

LE RÔLE DES TUTEURS ET DES TUTRICES : UNE DIVERSITÉ À APPRÉHENDER ¹

Danielle PAQUETTE
Doctorat en éducation, UQAM

Les établissements de formation à distance confient habituellement aux personnes tutrices la responsabilité d'assurer l'encadrement des étudiants. Lorsque le programme possède une structure peu contraignante qui laisse une grande marge d'autonomie aux participants, les personnes tutrices ont à remplir plusieurs rôles simultanément. L'analyse des propos de deux tutrices responsables de l'encadrement des étudiants dans un tel programme montre une grande différence dans la manière dont elles comprennent et exercent ces rôles. La discussion propose une interprétation de ces différences.

INTRODUCTION

En formation à distance, les établissements confient à des personnes tutrices la responsabilité d'assurer l'encadrement des étudiants inscrits aux cours et aux programmes qu'ils offrent. Cependant, celles-ci peuvent également être appelées correcteur, instructeur, facilitateur, animateur, intervenant, agent d'encadrement et moniteur (Henri et Kaye, 1985). Ces appellations reflètent les différentes perceptions qu'ont les établissements et les concepteurs du rôle qu'ils attribuent aux personnes tutrices.

Avec l'évolution de la formation à distance, les attentes des concepteurs, des établissements et des étudiants envers les personnes tutrices se sont multipliées. D'une part, les concepteurs s'attendent à ce que celles-ci soutiennent individuellement chaque apprenant dans son interaction avec

¹ Cet article fait suite à une communication présentée au congrès de l'ACFAS tenu à l'Université de Montréal en mai 2000.

l'objet d'apprentissage et dans l'amélioration de ses stratégies d'apprentissage, l'aident à développer des capacités d'autogestion de son apprentissage, contribuent au maintien de sa motivation, stimulent son rythme de travail et l'encouragent dans les moments difficiles (Dionne *et al.*, 1999). Les établissements quant à eux confient aux personnes tutrices la responsabilité de faire respecter les règles et les procédures administratives, d'encourager la persistance, de corriger et de noter les travaux et les examens servant à évaluer les apprentissages. Lorsque le modèle d'encadrement comprend des activités collectives tels que des séminaires et des ateliers, les personnes tutrices sont également responsables de la gestion et de l'animation de ces activités. Cela signifie, entre autres, qu'elles doivent s'occuper de la logistique des rencontres, favoriser la participation de chacun et soutenir la démarche collective d'apprentissage (Burge, 1994).

D'autre part, des enquêtes réalisées auprès des étudiants à distance par Burge *et al.* (1991), Stevenson *et al.* (1996), Naylor *et al.* (1990) indiquent que les étudiants ont également des attentes envers les personnes tutrices. Ils souhaitent avoir des encouragements et du support affectif en plus du support cognitif qu'ils reçoivent par les rétroactions sur leurs travaux et ils demandent également plus de contacts avec d'autres étudiants. Durant les activités collectives, ils s'attendent à ce que les tuteurs favorisent le partage des idées, agissent comme régulateur des échanges et empêchent qu'ils ne soient dominés par un seul individu (Stevenson *et al.*, 1996; Naylor *et al.*, 1990). Ils veulent également que la personne tutrice apporte sa propre contribution aux activités du groupe tels que des résumés, des informations supplémentaires et du soutien affectif (Burge, 1994).

L'énoncé de ces attentes et les différentes responsabilités confiées aux personnes tutrices reflètent l'importance que les établissements, les concepteurs et les étudiants attribuent à ces intervenants en formation à distance. Cependant, que sait-on sur la façon dont les personnes tutrices conçoivent leur rôle et l'interprètent dans le quotidien de leur pratique? Comment vivent-elles les contradictions inhérentes à leur position d'intermédiaire entre l'établissement, l'apprenant, le groupe d'apprenants et le programme? Il semble qu'on en sache bien peu. À la suite d'une enquête réalisée auprès des tuteurs et des étudiants à distance de quatre universités ontariennes, Burge *et al.* (1991) ont conclu que les personnes tutrices habitent un monde bien silencieux. En effet, elles sont isolées et ont peu de contact entre elles ou avec leur établissement.

