59.)

Malgré la manière parfois simpliste de voir l'activité humaine, l'organisation du travail proposée par Taylor a beaucoup contribué aux dernières avancées de l'ergonomie et de l'ergologie. Effectivement, d'une part, le registre de l'activité et la prescription taylorienne se basait sur l'intention d'anticiper, de diminuer la pensée ou l'utilisation de soi. D'autre part, elle a permis des avancées comme les propositions sur l'activité elle-même : les différences entre le travail prescrit et le réel, leur ré-singularisation, l'utilisation de soi, le corps-soi, et le débat de norme (Schwartz, 2003).

Dans ce cadre, cela signifie que l'on ne peut pas simplement catégoriser l'activité avant de l'analyser au niveau micro, mais qu'on se doit de la déconstruire, puis de la reconstruire avec un regard plus élargi, également en relation avec les autres interfaces et compétences disciplinaires liées. Le débat de norme est la dialectique entre les situations micro de l'activité et les dimensions macro, la politique (Schwartz, 2003).

Enseigner est un travail passant par la médiation de la connaissance socialement établi, et la connaissance de l'individu demande un savoir-faire (Tardif et Lessard, 2004). Dans l'enseignement, l'interactivité est le moyen qui permet à l'enseignant

d'atteindre ses objectifs fixés. On remarque que son activité se situe au carrefour entre le trajet parcouru par le travailleur, le travail prescrit et le travail réel.

En analysant l'activité, on prend rapidement conscience qu'il est nécessaire de prendre en compte le fait que la ré-singularisation de l'activité est partielle et qu'elle concerne l'imprévisibilité de la distance entre le réel et le prescrit. Le travailleur porte avec lui une histoire singulière, ses propres caractéristiques biopsychiques, sociales distinctives, c'est ce que Schwartz (1997) appelle : le *corps-soi*. Par ailleurs, en plus de ses particularités, en réalisant l'activité de travail, il est aussi influencé par le moment, le contexte et sa vie personnelle, alors individuelle et singulière. Cependant, si l'on dichotomise cette interface entre le travailleur et l'activité de travail en négligeant s'interdépendance, on ne reconnaît pas les usages de soi et leurs dramatiques (Schwartz et Durrive, 2003).

Ainsi, tout comme pour la profession de l'enseignant, le tuteur éprouve lui aussi des difficultés. On le voit par rapport à son champ d'application, en ce qui concerne les coûts-avantages et l'accès, l'EaD s'est rapidement développée, ces dernières années. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, la figure du tuteur dans l'histoire remonte à un temps bien plus reculé, bien avant l'existence du professeur. Tardif et Lessard (2004) affirme qu'il s'est opéré une perte de prestige dans le métier d'enseignant, mais aussi que la formation professionnelle est déficitaire, qu'un sérieux manque de fonds, entre autres choses, aura contribué à la prolétarianisation de la profession, et enfin, que s'est créée une certaine distance avec les discussions administratives de l'école. En effet, le temps de l'enseignant est plus destiné aux activités en classe.

En même temps qu'il y a l'expansion de l'EaD, si nous pensons à une augmentation de l'échelle de formation, nous pouvons également penser à l'augmentation de la main-d'œuvre qualifiée. Si dans l'EaD, celui qui produit la connaissance intellectuelle est le maître et que c'est le tuteur qui l'applique, peut-on parler de ségrégation du travail intellectuel ?

Ce n'est pas que l'exécution de la tâche n'est pas pensée, bien au contraire, mais comme nous le voyons à travers la discussion, à propos du processus de travail du tuteur, que la tâche de faire la médiation demande une gamme d'aptitudes et de compétences cognitives. Nous devons être attentifs pour n'avoir pas laissé se produire une forme de séparation trop forte, entre la théorie et la pratique ou la prolétarianisation d'une activité du tuteur par rapport à l'intellectualisation de la production du contenu. C'est cela qui arrive, c'est le moment de se demander à quoi sert le tuteur ?

Comme dans tous les cas de travail humain, le travail cognitif se base sur la décodification et codification de symboles et le traitement des informations générées. Toutefois, pour les enseignants et les chercheurs, par exemple, le travail intellectuel est celui qui est à la base de leurs : objet, objectif, moyen, résultat (Tardif et Lessard, 2004). En effet, dans l'optique constructiviste, l'objectif du tuteur s'efforce d'élargir le regard du tuteur sur le monde, de manière à développer un regard critique sur leur propre monde.

Dans ce sens, avec le phénomène de l'imprévisibilité créant toujours des variations dans l'activité, le travail ne peut pas précocement être totalement modélisé. Néanmoins, cela ne signifie pas que le travail restera irrationnel. Au contraire, cela indique qu'il a surtout des logiques différentes de penser. Cela indique aussi que pour comprendre les raisons implicites, dans le travail réel, il est nécessaire d'aller avoir l'activité de travail, de faire l'analyse de l'activité du travail *in situ*, et les confronter avec les opinions du travailleur et l'usage de soi, le corps-soi (Schwartz, 2003).

Quelle est la position sociale du tuteur par rapport à son processus de travail ? Peut-on simplement parler ici d'un *petit boulot* ?

Dans le cours de cette recherche, il était clair que l'interaction et la réciprocité était déjà à la base du travail en éducation et dans l'EaD (Vieira *et alii*, 2012). Cela prend beaucoup d'importance dans le tutorat, puisque tout passe par le langage écrit. En

réalité, par le communiquer, l'être humain vit de déductions et d'inférences faites à propos du profil de l'individu. Cette lecture de l'autre et du monde est liée à la quantité d'informations que l'on aperçoit lors de la communication et des informations que j'avais précédemment.

Donc chacun, en quelque sorte, intentionnellement ou non, donne l'impression qu'il a de lui-même qu'il voudrait présenter au monde, par rapport à la manière dont il souhaite être traité. Ce processus, le stéréotypage, est développé à partir de la perception que l'autre a de la situation et est influencé par son groupe ou sa position sociale (Goffman, 1973).

Ce processus communicatif qui est au cœur du tutorat, a double voie à partir du moment où l'individu a le retour de son effet sur l'autre, dans une perspective fonctionnelle ou pragmatique ; le retour de l'autre sera en accord avec la projection qu'il a fait. Puis, lorsqu'on observe l'individu initier sa représentation, la situation peut se dérouler de deux façons : d'abord celle que l'individu gère facilement. Cette situation est constituée de ses déclarations verbales qui sont des aspects gouvernables. Dans l'autre, l'individu possède un peu de perception, ce sont des situations où il émet des expressions spontanées ; ce sont des aspects non gouvernables. Après avoir pris connaissance de ces aspects, l'émetteur peut adopter une image sociale et derrière ses déclarations, il peut se positionner, exprimer ses idées sur le monde, à condition qu'elles soient liées à l'objet observé et que les connexions soient appropriées selon un *modus vivendi* interactionnel.

C'est précisément à partir de l'information et des projections que l'allocutaire a construit de l'émetteur qu'il peut établir son action, son retour. Ainsi, comme le dialogue est établi, l'allocutaire dirige ses réponses en fonction des idées qu'il a à propos du sujet, en considérant la projection que se fait l'autre à partir de ses positions sociales ou de l'intention (Goffman, 1973).

On peut ainsi parler, ici, de valeurs personnelles et sociales qui apparaissent au moment du développement de l'activité. Cela peut nous amener à un débat de valeurs qui, à son tour, aboutit à un débat de normes (Schwartz, 2003).

Surtout lorsqu'il s'agit d'une médiation du processus d'apprentissage, le travail avec des humains, prend certaines nuances particulières de la réciprocité. Puisque dans ce cas on travaille avec sa personnalité, ses désirs, habitudes, relations de pouvoir, etc. Ainsi comme le professeur, le tuteur doit pouvoir motiver le tutoré. Il se doit également de travailler en respectant les différences du tutoré, ses particularités, mais sans, bien sûr, avoir de préférences.

Ce contexte du travail, ainsi que la vie et les caractéristiques personnelles, peuvent alors avoir une influence sur le travail. Cela signifie ici que les changements nous influencent effectivement et qu'ils sont toujours différents pour chacun ; par conséquent, également pour l'entreprise. Ici, on reprend l'usage de soi et les écarts entre le travail prescrit et le travail réel. Puisque avec les lacunes des normes, le sujet doit prendre des décisions par rapport aux imprévus, en cherchant un équilibre dialectique entre le micro et la macro.

Malgré l'importance de comprendre ces prescriptions, normalement ces écarts ne sont habituellement pas pris en compte par les entreprises ou par la profession. Tout au plus, on propose une forme de bricolage. Cela engendre souvent soit l'insatisfaction des travailleurs, des malades divers ou d'autres conséquences négatives à la production, soit des difficultés de recrutement (Schwartz, 2003).

Le transfert de technologie n'est pas neutre. Il est le reflet des choix politiques et apparaît parfois, simplement, comme un modèle « prêt-à-porter ». La gouvernance du travail dépend : de la prise de décision, de planification et d'organisation, de formation, des modalités qui, à leur tour, sont basées sur les aspects techniques, économiques, juridiques. C'est pour cela que l'on parle de la dialectique entre les décisions entreprise-travailleur en termes de compétence et de gestion. Les différentes dimensions du travail doivent être prises en compte (Schwartz, 2003).

Le travail du tuteur est lié à une structure organisationnelle avec des normes internes et externes. Les normes économiques et sociales ou les lois, entre autres, sont accordés entre les syndicats, les institutions, l'état et travail prescrit. Cependant, dans le cas du tuteur, qui n'a pas de profession réglementée, on peut se demander

comment il peut se tourner vers une organisation représentative de ses intérêts, et qui se charge, alors, d'établir des codes de conduite et d'éthique. De plus, quand on parle de tuteur, on parle d'une grande diversité de positions. Il y a, en effet, plusieurs catégories de tuteur. Par ailleurs, les différences, c'est-à-dire ce qui caractérise le travail du tuteur, c'est l'« étayage de », et en tant que tuteur de cours en ligne, l'étayage d'un processus d'apprentissage.

Le travail du tuteur est temporisé, planifié, par des règles bureaucratiques et des mécanismes d'évaluation. En regardant avec la lunette de la norme, on va apercevoir un travail normatif, codifié et rationnel qui ferait tourner la machine. Mais, on sait que l'activité de l'enseignement n'est plus uniquement cela et il n'est pas question, ici, de parler de machine, ou plutôt d'un engrenage organisationnel d'une machine structurée par les humains (Tardif et Lessard, 2004).

Pour que l'activité de l'individu devienne importante, il se sert des signaux qui mettent en valeur son activité, au cours de l'interaction. Ainsi, certaines professions ont leur rôle et dramatisation clairement structurés sur la scène. Mais, il y a aussi parfois des situations où la performance de son efficacité individuelle ne peut pas être vue ou correctement évaluée par le « récepteur » (Goffman, 1973).

Par exemple l'EaD, où l'on voit une fragmentation (ou une spécialisation ?) des domaines d'activité tel que pour comprendre l'organisation du travail, il est nécessaire de plonger dans cet univers de détails et de sujets, dans laquelle le virtuel se fait réel. Parce que si l'on regarde que le produit final, on peut se tromper au imaginer que cet engrenage est prévisible.

On peut voir cet engrenage en trois grandes échelles : d'abord celles qui coordonnent l'institution, planifient la demande, d'autres celles qui organisent les disciplines et la conception de l'environnement d'apprentissage, conjointement avec les développeurs de contenu et les techniques d'informatique, et aussi celles qui effectuent la tâche pratiquement en interaction avec les élèves et les tuteurs.

Il existe une variété de critères qui doivent être pris en compte pour l'analyse d'une activité. Simplifier le travail du tuteur sans connaître les interfaces de son activité,

reviendrait, effectivement, à nier sa complexité, sa capacité à comprendre et à mieux qualifier ce professionnel. Selon Schwartz (2003), chaque fois que l'individu fait une action, il fait usage de soi en utilisant son corps, son intelligence, ses sens, il se sert de lui-même, pour lui et pour un autre. C'est l'usage de soi qui se développe dans un contexte local, mais aussi sociohistorique.

L'ensemble de l'activité de travail : le prescrit, l'organisation et la formulation d'une tâche « est patrimoine de l'humanité » (Schwartz, 2003, p. 70). Habituellement, on retrouve toujours une partie du travail ou le professionnel éprouve des difficultés à verbaliser. Ce sont des tâches qu'il fait de façon automatique, mais ce n'est pas, pour autant, irrationnel. Lorsqu'il est amené à utiliser des méthodologies appropriées, il manifeste ses valeurs et ses justifications d'actions et de choix de méthodes.

Ainsi, comme nous l'avons vu précédemment, le travail du tuteur est développé surtout de façon écrite, dans l'environnement numérique. On pourrait observer, dans son discours, ces valeurs qui apparaissent tout au long de l'activité et peuvent ressortir soit de manière socialisée : « on fait comme ça », soit de manière personnelle : « je ». on peut parler de genre discursif dans le dialogue du tuteur et du tuteur. Ainsi, à partir du questionnement de sa pratique initialement fondée sur le travail prescrit, quels sont les critères sur lesquels le tuteur se fonde pour mener à bien ses activités ? À cet effet, il y a des codes qui ne sont pas décodés et visibles à un premier regard. Pour essayer de voir d'un peu plus près les variables de l'activité du tuteur et de son identité, on va prendre la lunette de l'ergologie et de l'éducation.

C'est la perception de cette dialectique qui traverse la chaîne du travail du tuteur, qui tresse entre les moyens, les objets, les agents, les objectifs, les produits et les résultats, qui permettraient de voir le processus de valorisation établi entre les acteurs impliqués ? De plus, il existe plusieurs points de vue de l'activité de travail du tuteur, en ce qui concerne le domaine scientifique et des acteurs impliqués (Schwartz, 2003).

Si les représentations du monde sont adaptées, modifiées et mises en forme en fonction de la société qu'il représente (Goffman, 1973), quand le tuteur se présente

devant les tutorés, joue-t-il un rôle officiellement reconnu par la société ou non ?
Quel est le rôle que le tuteur doit jouer ?

Du point de vue social du travailleur, il existe des instances concernées qui ont en charge la défense des droits et la valorisation de leur activité professionnelle. Cependant, même si tout porte premièrement sur l'activité de travail, elles-mêmes, dans la plupart du temps, ne sont pas l'objet du débat (Schwartz, 2003).

En analysant la formation en tant qu'activité, on peut porter notre regard de deux manières tout-à-fait complémentaires. Dans un premier temps, il s'agirait surtout de focaliser sur le point de vue de l'institution. On peut prendre connaissance de l'organisation du travail en tant que normes pour la structuration de l'activité, ou le travail prescrit, divisé en tâches soutenues pour la norme antécédente. Sous un deuxième angle, on focaliserait sur l'activité proprement dite, en analysant le travail réel. Si l'on pense en tant que statut, l'activité de travail du tuteur, son usage de soi, se réfère directement à l'identité professionnelle. Cette identité est donnée par l'institution, mais aussi par la façon dont l'enseignant se comporte devant l'imprévu, comment il « anticipe leur futur par rapport à leur passé » (Tardif, 2004, p. 50).

Le statut d'une profession et d'un professionnel, est construit socialement. Par rapport à l'expérience du travailleur, elle est très influencée par des principes prédéfinis, fondés sur des croyances. Le sujet est donc, ici, socialement construit. La formation de sa personnalité se développe au cours de sa vie, au cours des relations établies dans la communauté à laquelle il appartient et pendant son parcours.

Tableau 06 : critères de présence d'un métier

critères de présence d'un métier	Tuteur (Brésil)
Savoirs et compétences spécifiques	Oui
Rémunération liée à l'activité	Oui
Formation spécifique institutionnalisée et diplômante	Oui
Contrôle de l'accès à l'exercice de l'activité	Non
Inscription dans la durée (carrière)	Non
Code déontologique	Non
Convention collective	Non
Existence d'une organisation corporative	Oui

Source : Viviane Glikman

Viviane Glikman (2011, p. 155), ne considère pas l'activité de tutorat à distance comme un véritable métier car « il n'existe aucun signe d'organisation des tuteurs à distance en tant que communauté, ni code déontologique, ni convention collective, ni groupement visant à la protection d'intérêts communs ». Pourtant, cette fonction n'est-elle pas en constante évolution et ainsi susceptible de devenir, à terme, un métier à part entière ? Quelles sont les récentes évolutions qui nous permettraient de tenir un tel discours ?

3.11 Considérations générales

Dans ce chapitre, on a pu approfondir les concepts qui touchent l'activité tutorale. On a discuté, en ce qui concerne l'optique de l'ergologie, de certains points évidents qui composent l'activité de travail et de certaines questions qui restent encore à être développées, pour que l'activité de travail du tuteur prenne plus de reconnaissance. Ont été aussi présentés les modèles d'analyse, de Glikman, Vial et Bruner, qui sont utilisés dans la méthodologie, pour baser l'analyse du travail prescrit, comme il sera démontré plus loin. On a pu conclure que l'activité de travail du tuteur reste toujours un défi, puisque même si l'environnement numérique fonctionne de façon virtuelle, il apporte des aspects historiques et culturels de l'éducation traditionnelle. Ainsi, il revient au tuteur d'étayer cette relation à partir de la médiation, en prenant en cause les aspects sémiotiques du développement cognitif qui donne le signifié à l'entourage des acteurs impliqués dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces aspects se matérialisent par la rencontre entre les tuteurs et les tutorés, dans une relation de réciprocité, bien que l'activité tutorale ne soit pas tout à fait reconnue comme un acte d'enseignement pédagogique, didactique et éducationnel. Mais est-il possible, pour le tuteur, de se reconnaître en tant que tuteur ? Comment cette identité se co-construit-elle ?

II

DEUXIEME PARTIE :

L'ACTIVITE DU TUTEUR AU CŒUR DE LA PLATEFORME

En tant qu'ensemble de moyens logiquement appliqués à partir d'une technique qui permettra d'atteindre un certain objectif, la méthode porte sur le découpage d'une partie de la réalité. Cette partie de la réalité peut être observée sous plusieurs aspects, mais nous avons choisi le regard du tuteur sur sa propre activité de travail, pour comprendre comment il voit son identité professionnelle en cours de construction et de co-construction. Ainsi, *grosso modo*, on a d'abord fait l'analyse du travail prescrit, en se basant sur l'étayage. Puis, nous avons choisi de faire l'analyse du contenu du forum dans l'ensemble des activités développées par le tuteur et la manière dont le tuteur fait sa médiation, en s'appuyant sur les résultats de l'analyse du travail prescrit. Ensuite, les éléments précédents ont servi de base pour la conception d'un entretien d'explicitation, où on a parlé directement de son processus de travail et des relations établies dans son milieu.

II. 1 Premier chapitre : le terrain d'investigation et l'implication du chercheur

La position du chercheur devant son champ d'étude et la relation établie avec les sujets de recherche, produisent des effets sur la recherche. Alors, il est évident que cette étude ne pouvait être conçue comme une recherche neutre, étant donné que j'y suis doublement impliquée, à la fois parce que je suis chercheuse et aussi membre de l'équipe qui s'occupe du cours étudié. On sait que la relation que le chercheur établit avec les sujets de recherche, n'est pas sans conséquences (Paulon, 2005). Cependant, si d'un côté il y a la possibilité que l'analyse des données soit trompeuse, d'un autre, elle peut être enrichie, puisque le chercheur connaît le champ de recherche sous plusieurs angles. Il a aussi la connaissance des normes antécédentes et de l'historicité, implicites dans les actes du travail du tuteur (Schwartz et Durrive, 2003).

1.1 La formation, la recherche et le chercheur

Selon Guérin *et alii* (2001), le travail représente un ensemble de trois réalités qui peuvent être abordées, utilisées et analysées séparément : les conditions, l'activité et le résultat du travail. En effet, la différence porte sur la manière dont chaque domaine scientifique se penche sur l'analyse du travail. De cette façon, la production est habituellement l'objet d'études des sciences économiques, les relations établies intéressent plutôt les sciences relatives à la sociologie, et ainsi de suite.

De cette manière, l'identité professionnelle peut être analysée sous différents angles et méthodes. Dans cette étude, nous choisissons de comprendre les aspects d'identité du tuteur du CEABSF, à partir de l'analyse de son identité professionnelle de tuteur, soutenue par l'ergologie et interprétée par les théories des sciences de l'éducation, elles-mêmes se chargeant de la traduction des rites d'interaction dans la co-construction de l'identité professionnelle. Cette étude se fonde, alors, sur le postulat que l'identité professionnelle est un processus constitué et mis en place à partir des relations interindividuelles du contexte et du travail. Nous avons choisi le regard du tuteur sur sa propre activité de travail, pour comprendre comment il voit son identité professionnelle en cours de construction et de co-construction.

Nous savons que le sujet soulevé, les hypothèses et la question abordée par cette recherche, sont très larges. Cette étude n'a pas pour but de connaître précisément la réponse à toutes les questions posées. Cependant, nous pourrions y apporter des indices afin de mieux comprendre le rôle potentiel de ce professionnel dans la société d'aujourd'hui, la société de l'information.

Le domaine de cette recherche fait partie de mon parcours professionnel et j'y suis donc impliquée de plusieurs manières. Tout d'abord, en tant que tutrice, puisque j'ai eu l'occasion de jouer ce rôle au CEABSF, pendant deux ans. Puis, comme assesseur pédagogique en EaD, pendant un an. Pendant cette période, j'ai pu observer le rôle du tuteur dans le nouveau modèle d'enseignement à distance et comprendre les difficultés soulevées au niveau de définitions incertaines ou de l'aspect laborieux de ses missions. Cela signifie, aussi, que les tuteurs, ici sujets de cette recherche, sont également mes compagnons de route.

Aujourd'hui, en tant que responsable de l'équipe mettant en ligne l'ensemble des cours produits par le projet Agora/Nescon, et avec tout le soutien des coordinateurs du cours et de mes collègues de travail, mon regard sur le rôle du tuteur et ses stratégies d'intervention, sont alors plus précis, car je connais leur importance. Étant donné que le tuteur n'est pas un enseignant, mais qu'on lui demande un certain savoir-faire pour explorer les possibilités de la plateforme ainsi qu'orienter le processus d'apprentissage du tutoré, j'ai été amenée à relever le défi suivant :

m'intéresser à une activité exercée par un type de professionnel bénéficiant de formes de reconnaissance et de respect encore manquant dans la société. Cependant, une fonction qui détient, aujourd'hui, environ 13.000 postes liés à l'UAB, la cible visée, doit avoir au moins une certaine position et un rôle reconnu dans la société.

Au CEABSF, après huit processus de sélection, on retrouve de nos jours les 2625 places et 1097 étudiants ayant conclu le cours dans l'État de Minas Gerais. Cela représente 2625 professionnels de la santé publique en cours de formation, guidés par des tuteurs. La moyenne de décrochage est de 19,7%, ce qui est relativement faible pour les cours d'enseignement à distance, en partie parce qu'il y a un grand dévouement des tuteurs.

Actuellement, le CEABSF est lié à onze centres de soutiens de municipalités, dans l'état de Minas Gerais, soutenus par l'UAB. En juin 2012, il se composait d'environ 1774 tutorés, dont 790 en cours, 984 ayant déjà terminé et 469 qui auront décroché. Pour ce qui est du personnel, on comptabilise 142 personnes, dont 8 éléments du NAIPE, 32 tuteurs à distance, 11 tuteurs présentiels, 5 personnes dans l'équipe d'appui administratif, 10 stagiaires et 8 coordinateurs.

1.2 La sélection des sujets pour cette recherche : l'échantillon

Les modules de la première étape représentent le contenu de base de la santé publique. Ainsi, un même tuteur reste en charge d'une classe pour un semestre entier. Cela n'est plus le cas dans la deuxième étape, où les élèves s'orientent davantage et font leur parcours en choisissant dans une gamme de 20 modules, pouvant varier d'un à deux mois, sous la condition d'obtenir tous les crédits nécessaires.

Les modules de la deuxième étape sont repartis, en général, entre plusieurs tuteurs spécialisés, puisque ce sont des modules de libre choix, dans les domaines spécifique, comme : santé des femmes, éducation environnementale, projet social, santé du travailleur, entre autres. Dans ce cadre, pour avoir un échantillon plus

homogène, nous avons opté pour nous pencher sur un des modules initiaux obligatoires. En ce qui concerne ce module, les 13 tuteurs auront, ici, chacun à leur charge une classe de 25 professionnels en formation. La tâche du tuteur est : accompagner et faire la médiation au forum, faire la navette des activités en ligne avec les tutorés, au moins cinq fois avant de passer l'évaluation finale et la participation à un rendez-vous en présentiel. Il reste aussi toujours les autres formes d'accompagnement : le forum général pour les soutiens plus administratifs et les E-mails pour les doutes ou questions privées des tutorés.

Afin de mieux comprendre le processus de construction de l'identité du tuteur, c'est le module de Planification (Campos, Faria et Santos, 2010) qui a été choisi parmi les modules initiaux obligatoires du cours, où l'on retrouve 13 tuteurs responsables. Ce choix se justifie par le fait que le module de Planification et Évaluation de l'action en santé est un module transversal de la première étape et dans laquelle, le tuteur reste quatre mois avec le tutoré. Leur forum était le deuxième, ce qui a déjà permis une approximation avec les forums et les premières phases du cours.

Cependant, le tuteur doit toujours veiller à la bonne intégration du groupe, car les étudiants sont en phase de construction d'une classe de cours virtuelle. Certains n'ont jamais pris de cours à distance et n'ont peut-être pas la dextérité nécessaire pour utiliser l'amplitude des ressources de ces technologies. C'est un moment important dans les constructions initiales des relations entre les participants de la classe.

Cette phase demande toute l'attention du tuteur, mais les tutorés ont participé à un forum auparavant, ce qui doit, alors, permettre au tuteur d'utiliser son savoir-faire plus dirigé vers la médiation plutôt que d'expliquer comment procéder dans un forum, ou initier la formation tout en créant les premiers liens, au sein de la classe. C'est ce module qui a été sélectionné comme base de l'analyse des données, de cette étude.

Pour identifier le processus de co-construction identitaire du tuteur, nous avons choisi, pour la constitution de l'échantillon, les 13 forums du module de Planification et d'évaluation des actions en santé, à partir du travail prescrit par l'institution et

également à partir de l'activité réelle accomplie par la médiation, établie dans les forums.

1.3 Considérations générales

Ce champ de recherche est un terrain très fertile puisqu'il permet de travailler avec des éléments nouveaux dans une activité très ancienne, dans une combinaison de domaines du savoir très ample. Il a, alors, été nécessaire de faire des fragments et des choix pour nous permettre de répondre aux questions et hypothèses initiales. Alors, l'échantillon choisi était celui qui, selon nous, pourrait répondre le mieux à l'objectif initial de cette recherche : comprendre les aspects de l'identité du tuteur, au CEABSF, à partir de l'analyse de son identité professionnelle.

II . 2 Deuxième chapitre : La méthode de recueil de données

L'approfondissement dans le cadre d'une activité vise à connaître la mise en œuvre du savoir-faire. C'est l'explicitation du déroulement du travail vécu et des questions implicites dans les actes, comme par exemple, les choix. Ce cheminement aspire à comprendre le parcours effectué par le tuteur, lors de la mise en œuvre de son activité et l'influence de son savoir-faire dans la co-construction de son identité professionnelle.

2.1 Le chemin parcouru

Ce travail s'initie avec l'analyse systématique des écrits visibles, ici en fin de thèse. Les mots-clés les plus utilisés recensés seront les suivants : « identité professionnelle », « étayage », « tuteur », « travail prescrit », « travail réel ». Les bases de données utilisées pour rechercher les articles ont été SciELO, Google Scholar, cairn.info, Revues.org, BVS, Bibliothèque virtuelle NESCON³², ainsi que certains ouvrages des auteurs de référence au travail, comme Glikman, Bruner, Goffman, Dubar, Fidalgo, Schwartz et Guérin.

Le projet de recherche a été resoumis au conseil d'éthique et de recherche UFMG et approuvé au 22/05/2012, n° 247/09. Ainsi, selon les normes brésiliennes de recherche, pour préserver l'identité des participants de la recherche, il a été utilisé de

³² Les documents du cours sont disponibles sur : <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/>

pseudonymes pour les tuteurs et les tutorés, aussi comme le nom de la ville de situation n'a été pas cité. Les tuteurs ont été nommés par des couleurs et les tutorés ont été numérotés selon la séquence de participation et analyse du forum.

Ensuite, c'est une analyse documentaire du cours CEABSF qui a été réalisée afin de trouver les normes, le prescrit et les bases didactiques pédagogiques utilisées à partir de la lecture du fonctionnement de l'institution, du point de vue de l'activité, une analyse du modèle didactique et pédagogique employé en tant que modèle d'EAD et le type des TICE utilisées par l'institution. Après, nous avons procédé à une catégorisation des compétences sollicitées des tuteurs par l'institution. Et la construction d'une grille de référence, à partir de ces compétences et les six éléments d'étayage proposés par Bruner *et alii* (1976).

Dans un troisième temps, on a mené une étude de la médiation faite par le tuteur dans le forum, en se référant au travail proposé par Bardin (2007). À partir de cela, on a développé une grille d'analyse des catégorisations de l'activité, en partant des étapes d'étayage de Bruner. Cette étape a été soutenue par l'analyse du travail prescrit par l'institution et a été élaborée lors de la première étape. Ensuite, après une pré-analyse des données, appuyée sur l'analyse interlocutive du discours de Martinez (2005) et Jacques (1979)³³, il a été possible de trouver les traces et les observations de l'activité. Un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) a alors été organisé avec les tuteurs, lors duquel on a abordé la relation avec leur activité et leur identité professionnelle. Pour conclure cette étape, on a présenté l'analyse de l'entretien et les résultats, sur la base du cadre théorique développé lors de cette étude.

³³ JACQUES, Francis, (1979) *Dialogiques, Recherches logiques sur le dialogue* ;PUF, (1985) *L'espace logique de l'interlocution*. France, Paris : PUF.

2.2 L'analyse documentaire et le prescrit

La tâche est le résultat des actions faites, dans conditions déterminées, pour arriver à un but : le travail prescrit. Mais, il ne s'agit pas des conditions réelles de travail. Elles sont plutôt fondées sur la norme et les expériences antécédentes. On parle des résultats attendus et non des résultats effectifs, puisque l'activité réelle n'aura pas encore été accomplie, à savoir, le travail réel. L'activité de travail est le moyen utilisé par lequel le résultat est obtenu, c'est-à-dire, la mise en œuvre de la tâche. Le travail est ainsi vu comme l'harmonisation de ces conditions : activité de travail, conditions réelles et résultats effectifs de l'activité (Guérin *et alii*, 2001). La prescription du travail est faite, au travailleur, de façon externe et elle détermine l'activité qui doit être opérée. Dans le CEABSF, de manière plus générale, pour accomplir ses tâches, le tuteur doit faire les tâches montrées dans le tableau 07.

Même si la partie prescrite apparaît, ici, très organisée, en redécoupant chaque point, on se retrouvera devant une autre liste, tout aussi détaillée des tâches. Sans encore aborder l'activité réelle, il s'agit encore, ici, qu'un simple découpage de l'activité en tâches. Cette normalisation reste tout de même nécessaire. Même s'il y a effectivement, toujours, un écart entre la norme prescrite et le travail réel, elle présente déjà les compétences nécessaires à l'exécution des différentes tâches, mais elles doivent être adaptées et réélaborées par le tuteur.

Pour ce qui concerne le travail prescrit, pour le CEABSF, comme nous avons pu l'expliquer auparavant, cette recherche se basera, pour le choix de l'échantillon, sur l'activité du tuteur dans le forum. Il sera question, alors, de l'étude de la médiation faite par le tuteur, ainsi que de la manière dont le tuteur perçoit son activité, ce qui sera, ici, notre terrain de recherche.

Tableau 07 : Liste de prescriptions des tâches du tuteur au CEABSF

Connaître :	
1.	le projet pédagogique du cours ;
2.	l'organisation, la structure et le fonctionnement du cours ;
3.	tout ce qui relève de l'EaD ;
4.	la méthodologie de la mise en problématique ;
5.	le contenu du cahier dont il est responsable.
6.	le projet pédagogique du cours ;
7.	l'organisation, la structure et le fonctionnement du cours ;
8.	tout ce qui relève de l'EaD ;
9.	la méthodologie de la mise en problématique ;
10.	le contenu du cahier dont il est responsable.
Être capable de :	
11.	élaborer le chronogramme des activités ;
12.	discuter et appliquer les corrigés ;
13.	articuler et rapprocher la théorie de la pratique, pour des individus venus de réalités différentes ;
14.	initier, articuler, questionner, systématiser et finaliser les forums ;
15.	discuter et proposer des changements dans le processus de travail du tutoré lorsqu'il est sollicité ;
16.	être tuteur de chaque tutoré : connaître ses tutorés;
17.	articuler, informer, discuter systématiquement avec le groupe d'appui interdisciplinaire pédagogique spécialisé (NAIPE) de référence :
	<ul style="list-style-type: none">• du développement des tutorés;• des difficultés éprouvées.• de la pertinence et de l'adéquation : du matériel d'instruction, des activités d'apprentissage et du système de communication.
Par ailleurs, il pourra être amené à réaliser les tâches suivantes :	
18.	superviser 25 tutorés, pendant le période de développement du module ;
19.	faire l'interaction et la médiation avec les tutorés ;
20.	appliquer les corrigés et évaluer les activités et les forums ;
21.	publier les notes des examens, activités, forums, et le carnet de notes ;
22.	évaluer et suggérer des changements sur le contenu, les activités, les forums et autres aspects rattachés aux modules, en liaison avec le NAIPE ;
23.	collaborer, dans l'organisation des moments présentiels, avec le tuteur présentiel du pôle, sous forme de rendez-vous à date et horaires préétablis, pour réaliser les examens et les présentations de Travail de Conclusion de Cours, des tutorés ;
24.	participer aux rendez-vous, quand il est sollicité par la coordination du CEABSF, ses pairs, le NAIPE, afin de prendre part aux formations thématiques, de gestion et des autres questions pertinentes découlant du développement du cours ;
25.	collaborer au processus de sélection des nouvelles classes.

Source : Documentation interne de l'*Agora*.

2.3 L'activité tutorale, ses traces et ses observables

L'activité de travail est analysée en tant que la mise en œuvre de la tâche. Elle est le moyen utilisé et la façon par laquelle il est possible d'obtenir le résultat (Guérin *et alii*, 2011). En ce début de recherche, pour l'analyse de l'activité de travail, on se doit de souligner, ici, un premier constat : les traces et les observables sont une bonne manière pour lancer la recherche.

Les observations sont normalement transitionnelles et elles ne sont jamais données. Il est alors nécessaire d'être présent et attentif pour les observer. Pour ce faire, l'enregistrement représente un outil particulièrement adapté pour une meilleure analyse, puisque la scène peut être écoutée plusieurs fois (Vermersch, 1994).

On retrouve deux modalités des observables : tout d'abord, une modalité plus élémentaire par les gestes, la posture corporelle, etc ; et d'un autre côté, une deuxième modalité plus systématique, qui passerait, plutôt, par des informations liées à l'activité réelle (Guérin *et alii*, 2001). Pour cela, il est nécessaire d'établir un lieu et un moment définis, ce qui devient difficile dans le cas du tuteur, puisqu'il travaille à sa maison, avec des horaires personnalisés.

Les traces sont plutôt les restes matériels après l'accomplissement de la tâche. Elles permettront de rester informé sur cette partie de l'itinéraire parcouru par le travailleur, ici, le tuteur. Ces traces représentent des indicateurs de la théorie utilisée, ou même des critères employés pour les corrections, etc. Cependant, ils ne fourniront qu'une information partielle des étapes effectuées. Permanentes ou momentanées, ces informations indiqueront uniquement une partie ou seulement, même, la fin du parcours effectué (Guérin *et alii*, 2001).

Par exemple, les schémas de réponses à une question qu'un tuteur aurait posée auparavant, indiqueraient la réponse au tutoré, démontrant, ici, une partie de leur processus intellectuel. Plus encore, les technologies que le tuteur utilisera pour suivre

le tuteur, pourront réellement tracer son profil et renseigner sur l'actualisation de l'affichage.

De ce fait, si d'un côté les traces, qui sont cherchées, dépendent du travail prescrit, on relève aussi, d'un autre côté, des traces de l'identité professionnelle du tuteur. Puisque la dimension personnelle du travail est toujours présente (Guérin *et alii*, 2001), cela nous permettra d'accéder aux informations sur la mise en œuvre. Dans cette partie de l'étude, nous avons fait le choix de nous appuyer, du point de vue méthodologique, sur l'analyse du contenu des forums.

2.4 À la recherche d'une identité dans les marques langagières

À ce niveau de la recherche, la mise en application de l'approche méthodologique utilisée se fait à travers les marques langagières reposant sur la technique proposée par Bardin (2007). Cette étape se montre très importante puisqu'il s'agit des traces et des observations qui sont en mesure de fournir toutes les informations satellites. Ce sont notamment les informations satellites, conjointement à l'analyse des documents, à la révision des textes de référence et à grille, pour l'analyse du travail prescrit par rapport aux éléments d'étayage proposé par Bruner qui soutiendraient la « pré-hypothèse » (Guérin *et alii*, 2001), ainsi que l'entretien d'explicitation. Elles auront, en effet, pour objectif de soulever le rapport entre l'activité de travail et l'identité professionnelle du tuteur, dans le forum. Ce processus reste un des points-clef permettant de construire les fondements théoriques de l'analyse de l'activité. Bardin proposait ces étapes suivantes comme points d'appui de l'étude : la pré-analyse, l'exploitation du matériel, le traitement, l'interprétation et l'inférence.

2.4.1 Pré-analyse

La pré-analyse est composée de la phase de sélection des documents qui seront soumis à l'analyse. On y constitue des propositions d'hypothèses, ainsi que des objectifs et l'on s'attelle, par ailleurs, à l'élaboration des indicateurs du travail prescrit, sur lesquels nous nous appuierons pour l'interprétation finale des données. Le matériel sélectionné est formé par des écrits du forum du module Planification et Évaluation des actions en santé. Il s'organise dans un éditeur de texte, préservant la même séquence dialogique établie entre les participants du forum.

Nous avons opté pour le premier forum de l'unité didactique I (UDI) et nous avons décidé de procéder à l'analyse de l'intervention du tuteur, ici, en relation avec le travail prescrit. Comme nous l'avons mentionné, les 13 tuteurs enseignent les mêmes contenus, en même temps, ce qui permet de comparer les différentes procédures utilisées pour la même activité, ainsi que d'atteindre l'exhaustivité de l'échantillon, puisqu'on a utilisé les forums des 13 tuteurs, dans ce module. Il convient aussi de s'assurer de la représentativité de l'échantillon, de telle sorte qu'elle devienne significative.

Dans un deuxième temps, on doit évoquer la «lecture flottante». Cette lecture a été effectuée dans l'optique de comprendre le corpus, d'orienter la délimitation de l'échantillon et de préparer le matériel à l'analyse. Le cadre théorique préalable nous aura permis de constater l'hypothèse de départ, selon laquelle il y aurait similitude entre la façon dont les tuteurs conduisent la médiation sur la plateforme et les fonctions d'étayage de Bruner.

Ainsi, même si l'on a choisi et travaillé d'abord avec la prescription de l'institution, il été possible de comparer l'activité tutorale avec les étapes de l'étayage, proposées par Bruner, comme indicateurs précis et fiables pour analyser l'activité du tuteur, dont nous nous occuperons à un autre moment de la démarche.

De ce fait, Il s'agira, ici, d'étayer cette hypothèse et de partir à la recherche de propositions pour un futur entretien. Au premier abord, l'analyse sera effectuée afin de classer les données de médiation selon la forme prescrite par l'institution. Le but de cette étape reste, en effet, l'étude du travail réel par rapport au travail prescrit, tout en cherchant des indices sur l'identité professionnelle du tuteur et en répondant, également, à l'hypothèse que le tuteur développe des compétences didactiques, pédagogiques et éducatives, à partir de son expérience de l'exercice du tutorat, dans l'environnement numérique.

Pour cela, il compte, dans certains cas, sur un transfert de compétences provenant d'autres expériences professionnelles et d'enseignements. Cependant, dans cette expérience en ligne, il doit développer d'autres compétences d'enseignements, basées sur les marqueurs langagiers qui constituent des indicateurs qui lui permettent de structurer et d'adapter sa médiation avec l'apprentissage de l'élève. Et ce processus contribue à la co-construction de son identité professionnelle.

Tableau 08 : Modèle de suivi du processus de travail du tuteur, au CEABSF

Indicateurs de suivi du Forum	
Ouverture des forums	Procéder à l'ouverture le matin, un jour avant la date fixée.
	Initier l'activité avec une consigne instigant
	Présenter l'objectif du forum
Accompagnement du forum	Encourager la participation des tutorés
	Conduire le groupe en accord avec les corrigés
	Procéder rapidement à la correction des concepts maladroits lors de la discussion
	Provoquer des réponses (sous forme de problématique)
	Motiver les tutorés absents à participer au forum aux horaires définis
	Guider le groupe, et le reconduire quand il s'échappe de la question soulevée
Correction des forums	Faire la correction en respectant le chronogramme
Synthèse des forums	Reprendre les aspects examinés par les tutorés et faire une analyse (synthèse partielle)
fin des forums	faire la synthèse finale
	Faire la clôture en accord avec le chronogramme
Évaluation du tutoré	Comment procéder à l'évaluation du tutoré ?
Participations actives	Informar le NAIPE des aspects importants, des points déficients, dans le développement du cours

Source : Documentation interne de l'*Agora*.

À la fin de la pré-analyse, pour travailler avec le corpus en unités comparables, nous exécuterons la catégorisation et le codage du matériel, dans l'objectif de trouver les catégories initiales. Ce sont les indicateurs présents dans les formes prescrites par l'institution qui seront développés, comme le démontre le tableau 08.

Comme nous pouvons le voir, parmi les quatorze tâches, seulement douze seront sélectionnées pour être analysées. Le critère d'inclusion de ces tâches, en tant que corpus d'étude, reposera sur la possibilité de les travailler dans l'échantillon collecté. Ainsi, nous excluons les tâches qui nécessitent des recherches au sein d'un autre domaine de la plateforme, comme le forum des Naipes-tuteurs ou les rapports de notes.

2.4.2 L'exploitation du matériel et la recherche des indicateurs

Comme nous l'avons déjà vu, la tâche de médiation du forum se divise en plusieurs sous-tâches. Parmi celles-ci, nous en avons choisi douze, pour intégrer à notre analyse sur l'activité du tuteur dans le forum. Tout d'abord, nous veillerons à « *faire l'ouverture à la veille du forum, plutôt le matin du jour marqué* ». L'ouverture du forum s'inscrit déjà dans le cadre du processus de travail du tuteur, au CEABSF, et il est effectivement obligatoire que le forum soit ouvert au cours de la journée, avant le démarrage du cours, c'est-à-dire, en début de matinée. Le forum doit contenir la question initiale inscrite dans le contenu de l'activité proposée.

Le tuteur commence, ici, en « *démarrant l'activité avec une consigne incitative* ». Cette tâche devient claire lorsque nous lisons le travail de conclusion du cours de formation des tuteurs, au CATEADS :

Qu'est-ce qu'être un bon médiateur ? Jusque là, je n'avais jamais pensé à l'importance et au rôle de cet acteur dans la problématisation et la maintenance du forum. Je constate qu'il est d'une importance primordiale pour le rôle du tuteur, en tant que médiateur, de guider la construction des connaissances des étudiants en les encourageant à participer à des forums et à des activités. Pour cela, il doit être utilisé comme une étincelle³⁴, un « coup de pied » initial si bien défini et conceptuellement caractérisé (Oliveira, 2011 : page 30).

Le tuteur, ici, ne fait pas simplement référence à l'importance du forum, mais il évoque son utilisation en tant que véritable « étincelle », comme un outil déclencheur. Il reste également important que le tuteur soit informé du but spécifique du forum. Pour cela, le tuteur se doit de « *présenter l'objectif du forum* ». Lorsque le tuteur clarifie l'objectif du forum, (Gonçalves, 2006) les participants peuvent alors partager des idées, des intérêts et des valeurs d'une manière plus profitable.

En effet, le forum n'est pas un endroit pour discuter librement, il s'agit d'un forum d'apprentissage où l'on recherchera à construire un savoir préétabli. Au cours de ce processus, il sera très important d'organiser une planification préalable des sujets et un calendrier pourvu de délais, pour orienter et guider les participants.

Un quatrième point sera celui où le tuteur est amené à « *encourager la participation des tutorés* ». Il s'agit d'une fonction essentielle dans le tutorat, puisque la formation à distance demande, à ses étudiants, une discipline importante, une certaine autonomie et un profil proactif. Lorsque ces caractéristiques ne sont pas réunies dans le profil initial de l'étudiant, elles doivent alors être développées tout au long de son parcours. Ces élèves, en l'occurrence, éprouvent des difficultés à suivre le cours, voire même décrocher (Deschênes, 2004).

C'est au tuteur de savoir motiver les professionnels en formation et de toujours les encourager à participer et à s'appropriier, ici, cette nouvelle modalité

³⁴ Il s'agit d'une expression imagée signifiant « allumer le feu de la discussion, soulevant une question problématique dans le but de provoquer le débat. »

d'apprentissage. La tâche ne s'avère pas facile puisque les tuteurs doivent faire face à une nouvelle conception de l'éducation, davantage tournée vers l'andragogie et l'autonomie. Puis, le tuteur aura également pour mission de « *conduire le groupe en accord avec les corrigés* ». Leur rôle, ici, repose particulièrement sur leur capacité à encourager les contributions dans le forum et à faire émerger, chez les participants, un sentiment d'appartenance. On lui demandera aussi de savoir mettre le cadre théorique sous forme de problématique, pour faciliter l'apprentissage et le rendre plus intéressant.

Le tuteur doit, il est clair, suivre le processus d'apprentissage à partir du cadre théorique. Il pourra ensuite étayer l'organisation du processus d'apprentissage, encourager et évaluer ce processus, proposer une problématisation du contenu, tout en prenant en compte la réalité du tutoré. La valeur du dialogue, de la relation dialogique, dépendront du contexte de travail du tutoré sur le contenu du cours (Vieira, *et alii*, 2012).

Les tuteurs reçoivent un corrigé des activités, afin qu'ils puissent évaluer le travail effectué par le tutoré et donc « *faire rapidement la correction des concepts erronés au cours de la discussion* ». De ce fait, le tuteur se doit d'être attentif aux discussions établies dans les forums d'activité, ainsi qu'aux concepts dont l'interprétation a pu être erronée ou dans le cas d'un postage aussi erronée (CEABSF, 2008b).

Nous arrivons ici à la septième tâche du tuteur qui est celle de « *stimuler le tutoré à donner les bonnes réponses* ». Le tuteur pose en problématique les questions soulevées, en communiquant de façon dialectique et dialogique dans un sens Freirien (Freire, 1996). Ce processus dialogique et dialectique se retrouve dans l'ensemble du forum. Nous avons fait le choix de la sélection de moments spécifiques pour l'analyse de cet aspect, notamment celui de l'ouverture du forum, afin de nous informer sur les étapes de la tâche.

Comme nous avons pu l'indiquer, on peut citer, ici, la mission du tuteur à « *motiver les tutorés absents à participer du forum aux horaires fixés* » car rappelons que l'indice de décrochage, dans l'enseignement à distance, reste élevé. Certaines

mesures spécifiques méritent d'être prises en compte. En effet, le professionnel en formation se retrouve seul de l'autre côté de l'écran, et dans ce cas, le sentiment d'appartenance à la communauté vient, avec le temps, par la formation de liens sociaux. Même s'il ne peut être mesuré dans le forum, il est nécessaire au tuteur d'être bien conscient du silence virtuel de l'étudiant. Il est même possible, pour les tutorés absents, de suivre le processus par courriel ou par téléphone, par le tuteur lui-même ou le tuteur présentiel, selon le cas.

Par ailleurs, le tuteur doit être attentif aux discussions dans les activités du forum, pour « *guider le groupe et le reconduire quand il s'échappe du thème* ». Comme il s'agit d'un environnement scolaire, les questions de nature personnelle ne doivent pas apparaître ici et doivent être abordées dans un autre forum. La plupart de ces quelques règles seront traitées, tout d'abord, sous forme de contrat didactique entre le tuteur et la classe.

Les concepts abordés au sein du forum devraient soutenir les activités du tutoré tout au long de la formation. Le tuteur connaît les autres domaines et les sujets qui seront abordés. Il doit ainsi conduire les tutorés, les amener à répondre aux questions et les réorienter, si nécessaire, tout en évitant d'être la source de frustrations.

La dixième tâche qui concerne le fait de « *faire la correction en respectant le chronogramme* », est un autre point qui ne sera abordé, ici, que partiellement. En effet, puisque même si certaines corrections seront effectuées tout au long de la discussion, l'évaluation finale aura lieu dans un autre espace et prendra en compte plusieurs critères. On le retrouve dans les commentaires des tuteurs, les problématiques proposées, ainsi que dans les synthèses. Il s'agit d'une activité transversale.

Au cours des discussions, lorsque le tuteur s'aperçoit que le problème est déjà saturé, il se doit de « *faire une synthèse partielle* » et relancer le débat. Cette tâche permet que toutes les questions importantes soient abordées et au tutoré de lui rappeler les thèmes principaux. Ensuite, on parle de « *faire la synthèse finale* » pour la fermeture du forum. Le tuteur a besoin, ici, de récapituler les points importants et si nécessaires

d'en soulever d'autres qui n'auraient pas encore été abordés mais qui jouent un rôle important dans la formation. La fin du forum caractérise « *la clôture en accord avec le chronogramme* », dont la date sera représentative de cette tâche.

Nous évoquerons, ici, également la mission de « *l'évaluation du forum* ». Cependant, comme nous avons pu le voir auparavant, elle se fera dans un autre espace qui ne fait pas partie du forum. Finalement, le tuteur devra aussi « *avertir le NAIPE des aspects importants ou des points faibles, pour le développement du cours* ». Il s'agit-là, d'une fonction importante du tutorat, qui est également abordée dans un autre forum de discussion, mais qui n'entre pas dans les critères d'inclusion de cette étude.

Ces tâches sont semblables aux étapes d'étayage de Bruner. Bruner, Wood et Ross (1976) utilisent le terme « étayage » lorsqu'ils parlent des six fonctions du tuteur pendant le processus d'apprentissage du tuteur. On évoque aussi le mot *Scaffold*, originairement anglais, qui est employé dans la construction civile pour désigner la structure temporaire qui soutient les travailleurs et les matériaux au cours de la construction du bâtiment. Il s'agit d'un système d'amarrage pour soulever, qui serait relié à une structure du bâtiment, comme des échafaudages.

La métaphore de l'étayage s'utilise, ici, pour exposer la nature du soutien que le tuteur offre à l'étudiant pour accomplir les tâches qu'il n'était pas en mesure de résoudre tout seul. C'est là qu'on retrouvera la convergence avec le concept de zone de développement proximale de Vygotsky. Puisqu'il y a des activités qu'on peut mener à bien seul, on aurait alors la capacité de résoudre les problèmes de façon indépendante. Comme il y a d'autres problèmes qui peuvent être éclaircis si nous obtenions le soutien d'une autre personne. Vygotsky, parle de la médiation sémiotique mais ne définit pas les techniques pour leur application, ou encore comment le processus d'apprentissage peut être mené à bien, et le processus cognitif reste toujours incognito (Wood et Wood, 1996).

Bruner, Wood et Ross proposent une structure pour faciliter le processus d'apprentissage, en proposant des fonctions clés du tutorat. Toutefois, on retrouve des points importants qui seront soulevés par les auteurs. Comme le soutien attentif

du tuteur pour que les tutorés ne restent pas fixés sur la tâche en finissant par oublier le but de l'activité. Le tuteur se doit également de ne pas perdre de vue l'importance de l'autonomie de l'individu, dans ce processus. Mais quand son aide est sollicitée, il doit être prêt à guider l'étudiant et à l'amener à résoudre les activités, jusqu'à ce qu'il réussisse. Pour cela, il lui faut donc offrir les outils nécessaires, mais il reste impératif que l'autonomie de l'autre soit préservée tout le temps (Wood et Wood, 1996).

Ce soutien passe par un tuteur possédant une certaine connaissance sur le thème et qui peut se positionner pour faire la médiation ou fournir des éléments facilitant l'apprentissage. C'était précisément pour cet aspect que les organisateurs et directeurs du CEABSF, ont essayé de choisir des professionnels-tuteurs ayant une connaissance ou même, une expérience dans le domaine de la santé publique et des soins primaires, afin de bien maîtriser le contenu et non seulement les moyens nécessaires pour accomplir les tâches.

Toutes ces questions sont étroitement liées à la notion de « zone proximale de développement » qui propose que l'apprentissage se déclenche en fonction de l'état actuel de développement des étudiants et qu'ils s'avèrent toujours d'avoir besoin d'éléments médiateurs pour apprendre, c'est-à-dire, avec l'aide d'un tiers. En effet, dans l'étiage on souhaite que le tuteur sache orienter le tutoré vers le bon chemin, en ayant recours à ses stratégies de médiation.

Cette médiation proposée par Vygotsky, dite aussi médiation sémiotique (Sirgado, 2000), demande de la part du tuteur d'avoir : la notion du processus d'objectivation et d'intériorisation, de la relation entre la pensée et le langage et de l'interaction entre le sujet et l'objet de la connaissance ; c'est-à-dire, des notions concernant les questions fondamentales de la théorie de la connaissance. Tout simplement parce que la médiation arrive de l'extérieur, ce qui s'explique par son caractère social. S'il c'était le contraire, on parlerait de caractère individuel. Toutefois, comme l'individu est à la fois, historiquement, social et autonome, cette construction se fait à double sens.

Le sens d'intériorisation de l'individu, présenté par Vygotsky, possède une relation stricte avec ce que la société pense, tout aussi pertinente au moment, fidèle à cette société. Tout au long de son développement, l'individu intériorise des formes de comportements culturellement données. C'est un processus dans lequel les activités extérieures, les fonctions interpersonnelles, sont transformées en activités internes et intrapsychiques. Les fonctions supérieures psychologiques, basées sur le fonctionnement des systèmes symboliques, sont donc construites à partir de l'extérieur de l'individu. Le processus d'internalisation est donc crucial dans le développement du fonctionnement psychologique humain.

C'est à travers ce processus historique et symbolique que j'identifie l'objet, mais aussi que je m'identifie en face de l'autre. C'est ainsi que je vais structurer mon identité. Puisque l'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et sera reconstruite dans une durée plus ou moins incertaine. Cette négociation de l'identité est un processus complexe de communication, fondée sur un "étiquetage" d'identité et basée sur des trajectoires individuelles, c'est à dire, qu'elle repose sur l'histoire personnelle médiatisée pour le social (Dubar, 1991).

Ainsi, c'est toute une pertinence de l'espace-temps historique et social qui forme le sujet, l'être social. C'est un point important, pour le tuteur, de s'assurer qu'au CEABSF, le contenu va avec le contexte. Quand on évoque la santé sur un territoire aussi grand que le *Minas Gerais*, on doit faire face à de nombreuses différences culturelles, sociales, structurelles, etc.

Le professionnel en formation est donc toujours dans un contexte social singulier, qui est aussi une instance de formation. L'intervention du tuteur opère pour étayer le processus qui permettra au tutoré d'effectuer la finalité attendue. Cette activité de tutorat est constituée, essentiellement, pour aider le tutoré à organiser les éléments de la tâche qui, en quelque sorte, peuvent être, initialement, au-delà de sa capacité (Bruner *et alii*, 1976), à savoir, le tuteur doit développer, chez le tutoré, des compétences d'organisation de son processus de travail et l'amélioration de la santé de la population, inscrite sur son territoire.

De ce fait, pour appuyer le tuteur vers son objectif, en prenant en charge la théorie de l'enseignement, six fonctions d'étayage ont été élaborées à partir de l'étude de Bruner *et alii*, à propos du rôle du tuteur (1976). De cette manière, pour procéder à l'analyse de l'activité du tuteur, nous avons choisi comme échantillon, les 13 forums du module de Planification et d'Évaluation en santé. À partir du travail prescrit et de l'activité réelle du dialogue établi dans les forums, nous construirons, ici, un modèle d'analyse de la tâche prescrite et de l'activité réelle.

2.4.3 Le traitement, l'interprétation et l'inférence

L'analyse sera faite à partir des données brutes qui seront traitées de manière à être significatives et valides en fonction de l'objectif et des autres découvertes. Si le travail du tuteur possède des aspects codifiés, basés sur la norme, on retrouve aussi tout un caractère non codifié des travaux. On peut évoquer les composants non formels de tous les jours qui sont implicites dans les activités (Schwartz, 2003).

Tableau 09 : modélisation du suivi du travail du tuteur

Fonctions de Bruner		Le travail prescrit
1	Enrôlement	Le tuteur clarifie le thème que le forum devra suivre Le tuteur propose un mot d'accueil visible par les participants pour lancer le forum. Il fait l'ouverture le matin, un jour avant la date fixée. Il présente les objectifs du forum Il motive les tutorés absents à participer au forum aux horaires définis.
2	Réduction des degrés de liberté	Le tuteur utilise les questions problématiques pour fractionner l'activité
3	Le maintien de l'orientation.	Il procède rapidement à la correction des concepts erronés lors de la discussion. Il conduit le groupe en accord avec les corrigés.
4	La signalisation des caractéristiques déterminantes.	Il reprend les aspects généraux et établit une synthèse partielle Il élabore une problématique pour provoquer des interventions Il fait la synthèse finale.
5	Le contrôle de la frustration	Il encourage les étudiants à participer Il guide le groupe, le conduit et se charge de capter son attention sur la tâche, en cas de divagation.
6	La démonstration	Modélisation

Source : développé pour l'auteure.

Ainsi, après que les données étaient systématiquement exploitées dans les unités et agrégées de sorte que l'élément ne soit pas classé dans plus d'une catégorie, il été fait un parallèle entre le prescrit par l'institution et les six fonctions de l'étayage, selon Bruner. Les indicateurs de référence, qui seront, ici, les six fonctions d'étayage du tuteur et les tâches au CEABSF, ont été organisés selon le tableau ci-dessus.

2.4.3.1 Le traitement

Nous tenterons d'établir, ici, un parallèle entre le travail qui sera prescrit par l'institution et les fonctions d'étayage proposées par Bruner. Cependant, il ne sera pas question de modéliser le profil du tutorat, puisqu'il ne s'agit pas d'un type précis de tuteur. Il existe, en effet, plusieurs fonctions du modèle didactique-pédagogique, exercées dans le cours.

Ce que Mill (2012) appellera poly-enseignement est, en réalité, un ensemble de caractéristiques structurelles, théoriques et fonctionnelles qui apparaissent tout au long du cours. Du fait que cela traverse la macro et la micro structure de l'organisation, dans cette étude, nous nous référerons à un tuteur dont le rôle dépassera bien souvent les activités bureaucratiques ou le simple soutien administratif. Nous parlons d'un sujet qui médiatise les discussions, qui ne dispose pas de beaucoup d'espace pour avancer le contenu au-delà de la demande de l'institution, mais qui doit maîtriser un contenu complexe, qui vise à soutenir le processus de travail du professionnel en formation.

Ainsi, pour construire le modèle, nous allons utiliser, dans un premier temps, les tâches requises pour le tuteur du suivi des forums et les six fonctions de l'étayage (Bruner *et alii*, 1976). Il existe, notamment, des fonctions qui se retrouveront sur

l'ensemble du forum et qui n'apparaîtront pas, nécessairement, dans un ordre logique. On peut souligner que Bruner, lui-même, caractérise ce processus de spirale. Cependant, afin de présenter les indicateurs de manière plus didactique, avant même l'analyse sémantique, ils seront organisés, initialement, en une séquence logique.

2.4.3.2 Interprétation

La structuration des processus de signification est d'une importance primordiale pour l'analyse du discours. En effet, les personnes qui liront et écriront, sont le produit des significations liées à leurs propres conditions socio-historiques. Les données, qui ont été recueillies en portugais, ont été traduites au français. Il aurait donc des questions de syntaxe et de structuration des phrases qui pourraient sembler étranges au français, mais on a pris les soins de laisser la traduction la plus proche du français sans perdre la proposition du sujet de recherche et son contexte.

Puisque la traduction implique une transformation délicate car elle est limitée aux décisions qui touchent à la signification sociale et linguistique, en plus de leurs intentions. Cependant aussi, les deux disciplines que sont la traduction et l'analyse du discours, ont pour objectif initial de reformuler la notion du sujet à l'égard de l'interprétation (Frota, 2007).

Il est clair, ainsi, que cette étude ne pouvait être conçue comme une recherche neutre, étant donné que je suis moi-même personnellement impliquée dans ce travail. Je suis effectivement chercheuse, et également un membre de l'équipe du cours étudié. On sait que la relation que le chercheur établit avec les sujets de recherche, sont à même de produire des effets sur le résultat des recherches. Il existe la possibilité que l'analyse des données ait été enrichie ou puisse avoir été trompeuse et conduire à

rediscuter la neutralité et l'objectivité scientifique de ce travail de recherche (Paulon, 2005).

Si d'un côté, la proximité du chercheur privilégie l'accès et la compréhension de l'activité de travail, d'un autre côté, cela implique, aussi, d'être très attaché à ce processus. Pour la sélection d'une méthode pouvant prendre en compte la signification sociale et linguistique, ainsi qu'étant capable de reformuler la notion de sujet, nous avons opté pour le choix de l'analyse interlocutive du discours (Martinez, 2005 et Jacques, 1979).

Cette analyse sera basée sur la position du sujet dans le discours – je, tu, il - et sa relation avec le thème abordé. Nous serons amenés à procéder à une étude approfondie de Benveniste (1995). L'auteur part, en effet, de la notion de niveau, liée à la nature complexe et articulée de la langue qui détient une structure formelle, et l'analyse idéale doit être réalisée à partir des procédures et des critères préétablis. Elle est à la source de l'interprétation de tout le système significatif et on dénote une double signification : la sémiotique qui serait le signe et la sémantique qui serait l'énonciation.

Parmi les systèmes de signe de la langue, on retrouve la phrase qui ne se définit que par ses constituants : les mots, plus petite unité signifiante libre, qui à son tour se compose de sens et de phonèmes. Le mot sans signification ne serait qu'un son, mais le signifié du mot représente « la pensée et le langage » (Vygotsky, 1991).

Le signifié peut s'altérer lorsque qu'il est question d'une partie d'une phrase, c'est-à-dire, dans la syntagmatique de la langue. C'est dans la phrase que le sens lexical du mot peut être interprété en acte délocutif (Mea, 2009). Pour les analyses de cette étude, j'ai alors surtout essayé de conserver le sens du mot et de son contexte. Même si nous n'utiliserons pas toutes les données, nous avons tenu à maintenir la logique exprimée par le tuteur.

La phrase est le langage en action et l'unité du discours. L'énonciation du contexte est réalisée par le prédicat (Mea, 2009). La phrase porte l'intention du locuteur de trois manières différentes : affirmative, interrogative ou impérative, en conformation

avec l'intention allocutive (Benveniste, 1995). Cela signifie en d'autres termes que dans le processus de l'analyse du discours, la forme et le sens sont inséparables. C'est-à-dire, de quoi je parle, comment je parle et à qui je parle.

Les concepts, les sens donnés aux mots sont liés entre eux par un système où il existe un certain degré de généralisation et de subjectivisme. Ils sont en corrélation avec le syncrétisme, les complexes, les préconcepts, les concepts, dans une combinaison de caractéristiques du concret et de l'abstrait (Vygotsky, 1991). Autrement dit, l'interprétation du mot varie selon le contexte et les individus impliqués. Ainsi, si d'un côté mon implication dans le contexte de la recherche peut s'accompagner d'éventuelles erreurs d'interprétation, on peut dire, d'un autre côté, qu'elle me permettra également de participer pleinement aux expériences de vie quotidienne, avec l'ensemble du processus éducatif étudié.

Les mots utilisés dans la langue portent des significations, mais qui ne peuvent être comprises, clairement, que dans la production du discours, pour l'expression subjective du sujet et de la scène où il est employé (Benveniste, 1989). Dans le même discours, effectué par la même personne, chaque énoncé est un nouvel acte, pour arriver dans une nouvelle période et dans des circonstances différentes. Le langage que s'approprie le locuteur, à l'être énoncé, prend un caractère unique et particulier.

Cette analyse était développée par Martinez³⁵ et Jacques, F.³⁶ dans l'étude des interactions langagières et des situations discursives.

³⁵ Martinez, M-L. (2005) Le débat comme espace interlocutif d'identification des textes et des personnes Article publié dans le N° 24 de la Revue TREMA (IUFM de Montpellier)

Martinez, M-L. coord. (2004, 2005) ; Approche anthropologique en éducation et en formation ; Revue TREMA de l'IUFM de Montpellier, 2 numéros, N° 23 et 24

³⁶ Jacques, F. (1979) Dialogiques, Recherches logiques sur le dialogue, PUF.

Jacques, F. (1982) Différence et subjectivité. Aubier.

Jacques, F. (1985) L'espace logique de l'interlocution. PUF.

Jacques F. (1988) "Trois stratégies interactionnelles : conversations, négociation, dialogue.", in Échanges sur la conversation, sous la dir. de Cosnier J. Gélas N. Kerbrat-Orecchioni C. éd. du CNRS.

Jacques, F. (1987) "De la signifiance", in Revue de métaphysique et de morale ; avril-juin, 1987.

Cette analyse passe par trois étapes différentes :

a- L'analyse thématique-sémantique: de quoi parle-t-on ?

Pour être plus précis, la sémantique, considérée comme l'énonciation - analyse de la langue d'un sujet collectif ou individuel -, s'est avérée suffisante pour l'analyse de ce travail. Elle est également, par définition, une façon d'améliorer la transmission des savoir-faire. Mais rappelons que si une partie de l'entretien avec les sujets, permettra l'émergence de savoir-faire, il sera, par ailleurs, aussi influencé par la décontextualisation et les variations inhérentes au dialogue sémantique (Nouroudine, 2002). Nous avons fait le choix d'indicateurs sémantiques particulièrement voisins, au sein des 13 forums, afin de pouvoir procéder à des formes de comparaison, comme nous le voyons dans le tableau 09.

b- Syntaxe et opérations discursives : Comment parle-t-on ?

L'origine étymologique grecque du mot se réfère à un concept traduisible par "suivre une pensée" (*dialogos* : *dia* - à travers et *logos* - la parole)- 1. Comprendre à travers la parole, la conversation, la communication. 2. Discussion ou échange d'idées, de concepts, d'opinions, visant à résoudre des problèmes et à rétablir l'harmonie.

Paulo Freire (1996) imagine le dialogue comme l'idée de voir l'autre en tant que sujet dans sa singularité et sa complexité, où chaque individu aurait des options différentes. En ce sens, pour l'auteur, c'est dans le respect des différences et de la cohérence entre ce qu'on fait et ce qu'on dit que l'on construit sa sécurité dans le dialogue. Bien que ce dialogue soit dialectique, puisque l'être humain est singulier, cela ne va pas sans dire qu'il ne puisse pas être éthique.

Le dialogue ne refuse pas la validité du récit explicatif ou narratif, lorsque l'enseignant expose ou parle de l'objet. Entre l'enseignant et les élèves, l'essentiel demeure dans le fait que l'enseignant et les élèves connaissent leurs postures, dialogiques, ouvertes et curieuses (Martinez, 2009).

- a) s'engager dans l'interaction dialoguée ;
- b) s'engager dans une description ;
- c) s'engager dans une narration ;
- d) s'engager dans une explication ;
- e) s'engager dans une argumentation ;

c- Pragmatique, relationnel, interlocutif, communicationnel : qui parle à qui, pourquoi et comment ?

Benveniste (1995) a pu observer les caractéristiques interlocutives présentes, et s'est basé sur les systèmes pronominaux et verbaux. Pour aborder le système pronominal, Benveniste distingue les pronoms de la 1ère et de la 2ème personne et les pronoms de la 3ème personne. Les premiers désignent les interlocuteurs, les sujets impliqués dans l'interaction, tandis que le second représente les référents extralinguistiques.

Ainsi, au cours de l'analyse des données, nous observerons et analyserons, également, les caractéristiques interlocutives ici présentées. Le « je », première personne, sera considéré comme l'allocutif où le locuteur affirme sa position en relation au sujet, puis la deuxième personne, « tu » et « vous », comme l'allocuteur, et enfin, la troisième personne : « il » et « ils », sera vu comme la non personne qu'on inclut dans l'acte délocutif. Autrement dit, «Je» et «Tu» qui parlent de «Il» (Benveniste, 1995).

Si d'un côté, le discours est individuel, la personne choisit, d'un autre côté, parmi ses propres possibilités : la forme, la proportion, l'ordre fondé sur la structure linguistique qui seront socialement construits et influençables. Par ailleurs, comme la société est également structurée d'une manière qui permet à des situations différentes, dans les différentes classes, elle permet aussi de construire le jeu (Benveniste, 1989). Autrement dit, la langue permet à l'individu d'être en société,

dans sa classe de la production, dans son *modus vivendis* et le *modus operandis*. Il s'agit d'un système de valeurs et d'échange. Cette étude tentera, ici, de comprendre l'identité professionnelle de cet acteur social qui compose le nouveau scénario de l'éducation.

Certains Types d'indicateurs seront ici privilégiés :

- a) l'interpellation ;
- b) l'énonciation de la subjectivité identité singulière ;
- c) l'énonciation de la subjectivité identité sociale ;
- d) la réciprocité ;

2.4.3.3 L'inférence

Nous établirons un parallèle en utilisant, comme indicateurs, les deux catégorisations, bibliographiques et prescrite, pour les confronter avec l'activité réelle. Cette proposition se fonde sur les bases théoriques de l'activité de travail. En effet, nous retrouvons le travail réel d'un côté, et de l'autre côté, le travail prescrit par l'institution, la norme, et ce qui est visible dans la documentation. De la même manière, il ne faut pas oublier que si l'identité est construite par l'institution, elle est également façonnée par la façon dont le travailleur voit son avenir en relation avec son passé (Tardif et Lessard, 2004) ainsi que la relation établie entre ses pairs et avec le tuteur. Cela génère une renormalisation du travail et la formation d'une identité qui se renouvelle.

À partir de ces relations établies tout au long de l'activité, pour mieux comprendre l'identité co-construite, le matériel a dû être préparé de sorte à clarifier les catégories d'analyse et leurs comparaisons, pour construire un plan d'analyse. Nous avons procédé, ici, à une présentation détaillée des indicateurs, dans l'objectif de faciliter

l'étape suivante dont les inférences seront présentées dans le prochain chapitre, celui de l'analyse.

2.5 La verbalisation de l'activité

La seule analyse du forum ne peut pas répondre à tous les critères nécessaires pour comprendre la co-construction identitaire du tuteur. On peut, en effet, se demander comment le tuteur réalise ses tâches, ou encore, comment le tuteur s'organise pour les accomplir. On a accès à quelques réponses en interrogeant sur la procédure. En partant de la verbalisation de l'action conforme à la manière dont elle a été réalisée, il sera essentiel, ici, d'utiliser certaines techniques pour accéder aux informations pertinentes. C'est par la sélection et l'emploi d'une technique adéquate, sous l'orientation et l'aide de l'intervieweur, à travers les bonnes questions à poser, qu'on parviendra aux informations nécessaires à l'entendement du déroulement intellectuel du travailleur. La sélection de la technique d'entretien est effectivement liée à l'objectif de la recherche. Ce sera l'entretien d'explicitation qui a été choisi comme technique dont l'objectif porterait sur trois niveaux logiques différents, tout à fait en liaison avec le but à atteindre et les approches employées dans cette recherche (Vermersch, 1994).

Le premier niveau est le « faire », la mise en œuvre de la technique. L'intervieweur doit, ici, s'informer pour comprendre les écarts entre le travail prescrit et le travail réel. Pour cela, il se doit de connaître les étapes de l'activité ainsi que les détails. Nous avons opté pour l'utilisation de l'analyse documentaire, à travers l'analyse du forum et de l'expérience vécue du chercheur, en tant que tutrice, pour enfin pouvoir réviser la pré-hypothèse.

Ensuite, dans une deuxième étape, on est alors certain de la démarche de procédure pour la mise à jour et la prise de conscience ou le savoir-faire. Une fois que les

questions seront soulevées, le tuteur prendra pleinement conscience du comment il fait pour verbaliser, décrire la mise en jeu des performances ainsi que les outils intellectuels, démarches, difficultés et réussites.

Dans un troisième temps, il est question d'une réflexion sur comment procéder, sur le savoir-faire-faire et sur les points de repère au cours de la mise en jeu. La prise de conscience permettra d'ouvrir la réflexion sur la suite, le prochain pas de l'activité. Sans forcément devenir un expert, il sera nécessaire, à l'intervieweur, de bien connaître le travail à analyser. En ce sens, il doit tracer un parcours pour atteindre son objectif dans la recherche, c'est-à-dire, organiser les questions, puis connaître le travail prescrit, observer l'activité, les traces des activités et les observations, ces deux derniers se complétant (Guérin *et alii*, 2001).

Dans le cadre de l'explicitation où l'on cherche à connaître l'action, il est impératif que le verbe explicite une action précise. Ainsi, c'est par l'intermédiaire du guidage que l'intervieweur conduira l'entretien. Pour cela, la formulation et la reformulation de la question sera nécessaire de manière privilégier les orientations du travail plutôt que de diriger l'entretien sur les normes et finir par oublier les traces et les observations (Vermersch, 1994). Cependant, le but est l'identité professionnelle, on travaille avec les émotions, la manière de faire, le niveau expérientiel de l'identité.

2.5.1 L'entretien d'explicitation

Il est essentiel pour l'intervieweur de connaître le domaine de verbalisation pour savoir comment mener l'entretien et comment structurer la bonne question. Il est également nécessaire de porter une attention particulière aux informations-clés de l'activité pour en faire émerger le procédural de l'action. La séquence de réalisation doit se baser sur une activité réelle, pour ne pas se baser sur le prescrit (Vermersch, 1994).

L'interviewé va du pré-réfléchi au réflexif. Il y a un écart entre les deux, car faire une action ne dépend pas d'avoir conscience de la connaissance qu'on emploie. D'autant plus que la réussite ne dépend pas de la compréhension de l'action ni de la théorie qu'on emploie (Vermersch, 1994). Il connaît le mécanisme qui permet une meilleure maîtrise de l'activité, des erreurs, ou des raisons d'une réussite. Pour atteindre la mémoire concrète de la mise en œuvre vécue, Vermersch se basait sur des concepts développés par Piaget, qu'on évoquera plus amplement par la suite.

En effet, selon Piaget (1993), la perception du monde serait une représentation individuelle, construite à partir de la relation de l'individu avec l'extérieur. Il évoque, de ce fait, les expériences vécues, les influences de l'environnement et la génétique. La mesure dans laquelle l'individu cherche la prise de conscience, ces éléments qui étaient intériorisés à partir de l'abstraction, se retrouvent, ici, sur un nouveau plan.

Piaget (1993) appelle ce mécanisme l'« intériorisation » et il distingue, également, l'abstraction empirique et l'abstraction réfléchissante. La première serait réalisée à partir des données des objets, de l'observable et des caractéristiques physiques de l'action. La deuxième, l'abstraction réfléchissante, se formerait à partir de l'action du sujet et des informations supprimées de l'analyse de l'action sur l'objet. Une opération cognitive ne pourrait donc pas être observée, mais seulement inférée. Il est même possible qu'elle reste parfois inconsciente ou qu'elle devienne consciente.

Pour ce point ici, on se doit de faire une différenciation entre l'abstraction réfléchissante et l'abstraction réfléchie. Celle qui est réfléchie s'accompagne d'une prise de conscience, alors le produit conscient des abstractions réfléchissantes. Il s'agit là, d'un niveau plus élevé avec une réorganisation en raison de l'introduction de nouveaux éléments qui produisent un nouveau schème et ainsi successivement.

Lorsque le sujet s'approprie la forme et la transforme en contenu, il développe alors ses capacités cognitives, augmentant, ainsi, sa capacité d'apprentissage. En ce qui concerne l'entretien avec le tuteur, l'objectif serait de l'inciter à un état de conscience de son activité, pour refaire mentalement les étapes et réfléchir sur ses

actions, ce qui se réalise souvent automatiquement, c'est-à-dire, la prise de conscience.

2.5.1.1 Les informations satellites

Lorsqu'on est confronté à la connaissance préalable, instituée socialement, on est muni du savoir-faire. En réalisant l'activité, on se retrouve devant le procédural, c'est-à-dire, la *praxis* (Donnadieu, Genthon, et Vial, 1998). Pendant longtemps, on croyait que la connaissance scientifique, alors légitime et nécessaire, représentait la procédure. Cependant, certaines études, dans les années 60 et 70 (Teiger et alii, 2006), ont pu montrer qu'il existait des différences notables entre le savoir-faire et le savoir-faire-faire, le savoir réel et le savoir appliquer. Effectivement, le savoir-faire en tant que connaissance ne signifie pas le savoir accomplir l'activité. Le « faire » lui-même est chargé de l'usage de soi par soi-même, par l'autre, dans un contexte et il est aussi rattaché au hasard des situations.

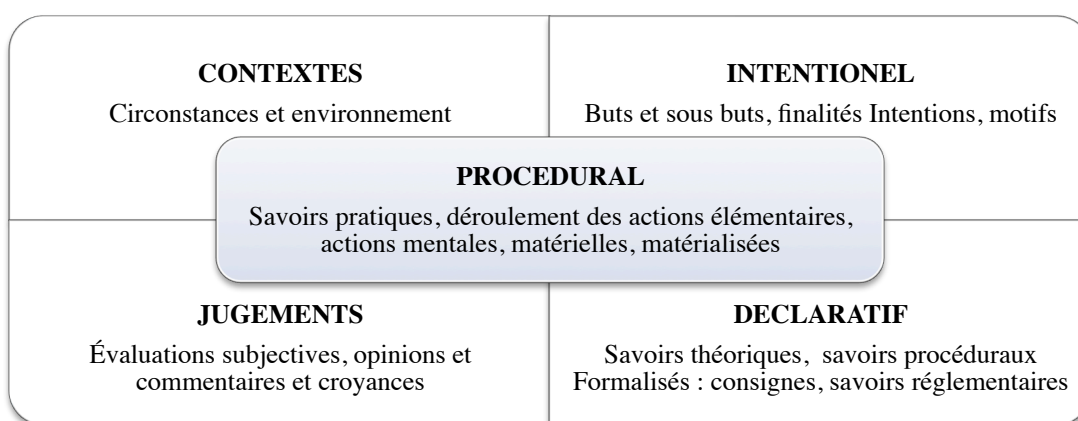
En effet, même quand on parle de compétences enseignées lors de la formation professionnelle, où les connaissances théoriques et procédurales sont approuvées avec une très grande précaution, nous voyons aussi des études qui ont montré 80% de décalage (Perrenoud, 2005). La plupart des cas, ici, dans la pratique n'ont pas été observés au cours de la formation, mais cela a permis de développer leurs activités. On a conscience que la technique ne suffit pas à répondre à tous les besoins parce que l'être humain est unique, individuel et se rapporte au monde par des règles socialement constituées et développées à partir de son contexte.

En ce qui concerne le tuteur, malgré la connaissance instituée qu'il reçoit, même avec des bases solides, comme c'est le cas au CEABSF, il existe une action/attitude adéquate pour chaque situation. Nous séparerons les éléments des informations

satellites pour nous permettre d'être mieux informé sur l'identité professionnelle du tuteur, puisque ses éléments sont les constituants de l'identité professionnelle.

Les informations satellites apparaissent au cours de l'entretien et l'intervieweur, le chercheur, se doit alors d'être particulièrement attentif dans la conduite de ces instants. C'est à partir d'une action réelle que la verbalisation se présente, et le tuteur devra concentrer les questions sur le vécu de l'action. C'est pour cela qu'il lui sera important de connaître le prescrit afin de trouver les informations satellites de l'action vécue:

Figure 09 : Les informations satellites de l'action vécue



Source : Vermersch, P. (1994 : page 45).

Procédural : On retrouve, ici, deux sous-divisions. La première est liée au rapport du sujet avec le vécu, l'externe, où son identité est en lien avec la méta-position. La seconde est rattachée à l'action, le « faire » et le but. Le but de l'action est lié au savoir théorique, qui, à son tour, est subordonné au procédural, l'activité réelle. Ces deux éléments du procédural sont complémentaires, même si, sur le plan de la prise des informations, il reste important de bien faire la distinction (Faingold, 2004).

L'intervieweur doit bien rester attentif puisque l'entretien glisse généralement vers l'émotionnel, imprégné de l'usage de soi, vers une identité construite du sujet historique et social – « qui je suis, quand je fais ce travail ? , l'action proprement dite, les successions des actions mises en œuvre, ce que le tuteur a compris » -. Ainsi, pendant l'entretien, il est nécessaire de différencier les actions vécues des discours

sur des impressions mentales : « je pense que... », les matériels utilisés – « j’ai utilisé un cahier ... », les matérialisés – « dans le cahier, j’ai construit un tableau avec les activités » (Vermersch, 1994). Les éléments qui composent le procédural sont :

- i- Les savoirs pratiques ;
- ii- Le déroulement des actions élémentaires ;
- iii- Les actions mentales, matérielles et matérialisées ;

Les contextes : Ils définissent les variables, qui seront abordées notamment au début de l’entretien, par l’interviewé, où le tuteur parlera, effectivement, plutôt du contexte, de l’environnement et des circonstances que de la procédure du « faire ». L’intervieweur doit alors posséder certaines notions basiques sur le vocabulaire et l’activité pour comprendre le discours, intervenir lorsque cela se fait nécessaire et canaliser l’entretien (Vermersch, 1994). Les éléments sont :

- i- Les circonstances
- ii- L’environnement

Les jugements : Ils relèvent du domaine du subjectif. Lorsque le sujet parle de ses actions, il est exposé au jugement de l’autre sur ses compétences, ses capacités et son identité professionnelle. Tous les trois : le procédural, le contexte et les jugements, sont complémentaires (Vermersch, 1994). Tout comme le contexte, les jugements apparaissent également comme une façon de ne pas aborder le « faire » de la tâche. Généralement, dans les débuts, l’interviewé porte des jugements plus globaux et l’intervieweur attentif, cherchera le bon moment pour orienter l’entretien vers le « comment faire ? ». Ce sont alors des jugements qui sont importants pour le « faire » : Quels sont les critères utilisés pour juger son « faire » ? Les jugements du

sujet sur la tâche peuvent témoigner de ses représentations, ses croyances et éventuellement :

- i- Les évaluations subjectives
- ii- Les opinions et complémentaires
- iii- Les croyances

Le déclaratif : Il s'agit de ce qui légitime l'action, la théorie et ce n'est pas l'action. La description de l'action peut être incluse dans le déclaratif, c'est-à-dire ici, la théorie. Les théories qui apparaissent dans le discours permettent de prendre connaissance du savoir théorique et procédural employé dans l'action (Vermersch, 1994). On retrouve :

- i- Les savoirs théoriques
- ii- Les savoirs procéduraux
- iii- Les formalisés
- iv- Les savoirs réglementaires

L'intentionnel : En décrivant l'action, le but apparaît, même s'ils diffèrent du but final et des sous-buts qui ont besoin d'être exécutés pendant l'ensemble de l'activité. Il existe donc des tâches spécifiques pour atteindre les sous-buts. Le « qui » est indispensable pour accéder au savoir procédural et théorique, contenu dans le discours du travailleur sur son activité de travail. Cependant quand le sujet parle de l'objectif, dans l'optique d'en savoir plus sur l'opérationnel de son activité ou le « comment », on lui demandera ce qu'il a fait, ou les démarches qu'il aura utilisées pour atteindre le but (Vermersch, 1994) :

- i- Les buts et les sous-buts
- ii- Les finalités
- iii- Les intentions
- iv- Les motifs

2.5.1.2 La position de parole

La position de la parole peut être analysée en tant que position formelle ou incarnée. Au cours de son discours, le sujet, en position de parole formelle, utilisera une parole plutôt théorique. Au moment de la position de la parole incarnée, le sujet exprimera la dimension sensorielle et affective du vécu. Il se réfère, ici, à sa « présence » dans l'activité quand il raconte la mise en œuvre. C'est ce dernier point qui sera le plus important pour notre recherche, puisqu'elle vise à la connaissance même de la mise en œuvre de la tâche (Vermersch, 1994).

Cependant, l'« être présent » n'est pas l'unique critère pour la bonne réussite de l'entretien. En effet, on peut également souligner la qualité de l'information recueillie. Il existe, ici, des indicateurs pour observer ces positions ainsi que des inducteurs pour accéder à l'état souhaité. Sans être directif par rapport aux actions qui ont été réalisées, il reste important de guider la parole de l'interviewé afin qu'il atteigne la position de la parole incarnée, un état pas directement accessible, qui répond au but de la recherche (Vermersch, 1994).

Les indicateurs de « position de la parole » qui seront utilisés dans l'entretien d'explicitation, sont les verbales et les non-verbales. Il est possible, parfois, qu'ils s'opposent et dans ce cas, il sera donné davantage d'importance au non-verbal. En ce qui concerne les indicateurs, les non-verbaux sont le décrochage du regard, le ralentissement du rythme de parole (Vermersch, 1994).

Tout d'abord, on abordera cette partie concernant le décrochage du regard qui représente un indicateur de changement de direction de la pensée. Il Existe plusieurs manières de regarder qui fournissent des informations sur ce que pense le sujet. On retrouve, par exemple, le regard fixe vers l'horizon lorsqu'il travaille mentalement à l'exécution de l'action. Si au contraire son regard bouge sans arrêt, on peut dénoter un problème de communication à gérer. Le dernier exemple intéressant sera quand le sujet regarde l'intervieweur dans les yeux, par convention sociale. Dans ce cas, cela empêchera l'accès à l'expérience interne et il s'agira également d'un problème à gérer.

Ensuite, le ralentissement du rythme de parole est à prendre en considération. En effet, au fur et à mesure que le sujet entrera dans son mental, sa parole se ralentira. Différent du discours tout prêt, basé sur des savoirs théoriques, très communément trouvé dans le discours des experts lorsqu'on est interviewé. Les indicateurs verbaux utilisés dans cette technique, seront les marqueurs linguistiques. La position de parole formelle est une marque pour la généralisation qui démontre le distanciellement de la situation, par exemple : « je le fais toujours, jamais, quelquefois, etc. » et « les mots abstraits qui renvoient à un sens idéal : « la liberté », « l'intérêt », « la méthodologie »... « il est au niveau d'une classe de tâches » (Vermersch, 1994 : page 62).

2.5.1.3 Les reformulations

La position de la parole incarnée est plus spécifique, descriptive, concrète, reliée à des connotations sensorielles. Le sujet raconte l'action au présent, le pronom personnel apparaît à la première personne du singulière et on verra des verbes qui démontrent la connaissance, comme : « je crois », « je pense ». Les inducteurs guident vers la position de la parole envisagée : l'incarnée (Vermersch, 1994). Pour ralentir le rythme de la parole et pour que la personne puisse évoquer l'action qui a été effectuée, l'intervention pourra être élaborée de manière directe ou indirecte. Il

sera nécessaire d'une certaine ténacité pour faire une intervention directe, sur la parole de l'interviewé, sans rupture. On utilisera par exemple des expressions comme : « prenez le temps », « attendez un peu ». Une intervention indirecte, dans laquelle la question posée force le sujet à invoquer l'action passée, peut être effectuée à partir du contexte, alors que l'autre, se basera plutôt sur le sensoriel vécu actuel et sur la structure de l'évocation.

Comme la verbalisation de l'action n'est pas une activité ordinaire, les reformulations aident à passer vers le vécu. En effet, si l'intervieweur, par exemple, reprend une partie de la parole de l'interviewé, à propos du contexte et de la reformulation : « et quand vous voyez... ». Ensuite, l'intervieweur évoquera l'expérience du présent, le sensoriel présent : « comment vous êtes en train de revoir ? » ou en orientant le sujet à chercher ses expériences internes : « qu'est-ce que tu revois ? »

Vermersch utilise comme base le processus de compression selon la théorie opératoire/équilibration, de Piaget (1993). Cette théorie se compose de trois étapes. En premier, on peut citer : l'Assimilation, concernant l'intégration des nouveaux éléments, à la structure existante de l'individu. Toutefois, cette Assimilation n'est pas un mécanisme suffisant pour assurer le développement de nouvelles structures. Cela exigera, alors, l'intervention du second processus : l'Accommodation. Cette nouvelle étape se caractérise par des changements dans la structure de l'Assimilation. On retrouve l'accueil de nouveaux éléments cherchant l'équilibre dans une troisième étape. Ce processus générera : une Adaptation cognitive et permettra la récupération de l'équilibre cognitif. Donc, on ira au prochain pas qui peut reconduire à l'équilibre précédent ou à des transformations qualitativement différentes. En ce qui concerne la capacité à assimiler le milieu, on doit souligner le fait qu'elle est inhérente aux êtres humains, comme si elle faisait partie de leurs réflexes. Ces expériences-réflexes sont enrichies par les Assimilations structurées tout au long de la vie. Ainsi, la logique, la pensée, la connaissance, naîtront et se développeront en fonction de ces processus d'Assimilation, d'Accommodation et d'Équilibration.

Bien que la prise de conscience de ce processus cognitif soit acquise aussi au fur et à mesure, elle consiste à reconstruire, sur le plan de la représentation cognitive, ce qui avait été réalisé dans la mise en œuvre. Dans l'effectif, le sujet fait son cheminement entre un stade de conscience pré-réfléchi, un niveau de non-conceptualisation et où le « je » n'est pas présent jusqu'à la présence de soi, la conscience réfléchie, la prise de conscience est un processus cognitif, ou la position cognitive incarnée. Le processus d'incorporation de la connaissance va de l'extérieur vers le centre. Autrement dit, on passera de ce qui est plus clair, comme les perceptibles avec le but, le résultat ou les effets sensoriels, jusqu'au centre, ou jusqu'au plus précis, comme c'est le cas de la formalisation de la séquence de mouvement utilisée, par exemple (Vermersch, 1994).

Il est alors possible de différencier les quatre étapes qui composeraient cet écart entre le pré-réfléchi et le réfléchi. Dans la première, il est question du vécu de l'action, ou la connaissance en acte, sans nécessairement tenir compte du « faire », mais avec un codage lexical. Ensuite, la deuxième étape serait le vécu représenté. Il s'agit de l'étape de la parole incarnée, c'est-à-dire, des signifiants intériorisés. À cet instant, apparaît, ici, la thématisations ou tout simplement la différenciation du langage employé. C'est donc en thématisant que l'on voit émerger la troisième étape qui serait le vécu verbalisé, où l'on peut procéder à une présentation par les significations. Enfin, on doit citer, ici, la réflexion, quatrième et dernière étape, comme le vécu en tant qu'objet de connaissance et construction de l'expérience.

Le pré-réfléchi est toujours une source renouvelable d'adaptation des nouvelles connaissances et des techniques. Cependant, il est nécessaire de bien différencier la connaissance formalisée à partir du connu, des idées préconçues, au lieu de l'aperçu qui ne serait pas encore conceptualisé (Vermersch, 1994).

Pour cela, on se doit de connaître les normes, le prescrit, afin de connaître, par avance, les indicateurs, les traces et les observations. Elles s'organisent à partir des analyses du travail dans la plateforme en ligne pour soutenir l'entretien d'explicitation avec les tuteurs. Pour déclencher l'entretien, les questions initiales qui viseront à comprendre comment le tuteur exécute son travail et les usages de soi, seront :

« Comment faites-vous la médiation au sein du forum ? »

« Comment organisez-vous votre processus de travail ? »

« Qu'est-ce que c'est qu'être un tuteur pour vous ? »

« Comment faire pour être un tuteur ? »

Pour cette étude portant sur le forum, nous développerons l'analyse de l'entretien dans le chapitre prochain. Nous ferons appel aux indicateurs de l'entretien et aux traces et observables.

2.6 Considérations générales

La méthode et le recueil des données est une partie très importante de la recherche, après que les objectifs et les hypothèses aient été tracés, puisque c'est une méthodologie bien fondée qui permettra de répondre à la question initiale de la recherche. Comme on a pu le voir, l'activité tutorale, en tant que télétravail, est toujours délimitée par des barrières, pour faire une analyse *in locus* et de manière naturelle. Cela s'explique par le fait que les travailleurs n'ont pas besoin d'un horaire ou d'un endroit fixe, pour faire leur activité. Alors, on a choisi de faire une analyse du travail prescrit et une analyse du travail réalisé, dans forum, lors de l'interaction du tuteur avec le tutoré, pour trouver les marqueurs langagiers. Ce recueil dans une base de données secondaire, a permis une analyse du contenu du forum très sérieuse, pour trouver des éléments de base pour l'étape suivante : soulever des questions précises sur l'activité tutorale et son identité. Ainsi, enfin, on a réalisée un entretien à propos de l'activité tutorale dans le forum et la co-construction de l'identité du tuteur.

II.3 Troisième chapitre : analyse et résultats

L'analyse et les résultats de cette recherche porteront sur des éléments caractéristiques de la co-construction de l'identité du tuteur. Les données seront analysées et les résultats quantitatifs et qualitatifs présentés, c'est-à-dire l'étude qui était effectuée dans le forum et l'entretien avec les tuteurs. L'entretien a pris appui sur les résultats de l'analyse du forum. Le forum s'appuie sur l'analyse documentaire. Cette analyse documentaire consiste à recueillir les données à propos du travail prescrit, qui a ensuite été confronté au travail réel, développé dans le forum, et à la fin explicité par le tuteur dans l'entretien.

3.1 Le processus de travail du tuteur et son identité

Selon Schwartz (2009) l'être humain cherche toujours à s'adapter au milieu et il rentre, par conséquent, dans un débat de norme lié au social, mais aussi à leur santé, à leur travail, droits, rêves etc. C'est le *corps-soi* qui se manifeste au cours de l'histoire de l'individu, au niveau micro, tout en se faisant présent au niveau méso, et qui serait influencé par le niveau macrostructural. Le tuteur, par exemple, remplit ses missions dans les limites du possible en faisant *usage de soi* (Schwartz, 2003) pour soi-même et pour l'autres, mais aussi de ses compétences en tant que médiateur d'une situation de apprentissage. Et il établit les débats de norme relative au travail

prescrit pour l'institution, qu'à niveau méso répondre a lois qui aura été politiquement institué dans les débat de norme de la société à niveau macrostructural. Ces relations sont très porteuses des valeurs personnelles, sociales, du marché et établissent un débat de normes qui ouvre la voie à possibles re-normalisations dans le cours de l'histoire et de l'adaptation au travail réel. Par conséquent, les compétences nécessaires seront toujours floues, puisque le marché impose perpétuellement des changements.

Autrement dit, l'acte éducatif est un processus interactif entre l'enseignant, l'étudiant et le contexte (Freire, 1992). Le contexte impose des règles qui agissent sur les actions des tuteurs, qui, à son tour, les prend en considération pour étayer le tutoré. Comme les contextes varient, la même action dans une situation donnée, ne s'applique pas à une situation similaire dans un autre contexte, et *vice-versa*. L'enseignant doit anticiper la situation et l'action à effectuer. Cela amène souvent à une interaction contextualisée et permet de développer le pouvoir de négociation, d'ajustement et d'improvisation.

Quand il s'agit de l'apprentissage à distance, plus on voit apparaître d'interactivité et de coopérativité et plus complexe deviennent la conception et le design, en entraînant des coûts de maintenance plus élevés. Par ailleurs, l'interaction « un à un », dans la plateforme numérique, demande également une grande disponibilité du tuteur. Par ailleurs, dans le cadre d'une activité d'interaction de type « un à plusieurs », le tuteur peut arbitrer le débat de façon plus large.

En effet, en tant qu'apprentissage collaboratif, la méthode d'apprentissage se fait à travers la médiation du tuteur et des échanges avec ses pairs et toutes les personnes impliquées dans le processus d'apprendre ensemble (Litto, 2009). Il existe des espaces de construction collective du savoir où les concepts et des expériences sont construits ensemble, comme sur les wikis ou les forums, par exemple.

C'est dans ces espaces de construction que la médiation du tuteur se déroule. Un point important du tutorat soulève, ici, d'autres interrogations : Le tuteur doit-il intervenir ? Si oui, à quel niveau de profondeur ? Ou plutôt : le tuteur devrait-il

intervenir dans le niveau relationnel de la discussion ou doit-il plutôt approfondir le contenu ? Ou encore, doit-il juste problématiser le contenu ? Et ces questions amènent à d'autres interrogations toutes aussi importantes, comme celle du niveau de connaissance du contenu que le tuteur doit posséder pour les tâches, telles que les incitations aux commentaires. On peut également se demander, si une connaissance de contenu serait suffisante ou s'il est nécessaire de maîtriser les techniques de problématisation, ou même, éventuellement, les deux aspects.

C'est dans l'exercice de son métier, que l'enseignant apprend à percevoir les différentes façons qu'ont les apprenants d'apprendre. En effet, l'éducation prend part au développement des individus vers leur autonomie (Freire, 1996). Dans le cas des adultes, le tuteur fait usage de l'andragogie pour former ses étudiantes, puisqu'il est guidé par un discours réfléchi sur l'homme en tant que sujet qui s'éduque et qui serait impliqué dans des situations de loisirs, de famille et ses propres contextes de travail.

Bruner (2009) introduit le concept d'*étayage* dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, en tant que modalité d'échanges. Le concept de l'espace proximal de Vygotsky propose que les interventions extérieures aident l'étudiant à résoudre les problèmes qui lui seraient impossible de résoudre par lui-même. Ainsi, sous cet angle, *étayer* consisterait alors, justement, à prendre en main ces éléments de la tâche que l'autre n'est pas capable de résoudre et de donner les indications nécessaires pour comprendre ses propres difficultés et cela avec succès (Vigotsky, 1991). Dans ce contexte, quel rôle pourrait-être celui du tuteur ?

Pour mieux illustrer cela, Goffman a comparé les relations sociales à une scène de théâtre, mais où le locuteur est également le public qui réagit en fonction de ses expériences et de ses intentions dans un contexte sans répétition, c'est à dire, un théâtre d'improvisation. Quand les réactions sont généralement basées sur des situations déjà expérimentées par lui et que ce sont des situations qui se ressemblent, ou lorsque la personne a des caractéristiques, des codes, similaires à une personne proche de lui, déjà connue, il reconnaît alors les codes. Ainsi, le stimulus / réponse est établi sur la base de la réaction qui est entendue de l'autre et des règles de la

société dans laquelle il vit (Goffman, 1973). Cette lecture a un plan social, dans lequel les individus se positionnent, se reconnaissent et sont reconnus.

Ainsi, l'homme représente son rôle dans la société par rapport au lieu qu'il occupe dans sa communauté. Dans notre société, le travail est regardé comme un rôle fondamental, son protagoniste dans la communauté est ce qu'il fait, ce qu'il produit. C'est-à-dire, que la place de l'individu dans cette société est aussi liée à son activité, à son travail. Une société de consommation, basée sur la production, par conséquent compétitive, demande chaque fois plus de compétences et d'habilités distinctes, pour des métiers chaque fois plus spécialisés (Tardif et Lessard, 2004).

Selon Dubar (1991), la structure du discours témoigne de l'identité des personnes. L'auteur propose un lien entre l'«identité sociale virtuelle ou de l'autre» et l'«identité sociale réelle ou pour eux-mêmes» de Goffman (1996). L'identité de l'autre, aussi connue comme l'*étiquetage*, concerne la cession de l'identité par les institutions et les agents qui sont en interaction avec des individus. C'est la partie relationnelle du processus de transaction objective. Selon Dubar, pour connaître cette identité, il est nécessaire d'examiner l'intérieur des systèmes d'actions dans lesquels l'individu est impliqué.

Toutefois, si le tutorat est une fonction, comme l'indique Glikman (2011), et qu'il ne s'agit pas d'une profession à proprement parler ou d'un métier, peut-on, alors, parler d'identité professionnelle ? Pouvons-nous parler de l'identité, lorsque le tutorat est une occupation secondaire du tuteur ?

L'identité est, elle-même, liée à l'auto-acceptation des personnes elles-mêmes. Il s'agit de l'intériorisation active de l'identité, et elle doit être analysée par rapport à trajectoire sociale, biographique. Comme cela est subjectif, il pourra être influencé par le contenu, le contexte et la façon dont la personne raconte son histoire de vie. Par la façon dont le sujet se rapporte au présent, au passé et à l'avenir ou comment il se situe dans son parcours, par rapport à l'identité héritée ou antérieure, et à l'identité visée ou ciblée (Dubar, 1991). Il s'agit là, d'une question fondamentale de ce travail : le tuteur pense-t-il à poursuivre cette carrière en tant que tuteur ?

Les identités héritées, visées et acquises par le sentiment d'appartenance, sont assimilées dans le processus d'interaction. Chaque personne est identifiée par une autre personne, au sein des sphères auxquelles elle appartient. Les rôles déterminés par l'étiquetage représentent des institutions (Durkheim, 2010). Cependant, pour Dubar (1991), ce serait un processus subjectif qui permettrait de parler d'une identité de négociation, pour construire des identités sociales.

Dans cette ambiguïté, définir les actions présentes dans l'acte éducatif du tuteur, le savoir-faire nécessaire et par conséquent aussi les compétences nécessaires à l'enseignant, est un travail complexe. En corrélant les actions du tuteur, en tant que médiateur dans l'enseignement de nouvelles générations d'EaD, nous pouvons voir que les tâches du tuteur sont très similaires à celles de l'enseignant. Pourtant, dans la plupart des cas, ce n'est pas lui qui prépare et organise le contenu qui est offert dans le parcours. Dans ce contexte, quelle doit-être la formation d'un tuteur d'EaD, pour obtenir ces compétences ?

3.2 Le prescrit

Par rapport à l'évaluation du tuteur, comme indiqué dans la méthodologie, les Naipistas doivent surveiller la performance du tuteur dans le forum, en trois étapes. La première est l'ouverture du forum, qui doit être faite le jour précédent ou plutôt en début de matinée le jour où la discussion commence. Le forum est déjà ouvert par l'informaticien, mais, c'est au tuteur de lancer la discussion. C'est-à-dire, la question formulée par l'auteur du module ou par le Naipista.

À ce moment-là, il convient de réviser ce à quoi servent les questions guides ou directrices. Ce sont des questions développées pendant la formation des tuteurs, basées sur le contenu du CEABSF, qui ont pour but d'aider les tutorés à discuter, à mieux guider les postages, à encourager la participation. Ainsi, au-delà de la consigne, le tuteur est muni des questions pour problématiser le forum.

Ces sont des questions très ponctuelles et adressées à chaque forum. C'est-à-dire, chaque tuteur a la même question directrice, développée pendant la formation et renégociée, si nécessaire, avec ses pairs et le NAIPE, dans un forum d'appui NAIPE/tuteur.

Le tuteur fait l'accompagnement des forums en encourageant la participation des tutorés et en les conduisant en accord avec les paramètres. Cela fait partie du travail prescrit du tuteur d'instiguer les tutorés pour provoquer de bonnes réponses et motiver les tutorés manquants, à participer au forum à temps. Quand le groupe s'éloigne du thème, il faut le guider, le reconduire et aussi le corriger en accord avec les paramètres et le chronogramme, reprendre les aspects abordés et faire une analyse et une synthèse partielle, dans le forum. Pour finaliser le forum, il faut faire la synthèse finale et clôturer en accord avec le chronogramme.

Mais, dans le cas du forum en analyse, le serveur Web de l'université avait un problème : à cause des giboulées de mars, un jour sur deux, le cours était hors ligne pendant plusieurs heures. Ainsi, pour compenser, le forum était disponible deux jours de plus, afin que les tutorés ne soient pas lésés.

Selon la Professeure Amaral (2009a), qui a fait la capacitation des tuteurs, avoir une connaissance de l'environnement d'apprentissage virtuel (AVA) signifie, également, utiliser un modèle de FOAD et en cohérence avec l'AVA. Autrement dit, il faut que les objectifs du cours et les objets d'apprentissage, soient en cohérence avec la proposition pédagogique et la plateforme numérique.

Au CEABSF, la proposition est de créer des environnements d'apprentissage collaboratifs, afin de développer des compétences qui ne soient pas limitées à la situation personnelle, mais atteignent aussi le champ institutionnel, basé sur la politique de la santé. Il est important que le tuteur fasse usage de problématiques et ainsi encourager son groupe à s'impliquer à renouveler les stratégies d'actions des tutorés, les pratiques professionnelles et la dynamique institutionnelle.

Ainsi, le tuteur fait usage d'un apprentissage significatif qui vise à développer l'apprentissage à partir de la situation pratique en interaction avec les concepts clés

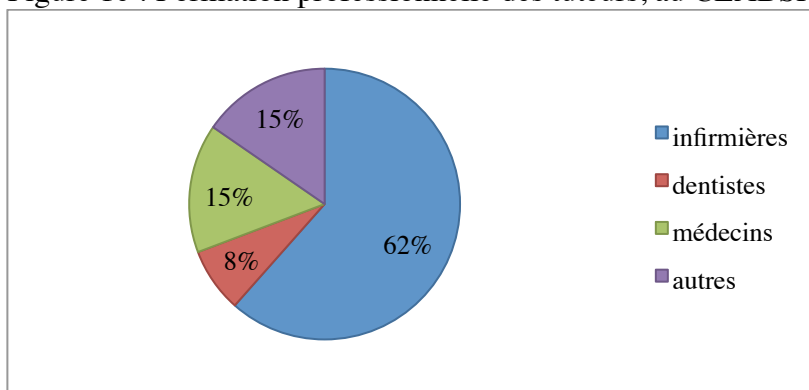
du cours. Ainsi l'habilité de la collaboration, dans le forum, est renforcée de telle façon que le vécu par les professionnels en formation soit partagé avec le groupe, de façon contextualisée.

Le tuteur doit utiliser des critères pour la médiation en fonction du profil du groupe, du tutoré, de l'activité proposée et des technologies utilisées. Quand il fait la problématisation, il doit encourager les tutorés à exprimer leurs idées, leurs opinions et leur esprit de coopération. Il faut également qu'il stimule la recherche de solutions créatives et promeuve la réflexion dans des situations problématiques. Enfin, il doit avoir une planification systématique pour accompagner et élaborer le processus d'apprentissage du tutoré, pour promouvoir l'auto-évaluation et la confiance en soi, du tutoré et observer le niveau de chaque tutoré (Morgado, 2001).

3.3 Le profil des sujets de la recherche

Cette étape est une étude descriptive dans le but de connaître le profil général du tuteur du CEABSF. Les données initiales étaient à propos de l'âge, profession, sexe, le niveau de scolarité et le type de contrat de travail hors du cours. Ces données ont été analysées et traitées dans un tableau Excel.

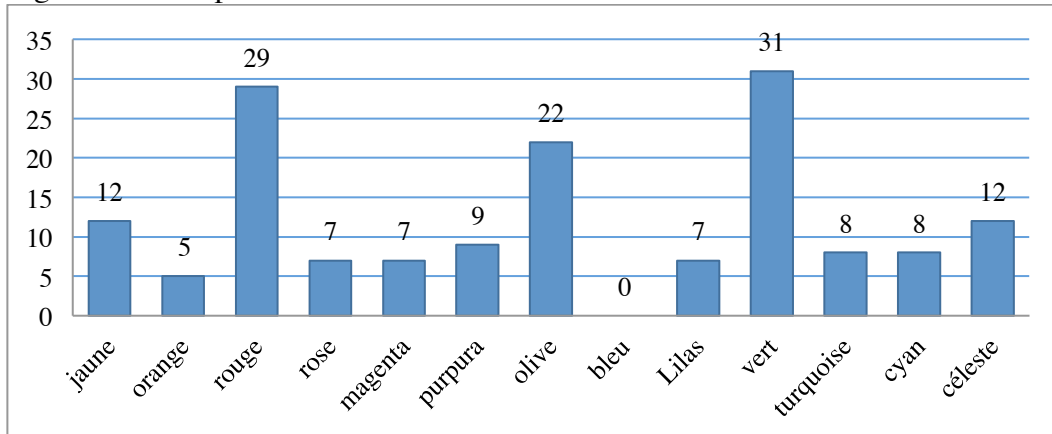
Figure 10 : Formation professionnelle des tuteurs, au CEABSF



Source: données de la recherche (Vieira, 2013).

À l'égard du profil du tuteur, 85% des tuteurs sont des femmes ; l'âge des tuteurs varie de 30 à 53 ans et la moyenne est de 40,54 ans ; 54% sont mariés, 46% sont célibataires. Par rapport au genre, 15 % sont de sexe masculin et 85 % de sexe féminin. La plupart des tuteurs de ce cours, sont infirmiers (huit sur treize), un dentiste, deux médecins et deux pharmaciens.

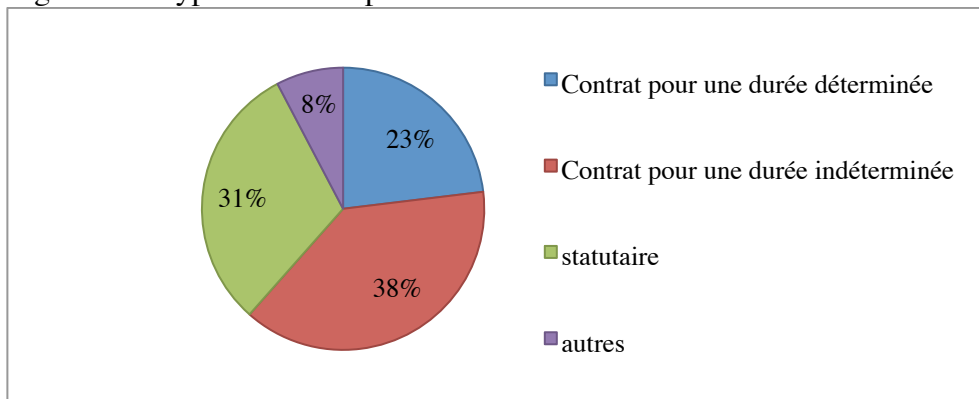
Figure 11 : Temps de formation du tuteur au CEABSF



Source: données de la recherche (Vieira, 2013)

Pour la plupart des tuteurs, le tutorat est un travail secondaire, la majorité des tuteurs ont un autre emploi. Comme on peut l'observer selon les données, l'un est en emprunté d'une autre institution publique, trois ont un contrat à durée déterminée, cinq ont un contrat à durée indéterminée et quatre sont statutaires.

Figure 12 : Type de contrat professionnel hors CEABSF



Source: données de la recherche (Vieira, 2013).

L'analyse du forum a permis d'apercevoir une partie de l'activité de travail du tuteur et ainsi extraire quelques indicateurs observables à-propos du travail réel du tuteur, basé sur le travail prescrit. Le but est de faire l'analyse des traces de l'activité, ce qui permettra de confronter le résultat technique attendu avec le résultat réel et trouver quelques indicateurs pour l'entretien.

3.4 Les marques de la co-construction de l'identité, dans les trois dimensions de la signifiante

Le cours CEABSF possède des paramètres de correction pour ses activités. Ainsi, pour ce qui relève du forum, au-delà du prescrit précédemment présenté, et sans priorité de valeur, le tuteur doit, tout d'abord, procéder à une observation de la capacité du tutoré à exprimer sa compréhension sur la planification et accompagner des projets de santé qui visent à intervenir avec la communauté. Il doit aussi observer l'habileté du tutoré à discuter les questions du forum avec ses collègues.

Par rapport à l'organisation des données sur la plateforme numérique, les réponses sont ordonnées de telle manière que ce sera toujours la dernière réponse qui sera en haut. Sauf dans le cas d'un commentaire posté par quelqu'un, la réponse à la question apparaîtra dessous, c'est ce qu'on appelle : une réponse imbriquée. Les numéros utilisés pour l'organisation des réponses de façon chronologique et dialogique, se présenteront ainsi par ordre décroissant.

L'organisation de l'analyse respectera le design du *corpus* qui aura été recueilli dans le forum. Autrement dit, pour réorganiser le dialogue, on créera une cartographie de tout le forum avec les dates de conversation et des exemples essentiels. Il s'agit des exemples qui représentent les questions soulevées tout au long de l'étude et qui sont également apparues pendant l'analyse.

3.4.1 L'analyse thématique-sémantique : de quoi parle-t-on ?

Le sens du mot est analysé en se basant sur la loi de l'équivalence, qui à son tour est déterminée par les mesures respectives de généralités déterminant l'équivalence des concepts possibles dans leur domaine (Vygotsky, 1991). Pour ce faire, l'analyse des données a été initiée à son niveau supérieur, et, dans un second temps, la phrase est ici réduite à ses éléments constitutifs (Benveniste, 1995). Nous avons sélectionné des indicateurs sémantiques particulièrement proches dans les 13 forums, basés sur les fonctions prescrites par l'Àgora, qui ont été montrés dans le tableau 10, où il est possible de remarquer le travail prescrit par l'institution et les 6 de étayage de Bruner. On observe les résultats suivants.

Comme nous pouvons le remarquer, les indicateurs les plus présents sont : « Le tuteur encourage la participation des tutorés », « Le tuteur forme des problématiques pour provoquer des réponses », « Le tuteur appuie les bonnes réponses », « Le tuteur encourage les étudiants à participer ». Ce sont plus particulièrement les tuteurs Rouge, Rose, Lilas, Olive et Magenta qui ont pu avoir la plus forte participation au forum. Ces tuteurs ont été contactés par email, sauf Rose qui était en congé. Rouge, Olive et Magenta, ont accepté de participer à la recherche.

Les tuteurs Orange et Vert ont été choisis à cause de leurs faibles participations au forum, par rapport aux autres tuteurs, mais toujours dans le prescrit par l'institution. Puisque même s'il doit problématiser le forum, il est attendu au minimum trois interventions : ouverture, synthèse partielle et synthèse à la fin pour la clôture du forum. Le tableau 10 montre comment a été réalisée l'analyse, les données restantes seront présentées en appendice, page 1.

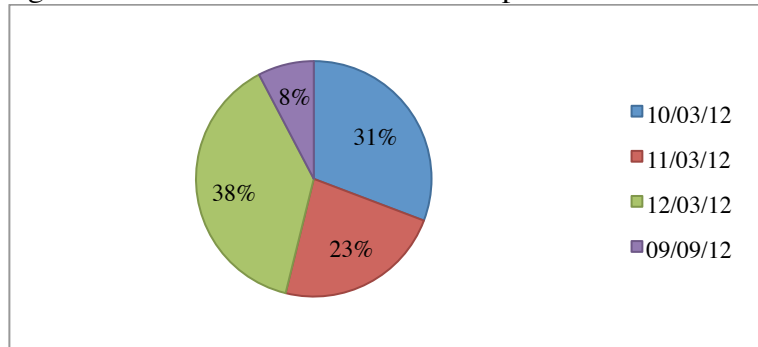
Tableau 10 : L'étayage effectué par le tuteur du CEABSF (N-13)

Fonctions de Bruner	N °		Jaune	Rouge	Rose	Céleste	Pourpre	Lilas	Bleu	Cyan	Magenta	Olive	Vert	Orange	Turquoise	Total
		PRESCRIT														
Enrôlement Oui=1 Non=0	1.1	le tuteur clarifie le thème que le forum devra suivre.	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	12
	1.2	le tuteur utilise un mot d'accueil adressé aux participants pour lancer le forum.	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	7
	1.3	le tuteur fait l'ouverture du forum, généralement le matin, un jour avant la date fixée.	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	6
	1.4	Le tuteur présente les objectifs du forum.	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	4
	1.5	Le tuteur motive les tutorés absents à participer au forum aux temps définis.	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	1.6	Le tuteur motive les tutorés absents lorsqu'ils rentrent dans le forum.	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
	1.7	Le tuteur utilise un mot d'accueil adressé aux tutorés lorsqu'ils sont en retard.	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	6
Réduction des degrés de liberté	2.1	Le tuteur utilise des questions problématiques pour fractionner l'activité.	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	11
	2.2	Le tuteur fait passer toutes les précisions, les contraintes et les règles.	0	0	3	0	0	0	0	0	1	1	1	0	2	8
	2.3	Le tuteur utilise des consignes pour diviser la tâche.	0	0	7	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	8
Le maintien de l'orientation	3.1	Le tuteur procède rapidement à la correction des concepts erronés pendant la discussion.	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	5
	3.2	le tuteur conduit le groupe en fonction des corrigés.	0	0	4	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	9
	3.3	Le tuteur encourage la participation des tutorés.	1	14	7	9	4	10	0	0	9	7	1	1	1	64
La signalisation des caractéristiques déterminantes	4.1	Le tuteur reprend les aspects généraux dans une synthèse partielle.	2	1	1	0	0	1	2	0	1	2	1	0	0	11
	4.2	Le tuteur forme des problématiques pour provoquer des réponses.	1	18	8	0	0	0	0	0	0	11	1	1	1	41
	4.3	Le tuteur fait une synthèse finale.	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	9
	4.4	Le tuteur appuie les bonnes réponses.	1	14	4	10	2	1	0	0	3	5	0	0	0	40
	4.5	Le tuteur indique des lectures complémentaires.	0	0	1	1	2	5	0	0	0	0	0	0	0	9
Le contrôle de la frustration	5.1	Le tuteur encourage les étudiants à participer.	0	16	4	1	1	3	0	0	4	2	0	0	0	31
	5.2	Le tuteur guide le groupe, le reconduit quand il s'éloigne du thème. Il Ramène l'attention du groupe sur la tâche.	0	4	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	10
La Démonstration	6	Modélisation	0	0	1	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	10

Source : développé pour l'auteure (Vieira, 2013).

Le forum est ouvert avant la date, mais c'est le tuteur qui doit poser la question principale et problématiser, comme expliquer la ligne que la discussion doit suivre. Normalement, un forum reste ouvert aux postages, pendant dix jour, l'étudiant doit participer au forum avec, au minimum, un postage substantiel et interagir avec les collègues.

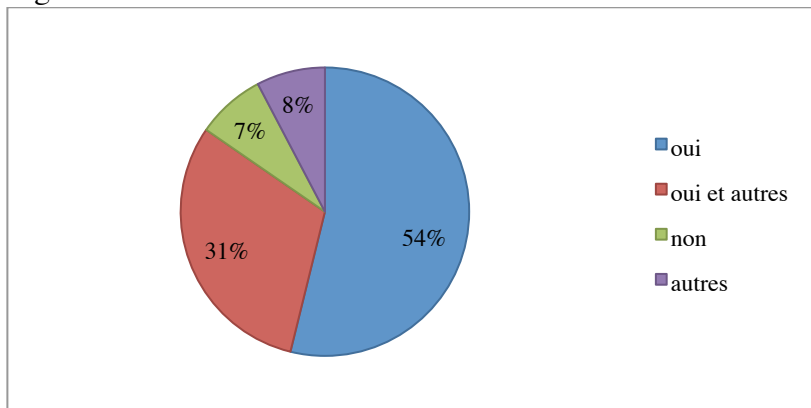
Figure 13 : Date d'ouverture du forum par le tuteur. N=13



Source : Analyse du forum du cours CEABSF, développée par l'auteur.

Le tuteur doit faire l'ouverture du forum la veille ou le matin du jour du début des postages. Néanmoins, et cela est une prescription, 38% des tuteurs ont fait l'ouverture un jour après la date proposée et posé au forum la consigne de l'activité.

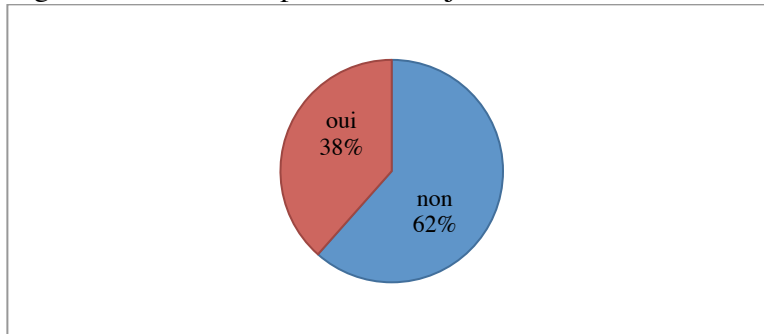
Figure 14 : Le tuteur clarifie le thème dont le forum suivra. N= 13



Source : Analyse du forum du cours CEABSF, développée par l'auteur.

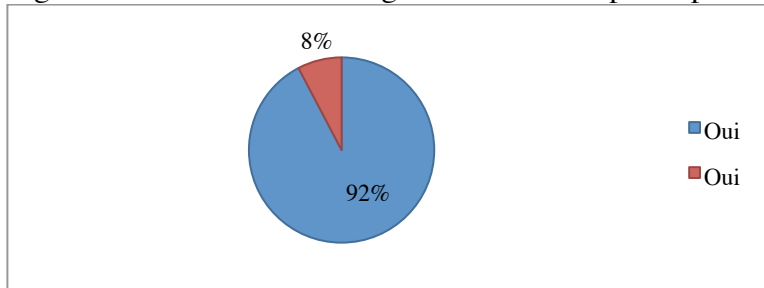
Pour déclencher la discussion, 93 % des tuteurs ont posé la question clé et 38% parlent sur l'objectif du forum.

Figure 15 : Le tuteur présente l'objectif du forum. N=13



Source : Analyse du forum du cours CEABSF, développée par l'auteur.

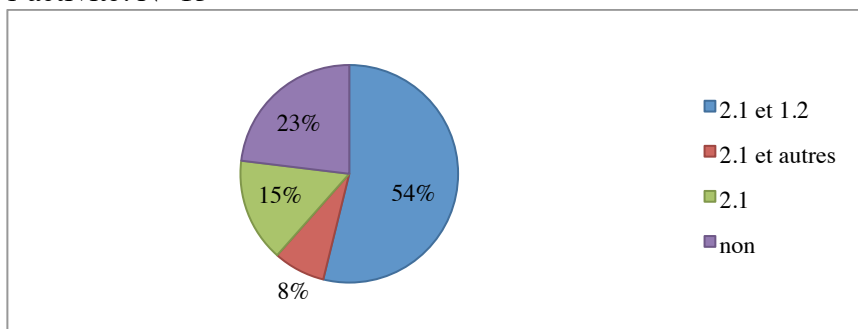
Figure 16 : Le tuteur encourage les étudiants à participer au forum. N=13



Source : Analyse du forum du cours CEABSF, développée par l'auteur.

En ce qui concerne l'encouragement des étudiantes à participer au forum, 92 % des tuteurs l'ont fait en accueillant les étudiants, ou en posant des questions stimulantes et en encourageant les postages.

Figure 17 : Le tuteur utilise les questions qui problématisent pour fractionner l'activité. N=13

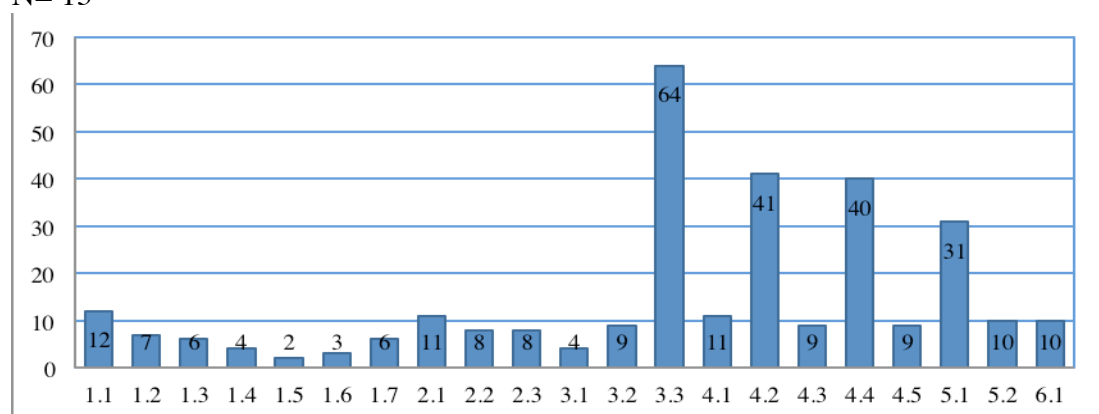


Source : Analyse du forum du cours CEABSF, développée par l'auteur.

L'accompagnement du forum est fait avec un corrigé qui permet, au tuteur, d'évaluer la discussion et la conduite, 92% des tuteurs ont mené la discussion basée sur les corrigés et 79% ont montré l'attention au contenu du postage. Par rapport à l'attention à l'apprentissage des professionnels en formation, 69% des tuteurs cherchent à suivre l'apprentissage des professionnels, problématisant les postages et dans 53% des forums, il est apparu des concepts erronés et les tuteurs ont fait la correction. En 38% des cas, les tuteurs ont fait appels à des professionnels pour participer au forum et ont encouragé le dialogue entre les participants, avec l'intention de développer une communauté d'apprentissage.

Les tuteurs, pour faire le point, doivent faire une synthèse partielle des forums, 30% des tuteurs l'ont fait, mais il y a des tuteurs qui préféraient faire la médiation un-à-un. En conséquence, les tuteurs qui ont choisi le tutorat un-à-un, ont préféré la médiation dirigée pour faire la synthèse. Mais, il y a les tuteurs qui préféraient faire la médiation un-à-plusieurs, ou stimuler les tutorés à le faire et ainsi à utiliser la médiation à plusieurs pour un.

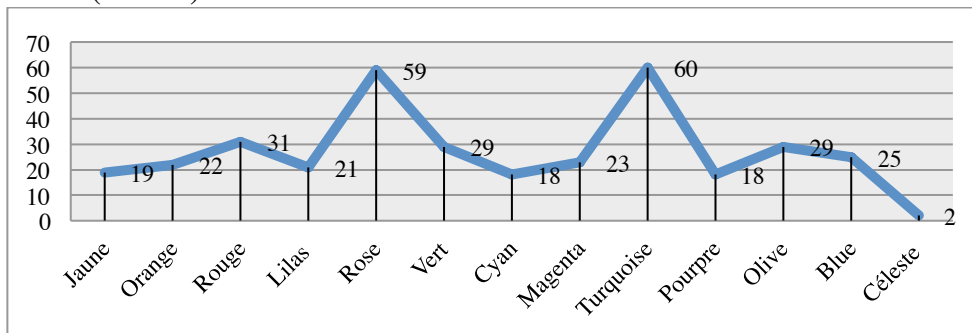
Figure 18 : Fonctions d'étayage plus fréquent dans le processus de tutorat (CEABSF) N= 13



Source : Analyse du forum du cours CEABSF, développée par l'auteur.

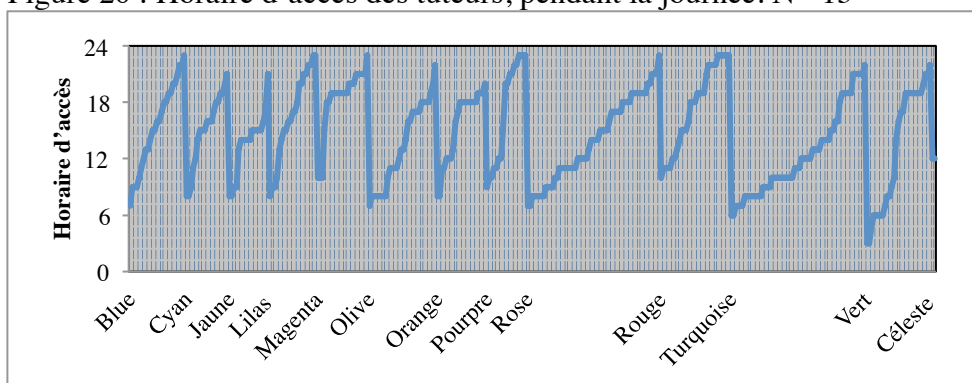
En analysant les accès des tuteurs de l'UDI on peut observer qu'ils sont plus remarquables à la fin qu'au début du forum, les dates où il y avait moins d'accès, c'était en raison de problèmes sur le serveur réseau.

Figure 19 : Nombre d'accès à la plateforme, dans un intervalle de 2 semaines, par le tuteur (N=357)



Source : Analyse forum du cours CEABSF développe pour l'auteur.

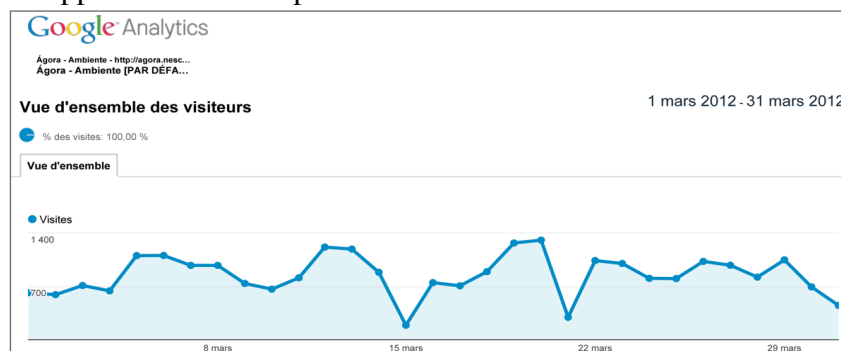
Figure 20 : Horaire d'accès des tuteurs, pendant la journée. N= 13



Source : Analyse du forum du cours CEABSF, développée par l'auteur.

Les heures de travail pour le tuteur, selon leur contrat sont de 10 heures par semaine. Les données utilisées, ici, correspondent au nombre d'heures au cours desquelles la plateforme a été consultée, pendant le période de deux semaines.

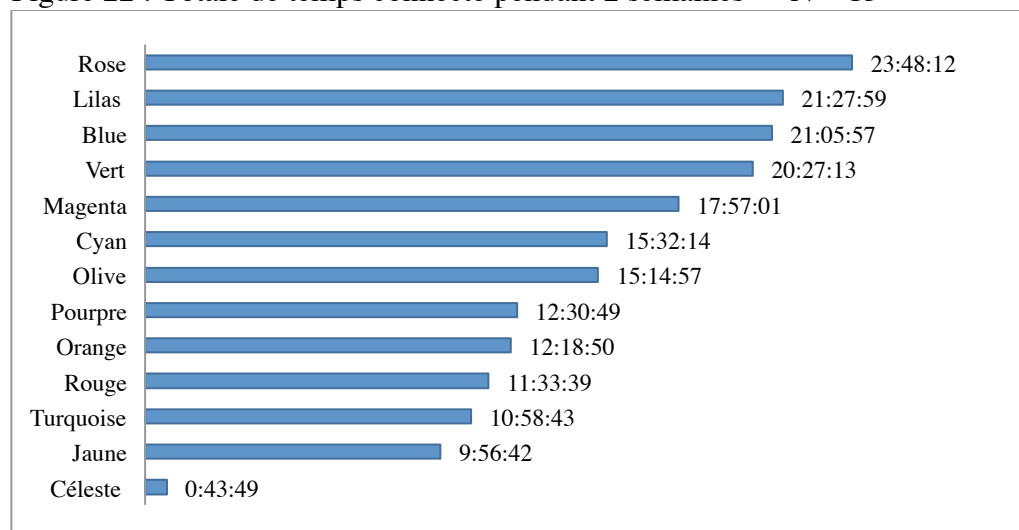
Figure 21: Rapport d'accès à la plateforme et connexions au serveur numérique



Source : Google analytics, 2013.

Mais, le travail du tuteur n'est que dans la plateforme ?

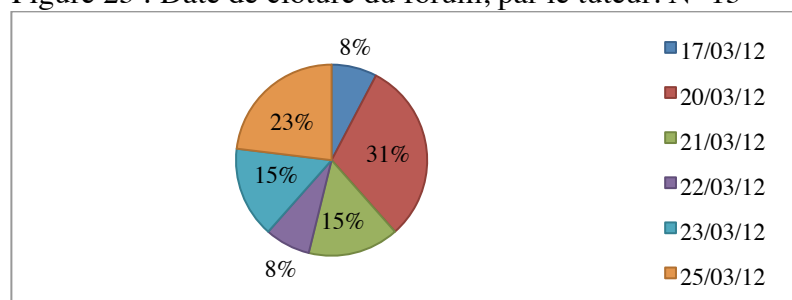
Figure 22 : Totale de temps connecté pendant 2 semaines³⁷ - N = 13



³⁸Source : Analyse du forum du cours CEABSF, développée par l'auteure.

Pour finaliser les forums, les tuteurs doivent faire une synthèse finale, avec les principaux éléments de la discussion, 61% des tuteurs l'ont fait. Par rapport à la date de clôture du forum, il y a eu deux jours d'avance, à cause d'un problème au niveau du serveur du réseau. Ainsi, les professionnels en formation ont eu plus de jours, pour participer au forum.

Figure 23 : Date de clôture du forum, par le tuteur. N=13



Source : Analyse du forum du cours CEABSF, développée par l'auteure.

On voit, par rapport aux fonctions d'étayage les plus fréquentes du processus de tutorat par tuteur, que le tuteur Rouge est l'un des plus actifs. En tant que Professeur universitaire, il a une expérience d'enseignement présentiel, il est aussi tuteur dans le

³⁷ Même que ces données démontrent des différences significatives, il n'est pas fiable, puisque le tuteur peut développer des activités offline.

³⁸ Le tuteur Céleste était en vacances pendant la recherche et les tâches accomplies par le remplaçant.

CEABSF, depuis environ quatre années, pendant toutes ces années, il a participé à toutes les formations effectuées par l'*Àgora*, destinée aux tuteurs. Son expérience, dans le système de santé, est le suivi des étudiants pendant la formation, quand il doit faire les stages programmées.

En relation avec ouverture du forum, le tuteur Rouge est attentif aux prescriptions. Par rapport à l'accompagnement du forum, ce tuteur a une posture de médiation un pour un, plus individualisé. Et encourage les professionnels à échanger des expériences entre eux.

Même s'il est fait dans un forum ouvert à 25 tutorés, les commentaires étaient faits à chaque postage, il était attentif aux concepts erronés qui sont apparus dans le forum, mais, il n'a pas fait la synthèse. Pour finaliser le forum, le tuteur fait la synthèse finale et doit mettre au point, à l'heure. Il est entré 32 fois et est resté connecté à la plateforme en ligne : 11 heures et 33 minutes pendant les deux semaines. Il était connecté pendant 92% des jours d'analyse et avait un plus grand accès, les premiers et derniers jours du forum. En ce qui concerne les horaires d'accès, on remarque une activité plus importante après 18 heures et 23 heures et parfois, à 11 heures du matin.

Concernant le tuteur Rose on constate qu'il a l'expérience du système de santé publique. Comme le Rouge, il a une expérience d'enseignement présentiel, comme tuteur, dans le CEABSF, depuis 2008 et a participé à toutes les formations effectuées par l'*Àgora*, pour les tuteurs. En relation à ouverture du forum, le tuteur Rose est attentif aux prescriptions. Par rapport à l'accompagnement du forum, ce tuteur a un aspect de médiation dirigé un-à-un, et collectif, un pour plusieurs.

La durée de connexion à la plateforme est de plus de 23 heures et 48 minutes et il est entré 39 fois pendant les deux semaines. Il était connecté 92% des jours d'analyse et avec un plus grand accès par rapport aux jours situés à l'extrémité et au milieu du forum et en ce qui concerne les horaires d'accès, il est plus souvent après 18 heures et parfois à 11 du matin. Le Pourpre est un professionnel du système de santé, spécialiste, tuteur dans le CEABSF depuis de 2009, pendant les dernières années, il a participé à des formations effectuées par l'*Àgora*.

En relation avec l'ouverture du forum, le tuteur pourpre ouvrait après la date. Par rapport à l'accompagnement du forum, ce tuteur tient une posture de médiation un-à-un et aussi collective, même s'il est entré 9 fois et avec un total de 12h et 30 minutes pendant les 2 semaines. Il a encouragé les professionnels à échanger des expériences entre eux. Le tuteur a finalisé le forum, mais pas avec la synthèse. Il était connecté 71,40 % les jours d'analyse et avec un plus grand accès par rapport au temps, pendant la journée, au bout du forum.

Travailleur dans le système de santé et spécialiste, le tuteur Lilas travaille au CEABSF depuis 2008 et a participé à des formations de l'*Àgora*. Il est attentif au prescrit par rapport aux dates d'ouverture et de l'accompagnement et des synthèses. Il a participé au forum 19 fois, il est resté connecté pendant 21 h et 27 minutes, soit 78,57% des jours. Il était d'une constance d'accès plus grande de 15h à 17h et de 18h à 23 heures et au dernier jour.

Jusqu'ici, on peut dire que la façon du tuteur Bleu à intervenir est différente des autres. Il fait l'ouverture comme le prescrit le prévoit, mais, par rapport à l'accompagnement, il fait 'une synthèse partielle et finale, où il reprend les points importants, mais sa médiation est plutôt collective, il poste au forum, 4 fois. Il était connecté pendant 21 heures et 5 minutes, 78,57 % des jours, plus au début qu'à la fin. Ce tuteur est maître, n'est pas lié directement au système de santé. Il est tuteur depuis 4 ans dans le cours, et participe à toutes les formations du groupe.

En ce qui concerne le tuteur Cyan, il est spécialiste, il travaille au système de santé. Il a participé à la formation initiale du cours, mais après, il a arrêté son travail pendant un certain temps. Il a fait partie du « cadre de réserve de tuteur ». Il était connecté pendant 15 heures et 32 minutes, il a participé 6 fois au forum, mais il a fait l'ouverture qu'après, il n'était pas posté à la consigne et n'a pas fait un bon accompagnement. Son horaire le plus commun d'accès était entre 15 et 16 heures et pendant 78,57% des jours.

En analysant le tuteur Magenta, spécialiste et travailleur du système de santé, débutant à un cours de master, tuteur dans le CEABSF depuis 2008, pendant les

dernières années, il a participé à des formations effectuées par l'*Àgora*. Il été attentif avec l'ouverture du forum et les prescrits. Par rapport à l'accompagnement du forum, ce tuteur a une posture de médiation un-à-un et aussi collective. Il a conclu le forum sans la synthèse. On peut apercevoir qu'il a fait 20 postages au forum, l'horaire où il a le plus accédé était de 19h et à 21h, Il était connecté 64,28 % des jours d'analyse et avec un plus grand accès au début et au bout du forum.

Olive est maître, professionnel du système de santé, il est tuteur du cours depuis 2009. Il a fait l'ouverture du forum après la date et n'a pas utilisé une consigne différente de celle proposée, il a problématisé la question. En ce qui concerne l'accompagnement, sa manière de conduire le forum est un pour un et un pour plusieurs, il fait les synthèses du forum et la clôture un peu après. Il a accédé à la plateforme pendant 15 heures et 14 minutes, pendant les deux semaines, avec plus d'accès pendant le dernier jour, mais accède 85,71% des jours et plus à partir de 8 heures du matin, un peu à 11 heures et 17 et 18 heures et il a fait 19 postages.

La participation du Vert, Maître et tuteur depuis 2008, par rapport à ouverture, il est après la date prescrite. Il fait un peu d'accompagnent collectif, mais aussi en individualisé, la mise au point des postages des professionnels en formation. Il a fait la synthèse partielle et la finale. Par rapport à sa connexion, il été en ligne 85,71% des jours, plus au début et au milieu. Il a participé au forum 4 fois, plus à 19h et 6 h, il accède à la plateforme 85,71% des jours, avec un total de 20 :27 :13 heures, plus au début et au dernier du jour.

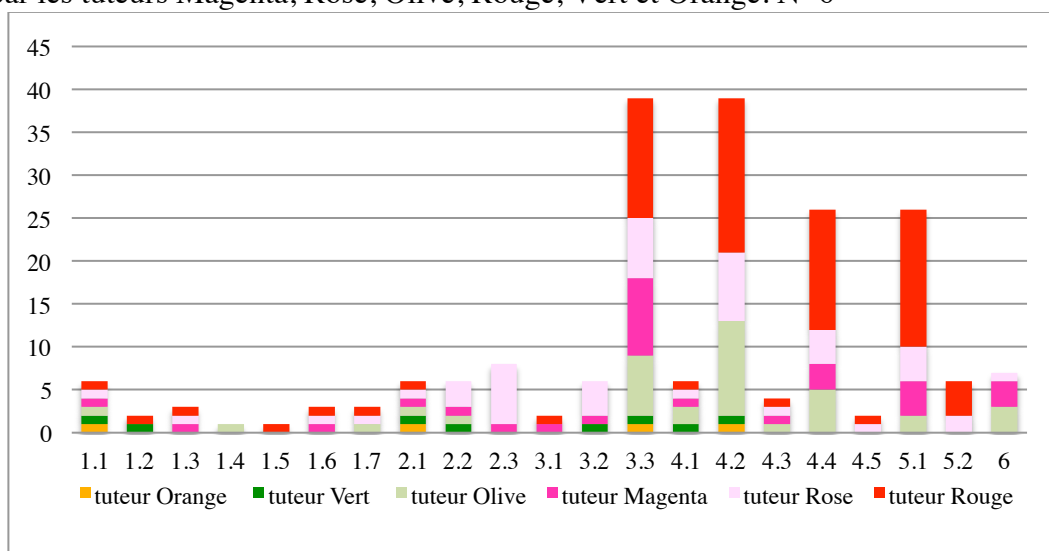
Le tuteur Orange, travailleur au système de santé et maitre de conférences à l'université, il est à l'*Àgora* depuis 2010. Il a fait les dernières formations de l'*Àgora*. Par rapport à ouverture du forum, il a été fait avant la date. L'accompagnement était plutôt collectif qu'individuel, il a fait 4 postes et n'a pas fait la clôture du forum. Ce tuteur été connecté 85,71% des jours, avec un total de 12 h et 18 minute, plus au début du forum et normalement à 18:00h.

Le Turquoise est spécialiste et professionnel du système de santé. Il est tuteur au CEABSF depuis 4 ans et a participé à des formations proposées par l'*Àgora*. Il était

attentif aux prescriptions de l'ouverture du forum. Le tuteur a fait un accompagnement individualisé, mais aussi collectif tout de même. Cependant, il a fait la clôture après la date, sans la synthèse partielle et finale. L'accès à la plateforme se faisait plus souvent au début et à la fin, sur 100% des jours proposés et un total d'heures d'accès de 10h et 58 minutes, avec 6 postages. Son horaire d'accès le plus commun était à 10 heures, après 8h, 19h et 21h.

Le tuteur Jaune est Professeur d'université, il a déjà travaillé au système de santé. Est au CEABSF depuis 2008 et a participé à toutes les formations de l'Agora. Il est attentif au prescrit en relation avec l'ouverture du forum. Sa médiation est plutôt collective et il a fait la synthèse partielle et collective. Il s'est connecté à la plateforme plutôt au début qu'à la fin, normalement pendant le matin, entre 8 et 10 h, 100% des jours, mais plus au début et à la fin, il a fait 4 postages au forum et a été connecté pendant 9 h et 56 minutes. Par rapport au tuteur Céleste, il était en vacances pendant la semaine où a été faite cette recherche et il y avait un tuteur remplaçant, alors, ses données ne sont pas analysées.

Figure 24 : Comparaison des fonctions d'étayage les plus fréquentes développées par les tuteurs Magenta, Rose, Olive, Rouge, Vert et Orange. N=6



Source : Analyse du forum du cours CEABSF, développée par l'auteure.

Les tuteurs Olive, Rose, Vert, Magenta, Rouge et Orange ont été choisis pour leurs différences et similitudes à représenter l'ensemble des tuteurs, au CEABSF et ils ont participé à la recherche qui a comme but de comprendre les aspects de l'identité du tuteur, au CEABSF, à partir de l'analyse de leur identité professionnelle. Mais, comme au moment du recueil des données, le tuteur Rose était en congé maternité, elle ne participera donc pas à toute la recherche.

3.4.2 L'analyse de la c et opérations discursives : comment parle-t-on ?

Pour Benveniste (1989), la langue est, pour l'individu, comme un pont qui permet de transmettre et recevoir des messages d'un autre individu, un acte par lequel l'individu se constitue comme un sujet. Pour que la relation dialogique s'établisse entre le tuteur et le tutoré, il est avant tout essentiel que le tuteur sache si son « langage » coïncide avec « la lecture du monde » du tutoré, ce qui constitue aussi le fondement d'un autre type de savoir (Freire, 1992). Pour mieux comprendre la façon dont les tuteurs parlent avec les tutorés, les forums ont été analysés en prenant des morceaux ; ces forums sont disponibles dans l'appendice.

3.4.2.1 S'engager dans l'interaction dialoguée

Le tuteur Rouge a la compétence de s'engager dans une interaction dialoguée de type question-réponse comme on le voit dans les dialogues établis entre l'étudiant 162, initié dans le paragraphe 464, et le tuteur ou l'étudiant 155, initié au paragraphe 248 de l'appendice. Il a aussi la qualité de laisser le dialogue se développer entre les pairs sans faire d'intervention, comme au paragraphe 135, comprenant qu'il s'agit d'un espace d'interaction du tuteur avec le tutoré, mais aussi entre les tutorés.

Le tuteur Magenta établit un dialogue avec les tutorés pour confronter le contenu avec la pratique, comme démontré dans le dialogue avec l'Étudiant 129 qui s'initie au paragraphe 304, et il est très actif dans ces provocations, comme il le dit lui même au paragraphe 102.

Dans le forum sur la responsabilité du tuteur Olive, il est possible d'observer le dialogue entre le tuteur et le tutoré, ainsi qu'entre les pairs, comme on le remarque dans le dialogue avec l'étudiant 100, ainsi que dans la discussion avec l'étudiant 113. Il parle très souvent à la première personne du singulier lorsqu'il s'adresse au tutoré, et demande au groupe d'exposer ses idées et expériences à la première personne du pluriel, comme dans le paragraphe 160, lors de la discussion avec l'étudiant 105.

Le tuteur vert se manifeste parfois sur le forum. Quand c'est le cas, il cherche à répondre à tous et non à chaque message, comme on peut le voir au paragraphe 234. Il se réfère aux élèves par leur nom et de façon amicale. Le tuteur Orange intervient très peu sur le forum, et le dialogue est donc établi de façon minimale.

3.4.2.2 S'engager dans une description

Par rapport à la compétence à s'engager dans une description, on peut lire la description de la stratégie du tutoré 162, par le tuteur Rouge, à la troisième ligne du paragraphe 471, ou dans la conversation avec l'étudiant 171, au paragraphe 317, lorsqu'ils discutent à propos du positionnement de l'étudiant, qui était différent de celui proposé dans le cours.

Le tuteur magenta n'utilise pas beaucoup la description ; ce n'est pas son genre de discours. La description n'apparaît presque qu'à la fin du forum, dans son discours qui s'initie au paragraphe 54. C'est une description brève des entraves qui apparaissent dans les équipes de santé, il cherche à décrire les situations comme faisant aussi partie de son quotidien. Dans son discours, qui commence dans le paragraphe 100, il fait aussi une analyse descriptive du forum, le comparant, sur

quelques aspects, avec un autre thème du forum antérieur : « la culture institutionnelle ».

En ce qui concerne les descriptions, on peut dire que le tuteur Olive en fait dans certaines parties, comme par exemple au paragraphe 270, avec l'étudiant 113 ou dans le paragraphe 71, avec l'étudiant 100.

Les participations dans le forum, faites par le tuteur Vert sont longues, car il s'agit de synthèses du contenu exposé par les étudiants. Parfois, il entre dans une description, comme par exemple, lorsqu'il demande aux tutorés de faire une activité hypothétique avec leur équipe de santé. Il décrit ce qui est suggéré de faire, au paragraphe 240 et 171. Le tuteur Orange ne s'engage pas dans une description.

3.4.2.3 S'engager dans une narration

Parfois, le tuteur Rouge s'engage dans une narration, comme on peut le remarquer dans son message qui débute au paragraphe 263 avec l'étudiant 171, ou dans le paragraphe 317. Le Tuteur Magenta s'engage dans une narration, à la première personne du pluriel et parfois à la première personne du singulier. Il fait partie de cette histoire et il laisse cela très clair : les questions posées, les faits décrits par le groupe, deviennent aussi les siennes, comme par exemple, dans le paragraphe 268.

Le tuteur Olive s'engage aussi dans une narration qui remet en cause le contenu et l'expérience des étudiants, c'est-à-dire, un texte explicatif qui termine presque toujours par une question. Particulièrement, dans le discours qui commence dans le paragraphe 157, avec l'étudiant 105.

Le tuteur vert utilise beaucoup la narration, quand il reprend les messages et commentaires des étudiants, en commentant et en leur demandant de restructurer, comme par exemple dans le message qui commence au paragraphe 234. Le Tuteur Orange a narré la fermeture du forum avec une certaine informalité, au paragraphe 4.

3.4.2.4 S'engager dans une explication

L'analyse nous montre un tuteur Rouge très ponctuel sur les postes des tutorés. Il les invite à participer, en exprimant clairement ce qu'il attend d'eux, sous forme de questionnements. La manière d'aborder les tutorés passe notamment par l'action de les saluer en les appelant par leur prénom. À l'entrée et à la sortie de l'espace virtuel, il tente de maintenir les rituels conventionnels, dans une approche amicale. Il interpelle les tutorés à la première personne, et fait des jeux de mots entre le « je », « tu » et « il ».

Le tuteur Magenta, à partir du message des tutorés, tisse ses commentaires vers la valorisation et l'enrichissement des messages en contextualisant et problématisant la pratique. Les explications apparaissent dans ses commentaires. Comme on peut le voir au paragraphe 239, lorsque le tutoré utilise un modèle de planification différente de celui du cours, ou dans le paragraphe 311.

Le tuteur Olive aborde le contenu de façon explicative. Comme d'autres tuteurs, il introduit les concepts à partir du discours du tutoré, et cela en les problématisant, comme observé aux paragraphes 293 et 72, avec l'étudiant 100, et au paragraphe 270 avec l'étudiant 113. Comme d'autres tuteurs, le tuteur Vert fait ses interventions en utilisant la problématisation du contenu, comme par exemple au paragraphe 171. L'intervention est destinée à tous pendant la synthèse partielle et finale. L'intervention du tuteur Orange s'adresse à tous, mais elle ne s'engage pas dans une explication.

3.4.2.5 S'engager dans une argumentation

On peut constater la capacité remarquable du tuteur Rouge à s'engager dans une argumentation. Il examine la réponse du tutoré et explique le contenu tout en

amenant le tutoré à contextualiser le sujet dans la pratique. En effet, au paragraphe 413, il questionne la réponse de l'étudiant 171. L'étudiant répond et le tuteur intervient de nouveau pour remettre en question la réponse, jusqu'à ce que le tutoré comprenne, cf. : paragraphe 259. Le tuteur Magenta possède un discours argumentatif comme, par exemple, au paragraphe 315 ou le 104. Il fait des considérations qui tournent autour de l'axe théorique du cours, développant une argumentation qui vise, surtout, à apporter un rapprochement entre la théorie et la pratique, sur le forum.

Le tuteur Olive se situe également, plutôt, dans un discours argumentatif. Les concepts sont développés de façon à inciter les étudiants à les explorer davantage. Le tuteur incite aussi le passage à l'action, notamment en argumentant sur l'importance de la mise en pratique des concepts présentés dans le cours, comme, par exemple, dans le paragraphe 293, avec l'étudiant 100.

Le tuteur Vert, lui, est plutôt argumentatif au cours de ses synthèses. Cependant, lors de ses argumentations, il ne s'adresse pas seulement à un tutoré mais à tous, même pour les discussions sur les concepts. Ceci est souvent pratiqué parmi les étudiants, en particulier l'étudiant 49. Le tuteur Orange, n'intervient pas sous forme d'argumentation, au cours de ce forum.

3.4.3 L'analyse de la pragmatique, du relationnel, de l'interlocutif : qui parle à qui, pourquoi et comment ?

Dans cette analyse seront privilégiés les indicateurs : l'interpellation, l'énonciation de la subjectivité identité singulière, l'énonciation de la subjectivité identité sociale, l'énonciation de la réciprocité.

3.4.3.1 L'interpellation

L'analyse nous montre un tuteur Rouge très ponctuel, sur les postes des tutorés. Il les invite à participer, en exprimant clairement ce qu'il attend d'eux, sous forme de questionnements. La manière d'aborder les tutorés passe, notamment, par l'action de les saluer en les appelant par leur prénom. Chacun s'identifiera par son prénom, sa profession et la ville où il exerce, comme cela a pu être formalisé dans le contrat pédagogique. À l'entrée et à la sortie de l'espace virtuel, il maintient les rituels conventionnels, tout en conservant un ton sans trop de formalités, par souci de conservation d'une approche amicale.

Le tuteur Magenta, de son côté, a une façon plus informelle de procéder à la médiation de la discussion. Sa manière d'accueillir et de dire au revoir, est plutôt décontractée, il interpelle ses tutorés par leurs prénoms, pratique courante au Brésil, comme le paragraphe 55 l'illustre bien. Il dit : « Bonjour étudiant 117 et collègues ! ». L'impression que l'on garde est qu'il est parmi ses pairs. Ce tuteur est un professionnel du service et débute un master en santé publique. Il se positionne en s'incluant et en parlant à la première personne du pluriel et à la deuxième, quand il souhaite diriger son discours à un tutoré précis, et à l'interpeller à propos d'un sujet abordé.

Le tuteur Olive interpelle ses tutorés à la première personne ; il les accueille et s'adresse à tous par leurs prénoms et lorsqu'il se déconnecte, il dit au revoir. Le tuteur Vert, lui, est un tuteur informel qui s'adresse aux tutorés en utilisant la première personne du pluriel. Lorsqu'il initie son discours, il nomme tous les étudiants auxquels il s'adresse.

Cependant, son discours n'est pas dirigé à un seul, mais à plusieurs étudiants. Le tuteur Orange, d'un autre côté, apparaît plus formel. Il a opté, plutôt, pour la deuxième personne du pluriel, avec le groupe. Pour ces trois tuteurs, on observe également la présence de rituels d'entrée et de sortie de classe.

3.4.3.2 L'énonciation de la subjectivité identité singulière

Le tuteur Rouge a un discours très articulé et plus formel, direct, orienté vers un tutoré spécifique, et quelquefois vers le groupe en entier. Parfois, il parle à la première personne, comme dans la conversation avec l'étudiante 155, paragraphe 162 « je me demande comment tu », ou « je suis d'accord avec toi », dans le paragraphe 317.

Le tuteur Magenta vise à s'intégrer au groupe, il a une manière décontractée de s'adresser aux étudiants. Le tuteur Magenta s'investit dans une médiation plus proche du tutoré, comme par exemple, au paragraphe 55, dans lequel il s'adresse aux tutorés comme à des collègues. Il établit un dialogue fondé sur sa pratique professionnelle, démontré au paragraphe 268, et est très actif dans ses provocations, comme lui même le dit au paragraphe 102. Les tutorés appellent Magenta le « tuteur » : 7 fois et par son propre nom : 13 autres fois, dont 3, par le même tutoré dans le même post. Ils signent tous leurs messages de leur prénom et du sigle TAD, ce qui désigne son poste : tuteur à distance.

Le tuteur Olive se positionne, lui aussi, à la première personne du singulier, démontrant clairement son point de vue sur les concepts et contenus apportés par les tutorés, comme on le voit dans le paragraphe 160, au cours de sa discussion avec l'étudiant 105.

Le tuteur Vert apparaît comme un tuteur informel. Il s'adresse aux tutorés à la première et à la troisième personne du pluriel. Le contenu est au centre de la conversation. Mais la manière de le structurer, avec la première personne du pluriel, permet de mettre les sujets au centre de la conversation, devenant ainsi des médiateurs dans la discussion. Le tuteur Orange se montrera plus formel, s'adressant au groupe à la deuxième personne du pluriel.

3.4.3.3 L'énonciation de la subjectivité de l'identité sociale

Par rapport à énonciation de la subjectivité de l'identité sociale, le discours du tuteur apparaît parfois à la première personne du pluriel et d'autres fois à la troisième, se référant au travail du tutoré et de son équipe. Les tutorés appellent le tuteur par son prénom : 8 fois et 2 fois par : « tuteur ». Il encourage les participations des tutorés, discute des concepts de maladresse et répond aux provocations des tutorés, sans s'échapper du thème.

Le tuteur Magenta vise à s'intégrer dans le groupe ; il a une manière décontractée de s'adresser aux étudiants. Le tuteur Magenta s'investit dans une médiation plus proche du tutoré, par exemple, au paragraphe 55, dans lequel il s'adresse aux tutorés comme à des collègues. Il établit un dialogue fondé sur sa pratique professionnelle, comme montré au paragraphe 268, et il est très actif dans ces provocations, comme lui même le dit au paragraphe 102.

Les tutorés appellent Magenta : « tuteur » : 7 fois et par son propre nom les 13 autres fois, dont 3 par le même tutoré, dans le même post. Ils signent tous leurs messages de leur prénom et du sigle TAD (tuteur à distance). Le tuteur Olive est appelé une fois par son prénom, dans le forum et trois fois par « tuteur ». Il maîtrise le contenu et utilise la pratique du tutoré pour faire la médiation entre leurs expériences et la théorie.

Le tuteur Vert est un tuteur informel, qui parle à la première personne du pluriel. Pour son rôle dans la médiation, il se contente du minimum requis par le forum, qui est important et dense. Même s'il écrivait le minimum du prescrit pour le forum et l'un de ses élèves faisait la médiation la plupart du temps, les étudiants adressaient leurs réponses à lui et aux autres tutorés. Dans les postages du forum son prénom apparaît 15 fois et l'appellation « tuteur » : 4 fois.

Le tuteur Orange, également, poste dans le forum le minimum requis par l'institution. Cependant, il ne réalise pas la synthèse partielle et n'aborde pas les

concepts. De nombreux tutorés n'adressent pas leurs messages au groupe ou au tuteur, ils commencent le message directement. Son prénom apparaît ici 15 fois pour 4 fois l'appellation : « tuteur ».

3.4.3.4 L'énonciation de la réciprocité

L'énonciation de la réciprocité est présente chez le tuteur Rouge. Il s'adresse aux étudiants par leurs prénoms, même si le message est imbriqué. Il accentue les récits des expériences des tutorés et intervient de façon amicale, dans les postages. Il développe, ainsi, une réciprocité didactique avec une mise en commun des différentes richesses, comme par exemple, dans le dialogue avec l'étudiant 155, au paragraphe 162. En ce qui concerne la réciprocité, elle est présente, plutôt, de manière positive dans le forum du tuteur Magenta. Cela n'empêchera pourtant pas que certaines tensions se créent, et que l'on puisse les régler positivement, le paragraphe 99 est un exemple de ces petites tensions qui arrivent dans un processus dialectique. Le tuteur cherche à exposer les questions qui sont pertinentes, à tout le monde. Pour les messages contenant des erreurs de contenu, ou qui différeraient du cours, il y répond sous forme de questionnements. Cela permet, au tutoré, une recherche et un repositionnement plus précis pour sa réponse.

On retrouve la réciprocité éducative dans le forum mené par le tuteur Olive. Sa position, sur un plan d'égalité avec les tutorés, tout en démontrant ses connaissances et sa maîtrise du contenu, respecte toujours la connaissance du tutoré. Le tuteur Vert est amical, il dialogue avec tous au sujet du contenu. Il se positionne ainsi et encourage l'interaction au sein du groupe, mais il ne fait pas une argumentation en « vis-à-vis », n'arrivant pas à construire ce lien de façon claire, sauf si les tutorés s'adressent à lui par son prénom. Pour ce qui est du tuteur Orange, nous n'avons que très peu de preuves pour parler de réciprocité dans les relations.

3.5 Ce que le tuteur pense de son activité

Pour Benveniste, *ego*, *hic* et *nunc* sont des catégories constitutives de l'énoncé. Autrement dit, la personne, le temps et l'espace sont des éléments qui sont structurés par des règles combinatoires, sémantiques et syntaxiques, afin de permettre l'établissement d'un dialogue compréhensible. Ainsi, la façon dont l'énoncé est présenté, est liée à ce que l'on entend, comment on l'entend et à qui il s'adresse.

En ce qui concerne la personne, l'auteur montre qu'il existe une différence considérable entre la première, la deuxième et la troisième personne. La première et deuxième personne indiquent les participants de l'énonciation, que sont : l'énonciateur et le destinataire, tandis que la troisième, indique un être ou un objet et la non-personne. La manière dont la personne est disposée, dans le texte, « je / tu » crée un effet de subjectivité dans laquelle l'acteur est énoncé, alors que le « il », crée un effet d'objectivité. Ce jeu de mots dialogue avec le lecteur destinataire, et produit des significations et perceptions (Fiorin, 2006).

Il est nécessaire d'attirer l'attention sur un autre point soulevé par l'auteur : il y a toujours un «je» présent au sein de l'énonciation : le narrateur, caractérisé par un autre «je» externe. Ce «je» externe est sous-entendu par le «je» supposé de l'énonciateur, l'auteur, ou une image créée par le texte. Ce sont des points qui vont sûrement apparaître dans les entretiens avec les tuteurs. En effet, on se trouve devant un travail modelé à partir du dialogue à propos d'un tiers, c'est-à-dire, qu'ils sont impliqués dans un processus interlocutif (Martinez, 2007).

Puisque les usages de soi dans l'activité sont marqués par ce « ici et maintenant », l'individu doit mobiliser les habilités et les compétences nécessaires pour accomplir des tâches, en se basant sur un travail prescrit, qui n'est pas le réel. Il doit gérer les imprévus ainsi que ses propres compétences pour répondre aux besoins du moment. Selon Cunha, l'approche du travail avec les lunettes de l'activité du travail, en tenant compte du « *hic* » et « *nunc* », tant en ergologie qu'en ergonomie, « vise à rétablir les sens, les significations, les raisons, les valeurs, les croyances et les motivations des

actions du sujet humain, dans le travail » (Cunha, 2007. p. 1). Ce sont aussi des actes qui produisent des connaissances encore dépourvues de normes, sachant que l'activité de travail génère toujours de l'inattendu.

Pour parler du tuteur, son activité de travail réelle est difficile à analyser car nous sommes confrontés à une activité virtuelle, et donc à la distance et à de multiples activités asynchrones. Par conséquent, cela se reflète dans le choix des entretiens avec les tuteurs, après avoir fait la recherche documentaire et l'analyse de l'activité de travail développée sur la plateforme. Ces choix permettront une analyse du travail effectué par les tuteurs et d'avoir leur regard sur leur propre travail, des usages de soi par soi-même et par l'autre, et à l'intuition de mieux comprendre l'identité professionnelle de ces acteurs. Pour cela, on a délibérément choisi, pour les interviews, des tuteurs qui dépeignent le mieux les différents profils du CEABSF.

Tableau 11: Grille d'analyse de l'entretien d'explicitation

Analyse de l'entretien d'explicitation	
Procédural : vécu, action et but. Le premier élément est lié au rapport du sujet avec le vécu, son identité et sa méta-position. Le second est lié à l'action et au but.	L'action –le but (contexte/but/commentaires/savoir) Savoir pratiques Déroulement des actions élémentaires Actions mentales, matérielles et matérialisées L'émotion - le sujet avec le vécu (contexte/enjeux/message/expérience) l'externe leur identité leur méta-position
Contextes : ils définissent les variables. Au début l'interviewé, le tuteur, parlera plutôt du contexte, de l'environnement et des circonstances que du comment faire	Circonstances Environnement
Jugements : il est exposé au jugement de l'autre, de ses compétences, sa capacité, son identité professionnelle	Évaluations subjectives Opinions et complémentaires Croyances
Déclaratif : c'est ce que légitime l'action, la théorie et ce qui n'est pas l'action. La description de l'action peut venir avec le déclaratif, c'est-à-dire, la théorie.)	Savoir théoriques Savoir procéduraux Formalisés Savoir réglementaires
Intentionnel : le but final et les sous-buts.	Buts et sous-buts Finalités Intentions Motifs

Source : Adapté de Vermersch, P. (1994 : page 45).

La méthode d'entretien utilisée pour interroger les tuteurs était l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), dans lequel, à partir des informations satellites - procédural, contexte, jugements, déclaratif et intentionnel- on recherche à mieux comprendre si l'identité du tuteur est en co-construction de ce nouvel espace d'apprentissage ou si nous sommes face à un processus de changement du corps enseignant. Pour analyser les données, à partir de l'entretien d'explicitation, on organise une Grille d'analyse et un récapitulatif des symboles de transcriptions, comme il est montré ci-dessus. Pour la transcription nous avons utilisé le guide de transcription de l'Équipe DELIC :

Tableau 12 : Récapitulatif des symboles de transcription

Récapitulatif des symboles de transcription	
{...}	éléments métalinguistiques (commentaires, etc.)
[...]	prononciations particulières
< ... >	chevauchements de locuteurs
+	pauses
///	pause très longue (enregistrement non coupé)
###	partie non transcrite (enregistrement non coupé)
\$\$\$	coupure de l'enregistrement
=	liaison non-standard remarquable
#	absence remarquable de liaison
/..., .../	hésitations entre transcriptions
(...)	variantes graphiques indécidables
(mot)	complément de la syntaxe par l'auteur
...-	amorces
*	syllabe incompréhensible
***	suite de syllabes incompréhensibles
" ... "	Titres
...	nom propre anonymisé ou suite de chiffres
[%]	découpage du texte par le chercheur
>>>	ralentissement de la parole
<<<	accélération du rythme de la parole
- - -	reprise du rythme normal
Bold	soulignement de mot par l'auteur

Source : Guide du transcripteur (Équipe DELIC, 2005)³⁹

³⁹ Développé par l'équipe DELIC (Description Linguistique Informatisée sur Corpus) de l'Université de Provence, révisé par Marie-Noëlle Roubaud.

Afin d'obtenir un échantillon représentatif du profil des tuteurs, au CEABSF, on a choisi les tuteurs qui pourraient considérer l'ensemble. Toutefois, suivant les convocations aux entretiens, les tuteurs, qui ont accepté de participer, étaient Magenta, Olive, Vert, Orange, Rouge et Rose. Les critères de choix furent la participation au forum, la profession et avoir de l'expérience avec l'enseignement. En dehors de Rose, qui était enceinte au moment de la recherche, tous les tuteurs invités ont accepté de participer à la recherche. Les données à propos de « ce que le tuteur pense de son activité » sont dans l'appendice, ainsi, dans le texte suivant. Pour en savoir plus à propos du paragraphe en référence, aller à l'appendice.

3.5.1 Le tuteur Rouge

Le tuteur Rouge initie son discours à propos de ce qu'est d'être tuteur, en parlant de son contexte en tant que professeur et aussi du déclaratif et de l'intentionnel, lorsqu'il parle de l'influence et de la ressemblance du tutorat avec l'enseignement en présentiel et de son but de mieux comprendre ce processus. Alors, si d'un côté il y a la curiosité, le désir de la nouveauté, cela n'est pas naïf, puisque d'un autre côté, il y a son expérience en tant que professeur. Le tuteur, dans le Paragraphe 4, dit que la base du processus de tutorat c'est la médiation.

Ensuite, l'intervieweur lui demande s'il a adapté son expérience en présentiel pour, l'éducation à distance, alors, le tuteur rentre plus dans le déclaratif et initie une liaison avec le procédural. Il cherche à se positionner sur son savoir-faire en tant que professeur, avec l'expérience vécue dans son contexte et son identité professionnelle d'enseignant. Il est possible d'apercevoir la réciprocité éducative, quand il parle des soins qu'il doit prendre pendant l'exécution de sa tâche : la manière dont il écrit, puisque cela peut gérer des malentendus, des contraintes. Il souligne aussi la médiation et lui attribue le sens de « faire avec » pour développer l'autonomie du tuteur, dans le paragraphe 6.

L'intervieweur lui demande de quelle médiation il parle, du contenu ou du développement au sujet de l'autonomie. Il entre, alors, de façon générale dans le procédural, puisqu'il parle de la médiation, de l'inclusion du tiers. Alors, dans le paragraphe 8, il devient possible de voir l'interdépendance que ce tuteur souligne dans son processus de travail.

Dans ce paragraphe, le tuteur répond à la question sur la manière dont il fait la médiation et le choix du moment d'intervenir. Il est possible de voir l'aspect procédural, intentionnel et aussi déclaratif, lorsqu'il parle du moment idéal pour intervenir et sur quoi intervenir, comme c'est possible de le voir dans le paragraphe 10.

Lorsqu'il est confronté à sa façon de modérer le forum, paragraphe 12, il cherche des éléments positifs de son activité, puisqu'il fait face au regard de quelqu'un, il s'appuie alors sur les éléments du procédural. Le tuteur entre de plus en plus dans le procédural, en s'appuyant sur le déclaratif, il parle des actions élémentaires de son activité de travail. Dans le « comment faire » qu'il explicite, il y a du « donner, recevoir, rendre » (Maus, 1999), car pour lui, c'est un espace favorable pour enseigner et apprendre. Au-delà de faire le lien dans cet espace, il doit le faire de manière attentive, sans générer de contraintes aux tutorés. Le forum est certainement l'endroit où il doit discuter et développer le contenu, avec les tutorés. Pour faire cette médiation, il essaye de problématiser les réponses pour arriver au but envisagé, comme est indiqué dans le paragraphe 14.

L'intervieweur essaye d'aborder des questions plus pratiques, en prenant des exemples qui étaient très courants sur le forum. Le tuteur expose de réelles questions vécues dans son activité et aussi certaines postures qu'il a prises, dans le paragraphe 16. Dans le paragraphe 18, le discours du tuteur sur son intentionnalité est clair. Elle démontre qu'il est assuré de sa posture par rapport au procédural et le laisse très clair dans son énonciation. L'enseignement virtuel est marqué par plusieurs dilemmes, parmi lesquels on trouve, au début du cours, le profil du tutoré.

Comme que le tuteur n'est pas devant le tutoré, il a besoin d'éléments pour maîtriser le processus d'apprentissage. Dès qu'il est confronté à cette question, le tuteur parle de son procédural et donne des exemples en révélant qu'il faut parfois recourir à des astuces pour conduire le processus avec les tutorés au-delà des difficultés d'apprentissage. Il explique, dans les paragraphes 20 et 22, qu'il y a un moment pour pousser le tutoré, mais qu'il y a aussi un moment où il faut le laisser un peu. Prenant en compte l'énoncé du tuteur, il évoque le tutoré et parle de lui à la deuxième personne. Ainsi, même les tutorés les moins investis, sont inclus.

Le tutorat a eu une influence sur l'activité de travail du tuteur en présentiel et *vice-versa*. Au début, paragraphe 24, il parle de l'influence de son expérience de professeur en présentiel, sur la manière d'exercer sa tâche à distance. Ensuite, dans le paragraphe 26, il parle de l'influence du tutorat sur son processus de travail en présentiel. Le tuteur parle des acquis, paragraphe 28, que l'éducation à distance lui a fourni, utilisant un savoir réfléchi et le vécu, comme objet de connaissance.

Pour ce qui est du fait de travailler avec un contenu qui n'est pas le sien et de faire le lien de ce contenu avec la réalité du tutoré, le tuteur parle de ses difficultés, même si cela l'expose au jugement des autres, dans les paragraphes 30 et 32. Il expose ses émotions, où certains aspects de son identité sont mis à jour, lorsque le procédural se produit. En ce qui concerne le tutorat en tant que profession, une carrière à suivre, dans le paragraphe 34, le tuteur Rouge exprime son impression de façon positive. Il présente le contexte, ainsi que le procédural, par rapport aux traces de son identité professionnelle et de ses désirs.

Au-delà du procédural, le tuteur parle des relations établies qui légitiment son activité et contribuent à la mise à niveau de son activité professionnelle, dans le paragraphe 38. Le tuteur souhaite ajouter quelques éléments et revient, alors, sur son contexte et les implications du tutorat dans sa vie professionnelle et personnelle, puisque le tutorat génère un cumul d'activité. Alors, au sujet de l'organisation de son temps, le tuteur utilise une partie de son temps de travail à l'université et une partie de son temps libre, pour le tutorat, ce qui génère une certaine accumulation, mais

aussi une proximité des activités qui s'influencent, comme c'est remarquable dans les paragraphes 48 et 50.

3.5.2 Le tuteur Magenta

Lorsque le tuteur parle de son initiation dans le CEABSF, dans les paragraphes 5 et 6, il explique qu'au début, pour lui, le cours était un moyen d'améliorer son expérience en santé de la famille. Magenta parle aussi de sa formation au début du cours. En effet, le cours a commencé en même temps que la formation tutorale, avec un pédagogue, désigné comme instructeur co-responsable pour l'organisation de l'ensemble du cours CEABSF, et également en charge de la formation tutorale. Il ne voyait pas son rôle de tuteur comme celui d'un professeur.

Le contexte du tuteur Magenta ainsi que ses jugements, ont influencé sa façon de voir l'activité tutorale. Son discours passé relate l'influence de la pédagogie traditionnelle sur son profil ; dans son discours présent, dans le paragraphe 8, il réaffirme sa position sur le tuteur, et dit que la différence est dans la relation qui s'établit entre le tuteur et le tutoré. Le déclaratif, paragraphe 10, vient avec sa façon de voir le processus d'apprentissage. La ronde des dialogues permet d'établir l'horizontalité entre les participants. C'est un processus qui fait partie de son activité de travail, mais qui n'est pas spécifique à l'enseignement à distance. Le tuteur reste encore dans une relation en présentiel.

Dans le paragraphe 12, si d'un côté on peut dire qu'il y a un peu de procédural, de l'autre, il existe des savoirs règlementaires. Le tuteur Magenta souligne, encore, l'importance du regroupement en présentiel, pour faire le lien relationnel et la liaison du contenu avec la pratique. Il parle de son activité plutôt dans un sens général, puisque le matériel éducatif était toujours un point important, au CEABSF, il reste dans le prescrit, mais il n'est pas encore dans le travail réel. Pour rentrer plus dans le travail réel et mieux comprendre le distancement du tuteur à propos du moment à la

distance, l'intervieweur demande s'il pense que l'apprentissage se passe plus dans le moment en présentiel qu'à distance. Il justifie son commentaire en disant, dans le paragraphe 16, que pendant ce moment-là, c'est le regroupement qui apporte la théorie et la rapproche de la pratique.

Quand il parle du procédural, dans le paragraphe 18, il détaille plutôt son travail à distance et parle de ses difficultés en tant que modérateur du forum, de ses difficultés pour faire la médiation du contenu, ainsi que des difficultés des tutorés. Pour lui, c'est le regroupement présentiel qui permet de créer le lien dans le groupe et de faire en sorte que les tutorés se positionnent de manière plus concrète, en faisant la liaison entre le contenu et la pratique. Il souligne que pour que le tutoré parvienne à parler de ses vraies questions, il est nécessaire qu'il existe un lien plus fort, qui s'établit au moment du présentiel. Lorsqu'il n'y a pas de regroupement, comme c'est le cas de l'unité d'enseignement II, Alors, la participation des tutorés est faible.

Lorsqu'on lui demande de parler de son activité réelle, en la confrontant avec celle du forum, il commence son discours au passé, en parlant des caractéristiques de la classe en question, du contexte et du procédural, paragraphe 28. Le style de sa médiation devient plus clair, il s'agit d'un échange de connaissance, entre pairs.

À chaque fois qu'il est confronté au forum, et à la manière selon laquelle il fait la médiation du contenu, il revient plus sur son activité, comme il est possible de le voir dans les paragraphes 32 et 38. Il parle du contexte, de la perception qu'il doit avoir du tutoré. Il reprend alors son discours au passé, parlant du procédural, de l'attention qu'il doit avoir au sujet de la qualité du contenu du forum.

On s'aperçoit, dans les paragraphes 40 et 42, que pour ce tuteur, chaque tutoré consacre vraiment du temps à ce processus. Pour le tuteur Rouge, c'est le fait d'observer la qualité des commentaires et des échanges sur leur processus de travail, qui permet de mesurer l'engagement du tutoré. Le tuteur est dans le procédural, mais de façon plus générale, il reprend une posture plutôt attentive au regard de l'autre, du jugement, dans le paragraphe 48.

Il se positionne également dans « l'intentionnel », car il est confronté à sa propre expérience au sein du système de santé et de ses acquis par le cours. Il se positionne au présent, et parle de l'importance de sa pratique, qui pour lui, fait une réelle différence, puisqu'elle lui permet de confronter le contenu et la pratique avec les tutorés.

En ce qui concerne son expérience en tant qu'enseignant, il parle de l'influence de sa mère et de son bref passage par l'enseignement technique, dans les paragraphes 50, 52, 53 et 54. Mais le moment le plus fort de son activité tutorale reste son expérience au service de la santé publique. La formation continue au CEABSF pour les tuteurs, au début de son cursus, fut sa première qualification dans l'éducation. Mais la prise en charge des Naipistes était aussi primordiale, tout comme les échanges entre pairs.

Le contexte est présenté sous forme de réflexions et il juge son activité par rapport au processus de formation. Il continue en contextualisant son parcours et dit que la façon de faire la médiation n'est pas très remise en cause, au cours du CEABSF. Le tuteur Magenta fait référence aux Naipistes comme étant des professeurs, puisque ce sont des professeurs universitaires ou des concepteurs du contenu du cours.

L'émotionnel du procédural apparaît au fur et à mesure qu'il énonce son contexte et son activité de travail. Ces éléments du procédural, dans le paragraphe 59, sont liés à la formation de son identité en tant que tuteur. Il est possible de comprendre un peu sa trajectoire et le processus de co-construction de son identité professionnelle, quand il parle des défis et des stratégies qu'il a utilisés pour réussir.

Par rapport à la médiation du contenu, dans les paragraphes 62 et 64, le tuteur parle de l'importance de modérer le forum, ou, autrement dit, le procédural. Il mentionne aussi son parcours, la co-formation de son « être tuteur ». Quand il exprime certains aspects du contexte, on peut percevoir les circonstances du savoir-faire qui, au fur et à mesure, ont été incorporés à ses compétences. Jusqu'alors, on remarque qu'il a appris à savoir agir et à savoir mobiliser, à savoir être tuteur dans sa pratique de

professionnel de la santé, au sein de sa formation continue, dans sa relation avec les tutorés, de l'équipe du cours, tout en réfléchissant à son activité.

En ce qui concerne la vision du tutorat comme une profession à suivre, il s'agit pour lui, d'une possibilité mais pas d'une réalité, puisque c'est un complément et pas son activité principale, comme il est possible de le voir dans les paragraphes 66 et 70. Magenta dit dans les paragraphes 74 et 75, que le processus de sa structuration, en tant que tuteur, ne fut dévoilé qu'au cours des dernières années. Au début, cela générerait des angoisses et du stress dans son travail en tant que professionnel de la santé et en tant que tuteur. Ce sont des questions intentionnelles du tutorat, de l'institution et du tuteur.

Pour ce qui est d'être tuteur, ce serait pour faire le lien entre le cours, les questions bureaucratiques et l'apprentissage, comme c'est possible de le remarquer dans le paragraphe 80. Cependant, il parle du rôle du tuteur en délocution, c'est-à-dire, à la troisième personne, ce qui l'éloigne de son rôle. Dans le paragraphe 83, le tuteur raconte que son réseau de relations a été important, pour construire son chemin, et qu'il fait partie de la construction de son identité, lorsqu'il parle de son procédural et de son contexte.

Même si les échanges doivent être faits via la plateforme, le tuteur nous dit qu'il a utilisé des moyens différents au début, mais qu'il a ensuite essayé de se conformer à la règle. Il parle aussi du rapprochement que le tutorat promeut pour la relation enseignant-apprentissage.

Magenta explique, dans le paragraphe 85, l'organisation de son processus de travail pour répondre à ses besoins et à ceux des tutorés. On voit alors apparaître des traces du procédural dans son discours. Il explique les horaires, les jours et la façon selon laquelle il gère son temps et les besoins du tutoré. Mais dans son contexte, il doit parfois faire des heures supplémentaires, puisqu'il peut y avoir une surcharge de travail à un moment donné. Dans ce cas, il est alors amené à travailler le week-end.

3.5.3 Le tuteur Olive

Le discours initial du tuteur Olive, le paragraphe 4, apporte son contexte, il parle du tutorat comme d'un processus construit. Lorsqu'il a commencé à travailler, il pensait que son rôle allait être un peu comme celui d'un enseignant. Mais après la deuxième classe de formation continue pour les tuteurs, il s'est aperçu qu'il serait plutôt « médiateur ». Il laisse le prescrit de son activité très clair : les éléments importants du procédural, du savoir-faire et des éléments qui peuvent être à la base de la construction de l'identité du tuteur. Son discours est au présent, le pronom « on » est employé pour parler de l'activité tutorale, en s'incluant dans le discours.

En ce qui concerne le contenu, le tuteur a des difficultés à imaginer son activité sans avoir la connaissance du contenu, dans les paragraphes 6 et 8. À ce moment-là, il est dans le jugement et le déclaratif. Il y a des éléments du procédural qui apparaissent une fois qu'il parle du « faire » : rechercher, faire la médiation, proposer un chemin, s'approprier le contenu afin de mieux le gérer.

Dans le paragraphe 10, engagé dans un discours plutôt déclaratif, on peut voir un peu de mécontentement par rapport au manque de reconnaissance du travail réalisé du tuteur. Toujours au sujet des types de médiation, dans les paragraphes 12, 14, 16 et 18, le tuteur développe son argumentation - caractéristique de son discours - et il arrive à la conclusion qu'il est possible de faire la médiation du contenu sans avoir la connaissance, mais que le tuteur n'arrivera pas à développer des raisonnements plus solides sur le contenu. Il exprime, avec une certaine difficulté, comment il est possible de faire la médiation en se détachant du contenu.

Le tuteur Olive parle de son contexte et on détecte des éléments du déclaratif, dans les paragraphes 24, 25 et 26. Il parle de l'impact et de la nécessité d'une formation régulière, mais petit à petit, il développe lui-même, de manière plus détaillée, sa perception de sa formation au CEABSF, et par conséquent la construction de l'identité professionnelle du tuteur.

Le CADEADS a travaillé sur le sujet de la médiation, mais ce n'est toujours pas, tout à fait, au point sur la mise en pratique. C'est quelqu'un de très impliqué dans son travail en santé publique, il a déjà travaillé dans une Unité basique de santé (UBS) et voit qu'il est indispensable de faire la médiation du contenu, dans le cadre de son travail. Il existe aussi une nécessité de développer un apprentissage réfléchi, chez les tutorés, et même de mettre en valeur leur travail, ce qui démontre les éléments du jugement et du déclaratif.

Le tuteur parle, dans les paragraphes 28, 31, 34 et 36, de la nécessité de connaître les pratiques du tutoré afin de savoir mettre en valeur les plus importantes, les nouveaux arrêts officiels et les programmes en implémentation. Mais surtout, la pratique, au jour le jour, pour ne pas être trop simpliste et s'éloigner de la réalité sociale et culturelle du terrain et du tutoré.

Malgré son master dans un domaine spécifique de la santé, la relation à la pratique en éducation, il ne l'a pas. Cependant, il est très engagé dans les discussions théoriques et le travail dans un organe public responsable pour la formation des professionnels de la santé publique, comme c'est possible de le voir dans les paragraphes 40 et 41.

Dans le paragraphe 45, il parle du déclaratif, mais aussi du procédural, lorsqu'il parle de ce qui légitime son action, son *modus operandis*, même s'il n'avait pas d'expérience avec l'enseignement, avant le cours. Et dans le paragraphe 46, il se rapporte à la formation permanente, qui est à la base de l'organisation du cours CEABSF.

Par rapport à l'intentionnel et aussi au procédural, le tuteur précise bien le sens de son activité professionnelle en tant que tuteur, dans le paragraphe 51. En effet, le tutorat n'est pas son premier choix de travail, même s'il s'aggrave beaucoup, mais, c'est seulement un complément. Quand l'intervieweur lui demande si pour être tuteur, le tutorat est une profession, dans le paragraphe 59, il répond naturellement : « non ». Puis, dans le paragraphe 62, il revient avec des informations acquises dans

son contexte académique, à propos des arrêts en cours de discussions au Ministère. Il fournit des éléments du déclaratif et des éléments du contexte.

Dans le paragraphe 64, le tuteur est dans le déclaratif et soutient sa position selon laquelle le tutorat n'est pas comme le professorat. Il revient sur les questions liées aux normes de travail, comme le temps, le contrat... Dans l'intentionnel, dans les paragraphes 70 et 72, il parle qu'il ne souhaite pas suivre la carrière de tuteur, mais qu'il voudrait se perfectionner.

Le jugement et le déclaratif apparaissent dans le paragraphe 74, comme la nécessité d'une capacitation et accompagnement des questions pédagogiques. Cependant, c'est dans la pratique qu'il voit la formation du tuteur : savoir choisir la meilleure méthode au moment adéquat. Toujours dans le déclaratif, dans le paragraphe 76, le tuteur parle des aspects importants qui différencient l'activité de travail du tuteur de l'activité de travail du professeur. Même s'il n'a pas d'expérience en enseignement présentiel, il pense que les deux sont très différents, et que lorsque des nouveaux tuteurs arrivent, et même s'ils ont de l'expérience en enseignement présentiel, ils doivent avoir une formation continue.

En effet, la médiation proposée au CEABSF est très liée à la pratique. Il reprend, ensuite, en abordant la sensation de manque d'une formation continue. Dans le paragraphe 92, le tuteur commence à parler de son activité et de la nécessité d'accompagner, de façon un peu plus rigoureuse, la manière de faire la médiation. Grâce à des exemples, des situations vécues avec le tutoré, le procédural vient avec les descriptions d'actions et du savoir pratique.

Le système de tutorat peut être adressé à un ou plusieurs tutoré(s), cela dépend de l'endroit où est faite la médiation, de la méthodologie et de la finalité de l'apprentissage proposé. Lorsque dans les paragraphes 95 et 97, il est questionné à propos de sa façon de faire la médiation, il répond en commençant en affirmant qu'il doit y avoir plusieurs tuteurs pour plusieurs tutorés. Il rentrera ensuite dans son procédural et changera d'avis.

Le tuteur est dans le procédural, dans les paragraphes 99, 101 et 103. Il réfléchit sur sa pratique, il compare les différentes interventions effectuées dans différents forums, et conclut qu'il est important de s'adresser à chacun. Il poursuit en disant qu'il est important que le tutoré se sente accueilli, et que cela ne doit pas constituer une gêne pour le tutoré. Le déclaratif et les jugements sont présents quand, dans le paragraphe 105, il parle du procédural et du contexte. Il remet en cause son activité et, de façon critique et réfléchie, il développe un raisonnement à propos de son travail réel. Pour lui, le regard des collègues du cours ne suffit pas, il est nécessaire d'avoir le regard de l'autorité académique que le tuteur représente. En effet, le tuteur est la personne qui représente la norme de l'institution. On voit, de nouveau, apparaître des éléments de l'identité tutorale.

Toujours dans le procédural, dans les paragraphes 107 et 109, il présente quelques aspects du travail prescrit du tuteur qui ont influencé les tutorés et permis de jouer un rôle de pouvoir ou d'interdépendance, sur le tutoré. Cette relation interlocutive est remarquable dans le forum, tout comme la réciprocité qui se développe avec le temps. Pour qu'il soit perçu comme un pair par les tutorés, cela prend du temps, et requière aussi que l'autre le voit comme quelqu'un qui a de la pratique.

Au début, son identité est liée au rôle institutionnel, le paragraphe 115, puis, dans le paragraphe 117, il y a une approximation, dans le forum, avec le présentiel et la pratique, où le tutoré reconnaît le tuteur comme un pair. Parfois, les tutorés ont des formations et des expériences dans certains domaines complémentaires au système de la santé publique, apportant de grandes contributions au cours, par exemple dans le paragraphe 119.

3.5.4 Le tuteur Orange

Il commence l'interview par un récit de son parcours, dans les paragraphes 4, 5 et 7. Il parle de l'importance du cours CEABSF, pour sa formation professionnelle en tant

que tuteur. Il parle du contexte et de l'importance de son expérience pour la construction de son parcours professionnel en tant que tuteur débutant. Dans son contexte, il parle aussi de l'importance de son parcours pour devenir tuteur, puisque comme il était tutoré, il connaît aussi l'autre côté du processus.

Il parle aussi, dans le paragraphe 9, de la différence, par rapport à la formation de l'étudiant, entre un cours à distance et un cours présentiel. Ici, il est possible d'apercevoir les informations relatives au jugement, une fois qu'il se positionne professionnellement et cherche à s'appuyer sur le déclaratif. On peut distinguer des sous-buts du cours CEABSF.

Le tuteur est dans le déclaratif, dans les paragraphes 10, 11 et 12, où il parle de ses facilités par rapport au cours et des contributions pour sa pratique professionnelle. Il aborde, également, son contexte et ses compétences professionnelles, en indiquant qu'il apporte, aussi, des éléments de jugement, une fois qu'il existe un regard d'autrui sur lui. Il parle aussi des autres expériences qui existent au-delà du tutorat.

Au sujet de son expérience d'enseignant, l'intervieweur demande au tuteur, quelles sont les différences entre le professeur et le tuteur. Orange, dans les paragraphes 16, 17 et 18, répond par des éléments de son procédural et parle de son expérience, à la première personne du singulier, mais de façon générale. Ensuite, il fait une délocution sur la question «d'être tuteur ». En effet, le tuteur commence à parler de son contexte d'actualisation, mais, il a une position intentionnelle, lorsqu'il parle du rôle et de l'identité. Les différences qu'il voit, sont la relation, les outils, la dynamique, le contenu, le plan d'enseignement, l'accompagnement.

L'intervieweur demande à Orange, comment il perçoit cette différence. En effet, quand il parle de cette nécessité de « sentir » la différence, paragraphes 20 et 21, il parle de l'action et de l'émotionnel dans le procédural, mais, comme mentionné auparavant, avec une délocution. Il y a un ralentissement de la parole, il répond en utilisant la première personne du singulier et reprend des dialogues établis entre lui et le tutoré. Mais dès qu'il parle du rôle du tuteur et de ses difficultés relationnelles, il fait alors immédiatement une délocution, utilisant le vous.

Dans le paragraphe 22, le tuteur conçoit que la relation est très importante dans le tutorat. Mais, il souligne aussi l'importance de la connaissance de la pratique du processus de travail du système de la santé, puisque c'est un cours de l'éducation permanente en santé. Le tuteur est dans le procédural, dans le paragraphe 23, il parle de ses compétences, de son expérience et de l'influence que sa trajectoire professionnelle a sur son activité. Pour lui, la pratique et connaître la pratique, sont les choses les plus importantes.

Pour ce tuteur, même s'il y a le corrigé qui sont produits par les concepteurs du contenu et aussi le soutien des Naipistes et des coordinateurs pour orienter la correction des questions, il croit qu'il est nécessaire d'avancer en quelques points qui ne sont pas dans le contenu, voir les paragraphes 24 et 25. Même s'il parle de façon générale, il aborde les questions de son procédural et de son contexte, paragraphe 27. Il parle du tutoré et de sa facilité à faire des recherches sur l'internet. Pour lui, le tutoré est plus habitué à chercher sur l'internet car il est déjà connecté, il doit déjà faire des activités, en étant connecté.

L'intervieweur, avec l'intention de comprendre la co-construction de l'identité, questionne cette possibilité selon laquelle, chercher sur l'internet est une caractéristique de l'étudiant en présentiel aussi. Pour le tuteur, paragraphes 31, 32 et 34, c'est parce que la recherche en ligne fait partie des activités liées au cours.

Le chercheur demande au tuteur, comment il organise son temps. Le tuteur parle de ses autres emplois. Le tuteur, dans les paragraphes 36, 37 et 38, dit qu'il utilise son temps libre pour compléter les tâches afférentes au tutorat. Il n'a pas d'organisation préétablie, c'est seulement au fur et à mesure que les tâches arrivent. L'intervieweur demande au tuteur comment il s'organise pour suivre le tutoré. Il parle des outils pour suivre les messages laissés sur le forum et faire la correction des activités du tutoré, les paragraphes 42, 43 et 45. Il parle plus des nouveautés qu'il apporte au forum que de faire la médiation.

Par rapport à ce stimulus, dans le paragraphe 47, le tuteur parle de son procédural et révèle quelques éléments importants de son processus de travail et du matériel utilisé

pour effectuer ses tâches. Il devient alors possible de voir le style de la médiation du tuteur qui est plutôt un pour plusieurs. Et lorsqu'il a besoin de parler avec un tuteur, il se dirige vers lui individuellement, de manière discrète.

L'intervieweur lui demande s'il utilise le cahier, pour dessiner un profil du tutoré. Mais, en réalité, pour le tuteur Orange, dans les paragraphes 53, 54 et 55, la proximité développée entre le tuteur et le tutoré est une caractéristique de l'éducation à distance. Dans les paragraphes 61 et 64, on peut observer des éléments du déclaratif et du procédural. Il cherche des exemples de l'activité réelle et expose son savoir-faire, puisque le chercheur lui a demandé comment il fait avec les étudiants qui sont toujours en retard. Quand il parle de son expérience avec les étudiant à distance et en présentiel, il révèle des éléments du déclaratif, dans les paragraphes 74, 75, 79 et 80.

Il apparaît, alors, la différence de l'étudiant en présentiel et à distance, son adaptation et l'organisation de son processus de travail par rapport au profil de l'étudiant. Il dit qu'il donne plus d'attention et qu'il est plus flexible avec les tutorés qui lui demandent plus d'attention.