Ce texte présente une analyse des propos de deux tutrices du *programme de formation continue en sciences de l'éducation* offert à distance aux enseignants du Valais en Suisse romande. Recueillis par entrevue individuelle à l'automne 1999, ces propos révèlent les manières dont ces personnes comprennent, exercent et vivent leur rôle de tutrice. En s'intéressant au vécu des personnes tutrices tel qu'elles le relatent dans leurs récits d'expérience, il est possible d'appréhender la réalité de leur travail, d'apprécier la complexité de leur rôle et de mieux connaître la position fondamentale qu'elles occupent dans les dispositifs mis en place par les établissements pour encadrer les formations qu'ils offrent. Cette connaissance pourrait inciter les concepteurs et les établissements : à prendre en compte le point de vue des personnes tutrices au moment de l'élaboration des dispositifs d'encadrement; à préparer adéquatement les personnes tutrices à remplir leur rôle et à faire face à leurs multiples responsabilités; à instaurer des moyens appropriés pour soutenir les personnes tutrices dans les différentes facettes de leur travail.

La présentation du cadre théorique sera suivie du descriptif du programme qui sert de cadre à la formation, de la synthèse de chaque entrevue et de la discussion des analyses de ces entrevues.

LE CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique de cette recherche est celui de la transaction sociale². La sociologie de la transaction sociale part toujours des pratiques pour en démêler la complexité sans la réduire (Rémy, 1996). Elle part des faits, des gestes et des discours des acteurs ainsi que des univers objectivés qu'ils fabriquent pour en dégager les logiques implicites et explicites, les dynamiques et les effets. Elle permet aussi d'appréhender la réalité du vécu des acteurs en tenant compte du contexte dans lequel ce vécu s'exprime et tente d'articuler une théorie de l'ordre à une théorie de l'action.

2 Les entrevues avec des personnes tutrices s'inscrivent dans une recherche plus vaste intitulée *L'étude des transactions sociales dans une situation d'élaboration d'un programme commandité de perfectionnement médiatisé impliquant plusieurs partenaires*, thèse en préparation, doctorat en éducation, UQAM.

La théorie de l'ordre exprime l'exigence de cohérence et de stabilité relative du monde social. Elle reflète la nécessaire interdépendance des actions et d'orientation de ces actions qui impose la présence d'un cadre ou de dispositifs institutionnels qui régulent les actions et posent des contraintes à la liberté des acteurs. Ce cadre est constitué des valeurs, des buts, des objectifs et des normes que partage une communauté ou un groupe social. Il sert à délimiter les projets et les actions de cette communauté, contribue à stabiliser les conditions d'interactions entre les acteurs qui évoluent à l'intérieur de ce cadre (Paradeise, 1988) et fixe les conditions nécessaires pour appartenir à ce groupe ou à cette communauté (Reynaud, 1991). La théorie de l'action quant à elle suppose que le social découle d'un réseau d'interactions et d'interrelations entre les individus qui détiennent une marge de manœuvre suffisante pour exercer leur autonomie et influencer le sens des actions. Dans la perspective de la transaction sociale, les individus ne sont pas totalement assujettis aux structures. Pour réaliser leurs projets, ils ne se contentent pas d'appliquer mécaniquement les règles et les conventions existantes. Ils les adaptent et en inventent d'autres, lesquelles sont le produit plus ou moins stabilisé des compromis qu'ils construisent à travers leurs transactions. Une transaction est l'acte par lequel des partenaires essaient de conclure un accord en rapprochant leurs points de vue et en faisant des concessions mutuelles (Mormont, 1992).