Le tuteur parle d'un processus d'auto-construction propre dans les paragraphes 81, 90 et 91, ainsi que du tutoré. Il parle aussi de la relation qui doit être construite au cours du cheminement. Il y a des moments où doit être plus directif, d'autres, où il a besoin de problématiser ou même de « prendre la main » du tutoré. Il parle aussi de la prise du temps libre qui est nécessaire pour le cours, car les deux, tuteurs et tutorés, travaillent au minimum 20 heures par semaine.

Au moment où il est confronté avec les éléments de son activité réelle, sur sa manière de faire la médiation sur le forum, dans les paragraphes 93, 94, 95 et 100, il entre dans une position de jugement. Il dit que la manière selon laquelle d'autres tutorés font la médiation, est remise en cause.

3.5.5 Le tuteur Vert

Le tuteur Vert contextualise son parcours en racontant un peu de l'histoire du processus de construction d'implémentation du cours, dans les paragraphes 4 et 5. Il parle aussi des éléments de son identité professionnelle, lorsqu'il évoque le déclaratif énoncé selon lequel il est professeur et voit des différences entre les deux modalités d'enseignement, puisque dans le tutorat on n'est pas à côté de l'étudiant.

Dans les paragraphes 6 et 7, le tuteur parle de sa difficulté à se familiariser avec l'éducation à distance, autant pour lui que pour le tutoré, car ils doivent communiquer par langage écrit, une habilité qui doit parfois être développée, quand on n'a pas la possibilité d'avoir recours au gestuel. Il démontre, dans les paragraphes 8, 9, qu'il y a une période d'adaptation aux modalités d'enseignement à distance, puisque ce tuteur est professeur dans une classe présentielle. Il possède un savoir-faire qui ne peut pas être transféré vers ce nouveau contexte, particulièrement, la relation qui se partage via les échanges d'information. Il invoque le déclaratif, pour légitimer son action.

Le tuteur poursuit, dans les paragraphes 13, 15 et 16, en signalant l'importance de l'écriture, ainsi que la différence entre le profil qu'il dresse du tutoré par rapport à son écriture, et son profil lors des réunions présentielles. Il est toujours dans le déclaratif et le procédural élaboré de façon généralisée.

Par ailleurs, dans les paragraphes 17 et 18, il est importante de souligner qu'il parle de la différence qui existe entre le profil qu'il se dresse du tutoré avant le regroupement et après. L'attachement au regroupement, chez ce tuteur, est assez remarquable, au point de dire que c'est une condition *sine qua non*.

Le tuteur, dans le paragraphe 19, fait mention aussi du rôle des tuteurs, au CEABSF, qui a changé tout au long du déroulement du cours. Ainsi, un élément supplémentaire a été incorporé au cours : le Naipiste. Le tuteur contextualise un peu ces changements. Et dans les paragraphes 21, 25 et 29, le tuteur parle du procédural, en

citant des outils qui, au début du cours, avaient été développés pour suivre les tutorés et appuyer le processus de travail. Certains d'entre eux ont, au fur et à mesure, été intégrés dans la plateforme, d'autres non.

Chacun des tuteurs a accès aux données des tutorés, pendant la période qui lui est allouée. Dans l'unité I, ils restent entre 4 et 6 mois, alors que dans l'unité II, ils restent 2 mois. Ils ont donc le temps de développer un lien plus étroit dans l'unité I. Et pour ne pas perdre ses contacts, le tuteur Vert prépare un fichier avec toutes les données des tutorés, comme il est possible de le voir dans les paragraphes 31 et 33. Mais en effet, l'orientation de la coordination du cours est de ne pas utiliser des outils qui viennent de l'extérieur de la plateforme, sauf quand cela est vraiment nécessaire.

En ce qui concerne sa façon de faire la médiation, il entre plutôt dans le procédural. Toujours entrelacé avec le contexte, il raconte sa façon de faire, de savoir développer et construire entre les pairs, le tutoré, l'institution... dans les paragraphes 35 et 36, il parle de son expérience d'échanges avec un autre tuteur qui a travaillé dans sa commune. Les deux tuteurs en questions sont professeurs au collège et ont développé des outils par eux-mêmes (en échange avec d'autres tuteurs) qui ont été incorporés à la plateforme. En même temps, la plateforme prend, au fur et à mesure, un aspect important dans la gestion du cours, tant pour la coordination que pour les tuteurs.

Même en tant que professeur dans le lycée, le « comment-faire » est aussi une nouveauté pour lui et pour plusieurs des tutorés, car il existe des règles de convivialité dans le cyberspace, pour établir la relation sans endommager les participants, comme il le dit aux paragraphes 37 et 38. Dans ce paragraphe, le tuteur orange est dans le procédural et explique sa procédure, pour éviter les malentendus entre les membres du groupe.

Quant au procédural, le tuteur Vert a développé une stratégie pour faire la médiation et le suivi du forum. À certains moments, comme il le dit dans les paragraphes 39, 49, 54 et 55, il envoyait des messages à un tutoré, qui était déjà, de par sa

personnalité même, un médiateur de la situation, indiquant certains thèmes ou questions à résoudre, dans le forum.

À ce moment-là, le tuteur revient dans le procédural et donne plus d'éléments et d'exemples sur sa manière de faire la médiation, qui est plutôt individualisée. Le tuteur préfère faire une médiation en problématisant la réponse et en poussant le tutoré à utiliser ses propres connaissances, plutôt qu'une médiation du contenu, sauf s'il perçoit des fautes plus graves. Mais il le fait aussi comme forme de jugement.

L'organisation du processus de travail est omniprésente dans le discours du tuteur Vert, il est possible de voir dans les paragraphes 57, 60, 62, 63 et 64. La façon dont il fait usage de son temps et des normes apparaissent dans le déclaratif et le jugement de sa façon de faire. En effet, il fait des « allers retours » dans les activités jusqu'à cinq fois, et suit les forums sur un temps donné d'environ deux semaines.

Parfois, il a deux ou trois activités simultanées, puisqu'il a deux modules à suivre en même temps (planification et processus de travail) et 25 tutorés. Arrive un moment où se produit un cumul de ses activités. Le temps est une question importante pour le tuteur, et pour le tutoré aussi. À ce sujet, la réciprocité est toujours présente, puisque le tuteur doit prendre en compte son propre temps, et aussi celui du tutoré.

3.6 Considérations générales

Dans ce chapitre, on a présenté les résultats et les analyses développés pendant les trois étapes de cette recherche : le prescrit, le travail réel par rapport aux modèles d'étayage de Bruner et les marqueurs langagiers pour soutenir l'entretien d'explicitation. On a pu s'apercevoir que l'activité du tuteur est une activité surtout langagière, que les éléments de l'étayage de Bruner sont présents dans la médiation. Cependant, cela impose au tuteur de maîtriser d'autres compétences pédagogiques,

didactiques et éducationnelles. Serait-il possible pour le tuteur maîtriser ces compétences dans le tutorat ? Seront-elles, ces compétences, co-construits au fur que l'activité réel se déroule ?

III

TROISIEME PARTIE :

LA CO-CONSTRUCTION DES IDENTITES PROFESSIONNELLES

Les valeurs des sociétés évoluent avec l'histoire de l'humanité. L'évaluation est aussi présente dans toute interférence de l'homme avec la réalité, lorsqu'il donne un signifié à cette réalité. Sont utilisées des valeurs comme : le bien et le mal, lesquelles sont définies par la morale, des concepts qui sont socialement construits, dans une perspective du symbolique. Ainsi, le comportement est-il le résultat de cette interaction et crée des modèles préétablis, qui à leur tour jouent des rôles en fonction de règles prédéfinies. Les rôles joués dans la société, le *modus vivendi* et *operandi* consistent en un ensemble issu de l'éthos et ces concepts ne sont pas statiques (Rios, 2004).

Selon le MEC du Brésil :

Le tuteur joue un rôle fondamental dans le processus éducatif d'enseignement supérieur à distance et compose un cadre différencié, au sein des institutions. Le tuteur doit être compris comme l'un des sujets qui participe activement à la pratique pédagogique. Ses activités mises au point à distance et/ou en personne, doivent contribuer au développement de l'enseignement et de l'apprentissage et ce, par le suivi et l'évaluation du projet pédagogique (Brasil, 2007 : page 21).

Mais quelles sont les valeurs attachées à fonction tutorale qui ont d'influence sur la co-construction identitaire du tuteur ?

III.1 Premier Chapitre: Entre la tâche et l'activité, dans l'*Ágora*

L'activité développée par le tuteur dans l'*Ágora*, est organisée de telle sorte que ses décisions sont prises en charge par le prescrit. Beaucoup de questions que se pose le tuteur passent par les normes du cours, elles sont, à leur tour, sous la direction de la législation et des normes de l'université et sont réglées par la fédération. Mais, le tuteur n'a pas toujours accès au domaine de l'ensemble des informations nécessaires à la prise de décision. Ainsi, les décisions plus complexes doivent passer par l'examen du Naïpe, ou même, du conseil des coordinateurs. Mais nous savons que le travail prescrit, même s'il est très organisé, a toujours des contraintes ou des imprévus à gérer. Dans cette étape, notre objectif sera, justement, de mieux comprendre cet espace, nous souhaitons passer l'activité à la loupe et récupérer des éléments clefs qui ont conduit la recherche. Donc, si nous regardons de plus près l'espace qui existe entre la tâche prescrite et l'activité exercée par le tuteur, qu'y trouverons-nous ?

1.1 L'écart entre le prescrit et le réel

Il y a toujours un décalage entre le travail prescrit et le travail réel (Schwartz, 2007). Cette zone de « liberté créatrice » et de gestion de l'activité est d'une grande importance, pour le tuteur. C'est dans cet espace de création que le tuteur s'occupe

de ses dramatiques, de son usage de soi par lui et par les autres, d'une manière plus appropriée à son corps. Ainsi, même avec une liste de tâches, organisées dans un ordre logique, il y a une liberté de création influencée par les valeurs, la culture, l'histoire et l'environnement à proprement parlé, ce qui différencie le *modus operandi* de chaque personne.

Alors, même avec le travail prescrit proposé aux tuteurs, on observe des différences dans la manière d'accomplir sa tâche, comme on le verra ci-dessous. La coordination du cours CEABSF propose 25 tâches à accomplir par les tuteurs. Autrement dit, il y a un ensemble de buts et de sous buts organisés dans le travail prescrit, pour le tuteur, afin de développer, chez les tutorés, les compétences visées par le projet.

Ses activités se rapprochent beaucoup du travail de professeur, mais le tuteur n'a pas cette reconnaissance de son travail. Comme montré par Fidalgo et Mill (2004), l'enseignement à distance est comme formé par un « poly-enseignement », puisque les tâches et savoirs impliqués sont dichotomisés entre plusieurs sujets.

Lorsque l'on observe les tâches accomplies par l'ensemble des tutorés, par rapport au prescrit, on voit que l'accompagnement du forum doit être fait avec le corrigé, développé par un professeur universitaire, le concepteur du module, qui permet au tuteur d'évaluer la discussion et la conduite. En effet, 92% des tuteurs ont mené la discussion en se basant sur les corrigés et 79% ont fait attention au contenu du postage en prenant en compte les corrigés.

En relation avec la médiation, 69% des tuteurs cherchent à suivre l'apprentissage des professionnels en formation, en problématisant les postages, et dans 53% des forums, lorsque des concepts erronés ont été publiés, et les tuteurs ont dû en faire la correction. Dans 38% des cas, les tuteurs ont fait appel à des professionnels, pour participer au forum et encourager le dialogue entre les participants, dans l'intention de développer une communauté d'apprentissage.

Si on l'observe de façon générale, on s'aperçoit que la plupart des tuteurs accomplissent leurs tâches dans le respect du prescrit. Toutefois, si l'on approche plus la loupe sur l'analyse quantitative de la performance des tuteurs, présentée dans

la figure 24, on peut voir que cela se passe de manière hétérogène. En gros, cela nous amène à conclure que, malgré les normes prescrites, il y a toujours, pour le tuteur, une adaptation du prescrit au *modus operandi* du tuteur et du tutoré.

Comme nous allons le voir dans les exemples suivants, il y a des différences dans les interventions, et il n'est pas possible de percevoir si ces différences sont liées à la formation ou à l'acte professionnel. On pourrait identifier différentes façons dont le tuteur intervient, mais on n'a pas encore trouvé le pourquoi de ces différences si importantes.

On pourrait remarquer que le tuteur Rouge, qui possède une vaste expérience en tant que professeur et tuteur, est très actif. Néanmoins, comme le montre la figure 22, il a été connecté 11 heures et 33 minutes, ce qui représente l'un des plus courts moments de connexion. Dans les travaux d'EaD sur Internet, il ne faut pas compter sur le temps de connexion, car de nombreux emplois du temps peuvent être faits et élaborés au-delà du temps estimé par la coordination. Même si c'est une donnée « peu fiable », on ne pouvait pas passer à côté. Quelles influences a le profil du tuteur sur son processus de tutorat ?

Le tuteur Rose a également une expérience dans l'enseignement en classe. Il a une participation très régulière et son temps de connexion est dans la moyenne proposée par la coordination, mais, il reste le plus élevé. Il est l'un des tuteurs les plus actifs, il a aussi une grande participation et interaction sur la plateforme, avec les tutorés.

Le tuteur Pourpre est un professionnel du système de santé, c'est à dire, qu'il apporte l'expérience du service à la formation, une contribution très importante par rapport au but de la formation proposée par l'Àgora. Ce tuteur conserve une moyenne de participation qui est en accord avec la proposition faite par la coordination, mais en dessous du temps de connexion proposé par l'institution.

Le tuteur Lilas, également professionnel du système de santé, est resté connecté le temps prescrit par l'Àgora et a eu un bon accompagnement des tutorés, au-dessus de la moyenne des tuteurs. Le tuteur Bleu a aussi une participation dans le prescrit par l'Àgora. Il est professeur au Lycée, professionnel de la santé, mais il n'a pas

d'expérience liée directement au système de santé. Il reprend les dialogues développés par les tutorés, en faisant la synthèse partielle et la synthèse finale, sans intervenir directement dans les interactions faites dans les forums.

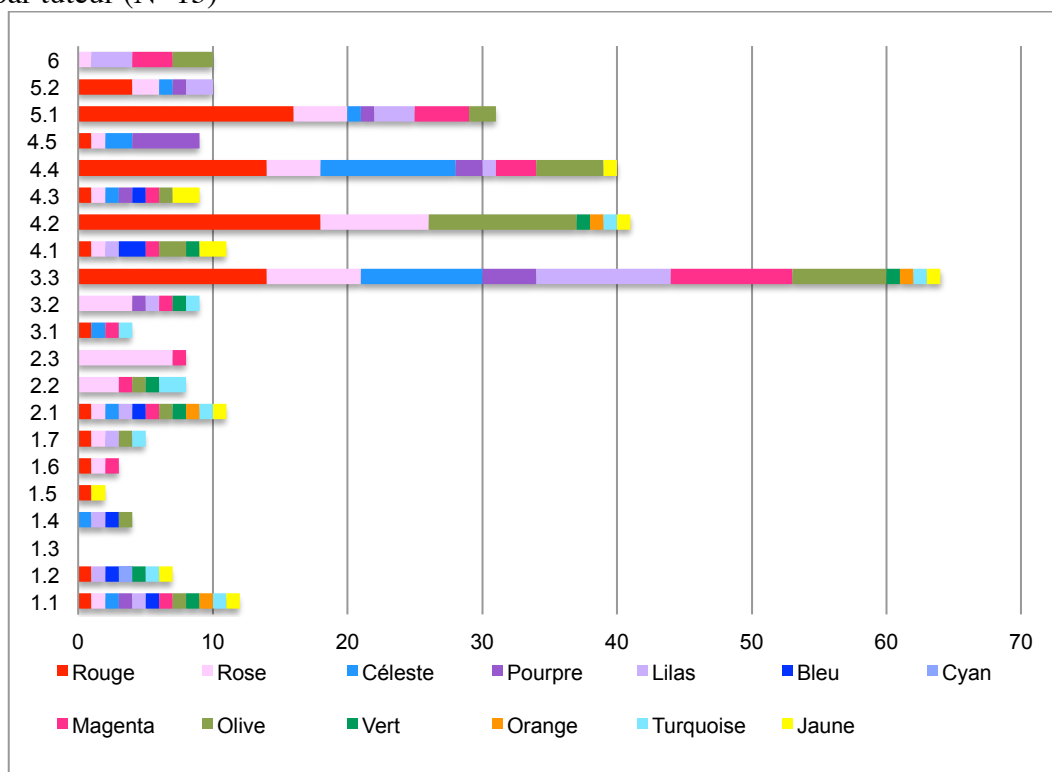
Le tuteur Cyan, est un professionnel du système de santé. Il détient une participation inférieure à la moyenne des autres tuteurs, mais qui reste en accord avec la proposition de *l'Àgora*. En revanche le tuteur Magenta, professionnel de la santé, a une participation au dessus de la moyenne et une connexion inférieure au prescrit. Olive est maître, professionnel de la santé, et il a une grande participation dans le forum, au-dessus de la moyenne et lui aussi, garde une connexion inférieure à celle prescrite par *l'Àgora*.

Le tuteur Vert, maître et professeur de Lycée, a une participation qui respecte le prescrit par *l'Àgora*, mais en dessous de la moyenne de quelques tuteurs. Le tuteur Orange, travailleur du système de santé et maître de conférence à l'université, est dans sa deuxième classe et a aussi une participation qui correspond au prescrit par la coordination.

Le Turquoise est spécialiste et professionnel du système de santé. Ce tuteur a fait son accompagnement en suivant le prescrit par *l'Àgora*. Le tuteur Jaune est professeur universitaire et a déjà travaillé dans le système de santé. Il est attentif au prescrit, en ce qui concerne sa participation dans le forum. Quant au tuteur Céleste, il était en vacances pendant la semaine où a été faite cette recherche et il avait un tuteur remplaçant. Aussi, ses données ne doivent pas être prise en compte.

Un point important à soulever, c'est que si le tuteur répond à une tâche en fonction du prescrit, cela ne signifie pas qu'il n'y a pas d'intelligence et d'usage de soi, au-delà d'une activité mécanisée. Il n'y a aucune activité qui ne soit pas adaptée au contexte, ce que Schwartz (1998) appelle le *hic et nunc* et le *kairos*, dans la conduite des activités.

Figure 25 : Les fonctions d'étayage les plus fréquentes dans le processus de tutorat, par tuteur (N=13)



Source : Analyse du forum du cours CEABSF, développée par l'auteure

Ces données nous donnent un aperçu du rôle du tuteur et réaffirment l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Mais ces données, de par elles-mêmes, nous indiquent-elles comment le tuteur travaille et pourquoi le choix d'une intervention plutôt qu'une autre ? Pourquoi un tuteur pense-t-il qu'il est important d'intervenir 19 fois et un autre pense qu'intervenir quatre fois, est le meilleur choix ?

1.2 L'activité et le tuteur

L'organisation du processus d'apprentissage à distance requiert, *grosso modo*, une planification basée sur des buts et compétences, visés du début à la fin. Lorsque le cours commence, le tutoré doit tenir en compte ces éléments qui structurent ce qui entoure le tutoré, dans la plateforme, et fournissent le soutien nécessaire pour qu'ils apprennent par eux-mêmes. Cette interaction, pour Bruner (2009), est la possibilité

offerte, à une autre personne, d'aider à développer une activité qui ne peut se développer seule. Dans une tentative de comprendre l'activité du tuteur, on a proposé une corrélation entre l'activité tutorale et les étapes d'étayage de Bruner et qui représentaient le mieux la tâche, comme on a pu le remarquer dans le tableau 10.

En tant que point de départ d'une activité, la consigne donne les éléments de compréhension du comment la tâche doit être effectuée. Aussi, le premier élément : l'*enrôlement*, est la manière dont le tuteur accueille le tutoré et redémarre la discussion (Bruner, 2009), a une influence sur l'engagement du tutoré dans l'activité et apporte des éléments de la réciprocité positive au groupe, comme on pourrait le remarquer dans les forums auxquels les tuteurs et les tutorés ont une plus grande participation. Au-delà de l'engagement du tutoré, le tuteur doit le préparer pour les exigences de la tâche, mettent en valeur les objectifs d'apprentissage proposés pour cette activité.

Cet élément était présent dans tous les forums (tableau 10), les tâches plus présents étaient les suivants: la clarification du thème à suivre, l'accueil des tutorés, l'ouverture du forum un jour avant la date fixée et la motivation des tutorés absents lorsqu'ils rentrent dans le forum. Ainsi, on peut observer que le tuteur au CEABSF s'efforce pour soutenir l'intérêt du tutoré par rapport à la tâche.

Par rapport au deuxième élément, *la réduction du degré de liberté*, les questions problématisantes sont les plus marquantes, puisque cet élément consiste à simplifier la tâche, en collaborant avec le tutoré pour qu'il puisse résoudre un problème qui lui est posé. Ainsi, les données apportées par l'analyse du forum, nous ont permis de remarquer qu'au-delà de la connaissance pédagogique pour problématiser la tâche, le tuteur doit savoir quelle stratégie didactique il utilisera. Il doit aussi savoir quel est le point essentiel à être retravaillé et qui aura un impact sur le processus de travail du tutoré, en provoquant un effet sur l'organisation du système de santé.

Le troisième élément, *le maintien d'orientation*, était la tâche la plus active, puisque l'item « *Le tuteur encourage la participation des tutorés* » est apparu 64 fois, à cause de quelques tuteurs qui ont réalisé une médiation plus directionnelle. Alors, dans le

forum, quelle est la meilleure médiation ? Le tuteur doit-il s'adresser à l'ensemble des tutorés ou doit-il faire le point avec chaque tutoré ? Qu'est-ce qui amène le tuteur à rompre avec le prescrit par l'institution et à réélaborer sa manière d'intervenir ? Cette question a été l'une des questions que l'on a reprise dans l'entretien, puisqu'elle était particulièrement remarquable, dans l'analyse quantitative.

Ensuite, « *La signalisation des caractéristiques déterminantes* » était aussi une caractéristique remarquable de la façon dont certains tuteurs interviennent. Les tuteurs ont, de manière générale, repris le discours des tutorés soit en le problématisant soit en soulignant les points les plus importants. Cette tâche, qui consiste à attirer l'attention des tutorés sur les éléments pertinents, tout au long de l'activité, permet de conduire le processus d'apprentissage du tutoré en accord avec ses difficultés et ses réussites.

Le cinquième élément, « *Le contrôle de la frustration* », a pour but d'éviter que les difficultés, rencontrées par les tutorés, deviennent un échec et provoquent une sensation de découragement par rapport à l'exercice proposé ou même au cours. Ici, « l'encouragement des tutorés » était l'aptitude développée par le tuteur, pas dans le sens « de maintenir l'orientation », mais dans celui de contourner quelques difficultés signalées par les tutorés, par exemple la possibilité de décrochage pour l'erriver pas à comprendre les tâches ou les délais des activités.

Le dernier élément, « la démonstration », apparaît peu souvent. Il a pour but de démontrer la tâche de forme détaillée. Il s'agit d'une modélisation, qui permet au tutoré de comprendre la proposition et sa réplique dans leur réalité, toujours adaptées à leur contexte, bien entendu.

Avec plus ou moins d'intensité et variant de tuteur à l'autre, on peut conclure que les six fonctions d'étayage sont présentes dans le tutorat. Même si, dans le modèle numérique actuel, le tutorat a pris une dimension remarquable, c'est encore un métier récent. Mais il est possible d'observer que l'étayage de Bruner permet l'analyse de la tâche développée et le suivi des tutorés. Cela est surtout possible si les tuteurs sont au

courant des marqueurs langagiers présents dans les dialogues établis dans le forum et les messages des tutorés.

Comme nous le verrons dans l'analyse qui suit, nous pouvons observer une certaine dynamique dans les dialogues établis dans le forum. Mais une ampliation de cette étude sur l'étayage de Bruner, dans l'environnement numérique, serait donc nécessaire pour arriver à des conclusions plus substantielles, en ce qui concerne son emploi dans d'autres cours.

Cependant, il y a une grande demande pour les professionnels qualifiés, sur le marché. De plus, le tutorat reste une fonction de très grande responsabilité. Toutefois, il n'a toujours pas de formalisation professionnelle, avec des Contrats à Durée Déterminée, donc certains droits ne sont pas pris en compte, justement parce que certains éléments de cette activité ne répondent pas aux exigences légales nécessaires pour que le tutorat devienne une activité professionnelle formalisée (Glikman, 2011).

Les questions de fond organisationnelles du métier touchent aussi l'activité tutorale en tant que choix d'activité principale ou d'emploi du temps. Par exemple, les professionnels embauchés dans *l'Agora*, sont tous, avant d'être tuteurs, attachés à une autre activité professionnelle. Ils sont infirmiers, médecins, dentistes ou pharmaciens, engagés dans la santé publique ou à l'université. Pour la plupart des tuteurs, le tutorat est un travail secondaire, puisque la majorité d'entre eux ont un autre emploi à temps plein. Comme on peut l'observer selon les données recueillies, l'un est « emprunté d'une autre institution », trois, ont des Contrats à Durée Déterminée, cinq un Contrat à Durée Indéterminée et quatre sont sous le régime statutaire. Alors, si l'activité tutorale a un rôle secondaire pour les tuteurs et s'ils ont tous une première activité, à laquelle consacrent-ils la plupart de leur temps ? Quel est le rôle que le tuteur joue, dans la société ?

Un autre constat que l'on a pu remarquer sur le profil des tuteurs, c'est que la majorité d'entre eux sont des femmes, à 85%. Sans pour autant avoir l'intention de rentrer dans la discussion du genre, la relation homme/femme, présente entre les

tuteurs, est marquante. Cela est aussi une caractéristique marquante pour les enseignants (Vianna, 2002).

Pour étudier la construction de l'identité, Goffman (1973) a basé ses recherches sur des codes socialement construits, sur lesquels l'être humain s'appuie, en fonction de sa position dans son monde, pour mieux communiquer avec l'autre, et aussi être mieux compris dans son unicité. Goffman a comparé les relations sociales à une scène de théâtre, basées sur des caractéristiques, des codes sociaux soutenant un stimulus (ou réponse) établi sur la base de la réaction attendue par l'autre et des règles de la société dans laquelle il vit. Cette lecture a un plan social, dans lequel les individus se positionnent, se reconnaissent et sont reconnus.

L'être humaine joue son rôle dans la société par rapport au lieu qu'il occupe dans sa communauté. Dans notre société, le travail est perçu comme ayant un rôle fondamental, son protagoniste, dans la communauté, est ce qu'il fait, ce qu'il produit. Autrement dit, la place de l'individu dans cette société est aussi liée à son activité, à son travail (Tardif et Lessard, 2004). Alors, pouvons-nous dire que si la place que l'homme occupe dans la société est liée à son travail, la valeur que nous accordons à ce poste occupé, influe sur l'importance que cette activité a dans la société ?

Selon Schwartz (2009), l'être humain cherche toujours à s'adapter au milieu et il entre, par conséquent, dans un débat de normes liées au social, mais aussi de sa santé, de son travail, de ses droits, de ses rêves, etc. Le tuteur, par exemple, remplit ses missions, dans les limites du possible, en faisant *usage de soi* (Schwartz, 2003) par lui-même et par les autres, mais aussi de ses compétences en tant que médiateur d'une situation d'apprentissage. Ils passent par des situations de travail, des tâches préétablies, pour arriver à ce but-là.

1.3 Considérations générales

Comme on a pu le voir dans ce chapitre il y a toujours une distance entre la tâche proposée et l'activité réalisée. Cela est dû à cause de certains facteurs qui ont d'influence sur la prise de décision et aussi sur le contexte. Mais quel est le point commun de toutes caractéristiques présentées par les tuteurs ? Y aurait-il des éléments en commun, permettant de comprendre l'identité tutorale et sa co-construction ? Ces questions ont surgi au tout début, après que l'on se soit aperçu de l'ensemble des profils des tuteurs et leurs diversités. Alors, par la suite, on a cherché les réponses à ces questions, pendant l'analyse du contenu et l'entretien, entendu que cette première étape était la base pour déclencher la recherche, à proprement parlé.

III.2 Deuxième Chapitre : L'activité, le tuteur : quelle identité ?

Dans la relation harmonieuse d'apprentissage/enseignement, avec une bonne réciprocité dans la tension commune et l'intentionnalité conjointe vers l'objet de référence, il peut se produire une véritable co-construction du savoir, comme processus épistémique relationnel (Martinez, 2007 : page 110).

L'identité est liée à une cohésion de facteurs, mais aussi de l'auto-perception. Il s'agit de l'intériorisation active de l'identité, qui doit être analysée par rapport à une trajectoire sociale, biographique. Comme cela est subjectif, il pourra être influencé par le contenu, le contexte et la façon dont la personne a construit l'histoire de sa vie. Par la façon dont le sujet se rapporte au présent, au passé et à l'avenir ou comment il se situe, dans son parcours, par rapport à l'identité héritée ou antérieure et à l'identité visée ou ciblée (Dubar, 1991).

Bakhtine (2006), a abordé l'énonciation et le genre littéraire en abordant les genres linguistiques. Par l'auteur chaque groupe, dans une époque donnée, a sa propre manière de communiquer. Ainsi la manière de l'être humaine interagir est influence par le contexte aussi que par les habitudes socio-idéologique. Donc, avec pour but de comprendre ces nuances, en croyant qu'elles font partie de co-construction de l'identité professionnelle du tuteur, cette étude qui a débuté avec l'analyse des données quantitatives arrive, peu à peu, à une analyse qualitative. La discussion des données présentées dans ce chapitre suivra ce parcours, en analysant les données du forum tuteur-tutorés, présenté dans son ensemble dans l'appendice.

2.1 Le profil des tuteurs et la médiation développée

Une première analyse du forum du tuteur a permis de voir que les tuteurs ont suivi la prescription des tâches proposées par l'*Agora*, mais qu'il y avait des différences significatives. Mais quelles étaient ces différentes façons de conduire l'activité ? L'analyse des données a permis de connaître la façon dont les tutorés interviennent sur la plateforme numérique. Le réseau de relations établi dans l'environnement numérique pourrait se faire en « *one to one* », « *one to many* » et « *many to many* » (Morgado, 2001), ou « un pour un », « un pour plusieurs » et « plusieurs pour plusieurs ».

Cette nomenclature⁴⁰ sera utilisée pour exemplifier comment la relation a été établie sur la plateforme d'apprentissage. Il y a tout de même quelques différences dans la manière dont on a utilisé cette nomenclature, en particulier, sur la possibilité d'établir une relation « un pour un » dans un environnement virtuel de plusieurs personnes (le forum), puisque le but est de souligner les relations établies et leurs effets sur la co-construction identitaire. On a alors pris ces concepts en les adaptant aux relations établies dans la plateforme et non dans le sens de la programmation réseau.

Ainsi, lorsqu'on regarde l'actuation du tuteur Rouge, qui est Professeur universitaire, avec une solide expérience dans l'enseignement présentiel et de tutorat au CEABSF depuis environ quatre ans, on a aperçu que son intervention était au-dessus de la moyenne. On doit se demander : pourquoi et comment ?

⁴⁰ Protocole de communication IPv6, son principal objectif est supporter des milliards d'ordinateurs, en se libérant de l'inefficacité de l'espace des adresses IP actuelles, de réduire la taille des tables de routage, de simplifier le protocole, pour permettre aux routeurs de router les datagrammes plus rapidement, de fournir une meilleure sécurité (authentification et confidentialité) que l'actuel protocole IP, d'accorder plus d'attention au type de service, et notamment aux services associés au trafic en temps réel, de faciliter la diffusion multidestinataire en permettant de spécifier l'envergure, de donner la possibilité à un ordinateur de se déplacer sans changer son adresse, de permettre au protocole une évolution future, d'accorder à l'ancien et au nouveau protocole une coexistence pacifique (CAHIER DE CHARGES de l'Université d'Avignon : <http://ip-lab.info/doc/etude-cohabitation-ipv4-v6.pdf>).

Le tuteur Rouge a participé aux dernières formations effectuées par *l'Ágora* destinées aux tuteurs. Son expérience dans le système de santé s'est construite avec le suivi des étudiants pendant la formation universitaire, quand ils doivent faire les stages programmés. Rouge a suivi le prescrit par l'institution en ce qui concerne l'ouverture et la clôture du forum. Il se connectait, plutôt, pendant la nuit, puisque pendant la journée il est à l'université.

Par rapport à l'accompagnement du forum, ce tuteur encourage les professionnels à échanger des expériences entre eux et reste attentif aux concepts erronés qui apparaissent dans le forum. Il adopte une posture de médiation plus individualisée, en prédominant la médiation « un pour un » (Bloom, 1984), dans une interaction « tuteur-tutoré » synchrone ou asynchrone.

On pourrait dire qu'il s'agit d'une caractéristique particulière de Rouge, car il est un professeur universitaire et est habitué à traiter avec la salle de classe. Cependant, Magenta est spécialiste et travailleur du système de santé, débutant dans un cours de master, il est tuteur au CEABSF depuis 2008, et a participé à des formations effectuées par *l'Ágora*. Ce tuteur a aussi une posture de médiation « un pour un » et parfois « un pour plusieurs ». Aussi, le tuteur Olive, maître, professionnel du système de santé et tuteur du cours depuis 2009, problématise la question dans une intervention « un pour un » et « un pour plusieurs ».

Dans cette situation, le tuteur problématise le contenu en s'adressant directement à un tutoré, qui peut réévaluer son discours, son apprentissage et ses difficultés et y voir d'autres possibilités. Nous parlons donc de la perception du tuteur, de savoir où intervenir pendant le dialogue.

Le tuteur est alors confronté à la possibilité de travailler avec le dialogue écrit, établi en public, tout en offrant aux autres tutorés la possibilité d'apprendre. Pour cela, il doit maîtriser le contenu et avoir l'habileté d'intervenir sans frustrer le tutoré. Ainsi, le tuteur doit reconnaître les émotions du tutoré et adapté, de façon réciproque, à façon d'être du tutoré (Y. Levy, 2007).

Glikman (2008) a présentée une modélisation pour que le tuteur puisse reconnaître quelques types de tutorés pour choisir différentes façons de lui aborder. Alors, c'est très importe de connaître le scénario du tutoré, aussi que ses difficultés numériques, de contenu etc.

Ces tâches aideront le tutoré à maîtriser la compréhension et à changer exactement ce qui est nécessaire, pour dépasser son niveau actuel et atteindre le niveau désiré. Étayer revient donc à donner un support cognitif d'aide à l'apprentissage, pour soutenir et mener le tutoré dans une pratique autonome (Vieira *et alii*, 2013).

Quand il s'agit d'une médiation : « un pour plusieurs », l'activité permet au tuteur d'arbitrer le débat de façon plus large. En effet, en tant qu'apprentissage collaboratif, la méthode d'apprentissage se fait au travers de la médiation du tuteur et des échanges entre ses pairs, avec toutes les personnes impliquées dans le processus d'apprendre ensemble (Torres, 2007).

Nous sommes tombés sur une autre variable : la médiation du tuteur Vert. Il a de l'expérience en tant que professeur, maître, professeur au lycée et tuteur depuis 2008, mais il n'a pas d'expérience directe dans le système de santé. Par rapport au tutorat, il détient une participation dans le délai prescrit par l'institution. Et dans son forum, quelque chose nous a attiré l'attention : un des tutorés s'occupe de la médiation du forum.

On s'est donc posé la question suivante : est-ce l'absence d'un médiateur qui amène un tutoré à se positionner comme facilitateur du forum ?

Et encore une autre variable nous est présentée : le tuteur Orange, travailleur du système de santé, Maître, fait souvent des conférences à l'université et son rôle dans le système de santé est plutôt celui d'un gestionnaire, mais, il a été déjà un professionnel qui a travaillé directement avec le patient et été un tutoré dans l'*Àgora*.

Au moment de cette recherche, il orientait sa deuxième classe à l'*Àgora* et a fait les dernières formations destinées aux tuteurs. Sa participation correspond au prescrit par l'université et il a tenu son discours, dans un rapport de « un pour plusieurs ».

Alors, il est un professionnel très rassuré de son travail et avec de l'expérience en tant que professeur universitaire.

Pour les deux derniers tuteurs, on a plus une intervention de « plusieurs pour plusieurs », une fois que le tuteur a fait une intervention « un pour plusieurs » et qu'il a mis en place une médiation entre les tutorés eux-mêmes. Cette modalité, « plusieurs pour plusieurs » permet que l'interaction se structure au cours de la discussion. L'intention est que les tutorés participent de manière plus collaborative et développent leurs connaissances ensemble, de façon horizontale. L'apprentissage collaboratif est une méthodologie qui vise l'interaction des tutorés, les échanges d'information et d'expérience et le perfectionnement des connaissances (Gonçalves, 2006).

Nous sommes donc confrontés à trois façons de réaliser la médiation du forum, toutes trois reconnues comme telles. Mais qu'est-ce qui a conduit ces tuteurs à choisir une méthode plutôt qu'une autre ? Pourrait-on dire que c'est l'actuation professionnelle qui a influencé les choix ?

Dans un premier temps, on pourrait dire que non, puisque notre analyse nous a permis d'observer que ce n'est pas la formation qui fait la plus grande différence. En effet, nous avons pu voir que les tuteurs professeurs ont fait des choix différents les uns des autres. De plus les travailleurs du système de santé ont également fait des choix différents entre eux. Jusqu'ici, notre question ne peut toujours pas avoir de réponse, puisque l'on n'a pas trouvé de similitudes, des caractéristiques similaires qui nous permettent de parler d'une identité conjointe, chez les tuteurs.

Ainsi, dans un premier temps, il est possible de conclure que les tuteurs Rouge, Magenta et Olive, ont une médiation un pour un, un pour plusieurs et plusieurs pour plusieurs. Aussi, le tuteur Vert a une interaction plus un pour plusieurs et plusieurs par plusieurs et le tuteur Orange a une interaction de plusieurs pour plusieurs.

Alors, pourrait-on dire que c'est le parcours professionnel qui a influencé les choix des tuteurs ? Cette question était préoccupante pour nous, puisque nous avons d'abord trouvé, dans l'analyse quantitative, des données numériques qui n'étaient pas

compatibles entre-elles. Cela a permis d'identifier de grandes variations, au niveau du prescrit, de la part de l'institution, des horaires de connexion, des temps d'accès prévus, du nombre d'interventions, etcetera. Mais ceci nous a amenés à conclure que nous avons fait le bon choix de la méthodologie. Ensuite, dans la troisième étape, nous analyserons les interactions qui se produisent dans le forum et le *modus operandi* du tuteur, pour essayer de comprendre ces choix.

2.1.1 Où l'on parle d'étayer

L'étayage (Bruner, 2009) est un processus complexe, une tâche qui demande, au tuteur, de savoir donner un support cognitif de soutien à l'apprentissage, dans le but de le consolider et de mener le tutoré à savoir adopter une pratique autonome. Ceci peut se faire par une relation dialoguée quand le tuteur s'occupe de la médiation, ou même entre pairs, toujours dans une situation où l'étudiant doit dépasser un obstacle.

Par rapport aux fonctions d'étayage les plus fréquentes dans le processus de tutorat, le tuteur Rouge encourage la participation des tutorés, sur le forum, soit pour contrôler la frustration, soit pour maintenir l'orientation. Avec l'intention de signaler les caractéristiques déterminantes, il appuie et instigue les bonnes réponses.

Encourager la participation des tutorés est une tâche essentielle, dans le tutorat, puisque la formation à distance demande, à ses étudiants, de la discipline, une certaine autonomie et un profil proactif. Ces élèves, en l'occurrence, éprouvent des difficultés à suivre le cours, voire même « décrochent » (Deschênes *et alii*, 2004). Le tuteur doit contrôler, au maximum, l'ennui éventuel du tutoré en cas de non résolution d'un problème donné, tout en évitant de créer une forme de dépendance avec le tuteur. Il s'agit là, d'une des responsabilités primordiales du tuteur : la motivation, le repêchage.

Le tuteur problématise les questions soulevées en communiquant, de façon dialectique et dialogique, dans un « sens Freirien » (Freire, 1996). Le maintien de

l'orientation en cas de dispersion par rapport à l'objectif proposé, le tuteur doit motiver le tutoré à participer et à ne pas perdre le focus de son activité.

La caractéristique la plus marquante du tuteur Magenta est l'encouragement des étudiants à participer au forum, pour maintenir l'orientation et pour contrôler la frustration. Parfois, il utilise la démonstration pour exemplifier. Et pour signaler des caractéristiques déterminantes, le tuteur s'appuie sur les bonnes réponses des tutorés. La modélisation suppose, souvent, une « idéalisation » de l'acte à accomplir et il peut impliquer la réalisation ou même l'explication d'une solution déjà partiellement exécutée par le tutoré lui-même (Bruner, 2009).

Dans l'activité du tuteur Olive, la signalisation des caractéristiques est déterminante, puisqu'il formule des problématiques pour provoquer des réponses et aussi, il appuie les bonnes réponses. Le maintien de l'orientation est une autre caractéristique présente lors de l'encouragement de la participation des tutorés. Il fait également de la modélisation. La problématisation doit encourager les tutorés à exprimer leurs idées, opinions et esprit de coopération, tout comme stimuler la recherche de solutions créatives, promouvoir la réflexion dans des situations problématiques, susciter une planification systématique pour accompagner et élaborer le processus d'apprentissage du tutoré, promouvoir l'auto-évaluation et la confiance en soi et observer le niveau de chaque tutoré (Morgado, 2001).

Concernant le processus d'étayage, le tuteur Vert et le tuteur Orange l'ont fait de façon collective, et les données recueillies, à ce moment de la recherche, étaient quantitatives. Ils avaient, ainsi, une participation concise. Dans la synthèse qu'il a réalisée, Vert problématise, encourage les postages et stimule la quête de la connaissance. Par rapport au tuteur Vert, on pourrait dire qu'il rentre sur le forum et a fait signe : « allez-y, je vous suivre ».

Il est possible de voir que chaque tuteur a une façon différente d'intervenir dans le forum. Ces différentes façons étaient explorées pendant la première recherche sur ce groupe, quand on pouvait alors constater trois façons d'étayer : le guidage, l'accompagnement et l'aide (Vieira et Martinez, 2013). Mais aujourd'hui, on

constate que le guidage est très présent dans le processus de tutorat, à l'Àgora, tout comme l'accompagnement.

Pour Vial et Mencacci (2007), l'étayage souligne la nécessité d'une construction cognitive et psychologique du sujet. Si guider est savoir offrir les outils au tuteur pour qu'il apprenne avec l'aide du tuteur, accompagner est faire en sorte que le tuteur rencontre, de lui-même, le chemin à suivre. Ainsi, le processus d'étayer est lié au profil du tuteur, puisque l'accompagnement est une variation de l'étayage où le formateur se fait moins pressant. Alors que dans la relation de guidage, au contraire, le formateur indique la bonne route, gère les imprévus, le tout, afin d'organiser le parcours de manière à éviter les désagréments liés à l'incertitude. Notamment, il y a les moments lesquels le tuteur doit aider le tuteur. Mais cette façon d'étayer doit être moins présent, puisque l'aide se réfère à l'action de faire **pour**, et non pas **avec** le tuteur, le qui démontre une certaine incapacité du tuteur, mais aussi pourrait empêcher le tuteur d'apprendre.

C'est une relation asymétrique, dans laquelle le tuteur est le plus haut. Cependant l'acte éducatif n'est pas seulement une relation asymétrique et unilatérale dans laquelle l'éducateur qui sait. Le processus d'apprentissage et de co-construction est né et se renforce dans l'interaction entre l'étudiant, l'éducateur et le milieu (Sabourin, 2008). L'interaction socioconstructiviste entre l'étudiant, l'éducateur et le milieu, dans laquelle la réciprocité éducative est un but, tuteur et tuteur doivent reconnaître les différences et s'impliquer dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

2.1.2 Comment le tuteur parle ?

La relation logique dans un discours est construite avec le but de transmettre un signifié compréhensible. Mais chacun entre nous à une manière particulière de s'exprimer et une interprétation propre de chaque situation, puisque chacun donne

signifie aux signes et aux symboles selon sa propre histoire de vie, sa culture, ses valeurs etc (Bakhtine, 2006).

Bruner (1997, p. 81) dit que « la signification symbolique dépend de manière essentielle de la capacité de l'homme à intérioriser un tel langage et à utiliser son système de signes comme un interprétant dans cette relation de 'représentation' ». Alors, le tuteur doit percevoir et faire une interprétation approximative de ce monde symbolique dans le discours du tutoré pour se faire comprendre.

Pour cela, comme nous avons déjà présenté dans la méthodologie, c'est nécessaire au tuteur de avoir quelques compétences discursive (Martnez, 2009) comme s'engager dans l'interaction dialoguée, dans une description, dans une narration, dans une explication et dans une argumentation.

Ainsi, en analysant le tuteur Rouge, on observe qu'il a compétence de s'engager dans une interaction dialoguée, en problématisant les postages. Il a aussi la qualité de laisser le dialogue se développer entre les pairs, sans faire d'intervention. Cela signifie que même avec une intervention « one to one », les tutorés se sentent à l'aise pour interagir avec leurs collègues.

Rouge explique les questions plutôt en problématisant qu'en répondant de manière directe. Autrement dit, il cherche à développer un processus de raisonnement chez le tutoré, et ne donne pas la réponse tout de suite. Il a la capacité de s'engager dans une argumentation. Il examine la réponse du tutoré et explique le contenu, tout en amenant le tutoré à contextualiser le sujet dans la pratique.

« Contribution opportune au début de notre discussion, puis l'apport de ton expérience vécue est très intéressante, surtout la façon dont elle a été menée et les résultats obtenus : en respectant les points de vue des différentes parties prenantes, la nécessité de négocier face à des conflits, la coresponsabilité... Alors, que dirais-tu d'élargir sa participation en explorant les concepts de base de la planification

stratégique ? » (Paragraphe 471 – discussion avec l'Étudiant 162 - Forum tuteur ROUGE -13/03/12 12 : 09 : 44)

Le tuteur Magenta établit un dialogue, avec les tutorés, pour confronter le contenu avec la pratique, comme montré dans le dialogue avec l'Étudiant 129, qui commence au paragraphe 304. Il est très actif dans ses provocations, comme lui même le dit au paragraphe 102 : « *En fait, l'intention était de vous pousser !* ».

Le tuteur Magenta n'utilise pas beaucoup la description, ce n'est pas son genre de discours. La description n'apparaît presque qu'à la fin du forum. Il s'engage dans une narrative, à la première personne du pluriel et parfois du singulier. Il fait partie de l'histoire et cela est très clair. Les questions posées, les faits décrits par le groupe, deviennent aussi les siennes, comme par exemple dans le paragraphe 268 : « Bientôt, nous aurons une plus grande adhésion de la communauté à notre activité professionnelle proposée, plus motivée et satisfaite du notre travail ! ».

Le tuteur Magenta, à partir de l'affichage du tutoré, tisse ses commentaires vers la valorisation et l'enrichissement des messages, en contextualisant et en problématisant la pratique. Cette approche renforce l'activité et permet au tutoré de savoir s'il est sur le bon chemin, en le poussant à participer du forum, ou d'autres tutorés à établir un dialogue avec l'affichage. Les explications apparaissent dans ses commentaires. Son discours est argumentatif, comme par exemple aux paragraphes 314 et 315 :

« Ce concept doit être clair, en raison de son importance pour le processus de planification de notre travail et de la construction de notre diagnostic situationnel.

Je demande à chacun de réfléchir à ce concept ! » (Forum du tuteur Magenta – l'Étudiant 129 - 20/03/12 à 10 :00 :15)

Ou au paragraphe 104.

« Par rapport à la population, nous pouvons dynamiser le rôle de l'acteur social, en montrant leurs droits et devoirs, notamment, en participant à ces réunions de conseils, comme beaucoup le savent. » (Forum du tuteur Magenta avec l'Étudiante 121- le 22/03/12 08 : 31 : 31)

Il construit des considérations autour de l'axe théorique du cours, développant ainsi une argumentation qui vise, surtout, à apporter le rapprochement entre la théorie et la pratique, sur le forum.

Au sujet de la responsabilité du tuteur Olive sur le forum, on peut observer un dialogue entre le tuteur et le tutoré, ainsi qu'entre les pairs. On peut le remarquer dans le dialogue avec l'étudiant 100, et dans la discussion avec l'étudiant 113.

« Je suis content de ta contribution qui fait le lien entre ce forum de planification et le forum de processus, ainsi que la collègue Étudiante 115. Je vous vois toutes les deux bien intégrées et participatives. Afin de aiguillonner⁴¹, tu mentionnes les conseils locaux et l'implication douteuse des utilisateurs, dans ce cas. Vous participez au Conseil local et/ou municipal ? Que pourrais-tu faire pour contribuer à une participation moins « douteuse » des utilisateurs dans cette instance de contrôle social ? » (Paragraphe 270- Forum tuteur Olive avec l'Étudiant 113- 23/03/12 à 01:41:08)

⁴¹ Dans le sens brésilien, la expression « aiguillonner quelqu'un » voudrais dire piquer quelqu'un avec un aiguille pour le stimuler.

Il parle très souvent à la première personne du singulier, lorsqu'il s'adresse au tutoré et demande au groupe d'exposer leurs idées et expériences, à la deuxième personne du pluriel.

Les descriptions apparaissent dans le discours du tuteur Olive, mais ne sont pas fréquentes, tout comme le narratif. Il remet en cause le contenu et l'expérience des étudiants, en adoptant un texte explicatif qui termine, presque toujours, par une question.

Le tuteur Olive aborde le contenu de façon explicative. Comme d'autres tuteurs, il introduit les concepts à partir de la parole du tutoré. Il fait cela en problématisant, comme on peut l'observer au paragraphe 293. Le tuteur Olive se situe plutôt dans un discours argumentatif. Les concepts sont développés de façon à inciter les étudiants à explorer davantage les concepts. Le tuteur incite aussi le passage à l'acte, notamment en argumentant sur l'importance de mettre en pratique les concepts présentés dans le cours, comme par exemple dans le paragraphe 293, avec l'étudiant 100.

« Vraiment ses considérations sont très pertinentes et aident les collègues à participer à des discussions. Afin d'élargir le débat pour appeler, au regard de la réalité, l'instance gestionnaire et promouvoir une proposition d'approche aussi avec ces acteurs : Quels sont les stratégies et les liens que nous pourrions utiliser ? » (Paragraphe 293 - forum tuteur Olive avec l'Étudiant 100).

Le tuteur Vert a quelques manifestations dans le forum. Quand cela se produit, il cherche à répondre à tous en une seule fois, et non à chaque message en particulier, comme on peut le voir au paragraphe 235. Il s'adresse aux élèves par leur nom et de façon amicale. « Bonjour! Excellentes contributions Étudiant 67, Étudiant 63, Étudiant 71, Étudiant 49, Étudiant 59, Étudiant 55, Étudiant 60, Étudiant 66 et Étudiant 56 ! » (Paragraphe 235 - forum tuteur Vert).

Les participations dans le forum, faites par le tuteur Vert sont longues, car ce sont des synthèses du contenu exposé par les étudiants. Il rentre parfois dans une description, comme par exemple, quand il demande aux tutorés de réaliser une activité hypothétique avec leur équipe de santé. Il décrit ce qui est suggéré de faire, au paragraphe 240.

« Je suggère une réunion avec toute l'équipe, où sera placé cette situation hypothétique exposée dans cette activité et je vous demande des suggestions sur la façon de procéder. Autrement dit, la population n'a pas adhéré au projet et maintenant que faire ? Notez les suggestions et affichez-les dans cet espace, ce vendredi, afin de discuter des idées et des concepts des sections 1 et 2, du module de planification ». (Paragraphe 240 - forum tuteur Vert).

Comme d'autres tuteurs, le tuteur Vert fait ses interventions en utilisant la problématisation du contenu. L'intervention est destinée à tous, pendant la synthèse partielle et finale.

Le tuteur Vert sera plutôt argumentatif au cours de ses synthèses, mais son argumentation ne s'adresse pas à un seul, mais à tous les tutorés, même pour les discussions sur les concepts. Ce genre d'intervention a été souvent réalisé entre les étudiants, en particulier l'étudiant 49.

Le tuteur Orange a très peu d'intervention sur le forum et le dialogue est établi de façon minimale. Le tuteur Orange ne s'engage pas dans une description. Pendant la clôture du forum, il est explicatif avec une certaine formalité, au paragraphe 4.

« Madame, Monsieur, parce qu'à la demande de certains élèves qui ont des difficultés à accéder à la plateforme, la discipline du forum activité de planification 3 a été fermée hier le 20/03 et non le 19/03, comme indiqué dans le calendrier. Par

conséquent, les participations ont été fermées. J'apprécie la participation de chacun et **(les choses qui ont été)** mettre en évidence, ce qui était d'une grande aide dans la construction et la croissance de notre apprentissage. Merci à tous ! » (Paragraphe 4 - forum tuteur Orange).

L'intervention du tuteur Orange s'adresse à tous, mais il ne s'engage pas dans une explication. Le tuteur Orange n'interviendra pas sous forme d'argumentation, au cours de ce forum.

« Les gars, j'ai vraiment profité de vos commentaires.

Parlons un peu plus sur la participation populaire à la planification, de vous autres.

Rapportez sur les travaux du conseil municipal de la santé de la municipalité. Il y a des conseils locaux dans leur terrain ?

Allons-y discuter... » (Paragraphe 96 à 99 - Forum tuteur Orange -16/03/12 à 10:08:33).

Si l'on fait une analyse des parties du forum, on peut dire qu'ils se cantonnent à renforcer des extraits de publication des tutorés, ou ils leur demandent d'approfondir. Dans le cas de la synthèse qu'ils font, ils sont plus proches du narratif, puisqu'ils font un résumé, dans les grandes lignes, des principales questions soulevées par les tutorés, en cherchant, ainsi, une approche intégrée. Ce qui permet de donner le corps d'un texte, aux contributions du forum. Mais, si nous analysons la totalité du forum comme un texte, construit par de nombreuses mains, alors oui, les tuteurs s'engagent dans une narrative de façon argumentative, explicative et dialoguée. Le texte comporte un scénario (d'apprentissage), un thème central, autour duquel sont développés les questionnements. Il y a une introduction, un développement et une

conclusion, et les tuteurs se positionnent comme médiateurs de la construction du texte.

Cette stratégie, le forum, vise à ce que l'objet d'apprentissage, intégré dans un scénario antérieurement élaboré avec la précision nécessaire, s'approche de la pratique du tutoré. Ainsi, l'apprentissage devient plus significatif, une fois qu'il contextualise sa réalité et réfléchit sur son activité (Simonian, 2011). La manière et le moment de intervenir sont très attachés au *modus operandi* du tuteur, à l'*ego*, le *hic et nunc* (Fiorin, 2006). Ainsi, le tuteur doit avoir les compétences de suivre ce processus, établi de façon dialogique, en intervenant lorsqu'il juge le moment convenable et de façon adéquat.

2.1.3 L'interlocution au forum

Par Francis Jacques⁴² « La rencontre interlocutive est un lieu sémantique où se déroule le processus d'instauration du sens de ce qui se dit. L'*ego* se trouve toujours délogé de toute centralité ; la seconde personne s'implante. En attendant de voir la théorie s'étendre à la troisième personne (il, lui) ».

L'interlocution, acte de mettre en connexion des interlocuteurs à partir des actes de langage peut être analysée, selon Martinez (2009), par l'interpellation, l'énonciation de la subjectivité identité singulière, l'énonciation de la subjectivité identité sociale, l'énonciation de la réciprocité présentée par le tuteur.

⁴² Francis Jacques – dossier de presse. Dossier présenté et réuni par Daniel Lance, à l'occasion de la sortie du triple DVD consacré au philosophe Francis Jacques, Harmattan Video, 2008. Collection Empreinte de la Pensée.

Ainsi, si l'on observe le tuteur Rouge, il invite les tutorés à participer, en exprimant clairement ce qu'il attend d'eux, sous forme de questionnements. La manière d'aborder les tutorés passera par l'action de les saluer et les appeler par leur prénom.

Avec quelques exceptions, on percevra que le forum est dans un cadre très ritualisé (Martinez, 2009), dans lequel les messages se débutent par une formule de compliment ou d'encouragement et se concluent aussi par une formule de compliment et de gratification. Ainsi, à « l'entrée et à la sortie » de l'espace virtuel, le tuteur Rouge essaie de maintenir les rituels conventionnels, dans une approche amicale. Il s'adresse aux tutorés à la première personne, et fait un jeu de mots entre le « je », « tu » et « il. »

Avec un discours très articulé, formel et direct, le tuteur Rouge oriente ses postages vers un tutoré spécifique et quelquefois au groupe entier. Parfois, il parle à la première personne, comme dans la conversation avec l'étudiante 155, paragraphe 162 « je me demande comment tu », ou « je suis d'accord avec toi », dans le paragraphe 317.

Les tutorés appellent le tuteur par son prénom 8 fois et 2 fois par l'appellation « tuteur ». Il encourage les participations des tutorés, discute les concepts maladroits et répond aux provocations des tutorés, sans sortir du thème. Dans son forum, il y a des interactions entre les tutorés et entre lui et les tutorés. La réciprocité est présente chez le tuteur Rouge. Il s'adresse aux étudiants par leur prénom, même si le postage est imbriqué. Il accentue les récits des expériences des tutorés et intervient de façon amicale, dans les postages. Il développe, ainsi, une réciprocité didactique (Labelle, 1996) avec une mise en commun des différentes richesses.

Le tuteur Magenta, de son côté, a une façon plus informelle de procéder à la médiation. Sa manière de recevoir et de sortir est plutôt décontractée, il interpelle ses tutorés par leur prénom, pratique courante au Brésil, comme le paragraphe 55 avec l'étudiant 117, l'illustre bien. Il dit : « Bonjour étudiant 117 et collègues ! ». L'impression que l'on garde est qu'il est parmi ses pairs. Il se positionne en

s'incluant et en parlant à la première personne du pluriel, et à la deuxième, quand il souhaite adresser son discours à un tuteur en particulier.

Cependant par rapport à son identité singulière, on peut dire que les moments où il utilise la première personne étaient précis. Il signe tous ses messages avec le sigle TAD, ce qui désigne son poste : tuteur à distance. En ce qui concerne son identité sociale, le tuteur Magenta vise à s'intégrer au groupe, il s'investit dans une médiation plus proche du tuteur. Il établit un dialogue fondé sur sa pratique professionnelle. Les tuteurs appellent Magenta : « tuteur » 7 fois et par son propre nom : 13 autres fois, dont 3, par le même tuteur, dans le même message. Le fait que le tuteur signe tous ses messages de son prénom et du sigle TAD, a aussi un rapport avec l'identité sociale, puisqu'il justifie sa posture devant la classe.

La réciprocité est présente, plutôt de manière positive, dans le forum du tuteur Magenta. Cela n'empêchera pourtant pas que certaines tensions se créent et que l'on puisse les régler positivement. Le paragraphe 99 est un exemple des ses petites tensions qui arrivent dans un processus dialectique.

« Bah! Magenta, maintenant vous m'avez intrigué. Est-ce une « zone de confort » ? Pense : nous sommes des professionnels de la santé, les ressources financières sont comptées, nous devons prioriser les actions, nous avons plusieurs banques de recueil des données qui nous donnent des informations sur la morbidité / mortalité [...].

Embrassades. » (Paragraphe 99 Forum tuteur Magenta avec l'Étudiant 121-20/03/12 à 11:35:24)

Magenta cherche à exposer, à tout le monde, les questions pertinentes. Pour les messages contenant des contenus maladroits ou qui diffèrent du cours, il répond sous forme de questionnements. Cela permet, au tuteur, une recherche et un repositionnement plus précis pour sa réponse, sans émettre directement les concepts, sauf si nécessaire.

Le tuteur Olive s'adresse à ses tutorés à la première personne, il les accueille et leur dit au revoir en les appelant tous par leurs prénoms. Il se positionne à la première personne du singulier, démontrant clairement « son point de vue » sur les concepts et contenus, apportés par les tutorés. Les tutorés l'appellent une fois par son prénom dans le forum et trois fois par « tuteur ». On retrouve la réciprocité éducative dans le forum mené par le tuteur Olive. Il prend une position au forum sur le plan horizontal, tout en démontrant ses connaissances et sa maîtrise du contenu et en respectant, toujours, la connaissance du tutoré.

Le tuteur Vert apparaît comme un tuteur informel. Il s'adresse aux tutorés à la première et à la troisième personne du pluriel. Le contenu est au centre de la conversation et il utilise le « je » pour se positionner. Lorsqu'il initie son discours, il nomme tous les étudiants auxquels il s'adresse. Son discours s'adresse, ainsi, plutôt à plusieurs personnes. La manière dont il structure son discours, avec la première personne du pluriel, permet de mettre les sujets au centre de la conversation, les rendant ainsi médiateurs de la discussion. Il utilise le « vous » quand il parle des activités développées par les tutorés.

Pour son rôle dans la médiation, il se contentera du minimum requis par le forum, mais sa participation est significative. Le tuteur Vert est amical, il dialogue avec tout le contenu. Il se positionne ainsi et encourage l'interaction au sein du groupe, mais, il ne fait pas une interaction « one to one ». Il ne parvient pas à construire un lien de façon claire, au point que l'on ne puisse parler de la réciprocité établie. Cependant, même si l'un de ses élèves faisait la médiation du forum la plupart du temps, les étudiants adressaient leurs réponses à lui et aux collègues. Dans les postages du forum son prénom apparaît 15 fois et l'appellation « tuteur » 4 fois.

Le tuteur Orange, apparaît plus formel. Il opte plutôt pour la deuxième personne du pluriel avec le groupe et il utilise les habituels bonjours et au revoir, pour entrer et sortir de la classe. Le tuteur Orange a posté dans le forum, le minimum requis par l'institution. Cependant, il ne réalisera pas la synthèse partielle. De nombreux tutorés, lorsqu'ils débutent ses messages, n'adresseront pas leurs messages au groupe ou au tuteur. Son prénom apparaît dans les messages, ici, 15 fois, pour 4 fois

l'interpellation : « tuteur ». Pour ce qui est du tuteur Orange, nous n'avons que très peu de manifestations pour parler de réciprocité dans les relations.

Ainsi, chaque tuteur a une manière de se positionner : soit plus proche, soit plus distante. L'interaction se fonde sur la capacité des acteurs à provoquer une réaction chez l'autre. Ainsi, aucun des pôles ne peut sortir « intact » de sa rencontre avec l'autre (Labelle, 1996). L'opération est dialectique, c'est-dire qu'il y a un émetteur et un récepteur, mais ces rôles ne sont pas figés, puisque la communication est réciproque. C'est une permutation des rôles.

L'échange est enrichissant puisque la relation entre l'apprenant et l'enseignant vise à échanger des connaissances. Le « donner-recevoir » est l'échange des savoir entre les personnes qui donnent et reçoivent, et où le maître est réceptif à l'élève (Martinez, 2005). Interpeler, communiquer, savoir faire passer un enseignement... et c'est l'élève qui va enseigner, au maître, comment améliorer sa méthode pédagogique (Freire, 1996). C'est la relation de réciprocité elle-même, dans laquelle le savoir se transmet dans le deux sens, sans que le savoir de l'un empiète sur le savoir de l'autre.

2.2 Considérations générales

Dans le chapitre précédent nous avons décrit l'interaction du tuteur et du tutoré dans le forum en ligne. Il a été possible de remarquer que si le travail prescrit désigne des ajustements socialement influencés, on pourrait aussi dire qu'il apporte, à la norme et au travail réel, un rapprochement vers la construction et l'évolution de l'identité professionnelle. Dans le cas du tuteur, où ses outils de travail sont les NTIC établies par l'institution, au-delà de la compétence numérique, la compétence communicationnelle / relationnelle / interlocutive en ligne a été très présente, à des niveaux différents pour chaque tuteur. Au-delà de la richesse que ces données ont apporté, ils ont été aussi analysés pour construire les éléments de l'entretien et

comprendre la position du tuteur par rapport à son travail et son identité tutorale. Cependant quels sont les éléments que les tuteurs apportent à la scène de l'éducation à distance et ce qu'ils signifient pour la co-construction de son identité ?

III.3 Troisième Chapitre : La co-construction d'une identité

L'entretien d'explicitation, proposé par Vermersch (1994), a comme point de départ les informations satellites. Ainsi, il y a des éléments qui démarqueront si le sujet est dans le procédural, contexte, jugements, déclaratif et intentionnel. Ces éléments sont référence de la perception du sujet à propos de son activité, de son identité et aussi du savoir-faire impliqué dans la réalisation de la tâche. En effet on recherche à mieux comprendre, à partir des marqueurs langagiers du forum et de l'entretien, si l'identité du tuteur est en co-construction de ce nouvel espace d'apprentissage ou si nous sommes face à un processus de changement du corps enseignant.

Selon Martinez (2009), il est possible de constater, à partir de l'analyse des discours sur l'éducation, la construction des savoirs et des identités des sujets, ici d'une communauté virtuelle. La relation d'enseignement établie entre les sujets de cette communauté virtuelle est construite à partir d'une médiation triangulaire entre tuteur, tuteur et savoir, engendrant une co-construction des significations dans ce nouvel contexte.

Cependant, pourrions-nous dire que ces significations deviennent celles de l'identité professionnelle lorsqu'on parle d'un télétravail ?

3.1 L'identité antérieure

Selon Dubar (1991), l'être humain a la nécessité de garder son identité héritée, même s'il cherche toujours la nouveauté, et que son regard est dirigé sur l'avenir. Ces identités sont acquises des générations antérieures, pendant la socialisation scolaire ainsi que des identités professionnelles. Ainsi, lorsque le tuteur Rouge commence son discours, de ce qu'est être tuteur, il s'appuie sur son contexte en tant que professeur. Il a un discours sur le déclaratif et l'intentionnel quand il parle de l'influence et de la ressemblance du tutorat avec l'enseignement en présentiel, et de son but qui est de comprendre davantage ce processus. Alors, si d'un côté il y a la curiosité, le désir du nouveau, cela n'est pas naïf, puis que d'un autre, il y a son expérience en tant que professeur. Le tuteur dit que la base du processus de tutorat, c'est la médiation.

[%] « ... en fait, j'apportais comme expérience la... la mienne de l'enseignement présentiel, de professeur. Et ce qui m'a attiré, c'était justement ça {rires} : quel rôle j'irais exercer, principalement dans un cours à distance, où il y a comme proposition de faire aussi une intervention dans la pratique (du professionnel), n'est-ce pas ? ». [%] Paragraphe 4 – Rouge

Au début, pour le tuteur Magenta, le cours était un moyen d'améliorer son expérience en santé de la famille. Il ne voyait pas son rôle de tuteur comme celui d'un professeur. Le contexte du tuteur Magenta, ainsi que ses jugements, ont influencé sa manière de voir l'activité tutorale. Son discours, accordé au passé, parle de l'influence de la pédagogie traditionnelle sur la construction de sa perception de l'éducation. Dubar (1991) parle de l'influence que la socialisation secondaire a sur le développement de l'identité, étant donné qu'elle contient des traces de la culture. Le

tuteur réaffirme sa pensée à propos du rôle du tuteur et dit que la différence se situe dans la relation qui s'établit entre le tuteur et le tutoré, ou la distance entre les deux.

« Je venais de terminer le processus de spécialisation en santé publique et j'ai fait un entretien et j'ai donc pensé à commencer ce processus de tutorat principalement dans le but d'apprendre, d'apprendre beaucoup de choses, d'avoir de l'expérience, de me former. Donc la première chose à laquelle j'ai pensé, pour participer au processus de sélection, était la question de l'apprentissage en matière de santé familiale et d'améliorer mon expérience en matière de santé de la famille. »
Paragraphe 5 – Magenta.

Metzger (2004, p. 340) parle de cette « reconversion professionnelle vers la formation en ligne ». Les profils des tuteurs sont variés, puisqu'il y a des tuteurs qui sont enseignants et d'autres qui sont des professionnels du système de santé. Cela a été un choix, puisque l'on parle de la formation en service et du grand arsenal d'informations véhiculées par cet apport professionnel.

« Non, j'avais donné quelques leçons pour un cours technique, mais très peu de leçons et quand j'ai commencé la spécialisation, j'ai fini par quitter cela. Mais, j'ai vraiment commencé avec ce défi dans le cours. » Paragraphe 50 – Magenta.

Selon Dubar (1991) l'influence que les parents ont sur la formation des enfants, ou l'identité héritée, conditionne aussi leur développement intellectuel. Cela peut être observé dans le discours du tuteur Magenta :

« Je pense qu'il y a beaucoup d'expériences qui m'ont permis cela, je pense à la construction du cours. Je crois que cela m'a permis de penser la relation, est cela est peut-être liée au fait que ma mère était professeure, et aussi à nos discussions à propos de sa pratique et de sa formation, je pense que ça a marché, oui ». Paragraphe 50 – Magenta

Goffman (1973) dit que lorsqu'un sujet débute un rôle social, une nouvelle tâche qu'il n'a pas encore exercé dans la société, la tendance est de se rapprocher de la plus appropriée, de celle qui est la plus voisine de son activité passée. Il est possible de voir cela dans le discours du tuteur Olive. Lorsqu'il aborde son contexte, au début de son activité professionnelle, il pensait que ce serait, un peu, comme être enseignant.

Après la deuxième classe de formation continue pour les tuteurs, le tuteur Olive a commencé à mieux comprendre ce que signifie être « médiateur ». Il parle du tutorat comme d'un processus, pour lui en construction, et maintient le prescrit de son activité comme très clair. Il présente d'importants éléments du procédural, du savoir-faire et des éléments qui peuvent être à la base de la construction de l'identité du tuteur. Son discours est au présent, le pronom « on » est employé pour parler de l'activité tutorale, en s'incluant dans le discours.

« ++Le tuteur, il est un médiateur, n'est ce pas ? [...] On commence même en ayant une idée que (**on**) va être un peu enseignant, quand on a commencé, pendant les premières classes. Mais, c'est avec le parcours et surtout, je pense qu'il m'a beaucoup aidé, le CADEADS. [%] Donc, on prend la théorie et on y va en la regardant et en la sentant dans la pratique. L'essence du tuteur, pour moi aujourd'hui, c'est d'être un médiateur, un médiateur de quoi ? Médiateur est celui qui a la connaissance et doit stimuler les étudiants à arriver à cette connaissance, il trouve où chercher à savoir comment utiliser le matériel didactique, comment les stimuler à chercher encore plus.

Heuuu... C'est à vous les faire la médiation dans ce parcours de la plateforme, à faire la médiation pour qu'ils cherchent la connaissance, chercher dans le service pour apporter son expérience, pour être introduite dans le cours, n'est ce pas ? Donc, eheuuu, on est toujours au milieu, on est toujours au milieu, au milieu entre les étudiants, entre le matériel et la connaissance, le matériel didactique, les contenus. Entre... le savoir de ce qu'ils font dans la pratique, qu'on va reconnaître leur monde, n'est ce pas ? » Paragraphe 4 – Olive.

Olive a un master dans un domaine spécifique de la santé, mais n'a aucune pratique en éducation, bien qu'il soit très engagé dans les discussions théoriques et qu'il travaille dans un organisme public, responsable de la formation des professionnels de la santé publique.

« Non, pas en tant qu'enseignant. C'est parce qu'ici, à *mon travail*, nous sommes obligés de comprendre comment ça se passe, n'est ce pas ? Nous travaillons, ici, en tant qu'internat... » Paragraphe 40 – Olive.

L'interprétation du « discours » dans le forum, peut être faite de plusieurs façons. Comme en général nous sommes habitués à communiquer par le langage gestuel et oral, l'écriture devient, ici, un défi, particulièrement dans les premiers instants, quand le tuteur n'a pas encore « dessiné » les profils virtuels de ses élèves. Pour le tuteur Vert, c'est cela : le manque du gestuel pour communiquer. Il parle des éléments de son identité professionnelle. Il justifie son activité, énonçant qu'il est professeur et qu'il perçoit des différences entre les deux modalités d'enseignement, à distance et en présentiel.

« Au début, quand on a commencé, c'était plutôt comme médiateur seulement, dans un processus de médiation. Parce que venant du présentiel, de l'enseignement en classe, en tant que professeur présentiel [%]. C'est une façon bien différente, car vous êtes là, à côté de l'étudiant. Alors, il y a tout un gestuel, à la fois le tien comme celui de l'étudiant. Ce qui facilite grandement la communication en elle-même. » Paragraphe 5 – Vert.

Le tuteur Orange commence par un récit de son parcours. Il parle de l'importance du cours CEABSF pour sa formation professionnelle, en tant que tuteur. Il parle du contexte et de l'importance de son expérience, pour la construction de son parcours professionnel, en tant que tuteur débutant. Dans son contexte, il parle aussi de l'importance de son parcours pour devenir tuteur, puisque, comme il était tutoré, il connaît l'autre côté du processus. Connaître les deux côtés lui a permis d'apporter d'importantes contributions à sa pratique professionnelle.

« Il est clair qu'il y a des réalités différentes, mais vous avez la connaissance. Par exemple, moi qui vient d'une échelle de [%] PSF⁴³, coordinateur PSF, secrétaire exécutive, je connais ces résolutions dont ils parlent, je connais les objectifs qu'ils ont... ont... ont... ont... qui... qui... qui arriver. Je connais les indicateurs qu'ils ont des difficultés, je sais que ce qui va changer, c'est le scénario et la réalité de chacun. Par exemple ici, j'ai du mal avec le préventif, ils ont du mal avec le prénatal, c'est ça qui va changer, mais en réalité, on connaît la perception. Alors, quand ils disent quelque chose dont vous n'avez pas la connaissance, vous devez aller la chercher, vous devez courir après. » Paragraphe 24 – Orange

Le tuteur Orange est dans le déclaratif et parle aussi des autres expériences qu'il a eues, au-delà du tutorat.

« [%] J'avais déjà de l'expérience dans l'enseignement en tant que professeur, mais pas en tant que tuteur. Puis que c'est différent, j'ai senti la différence, parce que j'étais un enseignant professeur, de l'étudiant dans la classe. » Paragraphe 11 – Orange.

Je connaissais la dynamique d'une classe. J'enseigne à l'université de *la Ville d'à côté*, où j'ai obtenu mon diplôme et j'ai aussi donné des conférences dans

⁴³ Programme de santé de la famille (PSF)

le cours de spécialisation en santé publique et en gestion de la santé, à l'Université de cette *Ville*. » Paragraphe 12 – Orange.

L'intervieweur le questionne sur son expérience en tant qu'enseignant, il lui demande quelles sont les différences entre le professeur et le tuteur. Orange répond par des éléments de son procédural et parle de son expérience à la première personne du singulier, mais de façon générale. Ensuite, il fait une délocution sur la question d'« être tuteur ». Le tuteur commence, alors, à parler de son contexte d'actuation, avec une position intentionnelle lorsqu'il parle du rôle et de l'identité. Les différences, qu'il perçoit, sont : la relation, les outils, la dynamique, le contenu, le plan d'enseignement et l'accompagnement. « >>> *Oui. La différence que je perçois, c'est la relation élève- enseignant, c'est les instruments de travail, c'est la dynamique de travail.* » Paragraphe 16 – Orange.

En ce qui concerne son identité antérieure, on pourrait dire que la profession du tuteur Rouge a une forte influence sur son travail. Il est clair qu'il a apporté des éléments du présentiel, à l'EAD et il considère le tutoré comme son étudiant en présentiel, mais à distance. Le tuteur Magenta est influencé par sa formation traditionnelle, et ainsi, il n'arrive pas à voir le tuteur comme un professeur, puisque pour lui, il y a une distance entre le professeur et l'étudiant qu'il ne perçoit pas dans le tutorat. Le tuteur Olive voit le tuteur comme un médiateur du savoir, quelque'un « qui est au milieu ». Pour le tuteur Vert, l'enseignement présentiel et l'enseignement à distance sont très différents, principalement pour lui, qui est professeur au lycée et qui est, donc, habitué à une relation marquée aussi par la communication gestuelle. Le tuteur Orange a une vaste expérience dans le système de santé et également en tant que professeur, mais il prend plus de temps pour parler de son identité en tant que professionnel de la santé, que de celle en tant qu'éducateur.

3.2 L'identité acquise

Les compétences englobent des dimensions différentes, distinguées comme des qualifications reconnues, acquises ou requises, et qui sont en corrélation avec la formation, le contexte social, le marché et le lieu de travail, c'est à dire la situation de travail et les actions produites. Par conséquent, la qualification requise est en perpétuel mouvement et est en corrélation avec l'implication du sujet dans l'exercice du travail (Cunha, 2005).

Cela produit des identités acquises par des nouvelles compétences qui pourront renormaliser l'activité. Si au début de l'entretien on avait quatre questions qui permettraient d'organiser les réponses en quatre blocs, à la fin on a choisie sept catégories. Les questions initiales étaient : « Comment faites-vous la médiation au sein du forum ? », « Comment organisez-vous votre processus de travail ? », « Qu'est-ce que c'est qu'être un tuteur pour vous ? » et « Comment faire pour être un tuteur ? ». En effet, au cours de l'analyse, il avait des nouveaux éléments qu'en nécessitant d'être mise en valeur, à cause de la pertinence qu'ils ont démontrée, dans le discours des tuteurs, ont été soulignées. Les catégories initiales étaient dépliées selon on abordera tout de suite.

3.2.1 Comment le tuteur voit le tutorat

L'identité professionnelle, socialisation secondaire (Dubar, 1991), est construite lorsque l'activité est effectuée. Autrement dit, elle intervient en co-construction. En ce qui concerne le tuteur, en tant qu'intermédiaire entre le contenu et l'apprentissage du tutoré, il suit ce processus tout en construisant son identité professionnelle. Cette identité est influencée par sa propre histoire de vie, ses règles sociales, ses relations avec ses pairs, ses performances sur le contenu, le tutoré, et l'institution, comme on peut le remarquer dans l'énoncé suivant :

« [%]... bien que ce soit un espace de construction collective, je dois, là aussi, discuter de concepts et du contenu qui est le nôtre, et qui est la question centrale du forum. Dans les regroupements présentiels, lorsqu'on commence les activités, dans certaines réunions, j'ai parlé avec eux, sur ce sujet : « Les gens, regarde ! Certains d'entre vous, parfois vous postez, et je, et on, et je reste en me demandant si ... ainsi... je définis une conversation avec vous et je vais même jusqu'à ... vous répondre, je poste et vous répondez. >>> Mais, mon seul but est... de le faire est... en connaissance du propos du sujet et nous éviter quelques erreurs, dans la discussion ». >>> « [%] ... c'est une expérience d'apprentissage que j'ai en tant que tuteur et je pense que je suis en train de gagner. Qu'il y a une forme pour poser les questions, sans apporter de contraintes aux élèves. [%] Parce que je pense que c'est une stratégie importante et de transmission de connaissances. » Paragraphe 10 – Rouge

Ce dernier paragraphe démontre la nécessité du tuteur de présenter les règles du jeu de façon claire pour éviter des contraintes et aussi pour souligner l'importance de la participation dans le forum. Le forum est un important espace d'apprentissage collaboratif et réflexif, où est possible de rapprocher les distances entre les participants (Silva, Pesce et Zuin, 2010). Ainsi, en tant qu'espace dialectique il est ouvert à différents regards sur le même objet, le qui peut apporter certaines contraintes.

Le paragraphe suivant on observe que le déclaratif vient avec sa manière de voir le processus d'apprentissage. La ronde de conversation permet d'établir l'horizontalité entre les participants (Freire, 1996). C'est un processus qui fait partie de son activité de travail, mais qui n'est pas réalisé à distance. Le tuteur reste encore dans une relation en présentiel. Quand il utilise l'image d'un professeur devant la classe et debout, on a, alors, à faire à l'image classique d'une pédagogie traditionnelle. Mais la ronde de conversation, c'est aussi une stratégie d'apprentissage plutôt constructiviste. Cela ne veut pas dire que l'utilisation de l'une, restreindra l'utilisation de l'autre, ou

que la pédagogie traditionnelle ne pourrait pas faire usage des stratégies de la nouvelle école, sans jugement de valeur. L'intention est, en fait, de démarquer son image du tuteur et du professeur.

« Ce n'est pas par rapport à l'apprentissage, mais plutôt par rapport à la collaboration. C'est comme si c'était un... pensons à une conférence, l'enseignant devant et tout le monde assis. J'arrive à voir le tutorat comme une ronde de conversations, comme une ronde de collaborations, d'interaction et d'apprentissage, de l'élève avec le tuteur, du tuteur avec l'élève, un échange d'expériences et une discussion théorique... qui guide, qui est le cours... n'est-ce pas ? ». Paragraphe 10 – Magenta.

Pour lui, être tuteur, c'est faire le lien entre le cours, les questions bureaucratiques et d'apprentissage. Cependant, il parle du rôle du tuteur en délocution, c'est-à-dire à la troisième personne, ce qui l'éloigne de son rôle. Il y a donc, une certaine différence entre sa participation dans le forum et son discours, puisqu'il est un tuteur très présent dans la pratique. Cela pourrait indiquer un manque de l'expérience vécue, générant une certaine insécurité.

« Écoute ! Je pense que le rôle du tuteur est de faire le lien, vous faites cette connexion tout au long de la structure du cours, les co-directeurs, la question académique, avec l'étudiant la question théorique, je pense qu'il donne la ligne [%] Pour qu'il (**le tutoré**) réussisse. La réussite est (**le tutoré**) comprendre le processus, afin qu'ils (**tutorés**) puissent discuter, étudier et faire tout cette connexion. Je pense que le mot le plus adéquate est celui-là, faire ce lien entre le cours, parmi tous les angles de ce cours [%]. »Paragraphe 80 – Magenta.

La partie pratique d'une activité en cours de maîtrise pour l'apprenant, est un élément primordial de l'enseignement (Paul, 2004). Cependant, toujours en contenance que ces questions ont été soulevées par Donnadieu, Genthon et Vial (1998), lorsqu'ils disent que si le formateur devienne attaché à la pratique, il pourrait à chaque fois un peu plus devenir comme un réalisateur et non comme un savant. Si le processus de formation est soutenu uniquement par la pratique, sans raisonnement. La réflexion est un aspect important de l'apprentissage, parfaitement inclus dans l'éducation permanente.

Le tuteur parle du déclaratif, mais aussi du procédural, lorsqu'il parle de ce qui légitime son action, son *modus operandi*, même s'il n'avait pas, avant le cours, d'expérience avec l'enseignement. Il se rapporte à la formation permanente, qui est à la base de l'organisation du cours CEABSF.

« Bah, je ne (ne) sait pas...c'est... d'où... pour moi être médiateur ? Euh, c'était la pratique, l'expérience, les discussions, l'expérience de ces années...euh, on a... » Paragraphe 45 - Olive

« La pratique d'être tuteur, la théorie et la pratique. C'est le tutorat même qui a été la formation permanente, le vrai processus de formation permanente. Il s'agit d'un véritable processus de formation permanente [...] {Rires}, il était dans la pratique puisqu'elle était dans le travail, par le travail, par, en et pour {Rires}. En résumé : d'un seul coup ! {Rires}. » Paragraphe 46– Olive

Le tuteur Vert contextualise son parcours, contant un peu de l'histoire du processus de construction et d'implémentation du cours. Il parle également des éléments de son identité professionnelle, lorsqu'il évoque le déclaratif pour parler de ses difficultés, et se justifie en énonçant qu'il est professeur et qu'il voit une différence entre les deux modalités d'enseignement.

« [%] Dans cet espace de 2008 jusqu'à aujourd'hui, il y a eu une très grande évolution. » Paragraphe 4- Vert

« Au début, quand on a commencé, c'était plutôt comme médiateur seulement, le processus de médiation. Parce que venant du présentiel, de l'enseignement en classe, en tant que professeur présentiel [%]. C'est une façon bien différente, car vous êtes là, à côté de l'étudiant. Alors, il y a tout un gestuel, à la fois le tien, comme celui de l'étudiant. Ce qui facilite grandement la communication en elle-même. » Paragraphe 5 – Vert

Le tuteur Orange parle de la différence entre être l'enseignant qui prépare le cours et celui qui le présente aux étudiants. Dans le cas du tuteur, ce contenu est développé par un concepteur, qui a été orienté par le développeur du cours et mis en œuvre par le designer éducationnel, ou l'architecte de l'environnement virtuel. La façon dont le tuteur interviendra est discutée pendant la planification du cours. Comme montré par Fidalgo et Mill (2004), l'enseignement à distance est comme formé par un « poly-enseignement », puisque les tâches et savoirs impliqués sont dichotomisés entre plusieurs sujets.

« Par exemple : pour moi, être tuteur, si l'on y pense, c'est beaucoup plus difficile pour vous qui êtes plus tuteur que professeur. Professeur, vous préparez votre leçon. Bien sûr, vous avez le travail de l'extra classe, qui donne un certain travail. Mais vous préparez votre cours, vous êtes dans le domaine de la salle de cours, vous présentez votre contenu et vous y êtes constamment. - - - Ensuite, vous voyez votre étudiant, vous voyez son visage, vous le suivez, vous pouvez apercevoir la difficulté. » Paragraphe 17 – Orange.

« En tant que tuteur, vous devez sentir toute cette difficulté qu'il y a : la difficulté qu'il a, la difficulté de la pratique, la difficulté du travail, la difficulté de la collecte des données. Alors, le tuteur en tant que soutien, il est celui qui va donner ce soutien à cet apprentissage, doit avoir une perception différenciée, tu sais ? » Paragraphe 18 – Orange.

Pour le tuteur Rouge, le tutorat a contribué à développer ses activités professionnelles. Il a une adaptation au contenu qui est marquée par la notion d'appartenance institutionnelle. Magenta voit le tutorat comme une relation horizontale guidée par le contenu, les modules, et le tuteur doit faire le lien entre le tuteur et le cours. Olive pense qu'être tuteur, c'est faire la médiation et qu'on devient tuteur par la pratique.

Le Tuteur Vert pense qu'être tuteur est plus difficile que d'être professeur, puisqu'il est nécessaire de s'adapter à une nouvelle façon de communiquer, à laquelle nous ne sommes pas habitués. Orange renforce cette difficulté en parlant de la nécessité de la sentir, de l'apercevoir dans l'espace virtuel, et aussi la maîtrise nécessaire d'un contenu qu'il ne développe pas lui-même.

3.2.2 Emploi du temps et organisation du processus de travail

Il y a une question importante qui doit être discutée (elle ne fait pas partie du sujet de cette recherche, mais on ne pouvait pas passer à côté) : l'emploi du temps du tuteur. Le tutorat peut être considéré comme un télétravail⁴⁴, une fois qu'il y a une rupture de l'espace géographique de production et d'accompagnement par un superviseur, les outils de télécommunications et numériques utilisés pour leur accomplissement etc. (Mill, 2012). Le télétravailleur doit avoir une certaine organisation de son temps et de son processus de travail, pour éviter des souffrances et des pathologies dues au travail.

Dans le cas du tutorat, il y a un facteur aggravant (il s'agit normalement d'un complément et pas de l'activité principale du tuteur) qui occupe son temps libre. Cette rupture du temps et de l'espace doit être bien maîtrisée, puisqu'elle peut vite devenir une surcharge de travail et, *a posteriori*, une souffrance (Mill *et alii*, 2008).

⁴⁴ Télétravail au Brésil est réglementé par la loi 12551/2011.

Au-delà du procédural, le tuteur parle des relations établies qui légitiment son activité et contribuent à la mise à niveau de son activité professionnelle. Par rapport à l'organisation de son temps, le tuteur prend son temps libre et fait la planification de son cours à la faculté. Ce qui génère une certaine accumulation, mais aussi une proximité des activités qui s'influencent. Un autre point important est la façon dont il parle de son processus de tutorat, en le soulignant « pour le tutorat que je fais ». Cela nous amène à penser qu'il y a déjà une reconnaissance entre les différentes façons d'étayer.

« Donc, je... comme elle est très liée, donc dans le même temps que je suis en train de me préparer pour la classe, Je suis également en train de me préparer pour le système de tutorat, pour le tutorat que je fais. Je m'organise selon cette priorité. Ce qui pour moi est important. » Paragraphe 48 - Rouge

« Je renonce à certaines choses, à des loisirs, je renonce à d'autres choses pour faire ce travail. » Paragraphe 50 - Rouge

Magenta explique l'organisation de son processus de travail, pour répondre à ses propres besoins et à ceux des tutorés. Son discours laisse alors apparaître des traces du procédural : il explique les horaires, les jours et la façon dont il maîtrise son temps et les besoins du tutoré. Mais, dans son contexte, il doit parfois dépasser son horaire de travail, puisqu'il peut y avoir une surcharge, à un moment donné. Il doit alors travailler le week-end. On peut voir que *la reconversion professionnelle vers la formation en ligne* (Metzger, 2004) demande une adaptation d'un savoir faire antérieur à un nouvel contexte et aussi la réorganisation du temps. Et comme le tutorat n'est pas l'unique occupation du tuteur, tout cela pourrait générer une surcharge de travail à un moment donné.

« [%] J'ai remarqué le besoin de cette meilleure organisation de mon processus, en tant que tuteur, parce que sinon, j'étais soumis à la volonté des étudiants, et on y reste, il n'a pas de solution. En particulier, la question du

téléphone, l'élève n'a malheureusement pas le respect des horaires. Mais ce que j'ai fait, c'est lui donner le téléphone, en cas de urgence, quelque chose, demandez-lui de n'a pas dépasser les 19 heures, mais, ce n'est pas toujours le cas. Mais j'ai organisé mon processus de travail de 19 à 22 heures. [%] J'ai essayé de le faire du lundi au jeudi, pour ... ne pas perdre, mais parfois le volume de données, le forum a occupé le week-end. Nous avons fini par avoir eu un dévouement au week-end. Alors que nous venions d'avoir eu le dévouement dans certains autres horaires.»

Paragraphe 85- Magenta

Olive a deux emplois et le tutorat, donc, le tutorat est en troisième plan...

« Non, il n'est pas ma première activité, en tant qu'emploi. J'ai deux emplois pareils...pareils, mais aujourd'hui, ici à la préfecture, je dirais que c'est encore plus. La première dédiassions de travail, auquel je me consacre le plus, c'est la préfecture, ici *à mon travail*, c'est mon focus principal de travail, là où je consacre le plus d'heures et où je cherche le plus, c'est ici. Le deuxième, c'est à la préfecture de *la ville a côté*, là-bas je.... » Paragraphe 51 – Olive

« C'est aussi un défi (organiser le temps), mais, c'est principalement le soir et le week-end ; après les tâches de la maison. Pendant les pauses du travail, lorsqu'il y a du forum. »

L'organisation du processus de travail est une trace présente dans le discours du tuteur Vert. La façon dont il fait usage de sont temps et des normes, apparaît dans le déclaratif, ainsi que le jugement de sa façon de faire.

« Alors, alors, alors {Rires}, je travaille matin, midi et soir. Donc, c'est pendant les pauses, que j'ouvre toujours la plateforme en ligne. Je vérifie, aussi et je

l'appuie toujours d'un écrit, pour savoir comment le travail progresse, n'est-ce pas ? Pour faire ma propre évaluation. » Paragraphe 57 – Vert

Et, concernant cette époque, j'ai remarqué la chose suivante : il y avait un temps où l'on avait un rendement. Heu... Et il y avait tant de détails à régler, tant de questions en suspens. On a commencé à faire les choses très vite et on a senti que la qualité avait diminué, parce qu'alors, vous ne pouviez pas faire des révisions, révisions et révisions, vous deviez dynamiser votre travail ». Paragraphe 60 – Vert.

Le chercheur demande au tuteur Orange comment il organise son temps. Le tuteur parle de ses autres emplois. Il dit alors qu'il utilise son temps libre pour accomplir les tâches du tutorat. Il n'a pas d'organisation préétablie, c'est seulement au fur et à mesure que les tâches arrivent.

« Regardez bien, je travaille 40 heures par semaine, dans le service public. [%] ...et en dehors de ça, je donne aussi des cours en post-graduation en présentiel. Toutefois, il y a des semestres où j'ai des modules et des semestres où je n'en ai pas. » Paragraphe 36 – Orange

« Je me connecte tous les jours. J'aime beaucoup le faire lors de mon heure de déjeuner (connecter à l'internet et aller au cours). Car j'ai 2 heures pour déjeuner, de 11 h à 13h. J'y rentre toujours, je corrige des activités. Et le soir, tous les soirs. J'aime tous les jours. Je ne rentre pas seulement quand je voyage, pour le travail, ou quand je fais un cours. Car parfois, je suis quelque part, même si l'on emmène un ordinateur. Quand vous sortez de la routine. Alors, je préfère plutôt rester un jour, un jour et demi, déconnecté à la plateforme. » Paragraphe 37 - Orange

Mais normalement, la manière routinière, c'est tous les jours, pendant la nuit, que j'y rentre. C'est le moment où je vais vérifier tous les messages, je vais donner tous les retours, je vais participer aux forums, je vais discuter dans les forums, parfois le samedi, presque tout le samedi. Alors, le samedi, en général, je le prendre pour corriger les activités pour pouvoir discuter, faire les étincelles du forum, pour

traiter de ce qu'ils ont mis, pour pouvoir voir qui a participé, qui n'y est pas, qui sort un peu du thème. » Paragraphe 38- Orange.

« Alors le samedi et le dimanche, je les utilise le plus souvent pour les corriger, pour pouvoir vérifier les activités, pour voir qui est le plus oisif. Et pendant la semaine, je corrige ces activités... bon... <<< je n'aime pas beaucoup laisser les choses beaucoup s'accumuler, Alors, pendant le cours de la semaine, j'y rentre pour voir le forum, pour voir les messages, d'interagir avec les tutorés, et corriger une activité ou une autre de quelqu'un que je n'ai pas corrigé le samedi, ou qui a envoyé en retard et tout. » Paragraphe 39 - Orange

« Parce que, bon, j'aime toutes les activités à envoyer le samedi et le dimanche [%]. Le lundi et le mardi matin, je maintiens, pour que ça ne s'accumule pas. Alors, si ça s'accumule trois ou quatre, ce sont les activités de retour. Mais, j'ai toujours tendance à le faire chaque semaine, faire le gros le samedi et le dimanche et pendant la semaine, tout ce qui arrive, je le corrige petit à petit, pour que ça ne s'accumule pas. C'est comme ça que je m'organise. » Paragraphe 40 – Orange

On remarque que le temps consacré à l'activité tutorale dépend de ses pauses, déjeuner et du week-end. Hormis Magenta, les tuteurs n'ont pas une organisation claire du temps pour le tutorat. Le tutorat est, dans tous les cas, un complément, pas le travail principal.

3.2.3 La médiation

Comme a été évoqué par Blanck (1996), les signes sont fruits des relations humaines, essentiellement héréditaires du contexte social et culturels. Mais c'est la signification que l'homme donne à ses signes qui apportent le sens à ses signes. Ainsi les outils en eux-mêmes, ne peuvent pas transformer l'activité humaine en activité productive ou

de travail sans la transmission de leur sens. C'est l'interaction langagière, imprégnée du symbolique, qui permet à l'homme de communiquer, penser à la réalité, planifier et organiser les activités.

Le contenu de l'*Àgora* a un grand poids et sa médiation, prescrite, est essentiellement faite à travers le langage écrit. La valeur du dialogue, de la relation dialogique produite par l'écrite, vient du contexte de travail du tutoré, autour du contenu du cours. Dans le cas de l'*Àgora* la coordination du CEABSF emploie l'éducation permanente, stratégie largement utilisée dans plusieurs capacitations du système de santé publique du Brésil.

Cette stratégie vise une telle organisation, de façon que le processus éducatif soit une réflexion du travail quotidien capable de provoquer un changement d'attitude ou de comportement et d'acquisition de nouvelles connaissances (Grillo, 2012). Ainsi le processus d'enseignement et apprentissage, pour rendre la formation plus résolutive, doit s'effectuer dans un mouvement d'aller et retour caractéristique de la réciprocité et médiatisé par le tuteur. Ainsi, le tutoré apprend à raisonner, par lui-même, pour plus tard exécuter, lui-même, dans l'autonomie et ce dans le même temps où le tuteur apprend de son côté, à travers cet échange, à améliorer sa pratique (Vieira *et alii*, 2013).

L'intervieweur, pour faire le point sur les questions soulevées par le tuteur Rouge, l'interroge à propos de quelle médiation il parle : du contenu ou de développer l'autonomie. Il rentre dans le déclaratif et parle de la médiation qu'il fait avec le tutoré. Au début, dans l'entretien, le tuteur Rouge fait référence au tutoré et inclut le tiers en produisant une relation triadique entre lui, le contenu et le tutoré.