Les dispositifs institutionnels qui servent à encadrer les membres d'une communauté se présentent sous des formes diverses tels que des politiques, des programmes, des directives, des règlements ou d'autres conventions semblables. Ces dispositifs constituent des structures qui peuvent être plus ou moins rigides selon le modèle culturel adopté par la communauté. Certaines structures sont très contraignantes et ne laissent aux individus qu'un nombre fort limité de possibilités quant à la réalisation de leur projet. D'autres par contre sont plus souples et laissent une grande marge d'autonomie aux individus ou aux groupes pour les adapter à leurs besoins.

Les structures souples et peu contraignantes favorisent la coexistence de multiples projets individuels ou collectifs qui peuvent converger vers des objectifs partagés mais qui peuvent aussi être concurrents ou même s'opposer les uns aux autres. Elles laissent place à des possibilités de confrontation et même à la remise en question des interprétations ou des projets établis. La confrontation pourra être résolue soit par l'intervention d'un tiers qui joue le rôle d'un acteur de contrôle et qui impose une solution au nom de la

communauté, soit par le biais des transactions entre les porteurs des interprétations et des projets concurrents. Ces transactions peuvent être facilitées par un tiers médiateur dont le rôle est de rapprocher les partis. Ces médiateurs sont à la fois des traducteurs pour faciliter la compréhension réciproque, des relais ou des passeurs entre des groupes sociaux ou des structures existantes, des facilitateurs de la relation en agissant sur le contexte qu'ils contribuent à transformer ou sur les dispositifs relationnels déjà en place.

En formation, les actions des individus s'inscrivent dans le cadre d'un programme, d'un cours ou d'une activité offerte par un établissement qui est responsable de la mise en place du dispositif institutionnel servant à encadrer cette formation. En formation à distance, ce dispositif comprend habituellement des objectifs de formation, un corpus d'informations sélectionnées présentées sous la forme de documents imprimés, audiovisuels ou informatiques, une démarche d'apprentissage, des activités de support à l'apprentissage ainsi que des modalités d'encadrement et d'évaluation. Ces composantes constituent la structure du programme de formation. Le contenu du programme quant à lui reflète les valeurs, les croyances, les intentions, les attentes, les préférences, les interprétations et les projets des commanditaires et des concepteurs de la formation (Gagné *et al.*, 1999; Bilodeau *et al.*, 1999). Ce dispositif peut également comprendre des moyens de mettre en relation les différents acteurs de la formation, ces acteurs étant l'établissement de formation, l'apprenant, la personne tutrice et, lorsque cela s'applique, le groupe d'apprenants. Le dispositif est alors médiatisé (Glikman, 1999).

Moore (1983) a proposé une typologie des programmes de formation autour de deux concepts, la distance transactionnelle et l'autonomie. La distance transactionnelle est l'espace psychologique et communicationnel qui sépare l'enseignant de l'apprenant dans une situation éducative (Moore, 1993). En formation à distance, l'enseignant étant remplacé par tout un dispositif de formation, il semble plus juste de définir la distance transactionnelle comme l'espace psychologique et communicationnel qui sépare l'apprenant des éléments de ce dispositif, soit la structure, le contenu, l'établissement, la personne tutrice et le groupe d'apprenants. L'autonomie est la possibilité pour l'apprenant d'avoir une influence aussi grande que l'enseignant dans la détermination des objectifs, des ressources et des conditions d'évaluation de la formation (Moore, 1983).

La distance transactionnelle dépend de deux variables, la structure et le dialogue. Pour Moore (1993), la structure exprime le degré de rigidité ou de flexibilité du programme de répondre ou de pouvoir être adapté aux besoins individuels des apprenants. Il définit le dialogue de la manière suivante.

The term « dialogue » is used to describe an interaction or series of interactions having positive qualities that other interactions might not have. A dialogue is purposeful, constructive and valued by each party. Each party in a dialogue [...] is a contributor and builds on the contribution of the other party or parties. [...] the term « dialogue » is reserved for positive interactions, with value placed on the synergistic nature of the relationship of the parties involved (Moore, 1993 : 24).