Lorsqu'il fait l'objectivation du tutoré, il parle de ce que le tutoré doit faire pour réussir, rapprochant le réel de sa pratique au discours, laissant émerger la possibilité de « rencontrer ce qui sépare autant que ce qui unit » (Dahan-Gaida, 2007, p. 11). Il est alors possible de voir l'interdépendance que le tuteur souligne dans son processus de travail, sur sa manière de faire la médiation. Il est possible de voir l'aspect

procédural, intentionnel et aussi déclaratif, lorsqu'il parle du moment idéal pour intervenir et sur quoi intervenir.

« [%] ... dans mon éclaircissement, à propos de quoi est faite l'activité et quand il poste l'activité ainsi. Je vois que c'est le moment de travailler avec lui, sur cette question du comment il fait usage de ce matériel didactique qu'il a avec lui pour atteindre ces objectifs. [%]... C'est le moment que j'ai pour discuter avec lui de ce qu'il est en train de faire. >>> Et quel est le chemin que... Je pense qu'il a besoin de signaler pour moi qu'il a compris le contenu, ou (qu'il) a atteint les objectifs de cette activité. » Paragraphe 10 – Rouge.

Lorsqu'il est confronté à sa manière d'intervenir dans le forum, il parle de l'importance de faire de cette façon, c'est-à-dire, accueillir et valoriser le tutoré. Il parle aussi des contraintes que cela génère par rapport à ses collègues tuteurs. Comme sa manière de faire est différente de plusieurs tuteurs, il transpose le prescrit et produit le débat de normes, ce qui peut entraîner une renormalisation de l'activité (Schwartz, 1997).

« Oui, même si je l'ai adopté dans le processus de tutorat {Rires} et puis j'ai appris qu'il était quand même, un aspect important pour accueillir l'élève. [%] Que je pense que c'est un moyen de valoriser ou de mettre en évidence et il doit se rendre compte que je suis en train d'interagir avec lui, là-bas dans ce forum. Même si les collègues ne le font pas, moi, en tant que tuteur, mon rôle est celui-là, de convoquer tout le monde à la discussion. Donc, je pense que dans la mesure où je commente, que je fais attention, que je commente quelque chose à propos de ce qu'il a posté, je fais cette interaction avec lui. Alors, j'essaie de le faire individuellement. » Paragraphe 12 – Rouge.

Le tuteur rentre de plus en plus dans son procédural et s'appuie sur le déclaratif. Il parle des actions élémentaires de son activité de travail. Dans le « comment faire », explicité par lui-même, on aperçoit du « donner, recevoir, rendre » (Mauss, 1999), car, c'est pour lui un espace favorisé pour l'échange d'enseignement et d'apprentissage. Au-delà de faire le lien dans cet espace, il doit le faire de manière attentive, sans générer de contraintes, aux tutorés. Le forum est l'endroit où il doit discuter et développer le contenu avec les tutorés. Pour faire cette médiation, il essaye de problématiser les réponses, pour arriver au but envisagé.

« Le forum n'est pas le lieu de postage de l'activité, le forum est un lieu, pour nous, pour discuter une thématique centrale. Il y a une question guide qui nourrit notre discussion, là-bas. [%] et moi aussi, je suis attentive à ces questions, pour que l'on puisse sortir d'eux ce qu'ils pensent, pour nous aussi, cela nous permet d'approfondir un peu plus leurs connaissances sur la question proposée ». Paragraphe 18 – Rouge.

En plus des connaissances nécessaires dans les normes de la politique du SUS ou les indices épidémiologique, l'équipe de santé doit aussi connaître le territoire, les ressources et difficultés de la communauté, puisque ce sont aussi les technologies sociales qui soutiendront les décisions et la continuité des interventions (Grillo, 2012).

Le tuteur doit faire le dialogue entre le contenu et la pratique. À chaque fois qu'il est confronté avec le forum, avec la façon dont il doit faire la médiation du contenu, il revient sur son activité. Il parle du contexte, de la perception qu'il doit avoir du tutoré. Et il reprend son discours au passé, parlant du procédural et de l'attention qu'il doit prêter à la qualité des postages sur forum. Mais percevoir chaque tutoré prend du temps et des astuces et pour le tuteur Magenta, c'est observer la qualité des réflexions et les échanges sur son processus de travail qui permettent de voir l'engagement du tutoré.

« [%] S'il réfléchit vraiment à ce problème-là, à cette action, à cette théorie et pas seulement à l'exécution d'une activité de la spécialisation, n'est ce pas? » Paragraphe 38 - Magenta

« [%] La réflexion qu'il fait sur son processus de travail, sur les problèmes abordés, sur les questions soulevées dans le forum. » Paragraphe 40 – Magenta.

Le tuteur est dans le procédural, mais de façon plus générale, il reprend une posture plutôt attentive au regard de l'autre, du jugement et aussi de l'intentionnel car il est confronté à sa propre expérience du système de santé et des acquis pour, et par, le cours. Il se positionne au présent et parle de l'importance de sa pratique, qui pour lui fait vraiment la différence, puisqu'elle lui permet de faire la confrontation : contenu x pratique, avec les tutorés. Il voit son expérience, en tant que professionnel de la santé, comme étant très importante pour faire son activité, puisqu'elle lui permet de dialoguer avec la réalité du tutoré.

« Je pense que, être inséré dans la réalité qui est discutée pendant le cours, me fait comprendre les difficultés, les problèmes, les erreurs, les expériences réussies, des élèves. Et parce que je suis dans le contexte et confronté à des difficultés similaires, n'est ce pas ? Pour des programmes similaires, alors ça finit par faciliter la compréhension du processus et me fait, aussi, beaucoup apprendre, avec les élèves et avec le cours. » Paragraphe 48 – Magenta.

Le tuteur Olive parle de la nécessité de connaître la pratique du tutoré, pour savoir problématiser ce qui est le plus important et informer les nouveaux arrêts officiels des programmes en implémentation. Mais surtout, suivre la pratique au jour-le-jour, pour ne pas être simpliste et s'éloigner de la réalité sociale et culturelle du terrain et du tutoré.

« Si j'ai la connaissance de ces ateliers, si je l'ai, comment ne pas pousser les élèves à réfléchir sur ce qu'ils ont vécu là-bas, dans la ville, ou ce qu'il non pas vécu ou de ce qui était disponible, « Vous participez du *Canal saúde*⁴⁵ ? », « et le *PMAQ*⁴⁶ ? » [%]. Paragraphe 28 – Olive

« Oui, si l'on ne suit pas la pratique, on s'éloigne. On doit suivre la réalité de ce qui se passe, aujourd'hui, dans *l'APS*⁴⁷. Pour cela, pour ... lorsque vous approfondissez les connaissances, je pense que l'approfondissement de la connaissance doit être en rapport avec la réalité vécue et ce qui a été proposé dans la littérature. Si tu n'es pas attentif pour apercevoir le moment qu'on est en train de vivre, tu restes dans l'utopie [%]. » Paragraphe 31 – Olive

Pour faire la médiation d'un processus d'apprentissage, le tuteur doit prendre en compte le fait que les formes d'enseignement et d'apprentissage sont différentes, pour chaque étudiant. Cela exige, aussi, de savoir que dans la relation entre l'enseignant et l'étudiant, il est nécessaire d'aborder certains points, pour trouver la meilleure stratégie d'enseignement à adopter, afin que l'étudiant développe ses capacités d'apprentissage (Vieira *et alii*, 2012).

Olive signale cela dans son jugement et dans le déclaratif, quand il parle de la nécessité d'une capacitation et d'un accompagnement dans les questions pédagogiques, surtout pour ceux qui sont venus de l'assistance. Le tuteur souligne, aussi, la différence d'être tuteur et d'être enseignant. Cependant, c'est dans la pratique qu'il voit la formation du tuteur, le « savoir-choisir » la meilleure méthode, au moment opportun.

⁴⁵ Canal de la santé : programme gouvernemental qui appuie et discute à distance, les décisions cliniques des professionnels de la santé

⁴⁶ PMAQ - Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica – « Le Programme national pour l'amélioration de l'accès et de la qualité des soins primaires, est un programme qui vise à induire la mise en place de processus visant à renforcer la capacité des administrations fédérales, étatiques et locales, et les équipes de soins primaires, en offrant des services qui assurent un accès plus large et de qualité, selon les besoins spécifiques de la population » (BRASIL, 2013). Disponible en : <http://dab.saude.gov.br/sistemas/Pmaq/>. Accède 14 octobre 2013.

⁴⁷ APS- Atenção Primária em Saúde – Attention Primaire en Santé

« Que faire pour être un tuteur ?... Commencer à être tuteur ! {Rires}. Vous apprenez en faisant. [...]. Mais, pour être tuteur, vous avez vraiment besoin, je pense, d'accompagner et d'étudier et ayant connaissance de ces processus pédagogiques : quelle est la problématisation, qu'est-ce qui n'est pas directif ou est directif, n'est-ce pas ? Ces petits conseils qui ont été... ces connaissances qui ont été discutées par nous, dans le domaine de la pédagogie.

Pour ceux qui ne sont, comme moi, qui a été du domaine de l'assistance et je suis venu dans le domaine de l'éducation, je pense que cela devrait être fait par cours introductoires, pour tous les tuteurs, n'est-ce pas ? Par exemple, il a eu un processus sélectif, maintenant dans le Nescon et il y a plusieurs tuteurs nouveaux qui sont rentrés, n'est-ce pas ?

Il rentre plusieurs tuteurs nouveaux. Je pense que pour ce groupe, on devrait commencer un cours, au moins les questions basiques du tutorat, tu as compris ? Bien sur, qu'à ce moment-là, il y a des gens que sont déjà enseignants, je suis déjà enseignant, moi-même, j'ai vu une fille qui a de l'expérience dans ce domaine, me donner les cours d'infirmier. Mais je pense qu'il devrait y avoir une introduction pédagogique pour tous les tuteurs. » Paragraphe 74 – Olive.

Toujours dans le déclaratif, le tuteur parle des aspects importants qui différencient l'activité de travail du tuteur de celle du professeur. Même s'il n'a pas d'expérience en enseignement présentiel, il pense qu'il existe des différences entre les deux, et que lorsque de nouveaux tuteurs arrivent, même s'ils ont de l'expérience en enseignement présentiel, ils doivent avoir une formation continue, puisque la médiation, proposée au CEABSF, est très liée à la pratique. Ensuite, il revient sur la sensation de manque qu'il éprouve à l'égard d'une formation continue.

« [%] Ce n'est pas la même chose non ! Parce qu'une chose c'est d'être enseignant en cours présentiel, et c'est une autre chose que ce tutorat de médiation à distance. Ce type de méthodologie que nous utilisons à la plateforme, au CEABSF, qui est d'avoir ce stimulus en recherche, qui consiste à encourager les étudiants à chercher leur propre auto-connaissance. Puisqu'ils sont distants, car ils ne sont pas là tout le temps, on n'a pas une... cette action totalement, on n'a pas cette action de transmission, mais plus cette action se construit et s'il ne fait pas sa part, il ne fera pas de progrès. Tu as compris ? » Paragraphe 76 – Olive.

Le tuteur a la nécessité de formaliser l'accompagnement qu'il reçoit. Si d'un côté il dit que l'apprentissage du tutorat est fait à partir de la pratique, de l'autre, il parle de la nécessité de formaliser l'étayage des spécialistes du Naïpe. En effet, il s'agit d'une stratégie d'accompagnement (Vial et Mencacci, 2007). Dans une variation de l'étayage où le formateur se fait moins pressant, les tuteurs, eux aussi professionnels en formation, travaillent avec une grande autonomie, pour, réellement, n'avoir pas besoin du Naïpiste, en tant que guide d'apprentissage, mais plutôt comme compagnon. Il reste, pourtant toujours, celui que l'on rencontre pour diriger et passer en revue les stratégies, les ressources.

« Donc, ce... cette... cette façon de travailler, je pense qu'elle a ses particularités. Et ça je pense que ça devrait être fait et d'avoir un cours introductoire pour ceux qui commencent et pour nous. On ne devra pas être lâche, non ! Je pense qu'on devrait avoir, ainsi, en permanence une ... euh... une... construire un chemin pour que nous discussions. Je vois, par exemple, que lorsqu'on entre là-bas, au forum Naïpe/Tuteur, là, on fait un peu ce processus. On discute avec le Naïpe, le Naïpe discute sur ce qu'on fait, etc. Mais, on pourrait avoir un endroit plus formel... pour avoir des conseils, même pédagogiques pour ceux qui n'en n'ont pas, tu as compris ? Alors, ainsi, pour être tuteur, il doit avoir une classe, il doit être comme les professionnels qui sont inscrits à un cours pour... euh... pour qu'ils soient insérés

dans un cours, euh, ils ont besoin de faire un chemin, dans les cours. » Paragraphe 77 – Olive.

Le système de tutorat peut être adressé à plusieurs ou à un seul tutoré (Morgado, 2001), cela dépend de l'endroit où la médiation est faite, de la méthodologie et de la finalité de l'apprentissage proposé. Quand il est questionné sur sa façon de faire la médiation, il rentre dans une position de parole incarnée, remettant en cause son activité. Il commence en disant que ce doit être plusieurs pour plusieurs, puis il change d'avis, puisque cela dépend du contexte qui sera engendré par sa capacité de mobiliser les habilités nécessaires pour répondre à l'activité réelle.

« Non, là je pense que l'idéal est d'être plusieurs pour plusieurs... on pouvait parler de... parce que l'idéal du forum, c'est ça, je pense que c'est : de pouvoir voir les opinions et opiner « le tel et le tel avec un tel, le tel pense comme ça, comme un tel, l'un pense comme ça, mais l'autre... » Ça veut dire que vous êtes en interaction avec tous et faire que tous s'interagissent, n'est-ce pas ? Alors... je... non... efface ! Là, je pense que ça doit être tous (ses modalités) ensemble, car il y a des moments où l'on doit parler individuellement avec quelqu'un ... » Paragraphe 95 – Olive

« Oui, individuellement, voilà une personne qui dit une chose, parfois vous avez besoin de répondre à cette question, + tu comprends ? Vous devez répondre à cette personne, parce que parfois, il soulève des questions que tu penses comme ça « mon Dieu, c'est génial » « Ah ! Le conseil local de la santé, j'étais du conseil local de la santé, j'ai travaillé là-bas avec ». Une autre a raconté qu'elle a parlé à la radio communautaire, je ne sais pas où « ah, il y a une radio communautaire là, je suis passé par là et j'y ai parlé », j'ai dit : « que c'était super, que ce n'est pas souvent qu'on voit les collègues parler à la radio communautaire. Écoutez classe, nous allons tous parler de ce sujet ? » Ensuite, vous donnez une incitation d'action très cool, à une personne, parce qu'elle a besoin de faire connaître davantage, d'implémenter

cela. C'est plutôt cool, tu as compris ? [%] Je pense à tout le temps que tu es en train d'utiliser ». Paragraphe 97 – Olive.

Le tuteur est dans le procédural. Il réfléchit sur sa pratique, il compare les différentes interventions effectuées dans différents forums et conclut qu'il est important de s'adresser à chacun en particulier, il faut que le tutoré se sente accueilli et que cela, ne doit pas gêner le tutoré.

« [...] Et là, forcément, on est venus d'un processus éducatif très traditionnel, on est toujours en train de se demander si c'est correct ou pas correct {Rires}. Regarde ! Je l'ai fait dans deux classes, maintenant ça me vient à la tête, d'un premier être pour tous, l'un pour tous « oh les gars ! Allez faire ça », « Regarde ! Un tel est en train de faire ça », pour tout le monde et tous, et éviter de faire une à une. Et, au deuxième cours, je me souviens bien que dans la dernière classe, au deuxième forum, j'ai donné une réponse pour chacun d'eux, en dehors de la synthèse.

Tu sais pourquoi j'ai fait comme ça ? Maintenant, me rappelant qu'au début je ne voulais pas empêcher quiconque de donner des réponses individuelles et je laissais parler sans interdiction. Mais, quand j'étais étudiant, j'ai senti qu'il manquait vraiment le fait d'avoir des commentaires et des réponses à moi, donc au deuxième, en plus de faire pour tous, j'ai fait exprès de répondre individuellement à chacun, là c'est un par un ... ». Paragraphe 99 – Olive

« Je pense qu'il y a cela, parce qu'il a besoin de savoir qu'il interagit avec tous, qu'il est lu, et qu'il y a une personne faisant attention à lui. C'est-à-dire, l'élève du cours à distance, ce n'est facile d'être un étudiant à distance, il a besoin de savoir que vous êtes avec un œil sur lui, sinon, il se sent abandonné, il tombe dans un silence virtuel. « Pourquoi je fais ça ? », « Pour qui je le fais ? », « Quel est le sens de cela ? ». Alors, dans le processus de tutorat, l'étudiant doit savoir qu'il est suivi, même si vous ne l'influencez pas, pour qu'il fasse de telle ou telle manière, plutôt

qu'on s'occupe de lui, qu'il est suivi au forum, il doit avoir ... ». Paragraphe 103 – Olive

Par rapport à sa façon de faire la médiation, le tuteur Vert rentre plus dans le procédural. Toujours entrelacé avec le contexte, il raconte sa façon de faire, de savoir développer et de construire entre les pairs, le tutoré, l'institution... Les deux tuteurs en question, sont professeurs au collège et ces outils développés par eux-mêmes (en échange avec d'autres tuteurs), ont été incorporés à la plateforme. Dans un même temps, la plateforme prend, au fur et à mesure, un aspect important dans la gestion du cours, tant pour la coordination que pour les tuteurs.

« C'est comme ça : dès le début, on n'avait pas de paramètres de corrections, donc je m'asseyais avec *Bleu*, qui était l'autre tuteur, n'est ce pas ? » Paragraphe 35 – Vert

« Et nous avons commencé à établir des paramètres, en ce qui concerne la participation, ce que l'on voudrait qu'il soit commenté. Et c'est en faisant des insertions de commentaires et en faisant toujours attention à comment était le débat, là-bas. Comme si c'était une salle de classe, prêtant attention et, si nécessaire, en attirant l'attention sur quelque chose d'important qui avait été discuté, ou quelque chose qui sortait du sujet. » Paragraphe 36 – Vert.

Quant au procédural, le tuteur Vert a développé une stratégie pour faire la médiation et le suivi du forum. Parfois, il envoyait des messages à un tutoré, qui était déjà, de par sa personnalité même, un médiateur de la situation, lui indiquant certaines thèmes ou questions à résoudre dans le forum.

« Et ce que j'ai pu voir... alors dans cette classe... il y a une évolution. Il y avait déjà une ...une évolution tout au long du cours, qui était construit comme celui des étudiants, eux-mêmes, qui font de nombreux cours au * un tel* n'est ce pas ? Alors, ils maîtrisent déjà mieux cet instrument Internet, le offline et l'éducation à distance. C'est ce que j'ai réalisé. » Paragraphe 39 – Vert

« J'écoutais, J'écoutais, et puis heu ... , il y avait toujours quelqu'un du groupe qui apparaissait déjà en train de surveiller. Parfois, j'allais dans les messages et je passais quelque chose à cet étudiant ... heu ... en lui transmettant le fil même de la discussion, ou alors, je rentrais et disais : « Regarde, le thème, le débat est très intéressant. » Et certaine synthèse partielle. On a des paramètres aujourd'hui, alors en prenant ces paramètres et en essayant, toujours, de les diriger vers l'objectif qu'on attendait de ce débat. » Paragraphe 39 – Vert.

Toujours par rapport au procédural, le tuteur favorise une médiation en problématisant la réponse et en poussant le tutoré, à construire sa propre connaissance, plutôt qu'une médiation du contenu, sauf s'il perçoit des fautes plus graves.

« J'aime bien, même en classe, je n'aime pas arriver et donner une réponse tout prête. » Paragraphe 50 – Vert

« Donc, cette médiation, je la fais avec de nombreuses questions, y compris sur le forum. Après avoir vu ce qu'il y a, je vais là-bas, je parle à cet élève. Heu ... Ou lorsque le thème est déjà connu... heu... n'est ce pas ? Ce premier moment se termine, alors je commence un questionnement qui va au-delà de ce qui a déjà été dit et dirigé... Heu... Et par les activités, je fais jusqu'à cinq ou six révisions, mais je ne dis pas « regarde, telle chose est fausse, pour telle et telle raison », non. » Paragraphe 54 – Vert

« Donc, je préfère montrer les aspects positifs et demander : « Relis ! Revois ton avis sur tel sujet. » « Ouais, qu'est-ce que tu en penses ? », « Revois ce que tu as

dis ici », « Est-ce que c'est exactement cela que l'auteur nous montre ». »

Paragraphe 55 – Vert

{Plus de rires}.... « Il y a eu une petite disjonction {rires}. Ensuite, j'ai réalisé la chose suivante : quant vous avez déjà deux, trois ou quatre poste, vous avez déjà une meilleure vision, une meilleure idée de sa compréhension, par rapport à cette activité, autant sur les questions, que sur le contenu. Donc, ce n'est pas bon que vous commenciez à corriger le premier postage. Il est bon que vous en ayez au moins trois, ainsi vous avez un meilleur paramètre de cette classe, de ce moment. »

Paragraphe 62 – Vert

Par rapport à ce stimulus, le tuteur Orange parle de son procédural et révèle quelques éléments importants de son processus de travail et du matériel utilisé pour effectuer ses tâches. Il est alors possible de voir le style de médiation du tuteur qui est plutôt un pour plusieurs. Et lorsqu'il a besoin de parler avec un tuteur, il se dirige vers lui individuellement, en cachette.

« Je le fais parfois via des messages individuels, si c'est dans le forum, je suscite les gens dans le forum : « Appelons des collègues pour se joindre à nous », « Parlons de tel sujet ». Et parfois aussi, ce fut un peu, mais pas pour beaucoup, avec certaines que j'ai eu quelques contacts par téléphone aussi ». Paragraphe 47 – Orange.

L'habitude de communiquer à l'oral et en face à face, avec le gestuel c'est parfois un obstacle à dépasser dans l'espace virtuel. Souvent le tuteur est devant du « silence virtuel » de quelques tutorés (Van der Linden, 2011). Le silence virtuel peut être des indicateurs du profil des tutorés ou d'un moment vécu par lui. Le tuteur doit « lire ses signes » pour planifier son action. La grande question soulevée est : quel niveau de communication est attendu, de la part du tutoré, dans son processus d'apprentissage ? Orange s'exprime à propos de sa manière d'agir dans le cas-là.

Pas si, les étudiants qui communiquent le plus avec moi, me racontent ce qui se passe, leur réalité. Ces élèves, qui n'entrent pas dans le silence virtuel et me disent : « Orange, j'ai un problème au travail, je vais prendre du retard sur l'activité ». J'ai beaucoup de flexibilité avec eux. Ceux-ci, je les « sens » et je les accompagne pendant le semestre, car vraiment, ils ont des problèmes professionnels ou personnels, ce qui fait que je dois avoir une certaine sensibilité et être plus flexible ». Paragraphe 61 – Orange.

« Donc, ces élèves dont je m'aperçois qu'ils rentrent en contact avec moi, qu'ils ont ce contact, je suis très flexible avec eux. Parce que je vois qu'il y a quelque chose qui se passe ; maintenant, ceux qui ne s'identifient pas, qui ne se... se... ne s'exposent pas, qui restent silencieux, je suis plus comme ça : « regarde, tu n'as pas rendu l'activité dans le délai et tel jour, leur délai était déjà expiré, on va faire l'activité ».

J'essaie d'être plus, heu ... rigide, par rapport aux délais, dans ce sens. Parce qu'il ne m'a pas averti. Parce que quand il arrive et s'ouvre, là, je me rends compte qu'il y a quelque chose. Je me dois d'être plus réceptive avec lui. Je ne sais pas ! Je fais les choses de cette manière ». Paragraphe 64- Orange.

Au moment où il est confronté avec les éléments de son activité réelle, sur sa manière de faire la médiation sur le forum, il rentre dans une position de jugement. La manière que d'autres tutorés ont de faire la médiation, est remise en cause.

« Tout cela dépend de... de... de... de... de la difficulté, ça dépend de la discussion. La partie du service, j'ai toujours fait la médiation, je lui disais : « tu te rappelles », ou « tu ne t'aies pas rappelé de ça », « on va essayer telle manière. » Je faisais la médiation à ce point, d'accord ? » Paragraphe 93 – Orange.

« Entretenant la partie du module, la partie... j'ai laissé beaucoup de temps pour qu'ils interagissent, afin qu'ils puissent se rendre compte, à la fin, de ce qui était demandé. Ensuite, si je voyais qu'ils avaient des ..., qu'ils sortaient un peu, là, j'ai même essayé de reprendre. » [...] Paragraphe 94 – Orange.

Pour conclure sur la médiation et sa relation avec l'identité professionnelle du tuteur, le tuteur Rouge poursuit avec sa posture d'enseignant, en démontrant la nécessité d'établir un dialogue avec le tutoré, puisque c'est dans le forum qu'il peut percevoir le niveau d'appropriation du contenu, par le tutoré. Mais, il sait que cela pose des problèmes, puisque cela remet en cause la manière dont les autres tutorés font la médiation. Magenta est plus attaché à la pratique et cela lui permet de vivre la réalité du tutoré et de comprendre ce qui se passe.

Olive aussi est attachée à la pratique, mais également à la quête de connaissance du savoir normalisé. Le processus pédagogique est un point important car il perçoit, de façon différenciée, le processus d'enseignement et d'apprentissage, dans la formation en ligne et, il souligne une nécessité de formaliser le processus de formation permanente du tuteur, dans le cours.

Le tuteur Vert est lié à l'organisation du processus, au développement d'outils pour appuyer son travail. Il est attaché à son identité de professeur et apporte des éléments de sa pratique présentielle, pour organiser son processus de travail, ainsi que pour le cours. Le tuteur Vert adopte la stratégie d'une médiation, à partir d'un étudiant plus actif dans le forum, afin d'être moins directif et de justifier le fait que son actuation est plus active pour la correction des activités.

Le tuteur Orange utilise plus les messages et maintient une communication plus active avec les tutorés qui répondent. Dans le forum, il laisse les tutorés plus à l'aise, les laissant interagir entre eux. Sa médiation est centrée sur le service.

3.2.4 Le contenu et le tutorat

Le processus d'apprentissage de l'enseignement à distance se déroule dans un espace virtuel connecté à ces interfaces, en temps et espace différenciés, chacune ayant ses

spécificités. L'offre même de l'apprentissage passe désormais par le biais de stratégies de présentation du contenu, de stratégies d'interactions et surtout par la façon dont le contenu est élaboré (CEABSF, 2008b). En tant qu'acteur de l'espace numérique, le tuteur construit son identité professionnelle. Son identité est influencée par sa propre histoire de vie, les règles sociales, les relations avec ses pairs, ses performances avec le contenu, l'institution et le tutoré (Dubar, 1991).

Le contenu est développé par un concepteur, qui est en général un professeur universitaire renommé. Le tuteur reste médiateur de ce contenu. Cela ne veut pas dire que le tuteur est moins qualifié que le concepteur du contenu, mais qu'ils ont des qualités différentes. En effet, tous les concepteurs ne parviennent pas à manipuler les outils de l'EaD ou à faire un bon étayage dans le processus d'apprentissage à distance.

Le tuteur Rouge parle de la difficulté à maîtriser le contenu, au début du cours. En effet, les tuteurs étant responsables pour tous les modules, ils travaillent avec toutes les classe de tutorés, pendant toute la durée du cours. Cela remet en cause le rôle du tuteur dans l'EaD. Doit-il étayer, dans le sens de Vial (2010), en accompagnant, guidant, aidant ?

Travailler avec un contenu et faire le lien de ce contenu avec la réalité du tutoré, c'est facile pour le contenu de sa propre discipline, mais difficile pour ceux qui ne sont pas les siens. Le tuteur parle de ses difficultés, même si cela l'expose au jugement des autres. Il expose ses émotions, dans lesquelles il y a des aspects identitaires qui apparaissent lors du procédural.

« J'ai seulement senti ça quand j'étais tuteur de toutes les matières. Là, où les disciplines, qui dans ma formation n'étaient pas de notre *domaine d'expertise*, alors là oui. J'ai dû lire plus, j'ai dû étudier, parce qu'elle n'était pas de ma routine. Mais en ce qui concerne mon domaine, non. Ainsi, je me sens très à l'aise de travailler avec, puis, l'enseignement à distance m'a instrumentalisé beaucoup » ...
Paragraphe 30 – Rouge.

L'éducation virtuelle requiert une nouvelle modalité d'enseignement, puisqu'il s'agit d'un type d'enseignement et d'apprentissage qui se passe dans un environnement nouveau et adopte une stratégie complètement différente (Mill *et alii*, 2010).

Pour rentrer un peu plus dans les détails du travail réel et mieux comprendre le positionnement du tuteur Magenta, à propos du tutorat à distance, l'intervieweur demande s'il pense que l'apprentissage a plus lieu dans le moment en présentiel qu'à distance. Il justifie son commentaire en disant que c'est le regroupement qui apporte la théorie et la rapproche de la pratique.

Le contenu du module a toujours été très valorisé. Dans le prescrit, les tuteurs ne peuvent pas s'écarter du thème défini. Les corrigés indiquent la direction à suivre et les tutorés étaient auparavant contraints d'accompagner le processus d'apprentissage. Ainsi, il est possible de voir, dans le discours du tutoré, que cet accompagnement se maintient. De plus, pendant les regroupements, il y a toujours un représentant de la coordination du cours qui discute le contenu.

« C'est comme si le matériel théorique était le « porte drapeau », comme s'il structurait... non, pas comme s'il structurait... il structure le cours, n'est-ce pas ?... Et le regroupement, c'est justement de prendre ce matériel théorique, l'apporter au plus prêt de la pratique, au sein de la discussion qui a été faite, pour les activités, pour les forums. Alors parfois, il est la clôture même et le rapprochement de ces théories ... ».

Paragraphe 16 – Magenta.

Le tuteur Olive éprouve des difficultés à concevoir son activité sans avoir de connaissance du contenu. À ce moment-là, il est dans le jugement et le déclaratif. On voit aussi apparaître des éléments du procédural lorsqu'il parle du « faire » :

rechercher, faire la médiation, proposer un chemin, s'approprier le contenu afin de mieux le gérer.

« Il faut avoir, il faut avoir la connaissance du contenu. Parce que... si on ne l'a pas... non seulement on doit avoir la connaissance, comme on doit chercher à avoir une connaissance actualisée, consolidée ! On doit l'avoir, pour qu'on puisse avoir l'assurance de savoir si ce qu'ils sont en train de vivre, c'est en conformité avec ce qui est proposé. Si l'on est un médiateur, mais on ne sait pas ce qu'il y a d'un côté et ce qu'il y a d'un autre (côté), on se perd. On ne va pas les aider dans le parcours et dans leurs potentialités. » Paragraphe 6 – Olive.

« Eh bien là, on avait plus de difficulté dans le tutorat. Au fur et à mesure que, dans ces années, je suis impliqué dans le tutorat, à chaque jour on, heu ..., absorbe plus le contenu, on y va en prenant plus de sécurité avec le contenu, avec le texte et tel ... on devient plus tranquille et plus sûr, pour aider l'élève, sans aucun doute. Heu... » Paragraphe 8 - Olive

Le tuteur est dans le procédural, il parle de ses compétences, de son expérience et de l'influence que sa trajectoire professionnelle a eu sur son activité. Pour lui, la pratique et connaître la pratique, sont les choses les plus importantes. Pour les questions, il y a le corrigé produit par les concepteurs du contenu et aussi le soutien des Naipistes et des coordinateurs. Mais, il croit qu'il est nécessaire de couvrir quelques points qui ne sont pas dans le contenu.

« Il est clair qu'il y a des réalités différentes. [...] Je connais ces résolutions dont ils parlent, je connais les objectifs qu'ils ont... ont... ont... ont... qui... qui... qui arrivent. Je connais les indicateurs où ils ont des difficultés, je sais que ce qui va changer, c'est le scénario et la réalité de chacun.

Par exemple : ici, j'ai du mal avec le préventif, ils ont du mal avec le prénatal, c'est ça qui va changer, mais en réalité on connaît la perception. Alors, quand ils disent quelque chose dont vous n'avez pas la connaissance, vous devez aller la chercher, vous devez courir après. » Paragraphe 23 – Orange

« Dans la salle de cours, vous présentez ce qui est proposé, n'est-ce pas ! On travaille aussi avec un corrigé⁴⁸ du tutorat. Vous avez le processus de travail, les modules que vous allez soutenir. >>> Toutefois, quand je dis que, bon, « vous devez chercher plus », c'est par rapport ce qui est au-delà du module. Parce que ce qui est dans le module, nous qui sommes tuteurs, on a le soutien du Naïpe, on a le soutien de la coordination. Et ce cas, je le connaissais en tant qu'étudiant. » Paragraphe 24 – Orange.

Si, au début le tuteur disait qu'il éprouvait des difficultés à travailler avec un contenu qui n'est pas le sien, il dit, ici, qu'il n'en éprouve, au contraire, aucune. Le tuteur parle du matériel, de l'organisation didactique, mais aussi de la difficulté quand les étudiants apportent de nouvelles questions, auxquelles il n'a pas la réponse, c'est l'imprévu de l'activité (Schwartz, 2004) qu'il doit gérer.

« Donc, le module, je n'ai eu aucune difficulté avec, il est très didactique, il est très pratique. >>> Mais, je parle de quand vous discutez de quelque chose sur le forum, lorsque vous recevez un petit mot individuel. Alors, parfois ils mettent quelque chose que vous devez aller chercher. Parfois, ils vont même, bon, ils anticipent. Puisque il y a des régions qui découvrent des choses qui viennent du Ministère, qui viennent de l'État, avant certaines régions. » Paragraphe 25 – Orange.

Les tuteurs, à l'exception du tuteur Magenta, sont convaincus de l'importance de la maîtrise du contenu. Cependant, même le tuteur Magenta, au fur et à mesure qu'il

⁴⁸ Toutes les activités ont un cahier de réponses, à la disposition de tuteur

expose sa pensée, parle de l'importance de la maîtrise du contenu. En tant qu'agent, le tuteur est aussi objet/sujet de son travail. Il apprend en permanence et il évolue au cours de sa propre activité. Le travail prescrit et le réel se fondent avec les normes sociales et les sujets de ce processus. La connaissance est ainsi construite via une relation mutuellement réciproque (Tardif et Lessard, 2004).

Pourtant, si d'un côté, la norme apporte les directives de l'activité, les individus utilisent les lacunes des normes pour gérer leurs imprévus ainsi que les imprévus du contexte (Schwartz, 2004b). Il y a donc, toujours, des compétences exigées des tuteurs afin de gérer les imprévus qui dépassent la norme antécédente.

3.2.5 Le profil du tutoré

L'enseignement virtuel est marqué par plusieurs dilemmes. Parmi eux, au début du cours : le profil du tutoré. Comme le tuteur n'est pas physiquement en face du tutoré, il a besoin de certains éléments pour maîtriser le processus d'apprentissage. Glikman (2008, p. 3) parle des types d'apprenants : les déterminés, les désarmés, les marginaux, les hésitants. Cette typologie est basée sur la nécessité de conclure les études ou pas, et sur la capacité d'adaptation à l'apprentissage autonome. Les tuteurs ne parlent pas nécessairement d'une typologie de tutorat, ou du profil du tutoré avec profondeur. Mais ils parlent de la nécessité de reconnaître le profil de tutorés pour intervenir.

Aussitôt qu'il est confronté à cette question, le tuteur Rouge parle de son procédural et donne des exemples en révélant qu'il faut parfois avoir recours à des astuces, pour diriger le processus avec les tutorés, au delà des difficultés d'apprentissage. Il y a un moment pour pousser le tutoré et un autre, pour lui donner plus d'autonomie. Prenant en compte l'énoncé du tuteur, il évoque le tutoré, en le mentionnant à la deuxième personne du singulier. Ainsi, même les tutorés les moins dédiés deviennent des tiers inclus.

« [%] Regarde ! Je m'appuie, ainsi, beaucoup sur les réponses que j'ai. Donc, par exemple, je me rends compte que certains d'entre eux, postent quelque chose et quand j'essaye d'aller un peu plus loin, viens un collègue et je répond pour lui, par exemple.[%] Mais, je le respecte lorsqu'il ne veut pas.... Bien que parfois, j'utilise quelques astuces, comme l'envoi d'email. Par exemple, je dis comme ça : « regarde monsieur... » J'ai eu une conversation avec lui et « il y a un collègue qui est entré dans la conversation », par exemple. Alors, je vais lui parler : « Regarde, un collègue a fait une réplique, allons va lui parler ! ». Comme ça, quand il n'apparaît plus dans le forum, j'utilise cette stratégie. + Plutôt que de l'appeler dans le forum. » Paragraphe 20 – Rouge.

« [%] Comme ça : «Je suis en attente pour te faire une réplique » {rires}. Alors, j'utilise quelques arguments pour ne pas devenir public, pour voir s'il retourne et on continue à discuter, mais c'est tout ...j'essaye avec lui. » Paragraphe 22 – Rouge

Lorsqu'il parle du procédural, il rentre plus dans son travail à distance et parle de ses difficultés en tant que modérateur du forum, et pour faire la médiation du contenu. Il évoque, également, les difficultés des tutorés. Pour lui, c'est le regroupement en présentiel qui permet de créer le lien dans le groupe. C'est aussi, pour lui, le moment où les tutorés se positionnent de manière plus concrète, en faisant la liaison entre le contenu et la pratique. Il souligne que pour que le tuteur parvienne à parler de ces vraies questions, il est nécessaire qu'un lien plus fort soit établi, au cours du présentiel. Dans l'absence de regroupement, comme c'est le cas dans l'unité d'enseignement II, les tuteurs n'ont pas une grande proximité avec les tutorés.

« \$\$\$...je dis ça parce que... je dis ça... pour moi, je pense que les étudiants, vont penser en accroissement, au sein du forum, lorsqu'on commence, en apprenant et on y va, en apprenant beaucoup. Il y a une certaine difficulté avec la question de la participation, l'exposition, de la discussion, en fait. Je pense que c'est ... et

maintenant, je le sens encore plus dans l'unité d'enseignement II, si vous n'avez aucun contact personnel avec l'élève, alors je pense que les gens deviennent un peu inquiets de mettre en pratique les difficultés, tu sais ? Je vois donc les étudiants se positionner sur le thème, c'est ce qui se passe dans sa communauté, mais d'une manière plus superficielle. Certains arrivent mieux à comprendre les difficultés, à poser une situation réelle, mais je pense qu'au cours du regroupement, ils arrivent à faire les liens entre le théorique et le présentiel) ... et la pratique ! Je pense qu'ils ont un plus grand degré de liberté, tu sais ? Et aussi, d'une part l'unité d'enseignement I, et d'autre part, la question du lien qui se crée entre la classe et le tuteur et la classe. »

Paragraphe 18 - Magenta

« [%] Et comme on a le contact avec l'élève, on arrive à différencier chaque élève, ou du moins, on croit qu'on y arrive {rires}, mais on voit aussi leur niveau de difficulté et certaines choses, selon le moment de certaines participations dans le forum, on constate que c'est une chose formelle, qu'un élève a mis et que c'est, plus ou moins, la même chose ou qu'il cherchait presque à faire du et copier/coller, tu sais? »

Paragraphe 32 – Magenta

Pour le tuteur Olive, il est important de connaître le contexte du tutoré. Au-delà de la pratique et de la connaissance pédagogique, le tuteur doit connaître la réalité du tutoré, pour ne pas tomber dans une formation inconsistante.

« {Rires} Donc, on doit avoir un sens critique de ce que ces personnes vivent, dans cette pratique. Parce que, ce n'est pas que je vais me sentir dépassé par rapport à ce que l'autre a dit, mais vous connaissez le contexte d'où il vient. Parce que si l'on n'a pas de sens critique du contexte et savez... [%] Mais si vous ne connaissez pas la réalité à laquelle ces gens sont insérés, de quoi elles vivent, etc. »

Paragraphe 34 – Olive

Par ailleurs, il parle de la différence qui existe entre le profil qui se dessine du tutoré, avant le regroupement et après. L'attachement au regroupement, pour ce tuteur, est assez remarquable, au point de dire que c'est une condition *sine qua non*.

Et une autre chose très intéressante, les étudiants qui écrivent merveilleusement, et qui ont des productions excellentes, lorsqu'ils venaient au regroupement, vous réalisiez qu'ils ne se manifestaient pas tant que ça. Et l'inverse, se produisait aussi, non ? Donc, vous commencez à réaliser qu'il est important d'avoir une réunion présentielle, comme une condition *sine qua non* qu'il existait des moments en présentiel, parce qu'on n'était pas encore arrivés à se détacher complètement de ce présentiel. » Paragraphe 17 – Vert

« Et c'est important, tout d'un coup, les yeux dans les yeux, dans ce moment-là, alors vous arrivez à réaliser quand vous lisez, vous voyez déjà l'étudiant qui parle, vous voyez tout le gestuel de l'étudiants, non ? Bon, alors, ceci serait la base. Ce serait le premier outil, qui est la forme de communication, qui est presque entièrement écrite et puis, à partir de cela, l'interprétation des exercices. » Paragraphe 18 – Vert

L'interaction dans l'environnement numérique doit être dynamique et systématique, pour fournir un acquis de connaissances significatif, au tutoré. Pour le tuteur Orange, l'éducation à distance permet une plus grande proximité entre le tuteur et le tutoré. C'est lors des échanges de messages qu'il perçoit le profil des tutorés.

« Non, c'est plus dans la conversation du message que je m'en rends compte ... \$\$\$ ». » Paragraphe 53 – Orange

« [%] Je pense que dans celui à distance, dans les messages, il me semble que certaines choses sont moins inhibées pour en parler. Ils se libèrent plus, ils

veulent beaucoup justifier quelque chose, ils racontent les problèmes personnels qui leur arrivent. » Paragraphe 54 – Orange

« Je veux juste revenir en arrière et parler un peu des demandes de l'étudiant. Le tutoré demande beaucoup plus que ce que l'élève demande au professeur. Parce que, les tutorés, parfois, oui, ils sont aussi dans le processus d'apprentissage, eux non plus, ne connaissent pas la dynamique. » Paragraphe 79 - Orange

Les tuteurs sont unanimes pour dire qu'il faut connaître le tutoré pour pouvoir faire la médiation du processus d'apprentissage. En effet, l'étudiant n'est pas un « pot vide » (Freire, 1996), et c'est dans ce mouvement que la relation, avec le savoir, sera établie : à partir des connaissances préalables et la médiation du tuteur. Autrement dit, le développement des connaissances de l'élève, dépend aussi de son engagement dans l'apprentissage, du savoir maîtrisé, du contexte, ainsi que de la co-construction du savoir avec le tutoré.

3.2.6 La réciprocité

Dans le processus d'apprentissage, l'implication du tuteur et du tutoré sont très importantes, mais, il revient au tuteur de connaître les enjeux de cette relation, pour l'amener à l'objectif d'apprentissage. Le rôle du tuteur est d'étayer le tutoré pour qu'il puisse organiser son processus d'apprentissage. La réciprocité permet à l'enseignant d'apporter les éléments essentiels, les outils qui fournissent les clés permettant de savoir ce que le tutoré apprend et comment il l'apprend. En effet, elle permet au tuteur de mieux connaître son tutoré et de savoir comment il doit faire la médiation du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Selon Tardif et Lessard (2004), enseigner est un travail qui passe par la médiation de la connaissance socialement établie, et par la connaissance de l'individu. Ce qui demande un savoir-faire spécialisé. Dans l'enseignement, l'interactivité est le moyen

qui permet à l'enseignant d'atteindre les objectifs fixés. On remarque que son activité se situe au carrefour du trajet parcouru pour le travailleur, du travail prescrit et du travail réel.

« [%] ... dans le cas du tutorat, j'ai plus de soin encore, par exemple, dans ce que j'écris. En réalité, c'est tout un enregistrement à travers des commentaires dont vous parlez, de ce que vous écrivez. Alors, cela est une chose ainsi, que je cherchais, que je cherche à améliorer beaucoup, avec celui-là. Parce que quelques malentendus ou une façon inadéquate de poser le problème, je pense que ça peut éloigner l'élève et de ne pas avoir l'opportunité de corriger, et il ne va pas comprendre ce que vous voulez, aussi. » Paragraphe 6 - Rouge

Labelle (1996 : page 5) conçoit l'éducation comme étant « le processus de développement de la personne vers son autonomie ». Il ajoute qu'être autonome, c'est être responsable de soi-même et de son environnement ; ce dernier étant aussi habité par d'autres sujets. Autrement dit, l'éducation est produite tout au long de la vie, dans la relation de soi avec l'autre et son environnement. Par ailleurs, une situation éducative est composée d'une action intentée, dans un contexte social, des temps et des espaces, dans laquelle, le but est l'enseignement.

Même si les échanges doivent être faits via la plateforme, le tuteur Magenta dit qu'au début, il utilisait d'autres moyens, mais qu'il a par la suite essayé de s'adapter, en utilisant le forum. Il parle aussi du rapprochement que le tutorat promeut avec la relation enseignant-apprentissage. Le tuteur raconte que son réseau de relations a joué un rôle important dans la construction de son chemin et qu'il fait donc partie de la construction de son identité. On peut voir la réciprocité sous plusieurs angles.

« Je pense qu'à travers les outils, il y a la plateforme. Ce retour est, de donner à l'étudiant promptement, est +... par la plateforme. En fait, on n'a pas utilisé

beaucoup la plateforme, comme je l'ai discuté avec toi les autres fois, j'étais aussi un peu comme ça, d'appel, d'envoi e-mail. [%] J'ai donc essayé de le faire, là-bas, et aussi de comprendre le côté des élèves, tu sais *intervieweur*. Je pense que l'enseignement à distance, et cette question du tutorat, elle apporte une grande proximité à cette relation, élève x tuteur, élève x professeur***. » Paragraphe 83 - Magenta

Alors, vous comprenez le problème que l'élève passe, au moment qu'il vit et peut, même avec le problème, donnez-lui une condition de ne pas abandonner le cours, vers la négociation. Je [%], pense que c'est une façon de se sentir proche des élèves, à accueillir dans le cours et arriver à non décrocher, je pense que c'est important. Je pense que c'est le tuteur, il est fondamental, tu sais ? »

Et je crois que *Cette Ville*, j'ai beaucoup appris avec * un tel tuteur* d'ici, et je pense que *cette Ville* avait cette médiation très forte, et je pense que nous pourrions avoir une baisse du taux d'abandon scolaire, non bas, dans le bon paramètre. Donc, je suppose que cette question du tuteur nous était très importante, cette liaison même, cette liaison. »

Paulo Freire (1996) imagine le dialogue comme l'idée de voir l'autre en tant que sujet dans sa singularité et sa complexité, où chaque individu aurait des options différentes. En ce sens, pour l'auteur, c'est dans le respect des différences et de la cohérence entre ce que l'on fait et ce que l'on dit que l'on construit sa sécurité dans le dialogue. Bien que ce dialogue soit dialectique, puisque l'être humain est singulier, cela ne veut pas dire qu'il ne peut pas être éthique. Le dialogue ne refuse pas la validité du récit explicatif ou narratif, lorsque l'enseignant expose ou parle de l'objet, entre l'enseignant et les tutorés. L'essentiel est que l'enseignant et les tutorés aient une posture dialogique, ouverte et curieuse.

« {Rires} Donc, on doit avoir un sens critique de ce que ces personnes vivent dans cette pratique. Parce que, ce n'est pas que je vais me sentir dépassé par rapport

ce que l'autre a dit, mais vous connaissez le contexte de et d'où il vient. Parce que si l'on n'a pas de sens critique du contexte et vous savez... [%] Mais, si vous ne connaissez pas la réalité dans laquelle ces gens sont insérés, de quoi elles vivent, etc. » Paragraphe 34 – Olive

« {Rires}... alors, il faut connaître la pratique, il faut connaître leur pratique. » Paragraphe 36 – Olive

La réciprocité éducative est un mouvement selon lequel la relation n'est pas seulement à sens unique (Labelle, 1996). Les interactions se fondent sur la capacité des acteurs à provoquer une réaction chez l'autre. L'échange enrichit la relation entre l'apprenant et l'enseignant et renforce les savoir-faire du tutoré et du tuteur, puisque c'est le tutoré qui va enseigner, au tuteur, comment améliorer sa méthode pédagogique. Le tuteur Vert démontre que l'on vit une période d'adéquation des modalités à distance. En tant que professeur dans une classe présentielle, il a un savoir-faire qui ne peut pas être transféré vers ce nouveau contexte, en particulier la relation, qui se partage via les échanges d'informations. Il invoque le déclaratif pour légitimer son action.

« Puis, au fil du temps, vous arrivez déjà à améliorer cette utilisation de l'outil plateforme, avec lequel vous travailliez plus de façons offline. Et alors, vous allez déjà arriver à travailler vos émotions. Parce que soudainement, vous écrivez quelque chose entraîné par l'émotion, alors vous allez relire et dire : oups! Ce n'était pas tout à fait la façon dont j'aurais dû l'exprimer. Et vous commencez à comprendre l'étudiant aussi. Parce qu'il finit, beaucoup de fois, par avoir un discours agressif ou démotivé. Mais, c'était juste à ce moment-là, alors vous parlez avec lui. » Paragraphe 8 - Vert

Le tuteur poursuit en signalant l'importance de l'écriture, ainsi que la différence du profil qu'il formule du tutoré par rapport à son postage et son profil, lors des réunions en présentiel. Il est toujours dans le déclaratif et a un procédural élaboré de façon généralisée.

« Alors, c'est ce cheminement même. Et puis, vous essayez de faire la médiation, mais vous faites la médiation d'une situation que vous ne connaissez pas. Dès le début, ça a été très difficile. Puis, avec la maîtrise de l'écrit, vous arrivez à voir ce problème de l'émotion, qui était en réalité le médiateur du discours. »

Paragraphe 13 – Vert

Le « comment faire » est aussi une nouveauté, pour plusieurs des tutorés, car il y a des règles de convivialité dans le cyberspace pour établir la relation sans endommager les participants. Dans ce paragraphe, le tuteur Vert est dans le procédural et explique la procédure qu'il adopte pour éviter les malentendus au sein du groupe.

« Et dès le début, comme les gens ne comprenaient encore pas qu'il s'agissait de la visibilité publique, alors, il arrivait parfois certains commentaires, disons, désastreux. Ensuite, je me disais : « Je ne vais pas entrer en public et faire une intervention comme ça, ». Alors, d'abord j'allais dans les messages et je parlais à cet élève : « Regarde, revois ton positionnement. » Souvent, dans cet espace, pendant que j'envoyais (le message), quelqu'un arrivait déjà et lui a parlé, alors, je continuais. Mais, en évitant toujours d'exposer cet étudiant, parce que souvent il avait une notion de son échec. » Paragraphe 37 – Vert

Le temps est une question importante, pour le tuteur, mais pour le tutoré aussi. À ce sujet, la réciprocité est toujours présente, puisque le tuteur doit prendre en compte son temps, mais aussi le temps du tutoré. L'adulte en situation d'apprentissage (Labelle, 1996, p. 23), ou « *l'adulte en formation permanente, il faut le prendre tout entier, c'est-à-dire, avec son habitat, sa vie familiale, ses problèmes professionnels, etc.* ». Cette approche est centrée sur l'activité des personnes et non seulement sur les cerveaux. Percevoir le sujet personnel, c'est se donner des méthodes d'établir une relation éducative productive, puisqu'ils y sont les véritables acteurs.

« Comme cette classe-là maintenant, je pense qu'ils ont une tolérance très grande par rapport aux postés en retard, à cause du *PMAQ*⁴⁹, n'est-ce pas ? À cause de tant de choses qui se sont passées, campagnes de vaccination, alors on a remarqué : « Un tel, qu'est-ce qu'il t'est arrivé ? » « Ah, il se passe ceci et cela ! » Alors, vous allez avoir une vision presque générale. Parce que c'est un groupe, donc ce n'est pas très intéressant que vous fassiez la correction rapidement, juste pour avoir du rendement. » Paragraphe 63 – Vert.

« [...] J'ai, par exemple, jusqu'au 13 maintenant, un post, alors, je fais la correction, puis je demande « regarde, tu as jusqu'au 16 pour le renvoyer. » Donc, je renégocie les délais, parce que quand on a commencé, je disais : « Écoute, renvoie-le, renvoie... renvoie jusqu'à la fin du module. » Il croyait qu'il avait le droit de le renvoyer, alors nous avons commencé à renégocier des délais partiels. » Paragraphe 64- Vert.

Le tuteur renforce l'idée que la relation est très importante dans le tutorat, mais aussi la connaissance de la pratique du processus de travail du système de santé, puisque c'est un cours d'éducation permanente en santé :

⁴⁹ PMAQ-AB : Programme national pour l'amélioration de l'accès et de la qualité des soins de santé primaires

« Je pense que, bon, parce que nous sommes tous virtuels, n'est pas ? Alors, bon, le contact, le tuteur-étudiant, est un rendez-vous présentiel. >>> Alors, bon, dans les paroles du forum, dans les échanges de messages individuels, des échanges d'emails, parfois nous percevons le ton: « Oh, vous n'avez pas corrigé mon activité ! » Alors, il est en colère contre moi, ou bien : « je l'ai trouvé très cool ! *» Alors, vous devez avoir une perception. » Paragraphe 20 – Orange

>>> « Je parle de la relation Professeur étudiant. Parce que la connaissance, la quête de la connaissance, elle en est très attachée, également à l'échange d'expériences. Ce qu'ils disent c'est ce que vous connaissez dans la pratique. S'ils parlent de quelque chose de la pratique qui est loin de votre réalité, vous devez la chercher. Comme il s'agit d'une éducation par le service, si vous êtes inséré dans un service, vous êtes en mesure de savoir ce dont ils parlent. » Paragraphe 22 – Orange

La réciprocité éducative ne peut pas être confondue avec l'altruisme. Le mouvement éducatif se déplace vers une approche plus humanitaire et moins technique, en matière d'éducation, mais l'éducation n'est pas la philanthropie (Masetto, 2000). Cela ne veut pas dire qu'il sera dépourvu d'amitié (Freire, 1992), mais le tuteur doit exercer son rôle de manière critique et réfléchie et pas de façon naïve (Vial, 2010). La réciprocité éducative est présente dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des tutorés de l'Àgora.

3.2.7 La co-construction énoncé

Pour Martinez (2009 : page 69), à partir de la réflexion sur la didactique et des échanges langagiers, on peut trouver la co-construction des identités. Dans la

richesse de l'apprentissage se trouve le dialogue, l'analyse, la problématisation, le moment de la rencontre et de la co-construction, où chacun trouve sa place.

La structuration du contenu dans l'EaD vise son organisation, de façon logique, avec une cohérence textuelle objective, un apprentissage clair, des textes sans excès d'information, etc. (CEABSF, 2013 : page 52). Lorsque l'on analyse le discours du tuteur Rouge, il est possible de remarquer que le tutorat a eu une influence sur l'activité de travail en présentiel du tuteur Rouge et *vice-versa*.

Au début, il parlait de l'influence de son expérience de professeur en présentiel, sur la manière d'exercer sa tâche à distance. Puis, il parlait de l'influence du tutorat sur son processus de travail en présentiel. Le tuteur parle des acquis que l'éducation à distance lui a fournis, lui permettant ainsi d'arriver à un savoir réfléchi et au vécu en tant qu'objet de connaissance.

« [%]... quelques dynamiques pour que l'étudiant expose plus sa pensée, ainsi, le type de travail, dans la salle de classe, par exemple, on pourrait dialoguer plus avec l'élève. » Paragraphe 24 – Rouge

« ... de concepts clés, d'avoir plus de clarté dans mon plan d'enseignement présentiel, les points clés du contenu, et je pense que c'est une des difficultés qu'ont beaucoup d'entre nous. [%]. Ainsi, nos cours théoriques, ils pourraient être beaucoup plus dynamiques, pour nous permettre de travailler, avec les élèves, des concepts clés de cette discipline. De ne pas obtenir trop d'informations et parfois les concepts clés ne sont pas saisis par eux. Et dans l'enseignement à distance, le contenu des concepteurs du contenu, des modules, est très clair. » Paragraphe 28 – Rouge

Le tuteur Magenta est dans le procédural, mais de façon plus générale, il reprend une posture plutôt attentive au regard de l'autre, du jugement. Il est aussi dans

l'intentionnel, car il est confronté à sa propre expérience dans le système de santé et aux acquis pour et par le cours. Il se positionne au présent, et parle de l'importance de sa pratique qui, pour lui, fait vraiment la différence, puisqu'elle lui permet de la confronter au contenu, avec les tutorés. Il se voit donc comme faisant partie des pairs. Il perçoit son expérience, en tant que professionnel de la santé, comme étant très importante pour faire son activité, puisqu'elle lui permet de mieux comprendre la réalité du tutoré avec sa propriété et ainsi établir un dialogue avec ce dernier.

« Je pense que, être inséré dans la réalité qui est discutée pendant le cours, me fait comprendre les difficultés, les problèmes, les erreurs, les expériences réussies des élèves. Et ce, parce que je suis dans le contexte et confronté à des difficultés similaires, n'est ce pas ? Pour des programmes similaires, alors ça finit par faciliter la compréhension du processus et me fait aussi beaucoup apprendre avec les élèves et avec le cours. » Paragraphe 48 - Magenta

Il poursuit en contextualisant son parcours et parle des éléments ayant influencé la construction de son identité professionnelle. Le tuteur Magenta fait référence aux Naipistes comme étant plutôt des professeurs du cours, puisque ce sont des professeurs universitaires ou des concepteurs du contenu du cours.

« Non, j'avais donné quelques leçons par cours techniques, mais très peu de leçons et quand j'ai commencé la spécialisation, j'ai fini par quitter cela. Mais, j'ai vraiment commencé avec ce défi, dans le cours. » Paragraphe 50 Magenta

« Je pense que qu'il y a beaucoup d'expériences qui m'ont permis cela ! Je pense à la construction du cours. Je pense que cela m'a permis de penser la relation, et peut-être liée au fait que ma mère était professeure, et ainsi, les discussions à propos de sa pratique et de sa formation, je pense que ça a marché, oui. » Paragraphe 52 Magenta

« Mais je pense que c'est aussi les discussions dans les réunions avec des tuteurs, la question du rôle du tuteur, heu... je ne sais pas, je pense que c'est peut-être une caractéristique, car en fait là, on ne discute pas beaucoup de cette question de la posture, du positionnement, de la médiation, on ne remet pas trop ça en cause, hein ... » Paragraphe 53 Magenta

« Aussi avec les coordinateurs, je pense avoir beaucoup de références, de *tel et tel*, qui étaient mes Naipistes, n'est ce pas ? [...] J'ai essayé d'absorber beaucoup avec eux, j'ai appris beaucoup d'eux, en les écoutant, ainsi qu'en écoutant d'autres professeurs du cours. » Paragraphe 55 Magenta

Par rapport à son parcours et à sa conformation, avec le temps, au rôle de tuteur, on observe qu'il exprime des aspects du contexte, les circonstances du savoir-faire qui, au fur et à mesure, ont été incorporées à ses compétences. Jusqu'ici, il est possible de voir qu'il a appris à savoir agir et à savoir mobiliser, à savoir être tuteur, dans sa pratique en tant que professionnel de la santé, dans sa formation continue, dans sa relation avec les tutorés et avec l'équipe du cours, le tout en réfléchissant à son activité.

« Je suis en train d'apprendre ... » Paragraphe 62 - Magenta

« Parce qu'avant, je ne me positionnais pas. J'ai laissé beaucoup d'étudiants sans une médiation effective, mais, je m'imposais le besoin de faire la médiation. Et ce fut précisément, dans pratique de devoir me positionner, des cours que nous avons faits, de ma posture et de ma position et de ma responsabilité en tant que... Et puis, j'ai commencé à voir que le processus que... j'ai aussi comparé les processus, tout est une analyse, n'est ce pas ? ... J'ai comparé les processus, par exemple, des classes antérieures, en ce qui concerne l'implication de ma collaboration, cette question de la

sensibilité de la classe, d'observer la marche du groupe, tu sais ? » Paragraphe 64 – Magenta

Magenta dit que le processus de sa structuration, en tant que tuteur, ne fut dévoilé qu'au cours des dernières années. Au début, cela générait des angoisses et du stress, dans son travail en tant que professionnel de la santé et en tant que tuteur.

« [%] le tutorat m'a fait beaucoup réfléchir sur mon travail *tel métier* en santé familiale. » Paragraphe 74 - Magenta

« Et, c'était difficile aussi, c'était difficile dans ces deux moments, parce que je vivais les difficultés de l'élève (par rapport au travail en santé publique) et j'avais beaucoup de difficultés par rapport au processus de travail, la planification, à toutes les questions abordées dans le cours. Et j'essayais, en même temps, d'obtenir... euh... les questions et ces discussions. [%] Je pense que c'était très important, mais il y eu aussi ce processus d'angoisse. Mais je pense que toute maturité, toute croissance professionnelle et personnelle, impliquent cela, n'est-ce pas ? Ce processus d'angoisse, d'analyse, de conflit, je pense que c'est ça ... » Paragraphe 75 – Magenta

La reconnaissance et la valorisation de l'activité de travail du tuteur, c'est un pas important pour l'éducation à distance. Son activité devient une fonction (Glikman, 2011). Ici, le tuteur Olive fait part de son mécontentement par rapport au manque de reconnaissance du travail réalisé par le tuteur.

« Cela est une des choses qui sont lourdes, dans le tutorat, car dire que quelqu'un peut être un médiateur sans avoir un contenu, sans connaître le contenu de la discipline dont il fait la médiation, c'est... {Rires} je pense que c'est, ce n'est pas très cool, non ! » Paragraphe 10 – Olive

Toujours au sujet des types de médiation, le tuteur développe son argumentation - assez caractéristique de son discours - et arrive à la conclusion qu'il est possible de faire la médiation du contenu sans avoir la connaissance, mais que le tuteur n'arrivera pas à développer des raisonnements solides sur le contenu. Il exprime, avec une certaine difficulté, comment il est possible de faire la médiation en se détachant du contenu. Ici, on fait donc face à la question du type de tuteur et ses fonctions dans le processus d'apprentissage : un accompagnant, un guide ou un aide ?

« Ce n'est pas totalement impraticable, je crois que ceci est possible, jusqu'à un certain point, mais si vous savez le contenu, vous pouvez avancer encore plus, et bien, si vous ne l'avez pas... » Paragraphe 12 – Olive

« ++ Je pense qu'il va, mais, euh, il ne va pas (faire avancer l'étudiant) le potentiel qu'il pourrait aller, non qu'on va avoir des réponses pour lui du contenu, mais on sait jusqu'où il peut aller. » Paragraphe 18 – Olive

Le déclaratif et les jugements sont présents quand il parle du procédural et du contexte. Il remet en cause son activité et, de façon critique et réflexive, il développe un raisonnement à propos de son travail réel. Pour lui, le regard des collègues du cours ne suffit pas, il est nécessaire d'avoir le regard de l'autorité académique que le tuteur représente. En effet, le tuteur est celui qui répond aux normes de l'institution. On voit de nouveau apparaître des éléments de l'identité tutorale et aussi de l'institution qui valide sa position.

« Les deux regards sont importants, parce que le collègue, il a le regard de la critique, de la classe, de la construction. Mais, par rapport au cours, il y a le processus normatif éducationnel qu'il est inséré, il doit répondre. Autant, vous

cherchez à être un pair. Parce qu'on cherche à être un pair, le tuteur, c'est le médiateur qui cherche presque un... qui cherche à être un partenaire, mais si l'on doit lui donner des notes, si on les suit en tant que fonctionnaire, disons que vous êtes embauché par le cours, vous avez une autorité sur l'élève, alors dans ce processus d'autorité, que vous représentez du point de vue académique, il aime savoir ça, pas par ta connaissance, mais parce qu'il est suivi, on voit les choses qu'il est en train de faire, qu'il répond *aux* normes établies par le cours, il en a besoin, et il y a ceux qui ont besoin encore plus de cet échange, avec vous-mêmes. » Paragraphe 105 - Olive

Au début, son identité est liée au rôle institutionnel. Puis, il y a une approximation dans le forum, le présentiel et la pratique. Là, le tutoré reconnaît le tuteur comme son pair. Parfois, les tutorés ont des formations et des expériences dans certains domaines complémentaires au système de santé publique, et ils apportent de grandes contributions au cours.

« Je pense qu'ils nous voient plus dans le rôle institutionnel que vraiment comme un partenaire, juste au moment où vous obtenez un lien avec la classe, de sorte qu'ils vont vous connaître plus, que l'on s'approche plus de ceux qui deviennent vraiment des partenaires. [...] Ainsi, par exemple, dans chaque classe, il s'est passé comme ça, par exemple, j'ai eu des classes très fortes comme ça, avec des liens très forts, on devient plusieurs partenaires à la fin, être pair, c'est une conquête. » Paragraphe 115 – Olive.

« Car, il voit en toi un professionnel qui a de l'expérience avec eux, ils remarquent qu'ils ont des connaissances qui sont plus dans le contenu, même plus que toi-même, que tu es là pour l'échange. » Paragraphe 117 – Olive.

Le tuteur parle de ses difficultés à se familiariser avec l'éducation à distance, étant donné que les tuteurs doivent communiquer par le langage écrit, une habilité qui

requiert, parfois, d'être relativement développée, en l'absence de la possibilité de recourir au gestuel.

« Donc, dès qu'on commençait le processus, il y a une, heunn... un choc même, à la fois pour le tuteur et pour le tutoré. Mais, dès que vous entrez, dès que nous sommes entrés, nous avons le plein appui de l'équipe, du Nescon, des coordinateurs, et peu de temps après, sont venus les Naipistes. Nous avons commencé à nous situer, et moi aussi, j'ai commencé à me situer. » Paragraphe 6 – Vert

« [...] Vous devez affronter les moments présents qui doivent être très bien utilisés. Et, au moment d'écrire ces lignes, beaucoup de fois vous écrivez, réécrivez, ré-réécrivez jusqu'à ce que vous arrivez à ... heuuuu ... sentir que... Vous allez réussir à mieux communiquer avec cet élève. Et de la même manière, lorsque les élèves commencent [...]. » Paragraphe 7 – Vert

Même s'il reste général, il soulève les questions de son procédural et de son contexte. Il parle du tutoré et de sa facilité à faire des recherches, sur l'Internet. Pour lui, le tutoré est plus habitué à chercher sur l'Internet car il est déjà connecté, il doit déjà faire des activités, tout en étant connecté.

« Donc, vous devez être plus alerte, vous devez être plus à l'écoute. Alors, dans le monde virtuel il a une amplitude très grande, parce que tout ce qu'à quoi j'ai accès, l'étudiant y a accès aussi. Donc, je le mets sur Google, aujourd'hui, il le met aussi. Ce que je vais chercher et que j'apporte comme nouveauté, peut-être qu'elle le connaît déjà, comme, par exemple, une vidéo que je veux apporter... » Paragraphe 27 – Orange

L'intervieweur, avec l'intention de comprendre la co-construction de l'identité, questionne cette possibilité selon laquelle l'habilité à rechercher sur l'Internet est aussi une caractéristique de l'étudiant présentiel. Le tuteur parle d'un processus d'auto-construction propre, ainsi que du tutoré. En partant de la relation qui doit être construite, jusqu'à son cheminement. Il ya des moments où il doit être plus directif, d'autres où il a besoin de problématiser ou même de « prendre la main » du tutoré. Il parle aussi de la prise du temps libre qui est nécessaire pour le cours, car les deux, tuteurs et tutorés, travaillent au minimum 20 heures par semaine.

« Alors, parfois ils s'affichaient minuit et le lendemain, à huit heures du matin, il me demandaient si je n'allais pas corriger. Ils pensent qu'on est à leur disposition aussi toutes les 24 heures. On ...bon... moi personnellement, je n'étais pas à disposition 24 heures en 24, mais, j'essayais de faire attention à l'assistance quotidienne. » [%] Paragraphe 81 - Orange

« Donc, bon, il y avait de l'apprentissage dans le deux. [...] Alors, pour eux, c'était aussi un apprentissage. Donc, l'apprentissage n'est pas seulement de la connaissance, de la recherche de la connaissance, pour se mettre à niveau.» Paragraphe 90 – Orange

« Parfois, d'autres personnes, les autres tuteurs, commentent : « ah ! Mais, sur le forum j'y vais et je poste le commentaire pour chaque élève » [%]. Paragraphe 95-Orange.

On observe que le tuteur Rouge apporte son identité de Professeur présentiel et que le tutorat a été agrégé dans son activité. Le tuteur Magenta a gardé son identité de professionnel de la Santé et il se voit comme un pair, il a beaucoup appris dans ce processus qui, pour lui, était aussi un échange. Le tuteur Olive est lié au service mais aussi à la médiation pédagogique et comprend que le contenu et la médiation,

constituent la base pour réussir le tutorat. Le tuteur Vert amène sa position de professeur, qui a beaucoup aidé à la construction des outils, comme cela est démontré à d'autres moments de la recherche. Le tuteur Orange conserve son expérience de professionnel de la santé. Ainsi, chaque tuteur garde son identité professionnelle, mais il y a désormais une symbiose entre le professionnel d'avant et le tuteur. Il ne sort pas de ce processus comme il y est entré, il est influencé par le contenu, par ses pairs, par les tutorés, par les coordinateurs, par les Naipistes.

3.3 L'identité cible

Le tutorat n'a pas un statut de profession. Il est considéré comme une fonction (Glikman 2011 : page 154). En effet, pour devenir une profession, il doit répondre à huit critères : savoirs et compétences spécifiques, rémunération liée à l'activité, formation spécifique institutionnalisée et diplômante, contrôle de l'accès à l'exercice de l'activité, inscription dans la durée (carrière), code déontologique, convention collective, existence d'une organisation corporative. Le Canada est le pays le plus avancé par rapport aux normes de métier, pour le tutorat.

En ce qui concerne le tutorat comme une profession, une carrière à suivre, le tuteur Rouge est positif. Il présente son intentionnalité, le contexte et aussi le procédural par rapport aux traces de son identité professionnelle et de ses désirs. Pour ce tuteur, le tutorat est un chemin à suivre par les professeurs des universités, puisque les nouvelles technologies sont de plus en plus utilisées dans les universités. Puisque nous avons une migration des professeurs qui ne sont pas nés dans la société digitale, puisque leurs étudiants le sont, les « natifs digitaux » (Prensky, 2001).

« Je vois que oui, y compris, aussi, ce qui +me motive à être, dès le début, + j'ai commencé dans la seconde classe, maintenant, cela va faire cinq ans, c'est ce facto, du tutorat, il chevauche la mienne, il me ...me... avec ma carrière. Le sujet que je traite, comment je fais, tout ce qu'elle a. Je la vois, ainsi, très proche avec ma fonction, comme professeur, fonction dans le sens, aussi, de ma carrière d'enseignant, tu as compris ? Elle est pour moi, ainsi... et je vois, surtout aujourd'hui, avec cette question des avances de l'enseignement à distance, comme une possibilité dans le métier de la santé aussi. » Paragraphe 34 – Rouge.

En ce qui concerne la vision du tutorat comme une profession à suivre, c'est pour lui une possibilité, mais pas une réalité, puis que ce n'est qu'un complément et pas son activité principale. En effet, ses caractéristiques (rémunération, contrat) ne permettent pas aux tuteurs de se dédier comme pour une activité principale (Mill, 2012).

« Ce n'est pas mon métier, mais en fait, je pense que ce serait un choix de profession. C'est clair. S'il y avait la possibilité de me consacrer à cette profession, je pense que ce serait mon premier choix de profession {rires}. » Paragraphe 66 - Magenta

« Malheureusement, en réalité aujourd'hui, c'est un complément. » Paragraphe 70 - Magenta

Le tuteur Olive parle du processus de réglementation de la profession et de la recherche de sa reconnaissance qui s'est développée, au Brésil. C'est le projet provisoire de loi n°2435 de 2011 qui dispose de la réglementation de l'exercice de l'activité tutorale en EaD (Brasil, 2011).

Via le déclaratif, il soutient sa position selon laquelle le tutorat est différent du professorat. Il revient sur les questions liées aux normes de travail, comme le temps,

le contrat, et affirme que ces questions ont un effet dissuasif sur un possible choix de suivre une carrière de tuteur, puisqu'il n'y a pas de sécurité dans cette fonction. Puisque le tuteur est normalement embauché avec un Contrat à Durée Déterminée. L'activité tutorale est instable, elle ne garantit pas les droits de ses travailleurs, n'offre pas de congés payés, ni de treizième mois de salaire (Mendes, 2013).

« [%] Réglementé de la même façon que pour le professeur, mais le tutorat a déjà une loi sur ce sujet, mais, ils voulaient aller plus loin, avec l'intention d'aboutir à l'égalité la question d'être Professeur même, n'est ce pas ? Mais, je ne me vois pas comme ça, ce n'est pas parce qu'il ne l'est pas, je ne sais pas comme je vois. Comment une profession ? Euh... Je ne sais pas si c'est parce que la charge de travail aussi qui lui est destinée est plus petite... Il n'a pas de liens d'emplois égaux aux autres. Devenir seulement un tuteur professionnel... n'est ce pas ? Je suppose que, particulièrement moi, je ne deviendrais pas un tuteur, je ne deviendrais pas un tuteur professionnel, non ! Je ne sais pas si c'est parce que la mienne... d'un point de vue professionnel, j'ai ces deux emplois, mais, je ne pense pas ! Par exemple, moi, de mon propre choix, je n'aimerais pas essayer, même si c'est une expérience intéressante. C'est enrichissant même pour mon travail, je voudrais avoir il me suivant, mais faire, c'est non... je n'ai pas... Je ne sais pas te réponse à cette question, je ne me vois pas comme un tuteur professionnel. » Paragraphe 64 - Olive

Dans l'intentionnel, il dit qu'il ne voudrait pas suivre la carrière de tuteur, mais qu'il voudrait se perfectionner. Il ne voit pas le tutorat comme un emploi. La façon dont il est organisé, en tant que télétravailleur, est différente (Fidalgo et Mill, 2007). Avec la déterritorialisation de l'éducation, le temps et l'espace d'actions du travailleur de l'éducation, ont changé, configurant des formes identitaires distinctes de celles de l'enseignement en classe.

« Non, parce que je n'irai pas... et ça c'est sûr, je ne vais pas laisser mes autres emplois. Il pourrait être un troisième emploi, donc fixe, moi être un tuteur fixe, moi avec un troisième emploi fixe de tuteur [...] » Paragraphe 70 – Olive

L'éducation à distance est passée d'un nombre d'accès de 40.714, en 2002 à 1.113.850, en 2013, soit une augmentation de 2.635 % en une décennie. Le Ministre de l'Éducation a annoncé, en Juin de cette année, la création d'une Université Fédérale à distance, qui doit encore passer par les procédures, au sein du Congrès, avec pour objectif que chacune des universités fédérales du pays mettent en disponibilité chacun de ses cours à distance (Biancarelli, 2013). Au début, le tuteur Vert a eu beaucoup de mal à s'adapter au cours à distance et à tous ses défis, mais il est, aujourd'hui, parfaitement adapté et le considère comme une niche du marché dans laquelle il veut travailler et développer sa carrière.

« Dès le moment où je m'initie comme tuteur, par le Nescon, je m'identifie beaucoup avec l'EaD. Ce qui en quelques temps, à même rendu difficile mon retour à la classe de cours présentiel, dans le lycée... Je ne vois pas le tutorat simplement comme un petit boulot, mais comme une profession pour mon présent et mon futur. Je veux prendre ma retraite, de l'État, dans un futur proche et je me dédie plus au tutorat. À partir du moment où on est boursière, sans lien d'emploi. Cependant, l'EaD a déjà pris un large espace (já tomou um grande vulto). La majorité des universités offrent des cours à distance et d'espace dans le Web, pour ces étudiants en présentiel. Alors, c'est une grande niche du marché du travail. » Tuteur Vert

Pour Orange, le tuteur n'est pas un professeur puisqu'il est un professionnel qui intervient dans son propre domaine d'actuation. Pour lui, il faudra encore du temps pour que se soit plus valorisé. Cependant, il veut poursuivre son actuation en tant que tuteur.

« Intervieweur, selon mon opinion, le tutorat est un système d'appui au tuteuré, dans la construction de sa connaissance. Ce n'est pas un professeur, en parlant traditionnellement. Je ne le vois pas comme une profession, parce que les personnes qui sont aptes à suivre ce processus d'enseignement apprentissage, et donc, à devenir des tuteurs, doivent posséder la profession liée au cours, les disciplines du cours qui sont actées dans ce processus d'EaD. C'est sûr que quand je parle de compromis et de responsabilité avec les tuteurés, la dédication devra être comme la dispense dans sa profession. Je pense que chaque jour, il faut avoir plus d'expérience et d'apprentissage en tant que tuteur. J'ai déjà agi comme tuteur d'EaD et je voudrais poursuivre avec beaucoup plus de temps. Je crois en cette méthodologie et je pense que dans le futur, elle sera plus valorisée encore. » Olive

3.4 Considérations générales

Ce dernier chapitre démontre que le modèle de tutorat de l'*Àgora*, exprime par le tuteur et ses expériences, parle d'un professionnel qui est reconverti vers la formation en ligne (Metzger, 2004 : page 340). Dans ce cas, le profil des tuteurs est varié, puisqu'il y a des tuteurs qui ont de l'expérience dans l'enseignement à distance, qui sont professeurs, boursiers, professionnels de santé. Comme les tuteurs l'ont commenté dans leurs récits : la relation virtuelle sont des situations qui génèrent des angoisses, ou la nécessité d'être attentif au discours, pour ne pas provoquer des malentendus.

Ces professionnels engagés dans une nouvelle affaire, utilisent leur base pour gérer leur usage de soi par lui et par les autres. Ce sont des nouvelles situations imprévues qui produisent des contraintes et des dramatiques (Schwartz, 1997). L'identité professionnelle est forgée par le passé, le présent et le futur, dans un processus d'échange entre le contexte macro, méso et microsocial (Durrive et Schwartz, 2008).

Les identités héritées, visées et acquises (Dubar, 1991) son partie d'un sentiment d'appartenance. Elles sont développés par l'activité en soi-même, sont assimilées dans un processus d'interaction entre le tuteur et les interfaces qui sont le propre du tutorat.

CONSIDERATIONS FINALES

Nous avons montré la complexité de l'activité tutorale, surtout en parlant d'une formation basée sur le socioconstructivisme, qui est également un apprentissage dialogique, ainsi que problématisant. Ce qui demande un tuteur bien qualifié, qui sache manipuler le contenu, en le transposant en rapport avec la réalité du tutoré. Cependant, on parle d'un professionnel qui est en formation sur le marché du travail, puisque, si d'un côté le tutorat est une activité très ancienne, d'un autre côté, l'expansion de la culture numérique a pris de l'ampleur, au début du XXI^e siècle.

On parle alors d'une identité professionnelle qui est encore en train de prendre forme et dont les règles sont toujours en cours de définition. Ainsi, on a une activité qui, au-delà d'une renormalisation, est en plein processus de normalisation. Cette activité, soutenue par les NTIC, se fait à partir de plusieurs interfaces : l'interaction tuteur-tutoré, tuteur-tuteur, le contenu, la pratique langagière, l'environnement numérique, l'institution et la société. C'est en tant qu'intermédiaire, dans ce processus d'apprentissage entre le savoir, le tutoré et soi-même, que le tuteur construit son identité professionnelle. On remarque que cette identité est influencée par sa propre histoire de vie, ses règles sociales et aussi les relations entre pairs, les performances par rapport au contenu, l'institution et le tutoré.

Alors, on parle d'un ensemble de compétences qui doivent être maîtrisées et que nous avons essayé de saisir, à partir de l'analyse de l'activité de travail du tuteur. Nous avons présupposé que l'activité tutorale, au CEABSF, est basée sur les fonctions d'étayage de Bruner et à partir de cet indice, nous avons proposé l'hypothèse selon laquelle le tuteur développe des compétences didactiques,

pédagogiques et éducatives, à partir de son expérience de l'exercice du tutorat dans l'environnement numérique. Pour cela, il compte, dans certains cas, sur un transfert de compétences provenant d'autres expériences professionnelles et d'enseignement. Cependant, dans cette expérience en ligne, il doit développer d'autres compétences d'enseignement, basées sur les marqueurs langagiers qui constituent des indicateurs qui lui permettent de structurer et d'adapter sa médiation avec l'apprentissage de l'élève. Et ce processus contribue à la co-construction de son identité professionnelle.

Les éléments d'étayage de Bruner (2009) ont été pris comme l'activité prescrite. L'analyse de l'appropriation de ce protocole expérimental, par le tuteur, et sa mise en œuvre dans une dialectique entre le fondement théorique et la pratique (Schwartz, 1997), ont appuyé l'analyse de l'activité de cette recherche. Ils nous ont permis de mieux comprendre le processus de travail des tuteurs et d'en savoir plus à propos de l'activité tutorale. Même si l'on parle d'une activité qui n'est pas encore réglementée, il y a des normes prescrites qui sont des ajustements socialement influencés. Ces normes apportent les règles au travail. Mais, pour le travail réel, il y a toujours une renormalisation lorsque le tuteur fait usage de soi. Aussi, la façon dont il fait cet usage, entraîne l'émergence de ses dramatiques, en adaptant son corps-soi au contexte. Par conséquent, ce *modus operandi* a de l'influence sur la co-construction et l'évolution de l'identité professionnelle.

Cette recherche nous a permis de déduire que ces caractéristiques du tutorat demandent la capacité de problématiser et d'engager le tutoré, dans un dialogue entre sa réalité et le contenu. Pour cela, le tuteur a la possibilité de percevoir la réalité et le savoir du tutoré, à partir des marqueurs langagiers. Cette compétence, qui a été développée au fur et à mesure dans l'interface numérique, et qui a été élaborée et produite pour répondre à cette dynamique, pendant le déroulement du cours, fait partie des compétences requises pour l'engagement du tuteur dans l'activité tutorale.

Même si le développement de l'environnement numérique a été fait avec l'aide des tutorés, dans un processus de renormalisation et de restructuration du cours, on peut

observer, au jour d'aujourd'hui, que certains tuteurs éprouvent, encore, quelques difficultés pour interagir sur la plateforme et communiquer par le discours écrit.

Cependant, comme évoqué par certains tuteurs, chaque tutoré a un profil qui lui est propre. Il appartient au tuteur de gérer ces différences, pendant la médiation. Certains tutorés ne sont pas habitués à une formation à distance, ce qui leur demande plus d'effort pour s'adapter, sans garantie qu'ils y parviendront. Mais, ces compétences gestionnaires sont liées au contexte, au tutoré et au tuteur lui-même. Alors, il doit définir lesquelles il choisira pour réaliser sa tâche.

Le plus fréquent est « l'ingrédient 1 », proposé par Schwartz (1997), le protocole et « l'ingrédient 2 » qui parle des normes antécédentes, des usages de soi, des resingularisations ou des compétences incorporées. « L'ingrédient 3 », où le tuteur dialogue avec la réalité du tutoré et le contenu. « L'ingrédient 4 », est celui des échanges entre pairs, par conséquent, la permutation enrichissante dans laquelle la relation renouvelle des connaissances, est moins présente puisque l'on parle de télétravail. Mais cela, ne signifie pas qu'ils n'existent pas, mais seulement que l'on parle d'un travail plus isolé, où les échanges se font sur une plateforme informatisée, ainsi que par les tutorés, sans le gestuel.

Alors que l'incorporation de la culture historique, aussi que la notion d'équipe, dans le cas de l'*Àgora*, sont les éléments de l'ingrédient 5, qui sont donnés par la force que l'institution et le centre qui la soutient : Le Nescon/ FM-UFMG. Le Nescon est un centre d'éducation et de recherches très engagé dans les questions politiques du gouvernement et reconnu internationalement, et en plus, il est attaché à faculté de Médecine de l'UFMG. Ainsi, travail au Nescon apporte de *know-how*, une institution qui a son identité déjà construite. Alors, il y a une notion de partenariat au Nescon.

Le dernier ingrédient, le 6, est porteur d'un jouer collectif, différent de l'identité du groupe et de l'institution. Ce sont des caractères plus difficile à trouver dans le forum : tuteur tutoré, mais qui est très présent dans la formation au CATEADES (Oliveira, 2011) et aussi dans le forum Naípe/tuteur, ce qui se reflète dans les discussions qui se déclenchent en même temps dans les forums des tuteurs différents.

Alors, même s'il n'y a pas un *modus operandi* commun, il y a des compétences en commun, des ingrédients qui doivent être bien dosés par rapport au moment, c'est-à-dire, que la quantité de chaque ingrédient est un choix du tuteur, par rapport au contexte. Pour cela il n'y a pas une formule, mais la gestion d'un ensemble des éléments qui amène vers un choix.

Chaque personne est identifiée par une autre personne, au sein des sphères auxquelles elle appartient, par l'activité qu'elle développe. Leurs rôles, ainsi, sont déterminés par l'étiquetage qui représente des institutions (Durkheim, 2010). Cependant, pour Dubar (1991), ce serait un processus subjectif qui permettrait de parler d'une identité de négociation pour construire des identités sociales. Selon Dubar, la structure du discours témoigne de l'identité des personnes. L'auteur propose un lien entre l'« identité sociale virtuelle ou de l'autre » et l'« identité sociale réelle ou pour eux-mêmes » de Goffman.

Dans le cas des compétences tutorales et de leur identité, il y a un fait aggravant, car l'activité tutorale est développée par des sujets éloignés à cause du télétravail, sans un contact systématique entre ses pairs. Le forum pour les tuteurs avec la médiation des Naipistes, est l'espace de tous les jours, pour le tuteur. Mais, ce n'est pas un espace de débats de normes, d'exposition des dramatiques d'usage de soi et de toutes les contraintes.

Cette question engendre un peu de difficulté dans l'analyse et la mise en œuvre des ingrédients 5 et 6, proposés par Schwartz (1997). Par rapport au quatrième ingrédient, il y a un renforcement du côté organisationnel, qui peut finir dans une renormalisation proposée par le groupe, mais qui est incorporée par le biais d'un système de monitoring qui prend en compte les changements par rapport au regard institutionnel et à l'écoute d'une minorité non organisée en sociétés ou syndicat.

Cependant, il est possible de remarquer des entités collectives relativement pertinentes, « des coopérations éphémères mais capitales si l'on veut comprendre l'efficacité de l'agir ensemble » (Durrive, 2006 : page 151). Il y a des moments où

les tuteurs parlent de l'importance de l'appui du Naïpe, des échanges entre les collègues qui ont apporté des outils nouveaux, comme le planning de notes ou encore les différentes manières de faire la médiation, le faire tiers, qui propulse vers une nouvelle renormalisation par le groupe.

Le jouer collectif est construit dans le forum, mais sa mise en œuvre est développée isolément. Ce sont l'*ego*, le *hic et nunc* proposés par Benveniste, des catégories constitutives de l'énoncé. Autrement dit, la personne, le temps et l'espace, sont des éléments qui sont structurés par des règles combinatoires, réelles dans la virtualité du tuteur, afin de permettre l'établissement d'un dialogue compréhensible, de façon asynchrone et qui donne, au tuteur, des marqueurs langagiers qui permettent de gérer l'intervention, l'art du *Kairos*.

Excepté dans les moments de formations en présentiel, trois fois pendant toute l'année, il n'y a pas d'activités synchroniques momentanées ou structurées dans la médiation. Ainsi, les compétences en équipe, le jouer collectif (Schwartz, 1997), est aussi fait de façon asynchrone, des coopérations pendant le partage des difficultés, des inquiétudes qui se posent, sont réalisées dans le forum.

Cette nouvelle génération d'EaD, arrive dans un dispositif numérique, est chargée d'une histoire de générations de modèles d'enseignement à distance, également comme la « fonction tutorale », qui aussi est porteuse d'une histoire et d'un rôle dans l'histoire. Mais, lorsque le tuteur dépasse le rôle administratif et reprend son ancien rôle de formateur plus spécialisé, un rôle où il y a plus de responsabilités dans le processus d'apprentissage, c'est le moment de penser à leur implication dans la société, par conséquent, à son identité professionnelle.

Il n'est pas question de reprendre les techniques d'un cours en présentiel et de les appliquer dans la modalité à distance. On parle d'une transposition didactique du contenu et d'une manière de faire la médiation par le langage écrit. L'énonciation dialoguée est établie dans une approche réciproque et dialectique, demandant, du tuteur, la maîtrise du contenu et des techniques de médiation, dans l'environnement numérique. Cette relation, qui n'est pas seulement à sens unique,

se fonde sur la capacité des interlocuteurs qui provoquent des réactions chez l'autre, dans une permutation des positions (Labelle, 1996).

Ce processus est construit sur la confiance mutuelle, l'échange enrichissant dans laquelle la relation entre l'apprenant et l'enseignant vise à renforcer la connaissance. Les sujets de cet apprentissage devront interpellier, communiquer, problématiser, le savoir qui se transmet en double sens, sans que le savoir de l'un empiète sur le savoir de l'autre. Savoir maîtriser cette situation, c'est aller au-delà d'être un intermédiaire ou quelqu'un qui évitera que les tutorés restent isolés, ou encore, décrochent.

Une communauté d'apprentissage, bien structurée, peut jouer ce rôle et coûter moins cher. Le choix, pour mener un cours avec l'étayage du tuteur, doit tenir compte d'objectifs compatibles avec cette modalité. Être tuteur, c'est savoir faire tiers (Vial et Mencacci, 2007), c'est savoir manœuvrer une technique d'enseignement-apprentissage, avec les imprévus virtuels,, puisque même dans une activité asynchrone, il peut arriver des contraintes qui sont établies dans l'activité tutorale.

Si le jouer collectif est construit, surtout, dans le forum, mais la mise en œuvre de l'activité est développée de façon isolée, on oserait dire que cela devient un embarras. Dans la recherche menée par Metzger (2004), la parole d'un tuteur est très claire, lorsqu'il parle de la solitude de l'activité tutorale. Ainsi, les forums entre pairs et le Naïpe deviennent une « entraide » nécessaire, comme les regroupements présentiels, lorsqu'ils sortent de l'anonymat et de l'isolement virtuel.

On pourrait dire que cet isolement du tuteur, a contribué à l'informalité dans laquelle l'activité se développe. Puisqu'à l'UAB, il y avait, au début de cette année, 13.000 tuteurs, sans prendre en compte les tuteurs des institutions privées. Il existe une croissance exponentielle de l'accès à une formation, de 2635 % en une décennie d'une année. Quel est ce sujet qui prend une telle importance dans l'éducation ? Dans l'*Àgora*, il a été possible de constater que le profil du tuteur est

lié au métier d'origine et, aussi, à la formation pédagogique et à l'expérience tutorale. On voit clairement un processus d'appropriation d'une technologie, par un nouveau profil d'enseignant, emballé par le bouleversement dans le *modus operandi*.

L'analyse a montré que la formation antérieure, l'expérience professionnelle, ainsi que les questions socio-culturelles ont d'impact sur de l'identité professionnelle du tuteur. Ainsi, si d'un côté l'EaD se révèle comme un bon outil pour le développement, l'inclusion sociale et la démocratisation de l'éducation. D'un autre on doit reconnaître que l'EaD ne peut être fondée sur une logique mercantile. L'EaD permet de réduire les coûts, faciliter l'accès, mais doit aussi maintenir la qualité de son enseignement, d'où la qualification et la reconnaissance du rôle du tuteur devrait être plus valorisée.

On aurait dû avoir du courage pour dire qu'il y a même un bouleversement dans le métier d'enseignant, comme cela avait eu lieu avec les ouvriers, pendant la révolution industrielle ou des scientifiques avec le microscope. Mais, il y a un savoir-faire qui doit être approprié. Toutefois, partager la place avec la technologie, ne voudrait pas dire abandonner le papier ou la classe, mais penser à la possibilité de donner l'accès à ceux qui ont besoin de dépasser le temps et l'espace proposés par une classe en présentiel, mais qui ont, toutefois, l'autonomie suffisante pour s'organiser et se dédier à une formation, parfois en parallèle avec leur travail.

On a pu constater que le plus important, pour le tuteur, c'est de maîtriser correctement les outils numériques, aussi bien que les stratégies : pédagogique, didactique et éducationnelle. Pour cela, le tuteur doit avoir une formation de base pour devenir gestionnaire du processus de médiation, dans l'environnement numérique. Mais, en ce qui concerne le métier d'actuation, la maîtrise du contenu, le tuteur doit devenir un spécialiste, afin de savoir quel est le bon moment pour intervenir, pour problématiser les questions de manière contextualisée.

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Abiddin N. Z. (2006). Mentoring and Coaching: The Roles and Practices. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, Janvier, 107-116.
Accède : 3 dec 2012. Récupéré de :
<http://www.hraljournal.com/Page/15Norhasni%20Zainal%20Abiddin.pdf>
- 2 Aguiar, O. A. (2007). A política na sociedade do conhecimento. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 30(1): 11-24, 2007.
- 3 Aguiar, R.A.T. (2010). *A Universidade e as políticas de educação permanente para a estratégia saúde da família: um estudo de caso*. Belo Horizonte. (Thèse de doctorat, Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Brésil). Accède : 3 dec 2012. Récupéré de :
http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8D4KUK/tese_raphael_aguiar___vers_o_final.pdf?sequence=1.
- 4 Alava, S. et Message-Chazel, E. (2010). Les pratiques en communautaire au cœur des apprentissages en ligne. *Questions Vives*, (14)7, 55-70.
- 5 Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations et pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, (2)5, 9-69.
Accédé : 19 octobre 2012. Récupéré de : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-2-page-9.htm>.
- 6 Alves, J.R.M. (2009). A História da EAD no Brasil. Dans: Litto, F. M.; Formiga, M. M. M. *Educação a Distância: o estado da arte*. (9-13). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- 7 Amaral, M. T. M. (2009a) Tutoria em Educação a Distância. 5p. Accédé : 30 mars 2011. Récupéré du site de la bibliothèque du NESCON :
<http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2492.pdf>.
- 8 Amaral, M. T. M. (2009b octobre). *Ambientes virtuais de aprendizagem: condições e possibilidades*. Dans VII Encontro de Tutores, NAIPE e Coordenação. Belo Horizonte: Nescon. Accédé : 19 octobre 2012. Récupéré du site de la bibliothèque du NESCON :
<http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2516.pdf>
- 9 Aragon, S.R. et Johnson, S.D. (2002). Emerging roles and competencies for training in E-learning environments. *Advances in Developing Human Resources*, (4) 424-439.
- 10 Araújo, G. C. (2011). Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: « o problema maior é o de estudar ». *Educar em Revista*, (39), 279-292. Accédé en November 20, 2012, Récupéré de :

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=en&tlng=pt.

- 11 Ardouin T. (2008). *De la compétence individuelle aux capacités organisationnelles : Regard croisé France Québec*. Management des capacités organisationnelles – 4ème rencontre annuelle. Rencontre annuelle, Groupe de recherche sur les Capacités Organisationnelles
- 12 Ardouin T. et Gasse, S. (2006). Éducation ou formation tout au long de la vie : du droit à l'éducation au devoir de formation ? *Education permanente*, (167) 2, 147-158
- 13 Arruda P. E. (2013). A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. *Educ. temat. digit.* Campinas, SP (15) 2, 264-280. Accède : 3 janvier 2014. Récupéré de : <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2993>
- 14 Audran, J. et Simonian, S. (2003). Profiler les apprenants à travers l'usage du forum. *Information sciences for decision making*, (10), 21-32.
- 15 Bakhtine, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12a. Ed. Brasil, Rio de Janeiro : HUCITEC. (Ouvrage original publié en 1929-1930, Bakhtine, M. publié sous le pseudonyme Volochínov em Leningrado, Marksizm i filossófia iaziká).
- 16 Baraúna, S. M.; Arruda E. P. et Arruda, D. E. P. (2012). Políticas públicas em educação a distância: aspectos históricos e perspectivas no Brasil. *Revista Eletrônica PESQUISEDUCA*. Santos, 04 (08), 279-295. Accède : 3 janvier 2013. Récupéré de : <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/272/pdf>
- 17 Barbier, J-M. (1987). Tutorat et fonction tutorale : Quelques entrées d'analyse. Dans *Recherche et formation*. Paris. (22), 7-19.
- 18 Bardin L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France – PUF.
- 19 Bellodi, P.L. et Martins, M.A. (2005). *Tutoria: mentoring na formação médica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 20 Belloni, M.L. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23(78), 117-142.
- 21 Belloni, M.L. (2009). *Educação a distancia*. 5a ed. Campinas, Brasil, Editora autores associados.
- 22 Benveniste, É. (1989). *Problemas de lingüística geral: Vol. 2*. Campinas: Pontes Editores.

- 23 Benveniste, É. (1995). *Problemas de lingüística geral: Vol. 1*. São Paulo: Pontes Editores.
- 24 Biancarelli A. (2013 octobre). O ensino a distância cresce 27 vezes em dez anos e abre uma nova janela para a qualificação profissional. *Carta capital*. Editora Econômica. 60-62.
- 25 Blanck, J. G. (1996). Vygotsky: o homem e sua causa. Dans : MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- 26 Bloom, B. S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. Reviewed work(s): Source: Educational Researcher, (13) 6, pp. 4-16
- 27 Brasil. (2005). Manual de Atuação do Ministério Público Federal em defesa do Direito à Saúde. *Ministério Público Federal Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão*. Accède : 23 decembre 2013. Récupéré de : <http://www.prsp.mpf.mp.br/prdc/area-de-atuacao/deconsocult/Manual%20de%20Atuacao%20em%20Saude%20-%20GT.pdf>
- 28 Brasil. (2006). Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. A construção do SUS: histórias da Reforma Sanitária e do Processo Participativo. *Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa*. – Brasília: Ministério da Saúde. Accède : 19 octobre 2012. Récupéré de : http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/construcao_do_SUS.pdf
- 29 Brasil. (2007). Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. *Ministério da Educação e Cultura*. Accède : 19 octobre 2012. Récupéré de : <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> >
- 30 Brasil. (2010). Portal Brasil, 2010. Accédé en : 6 janvier 2010. Récupéré de : <http://www.brasil.gov.br/para/empreendedor/estado-brasileiro/territorio>
- 31 Brasil. (2011) Projeto de lei. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância: nº PL 2435. *Senado Federal*. Accède : 19 octobre 2012. Disponible en : <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=522182>
- 32 Brasil. (2012). Universidade Aberta do Brasil. Accédé en : 10 de septembre de 2012. Récupéré du site : http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=6&Itemid=13

- 33 Brasil. (2013). Teto, credenciamento e implantação das estratégias de Agentes Comunitários de Saúde, Saúde da Família e Saúde Bucal Unidade Geográfica : Estado - MINAS GERAIS Competência : Janvieir 2013 à Novembre 2013, Brasília. *Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde/Departamento de Atenção Básica – DAB.* Accédé : 10 decembre 2013, Récupéré de : http://dab.saude.gov.br/dab/historico_cobertura_sf/historico_cobertura_sf_relatorio.php
- 34 Brasil. Senado Federal. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 9394/96. Brasília.
- 35 Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- 36 Bruner, J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel. 1997. (traduction de « Acts of Meanings ». 1990).
- 37 Bruner, J. (2009). *Interaction de guidage, étayage et développement*. France. Accédé en : 6 juin 2009. Récupéré de : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/crahay/PDA/Bruner>.
- 38 Bruner, J. S., Ross et G Wood, D. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.
- 39 Burnier, M. (2000). D'échec en échec jusqu'au succès ? 35 ans de projets d'Enseignement Assisté par Ordinateur. *Revue Terminal: Technologie de l'Information, Culture et Société*, n° 83.
- 40 Campos, F. E . (2012). Health Professional's permanent education embedded in the working processes: the open university experience in Brazil. eHealth – Reaching universal access to health - 22 - 24 October, 2012 - Washington, DC – USA. Accède 03 jan 2012, Récupéré de : http://programa.crics9.org/es/files/2012/09/01-24Oct-Plenary5-FranciscoCampos-CRICS_21.pdf
- 41 Campos, F. E., Faria, H. P. et Santos, M. A. (2010). *Planejamento e avaliação das ações em saúde*. 2ª ed. - Belo Horizonte: Nescon/UFMG, Coopmed.
- 42 Campos, F. E.; Brenelli, S. L.; Lobo, L. C.; et Haddad, A. E. (2009). O SUS como escola: a responsabilidade social com a atenção à saúde da população e com a aprendizagem dos futuros profissionais de saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(4), 513-514. Accède 03 jan 2012, Récupéré de : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022009000400001&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0100-55022009000400001

- 43 Canguilhem, G. (1999). *O normal et o patológico*. 6a. Ed., 2a reimpressão. (Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas, trad.). Brasil, Rio de Janeiro : Forense Universitária. (Ouvrage original publié en 1966 sous le titre *Le normal et le pathologique*. Paris, France : PUF).
- 44 CEABSF. (2008a). *Guia do professor em formação*. Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família. 2ª ed. Belo Horizonte, Brasil: Coopmed.
- 45 CEABSF. (2008b). *Guia do tutor*: Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família. Belo Horizonte, Brasil, Coopmed.
- 46 CEABSF. (2010). Projeto político pedagógico. *Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família*. Belo Horizonte, Brasil. Imprime.
- 47 CEABSF. (2013). *Guia do especialista*. Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família. Belo Horizonte, Brasil: Coopmed
- 48 Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation, Contribution. Dans Arsac G., Chevallard Y., Martinand J.-L., Andrée Tiberghien (éds), *La transposition didactique à l'épreuve*. La Pensée sauvage, Grenoble, p. 135-180.
- 49 Cordeiro, H. (2002). Os desafios do ensino das profissões de saúde frente às mudanças do modelo assistencial: contribuição para além dos polos de capacitação em saúde da família. *Ensaio: avaliação política pública educação*, (10) 34, 43-53. Accède : 26 juin 2009. Récupéré de : <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v10n34/v10n34a04.pdf>.
- 50 Corrêa, J. (Org.). (2007). *Educação à distância: Orientações metodológicas*. Porto Alegre, Brasil, Artmed.
- 51 Costa C-J., Pimentel, N-M. (2009). O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *Educação Temática Digital*, Campinas, (10) 2, 71-90.
- 52 Crahay M., *La psychologie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1999.
- 53 Cunha D. M. (2007). *Notas Conceituais sobre Atividade e Corpo-si na Abordagem Ergológica do Trabalho*. Dans: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007. Brasil, Minas Gerais, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social.
- 54 Cunha, D. M.; Frazoi, N. L. ; Cattani, A. D. et Fischer, M. C. B. (2011). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Zouk, 2011 (Verbete).
- 55 Cunha, D. M.; Schwartz, Y. (2006). A Formação humana entre o conceito e a experiência do trabalho: elemento para uma pedagogia da atividade. *Trabalho & Educação. Revista do NETE*. Belo Horizonte, (15) 1, 87-90.

- 56 Cunha, D.M. (2005). Saberes, qualificações e competências: Qualidades humanas na atividade de trabalho. Dans : *ANPED, 28^a Reunião Anual, GT 09 Trabalho e Educação*. Brasil, Minas Gerais, Caxambu. Récupéré de : www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt091188int.rtf Acesso em: 26 jul. 2010.
- 57 Dahan-Gaida, L. (2007). *Logiques du tiers: Littérature, culture, société*. Besançon, France: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- 58 Davini, M.C. (2009). Enfoques, Problemas e Perspectivas na Educação Permanente dos Recursos Humanos de Saúde. Dans *Brasil. Ministério da saúde. Secretaria de gestão do trabalho e da educação na saúde. Departamento de gestão da educação em saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Série Pactos pela Saúde 2006; v. 9*. Brasília: Ministério da Saúde. 39-63 p.
- 59 Delaunay, G J. (2008). Novas tecnologias, novas competências. *Educar em Revista*, (31), 277-293. Accède le 26 Decembre 2013, Récupéré de : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100016&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0104-40602008000100016.
- 60 Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- 61 Deschênes, A-J et Maltais, M (2006). Formation à distance et accessibilité. Québec : Télug.
- 62 Deschênes, A-J., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S., Pettigrew, F., Beauchesne-Rondeau, M., Côté, C. *et alli*. (2004). Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs? Une étude de cas. *Distances et savoirs*, (2-3)2, 233-254.
- 63 Donnadieu, B., Genthon, M. et Vial, M. (1998). Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ? Paris : Interéditions Masson.
- 64 Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 278 p.
- 65 Durkheim, É. (1893), *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2a ed., 1967 (Da divisão do trabalho social. 5a São Paulo, Martins Fontes, 2010).
- 66 Durrive L. (2006), *L'expérience des normes : formation, éducation et activité humaine*. (thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation, Strasbourg, ULP). Accède : 3 dec 2013. Récupéré de : <http://scd-theses.u-strasbg.fr/1107/>.

- 67 Durrive, L. et Schwartz, Y. (2008). Glossário da ergologia. *Laboreal*, Rio de Janeiro, (4) 1, 23-28, jun. 2008.
- 68 Duval Héraudet, J. (2005). L'objet transitionnel et l'objet de relation. Accède : 5 janvier 2012. Récupéré de : http://www.jdheraudet.com/textes/2005-03_Mediation_objet_transitionnel_objet_de_relation.pdf
- 69 ENAP - Escola Nacional de Administração Pública. (2006). Educação a distância em organizações públicas : mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília : ENAP, 2006.
- 70 Faingold N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education Permanente* (160), 81-99.
- 71 Faïta, D. (2002). Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. Dans : SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P; FAITA, Daniel. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.
- 72 Faleiros, V. P. (sous la direction). (2006). *A Construção do SUS. Histórias da Reforma Sanitária e do Processo Participativo*. Brasília: Ministério da Saúde.
- 73 Ferrés, J. (1996). *Vídeo e educação*. 2 ed., Porto Alegre: Artes Médicas. Apud Cordeiro, Z. L. Elaboração do material videográfico: percursos possíveis. Dans : Corrêa, J. (Org.). (2007). *Educação à distância: Orientações metodológicas*. Porto Alegre, Brasil, Artmed.
- 74 Fidalgo, F., Mill, D. (2004). Estudo sobre relações de saber em sistemas de educação a distância virtual. *Perspectiva : revista do centro de ciências da educação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, (22), 1 pp. 227-256.
- 75 Fidalgo, F., Mill, D. (2007). Trabalho coletivo e coletivo de trabalho na educação a distância virtual: organização social e técnica dos trabalhadores na idade mídia. *Trabalho & Educação*, (16), 1.
- 76 Filatro, A. (2007). *Design instrucional contextualizado: Educação e tecnologia*. São Paulo, Brasil: SENAC
- 77 Filatro, A. (2008). *Design instrucional contextualizado na prática*. São Paulo: SENAC.
- 78 Fiorin, J. L. (2006). Enunciação e semiótica. *Revista do Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL/UFSM*. Centro de Artes e Letras. (33), 69-97.

- 79 França, S. F. (2008). Uma visão geral sobre a educação brasileira. *Revista Integração – Pós-Graduação UPIS*. Brasília-DF, (1).
- 80 Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- 81 Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- 82 Frota, M.P. (2007). A interpretação na análise de discurso e nos estudos da tradução. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.) *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 391-400 Porto Alegre, Brasil. Accède : 26 juin 2010. Récupéré de : http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/interpretacao/Maria_paula.pdf
- 83 Gauthier, C. et Tardif, M. (2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Gaëtan Morin éditeur, Montréal, Paris, Casablanca.
- 84 Gimenez, G. (2002). Les objets de relation. Dans : Bernard Chouvier (Ed.). *Les processus psychiques de la médiation* (81-102). Paris, France: Dunod.
- 85 Girard, R. (1998). *La violence et le sacré*. Paris, França: Bernard Grasset.
- 86 Glikman V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Education permanente*, (152), 55-69.
- 87 Glikman, V. (2008). Quels modèles d'exercice de la fonction tutorale à distance pour quels types d'apprenants ? *Colloque CEMAFORAD 4*, 2008. Accède : 26 juin 2012. Récupéré de : <http://certificationtutorat.refer.org/sites/default/files/GlikmanModelesFonctionTutorale-1.pdf>
- 88 Glikman, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? Chapitre 7. Dans : Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- 89 Goffman E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1 : La présentation de soi. Paris : Les Editions de Minuits, 255p.
- 90 Goffman, E. (1996). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, trad. KHIM Alain, Paris : nouvelle éd. Les éditions de minuit.
- 91 Gonçalves, M. I. R. (2006). Comunidade cooperativa de aprendizagem em rede. *B. Téc. SENAC, Rio de Janeiro*, (32), 2.
- 92 Grillo, M-J. C. (2012). Educação permanente em saúde: um instrumento para a reorganização da atenção em saúde. Belo Horizonte. Accède : 3 dec 2012. Récupéré de :

<http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/3708.pdf>.

- 93 Guérin, F. ; Laville, A. ; Daniellou, F. ; Duraffourg J. et Kerguelen A. *Comprendre le travail pour le transformer*. La pratique de l'ergonomie. Lyon : ANACT, 2001.
- 94 Guri-Rosenblit S. ; Gros B. (2011). E-Learning: Confusing Terminology, Research Gaps and Inherent Challenges. *The Journal of distance education* (25) 1.
- 95 Guri-Rosenblit S. (2005). Distance education and e-learning: Not the same thing. *Higher Education* 2005 jun ; 49(4), 467-93. Accède 02 octobre 2012. Récupéré de : http://biblioteca.duoc.cl/bdigital/observatorio/Tecnologia_Educativa/distance_education_and_elearning_not_the_same_thing.pdf
- 96 Haddad, J.; Roschke, M.A.C.; Davini, M.C. (1994). Educación permanente de personal de salud. Washington: Organización Panamericana da la Salud.
- 97 Hickel, M.(2009). Educação a Distância (EAD): A Realidade Brasileira e as Contribuições de Otto Peters. Tese de Doutorado. São Leopoldo: IEPG/EST, 2009.
- 98 Houssaye J. (1997). Freinet et le triangle pédagogique. supplément à « chantiers 44 » n° cppap 56211, novembre 1997 salon des apprentissages individualisés et personnalisés. Accède : en 19 janvier 2013. Récupéré de: http://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/1997_Houssaye.pdf
- 99 Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Préface de Daniel HAMELINE, éditions Peter Lang, Berne.
- 100 IPAE- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2008). Os reflexos da nova regulamentação da educação a distância nas escolas de educação básica e superior e nas instituições de pesquisa científica e tecnológica (Estudo técnico sobre os Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e 6.303, de 12 de dezembro de 2007). Accède 02 octobre 2012. Disponible en: www.ipae.com.br/et/14.pdf.
- 101 IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2007). Objetivos de desenvolvimento do milênio: Relatório nacional de acompanhamento. Brasília, Brasil: IPEA.
- 102 Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, (102) 1, 55-67.

- 103 Labelle, J. M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris, France: PUF.
- 104 Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo, Brasil: Editora 34.
- 105 Lévy, P. (2004). *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo, Brasil: Editora 34.
- 106 Lévy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185-204. Accède le 12 mai, 2013, disponible en: <http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/eLearningResearchs/eLDropout.pdf>
- 107 Litto, F.; Formiga, M. (Org.). (2009). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- 108 Maggio, M. (2001). O tutor na educação a distância. Dans : E. Litwin (Org.), *Educação a distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa* (pp. 93- 110). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- 109 Mallet, J. (1998). Les sujets en formation : illusion et nécessité ? *Collection en question. Mémoires*, n2. Université de Provence. Département de sciences de l'éducation.
- 110 Martinez, M-L. (2004). Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis. *Revue TREMA*, (23).
- 111 Martinez, M-L. (2005). Le débat comme espace interlocutif d'identification des textes et des personnes. *Revue TREMA*, (24).
- 112 Martinez, M-L. (2007). *Vers la réduction de la violence à l'école: Contribution à l'étude de quelques concepts pour une anthropologie relationnelle de la personne en philosophie de l'éducation*. Thèse à Paris III Sorbonne Nouvelle. Paris, France.
- 113 Martinez, M-L. (2009). Construction des identités dans les interactions langagières, au cœur des situations éducatives et formatives. (*Note de Synthèse. Elaboration, développement et perspectives d'une problématique de recherché*). Dossier de candidature, Université de Nantes.
- 114 Masetto, M., Moran, J.M., & Behrens, M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, Brasil: Papirus.
- 115 Mauss, M. (1999). *Sociologie et anthropologie*. Paris, France: PUF.
- 116 Mayer, R. E. (2003). The Promise of multimedia Learning : using the same instructional Design methods across different media. *Learning & Instruction*, (13), 125-139.

- 117 Mea, C.H.P.D. (2009). Delocutividade: uma visão enunciativa do processo de renovação da língua. (Thèse à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, Brasil.
- 118 Melo, P. A.; Melo, M. B.; Nunes, R. S. (2009). A Educação a Distância como Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no Brasil. *Revista de Ciências da Administração* (11) 24, 278-304, maio/ago.
- 119 Mendes, V. (2013). O tutor no ensino a distância: uma forma de precarização do trabalho docente? *R. Educ. Públ. Cuiabá*, v. 22, n. 51, p. 855-877, set./dez. 2013. Accède le 12 mai, 2013, Récupéré de : <http://200.129.241.78/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1261/1013>
- 120 Merhy, E. E. (2005). O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 9(16), 172-174. Accède Novembre 21, 2012, Récupéré de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000100015&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1414-32832005000100015.
- 121 Metzger, J-L. (2004). Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement. *Lavoisier/Distances et savoirs*. (2) 335-356
- 122 Mill, D. R. S. (2012). *Docência Virtual - Uma Visão Crítica*. Campinas, Brasil : Editora Papirus.
- 123 Mill, D. R. S., Abreu-e-Lima, D., Lima V. S., Tancredi R. M. S. P. (2008). O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia*, (2) 4.
- 124 Mill, D. R. S., Ribeiro L. R. C., Oliveira M. R. G. *et all.* (2010). *Polidocência na educação a distancia : multiplos enfoques*. Brasil, São Carlos : EdUFSCAR.
- 125 Monteiro, D. M., Ribeiro, V. M. B., et Struchiner, M. (2007). As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: espaços de interação? Estudo de um fórum virtual. *Educação & Sociedade*, (28), 101, pp 1435-1454. Accède le Février 24, 2013. Récupéré de : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400009&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0101-73302007000400009.
- 126 Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. Brasil, São Paulo: EPU.
- 127 Morgado, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades. Dans *Discursos. Série, 3*. Universidade Aberta, p. 125-138. Snapshot. ([s.d.]). Récupéré de

http://univab.academia.edu/LMorgado/Papers/671434/O_papel_do_professor_em_contextos_de_ensino_online_problemas_e_virtualidades.

- 128 Morin, E., (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, Edition du Seuil.
- 129 Motta, J. I. J.; Buss, P.; Nunes, T. C. M. (2001). Novos desafios educacionais para a formação de recursos humanos em saúde. *Olho Mágico* (8), 3. Accède : 20 janvier 2011. Récupéré de : <http://www.ccs.uel.br/olhomagico/v8n3/enfoque.htm>.
- 130 Motta, J. I. J.; Buss, P.; Nunes, T. C. M. (2001). Novos desafios educacionais para a formação de recursos humanos em saúde. *Olho Mágico*, Londrina, (8), 3, pp. 4- 8.
- 131 Nepomuceno, K. de M. et Castro, M. R. O computador como proposta para superar dificuldades de aprendizagem: estratégia ou mito? *Educação em revista*, (31), pp. Accède : 17 avril 2012. Récupéré de : http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100015&script=sci_abstract&tlng=pt
- 132 Nouroudine, A. (2002). A linguagem: Dispositivo revelador da complexidade do trabalho. Dans Souza-e-Silva, M. C. P., & Faïta, D. (Eds.). *Linguagem e trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França* (pp.17-30). São Paulo, Brasil: Cortez.
- 133 Novais, A. E. Experiências genuinamente digitais e a herança do impresso: o que ajuda na interação com as interfaces gráficas. Dans Ribeiro A E. *Linguagem, tecnologia e educação*. Minas Gerais Editora Peiropolis, p. 77-90.
- 134 Oliveira, A. C. D. (2011). Resgatando vivencias e refletindo sobre o papel do tutor a distancia no curso de especialização em atenção basica em saude da familia. (Travail de conclusion de cours - Curso de Aperfeiçoamento em Tutoria de Educação a Distância em Saúde- CATEADES). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Medicina. Nucleo de Educação em Saúde Coletiva. Belo Horizonte.
- 135 Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo : Scipione.
- 136 Paul, M. (2002). L'Accompagnement : une nébuleuse. *Education Permanente L'accompagnement dans tous ses états*, (153), 4.
- 137 Paulon, S.M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa intervenção. *Psicologia & Sociedade*, (17)3, 18-25.
- 138 Pereira, L. A.; Lopes M. G. K. Lugarinho R. (2003). Termo de Referência. Oficina 1. Diretrizes curriculares nacionais e níveis de atenção à saúde: como

- compatibilizar? *VII Congresso Nacional da Rede Unida*. Accède : 23 mai 2012. Récupéré de http://www.fnepas.org.br/pdf/termo_oficina1.pdf
- 139 Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
 - 140 Perrenoud, P. (2005). *D'où viennent les savoirs mobilisés dans une analyse de pratiques ?* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Accède 02 janvier 2013. Disponible : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_14.html
 - 141 Peters, O. (2003). *A educação a distância em transição : Tendências e desafios*. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes Kayser. São Leopoldo, Brasil: UNISINOS.
 - 142 Peters, O. (2006). *Didática do ensino a distância: Experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo, Brasil: UNISINOS.
 - 143 Piaget, J. (1993). *O nascimento do raciocínio na criança*. 5^a. Ed. São Paulo: El Ateneo.
 - 144 Pimenta, D. (2007) Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. *Fundación Redes y Desarrollos (FUNREDES)*. Accède 02 octobre 2013. Disponible en : <http://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=1286>
 - 145 Pimentel, F. P. (2004). *O Rádio Educativo no Brasil: Uma Visão Histórica*. Rio de Janeiro, ed. SOARMEC.
 - 146 Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, São Paulo, (71), pp.45-78.
 - 147 Prensky, M (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9. (5), 1-6. Accède 02 janvier 2013. Disponible : <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1532742>
 - 148 Prestes, Z. R. (2010) Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. Brasília, 2010. (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB).
 - 149 Programa Ágora. (2007). *Proposta de criação de curso de especialização em atenção básica em saúde da família: Educação a distância*. Belo Horizonte, Brasil.
 - 150 Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche*

cognitives des instruments contemporains. Armand Colin, Paris.

- 151 Ramal, A.C. 2002. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- 152 Ribeiro, M. L. S. (1995). *História da Educação Brasileira e Organização Escolar*. 14 ed. Campinas: Autores Associados.
- 153 Rios, T.A. (2004). *Ética e competência*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- 154 Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, (12) 34.
- 155 Ronzani, T. M. (2007). A reforma curricular nos cursos de saúde: qual o papel das crenças? *Revista Brasileira de Educação Médica*, (31)1, 38-43. Accède : 26 janvier 2013. Récupéré de : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022007000100006&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0100-55022007000100006.
- 156 Sabourin, E. (2008). Educação, dádiva e reciprocidade : reflexões preliminares. *Jornal do MAUSS ibero latinoamericano*. Accède : 6 juin 2009. Récupéré de : http://www.jornaldomauss.org/extra/2008_01_16_10_32_28_reciprocidade_educacao_sabourin.pdf
- 157 Santos. J. V. V. (2011). A Legislação da Educação a Distância no Brasil: caracterização dos ciclos de mudança na legislação de EAD. Dans : Diniz, E. C.; Van der Linden, M.M.G.; Fernandes T.A. Org (2011). *Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line*. João Pessoa: Editora da UFPB. Accède : 19 octobre 2012. Récupéré de : http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/educaao_a_distancia_coletanea_de_textos_para_subsidiar_a_docancia_online_1330089617.pdf
- 158 Schwartz Y. (1997). Les ingrédients de la compétence. *Éducation permanente*, (133), 9-34.
- 159 Schwartz Y. (2009). Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. Dans : BEGUIN, P.; CERF, M. (orgs.). *Dynamique des savoirs, dynamique des Changements*. Toulouse, Éditions Octarès, p. 15-28.
- 160 Schwartz Y., Rufino A. et Fyad Abderrahmane (cols.). (2008). Revisiter l'activité humaine pour poser les questions du développement: projet d'une synergie franco-lusophone. *Laboreal*, (IV)1, 10-22.
- 161 Schwartz, Y. (2003). Trabalho e saber. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte (12)1, 21-49.

- 162 Schwartz, Y. (2004a). Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industrial. *Trabalho, Educação e Saúde*, (2) 1, 33-55.
- 163 Schwartz, Y. (2004b). Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. Dans : Figueiredo M, Athayde M, Brito J, Alvarez D. *Labirintos do Trabalho*. Rio de Janeiro: DP&A.
- 164 Schwartz, Y. (2008). Le travail dans une perspective philosophique. *Ergologia PUP*, (0),121-154.
- 165 Schwartz, Y. (2011). Manifesto por um ergoengajamento. Dans : Bendassolli P.F. et Sbolli L, A. P. *Clínicas do trabalho : novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo : Editora Atlas S.A.
- 166 Schwartz, Y. et Durrieu, L. (2003). *Travail et ergologie*. Entretiens sur l'activité humaine. Toulouse: Octarès.
- 167 Schwartz, Y. et Echternacht, E. (2009). Le corps soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? *Corps, revue Interdisciplinaire*, (6), 31-37.
- 168 Segenreich, S.C.D. (2009). ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. *Pro-Prosições*, (20)2, 205-222.
- 169 Semião, F. (2009). Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem. Mémoire de master, Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação, Ponta Delgada.
- 170 Silva, M., Pesce, L. et Zuin, A. (Orgs.). (2010). *Educação online : cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- 171 Silva, V. (2008). *A Dinâmica Caleidoscópica do Processo de Aprendizagem Colaborativa no Contexto Virtual: Um estudo na perspectiva da Complexidade/Caos*. (Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,
- 172 Simonian S. (2011). Former et enseigner à distance. *Recherche et Formation*, (68) 9-13
- 173 Sirgado, A. P. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. Dans: *Cadernos Cedes*, 24. Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas: Papirus, 2000. p. 38 -51.
- 174 Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, (50), 26-40.

- 175 Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec/Belgique: Presses de l'Université Laval/de Boeck.
- 176 Taylor, J. (2001). Fifth generation distance education? *University of Southern Queensland*, (40), pp. 1-8. Queensland, Australia, 2001.
- 177 Teiger, C avec Barbaroux L, Maryvonne D, Duraffourg, J, Galisson M-T, Laville A, Thareaut L. (2006). Quand les ergonomes sont sortis du laboratoire... à propos du travail des femmes dans l'industrie électronique (1963-1973). Rétro-réflexion collective sur l'origine d'une dynamique de coopération entre action syndicale et recherche-formation-action, *Pistes*, vol. 8, n° 2, octobre.
- 178 Telles L. A et Alvares, D. (2004). Interfaces ergonomia-ergologia : uma discussao sobre trabalho prescrito e normas antecedents. Dans : Figueiredo M, Athayde M, Brito J, Alvarez D. *Labirintos do Trabalho*. Rio de Janeiro: DP&A.
- 179 Temple, D. (2000-2003). Les origines anthropologiques de la réciprocité. *Education Permanente*, 144.
- 180 Torres, P. L. (2007). Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem Eureka@Kids. *Cadernos CEDES*, 27(73), 335-352. Accédé : 25 février 2013, Récupéré de : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000300006&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0101-32622007000300006.
- 181 Trinquet, P. (2012) Qu'est-ce que le travail? *Revista MOARA* (38), p.5-20
- 182 Van der Linden M. M. G. (2011). Comunidades Virtuais de Aprendizagem. Dans Ester de Carvalho Diniz, Marta Maria Gomes Van der Linden, Terezinha Alves Fernandes (organiseurs). *Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line* / , Editora Universitária - UFPB João Pessoa.
- 183 Vasconcelos, M.V. (2008). *Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família* – CEABSF. III Mostra Nacional de Produção em Saúde da Família. IV Seminário Internacional de Atenção Primária / Saúde da Família. III Concurso Nacional de Experiências em Saúde da Família. Brasília, Brasil. Accède : 26 juin 2009. Récupéré de : <http://dtr2004.saude.gov.br/dab/evento/mostra/documentos/mr.pdf>.
- 184 Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.

- 185 Vial, M ; Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- 186 Vial, M. (2010). Vocabulaire pour la direction des ressources humaines. Lambesc, France. Accède : 26 juin 2010. Récupéré de : http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Accueil_vocab.html
- 187 Vianna, C. P. (2002). O sexo e o gênero da docência. *Cad. Pagu* (17-18), pp. 81-103. Accède : 26 juin 2013. Récupéré de : <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>
- 188 Vieira, E. A. O; Cunha, D; Martinez M-L. (2013 janvier). *L'Internet et la démocratisation de l'accès à l'information: perspectives pour la construction identitaire de l'enseignant*. Colloque de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique Marseille 2013 Savoirs Compétences EAM ADEF- IFE.
- 189 Vieira, E. A. O. (2010). *Rôle du tuteur dans l'enseignement à distance*. (Dissertation pour le Master de sciences de l'éducation sur la direction de Martinez, M-L.) Université de Provence.
- 190 Vieira, E. A. O.et Martinez, M-L. V. (2013). O papel do tutor no ensino a distância / Rôle du tuteur dans l'enseignement à distance. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, (22)2, 223-225, mai./ago.2013. disponible en : <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/issue/view/90/showToc>
- 191 Vieira, E.A.O., Cunha, D. M., Martinez. M.L.M. (2012 juillet). La place de la réciprocité éducative dans le tutorat en formation ouverte et à distance. Communication n° 221. La Biennale de l'Education et de la Formation au CNAM. Transmettre ? Paris, Cnam. Accède 02 janvier 2013. Disponible : http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/e-viera-d-cunha-m-l-martinez-com-n-221-atelier-18_1359462750123.pdf
- 192 Vygotsky, L. (1985). Le problème des fonctions intellectuelles supérieures dans le système des recherches psychotechniques. *Anuário de Psicologia*. – (33) 2, 7-16.
- 193 Vygotsky, L. S.; Luria A. R. (1996). A criança e seu comportamento. Dans Vygotsky, L. S.; Luria A. R., *Estudos sobre a história do comportamento: símios homem primitivo e criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas; 1996. p.151-239
- 194 Vygotsky, L.S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- 195 Wood, D.; Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford*

Review of Education, (22) 1, 5- 12.

- 196 Y. Schwartz. (2007). Réflexion autour d'un exemple de h'avail ouvrier », dans Recherches et Etudes en Sciences Humaines, Publication de l'Université 20 Août 1955, Skikda, Algérie, Septembre 2007, (1), 38-49.
- 197 Zakhartchouk, J-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique.- PLANE, Sylvie, SCHNEUWLY, Bernard.- Les outils d'enseignement du français.- *Repères*, (22), 61-81.

ANNEXES

DONNEES

1. FORUMS

1.1 Analyse thématique-sémantique

1.1.1 Le tuteur clarifie le thème que le forum suivra

Tuteur	Le tuteur clarifie le thème que le forum suivra -	Code
Rouge	Dans ce forum on discutera l'activité 3 de planification et l'évaluation des actions en santé. « Une équipe de santé peut penser que les principaux problèmes d'une communauté, pour l'impact de leur profil de mortalité et pour ses complications, sont le diabète et l'hypertension artérielle... »	1.1
Rose	Dans ce forum on discutera de l'activité 3 de planification et d'évaluation des actions en santé. « Une équipe de santé peut penser que les principaux problèmes d'une communauté, pour l'impact de leur profil de mortalité et pour ses complications, sont le diabète et l'hypertension artérielle... »	1.1
Céleste	Activ-3. « Une équipe de santé peut penser que les principaux problèmes d'une communauté, pour l'impact en leur profil de mortalité et pour ses complications, sont le diabète et l'hypertension artérielle... » Comment faire face à une telle situation ?	1.1

Purpura	<p>« Une équipe de santé peut penser que les principaux problèmes d'une communauté, pour l'impact de leur profil de mortalité et pour ses complications, sont le diabète et l'hypertension artérielle... »</p> <p>Comment faire face à une telle situation ?</p> <p>Allons problématiser cette situation...</p>	1.1
Lilas	<p>Chers tutorés, nous allons discuter de l'activité 3 - Planification et évaluation des actions en santé.</p> <p>« Une équipe de santé peut penser que les principaux problèmes d'une communauté, pour l'impact de leur profil de mortalité et pour ses complications, sont le diabète et l'hypertension artérielle... »</p> <p>Comment faire face à une telle situation ?</p>	1.1
		1.2
Bleu	<p>Il est ouvert le forum de l'activité 03 du Module planification et d'évaluation des actions en santé.</p> <p>Nous allons discuter, dans cet espace, cette activité et je compte sur la participation de vous tous et de vos interactions. « Une équipe de santé peut penser que les principaux problèmes d'une communauté, pour l'impact de leur profil de mortalité et pour ses complications, sont le diabète et l'hypertension artérielle... »</p> <p>Comment faire face à une telle situation ?</p>	1.1
Cyan	<p>Bonjours tutorés,</p> <p>Il est ouvert le forum pour nous puissions discuter de la Planification et des actions de santé.</p> <p>Je vous attends, et vous embrasse</p>	1.2

Magenta	<p>Chers Tutorés, nous allons discuter de l'ACTIVITÉ 3 (Planification) du 11 au 19 mars :</p> <p>« Une équipe de santé peut penser que les principaux problèmes d'une communauté, pour l'impact de leur profil de mortalité et pour ses complications, sont le diabète et l'hypertension artérielle... »</p>	1.1
Olive		Non
Vert	<p>Chers Tutorés, nous allons discuter de l'ACTIVITÉ 3 – Planification :</p> <p>« Une équipe de santé peut penser que les principaux problèmes d'une communauté, pour l'impact de leur profil de mortalité et pour ses complications, sont le diabète et l'hypertension artérielle... »</p>	1.1
		1.2
Orange	<p>Nous allons discuter de l'ACTIVITÉ 3 – Planification :</p> <p>« Une équipe de santé peut penser que les principaux problèmes d'une communauté, pour l'impact de leur profil de mortalité et pour ses complications, sont le diabète et l'hypertension artérielle... »</p>	1.1
Turquoise	<p>Chers professionnels en formation, j'ai commencé ce forum, c'est sûr qu'il sera très avantageux pour la suite du travail. Allons y discuter !</p> <p>« Une équipe de santé peut penser que les principaux problèmes d'une communauté, pour l'impact de leur profil de mortalité et pour ses complications, sont le diabète et l'hypertension artérielle... »</p> <p>Comment faire face à une telle situation ?</p>	1.1
		1.2

Jaune	<p>Dans ce forum, nous allons discuter de l'activité 3 de la discipline : « planification et évaluation des actions en santé »</p> <p>« Une équipe de santé peut penser que les principaux problèmes d'une communauté, pour l'impact de leur profil de mortalité et pour ses complications, sont le diabète et l'hypertension artérielle... »</p>	1.1
--------------	---	-----

Source : Forum de Planification et d'évaluation des actions en santé de mars/2012
CEABSF

1.1.2 La question qui problématise

Tuteur	Le tuteur fait des questions problématiques ?	code
Rouge	Compte tenu de l'importance de la planification participative et stratégique, la cogestion et la responsabilité des différents acteurs (usagers, personnels de santé et les gestionnaires), comment gérer les questions de conflits entre les acteurs ? Pour répondre à cette question, s'il vous plait, travaillez avec les concepts de base de la planification de la stratégie.	2.1
	Votre équipe a-t-elle vécu des situations de conflits similaires à celle présentée dans cette activité ? Comment avez-vous fait face à cette situation ? Bon Travail, et j'attends la contribution de tous.	1.2
Rose	Compte tenu de l'importance de la planification participative et stratégique, la cogestion et la responsabilité des différents acteurs (usagers, personnels de santé et les gestionnaires), comment gérer les questions de conflits entre les acteurs ? Pour répondre à cette question, s'il vous plait, travaillez avec les concepts de base de la planification de la stratégie. Aussi, signalez si votre équipe a vécu des situations de conflits similaires à celle présentée dans cette activité et de quelle façon avez-vous fait face à cette situation.	2.1

Céleste	<p>Compte tenu de l'importance de la planification participative et stratégique, la cogestion et la responsabilité des différents acteurs (usagers, personnels de santé et les gestionnaires), comment gérer les questions de conflits entre les acteurs ? Pour répondre à cette question, s'il vous plait, travaillez avec les concepts de base de la planification de la stratégie.</p> <p>Votre équipe a-t-elle vécu des situations de conflits similaires à celle présentée dans cette activité ? Comment avez-vous fait face à cette situation ?</p>	2.1
Purpura		
Lilas	<p>Compte tenu de l'importance de la planification participative et stratégique, la cogestion et la responsabilité des différents acteurs (usagers, personnels de santé et les gestionnaires), comment gérer les questions de conflits entre les acteurs ? Pour répondre à cette question, s'il vous plait, travaillez avec les concepts de base de la planification de la stratégie.</p> <p>Votre équipe a-t-elle vécu des situations de conflits similaires à celle présentée dans cette activité ? Comment avez-vous fait face à cette situation ?</p> <p><u>Allons discutez ! J'attends la contribution et l'interaction de tous.</u></p>	2.1
		1.2
Bleu	<p>Compte tenu de l'importance de la planification participative et stratégique, la cogestion et la responsabilité des différents acteurs (usagers, personnels de santé et les gestionnaires), comment gérer les questions de conflits entre les acteurs ? Pour</p>	2.1

	<p>répondre à cette question, s'il vous plait, travaillez avec les concepts de base de la planification de la stratégie.</p> <p>Votre équipe a-t-elle vécu des situations de conflit similaires à celle présentée dans cette activité ? Comment avez-vous fait face à cette situation, pour résoudre les problèmes générés au jour le jour ?</p> <p>J'attends la contribution et l'interaction de tous.</p>	1.2
Cyan		Non
Magenta	<p>Compte tenu de l'importance de la planification participative et stratégique, la cogestion et la responsabilité des différents acteurs (usagers, personnels de santé et les gestionnaires), comment gérer les questions de conflits entre les acteurs ? Pour répondre à cette question, s'il vous plait, travaillez avec les concepts de base de la planification de la stratégie.</p> <p>Votre équipe a-t-elle vécu des situations de conflit similaires à celle présentée dans cette activité ? Comment avez-vous fait face à cette situation ?</p> <p>Allons discutez !... J'attends la contribution de tous.</p>	2.1
		1.2
Olive	<p>À partir de la théorie initiée dans le module, quels sont les éléments identifiés et comment faire face à la situation présentée (et aux vécus) pour initier un processus de planification ?</p> <p>« Il est entendu que dans un processus de planification, la lecture de la réalité de celle qui planifie n'est qu'une des possibles lectures de cette réalité. Par conséquent, il est essentiel que soit dûment pris en compte les interprétations de cette réalité, formulée par d'autres acteurs sociaux. Ce qui peut nécessiter la formulation de stratégies pour surmonter les conflits possibles » (Faria et al.)</p>	2.1
		Différente problématisation

Vert	Compte tenu de l'importance de la planification participative et stratégique, la cogestion et la responsabilité des différents acteurs (usagers, personnels de santé et les gestionnaires), comment gérer les questions de conflits entre les acteurs ? Pour répondre à cette question, s'il vous plait, travaillez avec les concepts de base de la planification de la stratégie.	2.1
	Votre équipe a-t-elle vécu des situations de conflits similaires à celle présentée dans cette activité ? Comment avez-vous fait face à cette situation ? Allons discutez !... J'attends la contribution de tous.	1.2
Orange	Compte tenu de l'importance de la planification participative et stratégique, la cogestion et la responsabilité des différents acteurs (usagers, personnels de santé et les gestionnaires), comment gérer les questions de conflits entre les acteurs ? Pour répondre à cette question, s'il vous plait, travaillez avec les concepts de base de la planification de la stratégie.	2.1
	Votre équipe a-t-elle vécu des situations de conflits similaires à celle présentée dans cette activité ? Comment avez-vous fait face à cette situation ? Allons discutez !... J'attends la contribution de tous.	1.2
Turquoise		
Jaune	Compte tenu de l'importance de la planification participative et stratégique, la cogestion et la responsabilité des différents acteurs (usagers, personnels de santé et les gestionnaires), comment gérer les questions de conflits entre les acteurs ? Pour	2.1

	<p>répondre à cette question, s'il vous plaît, travaillez avec les concepts de base de la planification de la stratégie.</p> <p>Votre équipe a-t-elle vécu des situations de conflits similaires à celle présentée dans cette activité ? Comment avez-vous fait face à cette situation ?</p> <p>Bon travail ! J'attends la contribution de tous.</p>	1.2
--	--	-----

Source : Forum de Planification et d'évaluation des actions en santé de mars/2012 – CEABSF

1.1.3 Autres questions apparues

Tuteur	Objectif	Code
Rouge		Non
Rose		Non
Céleste	Objectif : discuter d'une situation courante dans les quotidiens des équipes de santé de la famille qui se manifeste par différents points de vue sur la réalité même. Dans notre cas, les problèmes d'une communauté vue dans la perspective des professionnels de santé et des personnes qui y habitent.	1.4
Purpura		Non
Lilas	Objectif : discuter d'une situation courante dans les quotidiens des équipes de santé de la famille qui se manifeste par différents points de vue sur la réalité même. Dans notre cas, les problèmes d'une communauté vue dans la perspective des professionnels de santé et des personnes qui y habitent.	1.4
Bleu	Objectif : discuter d'une situation courante dans les quotidiens des équipes de santé de famille qui se manifeste par différents points de vue sur la réalité même. Dans notre cas, les problèmes d'une communauté vue dans la perspective des professionnels de santé et des personnes qui y habitent.	1.4
Cyan		Non
Magenta		Non
Olive	Objectif : Démarrer la discussion de ce module en reconnaissant l'importance de la planification stratégique, participative et des coresponsabilités, insérée dans un contexte spécifique/ territoire, en développant les étapes de reconnaissance pour sa mise en œuvre.	1.4
Vert		Non
Orange		Non
Turquoise	Le forum est un espace de discussions et de construction collective du savoir et non pas simplement un espace isolé pour poster un message. Il est donc très important d'interagir avec les collègues, de regarder et de s'exprimer les	2.2

	<p>contributions, pour aider le groupe à atteindre les objectifs proposés. Alors, ne déposez pas votre contribution le dernier jour, parce que vous devez entrer plusieurs fois dans la plateforme en ligne, au cours du période prévue, pour observer et contribuer pour le développement du forum.</p> <p>DÉBUT : 11 MARS - FIN : LE 19 MARS</p> <p>Je suis à votre disposition et je compte sur la participation de tous. Cordialement</p>	
Jaune		Non

Source : Forum de Planification et d'évaluation des actions en santé, de mars/2012 – CEABSF

1.1.4 Le tuteur encourage les étudiants à participer

Tuteur	Le tuteur encourage les étudiants à participer	Code
Rouge	13/03/12 à 12 :09 :44	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 162 ! Contribution opportune au début de notre discussion, car le rapport de votre expérience est très intéressant,	4.4
	surtout la façon dont elle a été menée et les résultats obtenus : en respectant les points de vue des différentes parties prenantes, la nécessité de négocier face à des conflits, la coresponsabilité...	4.2
	Alors, que diriez-vous d'élargir votre participation à explorer les concepts de base de la planification stratégique ? Embrassades,	
	13/03/12 à 12 :18 :58	3.3
	Salut ÉTUDIANT 165 ! Bien, tu es venu à la conversation, avec un débat excitant, comme sur ce forum !	4.4
	Dans ta contribution, tu poses la question centrale de notre débat : «... faire un plan d'actions en sachant que, souvent, les intérêts ne sont pas les mêmes ...».	4.2
	Donc, pourras-tu commenter la façon dont ton équipe intervient, quand cela arrive ? Quand tu parles de mise au point, ce devrait être de la mobilisation de la communauté à participer à des groupes sur le diabète et l'hypertension ? Avec mes amitiés,	
	13/03/12 à 11 :00 :42	3.3
	ETUDIANT 167, I la situation vécue est intéressante...	4.2
	Cependant, comment avez-vous résolu les divergences au sein de l'Unité (UBS) ? Pouvez-vous faire vos commentaires en vous concentrant sur les différents acteurs impliqués dans le conflit, ok ? Et nous en parlerons, parce que le thème est passionnant. Je vous embrasse.	

	14/03/12 à 07 :31 :25	3.3
	Salut ÉTUDIANT 172 ! Tu partages une expérience intéressante.	4.4
	Si nous concevons la perception de la planification comme un processus continu, les stratégies seront aussi variées, encore plus quand il s'agit de la recherche de résultats positifs, grâce à des activités éducatives. Ainsi, pourrais-tu compléter ton rapport, en nous disant pourquoi les changements de stratégies ont été nécessaires – sont-elles en cours (de changement) pour la 4e ? Différents points de vue ? De quels acteurs ? Amitiés.	4.2
	17/03/12 à 04 :45 :00	3.3
	Salut ÉTUDIANT 174 ! Tu apportes, avec ses commentaires, des aspects importants travaillés dans le module. Parmi eux, tu dis que «... la planification doit disposer de stratégies pour le court, moyen et long terme ... ». Autrement dit, nous ne pouvons pas être immédiatement sur ces problèmes complexes, où alors, certains d'entre eux seront résolus seulement par des actions intersectorielles. Comprenant, l'exemple que tu as cité de la dentisterie, tu as également montré que le professionnel vit des conflits lorsqu'il est confronté à certaines réalités... Il est alors besoin de penser à un processus participatif, où il peut y avoir plusieurs stratégies, afin de négocier pour répondre à ces intérêts. Amitiés,	4.4
	17/03/12 à 04 :22 :20	3.3
	Hey ÉTUDIANT 169, C'est ça !	4.4
	Ainsi, dès qu'on planifie, on doit tenir au clair ce qui est l'objet de nos actions de santé, le respect de l'opinion des différents acteurs impliqués dans le processus de planification, et ensuite, faire le bilan et réexaminer les stratégies de négociation. Dans ton travail, au sein de L'équipe de sante, tu as déjà vécu des conflits ? Amitiés,	4.2

	17/03/12 à 11 :36 :13	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 155 ! C'est bien que tu sois venu discuter avec le groupe !	5.2
	<p>Dans ton commentaire, tu précises que la planification stratégique est une excellente option quand il y a un peu d'adhésion dans le groupe de l'hypertension et du diabète.</p> <p>Pourrais-tu mieux expliquer cette affirmation ? Comment, toi et ton équipe, ont eu à traiter avec ce manque d'adhésion ? Amitiés.</p>	4.2
	18/03/12 à 11 :32 :08	3.3
	<p>Bonjour ÉTUDIANT 161 ! Quel plaisir de vous joindre à la discussion !</p> <p>Dans l'exemple du conflit survenu avec votre équipe, vous avez relaté les faits qui ont eu lieu, vous planifiez, réexaminez les stratégies adoptées et vous arrivez à un bon résultat. Et dans l'exemple donné dans la discussion, vous et votre équipe avez agi comment dans ce cas ? Amitiés.</p>	4.2
	19/03/12 à 04 :36 :11	3.3
	<p>ÉTUDIANT 160,</p> <p>Vous soulevez une question importante et,</p> <p>c'est pour cette raison que vous avez attiré notre attention, lors de la planification des activités éducatives pour les groupes de personnes qui ont cette caractéristique. Ce n'est pas qu'ils veulent faire usage du médicament, il y a souvent un manque de compréhension, vraiment. Nous devons avoir cette perception pour comprendre l'action de certains acteurs. Amitiés,</p>	4.4
	19/03/12 à 11 :52 :50	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 157 ! Stratégie intéressante,	4.4

	<p>tout en respectant le regard de l'un des acteurs impliqués dans le conflit. Embrassades du tuteur.</p>	
Rose	<p>13/03/12 à 09 :34 :57 C'est ça ÉTUDIANT 199 ! Tu te souviens des déterminants sociaux de la santé, parfois oubliés par nous. Les gens, vont réfléchir et discuter ? Je t'embrasse.</p>	3.3
	<p>13/03/12 à 09 :38 :27 C'est ça ÉTUDIANT 185 ! Vous aussi estimez que la communauté a voulu et a établi comme une priorité, et vous promouviez la santé de la même façon, n'est-ce pas ? Je vous embrasse.</p>	4.2
	<p>13/03/12 à 09 :40 :30 Calme ETUDIANT 179 ! Ça va aller ! Cependant, il faut de la patience et de la persévérance. C'est à long terme que nous récoltons les fruits des graines semées avec tant d'efforts. Croyez-le ! Embrassade.</p>	5.1
	<p>18/03/12 à 07 :46 :13</p>	6
	<p>À tous ! Je suggère une réunion avec toute l'équipe, où sera placé cette situation hypothétique, exposée dans l'activité et je demanderai des suggestions sur la façon de procéder. Autrement dit, la population n'a pas adhéré au projet, et alors ? Embrassade du tuteur.</p>	4.2
	<p>14/03/12 à 11 :31 :47 ÉTUDIANT 179, Que dirais-tu, avec ÉTUDIANT 182, de chercher d'en savoir plus sur les activités du Conseil municipal de la santé, puis de rassembler un Conseil local dans son unité de santé ? Je t'embrasse.</p>	1.7
	<p>14/03/12 à 11 :34 :57 ÉTUDIANT 197, et quant-à ta réalité, parle-nous un peu de ce sujet. Je t'embrasse.</p>	3.3
	<p>14/03/12 à 11 :37 :05 ÉTUDIANT 188, content de savoir que dans ta ville, vous comptez</p>	3.3

	avec une Commission locale de la santé !	4.2
	J'en suis ravi. Tous les professionnels de l'ESF participent-ils ? Pouvez-vous imaginer la demande sociale ? Comment sont résolues les exigences posées par ce comité ? Parlez-nous en un peu plus ... Je vous embrasse.	
	14/03/12 à 11 :37 :55 ÉTUDIANT 184, Raconte-nous un peu plus comme est votre réalité, en ce qui concerne ces conflits tels que présentés dans l'activité. Je t'embrasse.	5.1
	15/03/12 à 05 :12 :36 ÉTUDIANT 195 Bonjour ! Bienvenue dans la classe ! Commente un peu plus sur le conflit d'idées entre les différents acteurs sociaux, basé sur les concepts de PSE. Embrassade du tuteur.	1.6
		5.1
	16/03/12 à 11 :24 :24 À tous ! Notre plate-forme a eu quelques problèmes techniques, mais je pense que ça va se stabiliser aujourd'hui. Je demande à tous de reprendre la discussion dans ce forum. Organisez des répliques, dupliquez et répondez aux questions posées par moi (au début et à tous les collègues). Parlons-en ... Embrassade du tuteur.	2.2
		3.3
	16/03/12 à 05 :52 :57 C'est ça ÉTUDIANT 196 ! il est très important ton discours :	3.3
	« C'est en faisant bouger le focus par les utilisateurs, que l'on pourra décider de ce qui sera intéressant d'aborder, les <u>séminaires</u> étaient plus intéressants , puisque nous avons approché ce que la plupart avait intérêt de savoir ». Embrassade du tuteur.	4.4

	16/03/12 à 05 :54 :33	1.6
	ÉTUDIANT 180, tu t'es très bien souvenu,	4.4
	Telles que proposées par les questions Matus, ce sont celles que nous devrions utilisées dans toutes nos actions de santé, n'est-ce pas ? Embrassade du tuteur.	
	En 17/03/12 09:52:27	2.2
	À tous ! Notre forum est arrivé à sa fin.	3.3
	Que diriez-vous si chacun d'entre vous, d'aujourd'hui à lundi, essayez de résumer les principaux points abordés ? Bon travail ! Embrassade du tuteur.	
	18/03/12 à 05 :32 :34	1.6
	ÉTUDIANT 181, c'est bien que tu sois là. Tu nous manques.	2.3
	Reprends toutes les discussions et développe plus ta réflexion. Embrassade du tuteur	
	19/03/12 à 08 :56 :37	1.6
	ÉTUDIANT 177, bonjour ! Je suis content que tu aies trouvé le forum. Tu nous manques.	2.3
	S'il te plait, examine les questions posées par moi, au début de ce forum, et les commentaires de tes collègues et amplifie ta discussion sur le sujet. Embrassade du tuteur.	1.7

	19/03/12 à 08 :59 :19 ÉTUDIANT 178, raconte-nous un peu plus, les résultats de l'étude « RE (UNIR) PAR SUS ». Idée intéressante, en plus d'être facile d'accès, déjà que s'effectue l'activité en soirée, lorsque c'est possible à la grande partie de la population d'y participer. N'est-ce pas vrai ? Embrassade du tuteur.	3.3
	19/03/12 à 09 :01 :08 Bonjour ÉTUDIANT 187 ! Je suis content que tu sois venu. Tu nous manques. Apparemment, " tu as pris du retard" car il y a plusieurs commentaires. Cool ! Embrassade du tuteur.	1.6
	19/03/12 à 09 :04 :19 ÉTUDIANT 187, tu as fait plusieurs répliques, mais je voudrais revenir à la question initiale (lorsque j'ai ouvert le forum) et que tu as répondu. Embrassade du tuteur.	2.3
Céleste	13/03/12 à 01 :14 :16 ÉTUDIANT 224, Il est important ton placement	3.3
	dans le sens que nous devons « écouter et parler » avec la population et aussi que les problèmes d'HAS (hypertension) et de diabète sont liées, directement ou indirectement, aux problèmes identifiés par la population. Très bien !	4.4
	13/03/12 à 01 :21 :08 ÉTUDIANT 217, J'ai trouvé ta parole très importante	3.3
	à propos de la demande x nécessité et l'importance de découvrir les besoins à l'origine des demandes. Très bonne votre expérience de travail intersectoriel, ou, nous pouvons dire, de promotion de la santé, dans le sens de « l'autonomisation de la communauté locale ». Par ailleurs, tu montres déjà les façons d «écouter et parler» à la population, comme tu l'as suggéré ETUDIANT 224. Félicitations !	4.4
	13/03/12 à 01 :30 :40 ÉTUDIANT 219 Très bon ! J'ai aimé tout ce que tu as dit,	3.3

	<p>en particulier, en apportant à la discussion, l'idée d'acteurs sociaux. Dans la planification stratégique, il est nécessaire de faire face à la population organisée (pour être considéré comme un acteur social, on doit avoir un minimum d'organisation).</p>	4.4
	<p>13/03/12 à 01 :36 :11</p> <p>ÉTUDIANT 208, Je tiens à souligner un point important dans ton discours :</p>	3.3
	<p>Considérer les différents points de vue des différents acteurs impliqués sur le territoire, notamment la population. (le professionnel doit) Examiner les problèmes et les désirs de la communauté, cela facilite le processus de mobilisation pour celle-là. Les gens sont mobilisés pour résoudre ce qui est un problème pour eux . Tu donnes un indice important de la façon dont les groupes opératoires peuvent devenir intéressants pour les personnes qui y participent. Merci pour tes commentaires.</p>	4.4
	<p>13/03/12 à 01 :48 :49</p> <p>ÉTUDIANT 215, je te remercie pour ton contribution, c'est une riche expérience.</p>	3.3
	<p>Je tiens à le souligner dans les éléments de la parole liés au processus de planification.</p>	4.4
	<p>D'abord, l'objet d'une planification (qui est aussi l'objet de notre travail) : le problème. Cet objet n'est pas donné, il doit être construit dans un processus collectif, de préférence. Le problème, c'est quelque chose qui sera construit avec la conscience des individus (acteurs sociaux). Les gens doivent être conscients du problème.</p> <p>Dans le processus d'identification des problèmes, peut-être en utilisant des instruments différents, point : génogramme, EcoMAP et autres ... il fait partie du problème que nous travaillons pour trouver des solutions, également construit avec la participation des différents acteurs, et en particulier la population. Embrassade du tuteur.</p>	4.5
	<p>14/03/12 à 09 :25 :04</p>	3.3

	C'est ça, étudiant 270 :	
	une bonne planification nécessite une bonne compréhension du contexte et de la situation qui fait l'objet de cette planification. Embrassade du tuteur.	4.4
	14/03/12 à 09 :30 :55	3.3
	C'est vrai, ÉTUDIANT 225 !	4.4
	La vie d'une population est l'expression de leur état de conscience, et pour nous planifier avec elle, il faut savoir, autant que possible, leur état de conscience. Par ailleurs, nous devons aider les gens à avoir la connaissance de soi, de prendre conscience de leur état de conscience. En outre, nous nous efforçons plus, il y aura toujours un «aveuglement de la situation", a déclaré Matus. Embrassade du tuteur.	
	14/03/12 à 09 :36 :41	3.3
	Eh bien, ÉTUDIANT 225 !	4.4
	Comme nous l'avons dit, nous devrions essayer d'aider les gens à changer leur état de conscience. Pour ce faire, nous avons utilisé notre formation et les stratégies éducatives.	5.2
	Nous aurons l'occasion de discuter et de réfléchir sur eux, dans le quatrième module de ce cours, ce semestre encore. Embrassade du tuteur.	
	14/03/12 à 09 :45 :54	3.3
	Bonjour, ÉTUDIANT 213 ! Tu lances un grand défi ... En profitant de tes discours, je tiens à souligner	4.4
	(comme également cela a été placé dans la situation présentée à ce forum), et comme tu l'as dit, l'avis de la population est différente de l'équipe soignante. Ils sont des acteurs différents, avec un état de conscience différent et donc, avec un «regard» différent de la réalité. On peut donc parler de deux logos. Le défi pour l'équipe est	

	de construire un dialogue (nous pouvons comprendre comme les deux logos). Dialoguer entre eux et avec le public, dans la recherche d'une compréhension, avant de regarder un objectif commun. Embrassade du tuteur.	
	14/03/12 à 09 :54 :56	5.1
	Wow, ÉTUDIANT 224 ! Quelle belle réflexion et contribution, à ce forum ! Je pense que tu as tout dit ! Si nous ne parlons plus dans ce forum, cela aura été suffisant comme participation. Tu as traduit l'idée d'une petite «situation» placée dans notre texte.	4.4
	La plus grande est la capacité de l'acteur qui envisage de comprendre le point de vue des autres acteurs, c'est le meilleur plan. Cependant Carlos Matus parle à partir d'une perspective stratégique, de "jouer" avec l'autre, pour atteindre l'objectif. Ce qui est bien.	
	Cependant, son discours va plus loin, vers l'action communicationnelle, vers la recherche de la compréhension et du dialogue. Ce serait, en lui-même, un objectif majeur. Félicitations et merci pour ta contribution.	
Pourpre	03/12/12 à 11 :14 :45	3.3
	ETUDIANT 235, ton évaluation, par rapport aux groupes, est super importante	3.2
	parce qu'elle raconte l'efficacité qu'il faut avoir en matière d'éducation de la santé. Cependant, je voudrais attirer l'attention sur les activités que nous avons prévues, dans lesquelles, plusieurs sont faites sans consulter les utilisateurs.	5.2
	Je crois que, en proposant la participation des usagers à la planification des activités de l'équipe, c'est essentiel, car elle fournit une décision conjointe et, par conséquent, un pacte des acteurs. Embrassade	
	13/03/12 à 11 :44 :56	3.3
	ÉTUDIANT 234, c'est ça !	6

	Nous allons fouler le chemin, puisque nous avons le courage de sortir de l'ordinaire. Félicitations pour ton initiative. Amitiés.	
	17/03/12 à 01 :28 :39 ÉTUDIANT 246, Que du bon ! Tu as appelé l'équipe à participer aux discussions. Il s'agit d'un des plus nobles objectifs du cours.	3.3
		4.4
	17/03/12 à 01 :33 :42 Parfait, ÉTUDIANT 245 !	3.3
	le fait que les élèves ont entendu et organisé des ateliers à la demande, ne fuit pas les objectifs du Secrétariat de la santé et a atteint le public cible. Ce sont de telles initiatives qui nous font parler la langue de la communauté. Félicitations.	4.4
	17/03/12 à 01 :45 :26 Chers collègues, une autre contribution. « Il faut arrêter de courir derrière et arriver ensemble ». Phrase de la chanteuse Sandra de Sá, qui illustre la nécessité d'examiner les pratiques et les certitudes, en investissant dans les relations et les pratiques, dans lesquelles les participants, tout en reconnaissant leurs différences, peuvent parler et écouter, changer ou ajouter, en influençant la production de quelque chose de commun entre eux. Les gens, ne laisse pas la lecture : Collection de la communication et de l'information de la santé pour l'exercice du contrôle social, qui est la bibliothèque virtuelle, cela va sûrement élargir le regard. Amitiés.	5.1
Lilas	18/03/12 à 09 :23 :32	3.3
	ÉTUDIANT 279, il est très bon ton placement sur la planification stratégique situationnelle.	4.2
	Je voudrais savoir comment fais-tu la planification face à ces questions, avec la communauté dans ta ville ?	
	18/03/12 à 09 :34 :32	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 290 ! Tous les problèmes cités sont pertinents,	5.2

	dans cette perspective, j'attire l'attention sur l'importance du fait que nous faisons le diagnostic de la situation, pour savoir quels sont les principaux problèmes rencontrés dans notre zone de couverture, pour élaborer notre planification en fonction des besoins de la population.	
	18/03/12 à 09 :47 :37	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 295, par rapport ton affirmative, que la planification est essentielle, je suis d'accord avec toi,	4.4
	la planification est quelque chose d'inhérent à l'être humain, il permet une meilleure utilisation de notre temps et de nos ressources, tout en permettant que nos ressources soient remplies de la meilleure façon possible.	
	18/03/12 à 09 :53 :26	5.1
	ÉTUDIANT 295, Le problème avec la politique et les ressources humaines existeront toujours ; cependant nous sommes les techniciens et nous comprenons le problème et	6
	nous savons comment organiser notre processus de travail avec la planification et le plan d'action.	
	18/03/12 à 09 :57 :42	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 283, il est très bon ton placement,	4.4
	les gestionnaires disposent des ressources financières, les professionnels effectuent des actions avec les ressources disponibles et la population apporte ses affections et veulent que leurs besoins soient satisfaits. C'est vrai, nous devons impliquer tous les acteurs sociaux du processus.	
	18/03/12 à 10 :08 :32	3.3
	ÉTUDIANT 283, C'est ça !	1.7

	Allons interagir avec des collègues.	
	18/03/12 à 10 :14 :2 ÉTUDIANT 289, 'iestl bon que le projet montre des effets, je suis ravie. Nous devons croire en notre potentiel pour réaliser nos projets.	3.3
	18/03/12 à 03 :33 :31	5.1
	Bonjour ÉTUDIANT 292 ! On remarque qu'il y a plusieurs problèmes à résoudre dans votre région,	3.3
	ma suggestion est que tu fais le diagnostic de la situation pour déterminer l'ordre de priorité.	6
	Développer la planification participative, la négociation et la coresponsabilité des acteurs sociaux impliqués dans le processus de travail de tous les problèmes.	
	18/03/12 à 03 :26 :44	5.1
	Bonjour ÉTUDIANT 293 ! Nous sommes des professionnels de la santé chargés de la prévention et de la promotion de la santé de la population, ces problèmes existent ...	6
	nous devons savoir comment articuler la gestion et créer des stratégies efficaces pour réorganiser nos actions de santé, grâce à la planification stratégique participative.	
	18/03/12 à 10 :24 :02	3.3
	Bonjour, ÉTUDIANT 294 ! Je suis d'accord avec toi,	4.4
	pour exécuter la planification, la participation des acteurs sociaux dans la planification participative, la négociation et la coresponsabilité entre les acteurs impliqués, sont importantes .	1.7
	Allons interagir avec des collègues !	

	18/03/12 à 03 :17 :43	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 291, il est bien placé (ton affichage), pour l'exécution d'un projet, nous avons besoin de négocier avec les parties, avec les acteurs impliqués et c'est de la coresponsabilité des professionnels, en recherchant d'assurer une synergie entre tous les acteurs sociaux.	4.4
	18/03/12 à 03 :45 :56	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 288 ! Très bonne réflexion, l'objectif du cours est de former des professionnels, pour réorganiser leur processus de travail, c'est-à-dire, transformer la pratique. Par conséquent, nous devons impliquer , <i>dans le processus</i> , tous les professionnels, les utilisateurs et les gestionnaires, les conseillers en santé, etc	4.4
	18/03/12 à 04 :31 :13	2.2
	Comme le calendrier de ce forum a débuté le 11/03 et que son achèvement était prévu pour le 19/03. En raison d'un problème technique dans le 15ème et 16 ^{ème} jour, sur la plate-forme, ce forum se terminera le 21/03.	3.3
	Nous nous réjouissons de la participation active de tout le monde.	
Bleu		Non
Cyan	17/03/12 à 08 :13 :04 Tutorés, Bonne nuit ! D'abord, je dois m'excuser pour le retard. Nous avons eu des problèmes avec la plate-forme, et ici, sur notre pôle, nous avons eu des problèmes avec l'Internet. Le 15/03 a commencé notre Forum 5 : Activité du processus de travail. Je suis content [...] Je me réjouis de votre participation. Bon week-end, amitiés.	2.2
	17/03/12 à 08 :33 :35 Encore une fois, désolé de ce poste, il est, pour le forum, 'un processus de travail. Qu'est-ce qui se passe réellement, et nous, nous concentrons notre attention sur le patient et la planification de nos actions pour la solution du problème. Nous oublions que les acteurs sont les plus appropriés pour nous dire où il est nécessaire d'y avoir des changements. Qu'est-ce qu'un problème grave pour le personnel ? Peut-être que ce n'est pas aussi pertinent pour les	2.2

	usagers. Nous allons discuter et connaître la réalité de leurs communautés et partager leurs expériences. J'attends de vous, bon week, amitiés.	
Magenta	20/03/12 à 09 :49 :17	3.3
	Bonsoir à tous ! il est cool ton affichage, ÉTUDIANT 128 !	4.4
	Tu as cité les aspects importants à considérer dans la planification stratégique situationnelle : « participative (avec les acteurs sociaux impliqués) et l'existence des conflits (stratégies pour parvenir à un consensus) ». Amitiés	
	20/03/12 à 10 :00 :15	3.3
	ÉTUDIANT 129, elle est cool ta participation !	4.4
	En effet, la participation communautaire est essentielle, dans le processus de planification du travail d'équipe et des priorisations des actions qui seront développées sur les problèmes majeurs, identifiés collectivement.	2.1
	Une question qui retient mon attention, c'est : qui sont les acteurs sociaux ? Quand nous avons mis "utilisateur", est-ce que ça représente vraiment un acteur social ? Et l'association de la communauté ? Quels sont les autres acteurs que nous avons pu identifier, dans notre communauté ?	3.2
	Ce concept doit être clair en raison de son importance pour le processus de planification de nos travaux et de la construction de notre diagnostic situationnel.	
	Je demande, à chacun, de réfléchir à ce concept ! Embrassade	

25/03/12 à 11 :20 :33 Bonjour ÉTUDIANT 129 ! Je comprends les difficultés, elles existent réellement, mais ce n'est pas une meilleure «propagande» politique qu'une bonne acceptation et satisfaction des utilisateurs, avec le travail de l'équipe ! Embrassade	6
25/03/12 à 12 :12 :36	3.3
Bonjour ÉTUDIANT 132 ! Cool ses emplacements ! Comme tu l'as dit : « Le processus participatif permet à l'équipe de connaître la communauté, ces préoccupations et problèmes, de créer des liens avec elle ». Bientôt, nous aurons une plus grande adhésion de la communauté, à notre activité professionnelle proposée, plus motivée et satisfait du travail ! je t'embrasse.	5.1
25/03/12 à 12 :37 :54	3.3
Bonjour ÉTUDIANT 127 ! Cool ta parole et tu t'es bien souvenu d'une autre méthode de planification utilisée par le Plan directeur (Plano diretor) qui était réalisée par l'État, en partenariat avec certaines universités des municipalités, selon l'appartenance à une microrégion. Dans le cas du cours, nous utiliserons la planification stratégique situationnelle ! Amitiés.	3.1
25/03/12 à 11 :14 :01	5.1
C'était vraiment une douche d'« eau froide », ÉTUDIANT 131 ! Et bien cité, par vous, sur la situation de conflits, où plusieurs acteurs ont des intérêts et des objectifs différents ! Le grand défi, c'est de développer une planification participative, intégrant tous les points de vue des acteurs dans une négociation et en coresponsabilité par un effet de perspective à construire ou à développer un plan de réussite ! Amitiés.	4.4
25/03/12 à 10 :54 :53 Cool ton exemple, ÉTUDIANT 129 ! Embrassade	3.3

	25/03/12 à 11 :04 :56 Très bon, ÉTUDIANT 126 ! C'est le but de ce cours ! Je suis content que la vidéo ait modifié ta «lunette» par rapport à leur processus de travail, nous sommes, certainement sûr, d'être sur un chemin extraordinaire ! Amitiés.	3.3
		6
	25/03/12 à 10 :59 :24 Cool ton placement, ÉTUDIANT 124 ! Je suis content que ces réflexions, faites sur le forum, ont fourni des inquiétudes et des changements dans leur processus de travail et, aussi à son équipe ! Certes, celui qui va gagner c'est la population ! je t'embrasse.	3.3
	25/03/12 à 12 :01 :15 Cool ton expérience, ÉTUDIANT 122 ! je t'embrasse.	3.3
	22/03/12 à 08 :31 :31	5.1
	ÉTUDIANT 121, Bonjour ! En fait, l'intention était de les inspirer ! En fait, nous verrons de nombreuses limites et des difficultés dans le processus de travail de notre équipe. Et je suis heureux et sûr qu'il y a beaucoup de professionnels qui «se retroussent les manches » et confrontent cette habitude de modifier la condition de la réalité et la condition de la santé et de la maladie de la population ! Cependant, nous savons que la discussion remonte à une question que se reflète le forum précédent, le processus de travail, à propos de la discussion sur la culture institutionnelle, que la plupart d'entre nous, en tant que professionnels, préférons tomber dans le «pleurnicher» plutôt que de développer des activités, telles que celles citées par vous, pour surmonter et persévérer , au-delà de beaucoup de créativité ! (lol). En relation à population, nous pouvons dynamiser leur rôle d'acteur social, en montrant leurs droits et devoirs, notamment, en participant à des réunions de Conseils, comme beaucoup le savent. Embrassade.	3.1
	22/03/12 à 08 :40 :37	1.6
	Bonjour ÉTUDIANT 119 et collègues de classe ! Soyez les bienvenus ! I Il faut vraiment donner une chance à la communauté, de répondre. Est-ce que nous consencrons ce moment à écouter ou sommes-nous "habitués" à dire ce que nous pensons nécessaire ou important ! Embrassade.	2.3

	25/03/12 à 12 :07 :17	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 118 ! Cool ton emplacement ! Embrassade.	
	25/03/12 à 12 :53 :45 Bonjour ÉTUDIANT 117 et collègues ! Je crois que c'est un problème majeur et, malheureusement, commun à de nombreuses équipes de la Santé de la Famille ! Malheureusement, tous les professionnels de la santé se sont engagés, en temps plein, sur la proposition de la stratégie, qui a finalement entravé le processus de travail de l'équipe et l'organisation et la qualité des soins holistiques de la communauté ! Même si la rotation de ce professionnel et le manque de lien avec le travail et la population, sont une réalité. Comment résoudre ce problème ? Je suis sûr que plusieurs professionnels veulent connaître cette réponse ! Peut-être pas dans notre gouvernance, parce que souvent cette « forme » de travail est négociée et partagée avec la gestion antérieure. Je crois que les gens devraient être au courant de la situation, sans conflits directs avec le travail et sans le supprimer du processus de travail d'équipe ! Dur, non ? Peut-être que l'équipe a besoin de vraiment donner le "pas" qui peut, dans le cadre des activités, mais avec la connaissance de la gestion, à propos de où se trouve la limite pour les actions réussies. Cette discussion ne s'arrête pas là ... Embrassade.	5.1
		6
	25/03/12 à 12 :30 :00 ÉTUDIANT 116, Bonjour ! Malheureusement, j'ai déjà prolongé le délai, en raison des problèmes avec la net ! Par conséquent, il est nécessaire que tu construises la synthèse ! Cool, ce que tu as à dire, qui sait que toi tu ne peux pas contribuer avec ces confrères qui ont des difficultés, avec leurs renseignements pertinents, tel qu'on a l'occasion d'avoir avec le cours ! Amitiés.	2.2
Olive	23/03/12 à 01 :14 :02	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 100 ! Vraiment tes considérations sont très pertinentes et	1.7
	aident les collègues à participer à la discussion. Afin d'élargir le débat, que pense-tu d'appeler, à ce regard de la réalité, l'instance gestionnaire et de promouvoir la proposition d'une approche, avec ces acteurs ? Quels sont les stratégies et les liens que nous pourrions nous mettre sur la main ?	4.2

23/03/12 à 01 :21 :02 Bonjour ÉTUDIANT 115 ! Tu suggères que, pour une planification réussie, l'empathie / engagement dans le processus, sont vraiment indispensables. Nous sommes des gens qui nous occupons des gens. Comment penses-tu déclencher l'empathie avec les autres acteurs qui sont avec toi, dans ce processus de planification qui commence dans ton ESF ?	4.2
23/03/12 à 01 :41 :08 Bonjour ÉTUDIANT 113 ! Je suis content de votre contribution qui fait le lien entre ce forum de planification et le forum processus, dont nous parlons,	3.3
	1.7
ainsi que le collègue ÉTUDIANT 114. Je vous vois, vous deux, intégrées et participatifs.	4.4
	4.2
Afin de "pousser", tu as mentionné les Conseils locaux et l'implication douteuse des utilisateurs de cette instance .	
Participes-tu au Conseil local ou municipal ? Que pourrais-tu faire pour contribuer à une participation moins «douteuse » par les utilisateurs de cette instance de contrôle social ? Embrassade.	
23/03/12 à 08 :10 :01	3.3
Bonjour ÉTUDIANT 95 ! Cool tes opinions,	4.2
mais que penses-tu de nous dire quelles stratégies tu as utilisées pour la communication horizontale gestionnaire, avec les travailleurs ? Embrassade.	
23/03/12 à 05 :58 :41 Bonjour ÉTUDIANT 106 ! Que proposes-tu comme possibilité pour commencer la planification ? Embrassade.	5.1
19/03/12 à 11 :39 :33 Bonjour ÉTUDIANT 103 ! À la lecture de ton postage, je voudrais que tu postes pour nous : comment envisager, déjà, la façon dont tu penses obtenir ce travail, dans votre ESF / territoire ? Embrassade.	4.2

	23/03/12 à 05 :56 :58	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 105 ! j'ai trouvé important ton discours :	4.4
	« ... Connaissant son équipe et en identifiant les points forts de chacun, il est possible de tirer un plan d'actions, en distribuant des fonctions et en utilisant ce que chacun a de mieux à offrir dans ce travail...	6
	particulièrement, je crois que si nous trouvons comment utiliser le potentiel / talent des collègues, nous développerions le travail avec vraiment plus de bonheur. De plus, à mesure que nous découvrons de nouveaux patients, nous pourrions les lier encore plus (plus de lien) à travers ces portes et atteindre leurs consciences.	
	Je vous rappelle que le triangle de Matus, c'est pour toute la planification qu'il doit être fait, et l'angle se réfère à notre gouvernance au sein de notre plan. Embrassade.	
	23/03/12 à :52	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 103 ! Félicitations ! Tu discutes d'une intervention importante Qui est le dialogue avec la communauté.	4.4
		4.2
	Ce dialogue a lieu dans quel sens ? Est-il en dehors des conseils ? Avez-vous un programme systématisé avec la communauté, avec les dirigeants ?	6
	Dites-nous, afin, comment pouvons-nous évaluer la possibilité de les mettre en œuvre dans nos vies quotidiennes ? Nous allons changer nos actions innovantes. Embrassade	
	23/03/12 à 11 :19 :39	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 102 ! Félicitations, j'ai trouvé ta contribution super cool,	4.4
	Principalement en basant l'importance des existants, tels que les Conseils, et comme compte l'importance d'être ensemble. Je vais insister sur ce fait, avec d'autres collègues. Embrassade.	

	23/03/12 à 05 :36 :39 Bonjour ÉTUDIANT 101 ! Je suis content que tu aies ajouté l'intersectorialité et l'interdisciplinarité, qui élargit les acteurs et l'équipe, pour la construction de la planification stratégique. Comment peut-on les associer ? Embrassade.	3.3
		4.2
	22/03/12 à 06 :34 :15 Bonjour la classe ! En raison des difficultés d'accès, d'hier, nous donnons l'occasion de poster jusqu'à demain. l'important est de participer. Embrassade.	2.2
	24/03/12 à 09 :51 :45 Bonjour ÉTUDIANT 100 ! Quel dommage que le temps du débat est terminé, sur le forum ; mais les notes que tu apportes sur les dirigeants, nous pourrions les reprendre à un autre moment. Vraiment, quel défi dans notre processus de travail quotidien et ce recours de sortir de notre « zone de confort » et de prendre des mesures, lorsque nous avons des défis à surmonter ! Concernent la relation avec les dirigeants avec lesquels nous avons de difficiles relations pour aborder différents niveaux de la conscience politique, culturelle et des intérêts personnels, c'est vraiment un art. Le travail exige que nous ne nous détournions pas de ces gens, mais pour créer des stratégies pour travailler avec eux et malgré eux, les difficultés ont toujours existées. Comme neutraliser les boycotteurs ? Comment capturer de nouveaux acteurs sociaux et les insérer dans le processus ? Embrassade.	5.1
ert	17/03/12 à 07 :52 :49 Bonjour ! Malgré que ce forum ait eu une interruption, à cause de problèmes sur la plateforme, générés par la pluie (si nécessaire, mais que l'excès provoque tant de dégâts ...), on a eu une excellente participation. Même, il avait une recherche de l'interaction entre les étudiants. Nous avons encore 72 heures de réglementation pour discuter le thème.Allons-y !	2.2
		3.3
	Proposition d'une dynamique : entendre notre équipe ! Combien de fois avons-nous le temps d'écouter ? N'est-ce pas la question principale à faire ? Nous disons que nous laissons l'autre parler ... Mais est-ce là notre	4.2

	position ? Taire nos pensées et asseyons-nous en face de l'autre, dans une sage décision, fraternelle et accueillante. Ou, entendons-nous que nos pensées ? Comment faire un diagnostic situationnel qui reflète les vrais problèmes si l'on ne veut pas REELLEMENT ENTENDRE L'AUTRE ? SI NOTRE LUNETTE EST SALIE PAR NOS PREOCCUPATIONS INTERNES ? Laissez-nous réfléchir et débattre ? Embrassade.	
	20/03/12 à 06 :04 :29 Bonne nuit ! J'ai beaucoup aimé vous "entendre" ! Ce forum a des discussions qui mènent à la réflexion et c'est génial ! (Nous sommes-nous vider nous-mêmes, pour recevoir les autres, leurs besoins, leurs idées ?). Voici le désir de «parler» plus, de ne pas oublier que l'écoute est le principal besoin d'un dialogue ! Si deux parlent sans s'écouter, il n'y a pas de dialogue, mais un monologue à deux voix ... D'excellentes suggestions ! J'ai aimé la boîte à «entendre» la communauté ! Embrassades, laisser les débats et autres activités !	3.3
Orange	16/03/12 à 10 :08 :33	3.3
	Les gars, je suis vraiment heureux en profitant des commentaires. Parlons un peu plus sur la participation populaire à la planification. Des rapports sur les travaux du conseil municipal de la santé de sa municipalité. Il y a-t-il eu des conseils locaux dans ces domaines ? Nous allons en discuter ...	4.2
Turquoise	13/03/12 à 12 :17 :34	3.3
	Chers professionnels de la formation ! La discussion est très intéressante,	1.7
	elle a promouvait une bonne interaction entre collègues, ÉTUDIANT 41 et ÉTUDIANT 30. Objectif : discuter d'une situation courante dans les quotidiens des équipes de santé de la famille, qui se manifeste selon différents points de vue sur la réalité même. Dans notre cas, les problèmes d'une communauté dans la perspective des professionnels de la santé et les personnes qui y vivent... Questions guidant [...] Parlons-en ! Att,	2.2

	17/03/12 à 04 :27 :50	3.3
	<p>Chers professionnels de la formation, nous avons déjà commencé, avec force, notre participation dans le premier forum du module Planification et évaluation des actions de santé.</p> <p>Les problèmes d'une communauté, dans la perspective des professionnels de la santé et des personnes qui y vivent : (problème, la situation, l'acteur social, la négociation, la stratégie, la gouvernance, etc.). Comment dans leur vie quotidienne, cette réalité est commune ? Comment, vous et votre équipe, allez faire face ? Quelles sont les implications pour le personnel professionnel, les utilisateurs et les gestionnaires ? Un «besoin ressenti» dans la communauté est-il moins important que « les besoins des services de santé » ? Peut-il y avoir des liens entre les deux ? À votre avis, est-il possible de répondre à ces besoins ? Comment ? Aimablement.</p>	2.1
Jaune		

Source : Forum de Planification et d'évaluation des actions en santé, de mars/2012 – CEABSF

1.1.5 Le tuteur conduit le group vers un accord avec les corrigés

Tuteur	Le tuteur conduit le groupe vers un accord, avec les corrigés	
Rouge	17/03/12 à 11 :51 :17 Salut ÉTUDIANT 162 ! Est-ce juste, en respectant les différents points de vue des différents acteurs impliqués dans le processus de planification, et en définissant des stratégies impliquant l'ensemble des objectifs à atteindre ? Embrassade du tuteur	4.4
	17/03/12 à 11 :46 :47 Bonjour ÉTUDIANT 172 ! Attendons ÉTUDIANT 168 ... Eh bien, la question est fondée et opportune, puisque le statut socio-économique est un aspect important, lors de la préparation d'une action pédagogique visant à créer un lien - pensée les stratégies selon certaines caractéristiques du public auquel elle s'adresse. Amitié du tutorat et que la recherche de l'interaction avec les collègues continuent ...	4.4
	18/03/12 à 11 :56 :01 Salut ÉTUDIANT 155 ! Vous présentez des stratégies importantes pour résoudre les difficultés de votre unité, et ceci est fondamental lorsqu'on planifie. En dirigeant vos commentaires vers le conflit dont nous sommes saisis, je me demande comment, toi et ton équipe, sauraient agir contre ce problème.	4.4
	Pourrais-tu exposer des stratégies pour impliquer les parties prenantes dans notre conflit ? Embrassade du tuteur.	4.2
	19/03/12 à 05 :02 :07 Salut ÉTUDIANT 164 ! C'est vrai, quand on se propose de faire une planification participative, nous avons la participation de plusieurs acteurs, avec des visions différentes. Donc, il faut une action agglutinant - l'adoption d'une stratégie visant à résoudre le conflit.	4.4
	Ce qui pourrait être proposé par ton équipe ? Et nous en parlerons et en discuterons ... Amitiés du tuteur	4.2

	9/03/12 à 11 :34 :30	4.4
	Bonjour ÉTUDIANT 160 ! C'est vrai ! Les Conseils Locaux de Santé sont / peuvent être un espace important pour un processus de planification participative. Amitiés.	
Rose	03/11/12 à 03 :18 :18	3.2
	ETUDIANT 186, retourne aux questions initiales et explore plus son approche.	
	Je t'embrasse.	
	03/11/12 à 03 :19 :38	3.2
	ÉTUDIANT 191, bonjour ! Il manque encore quelques questions auxquelles il faut répondre.	2.3
	Remarques- tu l'ouverture du forum faite par moi ? Discute des autres points.	
	Je t'embrasse.	
	03/12/12 à 01 :03 :09	2.3
	ÉTUDIANT 200, bonjour ! Reprend les questions initiales	3.2
	et explore encore plus à propos de la discussion sur le sujet proposé. Je t'embrasse.	
	10/03/12 à 02 :30 :09	2.2
	ÉTUDIANT 201, ce forum n'était pas encore ouvert. Notez le calendrier. Il commence demain. En outre, j'ai besoin d'envoyer un message d'ouverture. Retourne plus tard, pour contribuer. Embrassades.	
	13/03/12 à 06 :19 :35	4.4
	ETUDIANT 186, c'est très important la construction commune ! Personne n'est le seul détenteur du savoir, et donc, on ne peut pas décider que faire. Par conséquent, la communauté doit donner son avis, comme dans ce cas.	4.2

	Compte tenu qu'il est important que nous renforçons le Conseil Local de la santé. Quiconque a implémenté ? Que dirais-tu de partager une partie de ton expérience ? Amitiés.	
	14/03/12 à 11 :32 :59 ÉTUDIANT 192, et l'écoute de la communauté ? Que faire face à la demande sociale ? Amitiés.	4.2
	14/03/12 à 11 :39 :10 Pensez au conflit d'idées. On veut une chose, l'autre veut autre chose. Rappelez-vous le «vouloir» de la communauté. Embrassades.	4.2
	16/03/12 à 11 :17 :45 ÉTUDIANT 189, s'il te plaît, reprend les questions initiales et d'explore un peu plus. Amitiés.	2.3
	18/03/12 à 08 :57 :36 ÉTUDIANT 178, Répond à ta question compte tenu la réalité dans laquelle tu vis. Et envisage, aussi, l'expérience des collègues commentée dans ce forum. Discourir plus sur ce sujet. Amitiés.	2.3
		1.6
Céleste		
Pourpre		
Lilas	18/03/12 à 09 :16 :11 ÉTUDIANT 278, tu as déclaré que l'équipe doit planifier le traitement et le contrôle de l'hypertension et du diabète, entre autres problèmes sociaux. Je veux savoir si tu l'as déjà fait et où tu l'a, fait ce plan et si tu as eu une répercussion dans la communauté ? Si non, comment comptes-tu faire dans ta ville ?	as
Bleu		
Cyan		
Magenta		

Olive	23/03/12 à 01 :32 :38 Bonjour ÉTUDIANT 114 ! Nous avons vraiment besoin d'initier le diagnostic situationnel vers la construction de la planification et on a besoin de beaucoup de discussions, de rencontres, mais certainement, il a besoin d'une méthode structurée et orientée vers sa réalisation. On a besoin de proposer, à l'équipe, et à la gagner pour cette construction. Tu as déjà évoqué cette possibilité avec eux ? Embrassade.	4.4
	23/03/12 à 05 :33 :25 Bonjour ÉTUDIANT 98 ! Quelles stratégies pensez-vous que nous pourrions utiliser, qui prennent en charge la gouvernance, pour déclencher le processus de planification de la construction de ton ESF ? Dites-nous le sur le forum. Embrassade	4.2
Vert		
Orange		
Turquoise	18/03/12 à 11 :46 :47 Cher(e) s, Une des fonctions du Conseil Municipal de la Santé est de communiquer à l'avance, à toute la population : la date, l'heure et le lieu de la réunion, pour que tout citoyen puisse y participer en tant qu'écouteur , et également, communiquer à l'avance à toute la population, les audiences publiques de la reddition des comptes, qui doivent avoir lieu tous les trois mois.	3.2
	Comme vous pouvez le charger à partir des membres du conseil d'administration ? Att, (cordialement)	4.2
Jaune		

Source : Forum de Planification et d'évaluation des actions en santé, de mars/2012 – CEABSF

1.1.6 Le tuteur porte son attention sur l'apprentissage des étudiants

Tuteur	Le tuteur porte son attention sur l'apprentissage des étudiants	Code
Rouge	03/11/12 à 11 :27 :33	3.3
	Bonjour étudiant 167 ! Je profite de voir ton attention sur les activités du CEABSF, parce que tu déclenches encore le débat à partir d'un autre forum.	4.2
	Et en effet, c'est un commentaire qui résume très bien le débat que nous commençons. Félicitations ! Pour augmenter ta contribution, tu pourrais rapporter spécifiquement la (les) situation (s) de conflit similaire (s) vécue(s) par ton équipe ? Comment vous (l'équipe) pourrez faire face à cette situation ? Avec embrassade du Tuteur.	
	16/03/12 à 09 :14 :25	4.4
	Bonjour ÉTUDIANT 172 ! Ta rétroaction nous donne l'occasion de rappeler, et c'est bien, l'idée de travailler dans la stratégie du contenu "... La stratégie est essentiellement un moyen de construire un plan élaboré pour assurer la viabilité dans le but d'atteindre certains objectifs" (CAMPOS, DO, SANTOS, 2010, p.26). Merci ÉTUDIANT 172 ! Et nous discutons les autres concepts de PES (planification stratégique situationnel)... Et ainsi, on se rend compte de l'importance de celui-ci.	
	17/03/12 à 05 :31 :52	1.7
	Bonjour ÉTUDIANT 163 ! c'est une bonne interaction avec des collègues,	4.4
	notant que l'investissement doit être en soins primaires / basics, précisément pour prévenir les problèmes de santé et, en conséquence, des difficultés dans les autres niveau du réseau de soins. Amitiés,	
	18/03/12 à 11 :42 :35	4.2
	Bonjour ETUDIANT 162 ! Dans ton commentaire, tu dis que : « ... Compte tenu de la planification stratégique situationnelle, à travers laquelle on peut viabiliser le projet, nous devrions appliquer les	

	<p>étapes suivantes : sans ignorer le malaise de la communauté, nous allons voir si elle a le contrôle sur les ressources pertinentes pour résoudre la situation. Si ses organisations sont stables et si elle a un projet visant à rendre l'intervention appropriée. Contempler les tiens, se serait les considérer comme des acteurs sociaux. Leurs demandes sur cette condition, doit être planifiée de façon stratégique et travaillées dans le but de les résoudre ».</p> <p>Comment penses-tu le leur expliquer de la meilleure manière qui soit ? « En contemplant ces questions, ils seront considérés comme des acteurs sociaux ». La communauté doit avoir certaines conditions à considérer les acteurs sociaux, dans la planification sanitaire ? Et si le conflit se présente à notre discussion, comment toi et ton équipe, agiriez-vous ?</p>	
	<p>9/03/12 à 11 :34 :30</p> <p>Bonjour ÉTUDIANT 160 ! C'est vrai, les Conseils Locaux de Santé sont / peuvent être, un espace important pour un processus de planification participative. Amitiés.</p>	4.4
	<p>19/03/12 à 11 :52 :50</p> <p>Bonjour ÉTUDIANT 157 ! Stratégie intéressante, tout en respectant le regard de l'un des acteurs impliqués dans le conflit. Embrassades du tuteur.</p>	4.4
Rose	<p>13/03/12 à</p>	4.4
	<p>ÉTUDIANT 182, tu dis que la communauté ne donne pas d'importance à certains problèmes de santé qui sont si répandus. Et nous, nous accordons une importance à d'autres problèmes qui se présentent à la communauté,</p> <p>Cela est-il important ? Allons réfléchir et discuter ? Amitiés.</p>	4.2
	<p>16/03/12 à 05 :50 :58</p> <p>C'est super ÉTUDIANT 189, ce que tu fais des échanges avec ÉTUDIANT 183 ! Ceci est important et bon pour l'évolution de tous. Embrassades.</p>	1.7
	<p>18/03/12 à 05 :36 :32</p> <p>À tous ! Je vous suggère de lire l'article intitulé : «Le pouvoir de</p>	4.5

	l'action locale», de la RADIS 108. Qui n'a pas lu ce magazine merveilleux, doit visiter : www.ensp.fiocruz.br / radis . Embrassades du tuteur.	
Céleste		
Pourpre		
Lilas		
Bleu		
Cyan		
Magenta		
Olive		
Vert		
Orange		
Turquoise		
Jaune		

Source : Forum de Planification et d'évaluation des actions en santé, de mars/2012 – CEABSF

1.1.7 Le tuteur fait rapidement la correction des concepts erronés lors de la discussion du forum

Tuteur	Le tuteur fait rapidement la correction des concepts erronés, lors de la discussion du forum.	Code
Rouge	14/03/12 à 11 :49 :39	5.1
	Bonjour ÉTUDIANT 171 ! Que dirais-tu pour mieux contextualiser ton affirmation, selon laquelle la planification stratégique n'a pas fonctionné,	4.2
	Estimes-tu que c'est un événement ponctuel ? Et ensuite, dis aussi pourquoi il ne faut pas recourir a une stratégie improvisée, en se référant à « faire de la terreur » ? Pourrais-tu nous en dire plus sur cette stratégie, aussi ? Amitiés,	3.1
	17/03/12 à 05 :27 :23 Salut ÉTUDIANT 171 ! Parlons-en et pensons, voyons : lorsqu'on parle de planification, en santé, on parle d'un processus complexe, au point de vue des différents acteurs, où les pensées différentes ne signifient pas toujours qu'ils donnent de l'importance à ce qui est rapporté / réalisé. Ainsi, l'existence d'un conflit peut vraiment arriver, et ce fait n'est pas définitif au point de penser que la planification ne fonctionnait pas (encore que, déjà dans ton commentaire tu te réfère à affiner la stratégie et à la planifier de nouveau.) En outre, on a besoin de réfléchir si ça nécessite une action improvisée - « action ... sur laquelle nous n'avions pas précédemment pensé, parce que nous avons été pris par surprise » (CAMPOS, FARIAS, SANTOS, 2010, p.20), plus encore par sa nature que tu supposais . Puis, même <i>que</i> je suis d'accord avec toi que personne ne veut subir l'hémodialyse, s'amputer un pied ou devenir aveugle, à cause du diabète et de l'hypertension, il est important de réfléchir pour savoir si ce serait la meilleure stratégie pour convaincre les gens, et en ce moment nos pensées retournent sur les concepts pédagogiques qui sous-tendent nos connaissances / nos pratiques.	3.1
		3.3

	<p>Qu'en penses-tu ? Encore plus, je me rends compte de l'important travail que vous faites dans votre communauté, c'est sûrement le résultat de la liaison et de la confiance. Embrassades</p>	
	<p>en 19/03/12 11 :29 :02</p> <p>Bonjour ÉTUDIANT 154 ! Réfléchissons : Est-ce que la planification n'est pas importante pour nous aider à neutraliser / minimiser l'ingérence politique dans nos actions ? Quand tu as dit que « ... la communauté voit seulement comme important les soins ambulatoires », qui pourrait faire un travail pour changer cette perception ? Et pourtant, tu affirmes que « ... Pour faire face à ce conflit d'une manière positive, on a mené les activités en conformité avec les ordres de la direction. » Est-ce ça ? embrassades,</p>	5.1
ose	<p>19/03/12 à 08 :57 :31</p> <p>ÉTUDIANT 178, et la sensibilisation des membres de l'équipe, comme c'est le cas ?</p>	4.2
	<p>19/03/12 à 10 :49 :14</p> <p>ÉTUDIANT 187, pensons-y ! Le meilleur n'est pas planifié ? Qu'as-tu fait pour changer cela ? As-tu déjà rencontré la communauté pour t'expliquer, à propos de tes soins ?</p> <p>Embrassade du tuteur.</p>	5.1
Céleste	<p>13/03/12 à 01 :26 :29</p> <p>ÉTUDIANT 206, <u>un seul petit détail</u> : l'équipe ne doit pas <u>intercéder</u> en faveur de la communauté, mais avec la communauté. En promotion de la santé, de l'autonomisation, cela suppose que le personnel de santé et / ou professionnels de la santé, ne remplacent pas les uns et les autres, dans ce processus. Je vous embrasse</p>	3.1
Pourpre		
Lilas		
Bleu		

Cyan		
Magenta		
Olive		
Vert		
Orange		
Turquoise		
Jaune		

Source : Forum de Planification et d'évaluation des actions en santé, de mars/2012 – CEABSF

1.1.8 Le tuteur stimule les étudiants qui n'ont pas encore participé au forum de faire les envois en temps voulu

Tuteur	Le tuteur stimule les étudiants qui n'ont pas encore participé au forum, de faire les envois en temps voulu	Code
Rouge	18/03/12 à 12 :00 :41 chers(e) s tutorés, le débat est très intéressant et nous allons suivre votre parole, mais, il nous manquera la participations de plusieurs collègues. Allons y!!! Entrez!! Participez!!! embrassade du tuteur.	1.5
Rose		
Céleste		
Pourpre		
Lilas		
Bleu		
Cyan		
Magenta		
Olive		
Vert		
Orange		
Turquoise		
Jaune	le 16/03/12 à 06 :29 :59 Chers tutorés qui ont participé et les autres qui sont toujours en attente, Les discussions indiquent, clairement, que cette situation	3.3
		1.5
		4.4
		4.2

	<p>est très courante dans le travail quotidien.</p> <p>Un collègue ÉTUDIANT 9 c'est exprimé très bien avec la « lecture de la réalité d'un acteur social ». La production sociale de la santé a besoin d'une plus grande compréhension, afin que les problèmes de santé du service et de la communauté soient interprétés en interrelation.</p> <p>Ainsi, nous avons maintenant conduire notre discussion :</p> <p>Comment pouvons-nous faire face, dans la communauté afin qu'elle puisse mieux visualiser et comprendre les problèmes identifiés par l'équipe de santé ? Et au contraire : avec l'équipe de soins de santé est-on en mesure de mieux visualiser et comprendre les problèmes rencontrés par la communauté. j'attende de vous tous, embrassades</p>	
--	---	--

Source : Forum de Planification et d'évaluation des actions en santé, de mars/2012 – CEABSF