Le dialogue est donc une forme de transaction sociale. Selon Moore (1993), les possibilités de dialogue dépendent de la philosophie éducationnelle des concepteurs, de la personnalité de la personne tutrice et de l'apprenant, de l'objet d'apprentissage et des facteurs environnementaux tels que les moyens de communication prévus pour rendre possible ces interactions; autrement dit dépendent du dispositif, du contenu, de la personne tutrice et de l'apprenant.

Les programmes peuvent ainsi être classés selon trois variables : le degré de rigidité ou de souplesse de leur structure, les possibilités de dialogue qu'ils offrent et les possibilités pour l'apprenant d'exercer son autonomie relativement aux éléments du dispositif. Un programme peut avoir une structure plus ou moins contraignante, offrir plus ou moins de possibilités de dialogue et favoriser plus ou moins l'autonomie de l'apprenant.

Dans les programmes à structure souple, offrant des possibilités de dialogue et favorisant l'autonomie, l'encadrement sera considéré comme une « structure composée de divers éléments, mise en place pour assister et soutenir l'étudiant durant sa démarche d'apprentissage, pour l'aider à surmonter ses difficultés d'apprentissage afin de lui permettre d'atteindre les objectifs prévus dans l'activité de formation et de développer son autonomie en apprentissage » (Dionne *et al.*, 1999 : 76). Il regroupera également toutes les formes d'activités de support nécessitant une intervention humaine faite dans le but d'assister l'étudiant dans la formulation et la réalisation de son projet de formation (Deschênes et Paquette, 1999). Il fournira aussi à

l'étudiant «des occasions d'échanges avec d'autres personnes » (Dionne *et al.*, 1999).

Puisque les établissements confient habituellement aux personnes tutrices la responsabilité de l'encadrement des étudiants à distance, dans ce type de programme, celles-ci se retrouvent, comme l'illustre la figure 1, dans une position d'intermédiaire ou de tiers médiateur avec pour principales tâches de favoriser le dialogue constructif entre les participants et de soutenir l'apprenant dans ses transactions avec lui-même, la structure, le contenu, l'établissement et les autres apprenants.

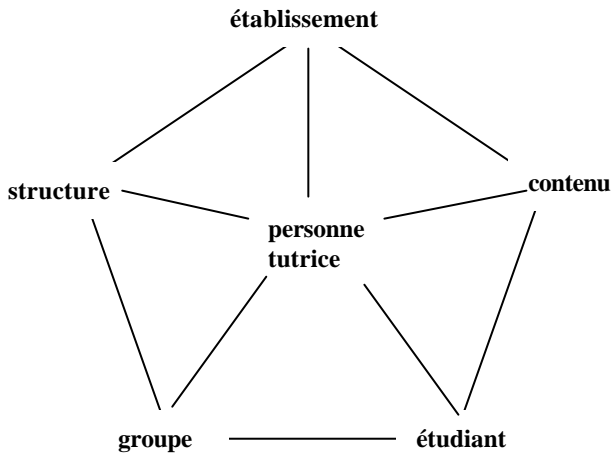


Figure 1 La position d'intermédiaire de la personne tutrice

En référence à la sociologie de la transaction sociale, le programme, tant dans sa structure que dans son contenu, est le dispositif institutionnel qui sert de cadre à l'action et aux interactions des participants à la formation. Il permet à cette formation de prendre existence et de se continuer dans le temps quels qu'en soient les participants. La structure fournit les objectifs, les ressources et les modalités d'utilisation de ces ressources, les contraintes et les obligations imposées par la communauté ainsi que les règles à respecter. Cette structure donne forme au projet de la communauté et aux valeurs telles que l'autonomie et la collaboration qu'elle souhaite faire adopter par ses membres. C'est dans le contenu du programme que les concepteurs

communiquent ce projet et ces valeurs. Le contenu se conçoit ici comme la philosophie, les valeurs, les modèles théoriques, les interprétations privilégiés par les responsables de la formation, tant les commanditaires que les concepteurs. L'établissement est le responsable de la mise en œuvre du programme et le garant du respect du contenu du programme et en ce sens, il est un agent d'encadrement.

Un programme n'est actualisé qu'à travers les acteurs qui le mettent en œuvre. Sans les acteurs, le programme n'est qu'une structure statique et son contenu muet. La présence d'acteurs est indispensable à la mise en œuvre du programme. Dans la sociologie de la transaction sociale, un acteur est un être stratégique porteur d'intentions et capable de réflexions, d'anticipation et d'engagement envers les projets auxquels il participe. Il est doté de ressources et de moyens qu'il peut mobiliser ou non selon les contraintes et la marge d'autonomie qu'offre le cadre à l'intérieur duquel il évolue et les situations qu'il rencontre. Les acteurs pris en considération ici sont l'apprenant en tant qu'individu, les apprenants en tant que groupe et la personne tutrice. La mise en relation des différentes composantes de la figure 1 délimite l'espace dans lequel se déroulent les transactions des différents acteurs, la personne tutrice occupant une position d'intermédiaire dans les rapports que les individus entretiennent avec les autres, la structure, le contenu et l'établissement. C'est cette position particulière de la personne tutrice qui est ici explorée.

LE PROGRAMME

L'étude de la documentation³ du programme de formation continue en sciences de l'éducation offert à distance par le Centre romand d'enseignement à distance en Suisse depuis l'automne 1996 a conduit à considérer que ce programme est très structuré et moyennement contraignant en raison de la grande marge d'autonomie qu'il laisse aux participants. Il offre de nombreuses possibilités de dialogue, tant avec le contenu qu'entre les

3 Étant donné que cet article porte surtout sur l'analyse des entretiens avec les personnes tutrices, on ne présentera de l'étude du programme que les éléments susceptibles d'aider le lecteur à contextualiser le contenu des entretiens et leur analyse.

participants. Voici les principaux éléments de la structure et du contenu de ce programme.

La structure

Le programme a une durée de 600 heures réparties sur trois années de 200 heures. Chaque année vise un but et des objectifs d'apprentissage que l'on retrouve énumérés dans le guide d'étude, dans les manuels d'apprentissage et dans le guide d'encadrement. Des objectifs sont énoncés pour chaque texte et chaque activité de support proposés, soit les activités d'apprentissage et les activités d'encadrement. L'ensemble de la formation contient plus de 200 objectifs.

Le corpus d'informations est constitué de textes sélectionnés par les concepteurs et regroupés dans neuf thématiques. La plus grande partie des textes provient de documents québécois qui ont été produits à d'autres fins que celles de l'apprentissage. Il y a des textes décrivant des concepts théoriques et d'autres présentant des applications concrètes de ces concepts. Des vidéocassettes font également partie du matériel didactique. Les textes sont précédés d'un résumé et d'une activité permettant de traiter les informations. Les textes sont numérotés et présentés dans un ordre choisi par les concepteurs, habituellement du général au particulier et du théorique au pratique. L'ensemble de la formation comprend 71 textes et plus de 2 000 pages imprimées.

La démarche d'apprentissage est autogérée; l'étudiant est responsable de la planification, de la réalisation, de la régulation, du transfert et de l'évaluation continue de ses apprentissages. Des activités métacognitives ainsi qu'une démarche axée sur l'élaboration et la réalisation de projets d'action-formation sont proposées pour soutenir cette autogestion.

L'évaluation des apprentissages se fait à partir d'un rapport écrit portant sur un projet. Des directives sont données relativement à la préparation et à la réalisation de ce projet et au contenu du rapport final. Des critères de correction sont également précisés.