1.1.9 Le tuteur reprend le thème de la discussion lorsque le group s'écarte du sujet proposé

Tuteur	Le tuteur reprend le thème de la discussion, lorsque le groupe s'écarte du sujet proposé.	Code
Rouge	13/03/12 à 11 :09 :23	5.1
	ÉTUDIANT 166, C'est bon que tu sois venu à notre conversation ! En ce qui concerne ton commentaire, Est-ce vraiment le problème que les utilisateurs ne donnent pas la valeur nécessaire au diabète et à l'hypertension ? Où est-ce le regard de l'auteur impliqué dans le conflit ? q'e'en penses-tu ? Amitiés.	5.2
		4.2
	17/03/12 à 11 :28 :07	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 171 ! Je suis heureux de continuer notre conversation qui rendait compte d'importantes réflexions sur le sujet en cours de discussion, puisque l'un des buts de ce forum est la construction collective du savoir, où apprendre et on enseigner, toujours. En ce qui concerne l'éducation en santé, au quatrième module, nous allons discuter davantage sur les concepts pédagogiques qui devraient sous-tendre nos actions, en matière de santé et reprendre la discussion, ok ? Merci ! Amitiés.	.1
	18/03/12 à 11 :48 :50	3.3
	Bonjour ÉTUDIANT 164 ! Bienvenue à notre discussion, tu nous as manqué ! Dans ton commentaire, tu apportes une contribution importante quand tu dis que la planification implique la participation de plusieurs acteurs et chacun participe avec une vision de ce qui est le problème ou, comme est, le	1.6
		4.4
		5.2

	<p>problème qui le dérange.</p> <p>Donc, pour augmenter leurs contributions, pourrais-tu clarifier comment, toi et ton équipe, agiraient sur le conflit, placé comme une question centrale dans notre débat ? Amitiés.</p>	
	<p>19/03/12 à 11 :39 :09</p> <p>Salut ÉTUDIANT 161 ! Il est vrai que les conflits sont le résultat de différents points de vue, sur une question particulière.</p> <p>Cependant, quelle attention de ton équipe a donnée au problème identifié par la communauté ? Amitiés.</p>	5.1
		4.2
Rose	<p>13/03/12 à 09 :32 :26</p> <p>ÉTUDIANT 182, tu dis que la communauté ne donne pas d'importance à certains problèmes de santé qui sont si répandus.</p> <p>Et nous, accordons-nous une importance à d'autres problèmes qui se présentent à la communauté et qui sont importants ? Allons réfléchir et discuter ? Amitiés.</p>	5.2
	<p>14/03/12 à 11 :29 :39</p> <p>ÉTUDIANT 190, c'est quoi ce cours SUPERA ? Discutez, encore un peu, de la situation présentée dans ce forum, compte tenu de la planification stratégique situationnelle (PES). Embrassades.</p>	5.2
Céleste		
Pourpre		
Lilas	<p>18/03/12 à 10 :05 :31</p> <p>ÉTUDIANT 289, nous savons qu'il y a de nombreux problèmes auxquels nous sommes confrontés dans la fonction publique, mais nous avons des savoirs et nous sommes des techniciens du processus, nous, nous devons réorganiser notre processus de travail et intervenir dans les problèmes, pour transformer la réalité.</p>	5.2
Bleu		

Cyan		
Magenta		
Olive		
Vert		
Orange		
Turquoise		
Jaune		

Source : Forum de Planification et d'évaluation des actions en santé, de mars/2012 –
CEABSF

1.1.10 Synthèse partielle

Tuteur	Synthèse partielle	Code
Rouge	<p>14/03/12 à 11 :44 :29</p> <p>À tous,</p> <p>Notre forum est très bon. Je profite pour consulter notre discussion. Il est important de se rappeler le discours de l'ÉTUDIANT 185 : « Vous ne pouvez pas faire la grave erreur de penser que nous ne faisons que la planification ou que d'autres le pense aussi comme moi. » Il s'agit d'un exercice constant que nous devrions faire.</p> <p>Encore, c'est nécessaire de rappeler ce que l'ÉTUDIANT 197 ajoute : « En fait, dans une communauté où il y a 'un manque de ressources de base (conditionnantes et déterminantes) pour une bonne qualité de vie, comme l'eau, l'emploi et a sécurité, qu'il n'y a, seulement, un souci avec le diabète ou l'hypertension ? Alors que tous leurs besoins de base ne sont pas respectés. Dans un premier temps, un bon plan serait de créer des liens avec la communauté, à travers quelque chose qui est important pour eux et de les éduquer et de les motiver (prise de conscience) à l'observance du traitement. [...] Il est nécessaire de faire valoir, efficacement et clairement, les besoins de la population, aux responsables de l'activation de ces ressources ». Mais cet argument ne peut pas être réalisé avec le soutien de la communauté, ce qui nécessitera probablement la formation et la mobilisation. VOIR LA CO-RESPONSABILITÉ ET AUTONOMISATION ICI ! Parlons-en !...</p>	4.1
Rose	<p>14/03/12 à 11 :44 :29</p> <p>À tous, Notre forum est très bon. Je profite de consulter notre discussion. Il est important de se rappeler le discours de l'ÉTUDIANT 185: "Vous ne pouvez pas faire la grave erreur de penser que nous ne faisons que la planification ou que d'autres le pense aussi, comme moi." Il s'agit d'un exercice constant que nous devrions faire.</p> <p>Il est aussinécessaire rappeler ce que l'ÉTUDIANT 197 ajoute : «En fait, dans une communauté où il y a 'un manque de ressources de base (conditionnantes et déterminantes) pour une bonne qualité de vie, comme l'eau, l'emploi et la sécurité, qu'il n' y a, peine seulement, un souci avec le diabète ou l'hypertension. Alor que tous leurs besoins de base ne sont pas</p>	4.1

	<p>respectés. Dans un premier temps, un bon plan serait de créer des liens avec la communauté, à travers quelque chose qui est important pour eux et de les éduquer et de les motiver (prise de conscience) à l'observance du traitement. [...] Il est nécessaire de faire valoir, efficacement et clairement, les besoins de la population, avec les responsables de l'activation de ces ressources. Mais cet argument ne peut pas être réalisé avec le soutien de la communauté, ce qui nécessitera, probablement, la formation et la mobilisation. VOIR LA CO-RESPONSABILITÉ ET AUTONOMISATION ICI !</p> <p>Parlons-en ! ...</p>	
Céleste		
Pourpre		
Lilas	<p>18/03/12 à 04 :14 :12</p> <p>Je veux féliciter les tutorés, qui ont participé au forum du Module 03 de la planification : [...]. J'affirme que votre contribution est primordiale pour améliorer la connaissance de notre planification. Allons y participer plus et interagir avec nos collègues. Qu'ils participent au débat plutôt que de mettre un postage Qu'ils participent plusieurs fois et se positionnant soit en accord ou en désaccord, mais que'ils nous enrichissent. Alors, PLANNIFIER :</p> <p>Réfléchir avant d'agir. Penser systématiquement, méthodiquement. Expliquer chacune des possibilités. Analyser leurs avantages et leurs inconvénients. Proposer des buts (Matus, 1996). Dans cette perspective, il (la planification) rend possible la compréhension et le partage d'un même langage qui est en mesure de contribuer au dialogue et à la participation effective de toutes les personnes impliquées dans l'élaboration et l'opérationnalisation. À savoir, décider à l'avance ce qu'il faut faire pour changer les conditions actuelles, promouvoir les actions et les services de santé qui répondent à la demande de la population, de manière efficace, juste et équitable et qui améliore la santé des utilisateurs.</p>	4.1
Bleu	<p>19/03/12 à 03 :51 :15</p> <p>À tous, ça va ? Je m'excuse pour cette interruption dans notre travail parce que la plateforme a été déconnectée et je vous remercie pour toutes les compressions. Je vous rappelle que puisque de la plateforme a perdu la connexion, vous pouvez toujours contribuer, ici, deux jours après la date prévue. Ce qui devait finir aujourd'hui, le 19 mars 2012, se terminera le</p>	4.1

	<p>mercredi 20 Mars 2012. D'accord ! Allons-y !</p> <p>Il est déjà certain de la nécessité d'un diagnostic situationnel, par vous tous. Rechercher les problèmes, classer-les selon les priorités (faible, moyen et élevé) et des risques auxquels la population est exposée et proposer des solutions à ces problèmes, avec un plan d'actions. En plus de la participation des usagers (écoute), d'autres éléments de la société vous aideront dans cette tâche.</p> <p>J'ai fait un résumé de leurs discours et en dessous, faites'un postage à un nouveau moment de notre forum.</p> <p>ÉTUDIANT 274 : [...].</p> <p>ÉTUDIANT 273 : [...]</p> <p>ÉTUDIANT 256 : [...]</p> <p>ÉTUDIANT 254 : [...]</p> <p>Astuce : Regardez la vidéo : Planification, c'est excellent ! Elle montre, clairement, ce qu'est une planification et une hidrogym.</p> <p>Lors de la planification des activités, qui ont le soutien total des gestionnaires, en faisant intervenir un financement ou non. C'est ce qu'il peut leur faire prendre conscience de l'importance des activités. Prévoir un agenda des groupes organisés pour toujours avoir du succès avec ses groupes d'exploitation et que les populations adhèrent.</p> <p>ÉTUDIANT 266 : [...].</p> <p>ÉTUDIANT 259 : [...]</p> <p>ÉTUDIANT 267 : [...]</p> <p>ÉTUDIANT 263 : [...].</p> <p>ÉTUDIANT 253 : [...]</p> <p>ÉTUDIANT 264 : [...]</p> <p>ÉTUDIANT 252 : [...]</p> <p>ÉTUDIANT 272 : [...]</p>	
--	---	--

	<p>ÉTUDIANT 253 : [...]</p> <p>ÉTUDIANT 269 : [...]</p> <p>ÉTUDIANT 271 : [...]</p> <p>ÉTUDIANT 250 : [...]</p> <p>ETUDIANT 270 : [...]</p> <p>ÉTUDIANT 268 : [...]</p> <p>ÉTUDIANT 262 : [...]</p> <p>Elles étaient excellentes, vos contributions, et poursuivons le raisonnement que nous avons de plusieurs exemples de groupes développés pour vous qui avez mentionné que « ça s'est amélioré ». Pour obtenir de bons résultats, ce qui est le plus souvent cité, c'est que la planification doit être participative.</p> <p>Comment obtenez-vous l'adhésion des groupes ? Les traitements du simple au complexe, etc. pour l'utilisateur ?</p> <p>Comment est la négociation avec l'utilisateur ?</p> <p>Comment lui montrer que son état de santé est à lui même et qu'il en est responsable avec vous, les professionnels ?</p> <p>ÉTUDIANT 271 [...]</p> <p>Nous allons continuer à penser ...</p> <p>Merci à tous les participants ! ceux qui n'ont pas encore participé sont invités à contribuer à notre discussion.</p> <p>A très bientôt !</p>	
	<p>22/03/12 à 06 :46 :52</p> <p>À tous ! Je dois fermer le forum, alors je l'ai décidé avec vous et tout le monde était d'accord. Je propose de laisser cette discussion ouverte, jusqu'à demain et le samedi matin 24 Mars, on fera la fermeture. La raison en est un autre problème que nous avons eu avec la plate-forme, hier, le 21 mars 2012, et notre coordonnateur a signalé q'e'il avait averti et attendu</p>	

	<p>jusqu'à maintenant, mais, vous les gars, il y a des collègues qui n'ont pas publié leurs contributions. Je vais leur envoyer ce message, pour empêcher quiconque d'être lésé.</p> <p>J'espère que vous conviendrez avec moi, que cela n'était jamais arrivé avant, et la dernière fois qu'il y a eu ce genre de problème sur la plateforme, il semble que ce fut dans la plupart des endroits, même pour nous qui vivons dans le centre de Belo Horizonte.</p> <p>Vos opinions sont de mieux en mieux et c'est ce que nous devons atteindre : un échange local à l'apprentissage. Excusez cette situation et merci pour tout ! Je vous embrasse t@us ! bye ! Blue.</p>	
Cyan		
Magenta	<p>22/03/12 à 08 :56 :50</p> <p>Bonsoir à tous ! Même si nous sommes dans les derniers instants de ce forum, il reste les questions pour refléter (y compris dans notre équipe) :</p> <p>Comment pouvons-nous faire face à la communauté, afin qu'elle visualise mieux et qu'elle comprenne les problèmes identifiés par l'équipe de santé ?</p> <p>Et à l'inverse : comment l'équipe de soins de santé est en mesure de mieux visualiser et comprendre les problèmes aperçus et cités par la communauté ? Beaucoup entre vous ont cité des formes et des stratégies, mais je suis sûr que cette discussion ne se terminera pas sur ce forum, nous penserons beaucoup, tout au long de ce module de PLANIFICATION ET D'ÉVALUATION DES ACTIONS EN SANTÉ ! Je vous embrasse très fort !</p>	4.1
Olive	<p>18/03/12 à 09 :22 :26</p> <p>Salut à la classe et bonsoir ! Je vois bien la participation des collègues, mais il me manque le dialogue, les pondérations relatives aux citations des autres collègues.</p> <p>Je tiens à féliciter pour ses commentaires l'ÉTUDIANT 107 qui amené des commentaires de la littérature, en trinquant avec la référence afin que nous puissions obtenir un peu plus de connaissances.</p>	4.1

	<p>Je me rends compte qu'il y a le consensus des opinions sur le fait que la planification stratégique est importante et nécessaire. La quasi-totalité (ÉTUDIANT 109, ÉTUDIANT 97, ÉTUDIANT 100, ÉTUDIANT 94, ÉTUDIANT 112) en quelque sorte, comme un point de départ pour la préparation de la planification, c'est la nécessité d'un diagnostic de la situation. Des collègues et l'ÉTUDIANT 110, ont ajouté que par un vrai diagnostic on doit connaître la réalité de la communauté, expliquée par les personnes même qui la composent ; souligner l'importance de l'écoute de l'ACS (Assistant communautaire de santé) et le renforcement des liens avec la communauté. C'était beau à lire, le récit de l'ÉTUDIANT 110 « ... considérer la communauté comme une partie de l'équipe. » Elle nous avertit aussi qu'une façon de créer du lien, ce n'est pas seulement par la santé et la maladie, mais aussi : « ... à travers des activités de loisirs. » « Je dis que nous devons convaincre les gens par le cœur plus que par la peur, l'autorité, la connaissance ou l'excès des savoirs. »</p> <p>Je pense qu'en quelques moments des récits, quand on a commenté le triangle Matus, on a confondu la gouvernance et le gouvernement. Je soutiens que la triangule sert pour nous accomplir, dans toute planification. Lorsque nous parlons de la gouvernance, nous analysons nôtre ou celle de notre (équipe) capacité de contrôler certains points, par exemple : notre agenda ! Les projets du gouvernement seront nos plans, qui sont cartographiées. La capacité du gouvernement, nous permet de travailler déjà avec l'acquisition de nouvelles connaissances.</p> <p>Je suis d'accord avec les ÉTUDIANT 95, ÉTUDIANT 108 et ÉTUDIANT 98, pour dire que la réalisation d'un plan est complexe, mais c'est notre défi et il doit devenir réalité, avec le cours.</p> <p>Il faut mettre la main à la pâte et nous allons commencer à construire la planification stratégique situationnelle, dans nos réalités de travail : ESF. Embrassade.</p>	
	<p>14/03/12 à 05 :39 :58</p> <p>Bonjour la classe ! Nous commençons notre discussion des idées et l'ÉTUDIANT 97 donne un coup-de-pied initial, pour les besoins de la construction du diagnostic local. Cette idée est renforcée par les ÉTUDIANT 115 et ÉTUDIANT 100, lorsque tous les deux réfléchisse à la nécessité d'une meilleure connaissance de la communauté. Dans ce sens relationnel, notre perception et notre construction du diagnostic local se réalise en tenant compte du « triangle de gouvernement » proposé par</p>	4.1

	Matus. Embrassade	
Vert	<p>13/03/12 à 11 :53 :10</p> <p>Bonjour ! Excellentes contributions : ÉTUDIANT 67, ÉTUDIANT 63, José ÉTUDIANT 71, ÉTUDIANT 49, ÉTUDIANT 59, ÉTUDIANT 55, ÉTUDIANT 60, ÉTUDIANT 66 et ÉTUDIANT 56! Un diagnostic situationnel est primordial pour que nous réalisons une planification ! Je suggère une lecture attentive de la section 2, du module de planification et d'évaluation de la santé. En plus, parce que nous allons faire ce diagnostic dans l'area de actuation (territoire) et présenter des affiches et des problèmes prioritaires du plan d'action, ce qui nécessitera beaucoup de temps pour l'élaborer.</p> <p>L'implication de tous les acteurs sociaux est le fondement de la réussite. Il est important de travailler, individuellement, en contact avec le patient mais il est également essentiel de travailler collectivement, l'ÉQUIPE ENTIÈRE ET LA COMMUNAUTÉ !</p> <p>Nous devons penser à tous les points ! Comment atteindre ces objectifs ! L'ÉTUDIANT 49 cite les étapes pour construire un projet et cite qu'une intervention serait un succès absolu, si l'objectif réel avait été atteint ... comme cela s'est produit avec l'ÉTUDIANT 66.</p> <p>Comme vous le mentionnez, les gens ont besoin de se faire entendre. Leurs besoins de base doivent être respectés. Après, il faut les sensibiliser à la nécessité d'un changement, ce qui permet des gains de la rupture des paradigmes. Je reviens à mentionner (voir le commentaire dans le forum de processus de travail en santé) la nécessité de la lecture du module de pratiques pédagogiques pour faciliter l'approche de l'individu et de la collectivité, à travers des techniques.</p> <p>Je suggère une réunion avec toute l'équipe, et que la démonstration de cette activité hypothétique, soit exposée dans ce forum et je demande des suggestions sur la façon de procéder. Autrement dit, la population n'a pas adhéré au projet et alors ? Notez les suggestions et affichez-les dans cet espace, ce vendredi, afin de discuter des idées et des concepts lus dans</p>	4.1

	les sections 1 et 2, du module de planification. Embrassade.	
Orange		
Turquoise		
Jaune	<p>le 16/03/12 à 06 :29 :59</p> <p>Chers tutorés qui ont participé et les autres qui sont toujours en attente,</p> <p>Les discussions indiquent clairement que cette situation est très courante dans le travail quotidien. Un collègue, l'ÉTUDIANT 9, a très bien résumé avec cette phrase : « la lecture de la réalité d'un acteur social. »</p> <p>La production sociale de la santé a besoin d'une plus grande compréhension afin que les problèmes de santé du service et de la communauté, soient interprétés en interrelation.</p> <p>Ainsi, nous allons maintenant conduire notre discussion :</p> <p>Comment pouvons-nous faire face à la communauté, afin qu'elle visualise mieux et comprenne les problèmes identifiés par l'équipe de la santé ? Et le contraire : avec l'équipe de soins de la santé comment être en mesure de mieux visualiser et comprendre les problèmes rencontrés et aperçus par la communauté ?</p> <p>Je vous attend tous, embrassades</p>	4.1
	<p>20/03/12 à 11 :34 :03</p> <p>Bonjour la classe ! Avec plusieurs messages dans la direction donnée, il est temps pour faire une autre synthèse partielle ! Elle était grande mais elle était nécessaire ...</p> <p>Regardez ce que nous avons construit ensemble :</p> <p>[...]</p> <p>Embrassade.</p>	4.1

Source : Forum de Planification et d'évaluation des actions en santé, de mars/2012 – CEABSF

1.1.11 Synthèse des forums

Tuteur	Synthèse des forums	Code
Rouge	Le rouge a fait la synthèse partielle et après il a dit que la partielle devrait remplacer la finale	4.3
Rose	<p>20/03/12 à 12 :29 :44</p> <p>Cher(e) s tutorés, Nous avons fini ce forum où nous discussions de l'importance de la planification participative et stratégique, de la cogestion et de la responsabilité des différents acteurs (travailleurs de la santé, des utilisateurs et des gestionnaires) et de la résolution des conflits entre ces acteurs. Notre collègue : l'ÉTUDIANT 191, nous a rappelé que « Chaque projet provient, principalement, d'un besoin, très diversifié et d'autres, plus simples, lorsque le groupe dépend plus que d'autres balles (????) en plus complexes, où ils ont besoin de plus de temps et de préparation. » L'ETUDIANT 182 dit : « La communauté ne donne pas souvent l'importance voulue à certains problèmes de santé qui sont très répandus. Alors, nous exigeons une plus grande prudence, car ils ne sont pas perçus de cette façon ». Cependant, l'ÉTUDIANT 197 s'estsouvenu qu' « En fait, dans une communauté qui manque de ressources de base (conditionnant des contraintes et des déterminants) nécessaires à une bonne qualité de vie, comme l'eau, l'emploi et la sécurité, le diabète ou l'hypertension ne sont pas des préoccupations de premier plan, puisque tous leurs besoins de base ne sont pas satisfaits. Pour gérer ce problème professionnel de la santé, on a un travail, à faire, beaucoup plus important que l'adhésion au traitement de ces maladies sous-jacentes. » Par conséquent, comme l'a dit l'ETUDIANT 200 « cela nécessite une vision dynamique de chaque situation vécue. » Eh bien, « Vous ne pouvez pas faire la grave erreur de penser que nous faisons, seulement, la planification et que l'autre pense aussi comme moi » (ÉTUDIANT 197). Pourtant, je crois que nous avons eu l'occasion de réfléchir à l'importance de renforcer le</p>	4.3

	Conseil municipal et local de la santé, comme c'est le cas dans certaines Ville, tel que nous l'a rapporté l'ÉTUDIANT 188. Et n'oubliez pas de partager, avec votre équipe, nos discussions. Je vous embrasse. Remarque : ceux qui n'ont pas envoyer le résumer à la place adéquate, s'il vous plaît, faites-le !	
Céleste	17/03/12 à 09 :04 :03 À tous, Je laisse le Céleste ⁽⁵⁰⁾ reprendre la discussion avec vous, à partir de ce point. À partir de maintenant, je reprends la suite du forum en tant que Naïpe. J'ai vraiment apprécié la discussion qui s'est déroulée ici, et c'était super de participer directement à ce le forum, avec vous. Merci pour cette occasion. J'embrasse tout le monde.	4.3
Pourpre	20/03/12 à 11 :43 :20 À tous, Nous avons terminé cette réflexion qui a travaillé sur plusieurs concepts... mais le but principal était de penser à la façon dont nous planifions nos actions et comment la communauté concernée a été motivée. Nous avons eu un partage super ! Embrassades.	4.3
Lilas	23/03/12 à 04 :02 :07 Cher(e) s tutorés,	4.3

⁵⁰ Le tuteur a pris des vacances et c'était le Naïpe responsable pour ce pole, qui a pris la suite.

	<p>Nous sommes arrivés à la fin de ce forum, avec une très bonne discussion sur l'importance de la planification stratégique et participative, sur la cogestion et la responsabilité des différents acteurs (usagers, travailleurs de la santé et gestionnaires) et sur la résolution des conflits entre ces acteurs.</p> <p>Pour la planification participative, il est d'une importance primordiale d'avoir la participation des gestionnaires, professionnels, usagers, enseignants, etc. Comme on le dit dans les rapports ci-dessous :</p> <p>« L'équipe doit avoir un plan avec des objectifs à atteindre, mais ça ne suffit pas ! La communauté devrait également être entendue, afin que vous puissiez faire comprendre les principales difficultés et que l'équipe a la responsabilité de donner des conseils sur la nécessité de certaines actions et de montrer que, sans la participation de tous, on ne peut pas obtenir de résultat, ÉTUDIANT 278 ». « Les gestionnaires ont les moyens financiers, les professionnels effectuent les actions avec les ressources disponibles et la population apporte ses affections et veulent que leurs besoins soient satisfaits. La bonne planification en santé, devrait être faite en fusionnant les points de vue de tous ces acteurs sociaux, il faut discuter, entre les professionnels concernés, des stratégies pour répondre, de façon satisfaisante, aux besoins de la population, en obtenant de la santé et en étant en mesure d'atteindre les objectifs, avec le budget alloué, ÉTUDIANT 283... « La participation aux négociations se déroule avec des intérêts différents, des utilisateurs, des travailleurs de la santé et des gestionnaires. Par conséquent, c'est ce qui permet la réalisation du plan d'action, « ÉTUDIANT 291; ... ». Sans oublier que la participation des différents acteurs est primordiale. « Les gestionnaires devraient également être conscients et écouter la communauté, puis, faciliter les interventions possibles qui pourraient être mises en œuvre, ÉTUDIANT 288 ... » « La participation communautaire dans la planification stratégique offre une meilleure adhérence, au-delà d'une solution efficace des problèmes, ÉTUDIANT 277 ... ».</p> <p>Donc, pour résoudre les situations de conflits entre ces acteurs, « Les professionnels doivent effectuer des actions et enquêter sur les besoins réels de la</p>	
--	--	--

	<p>population, mais ne pas laisser de prise aux principes, avec les problèmes habituels, ordinaires, et qui cachent les vrais problèmes et la population entre, dans ce débat, avec le rôle de soutenir leurs affections, ÉTUDIANT 280 ... ».</p> <p>« Ces situations peuvent être évitées avec le développement d'une planification comme un processus participatif, c'est-à-dire, en impliquant toutes les parties prenantes, à savoir : la population, les professionnels et les gestionnaires impliqués dans la prise de décision. Ainsi, vous éviterez de grandes divergences en ce qui concerne le service de santé, et il devient possible de « plaire aux Grecs (professionnels de santé) et aux Troyennes (population), ÉTUDIANT 286. » « C'est pour ça que nous devons élaborer un plan stratégique avec les autorités politiques, pour que les problèmes, apportés par la population, soient résolus sans compromettre la planification initiale, ÉTUDIANT 275 ... ».</p> <p>« Travailler dans la fonction publique est une situation conflictuelle. Il y a beaucoup d'acteurs, de nombreux problèmes, et ces conflits, quand il s'agit de système de santé, ont, seulement, de bons résultats quand nous faisons une bonne planification stratégique. Cette planification repose sur notre savoir intime de la situation actuelle et nous permet de définir celui que nous voulons atteindre, ÉTUDIANT 289 ... ».</p> <p>Pour conclure, c'est le message de Paulo Freire, cité par l'ÉTUDIANT 283 :</p> <p>« Paulo Freire disait : « lire » la réalité signifie avoir cette compétence : reconnaître la critique, qui attribue la capacité stratégique de la citoyenneté et de la connaissance, pour créer une alternative, ÉTUDIANT 283 ... ».</p> <p>Les tutorés, qui n'ont, malheureusement, pas pu participer, s'il vous plaît, élaborer la synthèse du forum et poster-la à l'endroit approprié : la synthèse 03 sur la plateforme.</p> <p>Tuteur,</p>	
Bleu	25/03/12 à 12 :20 :24	4.3

	<p>Bonjour tout le monde ! Nous fermons le forum activité 3 du module de Planification et d'évaluation de la santé. Je vous remercie de vos contributions. J'espère que cela a été productif pour vous tous, par rapport à la réalité de chacun. Pour qui s'intéresse à la majorité, il est devenu évident de comprendre l'importance de la planification (participative) en santé. J'espère que vous avez compris que chaque acteur social interprète, les actions de l'équipe, d'une manière différente et qu'il est important, pour l'équipe, de formuler des stratégies pour résoudre les conflits éventuels qui pourraient survenir. Le travail de l'équipe (y compris de tous ses membres) doit être synchronisé de telle sorte que chaque'un apporte son expertise à la réussite de la promotion et de la prévention de la santé. En résumé, les lignes sont les suivantes :</p> <p>ESTUDANTE 265 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 264 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 251 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 258 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 253 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 263 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 261 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 262 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 260 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 259 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 257 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 256 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 252 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 250 : [...]</p> <p>ESTUDANTE 249 : [...]</p> <p>Merci à vous tous.</p>	
--	--	--

	Au revoir	
Cyan	<p>25/03/12 à 10 :47 :14</p> <p>Bonjour tutorés ! La participation à ce forum, était prorogée jusqu'au 23/03,. en raison de problèmes avec l'internet dans mon immeuble, je ne pouvais pas la fermer à l'heure convenue.</p> <p>Je suis heureux, parce que je vois que dans ce forum, vous êtes devenus plus sûr au fur et à mesure que vous avez travaillé. Les opinions, les échanges d'expériences, ont contribué à la croissance de chacun de nous. À la prochaine, je vous embrasse tous, et vous souhaite une très bonne semaine et un bon dimanche.</p>	
Magenta	<p>25/03/12 à 10 :36 :43</p> <p>Bonjour tout le monde ! Comme indiqué dans ce forum, il a été fermé le 22 Mars ! En raison d'une panne de la plateforme, à cause des pluies, c'est pour cela, que la coordination avait prolongé le temps jusqu'à la date indiquée ! Je vous demande de rester à l'écoute, pour connaître les horaires des activités à ne pas les manquer dans les délais convenus ! Aucun message ne sera évalué après cette date, pour les commentaires du 23 mars ! Je demande aux élèves qui ne participent pas, de faire la synthèse de l'activité, sans oublier de mettre leurs idées en accord avec l'énoncé et les discussions en classe ! Je vous rappelle que vous avez besoin de justification pour ne pas participer, pour que votre synthèse soit jugée, vous pouvez l'envoyer par message. Le lieu de postage est dans la planification, l'icône de synthèse de l'activité forum 3 ! Embrassades. Si vous avez des questions, nous contacter.</p> <p>25/03/12 à 02 :32 :19</p> <p>PS : Rectification du message : envoyez la justification par message !</p> <p>Embrassades</p>	4.3
Olive	<p>23/03/12 à 08 :37 :54</p>	4.3

	<p>Bonjour à tous ! Nous allons maintenant établir la fermeture de ce forum. Les collègues qui n'ont pas encore affiché et si vous souhaitez le faire, vous pouvez l'envoyer lors de la synthèse du forum. Toutefois, si vous voulez que quelqu'un qui a participé réponde aux questions, je le ferai et peut-être même, je les posterai ici.</p> <p>Je crois que nous avons atteint l'objectif de ce forum, puisque c'était d'arriver à un consensus pour reconnaître l'importance de la planification stratégique. Nous avons même fait un lien entre le débat qui avait commencé avec le 1er Forum, sur les processus de travail pour intégrer les valeurs de planification et d'éléments, déjà perçus comme essentiels (travail en équipe, le dialogue, le partage des connaissances, la sécurité, la crédibilité, les liens, le lien avec la communauté et l'empathie / communication). Surtout ce dernier aspect (communication) est élaboré et discuté dans le cadre du forum qui se termine aujourd'hui, aussi. On doit bien reconnaître ce processus séquentiel et dynamique de nos études. Nous avons commencé le développement de la planification en définissant la nécessité d'un diagnostic situationnel, aussi réel que possible, sur le territoire de notre performance. Nous proposons un large regard, composé d'un groupe d'acteurs sociaux qui inclut tous les cas (la gestion, le contrôle et la protection sociale, elle-même) et les points de services (centres de santé, d'autres secteurs / intersectorialité), en plus de la reconnaissance de la communauté, dans le cadre de l'équipe : Santé familiale. Allons-y ! Embrassades.</p>	
Vert		
Orange	Retiré car ce n'est pas la synthèse	

<p>Turquoise</p>	<p>19/03/12 à 09 :02 :41</p> <p>Chers professionnels de la formation, nous entrons dans la dernière ligne droite de ce débat, et nous allons profiter du temps qui nous reste, pour parler un peu plus. Gracieusement,</p> <p>21/03/12 à 08 :34 :45</p> <p>Félicitations à tous les postages et aux réflexions ci-dessous ! Pour les solutions innovantes qui peuvent répondre aux problèmes qui touchent la population, au quotidien. Certains indices ont été identifiés :</p> <p>1e. Faire un diagnostic de la situation sanitaire du territoire ;</p> <p>2e. Pensez à l'utilisateur comme à un sujet qui va gérer son état de santé, individuel et collectif ;</p> <p>3e. Le plan de soins doit être intersectoriel, basée sur l'appréciation du contexte et la demande de la population ;</p> <p>4e. Décision prise pour un processus plus participatif et avec le soutien pour une construction collective : la communauté (participation du public) et de la gestion (contrôle social)</p> <p>5e. Promotion d'espaces de dialogue et de négociations, dans le quotidien l'équipe ;</p> <p>6e. implémentation du COUS (Conseil de l'Unité de la Santé).</p> <p>Les étudiants, qui pour une raison quelconque, n'ont pas participé aux discussions du forum qui s'est produite dans le délai prescrit par le calendrier de la discipline, devraient lire tous les commentaires que les collègues ont faits dans ce forum et préparer un résumé de leurs opinions, questions, et on en publiera une synthèse du Forum. Gracieusement.</p>	<p>4.3</p>
<p>Jaune</p>	<p>22/03/12 à 09 :23 :39</p> <p>Bonjour à tous ! La synthèse partielle, ci-dessous, devient, alors, notre synthèse finale !</p>	<p>4.3</p>

	Je vous embrasse ! le forum est fermé ! À plus.	
--	---	--

Source : Forum de Planification et d'évaluation des actions en santé, de mars/2012 – CEABSF

1.2 Syntaxe et opérations discursives et Pragmatiques, relationnelles et interlocutives

Il est obligatoire, pour tous les tuteurs, de démarrer le forum à la bonne date et avec l'énoncé ensuite. Cependant, les questions guides et les étincelles ont été convenues entre les tuteurs, dans leurs forums, pendant leur formation, et il est recommandé de les utiliser, pour problématiser la consigne de l'énoncé.

Forum – Activité 3 du module de Planification et d'évaluation en santé.

Énoncé :

Une équipe de soins de santé peut trouver que les principaux problèmes d'une communauté, leurs impacts sur le profil de la mortalité et les complications, sont le diabète et l'hypertension. En raison de ces problèmes, il faut mobiliser une grande partie de son énergie, mais le sentiment est que la communauté ne leur donne pas l'importance voulue. Il peut arriver que cette communauté se sente mal à l'aise avec ces problèmes et plus mobilisée par la difficulté d'accès à l'eau, avec le chômage et la violence. Comment faire face à une telle situation ? Nous allons discuter de cette question dans ce forum.

Question guide : Compte tenu de l'importance de la planification participative et stratégique, la cogestion et la responsabilité des différents acteurs (usagers, personnels de santé et les gestionnaires), comment gérer les situations de conflits entre ces acteurs ? Pour répondre à cette question, s'il vous plaît, travaillez avec les concepts de base de la planification stratégique.

Étincelle ⁵¹: Votre équipe a-t-elle vécu des situations de conflits similaires à ce qui a été présenté pour cette activité ? Comme avez- vous fait face à cette situation ?

1.2.1 Forum du tuteur Rouge

ETUDIANT 162

[...]

463 - Étudiant 162 -12/03/12 à 11:37:00

464 - Étudiant 162 – « de telle Ville »

465 - En répondant à la question :

464 - Alors que dans PES⁵² différents acteurs ont des perceptions différentes et expliquent leurs demandes, propositions et stratégies de solution, nous pouvons former une action centrale et atteindre un objectif commun.

467 - Situation vécue :

468 - Dans certaines communautés rurales, on a un très grand nombre de personnes obèses. C'est ce qui attire l'attention, en ce moment. Nous avons demandé aux résidents, à la fin d'une conférence sur «La vie en bonne santé»,

⁵¹ Il s'agit d'une expression imagée signifiant « allumer le feu de la discussion, soulevant une question problématique dans le but de provoquer le débat. »

⁵² PES - Planification stratégique situationnelle, développée par Carlos Tulio Matus Romo, économiste et Ministre chilien de l'Économie et la Reconstruction, sous le gouvernement de Salvador Allende. http://fr.wikipedia.org/wiki/Carlos_Matus

ce qu'ils [...]. Certains ont dit que ce serait bien, d'autres, pas beaucoup d'attention et une grande partie, a fait une autre demande [...].

469 - ROUGE -13/03/12 12:09:44

470 - Bonjour Étudiant 162,

471 - Contribution opportune, au début de notre discussion, puis le rapport de ton expérience vécue est très intéressante, surtout la façon dont elle a été menée et les résultats obtenus : en respectant les points de vue des différentes parties prenantes, la nécessité de négocier, face à des conflits, la coresponsabilité... Alors, que dirais-tu d'élargir leur participation, en explorant les concepts de base de la planification stratégique ?

472 - Je t'embrasse,

473 - Rouge

114 - Étudiant 162 - 19/03/12 à 05:32:45

115 - Salut Rouge !

116 - Expliquant ce qui serait « en contemplant ces items, ils seront considérés comme des acteurs sociaux ».

117 - Selon Matus (1989, 1993), il est essentiel que les acteurs sociaux aient: - Le contrôle des ressources pertinentes, de l'organisation peu stable et un projet pour d'intervenir dans cette réalité.

118 - [...] et s'ils ne les ont pas, ils seront orientés par l'équipe de santé pour s'organiser.

119 - L'équipe guidera cette organisation et leurs conflits sont médiatisés, en donnant la priorité aux personnes les plus pertinentes de la communauté.

120 – Je t'embrasse !

131 - Étudiant 161 - 19/03/12 à 05:07:41

132 - Étudiant 161, infirmière, « de telle Ville ».

133 - Bonjour,

134 - Étudiant 162, infirmière « de telle Ville »,

135 J'ai trouvé très intéressant de voir comment vous faites dans votre unité. J'ai pensé à mettre, dans mon unité, le « fichier rotatif », et comme cela se fait dans leur municipalité, y compris « telle infirmière » de ta Ville qui m'aidait, le seul problème est que [...].

126 - Étudiant 162 - 19/03/12 à 05:15:39

127 - Étudiant 162, infirmière « de telle Ville »,

128 - Salut Étudiant 161,

129 - Quel dommage ! Avec ce fichier rotatif, nous avons un bon contrôle et une vision de l'ensemble du programme.

130 - Je t'embrasse !

[...]

ETUDIANT 165

454 - Étudiant 165 -12/03/12 à 11:42:02

455 - Étudiant 165 - Chirurgien dentiste – « de telle Ville »

456 - Bonsoir,

457 - La planification stratégique est essentielle pour atteindre les objectifs fixés principalement avec les conflits d'intérêts.

458 - Une fois que vous avez défini l'objectif (contrôle du diabète et de l'hypertension), l'équipe de soins de santé [...].

459 - Rouge -13/03/12 12:18:58

460 - Salut Étudiant 165,

461 – Soit le bien venu à la conversation, encore plus pour un débat excitant comme c'est le cas dans ce forum ! Dans ta contribution, tu poses la question centrale de notre débat : «... faire un plan d'actions, tout en sachant que, souvent, les intérêts ne sont pas les mêmes ...». Donc, pourrais-tu commenter la façon dont ton équipe intervient quand cela arrive ? Quand tu parles de mise au point, cela devrait être la mobilisation de la communauté à participer à des groupes de diabète et d'hypertension ?

462 – Je t'embrasse,

463 – Rouge

319 - 17/03/12 à 12:55:32 - Étudiant 165

320 - Étudiant 165 – Dentiste – « de telle ville »

321 - Bonsoir,

322 - Je suis d'accord avec étudiant 174, lorsqu'il dit que dans ses rapports que, même dans nos visites, nous devons être attentifs aux réalités locales.

323 - Lorsque l'équipe a l'intention de travailler [...].

[...]

ETUDIANT 155

248 - Étudiant 155 - 17/03/12 à 10:06:29

249 - Étudiant 155, infirmière, « de telle ville »

250 - Il n'a pas dit comment travailler avec la prévention et la promotion, sans planification, c'est comme les collègues l'ont cité, ce processus doit être continu. Lorsque notre groupe de l'hypertension et du diabète se rend compte que sont rares ceux qui adhèrent à cette idée [...].

251 - Je pense que notre communauté est un peu le reflet de nous-mêmes, si nous pouvons établir un lien de confiance et d'amitié entre eux et l'équipe, bien sûr, que nous allons réaliser nos activités plus facilement et le résultat positif viendra avec le temps.

252 - Rouge - le 17/03/12 11:37:53

253 - Bonjour étudiant 155,

254 - C'est très bien que tu sois venu discuter avec le groupe ! Dans ton commentaire, tu précises que la planification stratégique est une excellente option quand il y a peu d'adhésions à des groupes d'hypertendus et de diabétiques. Pourrais-tu mieux expliquer cette affirmation ? Comment, toi et ton équipe, êtes-vous d'accord, avec ce manque de adhésion ? Je t'embrassade.

255 - Rouge

157 - Étudiant 155 - 18/03/12 à 10:17:13

158 Étudiante 155, infirmière, « de telle ville »

159 - Ma difficulté avec mes groupes d'hypertension et de diabète est une réalité présente dans mon quotidien, donc, j'ai besoin d'actions résolutes pour attraper les gens, le plus rapidement possible [...].

160 - Rouge - 18/03/12 à 11 :56 :01

161 - Salut Étudiant 155 !

162 - Tu présentes des stratégies importantes, pour résoudre les difficultés de ton unité, et ceci est fondamental lors qu'on planifie. En dirigeant tes commentaires vers le conflit que nous sommes en train de débattre , je me demande comment, toi et ton équipe, pourraient faire face à ce problème. Pourrais-tu exposer quelques stratégies pour impliquer les parties prenantes, dans le conflit ?

163 - Embrassade du tuteur.

[...]

ETUDIANT 171

415 - Étudiant 171 - 14/03/12 à 10:16:30

416 – Étudiant 171 - Infirmière de « telle ville »

417 - Cette activité est complexe ! En dépit du fait que la communauté ne donne pas suffisamment d'importance malgré la mobilisation massive de l'énergie de l'équipe. Et dans l'heure "H", il apparaît un mépris pour ces gens.

418 - Pourraient être intégrées dans un moment impromptu, comment la planification stratégique a échoué. Regardez, faire la «terreur» à un tel moment peut retenir l'attention de la population. Un discours comme : « Si votre tension artérielle est élevée, vous pouvez avoir un accident vasculaire cérébral (AVC) [...]».

419 - Après l'inattendu et l'improvisé. Maintenant, vous faites face à la volonté de la communauté contre d'autres questions qui sont fondamentales pour la santé et la qualité de vie. Les problèmes du chômage, de la violence et de l'accès limité à l'eau. Les professionnels de la santé peuvent préparer des projets, avoir la capacité d'intervenir dans une certaine partie de cette situation, mais la gouvernance, c'est les entrepreneurs locaux, la police militaire, le conseil municipal et le maire, chers collègues. Vous n'êtes pas d'accord ?

420 - Étreintes ...

411 - Rouge - 14/03/12 à 11:49:39

412- Bonjour Étudiant 171 !

413- Que dirais-tu de mieux contextualiser ton affirmation selon laquelle la planification stratégique n'a pas fonctionné, et dont tu estimes que ce n'est que ponctuel ? Et en conséquence, dis-nous, aussi pourquoi, il ne faut pas lancer main de l'improvisée, en se référant à « faire de la terreur » ? ce serait mieux de nous expliquer ta stratégie, aussi ? Je t'embrasse.

414. Rouge

308 - 17/03/12 à 09:57:41

309- Étudiante 171 - Infirmière « telle ville »

310 - Je ne considère pas comme ponctuel la planification stratégique ! Dans le cas en question, j'ai dit que cela n'a pas marché parce que l'activité a utilisé cette situation hypothétique, de sorte qu'à mon avis, lors de la planification, ça n'a pas fonctionné dans le cas de la question. On peut improviser sur-le-champ, mais nous devons examiner ce qui s'est mal passé et se préparer, par exemple, pour améliorer la stratégie et le plan, à nouveau.

311- Lorsque l'impromptu « faisant la terreur », a pu dire de façon informelle, d'effrayer les utilisateurs à être attentifs aux soins de santé [...].

314 - Étreintes ...

315 - Rouge - 17/03/12 05:27:23

316 - Bonjour Étudiant 171,

317- En parlant et pensant, voyons : lorsque l'on parle de planification en santé, c'est une parole d'un processus complexe, au point de vue des différents acteurs, où les pensées différentes ne signifient pas toujours qu'ils ne donnent pas d'importance à ce qui est rapporté / interprété. Ainsi, l'existence d'un conflit est un objet qui se passe réellement, et ce fait n'est pas définitif au point de penser que la planification ne fonctionnait pas (encore aujourd'hui, dans son commentaire, il se réfère à affiner la stratégie et le plan à nouveau). En outre, nous devons vous demander si vous avez besoin d'une action improvisée - « action ... sur lequel nous n'avions pas précédemment pensé, parce que nous avons été pris par surprise » (Campos et Santos, 2010 : page 20), ou d'autres choses à mettre. Eh bien, alors, je suis d'accord avec vous lorsque vous dites que personne ne veut faire l'hémodialyse, s'amputer un pied ou devenir aveugle à cause du diabète et de l'hypertension. Cependant, il est important de réfléchir pour savoir si ce serait la meilleure stratégie, pour convaincre les gens, et en ce moment, nos pensées font retour sur les concepts pédagogiques qui sous-tendent nos connaissances / nos pratiques. Qu'en

penses-tu ? Encore plus, je me rends compte de l'important travail que tu fais avec ta communauté, c'est sûrement le résultat de la liaison et de la confiance. Embrassade.

318 – Rouge

256 - Étudiant 171- 17/03/12 à 08:25:36

257 - Étudiante 171 - Infirmière de "telle ville"

258 - Salut Rouge !

259 - Je suis d'accord avec vous, la planification est quelque chose de continue, toujours prêt, on peut toujours l'améliorer.

[...]

261 - L'éducation sanitaire doit être abordée et travaillée selon le niveau de l'éducation du public cible. Ainsi, le lien de confiance avec la communauté, doit seulement contribuer à ce processus.

262 - Embrassades...

263 – Rouge - 17/03/12 à 11:28:07

264 - Bonjour Étudiant 171

265 - C'est bon de continuer notre conversation, en réalisant d'importantes réflexions sur le sujet en cours de discussion, puisque l'un des buts de ce forum est la construction collective du savoir, où nous apprendre et enseigner, toujours.

266 - En ce qui concerne l'éducation sanitaire, avec le quatrième module, nous allons discuter davantage sur les concepts pédagogiques qui devraient sous-

tendre nos actions en matière de santé et de reprendre la discussion, d'accord ?
Merci !!! Embrassades.

267 – Rouge

1.2.2 Forum du tuteur Rose

ETUDIANT 179

589- Étudiant 179 - 12/03/12 à 10:50:28

590 - Étudiant 179, médecin « de telle Ville » (rurale)

591 - Dans le cas spécifique de mon équipe, nous avons vécu des jours compliqués, très difficiles pour moi, et je crois aussi pour toute l'équipe, parce que les attitudes et les comportements d'un individu se reflètent sur l'ambiance.

[...]

593 – Je ferai ici un enchaînement personnel.

594 - [...] je me suis sentie frustrée et inutile. Je ne pouvais pas changer quoi que ce soit et je n'ai pas réussi à améliorer l'état de santé dans cette localité.

595 - J'ai cherché l'infirmière - collègue de travail et de cours [...]

596. Nous avons prévu une réunion d'équipe, pour lundi prochain. Nous allons débattre sur les questions du jour, analyser la situation dans son ensemble et faire un diagnostic correct de notre condition. [...]

597 -Je ne sais pas si cela va fonctionner, mais nous allons commencer. J'ai besoin d'y croire !

598 -Rose 13/03/12 à 09 :40 :30

599 -Calme Étudiant 179 !

600 - Ça va aller ! Cependant, il faut de la patience et de la persévérance. C'est à long terme que nous récoltons les fruits des graines semées avec tant d'efforts.

601 – Crois-le !

602 - Je t'embrasse.

603 - Étudiant 179 - 12/03/12 à 10:49:24

604 - Étudiant 179, médecin de « telle Ville » (rurale)

605 -Poursuivant ma réflexion :

606 - Mario Testa est un auteur d'Amérique-Latine, qui aborde la planification stratégique de la santé et propose, dans l'une de ses réflexions, sur la planification de la santé : « il faut intégrer au diagnostic et à la proposition administrative, une analyse de la structure du pouvoir sectoriel et une analyse des répercussions [...] »

607 - Donc, le but du processus de la planification des soins de santé, c'est le changement social, et il faut penser à la transformation sociale. Pour cela, nous avons besoin de planifier des interventions intelligentes, accessibles, complètes et responsables, sur l'atteinte de la réalité locale.

[...]

545 - Rose - 14/03/12 à 11:31:47

546 - Étudiant 179, Que dirais-tu-, avec Étudiant 182, de chercher à en savoir plus sur les activités du Conseil municipal de la santé, puis, rassembler un Conseil local de son unité de santé ?

547 - Je t'embrasse.

542 - Étudiant 179 - 13/03/12 à 08:27:06

543 - Étudiant 179, médecin, de « telle Ville » (rurale)

544 - En ce qui concerne le questionnement du tuteur par rapport au Conseil de santé, je ne peux pas répondre si nous en avons un, dans la municipalité et/ou en activité. [...] Normalement, les activités de la santé, dans la ville, sont venues à nous, avec une limite de temps imposée pour son achèvement.

311 - Étudiant 181 - 18/03/12 à 11:16:18

312 - Étudiant 181, médecin « de telle Ville »

313 - Bonjour, chers collègues !

[...]

315 – REMARQUE : Étudiant 179 en « telle Ville », il existe un conseil municipal de la santé (CMS), depuis plus de quinze ans, et, si je ne me trompe pas, les réunions ont lieu le lundi, au SMS (Secrétariat de Santé Municipale). Félicitations à la collègue Étudiant 191, qui a su synthétiser de façon pratique et objective, ce forum. Je vous embrasse tous.

[...]

50 - Étudiant 179 - 19/03/12 à 08:46:00

51- Étudiant 179, médecin, de « telle Ville » (rurale)

52 - La planification doit se faire en tenant compte des utilisateurs et de leurs besoins, en se demandant, toujours : « Quoi faire ? Comment le faire ? Avec qui le faire ? ». Et je suis d'accord avec la collègue Étudiant 180 –lorsqu'elle dit que « l'union et l'engagement de tous favorisent de manière que les changements nécessaires se produisent plus rapidement », parce que sans la participation réelle de tous (et d'enthousiasme pour la cause) on n'arrivera pas à atteindre les objectifs, ni la communauté. La cohésion de l'équipe est d'une grande valeur, dans cette marche. Étudiant 179

[...]

44 – Étudiant 180 19/03/12 à 08:51:24

45 - Étudiant 180, dentiste, de « telle Ville »

46 - Chers collègues,

47 - Voici ma synthèse d'accueil avec un extrait du livre "Alice au pays des merveilles», qui stipule :

48 – « Alice continua : « Dites-moi, je vous prie, de quel côté faut-il me diriger ? Cela dépend beaucoup de l'endroit où vous voulez aller, » dit le Chat. « Cela m'est assez indifférent, » dit Alice. « Alors peu importe de quel côté vous irez, » dit le Chat. »

49 - Ce petit dialogue qui se passe entre Alice et le chat, quand elle est à la croisée des chemins, ne sachant où aller, est un spectacle très intéressant. C'est là l'essence de la planification !

[...]

36 - Étudiant 179 - 19/03/12 à 09:32:19

37 - Étudiant 179, médecin, de « telle Ville » (rurale)

38 - Très intéressant Joyce, de placer le dialogue entre Alice et le chat ! Cela nous fait penser à un grand nombre de nos attitudes.

ETUDIANT 195

471 - Étudiant 195 – 14/03/12 à 02:34:59

472 - Bonjour, comment vas-tu Rose?

473 - Bonjour collègues !

474 - Eh bien, je vais parler un peu de ma réalité. Je travaille dans une ville de 24 millions d'habitants et [...]. Je suis en train d'essayer, essayer, essayer À la base, il y a beaucoup de difficultés de former, avec ma communauté, ce conseil, et je trouve beaucoup de barrières...

476 - Rose - 15/03/12 à 05 :12 :36

477 - Étudiant 195, Bonjour !

478 – Sois-le bienvenue dans la classe !

479 – Commentaires, un peu plus, sur le conflit d'idées entre les différents acteurs sociaux, basé sur les concepts du PES.

480 - Embrassade du tuteur.

461 - Étudiant 195 –14/03/12 à 02:44:21

462 - Étudiant 195, infirmière, de « telle Ville »

463 - Bonjour, étudiant 184 ! Votre réalité est malheureusement très courante, dans de nombreuses municipalités [...] mais avec ce module, je pourrais comprendre que la planification, bien structurée et fondée sur un diagnostic situationnel bien structuré, peut être une fenêtre à la fin du tunnel de nos difficultés!

464 - Et la plupart des unités de santé ⁵³que je connais ne ne font pas cette planification. Peut-être que c'est son l'absence qui entrave la réalisation des autres travaux ?

426 - Rose - 16/03/12 à 11 :24 :24

427 À tous,

⁵³ Unité basique de santé (UBS) - bbbbbb

428 - Notre plate-forme a eu quelques problèmes techniques mais, je pense que ça va se stabiliser, aujourd'hui. Je demande à tous de reprendre la discussion dans ce forum. Organisez des répliques, dupliquez, répondez aux questions posées par moi (au début et à tous les collègues).

429 Parlons-en ! ...

430 - je vous embrasse.

ETUDIANT 196

406 - ETUDIANT 196 - 16/03/12 à 03:26:44

407 - ETUDIANT 196 – Infirmière de « telle Ville ».

408 - Chers collègues, je me rends compte que beaucoup entre nous rencontrent les mêmes conflits et les mêmes difficultés au sujet de la prise en charge des patients de [...] selon le rapport de l'étudiant 184, qui lutte pour modifier le comportement de cette population.

412 - [...] Et avec ce changement, nous avons observé que les patients en décompressant et en régulant la pression, ont été intéressés aux soins de leur santé.

413 - J'espère que j'ai aidé des collègues avec cette expérience, car, elle a été très positive pour la communauté.

414 – Rose - 16/03/12 à 05 :52 :57

415 - C'est ça, Étudiant 196 ! Il est très important ton discours : « En faisant bouger le focus par les utilisateurs, ce sont eux qui ont décidés ce qui serait intéressant

d'aborder, et les **séminaires**⁵⁴ étaient plus intéressants , puisque nous avons approché ce que la plupart d'entre eux avait intérêt à savoir ».

416 Embrassades du tuteur.

ROSE

391 - Rose - En 17/03/12 09:52:27

392 - À tous, notre forum est arrivé à sa fin.

Que diriez-vous si, chacun d'entre vous, d'aujourd'hui à lundi, essayait de résumer les principaux points abordés ?

393 - Bon travail !

394 - Embrassade du tuteur.

ETUDIANT 181

311 - Étudiant 181 - 18/03/12 à 11:16:18

312 - Étudiant 181, médecin « de telle Ville »

313 - Bonjour, chers collègues ! La communauté dans laquelle je travaille, a de sérieux problèmes : la pauvreté extrême [...] Nous avons essayé d'organiser des conférences et des réunions, [...] Nous avons essayé de réduire le nombre maximal de [...]

314 - Je suis d'accord avec le collègue : Étudiant 199, en ce qui concerne les actions proposées, mais malheureusement, la plupart d'entre elles ont essayé, sans succès,

⁵⁴ Conférence pour donner des informations à la population, à propos de la prévention et de la promotion de la santé – éducation pour la santé.

parce que nous n'avons pas encore le plus important le plus fondamental, pour que tout se passe bien : PATIENT À VOULOIR.

315 – REMARQUE : Étudiant 179, en « telle Ville », il existe un conseil municipal de la santé, depuis plus de quinze ans, et, si je ne me trompe pas, les réunions ont lieu le lundi, au SMS (Secrétariat de Santé Municipale). Félicitations au collègue Étudiant 191, qui a su synthétiser, de façon pratique et objective, ce forum. Je vous embrasse tous.

316 - 18/03/12 à 05 :32 :34

317 - Étudiant 181, c'est bien que tu sois là. Tu nous manques ! Reprend toute la discussion et développe plus ta réflexion.

318 - Embrassade du tuteur

60 - Étudiant 181 - 19/03/12 à 07:22:27

61 - Étudiant 181, médecin, de « telle Ville ».

62 - Chers collègues et tuteur, je crois que nous avons tous vu le diagnostic de notre quotidien et que nous avons conscience que la meilleure façon d'atteindre nos objectifs, consiste à planifier. Mais, je pense que le point le plus difficile est d'arriver à sensibiliser les usagers [...]. Je suis d'accord avec le collègue Étudiant 183, quand il dit : "Nous devons faire le choix des priorités, en collaboration avec les utilisateurs », mais, voudrait-il nous rejoindre ? Ce n'est pas ce que j'ai vécu depuis les deux dernières années que je travaille au PSF (Programme de Santé de la Famille). Je vous embrasse tous.

ETUDIANT 177

244 - Étudiant 177 - 18/03/12 à 09:32:40

245 - Étudiant 177, infirmière, de « telle Ville »

246 - Bonjour,

247 - En analysant les commentaires des collègues, je me rends compte que la planification est fondamentale, dans une ESF (Équipe de Santé de la Famille). Nous avons besoin de «penser» avant d'«agir» pour réussir à atteindre un but.

248 - J'ai adoré l'exemple de l'ami qui a parlé de la réunion de l'HIPERDIA [...]

249 - Bien que le temps soit rare, la planification est toujours importante. Mais ce n'est pas facile ! Nous avons besoin que toute l'équipe soit impliquée. [...] Nous pensons organiser une journée d'actions pour les personnes âgées, dans la planification

251 – Merciiiiii !

282 - Rose - 18/03/12 à 07 :46 :13

283 - À tous,

284 - Je suggère une réunion avec toute l'équipe, où sera évoquée cette situation hypothétique, exposée dans l'activité et je demande des suggestions sur la façon de procéder. Autrement dit, la population n'a pas adhéré au projet, et alors !

285 - Embrassade du tuteur.

233 - Étudiant 177 - 18/03/12 à 09:57:48

234 - J'ai aimé l'idée de la Rose ! La réunion de l'équipe doit être avec tous les membres, les médecins et les dentistes. La rencontre est très importante, pour réaliser une planification efficace.

235 - Ce mois-ci, j'ai inclus la médecin à la réunion.

ETUDIANT 187

192 - Étudiant 187 - 18/03/12 à 10:55:15

193 – Médecin – de « telle Ville »

193 – Bonsoir !

Désolé, collègues et tuteur ! J'ai eu des problèmes avec l'accès au site dans mon temps disponible.

Comme je viens maintenant, j'ai décidé de lire tous les messages et de faire quelques commentaires sur les points qui, à mon avis, pourraient encore être clarifiés.

204 - Rose - 19/03/12 à 09:01:08

205 - Bonjour Étudiant 187 !

206 – Je suis content que tu sois revenu. Tu nous manques !

207 – Apparemment, tu as « rattrapé le retard pris », car il y a plusieurs commentaires. Cool !

208 - Embrassade du tuteur.

133 - Étudiant 187 - 19/03/12 à 09 :04 :19

134 - Étudiant 187, tu as fait plusieurs répliques, mais je voudrais revenir à ma question initiale (lorsque j'ai ouvert le forum) et que tu y répondes.

135 - Embrassade du tuteur.

111 - Étudiant 187 - 19/03/12 à 09:39:59

112 - Médecin de « telle Ville »

113 - Bonjour tuteur ! À propos de tes questions de l'ouverture du forum, ce qui se passe ici, dans notre unité, c'est que moi, le médecin, je suis loin des discussions sur la planification. Ce n'est pas parce que ça ne m'intéresse pas, mais parce que je travaille avec [...]

114 - Il y a eu des cas 'où je suis en réunion, puis, arrive un patient et, lorsqu'on lui demande d'attendre, il fait un «show» à la réception. Souvent, ça termine par une plainte qu'il dépose au secrétariat de la santé [...]

116 - Rose - 19/03/12 à 10 :49 :14

117 - Étudiant 187,

118 - Pensez-y ! Le meilleur n'est pas planifié ? Qu'avez-vous fait pour changer cela ? As-tu déjà rencontré la communauté, pour t'expliquer à propos de tes soins ?

119 - Embrassade du tuteur.

1.2.3 Forum du tuteur Magenta

ETUDIANT 179

589- Étudiant 179 - 12/03/12 à 10:50:28

590 - Étudiant 179, médecin « de telle Ville » (rurale)

591 - Dans le cas spécifique de mon équipe, nous avons vécu des jours compliqués, très difficiles pour moi, et je crois aussi pour toute l'équipe, parce que les attitudes et les comportements d'un individu se reflètent sur l'ambiance.

[...]

593 – Je ferai ici un enchaînement personnel.

594 - [...] je me suis sentie frustrée et inutile. Je ne pouvais pas changer quoi que ce soit et je n'ai pas réussi à améliorer l'état de santé dans cette localité.

595 - J'ai cherché l'infirmière - collègue de travail et de cours [...]

596. Nous avons prévu une réunion d'équipe, pour lundi prochain. Nous allons débattre sur les questions du jour, analyser la situation dans son ensemble et faire un diagnostic correct de notre condition. [...]

597 -Je ne sais pas si cela va fonctionner, mais nous allons commencer. J'ai besoin d'y croire !

598 -Rose 13/03/12 à 09 :40 :30

599 -Calme Étudiant 179 !

600 - Ça va aller ! Cependant, il faut de la patience et de la persévérance. C'est à long terme que nous récoltons les fruits des graines semées avec tant d'efforts.

601 – Crois-le !

602 - Je t'embrasse.

603 - Étudiant 179 - 12/03/12 à 10:49:24

604 - Étudiant 179, médecin de « telle Ville » (rurale)

605 -Poursuivant ma réflexion :

606 - Mario Testa est un auteur d'Amérique-Latine, qui aborde la planification stratégique de la santé et propose, dans l'une de ses réflexions, sur la planification de la santé : « il faut intégrer au diagnostic et à la proposition administrative, une analyse de la structure du pouvoir sectoriel et une analyse des répercussions [...] »

607 - Donc, le but du processus de la planification des soins de santé, c'est le changement social, et il faut penser à la transformation sociale. Pour cela, nous avons besoin de planifier des interventions intelligentes, accessibles, complètes et responsables, sur l'atteinte de la réalité locale.

[...]

545 - Rose - 14/03/12 à 11:31:47

546 - Étudiant 179, Que dirais-tu-, avec Étudiant 182, de chercher à en savoir plus sur les activités du Conseil municipal de la santé, puis, rassembler un Conseil local de son unité de santé ?

547 - Je t'embrasse.

542 - Étudiant 179 - 13/03/12 à 08:27:06

543 - Étudiant 179, médecin, de « telle Ville » (rurale)

544 - En ce qui concerne le questionnement du tuteur par rapport au Conseil de santé, je ne peux pas répondre si nous en avons un, dans la municipalité et/ou en activité. [...] Normalement, les activités de la santé, dans la ville, sont venues à nous, avec une limite de temps imposée pour son achèvement.

311 - Étudiant 181 - 18/03/12 à 11:16:18

312 - Étudiant 181, médecin « de telle Ville »

313 - Bonjour, chers collègues !

[...]

315 – REMARQUE : Étudiant 179 en « telle Ville », il existe un conseil municipal de la santé (CMS), depuis plus de quinze ans, et, si je ne me trompe pas, les réunions ont lieu le lundi, au SMS (Secrétariat de Santé Municipale). Félicitations à la collègue Étudiant 191, qui a su synthétiser de façon pratique et objective, ce forum. Je vous embrasse tous.

[...]

50 - Étudiant 179 - 19/03/12 à 08:46:00

51- Étudiant 179, médecin, de « telle Ville » (rurale)

52 - La planification doit se faire en tenant compte des utilisateurs et de leurs besoins, en se demandant, toujours : « Quoi faire ? Comment le faire ? Avec qui le faire ? ». Et je suis d'accord avec la collègue Étudiant 180 –lorsqu'elle dit que « l'union et l'engagement de tous favorisent de manière que les changements nécessaires se produisent plus rapidement », parce que sans la participation réelle de tous (et d'enthousiasme pour la cause) on n'arrivera pas à atteindre les objectifs, ni la

communauté. La cohésion de l'équipe est d'une grande valeur, dans cette marche.
Étudiant 179

[...]

44 – Étudiant 180 19/03/12 à 08:51:24

45 - Étudiant 180, dentiste, de « telle Ville »

46 - Chers collègues,

47 - Voici ma synthèse d'accueil avec un extrait du livre "Alice au pays des merveilles», qui stipule :

48 – « Alice continua : « Dites-moi, je vous prie, de quel côté faut-il me diriger ? Cela dépend beaucoup de l'endroit où vous voulez aller, » dit le Chat. « Cela m'est assez indifférent, » dit Alice. « Alors peu importe de quel côté vous irez, » dit le Chat. »

49 - Ce petit dialogue qui se passe entre Alice et le chat, quand elle est à la croisée des chemins, ne sachant où aller, est un spectacle très intéressant. C'est là l'essence de la planification !

[...]

36 - Étudiant 179 - 19/03/12 à 09:32:19

37 - Étudiant 179, médecin, de « telle Ville » (rurale)

38 - Très intéressant Joyce, de placer le dialogue entre Alice et le chat ! Cela nous fait penser à un grand nombre de nos attitudes.

ETUDIANT 195

471 - Étudiant 195 – 14/03/12 à 02:34:59

472 - Bonjour, comment vas-tu Rose?

473 - Bonjour collègues !

474 - Eh bien, je vais parler un peu de ma réalité. Je travaille dans une ville de 24 millions d'habitants et [...]. Je suis en train d'essayer, essayer, essayer À la base, il y a beaucoup de difficultés de former, avec ma communauté, ce conseil, et je trouve beaucoup de barrières...

476 - Rose - 15/03/12 à 05 :12 :36

477 - Étudiant 195, Bonjour !

478 – Sois-le bienvenue dans la classe !

479 – Commentes, un peu plus, sur le conflit d'idées entre les différents acteurs sociaux, basé sur les concepts du PES.

480 - Embrassade du tuteur.

461 - Étudiant 195 –14/03/12 à 02:44:21

462 - Étudiant 195, infirmière, de « telle Ville »

463 - Bonjour, étudiant 184 ! Votre réalité est malheureusement très courante, dans de nombreuses municipalités [...] mais avec ce module, je pourrais comprendre que la planification, bien structurée et fondée sur un diagnostic situationnel bien structuré, peut être une fenêtre à la fin du tunnel de nos difficultés!

464 - Et la plupart des unités de santé ⁵⁵que je connais ne ne font pas cette planification. Peut-être que c'est son l'absence qui entrave la réalisation des autres travaux ?

426 - Rose - 16/03/12 à 11 :24 :24

427 À tous,

428 - Notre plate-forme a eu quelques problèmes techniques mais, je pense que ça va se stabiliser, aujourd'hui. Je demande à tous de reprendre la discussion dans ce forum. Organisez des répliques, dupliquez, répondez aux questions posées par moi (au début et à tous les collègues).

429 Parlons-en ! ...

430 - je vous embrasse.

ETUDIANT 196

406 - ETUDIANT 196 - 16/03/12 à 03:26:44

407 - ETUDIANT 196 – Infirmière de « telle Ville ».

408 - Chers collègues, je me rends compte que beaucoup entre nous rencontrent les mêmes conflits et les mêmes difficultés au sujet de la prise en charge des patients de [...] selon le rapport de l'étudiant 184, qui lutte pour modifier le comportement de cette population.

412 - [...] Et avec ce changement, nous avons observé que les patients en décompressant et en régulant la pression, ont été intéressés aux soins de leur santé.

413 - J'espère que j'ai aidé des collègues avec cette expérience, car, elle a été très positive pour la communauté.

⁵⁵ Unité basique de santé (UBS) - bbbbbb

414 – Rose - 16/03/12 à 05 :52 :57

415 - C'est ça, Étudiant 196 ! Il est très important ton discours : « En faisant bouger le focus par les utilisateurs, ce sont eux qui ont décidés ce qui serait intéressant d'aborder, et les **séminaires**⁵⁶ étaient plus intéressants , puisque nous avons approché ce que la plupart d'entre eux avait intérêt à savoir ».

416 Embrassades du tuteur.

ROSE

391 - Rose - En 17/03/12 09:52:27

392 - À tous, notre forum est arrivé à sa fin.

Que diriez-vous si, chacun d'entre vous, d'aujourd'hui à lundi, essayait de résumer les principaux points abordés ?

393 - Bon travail !

394 - Embrassade du tuteur.

ETUDIANT 181

311 - Étudiant 181 - 18/03/12 à 11:16:18

312 - Étudiant 181, médecin « de telle Ville »

313 - Bonjour, chers collègues ! La communauté dans laquelle je travaille, a de sérieux problèmes : la pauvreté extrême [...] Nous avons essayé d'organiser des

⁵⁶ Conférence pour donner des informations à la population, à propos de la prévention et de la promotion de la santé – éducation pour la santé.

conférences et des réunions, [...] Nous avons essayé de réduire le nombre maximal de [...]

314 - Je suis d'accord avec le collègue : Étudiant 199, en ce qui concerne les actions proposées, mais malheureusement, la plupart d'entre elles ont essayé, sans succès, parce que nous n'avons pas encore le plus important le plus fondamental, pour que tout se passe bien : PATIENT À VOULOIR.

315 – REMARQUE : Étudiant 179, en « telle Ville », il existe un conseil municipal de la santé, depuis plus de quinze ans, et, si je ne me trompe pas, les réunions ont lieu le lundi, au SMS (Secrétariat de Santé Municipale). Félicitations au collègue Étudiant 191, qui a su synthétiser, de façon pratique et objective, ce forum. Je vous embrasse tous.

316 - 18/03/12 à 05 :32 :34

317 - Étudiant 181, c'est bien que tu sois là. Tu nous manques ! Reprend toute la discussion et développe plus ta réflexion.

318 - Embrassade du tuteur

60 - Étudiant 181 - 19/03/12 à 07:22:27

61 - Étudiant 181, médecin, de « telle Ville ».

62 - Chers collègues et tuteur, je crois que nous avons tous vu le diagnostic de notre quotidien et que nous avons conscience que la meilleure façon d'atteindre nos objectifs, consiste à planifier. Mais, je pense que le point le plus difficile est d'arriver à sensibiliser les usagers [...]. Je suis d'accord avec le collègue Étudiant 183, quand il dit : "Nous devons faire le choix des priorités, en collaboration avec les utilisateurs », mais, voudrait-il nous rejoindre ? Ce n'est pas ce que j'ai vécu depuis les deux

dernières années que je travaille au PSF (Programme de Santé de la Famille). Je vous embrasse tous.

ETUDIANT 177

244 - Étudiant 177 - 18/03/12 à 09:32:40

245 - Étudiant 177, infirmière, de « telle Ville »

246 - Bonjour,

247 - En analysant les commentaires des collègues, je me rends compte que la planification est fondamentale, dans une ESF (Équipe de Santé de la Famille). Nous avons besoin de «penser» avant d'«agir» pour réussir à atteindre un but.

248 - J'ai adoré l'exemple de l'ami qui a parlé de la réunion de l'HIPERDIA⁵⁷ [...]

249 - Bien que le temps soit rare, la planification est toujours importante. Mais ce n'est pas facile ! Nous avons besoin que toute l'équipe soit impliquée. [...] Nous pensons organiser une journée d'actions pour les personnes âgées, dans la planification

251 – Merciiiiii !

282 - Rose - 18/03/12 à 07 :46 :13

283 - À tous,

284 - Je suggère une réunion avec toute l'équipe, où sera évoquée cette situation hypothétique, exposée dans l'activité et je demande des suggestions sur la façon de procéder. Autrement dit, la population n'a pas adhéré au projet, et alors !

⁵⁷ Programme du gouvernement brésilien destiné (????)

285 - Embrassade du tuteur.

233 - Étudiant 177 - 18/03/12 à 09:57:48

234 - J'ai aimé l'idée de la Rose ! La réunion de l'équipe doit être avec tous les membres, les médecins et les dentistes. La rencontre est très importante, pour réaliser une planification efficace.

235 - Ce mois-ci, j'ai inclus la médecin à la réunion.

ETUDIANT 187

192 - Étudiant 187 - 18/03/12 à 10:55:15

193 – Médecin – de « telle Ville »

193 – Bonsoir !

Désolé, collègues et tuteur ! J'ai eu des problèmes avec l'accès au site dans mon temps disponible.

Comme je viens maintenant, j'ai décidé de lire tous les messages et de faire quelques commentaires sur les points qui, à mon avis, pourraient encore être clarifiés.

204 - Rose - 19/03/12 à 09:01:08

205 - Bonjour Étudiant 187 !

206 – Je suis content que tu sois revenu. Tu nous manques !

207 – Apparemment, tu as « rattrapé le retard pris », car il y a plusieurs commentaires. Cool !

208 - Embrassade du tuteur.

133 - Étudiant 187 - 19/03/12 à 09 :04 :19

134 - Étudiant 187, tu as fait plusieurs répliques, mais je voudrais revenir à ma question initiale (lorsque j'ai ouvert le forum) et que tu y répondes.

135 - Embrassade du tuteur.

111 - Étudiant 187 - 19/03/12 à 09:39:59

112 - Médecin de « telle Ville »

113 - Bonjour tuteur ! À propos de tes questions de l'ouverture du forum, ce qui se passe ici, dans notre unité, c'est que moi, le médecin, je suis loin des discussions sur la planification. Ce n'est pas parce que ça ne m'intéresse pas, mais parce que je travaille avec [...]

114 - Il y a eu des cas 'où je suis en réunion, puis, arrive un patient et, lorsqu'on lui demande d'attendre, il fait un «show» à la réception. Souvent, ça termine par une plainte qu'il dépose au secrétariat de la santé [...]

116 - Rose - 19/03/12 à 10 :49 :14

117 - Étudiant 187,

118 - Pensez-y ! Le meilleur n'est pas planifié ? Qu'avez-vous fait pour changer cela ? As-tu déjà rencontré la communauté, pour t'expliquer à propos de tes soins ?

119 - Embrassade du tuteur.

1.2.4 Forum du tuteur Magenta

ETUDIANT 129

304 - Étudiant 129 - 12/03/12 à 10:12:52

305 - Bonsoir Magenta et à tous les collègues de labeur !

306 - Je crois que cette équipe a eu tort d'essayer de développer un projet sans la participation de toutes les parties prenantes, en particulier les utilisateurs, en tenant compte que ce qui a été soulevé par l'équipe. Cette enquête est très importante pour la planification, mais les utilisateurs sont les plus grands bénéficiaires des projets, d'où la nécessité d'une participation active de la communauté.

307 - CE QUI PEUT ETRE BON POUR MOI, PEUT ETRE MAUVAIS POUR VOUS ! La communication, avec un membre de l'association, peut être un moyen de faire face à ce type de conflit.

308 - Le protocole de Manchester⁵⁸, par exemple, a été la cible de beaucoup de résistance de la population, voire des conflits créés entre les membres de l'équipe, mais c'est au cours des groupes opérationnels, qu'il faut souligner l'importance de celui-ci et que les utilisateurs comprennent la proposition. Mais, il était difficile de parvenir à un consensus !

309 – Magenta - 20/03/12 à 10 :00 :15

310 - Étudiant 129, elle est cool ta participation !

311 - En effet, la participation communautaire est essentielle, dans le processus de planification du travail d'équipe et des priorisation des actions qui seront développées dans les problèmes majeurs, identifiés collectivement !

⁵⁸ Qu'est-ce que c'est ce protocole de Manchester ?

312 - Une question qui attire mon attention : qui sont les acteurs sociaux ?

313 - Quand nous avons mis "utilisateur", ça représente vraiment un acteur social ? Et l'association de la communauté ? Quels sont les autres acteurs que nous avons pu identifier, dans notre communauté ?

314 - Ce concept doit être clair, en raison de son importance pour le processus de planification de nos travaux et pour la construction de notre diagnostic situationnel.

315 - Je demande, à chacun, de réfléchir sur ce concept !

316 – Embrassade.

317 - Magenta TAD

203 - Étudiant 129 - 18/03/12 à 03:13:29

204 - Pour continuer la discussion ...

205 - Lors d'un stage à l'université, j'ai été témoin du fait suivant : un PSF aux prises avec une importante population souffrant de problèmes respiratoires. Lutter pour obtenir plus d'équipements, tels que les nébuliseurs, qui était une forte demande de la consultation médicale, a finalement éteint les incendies.

206 – Comme il y avait beaucoup de fabriques qui étaient proches de cette zone, on a tous mis la faute sur eux, mais tout ce que la population voulait, s'était la pavage des rues. Pendant la campagne électorale, la plupart des rues ont été pavées. La demande de consultation a diminué et, par conséquent, la nécessité d'un nouvel équipement.

207 - Toute l'équipe, à partir de là, a commencé à réfléchir sur l'importance de l'écoute de la communauté et de transmettre des plaintes aux gestionnaires, lorsqu'aucune équipe n'avait de pouvoir pour résoudre le problème.

208 - Magenta - 25/03/12 à 10 :54 :53

209 - Cool ton exemple, Étudiant 129 !

210 – Embrassade.

211 - Magenta TAD

ETUDIANT 132

260 - Étudiant 132 - 14/03/12 à 08:20:17

261 - Bonne nuit à tous !

262 - Selon Merhy, « La planification est la manière d'agir efficacement sur quelque chose. » Cela se passe si nous connaissons l'état actuel d'un système et et que nous prévoyons comment y d'arriver. Bien que, nous sommes toujours dans le discours, nous devrions traiter l'utilisateur comme un tout. Nous planifions nos actions fondées sur ce que nous comprenons comme un problème. Et lorsque nous sommes confrontés à un manque d'intérêt de la communauté, nous sommes frustrés et démotivés. Nous devons apprendre à écouter avant de commencer les projets que nous croyons importants.

Le processus participatif permet, à l'équipe, de mieux connaître la communauté, leurs préoccupations et leurs problèmes, et de créer des liens avec elle.

264 – Magenta - 25/03/12 à 12 :12 :36

265 - Bonjour Étudiant 132 !

266 - Cool tes participations !

267 - Comme tu l'as dit : « Le processus participatif permet à l'équipe, de mieux connaître la communauté, leurs préoccupations et leurs problèmes, et de créer des liens avec elle. »

268 - Bientôt, nous aurons une plus grande adhésion de la communauté, à notre activité professionnelle proposée, plus motivée et satisfaite du travail accompli !

269 - Je t'embrasse.

270 - Magenta TAD

ETUDIANT 127

233 - Étudiant 127 - 17/03/12 à 07:59:44

234 - Bonne nuit à toute la classe !

235 – Il serait nécessaire de faire un plan d'actions avec la communauté. Ce qui permettra de recenser les besoins réels de la communauté, à travers l'écoute active des acteurs sociaux (dirigeants communautaires, personnes actives dans la communauté, représentants gouvernementaux, ACS⁵⁹, le personnel, les chefs religieux, nt les propriétaires de la boulangerie, du bar ...).

236 - Recenser les principaux besoins et élaborer un plan d'actions, en collaboration avec toutes les parties prenantes. En utilisant la méthodologie qu'expose les 5W2H⁶⁰ facilement et rapidement, la fonction de chacun, temps, coût, etc.

⁵⁹ ACS - Assistant communautaire de santé

⁶⁰ Le nom de cet outil a été bien établi en joignant les premières lettres des noms (en anglais) des lignes directrices utilisées dans ce processus. Ci-dessous vous pouvez voir chacune d'elles et ce qu'elles représentent:

What- ce qui sera fait (pas)

Why - Pourquoi le fait-on ? (justification)

Where - Où va-t-il être fait (local)

When - Quand on fait (le temps)

Who - Qui sera fait (responsabilité)

How - Comment (méthode)

How much - Combien ça coûte de le faire (coût)

237 – Magenta - 25/03/12 à 12 :37 :54

238 - Bonjour ÉTUDIANT 127 !

239 - Cool ton propos ! Et c'est bien de te souvenir d'une autre méthode de planification, utilisée par le Plan directeur (Plano diretor) qui était réalisé par l'État, en partenariat avec certaines universités des municipalités, selon l'appartenance à la microrégion. Dans notre cas du cours, nous utiliserons la planification stratégique situationnelle !

240 - Je t'embrasse.

241 - Magenta TAD

ÉTUDIANT 126

177 - Étudiant 126 - 19/03/12 à 07:57:03

178 - Je n'ai qu'une seule année de formation et de travail. En si peu de temps, j'ai eu le déplaisir de vivre avec certains groupes qui n'ont pas fonctionné.

179 - Parmi ces groupes d'adolescents, que nous avons approchés à l'école, j'ai réalisé qu'ils étaient plus préoccupés par le temps nécessaire pour terminer que de montrer un quelconque intérêt dans l'activité de débats ou de groupe. Donc, cette semaine, après avoir vu la vidéo sur la créativité, j'ai remarqué que l'on pouvait faire quelque chose de différent...[...] Nous verrons bien ... La suite au prochain chapitre.

180 - Magenta - 25/03/12 à 11:04:56

Très bien, Étudiant 126 !

C'est le but de ce cours ! Je suis content que la vidéo ait modifié ta «lunette», par rapport à leur processus de travail. Nous sommes, certainement, sur leur chemin de l'extraordinaire !

Étreintes.

TAD Magenta

ETUDIANT 121

98 - Étudiant 121- 20/03/12 à 11:35:24

99 - Bah! Magenta, maintenant, vous m'avez intrigué ! Êtes-vous dans une zone de confort ? Pense à cela : nous sommes des professionnels de la santé, les ressources financières sont comptées, nous devons prioriser les actions, nous avons plusieurs banques de recueils de données qui nous donnent des informations sur la morbidité / mortalité [...]. Embrassades.

100 - Magenta - le 22/03/12 08:31:31

101 – Bonjour, Étudiant 121!

102 - En fait, l'intention était de les aiguillonner !

103 - En fait, on vit de nombreuses limitations et des difficultés, dans le processus de travail de notre équipe, et j'en suis heureux et je suis sûr qu'il y a beaucoup de professionnels qui «se retroussent les manches » et font face à cette routine, pour modifier la réalité et les conditions de la santé et de la maladie, de la population ! Cependant, nous savons que la discussion autour de la question, reflétée dans le forum précédent, sur les processus de travail et sur la discussion de la culture institutionnelle, que la plupart d'entre nous, en tant que professionnels, préférons

tomber dans le «pleurnicher» qui plutôt que de développer des activités, telles que celles citées par vous, de les surmonter et de faire preuve de persévérance, ainsi que de beaucoup de CREATIVITE! (rsrsrsrs⁶¹).

104 – Par rapport à la population, nous pouvons dynamiser le rôle de l'acteur social, en montrant leurs droits et devoirs, notamment en participant à ces réunions de conseils, comme beaucoup le savent.

105 – Embrassades.

106 - TAD Magenta

109 - Étudiant 121 - 20/03/12 à 10:44:31

110 - Bonsoir à tous ! Étudiant 122, regarde l'importance de la communication dans le processus de planification. Il suffit de changer le nom pour que la proposition soit acceptée par les utilisateurs ... Bonjour magenta ! En relations avec les Conférences et Conseils municipaux de la santé, je me rends compte qu'il y a un biais dans la représentativité, ces gens qui parlent beaucoup, peuvent se faire entendre. Mais, il y a ceux qui «tombent en parachute » et ne disposent que de la fonction du quorum. Embrassades et à bientôt.

ETUDIANT 117

243 - Étudiant 117- 17/03/12 à 12:52:45

242 - «LA PLANIFICATION, C'EST DE REFLECHIR AVANT D'AGIR ! »

45 - Étudiant 117 - 22/03/12 à 10:06:20

46 - Bonsoir collègues et tuteur !

⁶¹ rsrsrs – C'est l'abréviation de rires en portugais.

47 - Au début de ce module, je me suis aperçu d'un problème dans l'équipe de santé, dans lequel je travaille, qui doit être résolu à établir des priorités et en proposant des solutions.

[...]

51 - Je pense que nous devons d'abord résoudre ce problème interne et, consécutivement, planifier les réunions de l'équipe, ouvertes à la communauté, afin que nous puissions approfondir les problèmes qui nous entourent.

[...]

53 - Est-ce que des collègues ont une solution ?

54 - Magenta - 25/03/12 à 12:53:45

55 - Bonjour étudiant 117 et collègues !

56 - Je crois que c'est un problème majeur et, malheureusement, commun à de nombreuses équipes de la Santé de la Famille.

57 - Malheureusement, ils ne sont pas tous des médecins engagés pleinement à la proposition de la stratégie (*de santé la famille*), ce qui a, finalement, entravé le processus de travail de l'équipe et l'organisation et la qualité de l'assistance, de façon intégrale, de la communauté. Même la circulation de ce professionnel et le manque de lien avec le travail et la population, sont des réalités.

58 - Comment résoudre ce problème ? Je suis sûr que plusieurs professionnels voudraient connaître la réponse ! Peut-être, qu'il n'est pas dans notre gouvernance, parce que souvent cette «forme» de travail est négociée et partagée avec la gestion antérieure.

59 - Je crois que les gens devraient être au courant de la situation, sans conflits directs avec le professionnel et sans le supprimer du processus de travail de l'équipe !

Dur, non ? Peut-être que l'équipe a besoin de vraiment « donner le pas⁶² » qu'il peut, en relation avec le cadre des activités, mais avec la science de la gestion, à propos de où se trouve la limite pour réussir des actions.

60 - Cette discussion ne s'arrête pas là ...

61 – Embrassades.

TAD Magenta

⁶² Marcher

1.2.5 Forum du tuteur Olive

ETUDIANT 100

286 - Étudiant 100 - 12/03/12 à 10:52:58

287 - Tout d'abord, je crois que l'équipe doit chercher l'information en elle-même. Consulter l'ACS⁶³ est toujours important quand il y a un conflit d'intérêts entre le personnel et la population desservie. L'ACS a les connaissances nécessaires et la facilité d'accès à la population et à l'équipe, pour combler le fossé entre les deux. [...]

288 – [on] Passer par l'idée du lieu de soins de santé comme un espace social, est également utile. [...]

292 - Olive - 23/03/12 à 01:14:02

293 - Bonjour étudiant 100 !

Vraiment, tes considérations sont très pertinentes et aident les collègues à participer à des discussions. Afin d'élargir le débat pour appeler à un tel regard de la réalité de l'instance gestionnaire et promouvoir une proposition d'approche, aussi, avec ces acteurs : Quels sont les stratégies et les liens que nous pourrions utiliser ?

239 - Étudiant 100 - 16/03/12 à 04:48:03

240 - Dans la situation présentée dans l'activité 3, je comprends qu'il y a une faille dans le plan et dans la capacité de gouvernement. L'équipe, pour moi, a mis en place

⁶³ ACS - agent de santé communautaire : C'est un professionnel, du niveau, normalement, de l'enseignement secondaire ou technique ; il a un rôle clé dans la stratégie de la santé de la famille, au Brésil.

un plan qui avait leur but, mais, il n'a pas servi à la population. Et il n'arrive pas à toucher la population, avec leur message.

241 - Il y a un problème en ce qui concerne la gouvernance de l'équipe au sein d'une communauté défavorisée, mais cela peut être contourné avec une capacité de gouvernement.

69 - Olive - 24/03/12 09:51:45

70 - Bonjour Étudiant 100 !

71 - Quel dommage que le temps du débat sur le forum soit terminé, mais les notes que tu apportes, à propos de la gestion, nous les reprendrons dans un autre moment.

72 – Vraiment, le défi dans notre processus de travail quotidien et dans ce cours, c'est de sortir de notre «zone de confort» et de prendre des mesures lorsque nous avons des défis à surmonter. Concernant la relation avec les dirigeants de cette difficile relation, pour avoir différents niveaux de conscience politique, culturelle, gérer les intérêts personnels est un art. Le travail exige que nous ne nous détournions pas de ces gens, mais, pour créer des stratégies pour travailler avec eux et malgré tout, cela a toujours existé. Comment les neutraliser, les boycotter, comment on peut prendre de nouveaux acteurs sociaux et les insérer dans le processus ?

73 – Embrassades, Olive.

ETUDIANT 113

263 - Étudiant 113 - 13/03/12 à 07:45:08

264 - Bonsoir,

265 - La planification dans les établissements de santé est un besoin imminent, comme une réponse à la demande spontanée des patients et le travail d'éteindre le feu est très présent dans la pratique des équipes.

266 - Je crois que l'efficacité de la planification a toujours été basée sur une méthode, cependant, elle tombe parfois en désuétude et n'est pas mise de côté [...].

267 - Une planification stratégique exige de la part des professionnels de la santé, la possibilité de mettre en place un processus de communication avec la population, tel que défini par Étudiant 115 : l'empathie. [...]

268 - Olive - 23/03/12 à 01:41:08

269 - Bonjour étudiant 113 !

270 - Je suis content de votre contribution qui fait le lien entre ce forum de planification et le forum de processus, nous parlons là, comme que le collègue Étudiante 115. Je vous vois, tous deux : intégrés et participatifs. Afin de faire un « aiguillage », tu mentionnes les conseils locaux et l'implication, douteuse, des utilisateurs, dans ce cas. Participez-Vous au Conseil local et/ou municipal ? Que pourrais-tu faire pour contribuer à une participation, moins «douteuse », de la part des utilisateurs, dans cette instance de contrôle social ?

271 – Embrassade, Olive.

ETUDIANT 105

152 - Étudiant 105 - 19/03/12 à 10:14:31

153 - Bonsoir collègues !

154 - Je vois se développer dans les activités quotidiennes, l'importance de la planification des actions et la difficulté de travailler dans l'ESF, sans une planification adéquate [...].

157 - Olive - 23/03/12 à 05:56:58

158 - Bonjour [Étudiant 105] !

159 - J'ai trouvé important ton discours : «... Connaissant ton équipe et en identifiant les points forts de chacun, il est possible de faire un plan d'actions distribuant des fonctions, en utilisant ce que chacun a de mieux à offrir, dans ce travail...

160 - Je crois, particulièrement, que si nous trouvons comment utiliser le potentiel / talent des collègues, nous développerions 'un travail plus heureux, vraiment. De plus, à mesure que nous découvrons, à propos de nos patients, nous arriverions à les lier mieux, et, à travers de ces portes, arriver à leurs consciences.

161 - Je voudrais vous rappeler que le triangle de Matus est pour toute la planification faite, et l'angle de gouvernement se réfère à notre gouvernance, au sein de notre plan.

162 - Embrassade, Olive.

ETUDIANT 103

109 - Étudiant 103 - 20/03/12 à 02:53:15

110 - Bonne après-midi !

111 - Réfléchissons sur la façon de commencer le travail dans l'équipe de travail. Nous avons l'habitude de faire, dans l'équipe avec qui je travaille, des réunions avant de prendre toute décision ; nous aimons proposer des stratégies pour rencontrer et

écouter les suggestions nouvelles. Après cela, nous nous déplaçons, vers le public, à travers des rencontres avec la communauté, pour réaliser le même intérêt. [...].

113 - Je vous embrasse !

Olive - 23/03/12 à 11:23:52

Bonjour Étudiant 103 !

Félicitations ! Tu discutes d'une intervention importante qui est le dialogue avec la communauté. Ce dialogue a lieu dans quel sens ? En dehors des conseils [Conseils de la santé] ? Avez –vous un programme systématisé avec la communauté, avec les dirigeants ? Dites-nous afin que nous puissions évaluer la possibilité de le mettre en œuvre, dans nos vies quotidiennes. Allons nous changer nos actions innovantes ?

Embrassade, Olive.

163 - Étudiant 103 - 19/03/12 à 09:02:37

164 - Bonjour tous!

165 - Nous devons, avant de planifier une action, bien connaître la réalité de la communauté où aura lieu l'intervention. Cela nécessite du travail d'équipe, avec des informations sur la communauté de l'ACS, d'autres professionnels introduits, au-delà de sa propre communauté. Élaborer des stratégies avec la communauté elle-même qui est coresponsable du déploiement d'une action particulière. Nous pouvons, donc, reporter nos efforts sur ce qui est vraiment valable. Ainsi, surmonter les conflits et réduire les frustrations pour les plans qui n'ont pas été réussis.

166 - Lorsque nous planifions une stratégie, on ne doit pas introduire, seulement, notre volonté, mais réunir toute l'équipe, les différents acteurs sociaux, afin que nous puissions observer tous les points de vue et les plus résolus des projets.

ETUDIANT 102

97 - Étudiant 102 - 22/03/12 à 11:11:28

98 - Bonjour tout le monde !

99 - L'équipe devrait diriger son regard vers la communauté et être consciente, sur le terrain, de sa responsabilité. Un des accessoires qui aident vraiment dans cette enquête, c'est le diagnostic de la situation. On sait, cependant, que seules les données ne sont pas suffisantes, pour fixer des objectifs et les atteindre [...]

104 – Embrassades !

1.2.6 Forum du tuteur Orange

ETUDIANT 90

143 - Étudiant 90 - 03/11/12 à 06:21:56

144 -L'ESF « tel » planifie leurs interventions du diagnostic de la santé basée [...].

145 - Nous cherchons le plus possible de travailler en partenariat avec la communauté et, on essaie de leur montrer l'importance du contrôle social et les principes de la PSF.

ETUDIANT 79

139 - Étudiant 79- 03/12/12 à 08:44:57

140- Bonsoir à tous !

141-Je pense que quand toutes les équipes vont dessiner un plan, il faut penser aux aspects de la santé, de sa gouvernance la plus grande [...].

ETUDIANT 91

135 - Étudiant 91 -13/03/12 à 10:01:44

136 - Je pense que le postage de la collègue : Étudiant 90, reflète bien la réalité du travail en équipe. [...]

TUTEUR ORANGE

95- Orange -16/03/12 à 10:08:33

96 -Les gars, je suis vraiment content de vos commentaires !

97- Parlons-en un peu plus de la participation populaire à votre planification

98 - Reportez-vous aux travaux du conseil municipal de la santé de cette municipalité. Il y a-t-il des conseils locaux sur leur terrain ?

99 - Allons-y discutons !

ETUDIANT 79

45. Étudiant 79 - 19/03/12 à 05:15:19

46. Étudiant 81, ici de « telle ville », la réalité du Conseil municipal de la santé est très similaire à celle de leur ville, la participation populaire y est très faible et les réunions ne sont pas bien annoncées et ouvertes au public.

ORANGE

3 - 21/03/12 à 12:53:43

4 - Madame, Monsieur, parce que la demande de certains élèves qui ont des difficultés à accéder à la plate-forme, la discipline du forum qui active de planification 3, a été fermée, hier le 20/03 et non 19/03, comme indiqué dans le calendrier. Par conséquent, les participations ont été fermées. J'apprécie la participation de chacun et de mettre en évidence ce qui était d'une grande aide, dans la construction et la croissance de notre apprentissage. Merci à tous !

1.2.7 Forum du tuteur Vert

ETUDIANT 49

272 - Étudiant 49 - 03/11/12 à 07:50:11

273 - Bonne nuit à Vert et à ses collègues !

274 - Je crois que l'équipe a été frustrée lorsqu'elle essayait de résoudre un problème, car elle a cherché à le résoudre sans avoir, préalablement, vérifié si c'était le bon «problème». Cela arrive très souvent avec nos équipes [...].

277 - Étudiant 49

ETUDIANT 56

247 - Étudiant 56 - 03/12/12 à 11:53:06

248 - Bonsoir à tous !

249 - Selon le texte, le plan est tout simplement : penser avant et pendant l'action, si la planification doit être un calcul systématique de la situation et capable d'articuler l'immédiat (présent) avec le futur. [...]

250 - Étreintes !

ETUDIANT 49

243 - Étudiant 49 - 13/03/12 à 10:16:48

244 - Bonjour,

245 - Un espace vraiment bon et formel pour ses considérations avec la communauté et le conseil local de la santé, mais [...]

246 - Étudiant 49

VERT

234 - Vert - 13/03/12 à 11:53:10

235 – Bonjour ! Excellentes contributions, Étudiant 67, Étudiant 63, Étudiant 71, Étudiant 49, Étudiant 59, Étudiant 55, Étudiant 60, Étudiant 66 et Étudiant 56 !

236 - Un diagnostic de la situation est primordial pour réaliser un plan ! Je suggère une lecture attentive de la section 2, du module de planification et d'évaluation de la santé. Inclusive, parce que nous allons faire ce diagnostic sur terrain de l'actuation et présenter des posters et le plan d'actions du problème prioritaire. Ce qui nécessitera beaucoup de temps pour la préparation.

237- L'implication de tous les acteurs sociaux est le fondement de la réussite ! IL est important de travailler individuellement et en contact avec le patient mais, il est également essentiel de travailler collectivement avec l'ÉQUIPE ENTIÈRE ET LA COMMUNAUTÉ !

238- Nous devons penser à tous les points, comment atteindre ces objectifs. L'Étudiant 49 cite les étapes nécessaires pour construire un projet et cite une intervention qui serait un succès absolu, si l'objectif réel avait été atteint ... comme cela s'est produit avec étudiant 66.

239- Comme vous le mentionnez, les gens ont besoin de se faire entendre, leurs besoins de base doivent être respectés. Après les avoir sensibiliser et sensibiliser à la nécessité d'un changement, ce qui permet [...]