Le dispositif comprend également quatre modalités de mise en relation des acteurs : le tutorat individuel, le tutorat collectif, l'encadrement par les pairs et les rencontres d'encadrement collectif. Le tutorat est assuré par une personne tutrice assignée par l'établissement à chaque étudiant. La règle veut

qu'un tuteur offre une disponibilité de trois heures par semaine à l'ensemble de son groupe. L'encadrement par les pairs peut prendre la forme de groupe d'étude ou de groupe de projet dont l'organisation est sous la totale responsabilité des apprenants. Les rencontres d'encadrement collectif d'une durée de quatre heures chacune se font en présentiel. Elles sont obligatoires et se répartissent ainsi: dix durant la première année de la formation, huit durant la seconde et trois pendant la troisième année. Deux rencontres facultatives peuvent être ajoutées en troisième année, à la demande des étudiants.

Le contenu du programme

Les concepteurs accordent une grande place aux motivations, aux connaissances antérieures, aux processus mentaux mis en œuvre lors du traitement de l'information et à la réalisation d'actions concrètes dans le milieu d'appartenance de l'apprenant. Ils se fondent sur une théorie cognitive de l'apprentissage et une approche constructiviste. L'énoncé des objectifs ainsi que les activités d'apprentissage proposées reflètent l'interprétation que les concepteurs se font de l'apprentissage et orientent les apprenants dans leurs interactions avec l'objet d'apprentissage.

Les concepteurs adoptent également un modèle autonomiste de support à l'apprentissage. Ainsi, le programme vise à accorder le plus grand pouvoir possible à l'apprenant dans son cheminement. Aucun texte, aucune activité d'apprentissage ne sont obligatoires. L'étudiant choisit ce qui lui convient parmi ce qui est proposé. Seules les rencontres d'encadrement collectif sont obligatoires parmi les modalités d'encadrement. Le guide d'encadrement suggère un déroulement pour chaque rencontre ainsi qu'un descriptif des activités qui peuvent s'y tenir. Cependant, ces activités prennent la forme d'ateliers dont le choix, le contenu, la préparation et l'animation sont négociés entre les apprenants et avec la personne tutrice. Finalement, l'apprenant détermine lui-même les projets qui serviront à évaluer ses apprentissages.

Le projet institutionnel se retrouve dans l'exposé du contexte et des grandes orientations du programme. Celui-ci s'inscrit dans le cadre du projet de réforme de l'éducation (E2000) du Département de l'éducation, de la culture et du sport du Valais (DECS), lequel s'appuie sur une volonté

d'accorder une plus grande autonomie aux écoles, de favoriser le développement de projets pédagogiques fondés sur le travail en équipe et de mettre l'élève au cœur de la réflexion pédagogique. Le DECS a confié au Centre romand d'enseignement à distance (CRED) le perfectionnement des enseignants afin que ceux-ci puissent participer activement à la mise en œuvre de cette réforme lorsque le projet prendra force de loi. C'est à la Télé-université du Québec (TÉLUQ) qu'a été confiée l'élaboration de cette formation. Aussi, il y a trois établissements partenaires dans ce projet de formation, le DECS donnant les orientations principales, la TÉLUQ développant le matériel de formation et le CRED étant responsable de la mise en œuvre du programme.

Les possibilités de dialogue sont nombreuses. D'abord par le choix des textes. Étant d'auteurs différents, ces textes peuvent présenter différentes interprétations d'un même concept ou d'une théorie et même se contredire. L'étudiant est alors appelé à entrer dans un dialogue avec les auteurs, avec ses propres connaissances ou avec d'autres personnes pour tenter de résoudre ces contradictions. Ensuite, les modalités d'encadrement ouvrent plusieurs possibilités de dialogue, soit avec le tuteur, soit avec les autres participants, et même avec des personnes externes à la formation.

En résumé, on peut considérer que le dispositif de formation est composé d'un programme très structuré mais moyennement contraignant en raison de la grande marge d'autonomie qu'il laisse aux participants, de la possibilité qu'ils ont de faire coexister leurs projets personnels avec celui du programme et d'adapter le programme à leurs besoins individuels. Le dispositif offre également des possibilités de dialogue, tant avec le contenu, c'est-à-dire les choix, les valeurs, la philosophie et les interprétations des concepteurs et des auteurs qu'avec les participants à la formation.