240 - Je suggère une réunion avec toute l'équipe, où sera placée cette situation hypothétique, exposée dans cette activité et qui a demandé des suggestions sur la

façon de procéder. Autrement dit, la population n'a pas adhéré au projet, et maintenant ? Notez les suggestions et affichez-les dans cet espace ce vendredi, afin de discuter des idées et des concepts des sections 1 et 2, du module de planification.

241- Embrassades !

242 - Vert

ETUDIANT 49

227- Étudiant 49 - 13/03/12 à 04:30:22

228 - Vert

229 -Bonne après-midi,

230 - Je ne veux pas "faire des excuses", mais je vais préciser ce qui se passe dans l'équipe, je travaille [...]

232 - Les collègues et le tuteur excusé pour la session soulagement,

233 - étudiant 49

220 - Étudiant 56 - 13/03/12 à 11:28:29

221 - Bonsoir à tous !

222 - Nous devons considérer que la planification doit être tout au long de nos vies, de sorte que les actions prévues soient développées, et bien sûr, toujours en examinant les perspectives, toujours en changeant les lunettes de la machine, comme la vidéo étudie le processus de travail [...].

223 - Comme a dit la collègue : l'étudiant 49...

207 - Étudiant 49 - 16/03/12 à 11:57:07

208 - Bonjour Étudiant 56 !

209 - Quand vous dites que le manque d'eau est un problème simple pour vous, je pense que c'est probablement parce que vous, comme moi, avez accès à l'eau, cependant, son absence à tout individu, serait un gros problème. .. [...]

211 - Étudiant 49

204- Étudiant 49 - 16/03/12 à 12:00:18

205 - Désolé Étudiant 56, le message est erroné ! Ce message est pour l'Étudiant 54, c'est juste pour que je puisse le remercier son opinion sur moi.

206 – Je vous embrasse tous deux !

Étudiant 49

ETUDIANT 62

190 - 16/03/12 à 03:12:07

191 - Bonjour Vert et collègues !

192 - L'écoute de la communauté valorise leurs opinions, tout en essayant de les éduquer sur l'importance des soins pour le diabète et l'hypertension. Il faut montrer un intérêt pour les problèmes posés par elle et trouver des moyens de les résoudre. Encourager [...]

198 - Embrassades, Étudiant 62 !

VERT

169 - Vert - 17/03/12 à 07:52:49

170 – Bonjour ! En dépit de ce forum qui a eu de l'interruption, à cause des problèmes générés par la pluie, sur la plateforme (si nécessaire, mais dont l'excès provoque tant de dégâts...), on a eu une excellente participation. Inclusive, de l'exploration de l'interaction entre les élèves. Nous avons encore 72 heures de réglementation, pour discuter au forum. Allons-y !

171 - J'ai proposé une dynamique : entendre notre équipe ! Combien de fois avons-nous eu le temps d'écouter ? Ce n'est pas la question principale ? Nous disons qu'on laisse l'autre parler ... Mais, et notre écoute ! On garde nos pensées et on s'assoit en face de l'autre, dans une sage décision, fraternelle et accueillante ? Ou n'entendons-nous que nos pensées ? Comment faire un diagnostic de la situation qui reflète les vrais problèmes si l'on ne les a pas REELLEMENT ENTENDUS ? SI LA LUNETTE EST OBSCURCIE PAR NOS PREOCCUPATIONS INTERNES ? Allons-nous y réfléchir et en débattre ?

172 - Embrassades,

173 - Vert

ETUDIANT 49

165 - Étudiant 49 - 17/03/12 à 07:24:43

166 - Pendant notre discussion, je ne pouvais pas envisager une réunion, parce qu'il n'y avait plus rien à parler avec les membres individuellement que j'ai recueilli les propositions suivantes : tenir des réunions avec la communauté pour construire un arbre des problèmes et des solutions. [...]

167 - J'espère contribuer à ces propositions, car elles sont les plus proches de notre réalité, dans la situation actuelle.

Étudiant 49

139 - Étudiant 49 - 18/03/12 à 07:20:35

140 - Bonjour,

141 - Je suis d'accord avec mes collègues quand ils disent que c'est difficile d'écouter. Écouter ou comprendre ? Écouter ou être dérangé par les faits qui vont à l'encontre de notre opinion ?

145 - Étudiant 49

VERT

19 - Vert - 20/03/12 à 06:04:29

20 - Bonne nuit !

21 - J'ai beaucoup aimé "entendre" de vous ! Ce forum a des discussions qui mènent à la réflexion et c'est génial ! (Nous sommes-nous vidés nous-mêmes pour pouvoir recevoir des autres, leurs besoins, leurs idées?). Voici le désir de «parler» plus, ne pas oublier que l'écoute est le principal besoin pour un dialogue ! Si tous les deux parlent sans écouter, il n'y a pas de dialogue, mais un monologue à deux ...

22 - D'excellentes suggestions ! J'ai aimé la boîte à «entendre» la communauté !

23 - Je vous embrasse, allons vers d'autres débats et activités !

24 - Vert

1.2.8 Forum du tuteur Orange

ETUDIANT 90

143 - Étudiant 90 - 03/11/12 à 06:21:56

144 - L'ESF « tel » planifie leurs interventions du diagnostic de santé basé [...].

145 - Nous cherchons le plus de travail en partenariat avec la communauté et essaie de leur montrer l'importance du contrôle social et les principes de la PSF.

ETUDIANT 79

139 - Étudiant 79- 03/12/12 à 08:44:57

140- Bonsoir à tous,

141-Je pense que quand toutes les équipes vont dessiner un plan pense aux aspects de santé, de sa gouvernance plus grande [...].

ETUDIANT 91

135 - Étudiant 91 -13/03/12 à 10:01:44

136 - Je pense que le postage de la collègue Étudiant 90, reflète la réalité du travail en équipe. [...]

TUTEUR ORANGE

95- Orange -16/03/12 à 10:08:33

96 -Les gars, je suis vraiment en profitant des commentaires.

97- Parlons-en un peu plus sur la participation populaire à la planification de vous.

98 - Rapportez sur les travaux du conseil municipal de la santé de la municipalité. Il y a des conseils locaux dans leur terrain ?

99 - allons y discuter

ETUDIANT 79

45. Étudiant 79 - 19/03/12 à 05:15:19

46. Étudiant 81 ici à « tel ville », la réalité du Conseil municipal de la santé est très similaire à celui de leur ville, la participation populaire, est très faible et les réunions ne sont pas bien annoncées et ouverte au public.

ORANGE

3 - 21/03/12 à 12:53:43

4 - Madame, Monsieur, parce que la demande de certains élèves qui ont des difficultés à accéder à la plate-forme, la discipline du forum activité de planification 3 a été fermé hier, 20/03 et non 19/03, comme indiqué dans le calendrier. Par conséquent, les participations ont été fermées. J'apprécie la participation de chacun et mettre en évidence ce qui était d'une grande aide dans la construction et la croissance de notre apprentissage. Merci à tous!

1.2.9 Forum du tuteur Vert

ETUDIANT 49

272 - Étudiant 49 - 03/11/12 à 07:50:11

273 - Bonne nuit Vert et ses collègues,

274 - Je crois que l'équipe est devenue frustrée lorsque elle essaye de résoudre un problème, car il a cherché y à résoudre sans avoir préalablement vérifié c'était en effet le «problème». Cela arrive très souvent avec nos équipes [...].

277 - Étudiant 49

ETUDIANT 56

247 - Étudiant 56 - 03/12/12 à 11:53:06

248 - Bonsoir à tous!

249 - Selon le texte, le plan est tout simplement : penser avant et pendant l'action, si la planification doit être un calcul systématique de la situation et capable d'articuler l'immédiat (présent) avec le futur. [...]

250 - Étreintes!

ETUDIANT 49

243 - Étudiant 49 - 13/03/12 à 10:16:48

244 - Bonjour,

245 - Un espace vraiment bon et formel par les considérations avec la communauté et le conseil local de la santé, mais [...]

246 - Étudiant 49

VERT

234 - Vert - 13/03/12 à 11:53:10

235 - Bonjour! Excellentes contributions Étudiant 67, Étudiant 63, Étudiant 71, Étudiant 49, Étudiant 59, Étudiant 55, Étudiant 60, Étudiant 66 et Étudiant 56!

236 - Un diagnostic de la situation est primordial pour réaliser un plan! Je suggère une lecture attentive de la section 2 du module de planification et évaluation en santé. Inclusive, parce que nous allons faire ce diagnostic dans la terrain de actuation et présenté des poster et le plan d'action du problème prioritaire, ce qui nécessitera beaucoup de temps dans la préparation.

237- L'implication de tous les acteurs sociaux est le fondement de la réussite. Il est important de travailler individuellement en contact avec le patient mais il est également essentiel de travailler collectivement ÉQUIPE ENTIÈRE ET COMMUNAUTÉ!

238- Nous devons penser à tous les points, comment atteindre ces objectifs. Etudiant 49 cite les étapes pour construire un projet et cite une intervention qui serait un succès absolu, si l'objectif réel avait été frappé ... comme cela s'est produit avec étudiant 66.

239- Comme vous le mentionnez, les gens ont besoin de se faire entendre, leurs besoins de base doivent être respectés. Après sensibiliser et sensibiliser à la nécessité d'un changement, ce qui permet [...]

240 - Je suggère une réunion avec toute l'équipe, où sera placé cette situation hypothétique exposé dans cette activité et a demandé des suggestions sur la façon de

procéder. Autrement dit, la population n'a pas adhéré au projet et maintenant? Notez les suggestions et affiché dans cet espace, ce vendredi afin de discuter des idées et des concepts des sections 1 et 2 du module de planification.

241- Embrassade,

242 - Vert

ETUDIANT 49

227- Étudiant 49 - 13/03/12 à 04:30:22

228 - Vert

229 -Bon après-midi,

230 - Je ne veux pas "faire des excuses", mais je vais préciser ce qui se passe dans l'équipe, je travaille [...]

232 - Les collègues et tuteur excusé pour la session soulagement,

233 - étudiant 49

220 - Étudiant 56 - 13/03/12 à 11:28:29

221 - Bonsoir à tous!

222 - Nous devons considérer que la planification doit être en cours dans nos vies, de sorte que les actions prévues sont développées, et bien sûr, toujours examinant les perspectives, toujours changeant les lunettes de la machine, comme le vidéo étudie en processus de travail [...].

223 - Comme a dit la collègue l'étudiant 49...

207 - Étudiant 49 - 16/03/12 à 11:57:07

208 - Bonjour Étudiant 56,

209 - Quand vous dites que le manque d'eau est un problème simple pour vous, je pense que c'est probablement parce que vous comme moi ont accès à l'eau, à cause de l'absence de celui-ci, à tout individu, ce serait un gros problème. .. [...]

211 - Étudiant 49

204- Étudiant 49 - 16/03/12 à 12:00:18

205 - Désolé Étudiant 56, le message erroné, c'est ce message pour l'Étudiant 54, c'est juste pour que je puisse remercier votre opinion sur moi.

206 - J'embrasse vous deux,

Étudiant 49

ETUDIANT 62

190 - 16/03/12 à 03:12:07

191 - Bonjour Vert et collègues

192 - L'écoute de la communauté en valorisant leurs opinions, tout en essayant de les éduquer sur l'importance des soins pour le diabète et l'hypertension. Démontrer un intérêt par les problèmes posés par elle et trouver des moyens de les résoudre. Encourager [...]

198 - Embrassades, Étudiant 62

VERT

169 - Vert - 17/03/12 à 07:52:49

170 - Bonjour! En dépit de ce forum qu'a eu de l'interruption, pour les problèmes générés par la pluie sur la plateforme (si nécessaire, mais que l'excès provoque tant de dégâts...), on a eu une excellente participation. Inclusive, de la exploration de l'interaction entre les élève. Nous avons encore 72 heures de réglementation pour discuter au forum, vas-y !

171 - J'ai proposé une dynamique: entendre notre équipe! Combien de fois avons-nous le temps d'écouter ? Ce n'est pas la question principale à faire? Nous disons que on laisse l'autre parler ... Mais et notre écoute ? On garde les pensées et s'assoit en face de l'autre, dans un sage décision, fraternelle et accueillante? Ou nous entendons que nos pensées ? Comment faire un diagnostic de la situation qui reflète les vrais problèmes s'on ne les a pas REELLEMENT ENTENDRE ? SI LA LUNETTE EST SALI PAR NOS PREOCCUPATIONS INTERNES ? Vas y réfléchir et débattre?

172 - Embrassades,

173 - Vert

ETUDIANT 49

165 - Étudiant 49 - 17/03/12 à 07:24:43

166 - Pendant notre discussion, je ne pouvais pas envisager une réunion parce qu'il n'y avait plus de parler avec les membres individuellement que j'ai recueilli les propositions suivantes: tenir des réunions avec la communauté pour construire un arbre des problèmes et des solutions. [...]

167 - J'espère contribuer à ces propositions, car elles sont le plus proches de notre réalité, dans la situation actuelle.

Étudiant 49

139 - Étudiant 49 - 18/03/12 à 07:20:35

140 - Bonjour,

141 - Je suis d'accord avec mes collègues quand ils disent que c'est difficile écouter. Écouter ou comprendre ? Ecouter ou être placé sur les faits qui vont à l'encontre de notre opinion ?

145 - Étudiant 49

VERT

19 - Vert - 20/03/12 à 06:04:29

20 - Bonne nuit!

21 - J'ai beaucoup aimé "entendre" vous! Ce forum a des discussions qui mènent à la réflexion et c'est génial! (Avons-nous vider nous-mêmes pour recevoir un autre, leurs besoins, leurs idées?). Voici le désir de «parler» plus, ne pas oublier que l'écoute est le principal besoin à un dialogue! Si deux parlent sans écouter, il n'y a pas de dialogue, mais monologue à deux ...

22 - D'excellentes suggestions! J'ai aimé la boîte à «entendre» la communauté!

23 - Je vous embrasse, allons y aux autres débats et activités!

24 - Vert

2 ENTRETIENS

2.1 Entretien avec le tuteur Rouge

1. Intervieweur : *Rouge, tu m'autorises à te poser quelques questions, à les enregistrer et utiliser cet enregistrement dans ma thèse, et les données ?*
2. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *Oui, d'accord ! Tu peux le faire (rires). Tu es autorisée !*
3. Intervieweur : *D'accord, merci. Dans la thèse, j'ai choisi une couleur pour chaque tuteur pour que vous ne puisse pas être identifié et restez avec votre identité sauvegardé, d'accord ? [%] Qu'est-ce que c'est qu'être tuteur, pour toi ?*

Le tuteur Rouge initie son discours à propos de qu'est-ce qu'être tuteur en parlant de son contexte et aussi du déclaratif.

4. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *je dis ainsi... en fait, quand j'ai commencé ce processus, dans le système de tutorat... en fait, j'apportais comme expérience la mon expérience de l'enseignement présentiel, de Professeur. Et ce qui m'a attiré, c'était justement ça {rires} : quel rôle j'irai exercer, principalement dans un cours à distance, où il y a comme une proposition de faire aussi une intervention dans la pratique (du professionnel), n'est-ce pas ? {C'est-à-dire}, on agit dans la réalité du tutoré. Cela, a été une chose que m'attirait. Et alors, ce que je vois, comme tuteur, en réalité... aussi, sauvegardant quelques différences... mais en réalité, aussi, la base d'être tuteur c'est le processus de médiation qu'on aura à faire, >>> en prenant en*

compte le fait que cet élève n'est pas en présentiel. Donc, j'avais beaucoup... aussi, pour moi... dans mon processus de tutorat... mon expérience en tant que professeur.

5. Intervieweur : *Et donc tu l'as 'adaptée, pour cette réalité virtuelle ?*

Le tuteur rentre très vite dans le déclaratif, en gardant la liaison avec le procédural. Il cherche à se positionner dans son savoir-faire en tant que professeur, avec une expérience vécue dans son contexte, son identité professionnelle d'enseignant.

6. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *C'est ça ! L'inclusif, par exemple... une chose... dans le cas du tutorat, j'ai plus de soin encore, par exemple, dans ce que j'écris. En réalité, c'est tout un enregistrement à travers des commentaires de ce que vous parlez, de ce que vous écrivez. Alors, cela est une chose aussi, que je cherchais, où je cherche à m'améliorer beaucoup. Parce que quelques malentendus, ou une façon de poser la question de manière inadéquate, je pense qu'on peut s'éloigner de l'élève et ne plus avoir l'opportunité de corriger, et il ne comprendra pas ce que vous voulez, aussi. Donc, dans le cas du tutorat, pour moi, être tuteur c'est faire la médiation, faire tout pour que l'élève gagne de l'autonomie, de l'indépendance pour étudier. Mais en réalité, ainsi, je ne me sens plus dans ce rôle de professeur. {Rires} Simplement, je n'ai pas l'élève en présentiel.*

7. Interviewer : *Mais, tu dis faire la médiation du contenu, faire la médiation de ce processus de son autonomie, qu'est-ce que tu veux dire : c'est quoi faire la médiation ?*

C'est possible de voir l'interdépendance que le tuteur souligne dans son processus de travail.

8. **INTERVIEWÉ ROUGE** : *C'est ça ! Parce qu'en réalité, lorsqu'on parle d'enseignement à distance, même si l'étudiant a le matériel didactique avec lui, euh, comment fera-t-il l'usage de ces matériels ? Comment ce matériel sera-t-il utilisé pour le cours ? Il y a des moments où on doit faire cette médiation, avec lui : parmi la plateforme, le contenu théorique qui est préparé pour lui et les objectifs du cours. Donc, moi en tant que tuteur, j'ai besoin de faire cette stimulation et faire, un peu, la médiation de cette question... pour qu'il réussisse, à travers cette autonomie qu'il y a à distance , et qu'il arrive à atteindre les objectifs du cours.*

9. Intervieweur : *Comment fais-tu cette médiation ? Lorsque tu es sur la plateforme, qui est le virtuel même, et tu dois établir cette discussion, comment tu le fais ? \$\$\$*

Dans ce paragraphe, le tuteur présente l'aspect intentionnel et déclaratif, lorsqu'il parle du moment idéal pour intervenir et sur quoi intervenir.

10. **INTERVIEWÉ ROUGE** : *En effet, quand on doit aller sur la plateforme pour faire une activité, et qu'on nous parle ainsi : « Je ne comprends pas ce qu'il faut faire, dans cette activité » Donc, en fait, je vais essayer, avec lui, de lui expliquer, de là-bas... dans mon éclaircissement à propos de qu'est-ce que c'est que faire l'activité et quand il poste son activité aussi. Je vois que c'est là le moment de travailler avec lui, cette question, du comment il fait usage de ce matériel didactique qui est avec lui, pour atteindre ces objectifs. Donc, mes commentaires, par exemple... quand il poste les activités, que je fais mes commentaires, sur ses activités, c'est le moment que j'ai pour discuter avec lui, de ce qu'il est en train de faire. >>> Et quel est le chemin dont je pense qu'il a besoin, pour me signaler qu'il a compris le contenu, ou (qu'il) a atteint les objectifs de cette activité.*

11. Intervieweur : *J'ai remarqué une chose dans ta médiation : c'est que tu fais la médiation qu'on appelle un pour un, qui est une médiation qui, même en étant sur un forum, qui est un espace « public », la discussion est ouverte à tout ton groupe, la médiation que tu fais doit convenir à tous. Mais, j'ai aperçu que tes interventions sont toutes ponctuelles, tu lisais réellement, tu commentais et parlais, « ce n'est pas*

le cas... », « ce n'est pas comme ça ». Pourquoi ce choix, de faire de cette façon, ce genre d'intervention ?

Lorsqu'il est confronté à propos de sa façon de modérer le forum, il cherche des éléments positifs de son activité, 'et puisqu'il est sous le regard de quelqu'un, il s'appuie sur les éléments du procédural.

12. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *Oui, même si je l'ai adopté, ainsi, dans le processus de tutorat {Rires} et puis j'ai appris qu'il était tout de même un aspect important pour accueillir l'élève. Puisqu'en fait, ma préoccupation est d'accueillir ! En fait, tous ne rentrent pas (**ne participe pas au forum**), je vais donc faire un accueil personnel et essayer de mettre un commentaire. Je pense que c'est un moyen de le valoriser de le mettre en évidence et il se rend compte que je suis en train d'interagir avec lui, de puis là-bas, sur ce forum. Même si les collègues ne le font pas, moi, en tant que tuteur, mon rôle est celui-là, convoquer tout le monde à la discussion. Donc, je pense que dans la mesure où je commente, que je fais attention, que je commente quelque chose à propos de ce qu'il a posté, je fais cette interaction avec lui. Alors j'essaie de le faire individuellement.*

13. Intervieweur : *Et puis, j'ai réalisé qu'il n'y avait, en ce moment-là, qu'un seul étudiant, je pense *qu'un tel*, allait en discuter avec toi. Il avait placé un concept qui n'était pas d'accord avec l'idée. Et tu a dis : « Non ! Je pense que ce n'est pas comme ça ! ». Puis, il a discuté et j'ai vu que vous avez fait une très longue discussion, tout au long du forum. Et puis, j'ai vu que tu avais fait cette discussion et que qu'à la fin, il a compris l'éclaircissement que tu as fait. Donc, je voudrais que tu me dises un peu, comment il en est arrivé là, comment s'est construit ce processus. Et même pour voir en quoi ça a renforcé et te renforce dans ton choix d'être tuteur.*

Le tuteur entre, de plus en plus, dans son procédural, et s'appuie sur le déclaratif.

14. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *Heu ! En fait, pour moi, le forum est un espace privilégié pour l'apprentissage à distance. Je pense que c'est un espace collectif et que c'est aussi un espace de construction, un espace de construction collective. Et cela ne m'empêche pas, bien qu'il soit un espace de construction collective, de discuter de concepts et des contenus qui sont les nôtres, qui sont la question centrale du forum. Comme dans les regroupements présentiels, lorsqu'on commence les activités, dans certaines réunions, je parle avec eux de ce sujet : « À tous ! Regardez ! Certains d'entre vous, qui postent parfois, avec des » je », et des « on », et le reste demandant si ... ainsi... je définis une conversation avec vous et je vais même jusqu'à ... vous répondez, je poste, vous répondez. >>> Mais mon seul but est de le faire avec la connaissance à propos du sujet traité et nous éviter, ainsi, quelques erreurs, dans la discussion ». >>> Ainsi, c'est pour cela que je m'applique au moment de l'écriture. Car, si je fais une discussion comme cela et pas... et l'élève va s'apercevoir de quelque chose de ma part, les questionnements, même la façon de questionner. Que là aussi, c'est une expérience d'apprentissage que, en tant que tuteur, je pense que je suis en train de gagner. Ce qui est une forme de poser les questions sans apporter de contraintes aux élèves. Pour lui permettre de se lâcher et tout en travaillant cela. Alors, pour moi, le forum est le lieu pour faire cela aussi. Ainsi, il a quelques exemples qu'ils donnent là ou des concepts qu'ils donnent, je vais ... tandis qu'il m'a répondu, je vais suivre en parlant avec lui du thème. {Rires} C'est cela, n'est-ce pas ? Parce que je pense que c'est une stratégie importante et je l'agrège à ma connaissance.*

15. Intervieweur : *Maintenant, je ne me souviens pas si c'était dans ton forum ... un élève a commenté les postages de tout le monde, mais, lui-même, n'a pas posté son commentaire, n'a pas dit ce qu'il pensait sur le thème.*

L'intervieweur essaye d'aborder la question de manière plus pratique, en prenant des exemples dont il était très au courant, du forum. Le tuteur expose de réelles questions vécues dans son activité et aussi des postures qu'il a prises.

16. **INTERVIEWÉ ROUGE** : *Oui, en effet, j'ai eu un tutoré, mais je ne sais pas si c'était ce cas-là. Il a posté un commentaire en disant comme ça : que pendant la graduation, un enseignant commentait telle et telle chose pour lui. Et là, un collègue a répliqué ce qu'il a dit. Puis, je suis allé et je lui ai demandé : « quelle est ton opinion personnelle sur ce que ton professeur a dit ? » Parce qu'il a effectivement posté un commentaire qui n'était pas le sien et il ne délivre pas son jugement sur ce qu'il a posté. {Rires} Donc je lui ai demandé : « Va là et poste pour nous ce que tu penses du commentaire que ton professeur a affiché » « Que penses-tu, toi, de ce commentaire que ta prof avait posté ? ». Je ne sais pas si c'est tout à fait ça que tu as vu ?*

17. Intervieweur : *Je pense qu'i ce n'est peut-être pas dans ton forum ! Et maintenant, c'est le moment que tu le dises avec moi, je vois qu'en réalité, tu recherches aussi le positionnement de l'individu, et pas seulement un postage, selon un tel, tel ou tel auteur. Tu cherches une opinion, qu'il formule une pensée analytique ou critique, sur le sujet.*

Dans le discours du tuteur, l'intentionnalité est claire. Elle montre qu'il est assuré dans sa posture, par rapport au procédural et cela lui permet d'être très clair dans son énonciation.

18. **INTERVIEWÉ ROUGE** : *Le forum n'est pas le lieu de postage d'activités ! Le forum est un lieu pour nous permettre de discuter d'une thématique centrale. Il faut une question guide pour nourrir notre discussion, là-bas. Il faut donc de ne pas la publier +, donc j'évite que cela se produise. Alors, pour éviter cela, ils postent en essayant de faire un affichage d'activités, pour « comparaitre » au forum {rires}, et ainsi, je suis attentive à ces questions, pour que l'on puisse sortir, d'eux, ce qu'ils pensent, et pour nous aussi, approfondir un peu plus leurs connaissances sur la question proposée.*

19. Interviewer : *Mais alors, on est confronté au fatigue les élèves n'ont pas le même niveau de connaissance. On a des élèves avec différents niveaux de*

connaissances, ou même, de profession, comment gères-tu -cela, en fonction de la perception du profil de l'élève ? Jusqu'où tu peux aller avec cet élève ? Comment fais-tu ?

Le tuteur reste encore dans le procédural et donne des exemples en utilisant des dialogues établis entre lui et le tutoré.

20. **INTERVIEWÉ ROUGE** : *Regarde ! Je m'appuie, aussi, beaucoup sur les réponses que j' ai. Donc, par exemple, je me rends compte que certains d'entre eux, postent quelque chose et quand j'essaye d'aller un peu plus loin, il vient un collègue et il répond pour lui, par exemple. Donc, en fait, ainsi, j'essaie à traves de c'est... + d'être avec eux là, en essayant qu'ils me donnent un retour de ce dont on parle. Mais, je le respecte, aussi, lorsqu'il ne veut pas. Bien que parfois j'utilise quelques astuces, comme l'envoi d'email. Par exemple, je dis comme ça : « regarde monsieur... » j'ai eu une conversation avec lui et il y a un collègue qui est entré dans la conversation, par exemple. Alors, je vais lui parler : « Regarde, un collègue a fait une réplique, allons en parler avec lui ! ». Ça, c'est quand il n'apparaît plus dans le forum, alors, j'utilise cette stratégie. + Plutôt que de l'appeler dans le forum.*

21. Interviewer : *D'accord*

À ce moment-là, il utilise le procédural, le déclaratif, pour parler de ses intentionnalités.

22. **INTERVIEWÉ ROUGE** : *Comme ça: « Je suis en attente pour te faire une réplique » {rires}. Alors, j'utilise quelques arguments pour ne pas que ça devienne public, pour voir s'il retourne et si on continue à discuter, mais c'est tout ...en essayant avec lui.*

23. Interviewer : *Rouge, en quoi penses-tu que ça a influencé sa vie professionnelle ? c'est-à-dire, en tant que professeur présentiel, tu penses que cela avait quelques impacts?*

24. **INTERVIEWÉ ROUGE** : *Eh bien, je regarde les contributions, par exemple, et je pense que dans l'enseignement en présentiel, nous pourrions utiliser plus... quelques dynamiques pour que l'étudiant expose plus sa pensée, ainsi que le type de travail dans la salle de classe, par exemple, on pourrait dialoguer plus, avec l'élève. Mais en même temps, ainsi ... je n'ai pas créé un outil pour cela. Mais, je crois, aussi, que dans l'enseignement présentiel, comme nous, dans l'enseignement à distance, on ne l'a pas là, les outils que la plateforme nous donne, c'est très intéressant. Je pense que c'est très cool. Vous faites cela là-bas ?*

25. Intervieweur : *Lesquelles, par exemple?*

26. **INTERVIEWÉ ROUGE** : *Par exemple, la participation aux forums, je trouve très intéressant, car vous pouvez avoir une thématique pour discuter dans ce forum et c'est une didactique un peu différente du postage des activités. Je l'ai trouvé intéressante à faire. Dans le cas de la formulation même des questions. On peut, ainsi, être plus créatifs, être plus ainsi ... et une chose qui m'a attiré beaucoup l'attention, dans la formation à distance, c'était, aussi, la pratique. Comment pourrait- on intervenir dans la pratique des étudiants, dans l'enseignement à distance et dans le métier de santé. Donc, c'était la chose qui m'a attiré le plus l'attention, dans l'occasion d'être un tuteur.*

27. Interviewer : *en tant que Professeur, et je peux utiliser ce terme avec toi : tu penses que didactiquement, cela a-t-il contribué, avec toi, sur certains points ? La question de la didactique de la salle de cours, de la stratégie, est-ce que tu penses à l'objectif, en ce que l'élève apprend, dans ...*

Dans les derniers paragraphes et celui-là, le tuteur parle des acquis que l'éducation à distance a fourni, en arrivant à un savoir réfléchi et sur le vécu, comme objet de connaissance.

28. **INTERVIEWÉ ROUGE** : *... des concepts clés, d'avoir plus de clarté dans mon plan d'enseignement présentiel, les points clés de ce contenu, et je pense que*

c'est une des difficultés qu'ont beaucoup d'entre nous. Définir, par exemple, je suis un professeur de santé publique, par exemple, c'est « un tel métier », comme je sais que c'est un cours très technique, très bien, nous avons beaucoup de difficultés ... ils ont beaucoup de difficultés, car ils ont peu d'expérience, ils n'ont pas beaucoup d'expériences en matière de santé publique. Ainsi, nos cours théoriques, pourraient être beaucoup plus dynamiques, pour nous permettre de travailler avec les élèves, les concepts-clés de cette discipline. Afin de ne pas contenir trop d'informations et parfois, les concepts-clés ne sont pas saisis, par eux. Et dans l'enseignement à distance, le contenu des concepteurs de contenu et des modules, est très clair.

29. Intervieweur : *J'ai lu quelques rapports d'entrevues que j'ai faits, il y avait un enseignant, mais il travaillait avec un contenu qui n'était pas le sien et il ressentait une certaine difficulté à appréhender ce contenu. Puisque tu as parlé du contenu, de cette construction pour saisir ce contenu et de travailler avec, à distance. Tu as senti, à un moment donné, cette transposition du contenu même, pour toi, prendre ce contenu, qui n'est pas le tien, en tant que professeur, tu développes ton contenu en classe. Quelle différence avec le travailler en ligne?*

Dans l'aspect identité, que les émotions du procédural produisent, le tuteur parle de ses difficultés même si cela l'expose au jugement de l'autre.

30. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *J'ai seulement senti ça quand j'étais tuteur dans toutes les matières. Là, les disciplines que dans ma formation je n'est pas, parce que ce n'est pas mon *domaine d'expertise*, là oui ! J'ai dû lire plus, j'ai dû étudier, parce qu'elles n'étaient pas de ma routine. Mais, en ce qui concerne mon domaine, non ! Ainsi, je me sens très à l'aise de travailler avec, puis l'enseignement à distance, m'a instrumentalisé beaucoup. ...*

31. Interviewer: *La santé publique, c'est ce qui est ton domaine ?*

32. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *Et quand vous êtes dans « *tel domaine de la santé* », qui est très similaire à ce que vous devez, également, travailler avec la graduation, car si on vient à post-graduation on aura besoin de ce contenu. Donc,*

cela me nourrit, là, dans la graduation. Je dois souligner ces contenus que dans une spécialisation, dans ce domaine, ils seront importants pour celui-ci.

33. Interviewé : *et sur ta carrière en tant que tuteur, penses-tu qu'il y a cette possibilité ? Vois-tu le tutorat comme ... parce que le tutorat n'est pas reconnu comme une profession, mais le vois-tu comme une profession ? Suivrais-tu une carrière de tutorat ? Comment vois-tu le tutorat comme un métier ? Où, penses-tu que c'est juste une fonction ? Qu'il n'a pas même une classification. S'agit-il d'une semi profession ?*

L'intentionnalité et le contexte sont présentés et aussi le procédural, par rapport à des traces de son identité professionnelle et de ses désirs.

34. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *Je crois que oui, y compris, aussi, en ce qu'il motive à être, dès le début. J'ai commencé dans la seconde classe, cela va faire maintenant cinq ans, c'est ce facto, du tutorat, il chevauche avec le mien, il me ...me... avec ma carrière. Le sujet que je traite, comment je le fais avec tout ce qu'il a ? Je le vois, ainsi, très proche avec ma fonction, comme professeur, fonction dans le sens, aussi, de ma carrière d'enseignant, tu as compris ? Elle est pour moi, aussi... et je vois, surtout aujourd'hui, avec cette question des avancées de l'enseignement à distance. Comme une possibilité, dans le métier de santé aussi.*

35. Interviewé : *Alors, ce que tu me dis, c'est que tu vois le tuteur comme un enseignant, un enseignement en ligne ?*

36. *C'est ça !*

37. *Et n'est pas comme une fonction, ou une semi profession ? Tu le vois comme une profession, et tu le vois dans le long terme ?*

Au-delà du procédural, le tuteur parle des relations établies qui légitiment son activité et contribuent pour la mise à niveau de son activité professionnelle.

38. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *Il y a, et dans le cas du tutorat, par exemple, des gens qui sont dans l'unité d'enseignement 1, ainsi, elle contribue beaucoup avec mon travail d'enseignant. Le nivellement, l'alignement que l'on fait avec les concepteurs de contenu, dans l'unité d'enseignement 1, par exemple, est très bon, super, étonnant. Il y a un contenu, ainsi que dans l'unité d'enseignement 1 qui, aussi, est très cool. Vous être impliqué dans un processus, avec tellement d'informations et avec tellement... n'est-ce pas ? Comme il était déterminant, aussi pour vous de revoir le plan de l'enseignement, pour définir les concepts-clés de certains contenus que veut le ministre. Je...+ et dans la graduation, par exemple, en « *un tel métier* » par exemple, n'est-ce pas ? Ce que nous avons discuté, dans l'unité didactique 1, n'apparaît pas dans l'enseignement de la graduation comme quelque chose en tant que discipline, cela vient dans quelques contenus là, et ni, aussi, de façon articulée, quelle que ce soit. Donc, aujourd'hui, quand je donne mon cours en présentiel, j'ai beaucoup de clarté sur le processus que je fais, pour l'étudiant, il va avoir une base plus grande de ce processus de travail, en « *une telle profession* » à partir de cette connaissance. Alors que pour moi ... J'aime aussi !*

39. Intervieweur : *Il y a-t-il autre chose que tu aimerais ajouter, ou faire un commentaire ?*

Il revient dans son contexte, les implications du tutorat dans sa vie professionnelle et personnelle.

40. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *Ah ! Je pense que le tutorat est très agréable ! Parce que comme j'ai, aussi, d'autres activités, donc c'est très serré pour moi, parce que dans le présentiel, je donne beaucoup de cours théoriques, dans de nombreuses classes, comme tout professeur qui répond seul à cette discipline. Donc, il est serré, mais jusqu'ici, j'ai toujours fait en sorte de garder cette activité car elle ajoute beaucoup pour moi, dans ma formation et dans mon propre travail*

professionnel aussi, alors je vois quelque chose comme ça, de très agréable et l'apprécie beaucoup.

41. Intervieweur : *D'accord !*

\$\$\$ Coupé d'un morceau

42. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *Mais, aussi je sens un peu, chez les gens comme moi, que considérer cette activité « en tant que tel métier » quand on discute de ça, ils me regardent un peu comme ...*

43. Interviewer: *discute de quoi ?*

44. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *Du processus de travail de la santé de la famille comme un « *métier* ». De l'insertion d'un « *tel métier* » dans la santé.*

45. Intervieweur : *tu as l'impression que d'une certaine*

46. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *ils trouvent ça cool, parce qu'un « *tel métier* » c'est un cours technique, pourquoi j'ai cette lecture, cette interprétation, si un « tel métier » est un parcours très technique ? Et je ne sais pas, peut-être par formation ... et je vois que c'est quelque chose qui vient s'ajouter au système de tutorat.*

47. Interviewer : *une chose que j'ai oublié de te demander, laisses-moi te la poser maintenant : la question du temps, Rouge. Tu m'as dit que tu donnes des cours, que tu es responsable dans des classes de la gradation dans ton métier, il y a le tutorat, il y a ta vie personnelle, tu as ... comment fais-tu tout cela ? Comment organises-tu ton temps pour cela et pour de faire le travail que tu fais ?*

48. **INTERVIEWÉ ROUGE :** *J'arrive à m'organiser en fonction de ces priorités et à le faire de manière agréable. Donc, je... comme c'est très lié, donc dans le même temps que je suis en train de me préparer pour la classe, Je suis également en train de me préparer pour le système de tutorat, pour le tutorat que je fais. Je m'organise selon cette priorité, ce qui est pour moi très important.*

49. Interviewer : *Mais ma question c'est par rapport au temps. Comment fais-tu ? Comment...? Parce que comme je te l'ai dit : tu es un tuteur qui a un bon point de la performance, tu as un emploi et ...*

50. **INTERVIEWÉ ROUGE** : *Je renonce à certaines choses ! aux loisirs, je renonce à d'autres choses, pour faire ce travail.*

51. Interviewer: *C'est ça que je voulais savoir ! Parce qu'en réalité, le travail que tu fais n'est pas une tâche facile ! Tu ne rentres pas et tu vois le post... On voit que tu rentres et que tu fais des commentaires, tu développes le raisonnement avec eux. Comment, alors c'est sur le temps de ton loisir ?*

52. **INTERVIEWÉ ROUGE** : *Une grande partie de ce temps, c'est sur mon temps de loisir que je le prends. J'y renonce pour cela, pour pouvoir diviser mon temps toutes ces activités.*

53. Intervieweur : *Merci !*

2.2 Entretien avec le tuteur Magenta

1 Intervieweur : *Tu me permets d'enregistrer la conversation, Magenta ?*

2 **INTERVIEWÉ MAGENTA:** *Bien sûr !*

3 Intervieweur : *Écoute, c'est ... Je vais aborder avec toi le sujet de ton processus de travail, en tant que tuteur. J'ai quatre questions qui vont guider notre conversation. Et puis, la première que je voudrais ... Ces sont des questions d'ordre général, mais je vais approfondir l'analyse que j'ai faite du forum. Parce que le forum, c'était le premier matériel, qu'on a préparé pour analyser ton interaction avec les étudiants. Je suis venu à l'entrevue avec ce matériel, tu le sais...*

4 Intervieweur : *Ouais... D'abord, je voudrais que tu m'en dises un peu plus sur ta trajectoire. ... En ce qui concerne le tutorat, cette partie historique bien, même disons que votre contact ... avec le tutorat. En fait je voudrais savoir ce que c'est que d'être tuteur, pour toi ? Mais je pense qu'avant cela il y a ta question d'historique, comment a commencé ton processus de tutorat ? Il y a déjà cinq ans, n'est-ce pas ?*

Lorsque le tuteur parle de son contexte, de s'initiation dans le CEABSF, il parle aussi de son intentionnalité.

5 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Ouais, depuis le début, n'est-ce-pas ? Depuis 2008. Bon, je suis entré ... dans la première classe, la classe alpha. Je suis passé par un processus de sélection au secrétariat de la santé de ma commune. Le directeur du pôle m'a appelé pour me dire qu'il y allait avoir un processus de sélection de tuteurs, pour le cours de spécialisation en santé de la famille. Et j'ai donc été formé, il y a peu de temps, il y a trois ans, en *telle profession*. Je venais de terminer le processus de spécialisation en santé publique et j'ai fait un entretien, et j'ai donc pensé à commencer ce processus de tutorat, principalement dans le but d'apprendre, d'apprendre beaucoup de choses, d'avoir de l'expérience, de me former. Donc, la première chose à laquelle j'ai pensé pour participer au processus de sélection, c'était la question de l'apprentissage en matière de santé familiale et d'améliorer mon expérience, mon expérience dans la matière de santé de la famille.*

Puis, il parle de sa formation au début du cours et le rapport qu'il y a avec le procédural, en invoquant son vécu.

6 *Euh ... Puis, après cela, on a assumé, en même temps que le cours, on a commencé plusieurs formations, et je pense que le cours a été un super accueil pour nous, depuis le début. Ce que j'ai trouvé le plus intéressant, c'est que pendant ce parcours de 5 ans, malgré quelques difficultés, je sens que nous avons construit, avec les coordinateurs de la formation. J'ai senti, surtout au début, avec « *une telle* »... rien que de dire son nom... elle était un soutien directement lié au tutorat et à l'importance du tuteur dans ce processus de relations entre le cours et l'apprentissage des élèves. Donc, j'étais très content de ce rôle du tuteur, que je ne voyais pas comme un professeur. Je n'arrive toujours pas à voir le tuteur avec le rôle de professeur...*

7 Intervieweur : *Magenta, Pourquoi ?*

Le contexte du tuteur Magenta ainsi que ses jugements, ont de l'influence sur la manière dont il regarde l'activité tutorale.

8 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : *Je ne sais pas ! En fait, je ne sais pas si c'est parce que j'ai été formé avec la méthode traditionnelle, à distance, où on a un rôle vertical, entre élève et enseignant. J'arrive à voir la relation du tuteur en tant que collaborateur, sans dénigrer le tuteur, mais je pense que ce n'est pas dénigrant, c'est différent. Mais je pense que c'est plus une différence de relations ...*

9 Intervieweur : *Comment ça se passe ?*

Le déclaratif viens avec sa façon de voir le processus d'apprentissage.

10 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** Ce n'est pas par rapport à l'apprentissage, mais plutôt par rapport à la collaboration. C'est comme si c'était un... pensons à une conférence, l'enseignant est à l'avant et tout le monde assis. J'arrive à voir le tutorat comme une ronde de conversations, comme une ronde de collaborations, d'interaction et d'apprentissage, de l'élève avec le tuteur, du tuteur avec l'élève, un échange d'expériences et une discussion théorique... Ce qui guide, c'est le cours... n'est-ce pas ?

11 Intervieweur : *Mais alors, penses-tu que ce débat théorique, il est avec un... Tu penses que la discussion théorique est « avec le cours » ? Qu'est-ce que tu entends par-là?*

Si d'un côté on peut dire qu'il y a un peu du procédural, d'un autre, il y a du savoir réglementaire. Le tuteur Magenta souligne aussi l'importance du regroupement en présentiel pour faire le lien relationnel et celui du contenu avec la pratique.

12 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** Je pense ... aussi... que le matériel didactique est comme un « porte-drapeau » dans ce processus, aussi bien que le réseau, que la plateforme et le matériel didactique. Je pense que le matériel pédagogique marche plus comme un support théorique, dans le sens où il trace la trajectoire de l'élève. Le tuteur aussi, en aidant par rapport aux difficultés théoriques, à collaborer avec cette formation de l'élève, mais je vois, par exemple, je crois que je parle peut-être un peu des regroupements, aussi comme une opportunité de cette ronde de conversations et ... de partager cet apprentissage théorique avec la pratique dans ces moments de discussion, ok !

13 Intervieweur : *Penses-tu que, comme dans ton discours, tu m'as dit que tu penses que cet apprentissage se fait plus dans les moments de regroupement que dans les moments en ligne ?*

14 **INTERVIEWÉ MAGENTA:** Non ! Je pense qu'il est complémentaire. Il complète et rapproche. Je pense que le regroupement rapproche la théorie, il apporte la théorie du matériel pédagogique qui est, disons... le « porte-drapeau » ...

\$\$\$ Coupures de parole 07h08 / mauvaise audio, de MAGENTA \$\$\$ de ce matériel avec la pratique, avec les difficultés qui ne sont plus celles des élèves.

15 Intervieweur : *Attends Magenta ! Je n'ai très bien compris ce que tu as dit, car ça a coupé. Il fait quoi ?*

16 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** C'est comme si le matériel théorique était le « porte-drapeau », comme s'il structurait... non, pas comme s'il structurait... il structure le cours, n'est-ce pas ?... Et le regroupement est justement pour prendre ce matériel théorique, l'apporter le plus proche possible de la pratique, au sein de la discussion qui a été faite, pour les activités, pour les forums. Alors parfois, c'est la clôture même et le rapprochement de ces théories ...

17 Intervieweur : *Qu'en penses-tu ? Car là, tu tires vers une autre question ... heuuuuu... parce que là, tu abordes la question de la médiation dans le forum, comment tu penses, comment tu fais cette médiation, au sein du forum ? Penses-tu qu'elle n'est pas suffisante pour faire cette interaction ou cette médiation entre la connaissance et la pratique ?*

Je parle du procédural, et le tuteur parle de ses difficultés en tant que modérateur du forum et pour faire la médiation du contenu.

18 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** \$\$\$ 8:25 / coupures audio \$\$\$...Je dis ça parce que... je dis ça... pour moi, je pense que pour les étudiants, nous allons penser en accroissement au sein du forum. Lorsqu'on commence, on apprend et on on apprend de plus n plus. Il y a une certaine difficulté avec la question de la participation, de l'exposition, de la discussion en fait. Je pense que c'est ... et maintenant, je me sens encore plus dans l'unité d'enseignement II, si vous n'avez aucun contact personnel avec l'élève, alors je pense que les gens deviennent un peu inquiets de mettre en pratique les difficultés, tu sais ? Je vois donc les étudiants se positionner sur le thème. c'est ce qui se passe dans sa communauté, mais d'une manière plus superficielle. Certains arrivent mieux résoudre les difficultés, à décrire une situation réelle, mais je pense qu'au cours du regroupement, ils arrivent à faire les liens entre le théorique et le présentiel) ... et la pratique ! Je pense qu'ils ont un

plus grand degré de liberté, tu sais ? Et aussi du fait de l'unité d'enseignement I, et de la question du lien qui se crée dans la classe et entre le tuteur et la classe.

19 Intervieweur : *D'accord... !*

20 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : *... C'est plus superficiel à l'UDII, dans le sens de la participation ... JE ne sais pas si c'est aussi parce qu'il y a cette transition de la plateforme. Si mes élèves ont déjà eu la participation dans la plateforme Moodle, mais, donc, il commence maintenant, non ? Il y a une semaine, on va dire une semaine, donc le rythme est encore lent.*

21 Intervieweur : *D'Accord ! Quand on prend le forum de la classe de 2012, la classe précédente, le forum de planification. C'est un forum au début (du cours), c'est l'un des premiers forum que ...*

22 **INTERVIEWÉ MAGENTA**: *C'est quel forum ?*

23 Intervieweur : *Le forum de la planification, qui est l'activité 3. Il s'agit d'un forum ...Il est, il présente le problème de l'hypertension et du diabète, en tant que ...*

24 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : *Ou on pense que l'équipe veut une chose, et que la population pense que ce sont d'autres problèmes.*

25 Intervieweur : *Exactement ! Et puis, on commence la discussion sur ce sujet. Et je vois que, par exemple, les étudiants prennent une position qui reflète bien leur réalité. Cela veut dire, et nous parlons du forum qui a commencé, du premier forum de la formation, à cette époque nous n'avions même pas l'orientation. Et... Je les vois mettre sur les forums, des questions qui reflètent aussi la pratique et tu remets en question certains messages avec eux. Par exemple : *une telle*...*

26 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : *Cette étudiante était excellente, c'était la plus participatif de tous.*

27 Intervieweur : *Et puis, elle parle comme ça : « Je crois que cette équipe a eu tort d'essayer de développer un projet sans la participation de toutes les parties*

prenantes, en particulier les utilisateurs, en tenant seulement compte de ce qui a été soulevé par l'équipe. Cette enquête est très importante pour la planification mais les utilisateurs sont les plus grands bénéficiaires des projets, d'où la nécessité d'une participation active de la communauté.» Donc, juste pour reprendre quelques paroles...

Lorsqu'on lui demande, à propos de son activité réelle, il initie son discours en parlant des caractéristiques de la classe en question, du contexte, du procédural.

28 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : *Cette classe était très bien, très participative ! Si bien que dans les forums, ils mettaient des références. Par exemple, certains sujets qu'ils cherchaient. J'encourageais parfois cela. Je parlais et ils faisaient allusion à d'autres références, afin d'échanger avec les collègues et avec moi, à propos d'un article qu'ils avaient lu, tu sais ? Quelque chose du ministère de la santé qu'ils avaient vu. Donc, cette classe, vraiment, depuis le début, elle a toujours été très participative.*

29 Intervieweur : *Et Je vois que tu fais aussi la médiation basée sur des concepts. Ta médiation, c'est une médiation qui n'est pas du genre : « Oh cool ! C'est très clair qu'il y a des moments où tu fais des commentaires du style : « il n'était pas cool ton message ! Etc. » Mais ce n'est pas quelque chose de récurrent. Il y a d'autres moments où tu cherches également la théorie et tu en discutes avec eux, s'ils ont une attitude théorique, dans la norme du cours ou non, tu exposes également ce point de vue théorique et pratique. C'est donc pour ça que lorsque tu as dit que quand tu vas au regroupement, tu as la ronde, tu as la discussion, et que tu leur apportes quelque chose. C'est à ce moment-là, que tu sens que c'est le concept, qui est déjà prévu dans le cours, je suis d'accord, tu y travailles. Mais, en même temps, il est à remarquer que tu as la maîtrise de ce concept, qui alors, n'est pas un concept qui est seulement dans la matière, c'est un concept qui est dans ta médiation aussi. ... Je me trompe ?*

30 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : *Non, non ... Maintenant, j'ai compris ce que tu voulais dire.*

31 Intervieweur : *D'accord. Ouais, et puis ...*

À chaque fois qu'il est confronté avec son activité professionnelle, il revient plus dans son activité. Il parle de son procédural et du contexte.

32 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *C'est ce que je pensais mais d'une autre façon. Je ne sais pas si je te l'ai dit, on ne peut pas le comprendre comme une fermeture totale de l'apprentissage, par les élèves, tu sais ? Et comme on a le contact avec l'élève et qu'on arrive à différencier chaque élève, ou du moins on croit que l'on y arrive {rires}, mais on voit aussi leur niveau de difficultés et certaines choses, selon le moment de certaines participations dans le forum, on constate que c'est une chose formelle, qu'un élève a mis et que c'est, plus ou moins, la même chose ou qu'il cherchait presque à faire du copier et coller, tu sais ? Dans le sens d'une totale approche de la discussion, tu le sais ? ... lors du regroupement.*

33 Intervieweur : *Tu veux dire que par le forum, si je comprends bien ce que tu dis, par le forum, tu réussis également à dresser un profil de l'élève ?*

34 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Bien sûr, bien sûr ! ...*

35 Intervieweur : *... Par la discussion qui s'établit, et que ce profil t'aidera au cours de ton travail de tutorat ?*

36 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Cela aide beaucoup !... Cela aide beaucoup dans le sens où s'il arrive vraiment à apprendre, c'est ... heu...Comment je peux dire ça ... heu ...*

37 Intervieweur : *Je comprends ! S'il est ...*

38 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Incorporé ... s'il réfléchit vraiment à ce problème-là, à cette action, à cette théorie et pas seulement à l'exécution d'une activité de la spécialisation, n'est ce pas ?*

39 Intervieweur : *Comment tu arrives à ...*

40 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Vous pouvez voir l'importance que l'élève y accorde, de par l'apprentissage qu'il reçoit, la réflexion qu'il fait sur son processus de travail, sur les problèmes abordés, sur les questions soulevées dans le forum. Alors, par le profil de l'élève, on sent si le cours fait vraiment une différence ou non, pour l'élève. S'il s'agit d'une spécialisation pour avoir le titre ou si c'est vraiment un processus de formation permanente {rires}.*

41 Intervieweur : *D'accord ! Et puis, comment tu arrives à avoir cela ? Dis-moi comment ça se traduit dans ses discours ?*

42 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *C'est dans l'implication ! C'est à partir de ce discours sur les pratiques, quand il raconte les expériences qu'il a modifiées, il a pris d'autres activités dans les échanges avec d'autres collègues, de certaines expériences réussies qu'ils ont faites et dont ils ont discuté entre eux, n'est-ce pas ? Quelques instruments de planification. Donc, c'est la participation des élèves, je pense que... on se rend compte que nous avons réalisé de son implication avec le cours et de l'importance qu'il estime apporter à sa pratique.*

43 INTERVIEWEUR : *D'accord. Magenta, lorsque tu ... le tutorat, comment tu arrives à t'organiser ? Parce que l'on sait que tu as un autre emploi, n'est-ce pas ?*

44 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Ouais, je travaille au PSF ...*

45 Intervieweur : *Cette question de l'importance, pour toi, de l'expérience au PSF. Que penses-tu que cela t'apporte ? Qu'est-ce que l'expérience au PSF, apporte à ton processus de travail en tant que tuteur ?*

Le tuteur est dans le procédural, mais de façon plus générale, il revient dans une posture plutôt attentive au regard de l'autre, du jugement et aussi, dans l'intentionnel.

46 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : Le tuteur pour le PSF ou le PSF pour le tuteur? Parce que je pense qu'il y a les deux relations {Rires}.

47 Intervieweur : *D'accord ! Parle-moi un peu de cela ? Le PSF, pour toi et toi, pour le PSF. Mais bien sûr, surtout du PSF par rapport à ta performance en tant que tuteur.*

48 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : Je pense que, être inséré dans la réalité qui est discutée pendant le cours, me fait mieux comprendre les difficultés, les problèmes, les erreurs, les expériences réussies des élèves. Et parce que je suis dans le contexte et confronté à des difficultés similaires, n'est-ce-pas, pour des programmes similaires, alors, ça finit par faciliter la compréhension du processus et me fait, aussi, beaucoup apprendre avec les élèves et avec le cours.

Par rapport son expérience en tant que enseignant, il relève l'influence de sa mère, mais personnellement, il y a un petit passage par l'enseignement du cours technique, le plus fort dans son activité tutorale est son expérience au service de la santé publique. La formation continue au CEABSF, pour les tuteurs, lorsqu'elle a initié leurs parcours, a été leur première qualification dans l'éducation.

49 Intervieweur : *D'accord ! Magenta, je sais que ta formation est : spécialiste en PSF ! Mais en ce qui concerne l'expérience en tant qu'enseignant, tu en avais déjà eu une ?*

50 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : Non ! J'avais donné quelques leçons pour un cours technique, mais très peu de leçons, et quand j'ai commencé la spécialisation, j'ai fini par le quitter. Mais, j'ai vraiment commencé avec ce défi, dans le cours.

51 Intervieweur : *D'accord ! Et je t'ai déjà vu personnellement, j'ai déjà eu l'occasion de te voir dans une activité de regroupement et j'avoue que tu as une certaine didactique et même une certaine facilité pour impliquer le groupe, pour parler avec eux. En même temps, pour vraiment faire la médiation de ce processus, comme en présentiel. D'où vient cette expérience, Magenta ? C'est inné ou tu l'as eu à un autre moment, un autre contact qui t'on permis de découvrir cela ?*

52 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Je pense qu'il y a beaucoup d'expériences qui m'ont permis cela ! Je pense que la construction du cours, je pense que cela m'a permis de penser que la relation est peut-être liée au fait que ma mère était professeure, et aussi que les discussions à propos de sa pratique et de sa formation, je pense que ça a marché, oui.*

Le contexte revient en forme de réflexion et le jugement de son activité par rapport au processus de sa formation. Il suit contextualisant son parcours.

53 *Mais, je pense que c'est aussi les discussions dans les réunions des tuteurs, sur la question du rôle du tuteur, heu... je ne sais pas ! Je pense que c'est peut-être une caractéristique personnelle, car en fait là, on ne discute pas beaucoup de cette question de la posture, du positionnement, de la médiation ; on ne remet pas trop ça en cause, hein ...*

54 Intervieweur : *Non ? Mais, tu as parlé de ...*

55 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Aussi avec les coordinateurs, je pense avoir beaucoup de références, d'un *tel et tel*, qui étaient mes Naipistas, n'est ce pas ? Avant, ils étaient tuteurs à distance, puis Naipista ; j'ai essayé d'absorber beaucoup d'eux, j'ai appris beaucoup d'eux, en les écoutant, ainsi qu'avec d'autres professeurs du cours.*

L'émotionnel du procédural apparaîtra au fur et à mesure qu'il énonce son contexte et son activité de travail. Ces éléments du procédural sont liés à la formation de son identité en tant que tuteur. Il est possible de voir un peu de sa trajectoire et du processus de co-construction de son identité professionnelle.

56 Intervieweur : *D'accord ! Heu...*

57 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Mais, c'était difficile pour moi, tu sais Intervieweur !*

58 Intervieweur : *Pourquoi, Magenta ? Raconte-moi un peu.*

59 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Je pense que j'ai déjà une difficulté personnelle, en ce qui concerne à se mettre en avant, à se positionner, je ne sais pas ! ... Je pense que même cette question de la ronde des conversations était une stratégie {rires} pour pouvoir, comme on dit, faire de cette façon et me rapprocher des tutorés, tu sais ? Mais, je pense que c'était une bonne stratégie, car je pense que je reçois encore beaucoup de messages et de mots des étudiants me remerciant, lorsqu'ils terminent le cours, ou alors, lorsque je finissais le semestre avec eux, sur la question même de la collaboration, de la participation, d'être proche, de contribuer à cela, tu sais ?*

60 *Je pense que c'est une caractéristique personnelle, pas seulement en tant que tuteur. Et la difficulté était de faire de cette façon, de façon collaborative, sans se distancier du processus pédagogique, de l'apprentissage, je ne sais pas, tu sais ? ... Comme une méthode traditionnelle, comme les gens, comme je l'ai appris. Donc, je pense que mes plus grands maîtres, mes plus grands professeurs sont ceux qui ont réagi de cette manière, qui étaient peut-être aussi mes exemples, n'est-ce pas ?*

61 Intervieweur : *Magenta, tu as dit quelque chose que, quand tu vas sur la plateforme, car sur la plateforme je te vois également faire une médiation qui est une médiation théorique, tu encourages les élèves à participer, tu as cette habitude, de questionner, de problématiser, je sens que ta ronde n'est pas seulement présentielle, je pense, que tu amènes cette roue à l'intérieur du forum aussi, non ? ...*

Le tuteur parle de l'importance de modérer le forum, c'est-à-dire, le procédural. C'est possible de voir les aspects du contexte, les circonstances du savoir-faire.

62 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : *je suis en train d'apprendre ...*

63 Intervieweur : *Comment ?*

64 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : *parce qu'avant, je ne me positionnais pas. J'ai laissé beaucoup d'étudiants sans une médiation effective, alors que je m'imposais le besoin de faire la médiation. Et ce fut précisément, dans cette pratique de devoir me positionner, des cours que nous avons fais, de ma posture et de ma position et de ma responsabilité en tant que... Et puis, j'ai commencé à voir que le processus que... j'ai aussi comparé les processus, tout est une analyse, n'est ce pas ! ... J'ai comparé les processus, par exemple, des classes antérieures en ce qui concerne l'implication de ma collaboration, cette question de la sensibilité de la classe à observer la marche du groupe, tu sais? Concernant ma médiation, avec et sans médiation. Je pense que lors des premières, je sens qu'il a manqué, alors je pourrais contribué davantage dans cette direction, pour leur apprentissage et dans les autres où on a déjà commencé à faire beaucoup plus, j'ai déjà pu voir combien ça a été important pour la classe. Et puis ça a finit par se passer naturellement et sans arrêt...*

65 Intervieweur: *D'accord ! euh ... Le tuteur, le tutorat est pour toi une deuxième option, ce n'est pas ton métier ? ...*

66 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : *... Ce n'est pas mon métier, mais en fait, je pense que ce serait un choix de profession, c'est clair ! S'il y avait la possibilité de me consacrer à cette profession, je pense que ce serait mon premier choix de profession (rires).*

67 Intervieweur : *D'accord ! J'ai utilisé le terme profession, je pense que c'était un mauvais terme, parce que le tuteur, pas le tutorat en soi, Il n'est pas reconnu comme une profession. Mais en fait, c'est un grand débat ! Mais il s'agit d'une activité, une activité qui est effectuée, c'est une fonction. heu ... Tu penses que si il y*

avait la possibilité, tu assumerais cela comme une activité, entre guillemets, professionnelle ?

68 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Bien sûr, bien sûr !*

69 Intervieweur : *D'accord !*

70 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Malheureusement, en réalité aujourd'hui, c'est un complément.*

71 Intervieweur : *D'accord !*

72 **INTERVIEWÉ MAGENTA:** *Mais avec beaucoup de dévouement ...*

73 Intervieweur : *Non, sans aucun doute ! Maintenant, Magenta, c'était à peu près tout ce que je voulais voir avec toi. Il y a-t-il quelque chose sur quoi tu tenais à te positionner, à parler ?*

Le processus de formation arrive de deux côtés, pour le tuteur et aussi pour le tutoré. Ce sont des questions intentionnelles du tutorat, de l'institution et du tuteur.

74 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** *Je pense que c'est ce dont on a parlé, ah non, je pense à une chose sur laquelle je voulais me positionner, plus en réalité en ce qui concerne ma profession. Au final, le tutorat m'a fait beaucoup réfléchir sur mon travail, en tant qu'infirmière en santé familiale.*

75 Intervieweur : *D'accord !*

76 **INTERVIEWÉ MAGENTA:** *Et c'était difficile aussi ! C'était difficile dans les deux moments, parce que je vivais les difficultés de l'élève et j'avais beaucoup de difficultés par rapport au processus de travail, la planification, à toutes les questions abordées dans le cours. Et j'essayais, en même temps, de maîtriser et les questions et ces discussions. J'apportais beaucoup à mon équipe, pour que l'on puisse discuter. Je crois qu'il y a eu une très forte croissance de leur maturité, en rapport*

avec mon rôle en tant qu'infirmière, dans mon équipe, tu sais ? Donc, je pense que cela a bien fonctionné. Cependant, ça a aussi apporté un processus important d'angoisse. Parce que chaque module que tu commençais, c'était une nouvelle analyse sur le rôle actuel et tous les concepts et les discussions que le cours apportait sur la planification, l'humanisation, l'accueil... Je pense que c'était très important, mais il y a eu aussi ce processus d'angoisse. Mais, je pense que toute maturité, toute croissance professionnelle et personnelle, implique cela, n'est-ce pas ? Ce processus d'angoisse, d'analyse, de conflit, je pense que c'est ça ! ...

77 Intervieweur : *D'accord!*

78 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : *Magenta, une chose, retournant à ... tu a évoqué la question du rôle du tuteur, tu as utilisé exactement ce mot, cette phrase «le rôle du tuteur ». Quel est le rôle du tuteur, Magenta?*

79 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : *Le rôle du tuteur?*

80 Intervieweur : *Ouais.*

81 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : *Écoute ! Je pense que le rôle du tuteur est de faire le lien, avec cette connexion, tout au long de la structure du cours, avec les co-directeurs, avec la question académique, avec l'étudiant, avec la question théorique. Je pense que c'est ce qui donne la ligue pour l'étudiant, qui collabore et fait cette médiation pour que la spécialisation des élèves réussisse. Pour qu'il réussisse, qu'il réussisse et qu'il comprenne le processus, qu'il puisse discuter, étudier et faire toute cette connexion. Je pense que le mot le plus adéquate est celui-là : faire ce lien avec le cours, parmi tous les angles de ce cours, tu sais, la codirection, l'élève, le matériel d'instruction, je pense que c'est un peu de tout ça.*

82 Intervieweur : *Et comment penses-tu que le tuteur fait ça ?*

Le tuteur révèle son réseau de relations qu'il a fait et qui fait partie de la construction de son identité, lorsqu'il parle de son procédural et son contexte.

83 **INTERVIEWÉ MAGENTA:** Je pense qu'il le fait à travers les outils, la plateforme. En retour, c'est de donner à l'étudiant promptement, est ... par la plateforme... En fait, on n'a pas beaucoup utilisé la plateforme ! Comme je l'ai discuté avec toi, les autres fois, j'étais aussi un peu comme ça, j'appelle, j'envoie des e-mails, je reste en restant sur la question de l'enseignement à distance, mais, en essayant de soutenir la présence de l'élève, pour lui permettre d'être impliqué tout le temps, dans le temps, non ? L'importance du processus du temps, être à temps et à apprendre de lui, vous le savez ? L'expérience qui serait bonne pour lui, par rapport à ce qui lui arrivait. J'ai donc essayé de le faire là-bas. Et aussi de comprendre le côté des élèves, tu sais *intervieweur*. Je pense que l'enseignement à distance, et cette question du tutorat, elle apporte une grande proximité à cette relation, élève x tuteur, élève x professeur***. Alors, vous comprenez le problème que l'élève passe, au moment qu'il est vécu et peut, même avec ce problème, donnez-lui une condition de ne pas abandonner le cours, avec de la négociation. Et puis je pense aussi qu'il faut travailler ! Je pense que c'est une façon de se sentir proche des élèves, pour les accueillir dans le cours et arriver à ce qu'ils ne décrochent pas. Je pense que c'est important ! Je pense que le tuteur est fondamental, tu sais ? Et je crois que dans *Cette Ville*, j'ai beaucoup appris avec *un tel tuteur* d'ici, et je pense que *cette Ville* avait cette médiation très forte, et je pense que nous pourrions avoir une baisse du taux d'abandon scolaire, trop bas, avec un bon paramètre. Donc, je suppose que cette question du tuteur, pour nous, était très importante, cette liaison même, cette liaison.

Magenta explique l'organisation de son processus de travail pour répondre à ses besoins et celles des tutorés. Dans son discours apparaît les traces du procédural, du contexte et aussi du déclaratif.

84 Intervieweur : *Magenta, comment organises-tu ton travail, ton temps ?*

85 **INTERVIEWÉ MAGENTA :** En fait, j'essaie de garder un cadre d'organisation, d'horaires de routage. Je travaille de sept à cinq. Et je me suis

retrouvé particulièrement dans l'unité d'enseignement I, je suis resté tout le temps pendant cette période, maintenant que je suis allé à II, ils ont exigé beaucoup du tuteur, beaucoup de l'élève et c'est très, très, très dur pour le tuteur, afin qu'il ne perde pas la mise au point et ce suivi des élèves. Puis je montais les horaires, les horaires d'obligation et d'heures d'étude et d'interaction avec l'élève. Pour moi, je ne pouvais pas me détourner de cela, en particulier, à partir de la troisième classe, et non pas la troisième, la deuxième classe. J'ai remarqué ce besoin d'une meilleure organisation, en tant que tuteur de mon processus, parce que sinon, j'étais à la volonté des étudiant, et on y reste, il n'a pas de solution. En particulier, la question du téléphone. L'élève n'a malheureusement pas respecté les horaires. Mais ce que j'ai fait, j'ai donné mon N° de téléphone en cas de urgence, de quelque chose d'important, en lui demandant de n'a pas appeler après 19 heures. Mais, ce ne fut pas toujours le cas. Alors, j'ai organisé mon processus de travail de 19 à 22 heures, sans jamais respecter ces horaires. J'ai essayé de le faire du lundi au jeudi pour ... ne pas perdre le volume des données, le forum m'a pris le week-end, nous avons fini par avoir du dévouement lors du week-end. Alors que nous venions d'avoir eu le dévouement, dans certains autres horaires.

86 Intervieweur : Je voudrais te remercier pour ta participation, ta collaboration !

87 **INTERVIEWÉ MAGENTA** : Il n'y a pas de quoi ! C'est très sympa de discuter avec toi !

2.3 Entretien avec le tuteur Olive

1 Intervieweur : Olive Bonjour ! tu m'autorises à te poser quelques questions ? Et aussi de les enregistrer et d'utiliser son contenu pour ma thèse ?

2 **INTERVIEWÉ OLIVE** : J'autorise !

3 Intervieweur : *Je voudrais que tu me parles un peu ce que signifie pour toi : être un tuteur ? Ce qu'est un tuteur, pour toi ? Qu'est-ce que c'est cela, pour toi?*

Le discours du tuteur Olive est dans le déclaratif, il parle à propos du signifié d'être un tuteur, il apporte et il remet en cause d'importants éléments du procédural, du savoir-faire et des éléments de base de l'identité du tuteur.

4 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *+Le tuteur, c'est un médiateur, n'est-ce pas? Il est intéressant, bon, que dans le processus vécu du tutorat, euh, quand on a commencé... on commence même en ayant une idée que (on) va être un peu enseignant. Quand on a commencé, pendant les premières classes. Mais, c'est avec le parcours et surtout, je pense qu'il a beaucoup aidé, le CADEADS, avec *un tel* {rires}. Donc, on prend la théorie et on y va la regardant et la sentant dans la pratique. L'essence du tuteur, pour moi aujourd'hui, c'est d'être un médiateur, un médiateur de quoi ? Médiateur de la connaissance et pour stimuler les étudiants pour qu'ils arrivent à cette connaissance et trouvent où chercher, et comment utiliser le matériel didactique, comment les stimuler à chercher encore plus. Heuuu... C'est à nous de faire la médiation dans ce parcours dans la plateforme, en faire la médiation, pour qu'ils cherchent la connaissance, à chercher dans le service pour leur apporter notre expérience pour qu'elle soit mise dans le cours, n'est-ce pas? Donc, eheuuu, on est toujours au milieu, on est toujours au milieu, au milieu entre les étudiants, entre le matériel et la connaissance, le matériel didactique, les contenus. Entre... le savoir de ce qu'ils font dans la pratique, de ce qu'on va connaître de leur monde, n'est-ce pas ? Et en faisant de telle sorte qu'ils transportent tout ce qu'ils ont dans l'intérieur du cours, pour faire le lien avec le contenu. Donc, on est toujours au milieu de chacun de ces processus de pointe⁶⁴ d'eux. Ils sont en chaque lieu et, en les aidants à faire cette transition, cette connexion. Donc, c'est un moyen, c'est un médiateur.*

⁶⁴ Travailler dans la pointe du service, c'est une expression brésilienne qui voudrait dire que le professionnel est au bout de la chaîne du service de santé, qu'il travaille directement avec les patients.

5 Intervieweur : *Et pour cela tu penses qu'on doit avoir la connaissance du contenu ?*

6 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *il faut l'avoir ! Il faut avoir la connaissance du contenu ! Parce que... si on ne l'a pas... non seulement on doit avoir la connaissance, mais on doit, aussi, chercher à avoir une connaissance actualisée, consolidée. On doit l'avoir, pour qu'on puisse avoir l'assurance de savoir si ce qu'ils sont en train de vivre, c'est en conformité avec ce qui est proposé. Si on est un médiateur, et qu'on ne sait pas ce qu'il y a d'un côté et ce qu'il y a d'un autre (côté), on se perd. On ne va pas les aider dans leur parcours et dans leurs potentialités. Il faut avoir de la connaissance. Dans une première classe qui était dans *telle ville*, il y a quelque temps, on était tous, bon, dans l'unité d'enseignement II, n'est-ce pas ? On les aidait dans la santé des femmes, ils ont vécu ça, n'est-ce pas ? On les a suivis, et puis, on est allé sur diverses matières, dans diverses disciplines, n'est-ce pas ? Et il y a eu réellement une connexion avec un contenu majeur, et on connaît plus du contenu, on sait les inciter à chercher plus, on peut les pousser plus et les stimuler dans cette quête de la connaissance.*

7 Intervieweur : *Quand tu fais référence à l'époque où il avait l'unité didactique I et l'unité didactique II, il y avait une connaissance plus grande que tu devais maîtriser.*

8 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *eh bien là, on avait plus de difficultés dans le tutorat ! À mesure que, dans ces années-là, je me suis impliqué dans le tutorat, chaque jour on, heuu, absorbe plus le contenu, on y va en prenant plus de sécurité avec le contenu, avec le texte et tel ... on devient plus tranquilles et plus sûrs, pour aider l'élève, sans aucun doute. Heuu...*

9 Intervieweur : *Tu pense alors que...*

10 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Cela est une des choses qui est lourde dans le tutorat ! Car dire que quelqu'un peut être un médiateur sans avoir un contenu, sans connaître le contenu de la discipline dont il fait la médiation, c'est... {rires} je pense que, c'est, ce n'est pas très cool, non !*

11 Intervieweur : *Pourquoi, penses-tu que savoir seulement problématiser, disons le comme ça, sans avoir la formation du contenu, penses-tu que c'est une chose impraticable ? C'est bien ça que tu veux dire ?*

12 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Ce n'est pas totalement impraticable ! Je crois que ceci est possible, jusqu'à un certain point, mais si vous savez le contenu, vous pouvez avancer encore plus loin, et bien, si vous ne l'avez pas...*

13 Intervieweur : *Donc, si tu n'avais pas le contenu, qu'elle serait, alors, ton attitude ? Si tu n'as pas la connaissance de ce contenu. Comment penses-tu que serait l'attitude de ce tuteur qui n'aurait pas la connaissance de ce contenu ?*

14 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *{Il va rester beaucoup seulement... il va rester seulement... seulement non, car il va beaucoup faire la médiation, mais il va seulement... Je reviens tout le temps sur le mot seulement}... {rires}*

15 Intervieweur : *pas de problème !*

16 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *... Comment on dit... {il est inconscient pour juger qu'on a besoin du contenu, n'est-ce pas ?} Il va se contenter d'encourager : « regardez-vous ! recherchez-vous ! allez-y ! » Si vous avez les connaissances, vous allez en comprendre plus sur le sujet, euh, vous devez, euh, complémentaires votre lecture, euh, vous n'êtes pas, euh, vous n'avez pas répondu à toutes les ... si vous n'avez fait une activité ou si vous n'avez fait l'autre, je pense qu'il reste. Le médiateur peut faire cheminer les étudiants, mais plus dans la normalisation prévue, je ne pense pas qu'il puisse approfondir jusqu'à la connaissance et en sachant qu'il peut avancer plus, n'est-ce pas ?*

17 Intervieweur : *Oui...*

18 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *... Je pense qu'il va, mais, ehuhu, il ne va pas (faire avancer l'étudiant) du potentiel qu'il pourrait avoir. Qu'on ne va pas avoir de réponses pour lui, sur le contenu, mais on ne sait pas jusqu'où il peut aller.*

19 Intervieweur : *Quand tu as des connaissances à propos de....*

20 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Du contenu, est...*

21 Intervieweur : *Comment fais-tu cette médiation, dans le forum ? Ce que j'ai fait, j'ai pris le forum de l'année dernière, le premier, du premier semestre de l'année dernière ...*

22 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Le premier semestre de l'année dernière, à cette époque-là, j'étais là-bas, dans la classe de * telle Ville*.*

23 Intervieweur : *Et j'ai lu les forums de tous les tuteurs, des treize tuteurs de la première classe. J'ai fait une analyse de tous et j'ai réalisé qu'il avait certains tuteurs qui ont eu cette chose, cette chose de réellement intervenir dans le contenu, ou de les encourager à chercher plus, de questionner leurs réponses et toi, tu étais parmi ses tuteurs qui ont agis comme ça. C'est pour cela que je me suis dit : je veux savoir d'elle, ce que c'était, alors pour elle, d'être un médiateur ! Parce que tu abordes, euh, justement cette question du concept, du contenu, de la problématisation dans le forum. Donc, je voulais que tu me parles du comment tu es arrivé à ce processus ? Comment c'était pour toi de construire ça, cette médiation, que tu as faite au forum ?*

Le tuteur Olive parle de son contexte et il y a des éléments du déclaratif, dans sa parole. Il parle de l'impact et de la nécessité d'une formation régulière, mais, petit à petit, il a même développé plus en détail, sa perception à propos de sa formation et par conséquent, de la construction de l'identité professionnelle du tuteur.

24 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *On ne sait pas ce qui est intéressant ! Je pense que c'est lorsque nous, le CADEADS, on était en tant qu'étudiant, nous avons eu l'occasion de discuter de cela, parce que ça doit être mis en discussion, si cette façon de faire la médiation, euh, si c'est correct ou incorrect ! Je ne suis pas certain si c'est correct ou incorrect. Si ce parcours est un parcours qui peut vraiment aider l'étudiant ou pas ? J'aurais besoin d'avoir une critique plus claire, de quelqu'un qui comprendrait plus ce processus, pour que cette personne puisse me parler comme ça*

: "regarde, tu te trompes ! Je pense que vous ne devriez pas aller autant dans ce sens, ou dans l'autre sens ! »

25 Mais je vois, heuuu, qu'ils sont des étudiants, qu'ils ont besoin d'apporter pour, heuuu, leur quotidien.

26 une transformation. D'un concept théorique, pendant une heure qu'on passe souvent en accrochant le cours à la pratique, ils apportaient quelque chose de substantiel, une transformation d'un point de vue soutenue. Donc, si nous avons déjà passé par ce chemin, comme la santé de la famille⁶⁵, on a vécu, on est en train de lire, en train d'étudier, euh, on est en train d'acquérir des connaissances, on est amené dans ce processus chaque jour, on avance pour trouver encore plus de savoirs, pour apprendre, pour réfléchir, etc. Et l'on voit qu'il y a plus de choses que l'élève pourrait acquérir dans son expérience (la pratique) et qu'il pourrait devenir plus fort. Je pense qu'il ajoute de la valeur, qu'il ajoute de la valeur.

27 Alors, pendant tout ce temps du tutorat, plus on apprenait de connaissances, soit théoriques, soit, ici, dans mon travail, de l'expérience dont on travaille en éducation de la santé, en collaboration avec l'équipe de la santé de la famille, depuis *un tel*, on est en train d'acquérir de la connaissance. Plus je prends de connaissances, plus je me sens dans l'obligation d'en transmettre aux étudiants et de les encourager à chercher ces chemins. As-tu compris ? Donc, on n'a aucun moyen d'échapper à la recherche du contenu qui renforce ce qu'on est en tant que tuteur, et voir ce qu'ils sont en train de faire et qui les aide à transformer et également à chercher cette connaissance.

28 Ainsi, par exemple, maintenant l'unité didactique I vient de passer par une grande transformation de son contenu. Beaucoup de ses contenus ont été revus par *un tel et tel*, qui sont des personnes proche de moi et avec qui j'ai travaillé [...], donc, ils prennent ces questions de contenu qui ajoutent de la valeur à l'unité didactique. Il s'agit des questions déjà travaillaient dans telle ville, lors de la qualification de soins de santé primaires, et on sait que partout dans l'État, il a eu

⁶⁵ Il est une façon de faire référence au CEABSF.

ces types d'ateliers, alors comment ne pas les pousser ? Et leur parler comme ça : « vous avez participé à des ateliers du Plan Directeur ⁶⁶ ».

29 *Si j'ai la connaissance de ces ateliers, si je l'ai, comment ne pas pousser les élèves à réfléchir sur ce qu'ils ont vécu là-bas, dans la ville, ou ce qu'il non pas vécu, ou de ce qui était disponible, « puisque vous participez du Canal saúde⁶⁷ », « et le PMAQ ⁶⁸ »... « que vous étiez en train d'expérimenter le PMAQ », « qu'est-ce que vous devriez faire avec votre équipe ? » « Comme vous allez savoir que ? » « Quel est le rapport du PMAQ avec notre unité didactique I ? »*

30 *Donc, ce sont les contenus, ce sont des expériences vécues que l'on a besoin de pousser et dans la mesure de la connaissance que nous acquérons, on va en jouant là-bas et on y va se perfectionner. Donc, le tuteur, en tant que médiateur, il est aussi en formation de ses connaissances, impliquées dans ces disciplines dont il est tuteur, puis, au fur et à mesure, il aperçoit ce qui se passe, il va acquérir plus de connaissances. Il va essayer de faire ce lien et pousser leurs étudiants.*

31 *Intervieweur : Tu penses que ce sujet de la pratique, euh, tu es quelqu'un de la pratique, pas du but, mais au mieux de la chaîne, avec ce contact avec les politiques de l'éducation permanente, penses-tu que ça c'est essentiel pour toi, en tant que tuteur ? Cette connaissance pratique de la situation ?*

⁶⁶ Plano Diretor da Atenção Primária à Saúde – PDAPS - Plan directeur pour les soins de santé primaires est la stratégie de déploiement du projet du gouvernement de l'État, Santé à la maison. Comme solution complexe, il intègre un ensemble de plus de trois douzaines de solutions technologiques, développées dans la période 2003/2007. Son objectif-synthèse est de réduire les hospitalisations dans les cas des conditions propices aux soins ambulatoires, à 28% en 2010 et entre 16% et 21%, en 2023, selon le scénario le plus favorable et le plus défavorable. Disponible en : <http://pdapses.esp.mg.gov.br>. Accédé le 14 octobre 2013.

⁶⁷ Canal de la santé : programme gouvernemental qui appuie et discute à distance, les décisions cliniques des professionnels de santé

⁶⁸ PMAQ - Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica – « Le Programme national pour l'amélioration de l'accès et de la qualité des soins primaires est un programme qui vise à induire la mise en place de processus visant à renforcer la capacité des administrations fédérales, étatiques et locales, et les équipes de soins primaires, en offrant des services qui assurent un accès plus large et de qualité, selon les besoins spécifiques de la population » (BRASIL, 2013). Disponible en : <http://dab.saude.gov.br/sistemas/Pmaq/>. Accédé en 14 octobre 2013.

32 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Oui, si l'on ne suit pas la pratique, on s'éloigne. On doit suivre la réalité de ce qui se passe aujourd'hui dans l'APS⁶⁹. Pour cela, pour ... lorsque vous approfondissez les connaissances, je pense que l'approfondissement de la connaissance doit être en rapport avec la réalité vécue et ce qui a été proposé dans la littérature. Si tu n'es pas attentif pour percevoir le moment qu'on est en train de vivre, tu restes en parlant d'utopie, n'est-ce pas ? Une chose claire, Manchester⁷⁰{rires}. Si vous... ne savez pas ce que c'est Manchester dans la pratique, euh.... que ce qui est dans la pratique, cette proposition du Manchester dans la question primaire et de voir de quoi ils souffrent, si vous parlez de la théorie de la classification des risques, ils sont de plus en plus déconnectés, alors vous doit le vivre.*

33 *Pour te donner une idée, dans le dernier regroupement, quand on parlait du troisième cycle, sur le cours de spécialisation, etc., une fille, une élève, à fait la remarque suivante : qu'elle pensait que la spécialisation du cours CEABSF était une spécialisation, mais elle était en train de voir qu'il s'agissait d'un cours de post (Post-graduation), alors je lui ai dit « à bon ! Comment ça ? ». Puis, elle a parlé ainsi : « bah ! Pourquoi on a l'internat et la spécialisation et la post, et la spécialisation, aujourd'hui c'est pareil sur l'internat, encore que les spécialisations ont de la pratique. » Je lui ai dit : « pas tout à fait ! Tout ça, c'est la post-graduation ! On a l'internat et la spécialisation. Et des spécialisations, vous en avez qui ont, plus au moins, des heurts de cours. On a des spécialisations de qualité ou on a de spécialisation de pas très bonne qualité ! » Puis, elle a ajouté : « vous êtes très mal informé {rires}. Vous ne savez pas ce que c'est dans la pratique, aujourd'hui, je vois que vous êtes mal informé. » Puis je lui ai dit comme ça : « je dois vraiment être mal informé ! ». Puis, je lui ai dit : « alors, allons voir les règles de la post-graduation, pour voir qu'est-ce que c'est, puis, je vous donnerai les renseignements. » ... « La législation n'a pas d'importance, ce qui compte c'est ce*

⁶⁹ APS- Atenção Primária em Saúde – Attention Primaire en Santé.

⁷⁰ Protocole Manchester - Ce protocole est une méthode de travail mise en place à Manchester, en Angleterre, en 1997. Il consiste à identifier la plainte initiale, puis l'organigramme de décision, et enfin, établir le temps d'attente, qui varie en fonction de la gravité mais, il n'a pas l'objectif d'établir un diagnostic. Disponible en : <http://www.esp.mg.gov.br/destaques/protocolo-de-manchester/>. Accédé le 15 octobre 2013.

*que nous vivons dans la pratique, que ce cours de post, c'est ce que vous faites pendant le week-end, et la spécialisation, par exemple. » Alors qu'elle dit « * tel*, *tel* et *tel*, vous avez x nombre d'heures de pratique, c'est la même chose que l'internat » là, vous vous arrêtez un peu {Rires} ...*

34 Intervieweur : *On souffle un peu ! {Rires}*

35 **INTERVIEWÉ OLIVE** : {Rires} *Donc, on doit avoir un sens critique de ce que ces personnes vivent dans cette pratique. Parce que ce n'est pas que je vais me sentir dépassé par rapport ce que l'autre a dit, mais vous connaissez le contexte d'où il vient. Parce que si l'on n'a pas de sens critique du contexte et vous savez... Je lui ai même dit : « ce cours que vous appelez de post, vous l'appelez ainsi comme si c'était de l'argot, vous lui avez donné un surnom, comme toutes les autres choses que vous appelez par un surnom », n'est-ce pas ? {Rires}. Mais si vous ne connaissez pas la réalité dans laquelle ces gens sont insérés, de quoi elles vivent, etc. Et si vous ne les suivez pas, et pour cela, elle a raison, si je ne suis pas, même si je me rends compte qu'il y a un malentendu, sur la réalité qu'ils vivent {Rires}. Je vais être comme un E.T⁷¹, vraiment. Parce que comment je peux faire que cette fille apprenne, ou change de posture ou quelle reconnaisse qu'elle a besoin de connaître d'autres choses, si je ne sais pas de quel monde elle vient {Rires}.*

36 Intervieweur : *Tu as raison !*

37 **INTERVIEWÉ OLIVE** : {Rires}... *Alors, il faut connaître la pratique, il faut connaître leur pratique.*

38 Intervieweur : *Mais, en même temps, je vois que tu as quelques connaissances sur l'enseignement ou je me trompe ? Ou c'est ton expérience qui te permet de faire cela ? Raconte-moi ?*

39 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Est-ce que ...*

40 Intervieweur : *As-tu fait quelque chose, as-tu eu une expérience avec ...*

⁷¹ Extraterrestre

41 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *non, pas en tant qu'enseignant ! C'est parce qu'ici, à *mon travail*, nous sommes obligés de comprendre comment ça se passe, n'est-ce pas ? Nous travaillons, ici, en tant qu'internes ...*

Interview interrompue - deuxième partie

42 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Aujourd'hui ici, on fonctionne comme un internat, n'est-ce pas ? Ça vient de commencer, c'est un internat multi-professionnel organisé par la préfecture, en effet ça a commencé l'année dernière.*

43 Intervieweur : *Alors, tu veux dire qu'avant tu avais une connaissance théorique, mais pas forcément pratique, je veux dire en tant que classe de cours ? Tu as déjà eu ce type expérience autrefois ?*

44 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Non, pas d'expérience de cours...*

45 Intervieweur : *Qu'est-ce qui t'as permis de faire, alors ? De faire la médiation, la médiation en tant que tuteur, faire cette médiation dans le cours. Qui est-ce qui t'a soutenu pour faire cette médiation ? Comment tu es arrivé au point pour être en mesure d'y arriver ?*

46 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Bah, je n'ai sait pas...C'est... d'où pour moi être médiateur ? Euh, c'était la pratique, l'expérience, les discussions, l'expérience de ces années...euh, on a...*

À ce point, il parle du déclaratif, mais aussi du procédural, lorsqu'il parle du qu'est-ce qui légitime son action, son *modus operandi*.

47 Intervieweur : *Donc, c'était la théorie même qui t'a permis que tu...*

48 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *la pratique d'être tuteur, c'est de la théorie et de la pratique. Le tutorat même qui a été la formation permanente, le vrai processus de formation permanente. Il s'agit d'un véritable processus de formation permanente ; Le tutorat a été, c'était de la vraie éducation permanente pour le tutorat {Rires}. On*

était dans la pratique puisqu'on était dans le travail, par le travail, par, en et pour {Rires}.

49 Intervieweur : *D'accord ! Donc laisse-moi juste vérifier la prochaine question.*

50 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *En résumant : d'un seul coup ! {Rires}.*

51 Intervieweur : *Euh, comment organises-tu ton processus de travail, pour être tuteur. Le tutorat, c'est ton premier métier. Ton premier métier non, excuse-moi, ta première activité en tant qu'emploi ?*

Par rapport à l'intentionnel, le tuteur laisse clair le sens de son activité professionnelle en tant que tuteur.

52 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Non, se n'est pas ça ! Ma première activité en tant qu'emploi, j'avais deux emplois pareils...pareils, mais aujourd'hui, ici à la préfecture, je dirais que c'est encore plus. C'est la première affectation de travail qui ne dépend pas de la préfecture. Ici, *à mon travail*, c'est mon emploi principal ; c'est celui où je consacre le plus d'heures et où je cherche le plus. Le deuxième, c'est à la préfecture de * la ville d'à côté*, là-bas, je....*

53 Intervieweur : *là-bas, tu travailles au PSF, ou pas ? Tu as déjà travaillé au PSF, Olive ?*

54 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *oui, j'y ai travaillé ! Je suis depuis six ans, ici, au PSF de *cette vile*. Mon parcours, dit rapidement, est le suivant : j'ai fais gynécologie (GO), l'internat en GO, master en GO, mais en 2002, j'étais employé à la préfecture d'ici et de la *ville d'à côté*. Mais en ce moment, la préfecture d'ici nous a proposé de devenir l'équipe de la santé de familiale, tout d'un coup. Je crois que j'apprécie beaucoup les choses prises tout d'un coup {Rires}, Ce fut le premier cours, c'était l'un des cours présentiels de *tel*. Je l'ai fait, euh, même qu' *un tel**

*était mon professeur. C'était juste présentiel. * Une telle* et * un tel* étaient mes professeurs du cours présentiel. Ah lala !!!*

55 Intervieweur : {Rires}.

56 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Dance moment-là, on a transformé, on pouvait prendre la décision, donc j'y ai participé de 2002 à 2008. J'étais médecin de la famille, dans cette ville. Maintenant, je suis devenu folle, vraiment folle, j'ai craquée, parce que c'est assez lourd. C'était au début du PSF, alors, c'était trop lourd, mon Dieu, mais une expérience comme ça....*

57 Intervieweur : *Parce qu'il avait l'adaptation à la population ? L'adaptation du professionnel, de toute la structure, n'est-ce pas ?*

58 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Euh, moi, seulement, en tant que gynécologue et je devais reprendre la clinique, attendre la pédiatrie, euh, c'est donc un cours parallèle à mon travail. Et ce n'était n'est pas une formation préalable ou quoi que ce soit. Alors, ainsi, vous comprendrez que ce n'est pas... c'était très lourd, en 2002, et j'ai fini ma formation au cours de l'année 90. C'est-à-dire, douze ans après ! Alors, recommencer à assister des cardiaques, des diabétiques et des patients de la santé environnementale ... c'est la folie, la folie. Alors, c'est comme ça que j'ai été de l'équipe de la santé de la famille. Après je l'ai quittée. Alors, vous pouviez revenir à ce que vous faisiez avant, parce que vous êtes déjà employé. Avec tout ce parcours, ils m'ont invité à venir *ici*. Donc ici, c'est le premier emploi, et puis, j'ai la *ville d'à côté*, car je suis embauché à la ville d'à côté ; c'est un service public, donc je suis fonctionnaire et, en plus, je fais le tutorat. Donc, je suis fonctionnaire dans les deux services qui sont mes deux priorités, et le tutorat est considéré comme la troisième priorité.*

59 Intervieweur : *Tu vois le tutorat comme une profession, Olive ?*

60 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Non !*

61 Intervieweur : *Comment, alors, vois-tu le tutorat ?*

62 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Oui, bien, là au cours du... je ne l'ai pas fini, je l'ai abandonné au milieu du chemin, c'était le cours de la fédérale⁷² de mis à jour, comme il s'appelle? *un tel*.*

Il fourni des éléments du déclaratif et des éléments du contexte.

63 *Mon Dieu, quelle folie ! Au début, au premier jour du cours, tu étais là, le monsieur qui a donné le cours, il disait qu'il voulait, qu'il soit une perspective dans le plan de l'enseignement, le tutorat est déjà considéré comme une question professionnelle. Il a mis en termes d'enseignement. Je me rappelle qu'il a dit qu'il y a déjà une législation qui soutient le tutorat, n'est-ce pas? Il a dit quelque chose comme ça.*

64 Intervieweur : *je pense qu'il est en train d'être....*

65 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Réglémenté de la même façon que pour le professeur. Mais que pour le tutorat, il y avait déjà une loi sur ce sujet, mais ils voulaient aller plus loin, avec l'intention d'aboutir à l'égalité d'être comme un professeur., N'est-ce pas ? Mais, je ne le vois pas comme ça ! Ce n'est pas parce qu'il ne l'est pas, je ne sais pas comment je le vois. Comme une profession ? euh... Je ne sais pas si c'est parce que la charge de travail qui lui est destinée est plus petite... Il n'y a pas de liens d'emplois d'égalité. On a à d'autres. Je deviens, seulement, un tuteur professionnel... n'est-ce pas ? Je suppose que, particulièrement moi, je ne deviendrai pas un tuteur, je ne deviendrai pas un tuteur professionnel, non ! Je ne sais pas si c'est parce que moi,... d'un point de vue professionnel, j'ai ces deux emplois, mais je ne pense pas ! Par exemple, moi, de mon propre choix, je n'aimerais le laisser, parce que c'est une expérience intéressante. C'est enrichissant même pour mon travail, je voudrais l'avoir comme complément, mais faire que ça, c'est non... je n'ai pas... Je ne sais pas quoi te répondre à cette question, je ne me vois pas comme un tuteur professionnel.*

⁷² Fédérale, c'est une façon d'appeler l'UFMG - Université fédérale de Minas Gerais

66 Intervieweur : *Tu ne te vois pas construire une carrière professionnelle dans le tutorat ?*

67 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Oui ! Mais qu'est-ce que c'est une carrière professionnelle ?*

68 Intervieweur : *Tu es un médecin, tu as déjà une carrière au secrétariat de la santé, n'est-ce pas ?*

69 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Oui, je l'ai ! Alors, qu'est-ce que je deviendrai ? Un enseignant de l'université, en faisant le tutorat dans différents cours ?*

70 Intervieweur : *En réalité, la question c'est : te vois-tu en train de construire une carrière dans laquelle tu serais, seulement, un tuteur ? D'après ce que tu as dit au début, tu n'as...*

71 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *non, parce que ça ne m'irai pas... et ça, c'est sûr ! Je ne vais pas laisser mes autres emplois ! Il pourrait devenir un troisième emploi, mais fixe, moi être un tuteur fixe ! Moi, avec un troisième emploi fixe de tuteur ! À moins que cette solution soit seulement avec Nescon, ou d'autres disciplines ?*

72 Intervieweur : *Parce que, par exemple, quand tu as pensé à devenir médecin, tu as recherché une carrière à suivre, la carrière de la médecine, non ? Moi, j'ai cherché la profession de dentiste, maintenant, je cherche une carrière qui me permette d'être un enseignant, par exemple, alors c'est comme ça ?*

73 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Je voudrais chercher dans le tutorat, un perfectionnement continu dans le tutorat. Je pense qu'il manque ça ! Par exemple, il a eu le CADEADS et puis, c'est fini. D'avoir eu celui de l'UFMG, j'espérais que ça serait plus excitant, que tu as vécu au début de celui-ci, mais il est très ennuyeux, très ennuyeux même. Alors, s'il y avait un autre cours de perfectionnement pour le tutorat, j'aimerais le faire. Me perfectionner en tant que tuteur, ça j'aimerais m'y investir, me perfectionner en tant que tuteur, mais ça ne serait pas mon unique profession.*

74 Intervieweur : *D'accord ! Bien, laisse-moi voir ici, Olive. + Comment penses-tu que nous devrions faire ? Qu'est-ce qu'il doit être fait ? Comment penses-tu qu'une personne puisse devenir un tuteur ? Comment c'était, ce processus, pour toi ? Devenir tuteur. Qu'est-ce qu'on doit faire pour être tuteur ?*

Le jugement et le déclaratif apparaissent, ici, comme la nécessité d'une professionnalisation et d'un accompagnement dans les questions pédagogiques.

75 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Que faire pour être un tuteur ? ... Commencer par être tuteur ! {Rires}. Vous apprenez en le faisant. Parce que vous n'apprenez pas à être tuteur en étant seulement assis, en écoutant les autres parler de ce qu'est être un tuteur. Seulement, dans le tutorat on apprend à être tuteur. Mais, pour être tuteur, vous avez vraiment besoin, je pense, d'accompagner et d'étudier en ayant des connaissances des processus pédagogiques : quelle est la problématisation, ce n'est pas d'être directif ou ne pas être directif, n'est-ce pas ? Ces petits conseils qui ont été... ces connaissances qui ont été discutées de (pour) nous initier dans le domaine de la pédagogie. Pour ceux qui ne sont pas, comme moi, j'ai été dans le domaine de l'assistance et je suis tombée dans le domaine de l'éducation ; je pense que cela devrait faire un cours introductoire, pour tous les tuteurs, n'est-ce pas ? Par exemple, il a un processus sélectif, maintenant, dans le Nescon et on a fait rentrer plusieurs tuteurs nouveaux, n'est-ce pas ? Il est en train d'entrer plusieurs tuteurs nouveaux ! Je pense que pour ce groupe, on devrait commencer par un cours, au moins sur les questions basiques du tutorat. Tu as compris ? Bien sûr qu'à ce moment-là, il y a des gens qui sont déjà enseignants, qu'il y avait déjà des enseignants, moi-même, j'ai vu une fille qui avait de l'expérience dans ce domaine de donner des cours d'infirmier. Mais, je pense qu'il devrait y avoir une introduction pédagogique pour tous les tuteurs.*

76 Intervieweur : *Parce que c'est différent d'être tuteur, de travailler, d'avoir de l'expérience d'enseignant et de devenir tuteur ?*

Encore dans le déclaratif, le tuteur parle des aspects important qui différencient l'activité de travail du tuteur de l'activité de travail du professeur. Et après, il reprendre la sensation d'un manque d'une formation continue.

77 **INTERVIEWÉ OLIVE** : Là...ça y est ! Ce n'est pas la même chose, non ! Parce que c'est une chose d'être enseignant en cours présentiel, et une autre chose que ce tutorat de médiation à distance. Ce type de méthodologie, que nous utilisons à la plate-forme, au CEABSF, qui est d'avoir ce stimulus en recherche, qui est d'encourager les étudiants à chercher leur propre auto-connaissance. Puisqu'ils sont à distantes, car ils ne sont pas là tout le temps, on n'a pas une action totale, on n'a pas cette action de transmission, mais en plus cette action de construire, que s'il ne fait pas sa part, il n'ira pas faire de progrès. Tu as compris ?

78 Donc, ce... cette... cette façon de travailler, je pense qu'il a ses particularités. Et ça, je pense, qui devrait être fait et avoir un cours introductoire pour ceux qui commence et pour nous. On ne peut pas être lâché, non. Je pense qu'on devait avoir, aussi, en permanence une ... euh... une... mettre un lieu où nous discuterions. Je vois, par exemple, que lorsqu'on entre là-bas, sur le forum Naïpe/Tuteur, là, on fait un peu ce processus. On discute avec le Naïpe, le Naïpe discute sur ce qu'on fait, etc. Mais, on pourrait avoir un endroit plus formel... pour avoir des conseils, même pédagogiques, pour ceux qui n'en n'ont pas. Tu as compris ? Alors, ainsi, pour être tuteur, il doit y avoir une classe, il doit y avoir les professionnels qui sont inscrits à un cours pour... euh... pour qu'ils soient bien insérés dans un cours, euh, ils ont besoin de faire un parcours dans les cours.

79 Intervieweur: Penses-tu que le tuteur doit avoir une période de formation ? ... tu penses que le tuteur doit avoir une classe ?

80 **INTERVIEWÉ OLIVE** : Oui, je pense que le tuteur a besoin, tout le temps, d'avoir une classe dans laquelle il sera formé en tant que tuteur, et avoir un soutien d'un apprentissage personnel par rapport à un groupe qui ferait le tutorat, pour qu'il puisse faire des progrès, en tant que tuteur.

81 Intervieweur : *Mais là, tu as parlé aussi, d'avant qu'il commence, si j'ai bien compris, avant de commencer, il devait y avoir une introduction pour s'initier à ce processus.*

82 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Ce peut être au début. Par exemple, ils viennent de commencer, quelques-uns sont nouveaux, donc ils pourraient y avoir, immédiatement, quelques conseils, des informations. « Regardez, cherchez à interpréter la lecture recommandée par XXY là... Pour que vous puissiez acquérir des connaissances de ce processus éducatif, dans lequel vous êtes inséré en tant que tuteur. » Tu as compris? Je pense qu'on doit, le tuteur doit toujours être un élève en même temps qu'il officie. Ce devrait être une certaine obligation, même, pour qu'il cherche, en s'approfondissant avec ceux qui ont déjà fait ce parcours et qui savent ce dont il a besoin.*

83 Intervieweur : *veux-tu dire quelque chose de plus, Olive ? Faire un commentaire, une remarque ?*

84 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Bah! Ça c'est une suggestion pour * une telle*, d'ouvrir un CADEADS avancé ... {Rires}.*

85 Intervieweur : *C'est bon !*

86 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *À la distance, euh, je lui en aidai parlé au dernier cours, quand on a fait le mémoire, mais....*

87 Intervieweur : *As-tu fini ton mémoire ?*

88 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Oui !*

89 Intervieweur : *Le texte a été publié ou pas, Olive?*

90 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Je ne sais pas !*

91 Intervieweur : *Non, euh, moi non plus, je voulais juste ...*

Le tuteur commence à parler de son activité, en prenant des exemples, des situations vécues avec le tutoré, le procédural vient avec la description des actions, et du savoir pratique.

92 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Il était avec eux, là-bas, après que nous l'avons remis, au professeur un *tel*. Il a dit qu'ils allaient passer par une révision du Nescon, pour voir après ce qu'ils vont faire avec ça. euh. Mais, j'ai commenté, avec *une telle*, pendant la dernière réunion, nous avons fait une activité de synthèse avec la dernière classe et ce fut une activité très intéressante, vraiment très intéressante. Nous avons pris quelques images des tableaux de Tarsila do Amaral et nous leur avons demandé de réécrire les tableaux par rapport à ce qu'ils ont appris dans le cours, ce que cela a signifié, pour eux. Mais, il a été sensationnel ce travail ! Alors, je lui ai parlé de mon désir de mettre ce travail, cette synthèse, dans mon mémoire. Parce c'était très significatif cela. Oh ! elle a dit : « voilà, mon intention était d'écrire un mémoire que je ne finirai pas » de sorte qu'il va, vraiment faire ça, pour que ce mémoire ne reste pas que rangé dans un placard, mais pour qu'il ne le finisse pas.*

93 *Oh, je pense que oui ! Alors, comme la CADEADS ne pouvait pas le terminer, nous avons dû prendre quelques conseils, des textes, et elle, en tant que philosophe et parce qu'elle aime ce domaine de la pédagogie, elle devrait nous pousser par là, dans ce tutorat. Ça me manque ! J'ai besoin de ses critiques, de son écoute. Tu as lu tous les forums ; tu as vu ce que chacun élève pense, bah... vient vers moi et parle-moi comme ça : « Olive, tu es très directive en ce moment, tu ne dois pas être comme ça ! » « Écoute, le médiateur doit être quelqu'un de plus neutre. » Tu as compris ?*

94 *Nous n'avons pas une critique de cette façon. C'est lâche ! Le tutorat est un procès pas très encadré. Tu peux comprendre ça ? Ce n'est que dans les réunions que nous faisons et que nous trouvons dans le workshops. Ce ne sont pas des rencontres qui donnent un aperçu sur nous, en tant que tuteurs, pour nous faire changer la façon de faire le tutorat. « Mais non, le tutorat... vous aller trouver le chemin » {Rires}, donc il est beaucoup lâche. Je pense que je pourrais même avoir un suivi.*

95 Intervieweur : *Alors, je vais te poser une autre question. Penses-tu qu'il devrait... par exemple, dans le tutorat, nous avons des types de relations qui sont la voie de la médiation, que nous appelons : « de plusieurs pour plusieurs, un pour un et un pour plusieurs », puis un à plusieurs, plusieurs à plusieurs, pense-tu qu'il y a une communauté de collaborations parce que les gens font cette interaction, et ont de un à un ? Dans le cadre du forum, il a été possible d'observer les trois. Pourquoi ? Parce que plusieurs à plusieurs, ce sont des interactions entre élèves. Ils font ces interactions et ces collaborations, en ligne. Il y a des (interventions) qui sont plus directives. Directives, mais pas dans le sens de dirigé, mais plutôt directionnel, vers cette personne, diriger ma conversation vers l'étudiant un tel ou d'un étudiant à un tel collègue... ou, si tu as un discours qui est de tous pour tous. Alors, ça arrive tout temps dans le forum, car c'est le dialogue qui se met en place, là-bas (par tous et pour tous, directionnel ou pas). Toi, que fais-tu plutôt, comment préfères-tu faire cette médiation ?*

96 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Non ! Là je pense que l'idéal c'est d'être plusieurs pour plusieurs... On pouvait parler de... parce que l'idéal du forum, c'est ça ! Je pense que c'est de pouvoir avoir les opinions et de permettre : « le tel et le tel avec un tel, le tel pense comme ça, comme un tel, l'un pense comme ça, mais l'autre... » Ça veut dire que vous êtes en interaction avec tout le monde et faire que tous s'interagissent, n'est-ce pas ? Alors... je... non... efface ! Là, je pense que ça doit être tous (ses modalités) ensemble, car il y a des moments où l'on doit parler individuellement avec quelqu'un ...*

97 Intervieweur : *Mais, individuellement, même dans le forum ?*

98 **INTERVIEWÉ OLIVE** : *Oui, individuellement ! Voilà, une personne dit une chose, parfois vous avez besoin de répondre à cette question, + tu comprends ? Vous devez répondre à cette personne, parce que parfois, il soulève des questions que tu penses comme ça : « mon Dieu, mais c'est génial ! » « Ah ! Le conseil local de santé, j'étais du conseil local de santé, j'ai travaillé là-bas avec. » Une autre a*

raconté qu'elle a parlé à la radio communautaire, je ne sais pas où « Ah, il y a une radio communautaire là, je suis passé par là et j'y ai parlé. », J'ai dit : « que c'est super ! Ce n'est pas souvent qu'on entend des collègues en train de parler à la radio communautaire. Écoutez, la classe, nous allons tous parler de ce sujet ? » Ensuite, vous donnez une incitation à une personne d'action très cool, parce qu'elle a besoin de faire connaître davantage, d'implémenter cela, c'est plutôt cool ! Tu as compris ? Alors parfois, vous avez besoin de donner un rappel à cette personne, donc c'est bon pour moi ! Mais en même temps, vous pouvez l'obtenir de celui-ci et de jouer là-dessus. Je pense que l'interprétation de ce médiateur va servir pour tous. Dans le même temps, vous utilisez tout, il n'y a pas qu'une chose ! Tout le temps, tu es en train d'utiliser tout. Je pense que tout le temps tu es en train d'utiliser tout !

99 Intervieweur : *Bien Olive !. Merci hein. Je pense, Olive, qu'en quelque sorte...*

Interview interrompue - troisième partie

100 **INTERVIEWÉ OLIVE** : À chaque fois vous faites quelque chose de différent ! Regarde ce que j'ai fait, tu vois !... on commence à faire les choses sans savoir si c'est correct ou pas. Et là, forcément, on est venu d'un processus éducatif très traditionnel ; on est toujours en train de se demander si c'est correct ou pas correct {Rires}. Regarde ! Je l'ai fait dans deux classes, maintenant, ça me vient à la tête, d'un premier être pour tous, l'un pour tous « oh les gens ! Allez faire ça ! », « Regarde ! Un tel est en train de le faire ! » Pour tout le monde et tout, et éviter de faire une à une. Et au deuxième cours, je me souviens bien que dans la dernière classe, au deuxième forum, j'ai donné une réponse pour chacun d'eux, en dehors de la synthèse. Tu sais pourquoi j'ai fait comme ça ? Maintenant, en rappelant qu'au début, je ne voulais gêner personne de donner des réponses individuelles et laisser parler sans interdiction. Mais, quand j'étais étudiante, j'ai senti qu'il manquait vraiment d'avoir des commentaires des réponses à moi ; donc au deuxième, en plus de faire pour tous, j'ai fait exprès de répondre individuellement à chacun. Là c'est du un pour un ...

101 Intervieweur : *Donc, c'était justement le sentiment que tu as eu en tant qu'étudiante, le besoin de....*

102 **INTERVIEWÉ OLIVE** : ... Le besoin d'avoir quelqu'un ! Que le tuteur soit réellement en train de m'écouter, ou quelqu'un en train de lire ce que j'ai écrit. Et je l'ai fait... avec... avec l'intentionnalité. Dans le premier (forum), ne pas répondre individuellement, pour laisser les gens à l'aise, etc., et faire des interactions plus larges, alors c'est d'un pour tous. Et dans un autre, je l'ai fait intentionnellement parce que j'ai laissé le forum se dérouler à l'aise, avec moi. Tu peux récupérer ces informations dans la classe de *tel forum*. Tous ceux qui sont rentré dans le forum, ont eu une réponse individuelle.

103 Intervieweur : *Et tu penses, qu'en quelque sorte, par exemple, au moment du forum, la médiation se fait quand tu laisses les étudiants interagir entre eux ? Que ta parole était plus pour tous et pas individualisée et quand tu prends un à un, tu penses qu'il y a une différence par rapport à là l'attitude de l'élève, à sa participation ? Qu'est-ce que tu as aperçu ?*

104 **INTERVIEWÉ OLIVE** : Je pense qu'il y a, parce qu'il a besoin de savoir qui interagit avec tous, qu'il est lu, et qu'il y a une personne qui fait attention à lui. C'est-à-dire, l'élève du cours à distance, c'est pour le fait d'être un étudiant à distance, il a besoin de savoir que vous avez un œil sur lui, sinon il se sent abandonné et il tombe dans un silence virtuel. « Pourquoi je fais ça ? », « Pour qui je le fais ? », « Quel est le sens de cela ? ». Alors, dans le processus de tutorat, l'étudiant doit savoir qu'il est suivi, même si vous ne l'influencez pas pour qu'il fasse de tel ou tel manière ; plutôt qu'on s'occupe de lui, qu'il est suivi dans le forum, il doit le savoir !....

105 Intervieweur : *Et tu ne penses pas que le regard de ses collègues ont sur lui, ne répond pas à cela?*

Le déclaratif, les jugements sont présent quand il parle du procédural et du contexte. Il remet en cause son activité et, de façon critique et réflexive, il développe un raisonnement à propos de son travail réel.

106 **INTERVIEWÉ OLIVE** : Les deux regards sont importants ! Parce que le collègue, il a le regard de la critique, de la classe, de la construction. Mais par rapport au cours, il y a le processus normatif éducationnel qu'il est inséré, et il doit répondre. Autant vous cherchez à être un pair. Parce que l'on cherche à être un pair ! Le tuteur, c'est le médiateur qui cherche presque un... qui cherche à être un partenaire, mais si l'on doit lui donner des notes, si on les suit en tant que fonctionnaire, disons que vous êtes embauché par le cours, vous avez une autorité sur l'élève ; alors, dans ce processus d'autorité que vous représentez du point de vue académique, il aime savoir ça. Pas par ta connaissance, mais parce qu'il est suivi, on voit les choses qu'il est en train de faire, qu'il répond aux normes établies par le cours, il en a besoin, et il y a ceux qui ont besoin encore plus de cet échange, avec vous-mêmes.

107 Intervieweur : *Et tu m'as dit que cet élève a la nécessité de reconnaître cette normalisation institutionnelle qui lui sont imposées, et il te voit comme la personne qui représente ces normes.*

108 **INTERVIEWÉ OLIVE** : C'est ça !... C'est parce qu'on les note, qu'on remarque comment se passe le cours... heuu... que c'est ce qu'il va arriver dans le cours, le jour où ils présenteront le projet d'intervention, le jour des examens, comment ça va se passer ? Alors, forcément, on lui repasse des renseignements académiques. Il cherche, aussi, quand tu lui réponds, un à un pour avoir un lien plus personnel : « Non, Olive m'écoute ! ». Il faut s'approcher de lui, ne pas rester cette chose distante, parce qu'avec un pour tous, on les rend identiques. Quand tu réponds à moi pour toi, j'ai parlé avec toi, avec « Intervieweur », puis aussi, j'interagis au plus proche et je t'enlève du groupe. Quand je t'identifie personnellement, je suis en train de créer un lien personnel avec toi. Si je crée un lien personnel, je suis en train de créer un lien personnel avec toi. Donc, il sera plus proche, même pour reparler plus. Il aura plus de confiance, de l'approche, même

pour moi, pour que je puisse laisser apparaître que je suis son partenaire, d'accord ? Donc, le collectif est important pour la construction collective, l'individu est important pour prendre la singularité et faire des liens individuels, afin que nous puissions marcher ensemble.

109 Intervieweur : Mais, alors tu penses que tu te vois comme un partenaire dans ce processus de formation?

110 **INTERVIEWÉ OLIVE** : Aussi, dans de grands moments, je joue le rôle du partenaire pour lui. Au moment de la discussion... je recherche à l'être, parce que je ne peux pas tout dire car j'ai plus de connaissances, je sais que j'en sais plus que lui, mais non ! La connaissance est relative, n'est-ce pas ? Donc au moment de la discussion, on doit devenir un partenaire lorsque qu'on discute du processus, « Regarde ! J'ai déjà vécu ceci, ah ! j'ai déjà vécu cela, il a vécu une chose, moi je vis une autre chose, j'ai déjà vécu par là, j'ai déjà participé à des conseils, c'est terrible, parfois mais bon ».

111 Intervieweur : mais, si tu es là, cela signifie que tu as, en quelque sorte, le soutien institutionnel pour être là....

112 **INTERVIEWÉ OLIVE** : Il y a le soutien institutionnel.

113 Intervieweur : Et si tu as le soutien institutionnel pour être là, tu te vois....

114 **INTERVIEWÉ** : On n'est pas totalement partenaire

115 Intervieweur : Voilà la question, c'est la question que je fais par rapport à ton expérience, que je veux comprendre un peu de ça par rapport à ton expérience : comment c'est ? Tu es un partenaire ou non ? Il y a des moments que tu... Tu es un partenaire parce que tu es dans cette situation, car tu connais ce qu'il éprouve, alors tu peux te mettre à leur place. Ou tout simplement, tu le sais, tu peux parler sur ce sujet, mais que tu as des connaissances, une connaissance du contenu, des institutions, un pouvoir, un pouvoir implicite pour être là, un pouvoir entre

guillemets, mais c'est du pouvoir. Donc, je veux comprendre un peu, comment cet étudiant te voit en ce moment, comment tu le vois, comment faites-vous cette

On peut dire que le jugement est présent, et aussi le procédural, quand il parle du regard du tutoré, à propos de son rôle.

116 INTERVIEWÉ OLIVE : *Je pense qu'ils nous voient plus dans le rôle institutionnel que vraiment comme un partenaire, juste au moment où vous obtenez un lien avec la classe, de sorte qu'ils vont vous connaître plus, que l'on s'approche plus de ceux qui deviennent vraiment un partenaire. D'abord c'est plus fort, puis institutionnelle, seulement quand il commence à te connaître et que tu joues ton rôle, car tu as vécu ce qu'ils ont vécu, tu vis aussi, tu commences à faire des changements dans les forums et à partir des rencontres en présentiel où t'aura la possibilité de vraiment devenir un partenaire, tu n'aies pas d'abord un partenaire et un institutionnel. Ainsi, par exemple, dans chaque classe, ça s'est passé comme ça, par exemple, j'ai eu des classes très fortes comme ça, avec des liens très forts, on devient plusieurs partenaires à la fin. Être pair, c'est une conquête.*

117 Intervieweur : *Mais, en réalité, tu parles du partenaire ...*

118 INTERVIEWÉ OLIVE : *Oui ! Car il voit en toi un professionnel qui a de l'expérience avec eux, ils remarquent qu'ils ont des connaissances qui sont plus avec du contenu, même plus que toi-même, qui est là pour l'échange.*

119 Intervieweur : *Du contenu ou de la pratique ?*

120 INTERVIEWÉ OLIVE : *Du contenu et de la pratique ! Parce qu'il y a certains, tu sais ? Certains qui ont fait leur partie, qui ont étudié, qui apportent des connaissances. Il y avait une fille de * telle ville *, qui a fait déjà plusieurs formations, et je ne sais pas pourquoi, bla, bla, bla, elle était en train de faire encore un cours... Alors, elle a de la pratique, mais elle avait aussi besoin de plus d'expérience. Puis, elle est allée voir si dans une équipe, qui dans * telle Ville* était*

intéressante, car ils avaient des gens du domaine de la gestion, dans la classe, donc nous avons eu des élèves qui étaient des professionnels qui étaient des médecins, des infirmières, des dentistes et puis j'ai eu dans * telle Ville* une classe où il n'y avait que des professionnels qui étaient responsables de la santé et maintenant, j'aurai une classe qu'avec des médecins.

2.4 Entretien avec le tuteur Orange

1 Intervieweur : *ORANGE Bonjour, tu m'autorises à te poser quelques questions ?*

2 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Oui, d'accord !*

3 Intervieweur : *J'aimerais que tu me parles en peu plus de la médiation dans le forum : tu peux commencer par me dire : comment c'est d'être tuteur et ce qu'est un tuteur pour toi ?*

Au début de l'interview, il commence par un récit de son parcours. Il parle de l'importance du cours du CEABSF, pour sa formation professionnelle en tant que tuteur. Il parle du contexte, et de l'importance de son expérience pour la construction de son parcours professionnel, en tant que tuteur débutant.

4 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Alors, oh ! Le tutorat, c'est comme un cadeau que j'ai pratiquement gagné. Pourquoi ? C'est un processus de construction de l'apprentissage, un échange très grand d'expériences*

5 C'est quelque chose qui a ajouté beaucoup dans ma vie, principalement professionnelle, n'est-ce pas⁷³ ? Car je travaille déjà dans le milieu des soins, en Attention primaire. J'ai travaillé comme infirmière de la stratégie de santé de la famille, puis, coordinatrice en Attention primaire. Maintenant, je travaille en tant que Secrétaire exécutive⁷⁴. Alors, avoir la vision des soins primaires, c'est quelque chose de très important, pour le service.

Dans son contexte, elle parle, aussi, de l'importance de son parcours pour devenir tuteur, puisque comme elle était tutorée, elle connaît l'autre côté du processus :

6 *Quand j'ai eu l'occasion d'être tuteur, je venais d'un parcours d'étudiant. Parce que je me suis inscrite en tant que gestionnaire de l'Attention de soins primaires, au Cours de spécialisation en soins primaires en santé de la famille. J'ai été sélectionnée et alors, j'ai fait tout le parcours.*

7 >>> Donc, bon, j'ai beaucoup aimé le processus de formation en tant qu'étudiante. Alors, avoir l'occasion d'être tuteur après ce processus, j'ai trouvé cela fascinant, ça m'a été un plus. Parce que, ainsi, j'étais sur un côté et j'ai commencé à réaliser la réalité de l'autre.

8 *Donc, ainsi, ma quête de la connaissance aurait dû être, et a été un peu plus élevée que lorsque j'étais étudiante.*

Elle parle aussi de la différence, par rapport à la formation de l'étudiant, entre un cours à distance et un cours présentiel. Ici, il est possible d'apercevoir les informations relatives au jugement, une fois qu'elle se positionne

⁷³ Dans le texte « n'est ce pas » remplace un tic verbal brésilien (neh).

⁷⁴ Se réfère au bureau de la direction de la santé publique de la ville, où elle occupe le poste de gestionnaire municipale de la santé

professionnellement et cherche à s'appuyer sur le déclaratif. Il est possible de distinguer les éléments du procédural et des sous-buts, du cours du CEABSF.

9 *Puisque même en tant qu'étudiante, c'est un processus d'éducation différent. Cette formation à distance, elle est venue pour être en mesure de nous aider encore plus. Nous, qui sommes dans la pratique, nous n'avons pas le temps de nous asseoir dans la salle de classe, comme dans un processus traditionnel. Cet l'andragogie, maintenant, où l'adulte apprend avec ses pratiques et court derrière ses connaissances théoriques, cela a beaucoup contribué. Alors, j'étais à ce niveau, en cherchant cela en tant qu'étudiante et j'ai dû m'adapter à cela. Ce n'était pas le premier cours à distance que j'ai fait à l'UFMG, mais j'ai trouvé que c'était un cours différencié des autres que j'avais déjà fait.*

10 *Et puis, quand je me suis transformée⁷⁵ en tuteur. Cela a été facile avec les outils, ça a été tranquille. J'avais des facilités, je n'ai pas de difficultés. J'ai dit au contraire {...}. >>> Cependant, avec l'échange d'expériences avec d'autres professionnels, la quête de ma connaissance, a été un peu plus grande. <<< J'avais plus de volonté de regarder au-delà, pour pouvoir échanger des connaissances avec mes tutorés. - - - Et aussi, d'apporte de la pratique du service, alors, quand ils parlaient, ils disaient des choses que j'ai comprenais, que je savais. >>> Donc, ce processus d'être introduit en tant que tuteur, ça a été quelque chose qui est venu comme un plus dans ma vie personnelle et surtout dans ma vie professionnelle.*

11 *He uuuu... Je n'ai eu aucune difficulté avec les outils, ni en tant que tuteur, puisque, bien sûr, on connaissait les champs auxquels on devait accéder, pourtant, je n'avais aucune connaissance en tant qu'étudiante, mais je n'ai eu aucune difficulté. J'avais déjà de l'expérience dans l'enseignement, en tant que professeur, mais pas en tant que tuteur. Puisque c'est différent, j'ai senti la différence, parce que j'étais un enseignant professeur, avec des l'étudiants dans la classe.*

⁷⁵ On a garde le mot que le tuteur a utilisé

12 *Je suis d'un *tel métier*, diplômée en soins *dans tel métier*, alors, je connaissais déjà la dynamique d'une classe. J'enseigne à l'université de la Ville d'à côté, où j'ai obtenu mon diplôme et j'ai aussi donné des conférences, dans le cours de spécialisation en santé publique et en gestion de la santé, à Université de cette Ville.*

L'intervieweur demande quelles sont les différences, entre l'enseignement d'un Professeur et celui d'un tuteur. Orange répond et parle à la première personne du singulier, au sujet du procédural, de façon générale, par rapport à son expérience. Après, elle fait une délocution, sur la question «d'être tuteur ». Puisque là, le tuteur commence à parler de son contexte d'actuation, mais, il a une position intentionnelle, lorsqu'elle parle du rôle et de l'identité.

13 Intervieweur : *Tu as dit que cette différence entre... < ... >*

14 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *< ... > entre être professeur et être enseignant*
....

15 Intervieweur : *>>> entre être Professeur-enseignant et être tuteur...*

16 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *>>> Oui. La différence que je perçois, c'est la relation élève- enseignant, c'est dans les instruments de travail, c'est dans la dynamique de travail.*

17 *<<< Par exemple : **Pour moi**, être tuteur, si l'on y pense, c'est beaucoup plus difficile que professeur. >>> Professeur, vous préparez votre leçon. Bien sûr, vous avez du travail extra classe, ce qui donne un certain travail. Mais vous préparez votre cours, vous êtes dans le domaine de la salle de cours, vous présentez votre contenu et vous y êtes constamment. - - - Ensuite, vous voyez votre étudiant, vous voyez son visage, vous le suivez, vous pouvez apercevoir la difficulté.*

18 >>>En tant que tuteur, vous devez sentir toute cette difficulté qu'il y a : la difficulté qu'il y a, la difficulté de la pratique, la difficulté du travail, la difficulté de la collecte des données. Alors, le tuteur, en tant que soutien, il est celui qui va donner ce soutien à **cet apprentissage**, il doit avoir une perception différencié, tu sais ?

L'intervieweur demande comment Orange sent cette différence. Puisqu'elle parle de l'action et de l'émotionnel dans le procédural quand elle parle de la nécessité de « sentir » la différence, mais cela était dit avec une délocution. Il y a un ralentissement de la parole, Elle répond en utilisant la première personne du singulier et reprend des dialogues établis entre elle et le tutoré, mais, tout de suite, elle fait une délocution du rôle du tuteur, en utilisant le vous et elle reprend :

19 Intervieweur : *tu dis sentir ? Qu'est-ce que c'est sentir ? Comment tu vois cela ? Comment tu le sens ?*

20 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Je pense que, bon, parce que nous sommes tous en virtuel, n'est pas ? Alors, bon, le contact, le tuteur-étudiant, c'est un rendez-vous présentiel. >>> Alors, bon, dans les paroles du forum, dans les échanges de messages individuels, les échanges d'emails, parfois nous percevons le ton : « Oh, vous n'avez pas corrigé mon activité ! » Alors, il est en colère contre moi, ou bien : "je l'ai trouvé très cool !*", il ne l'est plus. Alors vous devez avoir cette perception.*

21 *Parfois, vous pouvez être, parfois vous pouvez avoir une perception un peu... votre façon d'interpréter, peut-être que l'étudiant ne voulait pas dire cela. Je pense que c'est difficile, de savoir ce qu'il veut dire. Dans la salle de classe, en tête-à-tête, au jour-le-jour, vous vous rendez mieux compte de ce que les gens veulent vous dire, ce qui veulent faire. Ainsi, dans le tutorat, la difficulté que je vois, bon, c'est ce qui est plus difficile que l'enseignement en classe, au corps-à-corps, c'est ça ! Vous avez*

cette sensibilité, vous devez vous rendre compte, vous devez comprendre, saisir, tout en étant dans le virtuel.

Le tuteur renforce que la relation est très importante, au tutorat, mais aussi la connaissance de la praxis du processus de travail du système de la santé, puisque c'est un cours d'éducation permanente, en santé :

22 >>> Je parle de la relation Professeur étudiant. Parce que la connaissance, la quête de la connaissance, elle est très attachée, également à l'échange d'expériences. Ce qu'ils disent, c'est ce que vous connaissez dans votre pratique. S'ils parlent de quelque chose de la pratique, qui est loin de votre réalité, vous devez la chercher. Comme il s'agit d'une éducation pour le service, si vous êtes inséré dans un service, vous êtes en mesure de savoir ce dont ils parlent.

Le tuteur est dans le procédural, il parle de leurs compétences et de son expérience et l'influence que leur trajectoire professionnelle a sur son activité :

23 il est clair qu'il y a des réalités différentes, mais vous avez la connaissance. Par exemple, moi que viens d'une **escale** de [%] PSF⁷⁶, coordinateur PSF, secrétaire exécutive, je connais ces résolutions dont ils parlent, je connais les objectifs qu'ils ont... ont... ont... ont... qui... qui... qui arriver. Je connais les indicateurs qu'ils ont des difficultés, je sais, que ce qui va changer c'est le scénario et la réalité de chacun. Par exemple ici, j'ai du mal avec le préventif, ils ont du mal avec le prénatal, c'est ça qui va changer, mais en réalité on connaît la perception. Alors, quand ils disent quelque chose dont vous n'a pas la connaissance, vous devez aller chercher, vous devez courir après.

⁷⁶ Programme de santé de la famille (PSF)

24 *Dans la salle de cours, vous présentez ce qui est proposé, n'est-ce pas ! On travaille aussi avec un corrigé⁷⁷ du tutorat. Vous avez le processus de travail, les modules que vous allez soutenir. >>> Toutefois, quand je dis que, bon, « vous devez chercher plus », c'est par rapport ce qui est au-delà du module. Parce que ce qui est dans le module, nous qui sommes tuteurs, on a le soutien du Naïpe, on a le soutien de la coordination. Et dans le cas, je connaissais cela en tant qu'étudiante.*

Le tuteur parle du matériel, de l'organisation didactique, mais aussi de la difficulté quand les étudiants apportent de nouvelles questions, auxquelles elle n'a pas la réponse.

25 *Donc, le module, je n'ai eu aucune difficulté avec. Il est très didactique, il est très pratique. >>> Mais, je parle de quand vous discutez de quelque chose, sur le forum, lorsque vous recevez un petit mot individuel. Alors, parfois, ils mettent quelque chose que vous devez aller chercher. Parfois, ils vont même, bon, ils anticipent. Puisqu'il y a des régions qui découvrent des choses qui viennent du Ministère, qui viennent de l'État, avant certaines régions.*

26 *Alors, ils parlent de choses pour lesquelles vous dites : oups attend ! Je ne l'ai pas ici, et ma réalité ne l'a pas non plus, alors laissez-moi entrer sur le site du Ministère, laissez-moi entrer sur le site de l'État.*

Même s'il parle de façon générale, il apporte les questions de leur procédural et de leur contexte.

⁷⁷ Toutes les activités ont un cahier de réponses, à la disposition de tuteur.

27 *Donc, vous devez être plus alerte, vous devez être plus à l'écoute. Alors, le monde virtuel, il a une, une amplitude très grande, parce que tout ce que à quoi j'ai accès, l'étudiant y a accès aussi, donc je le mets sur Google ; aujourd'hui, il le met aussi. Ce que je vais chercher et apporter comme nouveauté, peut-être qu'elle le connaît déjà, comme une vidéo que je veux apporter...*

28 Interviewer : *Parce qu'en réalité, tu me racontes que ce sont des expériences, qu'ils apportent des expériences qu'ils ont, un vécu, un contact qu'ils ont avec des informations. Qu'un élève de la classe, pourrait aussi avoir < ... >*

29 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Oui, oui !*

30 Interviewer : *Mais alors, tu penses que c'est plus difficile à traiter dans l'enseignement à distance, et que c'est différent de la salle de cours ? < ... >*

L'intervieweur, avec l'intention de comprendre la co-construction de l'identité, questionne cette possibilité selon laquelle chercher sur l'internet est une caractéristique de l'étudiant en présentiel aussi. Le tuteur répond :

31 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Pourquoi ? ... Parce que l'étudiant de la classe de cours va avoir cela comme une recherche. Il est là, et il va faire un travail. Il va rechercher.*

32 *L'étudiant de l'éducation à distance, il va avoir cela en permanence, car il est tous les jours dans le monde virtuel, il va devoir participer aux activités quotidiennes. Il est clair, qu'il y a « un nord »⁷⁸ avec les modules. Mais, il va devoir rechercher, n'est-ce pas ? S'il veut faire une réponse plus recherchée, avec méthode, avec l'appui, il va devoir référencer, donc ce contact n'est pas égal à celui de l'étudiant en présentiel.*

⁷⁸ Il y a un nord : expression brésilienne qui veut dire : il y a une direction.

33 *L'étudiant de la salle de cours, aujourd'hui est très ample... est surtout... il a ce contact ? Oui, Il en a ! Cependant, il va devoir se retirer un espace, un temps, de la classe de cours pour faire une recherche, un travail, et alors il va surfer sur l'Internet. Peut être aussi qu'il y a ceux qui vont au-delà, mais là, je parle de la grande majorité. Bien sûr, j'ai aussi donné des cours du soir de premier cycle. Les professionnels travaillaient dans leur domaine et allaient en classe le soir. Alors, ils allaient faire cela, en plus, comme une recherche ?*

34 *L'étudiant virtuel, l'étudiant de l'éducation à distance, il a cela comme un outil constant, il va entrer dans ce monde tous les jours, il y sera là tous les jours, de sorte qu'il sera là, à la recherche de cela, tous les jours. Il a des activités qui lui prennent du temps ? Oui, il en a ! Mais quand il s'engage dans l'éducation à distance, à suivre des cours d'éducation à distance, il se réserve cet horaire, quotidiennement, pour étudier à distance.*

Le chercheur demande au tuteur comment il organise son temps. Le tuteur parle des autres emplois qu'il a. Donc, il dit qu'il utilise ses horaires libres pour faire les tâches du tutorat. Il n'a pas d'organisation préétablie, c'est seulement, au fur et à mesure, que les tâches lui arrivent.

35 Interviewer : *Et comment tu t'organises, pour cela ?*

36 **INTERVIEWÉ ORANGE :** *Regardez bien, je travaille 40 heures par semaine, dans le service public. Je suis, en ce moment, secrétaire exécutive, et en dehors de ça, je donne aussi des cours en post-graduation présentielle. Toutefois, il y a des semestres où j'ai des modules et des semestres où je n'en ai pas. Ainsi, par exemple, le semestre dernier, j'avais des modules, mon module, que je donne en général, c'est le modèle d'assistance en soins primaires, c'est à 20 h 30 h, donc c'est facile à concilier.*

37 *Je me connecte, tous les jours, j'aime beaucoup le faire pendant mon heure de déjeuner (se connecter à l'internet et aller au cours). Car j'ai 2 heures pour déjeuner, de 11 h à 13h, j'y entre toujours, je corrige des activités. Et aussi le soir, tous les soirs. J'aime le faire tous les jours. Je ne rentre pas seulement lorsque je voyage, pour le travail, ou quand je fais un cours. Car parfois, je suis quelque part, même si j'emmène mon ordinateur. Ça, c'est quand vous sortez de la routine. Alors, je préfère rester un jour, un jour et demi, déconnecté de la plateforme.*

38 *Mais normalement, la manière routinière, c'est tous les jours la nuit, que j'y entre. C'est le moment où je vais vérifier tous les messages, je vais donner tous les retours, je vais participer aux forums, je vais discuter dans les forums, parfois le samedi, presque tout le samedi. Alors, le samedi, en général, je le prends pour corriger les activités, pour pouvoir discuter, faire les étincelles du forum, pour traiter ce qu'ils ont mis, pour pouvoir voir qui a participé, qui ne l'a pas fait, qui sort un peu du thème.*

39 *Alors, le samedi et le dimanche, je les utilise le plus souvent, pour les corriger, pour pouvoir vérifier les activités, pour voir qui est le plus oisif. Et pendant la semaine, je corrige ces activités... bon... <<< je n'aime pas beaucoup laisser les choses s'accumuler, beaucoup. Alors, pendant le cours de la semaine, j'y entre pour voir le forum, pour voir les messages, pour interagir avec les tutorés, et corriger une activité ou une autre de quelqu'un que je n'ai pas corrigé le samedi, qui a envoyé en retard et tout cela.*

40 *<<< parce que, bon, j'aime envoyer toutes les activités le samedi et le dimanche [%]. Le lundi et le mardi matin, je me maintiens, pour que ça ne s'accumule pas. Parce que si ça s'accumule trois ou quatre jours, ce sont les activités de retour. Mais, j'ai toujours tendance à le faire chaque semaine, faire le gros du travail le samedi et le dimanche et pendant la semaine, je m'occupe de tout ce qui arrive et je le corrige petit à petit, pour que ça ne s'accumule pas. C'est comme ça que je m'organise.*

L'intervieweur demande comment le tuteur s'organise pour suivre le tutoré.

41 Intervieweur : *Tu as dit que tu cherches à avoir une discussion avec les étudiants, soit dans l'activité, en s'organisant pour avoir cette discussion avec eux, soit, pour voir qui poste des messages, qui n'en poste pas. Tu fais un planning ? Tu tiens un cahier ? Comment t'organises-tu pour faire cela ?*

42 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Ok ! Alors, j'ai toujours... bon... c'est comme si c'était un cahier [même], c'est un bloc-notes où j'ai mis tous les tutorés, et j'accompagne les travaux quotidiennement.*

43 *Pour la correction des activités, on a les paramètres de corrections. On a donc... je corrige toujours sur la base de ce qui est proposé par la coordination, le Naïpe, je corrige. Et le forum, je débats toujours en conformité avec les paramètres et aussi avec ma pratique. J'aime beaucoup apporter ma pratique, pour connaître la dynamique de la pratique, j'aime susciter, parce que avec cela, je vais et je parle, mais ça, c'est le PMAQ et le PROVAB, c'est comme ça, et cela ? Maintenant, par rapport à euh ++*

L'intervieweur demande comment elle s'organise pour suivre les tutorés.

44 Intervieweur : *Comment tu t'organises ? Si tu mets des annotations ? Comment fais-tu ce suivi ?*

45 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *J'ai répertorié tous mes tutorés et, même si je les ai déjà dans la plateforme Agora, ils me présentaient leurs activités qui étaient en attente. Mais malgré tout, j'avais toujours mon contrôle. J'aime bien avoir un cahier avec le nom de mes tutorés, et tous ceux qui restent. Parce que depuis que je suis arrivé, je les contrôle. C'est le même que celui de l'Agora. Mais, j'aime bien, car parfois, avec celui de l'Agora, ça prend un peu du temps pour afficher les données. Et là, je commence déjà à voir le forum, quels sont les premiers qui arrivent, ceux*

qui sont toujours là, les plus assidus, ceux à qui je dois donner un petit coup de pouce. J'ai donc un contrôle.

Par rapport à cette stimulation, le tuteur parle de son procédural et révèle quelques éléments importants de son processus de travail et du matériel utilisé pour effectuer ses tâches.

-

46 Interviewer : *Comment donnes- tu ce stimulant ? Comment fais-tu pour les pousser ?*

47 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *je le fais, parfois, via des messages individuels. Si c'est dans le forum, je suscite les gens dans le forum : « Appelons des collègues pour se joindre à nous ! » « Parlons de tel sujet ! ». Et parfois aussi, ce fut un peu, pas pour beaucoup, pour certaines, j'ai eu quelques contacts par téléphone aussi.*

48 Interviewer : *Et tu fais tout ce contrôle ...*

49 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *pendant tout le semestre.*

50 Interviewer : *Et vous pensez avoir plus d'informations dans votre cahier, qu'il n'y a pas sur la plateforme ?*

51 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Non ! Dans mon cahier, je suis beaucoup ce qui se passe sur la plateforme. C'est plutôt que je me suis habituée à prendre des notes. >>> C'est plus parce que je ne veux pas aller, tout le temps, là-bas, que je vais au domaine d'un tel. Je corrige déjà les activités et j'ai déjà mon petit planning. Ce que je fais dans mon cahier, et ensuite je vais le mettre (en ligne) et c'est ok. Après, pour faire le transfert sur la plateforme, c'est plus tranquille.*

52 Interviewer : *Et tu m'avais dit, au début, que ce fait de « connaître l'étudiant », de « sentir l'étudiant », est un peu plus difficile. Tu te*

rappelles ? Aussi bien dans la salle de classe qu'à distance. Est-ce qu'à un moment donné, tu utilises un outil pour réaliser cela, ou non ?

53 **INTERVIEWÉ ORANGE** : Non ! C'est plus avec la conversation du message que je m'en rends compte ... \$\$\$

54 Alors, s'apercevoir, sentir l'élève est... est plus... comme ça... parce ce que je sens, dans le présentiel, on voit les visages, vous parlez avec eux. Alors, l'élève dit ce qu'il se permet de dire, ce qu'il veut. Je pense que dans celui à distance, dans les messages, il me semble que certaines personnes sont moins inhibées pour parler. Elles se libèrent plus, elles veulent beaucoup justifier quelque chose, elles racontent des problèmes personnels qui leur arrivent.

55 J'ai déjà eu des tutorés, ce semestre, qui m'ont envoyé par e-mail : « ORANGE, je ne voulais pas envoyer ça par message ! Regardes, il se passe ceci ou cela avec moi ! » Donc, comme ça, vous réalisez que quelque chose ne va pas avec eux et je sens que, peut-être, ils arrivent à s'ouvrir un peu plus. Parce qu'il n'y a pas de tête-à-tête.

56 Intervieweur : Parce que, bon, on a l'élève qui prend du retard pour envoyer des...

57 **INTERVIEWÉ ORANGE** : Activités.

58 Intervieweur : Pour envoyer les activités. Au fil du temps, on se rend compte que cet élève, qui est votre étudiant, veut avoir plus d'attention sur lui... un élève qui ne veut pas, ok, puisqu'il est plus tranquille. Et alors, et c'est ça que je voudrais que tu me dises : comment arrives-tu à établir cela ? Tu gardes tout dans la tête, par cœur, ou tu fais une systématisation ? < ... >

59 **INTERVIEWÉ ORANGE** : bon ! < ... >

60 Intervieweur : ...tu le systématises, en quelque sorte ...

Ici, il c'est possible d'observer des éléments du déclaratif et du procédural. Elle cherche des exemples de l'activité réelle et expose son savoir-faire.

61 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Pas avec les étudiants qui communiquent le plus avec moi, qui me racontent ce qui se passe, leur réalité. Ces élèves qui n'entrent pas dans le silence virtuel et s'exposent : « Orange, j'ai un problème à mon travail, je vais prendre du retard sur l'activité. » J'ai beaucoup de flexibilité avec eux. Ceux-ci, je les « sens » et je les accompagne pendant tout le semestre, car vraiment, ils ont des problèmes professionnels ou personnels, ce qui fait que, je dois avoir une certaine sensibilité pour eux et être plus flexible.*

62 *Maintenant, les étudiants qui ont peut-être des problèmes, mais ne les exposent pas, qui ne disent rien et qui entrent dans un silence virtuel, on leur demande d'être plus ponctuels. Mais, je m'aperçois qu'ils n'attachaient pas tant d'importance à se justifier. Ils n'avaient pas autant d'engagement à essayer venir me voir, pour me parler. Donc, avec ceux-là, je suis plus rigide, et je le laisse, de la même manière qu'il s'est tu avec moi. Moi aussi, je (dis) juste : « Regarde, tu ne m'as pas envoyé l'activité, j'attends jusqu'à mercredi. »*

63 >>> *Maintenant, il y a ceux qui m'exposent un problème, qui parlent avec moi, que je vois qu'ils sont en retard parce qu'ils ont des difficultés. Parfois ! Ils ont la difficulté de recueillir des données dans l'unité de santé. **Parce qu'on a cela aussi**, que je vois bien : Il y a des gens qui pensent que vous les surveillez, que vous voulez prendre leur place et ils bloquent la diffusion d'information, la livraison ... les données du SIAB. Les gens ! Il s'agit de quelque chose qui est tranquille, vous... c'est ouvert au grand public, DATASUS, indicateur ! Et l'on sait qu'il y a de la gestion que... certains par peur, par insécurité, bloquent cela.*

64 *Donc, ces élèves dont je m'aperçois qu'ils entrent en contact avec moi, qu'ils ont ce contact, je suis très flexible avec eux. Parce que je vois qu'il y a quelque chose qui se passe ; maintenant ceux qui ne s'identifient pas, qui ne se... se... s'exposent pas, qui restent silencieux, je suis plus comme ça : « Regarde ! Tu n'as pas rendu l'activité dans les délais de tel jour, qui a déjà expiré on va faire l'activité. » J'essaie*

d'être plus, heuuuu ... rigide par rapport aux délais en ce sens. Parce qu'il ne m'a pas exposé ses problèmes ! Parce que quand il arrive et s'ouvre, là je me rends compte qu'il y a quelque chose. Je me dois d'être plus réceptive avec lui. Je ne sais pas ! Je fais les choses de cette manière.

65 Intervieweur : *tu m'as dit autre chose. Que tu travailles dans une post-graduation et qu'elle est en présentiel ?*

66 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Oui !*

67 Intervieweur : *Cette classe de troisième cycle, est-elle, également, pour les individus inclus dans le service ?*

68 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Oui ! La plupart sont des professionnels.*

69 Interviewer : *Et alors, Y a-t-il une différence avec cet étudiant ? Tu en as parlé un peu au début. Mais quand tu en parlais, l'impression que j'ai eue, c'était que c'était des étudiants en licence.*

70 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Oui ! Quand j'ai parlé de la différence du tuteur et du professeur, je pensais beaucoup à la licence.*

71 Intervieweur : *Et maintenant, avec cette histoire de la post (-graduation)...*

72 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Donc, pour la post-graduation, l'expérience que j'ai eu, déjà en deux semestres, avant, et même quand j'étais élève. Parce que... bon... les modules étaient petits, mes réunions avec eux étaient hebdomadaires, et je n'ai pas eu beaucoup de connexion virtuellement.*

73 *J'y allais, je présentais mon module, on discutait, on avait eu des échanges d'expérience du service ? Oui, il y en avait ! Et ils étaient productifs et fructueux, autant que dans les échanges qu'on avait dans le forum ? Oui, ils y en étaient ! Toutefois, c'étaient des périodes courtes, dans l'ensemble. C'étaient des modules de 30 heures, que je donnais en un mois et quelque, tous les 15 jours, une classe le vendredi soir et le samedi toute la journée. C'était agréable, ce contact ! C'était*

agréable, l'échange, aussi. On avait même... euh euh... Avait est... est... est... Beaucoup, bon, de discussions productives, mais c'était de courtes durées.

Quand il parle de son expériences, dans le déclaratif, apparaît la différence de l'étudiant en présentiel et à celui à distance, son adaptation et l'organisation de son processus de travail, par rapport au profile de l'étudiant.

74 *Alors, bon, ce n'était pas ce contact que j'ai... que j'ai avec le tuteur... le tuteur à distance, car ici, on reste ensemble tout le semestre. Alors, comme ça, vous ne vous retrouvez que virtuellement, en se rencontrant un jour par mois. Vous... On aurait dit... que c'était personnel, très personnel. Et on devenait très intimes. Parce que si parfois, en quelque sorte, ils deviennent très intimes, n'est-ce pas, ils discutent plus, ils se confient. Il y en avait une (étudiante) qui m'envoyait un email pour dire : « ah! Parce que vous croyez que ... c'est parce que mon mari est en train de se disputer avec moi parce que j'arrive du travail et que je vais sur internet et tout ? »*
Donc, tu avais un contact intime.

75 *Dans le présentiel, il y avait des échanges d'expériences, des échanges de connaissances, il y avait des discussions productives. Mais, c'était quelque chose de très distant, car j'allais là, je donnais le module de 30 heures, puis je demandais aux élèves tuto[ré], les élèves. Alors, bon, j'ai réalisé que la différence c'était le temps des contacts ensemble et cela, parce que c'étaient des professionnels qui étaient également insérés dans le service.*

76 Interviewer : *Et qui devraient apporter des nouvelles. Et que ...*

77 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Et que ... et que ... et ils en apportaient, mais pour une courte période, donc mon contact avec eux était faible.*

78 Intervieweur : *en ce que concerne l'apprentissage, ORANGE, raconte-moi, comment est-ce que tu perçois ...*

79 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Je veux juste revenir en arrière et parler un peu des demandes de l'étudiant, le tutoré demande beaucoup plus que ce que l'élève demande au professeur. Parce que, les tutorés, parfois, oui, ils sont aussi dans le processus d'apprentissage, ils ne connaissent pas la dynamique.*

80 *Alors, parfois ils affichaient à minuit et le lendemain, à huit heures du matin, et ils me demandaient si je n'allais pas les corriger. Ils pensent qu'on est à leur disposition aussi, 24 heures sur 24 heures. Oh ! ...bon... moi personnellement, je n'étais pas à leur disposition 24 heures sur 24, mais j'essayais de faire attention à avoir une assistance quotidienne. Même parce que cet étudiant, qui a cette interprétation, c'est l'élève à qui je devais apporter un soutien plus important, même pour qu'il saisisse la dynamique, il avait besoin de comprendre. Donc, si je sentais parfois un ton de : « mais tu ne vas pas me donner assez d'attention » et parfois, je répondais et il ne comprenait pas la façon avec laquelle je lui donnais toute mon attention.*

81 *Il avait aussi un tutoré, et c'était une personne qui était là, déjà depuis un certain temps dans le service, elle était plus mûre, c'était une dame même. Et j'avais l'impression qu'elle avait des difficultés avec les outils, et sur la façon qu'elle avait de s'expliquer, qu'elle avait un peu de difficulté. C'était comme ça : « mais tu ne vas pas me répondre ? » et j'étais en train de lui répondre. Et donc, j'allais dire quoi ? Ben, quelles directives. Mais, elle voulait que je lui donne tout prêt. Donc, elle était dans la pédagogie traditionnelle. Alors, je lui ai donné petit à petit une plus grande attention et alors : à « un tel », tu y arrives et tout, à à un autre, tu as des difficultés, allons y et tout. Elle, en fin de compte, c'était une excellente tutorée.*

82 Interviewer : *Qu'est-ce que ça veut dire, ce que tu me dis ?*

83 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Ils demandent un peu plus.*

84 Interviewer : *Mais alors, tu me parles d'un processus de construction... d'un processus de construction qui n'est pas seulement un processus de construction ...*

85 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *du tuteur, mais celui du tutoré.*

86 Intervieweur : du tuteur, mais aussi du tutoré ?

87 **INTERVIEWÉ ORANGE** : Oui !

88 Intervieweur : Tu parles d'un processus en construction, mais ce processus en construction, c'est seulement une question d'outil ou c'est également de l'apprentissage?

89 **INTERVIEWÉ ORANGE** : Non, les deux ! Car quoique certains ont déjà eu... heuuu, ont déjà eu, heuuu, une familiarité avec l'enseignement à distance et il y a la particularité de chaque cours, n'est-ce pas ? Par exemple, la plateforme Moodle, j'ai déjà fait plusieurs cours dans la plateforme Moodle, mais il existe des particularités pour chaque cours.

90 Donc, bon, il y avait de l'apprentissage dans le deux. C'était dans l'enseignement à distance, c'était dans cette discipline, selon laquelle vous devez vous surveiller, selon laquelle, tu ne dois pas y aller le week-end, parfois de ne pas se reposer à la maison, en regardant un film, pour que vous puissiez faire une activité. Alors, pour eux, c'était aussi un apprentissage. Donc, l'apprentissage n'est pas seulement de la connaissance, de la recherche de la connaissance, pour se mettre à niveau. Parce que, ceux que je sentais beaucoup et qui étaient toujours là, ceux qui étaient en avance dans l'apprentissage, dans leur travail, dans la connaissance. Il avait ceux qui cherchaient toujours un peu plus, cela c'est normal, cela, on le voit dans la salle de cours. Et toujours ceux qui étaient les plus en retard, ceux qui ne faisaient qu'attendre ce qui était imposé par le service, ils ont commencé à voir ceux qui étaient en avance, ils ont commencé à vouloir les suivre.

91 Alors, l'apprentissage de... il est des deux, de l'outil, de la discipline, de l'enseignement à distance, de la plateforme et de la connaissance. De la connaissance de la pratique du service, car tout le monde discutait, et tout le monde était inséré dans le même domaine, tout le monde dans la Stratégie de la santé de la famille. Mais, on a vu une réalité différente et quand ils disaient : « mais ici, vous arrivez à faire un groupe ? Dans ma réalité, je n'arrive pas à faire de groupe. » Donc c'est un apprentissage multiple, multiple.

92 Interviewer : *Et comment tu faisais pour faire la médiation ? Tu laisses cela arriver normalement, en attendant que ces interactions se produisent dans le groupe ? Ou tu arrives et tu fais ... et tu essayes... Comme est-ce que tu fais ?*

Au moment où il est confronté sur sa manière de faire la médiation du forum, il rentre dans une position de jugement.

93 **INTERVIEWÉ ORANGE** : Tout cela dépend de... de... de... de... de la difficulté ! Ça dépend de la discussion ! La partie du service, j'ai toujours fait la médiation, apportait, parlait : « tu te rappelles, ou tu ne te rappelles pas de ça, on va essayer telle arrête » je faisais la médiation à ce point, d'accord ?

94 *En entretenant, la partie du module, la partie, j'en ai laissé beaucoup qui interagissaient, afin qu'ils puissent se rendre compte, à la fin, de ce qui était demandé. Ensuite, si je voyais qu'ils avaient des, qu'ils sortaient un peu, là, j'essayais de reprendre. Cependant, ces activités, que j'ai encore, j'ai parlé toujours ainsi : « C'est très cool, ce que tu as mis ! Tu es sur la bonne voie, mais, nous allons essayer d'aller dans tel sens et tel autre. » J'ai toujours essayé de les situer, mais j'ai eu des moments où je pensais qu'ils devaient découvrir entre eux-mêmes, de toute façon ...*

95 Parfois, d'autres personnes, les autres tuteurs, commentaient : « ah ! Mais, sur le forum, j'y vais et je poste un commentaire pour chaque élève. » Je ne faisais pas toujours comme cela, avec tous les forums que je faisais. Quand je voyais que les forums suivaient leur cours, en accord avec ce qui était proposé. D'autres, je le laissais commenter un peu et puis, je faisais des remarques sur ce qu'ils commentaient, je les laissais... discuter un peu et construire ensemble.

96 Intervieweur : *Comment est-ce-que tu arrivais à percevoir le moment opportun, entre l'un et l'autre ? Tu as commenté, tu as dit que quand ça suivait son cours ...*

97 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Ouais !*

98 Intervieweur : *C'est ça ? Comment est-ce-que tu fais pour arriver à faire cette différenciation du moment où tu dois aller vers la médiation qu'on appelle : une à une ...*

99 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Donc...*

100 Intervieweur : *... Ou un à plusieurs, comment est que tu fais ?*

101 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Et je faisais ça, quand j'ai réalisé que les discussions prenaient certaines dimensions, par exemple... que ça devenait personnel.*

102 *Quand je voyais qu'un tutoré et un autre étaient en désaccord, là je disais, là on va déjà vers un domaine où je dois intervenir. J'allais là-bas et je disais : « Regarde ! Alors, allons y, discutons de ceci et de cela ! » C'était quand je voyais que les choses prenaient cette tournure. Parce que ce que je sentais, pendant les réunions en présentiel quand les tutorés me disaient qu'ils avaient des collègues qui voulaient venir. Mais, parce qu'ils racontaient des expériences et que ce qu'ils racontaient allait au-delà et que les autres qui n'y allaient pas, les critiquaient.*

103 *Donc, c'était juste quelques questions comme celles-là qui attaquaient, mais, ils n'attaquaient pas vraiment non plus, en commentant leur réalité, avec laquelle l'autre n'était pas d'accord et (cet autre) critiquait sa réalité. Alors, dans ces moments-là, j'ai dû intervenir et faire la médiation et je disais : « non ! ... Et alors... c'est... il est... et le protocole de Manchester, par exemple ! » [%]*

104 *Alors, telle chose et telle chose et tout ça... je... je... je me connectais un peu. Mais, quand je voyais que ça devenait quelque chose comme ça... l'un parlait et l'autre lui répondait, comme s'ils s'attaquaient l'un à l'autre. Et je m'en apercevais dans le cours même des discussions. Parce que je lisais les messages quotidiennement, alors, je voyais qu'ils essayaient d'obtenir quelque chose ou bien qu'ils fuyaient.*

105 *Quand ils commençaient à reprendre, on allait discuter de la communication et ils prenaient le PMAQ. Et tout le monde parlait du PMAQ. Alors je disais : « Ouais, et la communication et tout ça ? » Puis je reprenais : « Non, bien sûr que... » Si je ne méprisais pas ce dont ils parlaient, je disais : « Ah! Le PMAQ, c'est très important ! ... Et c'est ce que l'on peut faire, pour faciliter le processus de communication. » Puis, je me situais à ce point là. Vous vous en rendez compte par les discussions. Et je m'en apercevais.*

106 Intervieweur : *Oui ORANGE, Il y a-t-il quelque chose que tu voudrais ajouter ?*

107 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *hum, oh ! Je pense que... je pense en avoir dit suffisamment.*

108 Intervieweur : *Bon ! C'est parfait !*

109 **INTERVIEWÉ ORANGE** : *Alors, je pense que je n'ai rien d'autre à ajouter.*

2.5 Entretien avec le tuteur Vert

- 1 Intervieweur : *Vert, Bonjour ! Tu m'autorises à te poser quelques questions ?*
- 2 **INTERVIEWÉ VERT** : *bah oui (rires).*
- 3 Intervieweur : *Parles-moi un peu ce que signifie, pour toi, être un tuteur dans notre scénario actuel de l'éducation. Et puis, je veux que tu me dises comment tu fais ton travail. Comment il est?*

Le tuteur Vert contextualise son parcours en racontant un peu de l'histoire du processus de construction et d'implémentation du cours et aussi des éléments de son identité professionnelle, une fois, il évoque le procédural.

- 4 **INTERVIEWÉ VERT** : *Ok ! Dans cet espace de 2008 jusqu'à aujourd'hui, il y a eu une très grande évolution.*

5 *En plus de cela, j'ai commencé en tant que tuteur en présentiel, puis dans l'unité didactique I⁷⁹, l'unité didactique II, présentiel et en ce moment dans l'unité didactique I. Au tout début, quand on a commencé, c'était plutôt comme médiateur seulement, dans un processus de médiation. Parce que venant du présentiel, de l'enseignement en classe, en tant que professeur de l'État⁸⁰. C'est une façon bien différente, car vous êtes là, à côté de l'étudiant. Alors, il y a tout un gestuel, à la fois le tien, comme celui de l'étudiant. Ce qui facilite grandement la communication, en elle-même.*

6 *Donc, dès qu'on commençait le processus, il y a une, heunn... un choc même, à la fois pour le tuteur et pour le tutoré. Mais, dès que vous entrez, dès que nous sommes entrés, nous avons le plein appui de l'équipe, du Nescon, des coordinateurs,*

⁷⁹ Tuteur à distance de l'unité didactique

⁸⁰ Région

et peu de temps après, sont venus les naipistas. Nous avons commencé à nous situer, et moi aussi, j'ai commencé à me situer.

7 *Parce qu'on est très habitués à parler avec les mains, puis tout d'un coup, vous devez faire une communication différenciée. Vous devez affronter les moments présents qui doivent être très bien utilisés. Et au moment d'écrire vos lignes, beaucoup de fois vous écrivez, réécrivez, ré-réécrivez jusqu'à ce que vous arriviez à ... heuuuu ... sentir que... Vous avez réussi à mieux communiquer avec cet élève. Et de la même manière, lorsque les élèves commencent, ils sont habitués au présentiel, et tout d'un coup, ils écrivent tout en majuscules, heuuu, sans s'exprimer complètement, car ils ne sont plus habitués à ce manque de gestuel pour compléter leur discours. Donc, au début, c'est compliqué !*

Il démontre que c'est une période d'adéquation avec la modalité à distance, puisque ce tuteur est Professeur dans une classe présentielle. Il avait un savoir-faire qui ne peut pas être transféré dans ce nouveau contexte. Il invoque le déclaratif pour légitimer son action.

8 *Puis, au fil du temps, vous arrivez à améliorer cette utilisation de l'outil plateforme, avec lequel vous travailliez plus de façons offline. Et alors, vous allez déjà arriver à travailler vos émotions. Parce que, soudainement, vous écrivez quelque chose en étant entraîné par l'émotion. Alors vous allez vous relire et dire : oups ! Ce n'est pas tout à fait la façon dont j'aurais dû l'exprimer. Et vous commencez à comprendre aussi l'étudiant. Parce qu'il finit, beaucoup de fois, par avoir un discours agressif ou démotivés. Mais, c'était seulement à ce moment-là, alors vous parlez avec lui.*

9 *Donc, je crois que l'un des premiers obstacles était celui-ci, l'écrit comme étant pratiquement le seul moyen (de communication) pour un mois entier, jusqu'à ce que vous ayez le présentiel comme moyen quasi exclusif de communication. Après avoir commencé à à à heuuu, avoir une meilleure, heuuuu, une meilleure utilisation de cet instrument, qu'est la communication écrite, alors ça commence déjà à s'améliorer, parce que...*

10 Intervieweur : *tu dis cela à propos... parce que quand tu as commencé ton discours, tu as dit que quand tu as commencé (en tant que tuteur), tu te sentais comme un médiateur.*

11 **INTERVIEWÉ VERT** : *C'est ça !*

12 Intervieweur : *Tu fais l'évolution de ce discours ? Ou maintenant, tu te positionnes au moment actuel ? Juste pour que je comprenne bien !*

Le tuteur poursuit en signalant l'importance de l'écriture, ainsi que la différence d'o profil qu'il formule du tuteur, par rapport à leur écriture et son profil, lors des réunions. Il est toujours dans le déclaratif et dans un procédural élaboré de façon généralisé.

13 **INTERVIEWÉ VERT** : *Alors, oui, c'est ce cheminement même ! Et puis, vous essayez de faire la médiation. Mais, vous faites la médiation d'une situation que vous ne connaissez pas. Dès le début, ça a été très difficile. Puis, avec la maîtrise de l'écrit, vous arrivez à comprendre ce problème de l'émotion, qui était, en réalité, le médiateur du discours.*

14 Intervieweur : *Comment arrivais-tu à percevoir cela ? Comment réussissais-tu ? ou comment tu as réussi à apercevoir cela ?*

15 **INTERVIEWÉ VERT** : *C'est pendant le deuxième regroupement ! Parce que pendant le premier, vous n'avez pas autant de contacts avec les élèves. Ensuite, vous commencez à vous rendre compte de la façon dont il a écrit, principalement sur forums.*

16 *On utilise, toujours, le forum pour vraiment réussir cette médiation. Pas seulement le forum thématique, mais le forum de débats avec l'étudiant, après que le message soient arrivés. Alors, l'étudiant arrive et explique : « Regardez ! C'est le bon moment, pour telle et telle raison. » Donc, vous vous rendez compte que cet écrit, cette façon qui, tout d'un coup, est une façon que vous percevez presque*

comme agressive, était déterminée, uniquement, par le moment. Et, plus vous subissez, plus vous commencez à apercevoir les activités. Les activités, ne sont pas aussi productives que l'on croit, à cause des retards d'affichage, ou de l'accumulation d'affichages. Et puis, au deuxième regroupement, là vous commencez à... comme si... il se créait un lien entre l'écriture et cet élève, non ? Alors, vous commencez à avoir cette perception.

17 Et une autre chose très intéressante, les étudiants qui écrivent merveilleusement bien, ceux qui ont des productions excellentes, lorsqu'ils venaient au regroupement, vous réalisiez qu'il ne se manifestaient pas tant que ça. Et l'inverse se produisait aussi, non ? Donc, vous commencez à réaliser qu'il est important d'avoir une réunion présentielle, comme une condition sine qua non qu'il fallait des moments en présentiel, parce qu'on n'était pas encore arrivés à se détacher complètement de ce présentiel.

18 Et c'est important ! Tout d'un coup, les yeux dans les yeux, pendant un moment, alors vous arrivez à réaliser que quand vous lisez, vous voyez déjà l'étudiant qui parle, vous voyez tous le gestuel de l'étudiants, non ? Bon, alors, ceci serait la base. Ce serait le premier outil, qui est la forme de communication, qui est presque entièrement écrite et puis, à partir de cela, l'interprétation des exercices.

19 En tant que présentiel, quand on a commencé, c'était plus ou moins le même profil que celui du tuteur à distance, aujourd'hui. Parce qu'on faisait fait des interventions dans les forums, la correction des activités, c'est la façon dont on continue de le faire. Et cela, ça a été très important pour réussir à se dominer, d'accord ? N'avoir aucune accumulation d'activités, puis essayez de choisir un moment qui serait le moment principal, pour s'asseoir et vérifier quelles activités ont été postées, se créer un cahier de brouillon, où l'on mettrait quels seraient les étudiants qui devraient envoyer un message, appeler ...

20 Intervieweur : tu travailles toujours avec un cahier de notes, Vert ? Tu as toujours cette habitude de prendre ces notes, de ... Comment ça se fait ? Comment tu ...

Le tuteur parle du procédural en racontant les outils qu'au début du cours il a développé pour suivre les tutorés, pour soutenir son processus de travail et, qu'au fur et à mesure, ils ont été intégrés dans la plateforme et ceux qui n'ont pas été intégrés.

21 **INTERVIEWÉ VERT** : *Quand on commence, c'est principalement par la peur ! Alors, j'ai pris des cahiers. J'ai encore des cahiers avec des notes. Mais d'un coup, vous le prenez et le passez déjà sur une feuille, et vous gardez les petites feuilles de notes et alors ça ne fonctionne plus aussi bien. Mais, j'avais un petit cahier avec des notes, parce qu'en gardant cela, on prend l'habitude d'écrire encore trop en manuel ...*

22 Intervieweur : *Mais tu écris ...*

23 **INTERVIEWÉ VERT** : *... en dehors de l'ordinateur.*

24 Intervieweur : *Qu'est-ce que tu prends comme notes ? Comment tu ... Quels sont tes critères pour prendre ces notes ? Qu'est-ce que tu notes dans ce cahier ?*

25 **INTERVIEWÉ VERT** : *Comment je faisais, n'est ce pas ? Car à partir de maintenant, on a déjà d'autres instruments, comme dans le cas des rapports. D'accord ?*

26 **INTERVIEWEUR** : *ok... mais dis, sur la plateforme, aujourd'hui, dans la dernière classe pour laquelle tu étais comme tuteur à distance ...*

27 **INTERVIEWÉ VERT** : *C'est ça, c'est celle de 2012-1 ...*

28 Intervieweur : *... tu n'utilises plus ces outils pour ...*

29 **INTERVIEWÉ VERT** : *J'ai toujours aimé prendre des notes ! Et encore autre chose : les plannings, télécharger les plannings, avoir un fichier personnel avec des plannings, des fichiers avec le profil des élèves, avec les e-mails ...*

30 Intervieweur : *Alors, comment établis-tu ce profil ? Quelles données utilises-tu ?*

31 **INTERVIEWÉ VERT** : En utilisant le profil de l'étudiant sur la plateforme même, parce qu'après, lorsque tu termines cette classe, alors tu t'en détaches, et il n'y a plus aucun moyen d'entrer sur la plateforme et pour vérifier. Je les ai donc ... euhh ... archivées, depuis 2008. J'ai tous les étudiants avec leurs e-mails, et je le laisse toujours ouvert, ou comme aujourd'hui, où j'ai parlé avec les gens de l'unité didactique II. Je leur ai déjà envoyé deux e-mails, pour qu'ils... ehuhu... en leur fournissant... l'accès, pour que l'on ne perde pas ce lien. Puisque avec ce premier tuteur, ils sentent un soutien. Comme on a les réunions en présentiel, ils finissent par faire ce lien. On finit aussi par travailler par téléphone, ils nous appellent, aussi. Donc, je conserve tout. J'ai une bibliothèque là-bas, un recueil avec le profil de tous les élèves, il y a leurs photos, tout est là-bas. Et de temps en temps, on me dit: « ah ! Pensez à m'envoyer... » Comme maintenant, ils m'ont demandé de leur envoyer des emails, à propos des formulaires de TCC. Alors, vous les avez déjà...

32 Intervieweur : La relation ?

33 **INTERVIEWÉ VERT** : Non ! La messagerie ! {Rires}

34 Intervieweur : Comment cherches-tu à faire la médiation des forums ? Comment tu te positionnes ?

Par rapport à sa façon de faire la médiation, il rentre plus dans le procédural. Toujours entrelacé avec le contexte, il raconte sa façon de faire, de savoir développer et construire entre les pairs, le tutoré, l'institution...

35 **INTERVIEWÉ VERT** : C'est comme ça : dès le début, on n'avait pas de paramètres de corrections, donc, je m'asseyais avec *Bleu*, qui était l'autre tuteur, n'est ce pas ?

36 Et nous avons commencé à élaborer des paramètres, en ce qui concerne la participation, ce que l'on voudrait que ce soit commenté. Et c'est en faisant des insertions de commentaires et en faisant toujours attention à comment était le débat,

là-bas. Comme si c'était une salle de classe, prêtant attention et si nécessaire, en attirant l'attention sur quelque chose d'important qui avait été discuté, ou quelque chose qui sortait du sujet.

37 Et dès le début, comme les gens ne comprenaient pas encore qu'il s'agissait de visibilité publique, alors, il arrivait parfois que certains commentaires, disons, étaient désastreux. Ensuite, je disais : « Je ne vais pas entrer en public et faire une intervention comme ça., . Alors, d'abord, j'allais dans les messages et parlait à cet élève : « Regarde ! Revois ton positionnement. » Souvent, dans cet espace, pendant que j'envoyais (message), quelqu'un arrivait déjà et lui avait parlé, alors je continuais. Mais, en évitant toujours d'exposer cet étudiant, parce que souvent il avait une notion de son échec.

38 Comme je l'ai dit plus tôt, parfois ce n'était pas le bon moment et il ne postait pas, en outre... il ne postait pas exactement ce que je pensais, mais quelque chose qui était motivée par l'émotion du moment, n'est ce pas ? Une autre chose, comme les fautes d'orthographe, ainsi je disais : « Regarde ! Ouvre Word, écris ton texte avant sur Word, vérifie-le, relis-le, pour le poster sur le forum, qu'après. » N'est ce pas ? Pour améliorer cette participation.

39 Et ce que j'ai pu voir... alors dans cette classe... il y a eu une évolution. Il y avait déjà une ...une évolution, tout au long du cours, qui était construit comme celui des étudiants, eux-mêmes, qui font de nombreux cours sur le Canal Minas Saúde, n'est ce pas ? Alors, ils maîtrisent déjà mieux cet instrument qu'est Internet, l'offline et l'éducation à distance. C'est ce que j'ai réalisé. J'écoutais, J'écoutais, et puis heunn, il y avait toujours quelqu'un du groupe qui apparaissait déjà en train de surveiller ? Parfois, j'allais dans les messages et je passais quelque chose à cet étudiant ... heunn, en lui transmettant, même, le fil même de la discussion, ou j'alors rentrais et disais : « Regarde ! Le thème, le débat est très intéressant. » Et pour certaines synthèses partielles, on a des paramètres aujourd'hui. Alor, en prenant ces paramètres et en essayant toujours de les diriger vers l'objectif qu'on attendait de ce débat.

40 Intervieweur : *Ouais ! Donc ça veut dire, si j'ai bien compris ce que tu as dit, qu'en dehors de la médiation du forum, où tu te positionnais sur le forum, il y avait des moments où tu faisais comme cela, via des messages à un élève qui était médiateur de la situation, que tu le suscitais avec une certaine ...*

41 **INTERVIEWÉ VERT** : *Comme pour l'absent.*

42 Intervieweur : *... comme certaines autres choses nouvelles, comme pour l'absent et, celui qui avait un positionnement un peu ...*

43 **INTERVIEWÉ VERT** : *Loin de ce que l'on attendait ...*

44 Intervieweur : *Oui, donc, en réalité, tu faisais aussi une médiation via des messages, pas seulement au sein du forum, ok ! Et tu as parlé de ...*

45 **INTERVIEWÉ VERT** : *Activités ...*

46 Intervieweur : *Non, à propos de cette médiation même, comme fait Vert maintenant, jusqu'à ce que je +++ tu as parlé de quelque chose que je voudrais reprendre, qui est la question du tutorat. Tu as dit que tu te positionnais, que tu mets, que tu fais une proposition à cet élève que tu préfères...*

47 **INTERVIEWÉ VERT** : *Interférer ?*

48 Intervieweur : *Interférer. Que tu fais cela par message et non dans le forum. Tu penses que c'est plus intéressant ? Avec lui, dans le message plus que dans le forum, pour être en mesure de communiquer à tous cette discussion ?*

Dans ce moment-là, le tuteur entre dans le procédural et donne des exemples de sa manière de faire la médiation.

49 **INTERVIEWÉ VERT** : *Non, seulement au début ! Parce qu'il va alors rester alerté, parce que si j'arrive, et que je lui mets quelque chose, comme lui tirer l'oreille, non ? Peut être qu'il va se taire. Alors, d'abord j'entre, et alors, lui même*

peut revenir en arrière et se repositionner : « Regarde ! J'ai revu mon discours, ce n'était pas exactement cela que je voulais dire. » N'est-ce pas ? Ou : « C'est la façon dont je me positionne, c'est comme ça que je comprends. » N'est-ce pas ? Puis, il arrive et me montre, parce que, soudainement, les participations peuvent s'arrêter quand il y a quelque chose qui ne va pas, avec le panorama général. Donc, j'aime bien faire un petit discours un peu parallèle, tu sais {Rires} ? Comme dans une salle de cours, quand tu arrives, tu donnes un petit coup de pouce, une conversation, pas vrai ?

Par rapport au procédural encore, le tuteur préfère plutôt faire une médiation, en problématisant sa réponse et en motivant le tutoré à construire sa propre connaissance, au tour de la médiation du contenu, sauf s'il a aperçu des fautes plus graves, mais aussi comme des formes de jugements.

50 Interviewer : *Et pour la question de la connaissance même, de la question du contenu. Lorsque tu fais la médiation, tu entres dans le contenu ? Pourquoi quand tu abordes cette question, de la médiation du début, on avait, j'ai réalisé, un peu la différenciation que tu voudrais donner ...*

51 **INTERVIEWÉ VERT** : *C'était par rapport au contenu ...*

52 Intervieweur : *Pas seulement, mais aussi dans le contenu. Parce que quand on a commencé, il y avait une autre posture de médiation, le travail, le tuteur présentiel, n'est-ce pas ? Après qu'il y ait eu une restructuration, tu avais le tuteur présentiel, le tuteur à distance, qu'il jouait le rôle que le Naïpe joue aujourd'hui, n'est-ce pas ? Et on a partagé le rôle du tuteur en présentiel en tuteur à distance et tuteur présentiel, ce dernier tuteur fait la partie administrative. Comment tu perçois aujourd'hui, cette question du contenu. Tu penses qu'il est nécessaire d'avoir cette médiation ? Ils fuient beaucoup, non ? Et lorsque, quand ça arrive, comment tu fais ? Comment tu travailles avec eux ?*

53 **INTERVIEWÉ VERT** : j'aime bien ! Même en classe, je n'aime pas arriver et donner une réponse toute prête.

54 Donc, cette médiation, je la fais avec de nombreuses questions, y compris sur le forum. Après avoir vu ce qu'il y a, je vais là-bas, je parle à cet élève. Heunnnn ... Ou lorsque le thème est déjà connu... heunnnn... n'est ce pas ? Ce premier moment se termine, alors, je commence un questionnement, qui va au-delà de ce qui a déjà été dit et dirigé... Heun... Et par les activités, je fais jusqu'à cinq six révisions, mais je ne dis pas : « Regarde ! Telle chose est fausse, pour telle et telle raison. » Non !

55 Donc, je préfère montrer les aspects positifs et demander : « Relis-toi ! Revois ton avis sur tel sujet. Ouais, qu'est-ce que tu y penses ? Revois ce que tu as dit ici. Est-ce que c'est exactement cela que l'auteur nous montre ? » Donc, je préfère conduire l'étudiant à découvrir ses propres erreurs. Ouais, et même les fautes d'orthographe. Je lui dis de le mettre d'abord dans Word, pour profiter du correcteur orthographique, de le relire, le revoir et ensuite, le poster. Puis, ce qui se passe, heunn... souvent l'étudiant ne le remarque pas, alors, il me rend le travail, ensuite, je le mets sur le correcteur de texte, et je souligne et je commence déjà à faire des suggestions.

56 Intervieweur : D'accord ! Vert, lorsque tu parles des activités que tu travailles jusqu'à cinq fois, avec les allers-retours, avec les activités et les forums pour faire la médiation. Comment est-ce que tu organises ton temps pour faire tout cela ?

L'organisation du processus de travail est une trace présente dans le discours du tuteur Vert. La façon comme il fait usage de son temps et des normes, qu'il fait apparaître dans le déclaratif et dans le jugement de sa façon de faire.

57 **INTERVIEWÉ VERT** : Alors, alors, alors ! {Rires} Je travaille matin, midi et soir. Donc, c'est pendant les pauses, j'ouvre toujours la plateforme en ligne, je vérifie, aussi je m'appuie toujours sur un écrit, pour savoir comment le travail progresse, n'est-ce pas ? Pour faire ma propre évaluation.

58 *Heunnn, Ensuite, je reviens au début, au sujet de ces révisions. Quand j'ai commencé, quand on a réussi à avoir cet espace, parce qu'au tout début, on envoyait par e-mail, soit c'était sur le forum, et tout le monde le voyait, soit par e-mail personnel.*

59 *J'ai eu des élèves qui n'acceptaient pas cela. Puis nous avons commencé par les entretiens, lorsqu'on en avait, s'il accepterait, lorsque ce candidat acceptait d'être sélectionné, je lui demandais s'il accepterait tout cette intervention. S'il accepterait de faire des révisions et certains, n'acceptaient pas. Alors, on expliquait : « Regarde ! Si tu es sélectionné, tu vas devoir faire ces révisions, car, si tu n'es pas d'accord, alors tu dois dire : « Je ne suis pas d'accord ! ». Sans problème, je te note, n'est-ce pas ? Mais après, même les élèves qui au début, s'épuisaient, dans un premier temps, on a même été bouleversé, puis, ils sont venus dire qu'ils ont senti une grande évolution.*

60 *Et en ce qui concerne cette époque, j'ai remarqué la chose suivante : il y avait un temps où l'on avait un rendement. Heun... Mais, il y avait tant de détails à régler, tant de questions en suspens. Alors, on a commencé à faire les choses très vite et on a senti que la qualité avait diminué, parce qu'alors, vous ne pouviez plus faire des révisions, révisions et révisions, vous deviez dynamiser votre travail. Heunnn, ensuit {rires}. Il a eu une, une...*

61 Intervieweur : *Non... C'est normal !*

62 **INTERVIEWÉ VERT** : *{plus de rires}.... il y a eu une petite disjonction {rires}. Ensuite, j'ai réalisé la chose suivante : quant vous avez déjà deux, trois ou quatre postes, vous avez déjà une meilleure vision, une meilleure idée de sa compréhension par rapport à cette activité, autant sur les questions, que sur le contenu. Donc, ce n'est pas bon que vous commenciez à corriger le premier postage. Il est bon que vous en ayez au moins trois, ainsi vous avez un meilleur paramètre de cette classe, de ce moment-ci.*

63 *Comme cette classe-là, maintenant, je pense qu'ils ont une tolérance très grande par rapport aux postés en retard, à cause du PMAQ, n'est-ce pas. À cause de*

tant de choses qui se sont passées, comme les campagnes de vaccination, alors on a remarquait : « Un tel, qu'est-ce qu'il t'est arrivé ? Ah, il se passe ceci et cela ! » Alors, vous alliez avoir une vision presque générale. Parce que c'est un groupe, donc, ce n'était pas très intéressant que vous fassiez la correction rapidement, juste pour avoir du rendement.

64 *Donc parfois, il est préférable d'accumuler un peu les activités, parce que vous envoyez et demandez une révision à celui qui donne un nouveau délai. À ce moment-là, je demande. J'ai, par exemple, jusqu'au 13, maintenant, un post arrive, alors je fais la correction, puis je demande : « Regarde ! Tu as jusqu'au 16 pour le renvoyer ! » Donc, je renégocie les délais, alors que quand on a commencé, je disais : « Écoute ! Renvoie-le, renvoie... renvoie jusqu'à la fin du module. » Il croyait qu'il avait le droit de le renvoyer, alors nous avons commencé à renégocier des délais partiels.*

65 *Intervieweur : D'après ce que tu as dit, tu préfères te positionner plutôt dans les messages. Parce que tu penses que les révisions... si la personne se positionne dans le forum et tu penses que ce n'est pas l'idéal, si tu le fais dans le groupe. C'est ce qui pourrait perturber le positionnement de cette personne, au sein du forum. Est-ce que c'est ça que tu as voulu dire ?*

66 **INTERVIEWÉ VERT :** *Ou pour inhiber les autres, alors tu dois penser beaucoup, écrire, réécrire, relire, n'est-ce pas ?*

67 *Interviewer : Et comment est la question du concept ? Si c'était un concept qui n'est pas dans la proposition, un concept inadapté, ou quelque chose qui apparaît...*

Le tuteur Vert parle de certaines particularités de son procédural. La façon qu'il a trouvé de ne pas inhiber ses tutorés.

68 **INTERVIEWÉ VERT** : *Tu dois entrer, mais avant, tu arrives et j'ai toujours aimé faire ça, contacter en premier l'élève, parce que s'il voulait revenir en arrière, revoir son discours, faire le point avec les élèves, les collègues, ça va mieux. Mais après toi... mais tu dois être là, toujours proche, tu peux même le mettre (sur le forum), tu ne t'adresses pas à cet élève, n'est-ce pas !... en répondant à cet élève. Tu remets en question leurs commentaires, comme un nouveau message, sans cibler pour cet élève. Puisque sinon il s'inhibe, et c'est le décrochage, inhibant tout le groupe. Donc, ce doit être très bien pensé, chaque intervention que tu fais doit être très bien pensée.*

69 Intervieweur : *J'ai remarqué qu'il y a eu certains forums donc tu faisais la médiation, et un étudiant a parlé de la boîte à suggestions. C'était le module de la planification, lors du premier forum de planification, dans lequel... c'est le seul forum de planification, hein ?... ils se positionnaient sur la question de l'hypertendu et du diabétique, qui était la vision de l'équipe de santé de la famille et qui, en réalité, n'était pas la volonté de la population, parce que la population avait un autre problème et tout. Et ce fut un forum super riche et il est apparu cette histoire de la boîte à suggestions. Et la boîte à suggestions a été, du début à la fin, au sein du forum et tout le monde reprenait beaucoup cette idée de « boîte à suggestions ». Et, il y a même eu une autre parole dans laquelle le tutoré se plaçait, un peu, comme la victime dans ce processus. Et, il y a eu d'autres personnes qui revenaient sur cette parole, en tant que victime de ce processus. Bien sûr, nous savons que nous sommes victimes, mais nous sommes aussi acteurs de ce processus ...*

70 **INTERVIEWÉ VERT** : *C'est arrivé comme un processus de travail ...*

71 Interviewer : *Comment tu te positionnes ? Comment tu travailles dans ce cas là ? Parce que c'est en quelque sorte un concept erroné qui est apparu à l'intérieur de... qui n'est pas dans l'objet du groupe, sur la proposition du cours de formation de personnes, mais aussi d'un professionnel plus actif, n'est-ce pas ?*

72 **INTERVIEWÉ VERT** : *C'est ça !*

73 Interviewer : *Comment fais-tu ton travail, pour reprendre, pour donner à cette conversation ? Pour ne pas inhiber les gens au sein de tout ce que tu as dit ?*

74 **INTERVIEWÉ VERT** : *euh ... euh ...*

75 Interviewer : *Ou, préfères-tu ne pas te positionner dans ce cas ?*

76 **INTERVIEWÉ VERT** : *Dans celui-ci, nous avons eu un accompagnement du Naipiste. Et puis, nous avons tout jeté là-bas, à l'époque c'était « telle » et « telle » personne, et sont apparu des propositions de lectures, et aussi ce paradigme des singes. Alors, on arrivait toujours en montrant pour voir s'ils changeaient d'avis. Cette communication arrivait dans le forum de processus en communication dont ils parlaient, et du singe même, du jet d'eau froide. C'est ce qui s'est passé. Les personnes parlaient, quand elles entraient, sans avoir lu et tu étais déjà dans un autre...*

77 Intervieweur : *Dans un autre raisonnement ?*

78 **INTERVIEWÉ VERT** : *Dans un autre sujet déjà. C'était déjà un autre débat ! Il venait et disait « oh ! Parce que le jet d'eau froide, parce que la gestion, parce que le coordinateur du PSF... » Donc, on a toujours, nous avons l'Étudiant 54, le Docteur Étudiant 54, de la Ville d'à côté, qui est devenue ma monitrice jusqu'à la fin, je la saluais même devant tout le monde, comme ma monitrice. Car, elle arrivait et elle ne pouvait pas se contenir, avant que tu ne réalises « puff ».*

79 *Ce que j'ai toujours évité de faire, c'est d'arriver en attirant, déjà, l'attention = « être méchant » (**chamar a atenção**), quand on la voit, elle avait déjà fait celle remarque, et alors je suivais. Sauf que tout d'un coup, quelqu'un arrivait en retard, et il fallait faire comme dans l'activité du jet d'eau froide. Mais bon, les élèves sont arrivés déjà en donnant un coup de boosté, ou j'arrivais et je disais : « Regardes le changement de paradigme ! » N'est-ce pas ? Donc, ça a été très bon, et même des propositions de lecture de quelque chose, de la part des élèves mêmes, alors, ils commentaient : « Cool ! C'était très bon ! L'interaction des étudiants était excellente. »*

80 *Intervieweur : Le temps est déjà... Cependant, c'était si ...*

81 **INTERVIEWÉ VERT** : *Très bien. Super !*

RESUME

De la construction identitaire du tuteur comme co-construction ; analyse de l'activité professionnelle à partir de la plateforme en ligne.

Au Brésil, les premiers enregistrements de l'enseignement à distance remontent au début du XXe siècle. Depuis lors, de nombreux projets de lois ont été traités au Sénat afin de mieux structurer l'activité d'enseignement. Cependant, il y a encore un point important à clarifier dans ce processus: le rôle du tuteur. Ce n'est pas une tâche très simple, en raison de la complexité de son rôle, des changements dans le contexte historique et des progrès culturels des technologies de l'information et de la communication. L'impact de ces changements dans l'éducation peut être perçu de plusieurs façons : du nombre d'informations accessibles à tous jusqu'à l'exclusion sociale des régions et des personnes défavorisées, causée par de longues distances géographiques et sociales. A cet égard, en 2006, le gouvernement brésilien a renforcé la proposition de l'accès à l'enseignement supérieur et le développement social par l'éducation à distance. Dans cet ordre d'idée, il a sanctionné les lois et facilité l'accès à la formation à distance pour la population brésilienne. Avec ce rôle, le personnage du tuteur est incorporé dans la scène nationale brésilienne. Comment le tuteur pourra-t-il viser au mieux la structuration des tâches à effectuer pour répondre aux besoins du tuteur ? Quelles sont les limites de cette relation pédagogique ? Il s'agit d'un travail prescrit, basé sur des compétences préétablies. Mais quand les tuteurs et tutorés sont confrontés à la réalité, avec un parcours à faire dans l'activité réelle, comment ce processus se déroule-t-il ? Quelle est l'influence de l'activité réelle de travail dans la co-construction de l'identité professionnelle du tuteur ? Sans être reconnu, le tutorat est généralement relégué à une activité secondaire. Cette étude a été réalisée afin de mieux comprendre l'identité professionnelle du tuteur, les interfaces du tutorat, son contenu, et ses contextes sociaux, historiques, politiques, économiques et institutionnels. Nous partons de l'hypothèse que le tuteur développe des compétences didactiques pédagogiques et éducatives à partir de son expérience de l'exercice du tutorat, dans l'environnement numérique. Pour cela, il compte, dans certains cas, sur un transfert de compétences provenant d'autres expériences professionnelles et d'enseignement. Cependant, dans cette expérience en ligne, il doit développer d'autres compétences d'enseignement basées sur les marqueurs langagiers qui constituent des indicateurs qui lui permettent de structurer et d'adapter sa médiation avec l'apprentissage de l'élève. Et ce processus contribue à la co-construction de son identité professionnelle. La méthodologie a été structurée en quatre étapes : l'analyse documentaire, l'analyse du travail prescrit par le programme *Àgora* à tous les tuteurs du cours de spécialisation dans les soins de santé primaires dans la famille ; l'analyse du contenu du forum de 13 tuteurs, dans lequel les questions ont été structurées de manière à soutenir l'étape suivante : l'entretien d'explication dirigé avec cinq tuteurs. Toutes ces mesures ont été accompagnées par une revue systématique de la littérature afin de comprendre l'activité du tuteur et les éléments qui constituent son identité professionnelle. À la fin de cette étude nous avons pu constater que l'identité du tuteur est liée à divers éléments : les valeurs, la culture, l'éducation et l'expérience, mais qu'il n'a pas une

seule façon d’agir, mais de nombreuses manières d’interagir, qui changent selon les choix et les outils du tuteur. En outre, la manière dont le tuteur exerce sa médiation s’appuie sur la façon dont il interagit et la manière dont il se positionne sur la plateforme. Le tuteur doit donc maîtriser un ensemble de compétences qui appuieront ses choix en fonction du moment et des interfaces dans les enjeux de son activité.

Mots-clés : Tuteur, activité de travail, enseignement à distance, éducation des adultes, éducation permanente.

RESUMO

Da construção a identidade do tutor como co-construção; análise da atividade profissional a partir da plataforma online.

No Brasil os primeiros registros de educação a distância remontam o início do século XX. De lá para cá foram muitos os projetos e leis que tramitaram no Senado com o intuito de melhor estruturar essa atividade de ensino. No entanto, um dos pontos importantes nesse processo ainda é clarear o papel do tutor. Isto não é uma tarefa muito simples, dada a complexidade do seu papel, as mudanças no cenário histórico cultural e os avanços das tecnologias da informação e comunicação. O impacto dessas mudanças na educação pode ser percebido de muitas maneiras, do número de informações acessíveis e abertas a todos até a exclusão social, de regiões e indivíduos desfavorecidos, provocada por longas distâncias geográficas e sociais. Com esse olhar, em 2006, o governo Brasileiro fortaleceu a proposta de acesso a uma formação superior e desenvolvimento social a partir da educação a distância, sancionando leis e fomentando o acesso de toda a população brasileira. Com esse processo a figura do tutor toma corpo no cenário nacional. Sem ser reconhecida, a tutoria é normalmente relegada a uma atividade secundária. Como o tutor poderá visar uma melhor estruturação de suas tarefas prescritas para responder a necessidade do tutorado? Quais são os limites dessa relação pedagógica? O trabalho prescrito é baseado em competências pré-estabelecidas. Mas quando tutores e tutorados são confrontados com a realidade, com um percurso a ser feito, em uma atividade real como este processo se desenvolve? Qual a influência da atividade real de trabalho na co-construção da identidade profissional do tutor? Este estudo foi elaborado com o intuito de melhor compreender a identidade profissional a partir das interfaces: tutorado, conteúdo, contexto sócio histórico, político, econômico, institucional, seus pares e ele mesmo. Nós partimos da hipótese de que o tutor desenvolve suas competências didático-pedagógicas e educativas a partir de sua experiência no exercício da tutoria na plataforma. Para isso ele conta, em certos casos, com uma transferência de competências vindas de outras experiências profissionais e de ensino. Mas na experiência online, ele deve desenvolver outras competências de ensino baseadas em marcadores linguísticos que constituem indicadores que lhe permitem estruturar e adaptar a mediação à aprendizagem do tutorado. E este processo contribui para co-construir a sua identidade profissional. A metodologia foi estruturada em 4 etapas: análise documental; análise do trabalho prescrito pelo programa *Àgora* à todos tutores do curso de especialização em atenção básica em saúde da família; análise do conteúdo do fórum de 13 tutores, a partir do qual foram estruturadas as perguntas para a etapa seguinte; e entrevista de explicitação realizada com cinco tutores. Todas essas etapas foram acompanhadas de revisão sistemática da literatura, com o intuito de compreender a atividade do tutor e compreender os elementos que constituem sua identidade profissional. No final deste estudo foi possível constatar que a identidade do tutor é ligada a vários elementos, valores, cultura, formação, experiência. Mas que não há uma maneira de atuação, mas sim várias maneiras de interagir que variam conforme as escolhas e ferramentas que o tutor possui. Também a maneira pela qual o tutor realiza sua mediação é baseada na forma como o tutorado interage e se posiciona na plataforma. Assim o tutor deve

dominar um conjunto de competências que o apoiarão em suas escolhas dependendo do momento e das interfaces em jogo.

Palavras chaves: Tutor, atividade de trabalho, educação a distância, formação de adultos, educação permanente.

ABSTRACT

Construction until the identity of the tutor as co-construction; analysis of professional activity from the online platform

In Brazil the first records of distance education date back to the early twentieth century. Since then, there were many projects and laws that were processed in the Senate in order to better structure the activity of teaching. However, an important point in this process is still clarify the role of the tutor. This is not a very simple task, because of the complexity of their role, changes in the historical cultural setting and advances of information and communication technologies. The impact of these changes in education can be perceived in many ways, since the number of information accessible to all till the social exclusion of regions and disadvantaged individuals. It caused by long geographic and social distances. With this regard, in 2006, the Brazilian government has strengthened the proposal for access to higher education and social development through distance education. In order this, he sanctioned laws and promoted access to the Brazilian population. With this process the figure of the tutor is embodied in the national scene. But without being recognized, mentoring is usually relegated to a secondary activity. How the tutor may aim at better structuring tasks to meet the needs of the tutored? What are the limits of this educational relationship? There is a prescribed work, based on predetermined competencies. But when tutors and tutees face reality, with a route to do in real activity, how this process is developed? What is the influence of the actual work activity in the co-construction of tutor's professional identity? This study was developed in order to better understand professional identity of interfaces from tutored, content, contexts socio, historical, political, economic and institutional and peers and himself. We start from the hypothesis that the tutor develops its didactic-pedagogic and educational experience from the exercise of the platform mentoring skills. For this, in certain cases, he gets with a transfer of expertise from other professional experience and of teaching. But in the online experience, it must develop other teaching skills based on linguistic markers, which are indicators that allow then to structure, and to adapt mediation for learning of staked. And this process contributes to co-construct their professional identity. The methodology was structured into 4 steps: documentary analysis; job analysis prescribed by the *Ágora* program - all the tutors of the course of specialization in primary health care in the family; analysis of the content of the forum of 13 tutors, from which the questions were structured to the next stage; the interview of explanation conducted with 5 tutors. All these steps were accompanied by systematic literature review in order to understand the activity of the tutor and the elements that constitute their professional identity. At the end of this study, it was found that the identity of the tutor is linked to various elements, values, culture, education, experience. And that there isn't a way of acting, but many manners to interact that will change according to the choices and tools that the tutor has. Also, the manner which the tutor performs its mediation it is based on how he interacts and how his is positioned on the platform. So, the tutor must master a set of skills that will support his choices depending on the moment and interfaces into play.

Keywords: Tutor, work activity, distance education, adult education, continuing education