La mise en œuvre de ce programme dépend cependant de trois acteurs principaux: l'apprenant, le groupe d'apprenants et la personne tutrice. Puisque l'établissement confie à la personne tutrice la responsabilité de voir à ce que le programme soit respecté et que l'apprenant détient une grande autonomie quant à l'interprétation et l'utilisation qu'il peut faire de ce programme, la personne tutrice se trouve donc à jouer en même temps un rôle de contrôle et un rôle de soutien auprès des étudiants qui lui sont confiés. De plus, le programme lui demande de jouer un rôle de tiers médiateur entre les étudiants dont les intérêts, les projets, la motivation, l'ouverture au dialogue

et la personnalité diffèrent. En raison du projet institutionnel, dans les rencontres de groupe, la personne tutrice doit aussi favoriser la coopération, le dialogue, la prise de responsabilité et le travail d'équipe.

MÉTHODOLOGIE

Pour connaître la manière dont les personnes tutrices perçoivent leur rôle et vivent cette situation d'intermédiaire entre la structure, le contenu, l'établissement, l'apprenant et le groupe d'apprenants durant la formation, des entrevues individuelles auprès de quatre des huit personnes tutrices du programme ont été réalisées. En raison de l'espace disponible, seulement deux des quatre entrevues seront présentées ici.

Les entrevues

C'est le directeur du CRED qui s'est chargé de transmettre, aux personnes tutrices, une lettre les informant des buts et des objectifs de la recherche et sollicitant leur participation à un entretien individuel portant sur leur expérience de personne tutrice dans le programme. Les personnes interrogées étaient toutes volontaires pour participer à l'entrevue. Ces entrevues ont été réalisées entre le 29 octobre et le 12 novembre 1999 à Sierre et Sion, en Suisse, soit dans les locaux du CRED ou sur les lieux de rencontres d'encadrement collectif. Au moment de l'entrevue, les personnes tutrices interrogées étaient toutes en charge d'un groupe d'environ 25 étudiants.

Les entrevues, d'une durée d'une heure en moyenne, ont été conduites par la même personne autour d'un canevas qui visait à s'assurer que les thèmes suivants seraient abordés :

- la définition d'un tuteur
- l'approbation du rôle du tuteur et l'évolution de ce rôle avec l'expérience
- les principales tâches et activités comme tuteur

-
- l'utilisation de l'espace d'autonomie et la gestion des contraintes du programme
 - les rapports aux contenus
 - les contacts individuels avec les étudiants
 - les rencontres d'encadrement collectif
 - les relations avec l'établissement.

Les entrevues comportaient des questions ouvertes qui pouvaient être plus ou moins approfondies, en cours d'entretien, selon l'intérêt d'explorer plus avant certaines facettes des réponses ou du récit de la personne tutrice. Les entrevues ont été enregistrées sur bande sonore avec l'accord des participants et ensuite transcrites en totalité.

L'analyse des entrevues

La première étape du traitement a été de dégager les unités d'analyse. L'unité d'analyse est le paragraphe, chaque paragraphe étant caractérisé par un mot, une expression ou une phrase correspondant au thème abordé. Un changement de thème dans les propos ou une question de l'interviewer ont servi à déterminer la fin d'un paragraphe. Une première liste de thèmes a été déterminée à partir des éléments du cadre théorique. Elle a été complétée avec des thèmes émergents des entrevues. La seconde étape a été d'élaborer une synthèse de l'entrevue mettant en évidence les rapports entre la personne tutrice et les différents éléments de la figure de référence. La troisième a été de dégager la logique d'action de la personne tutrice en cherchant à délimiter le champ des possibilités et des contraintes qui organisent ses pratiques, de comprendre comment elle s'approprie les possibilités d'action et transige avec les contraintes pour atteindre ses objectifs, de dégager la rationalité à partir de laquelle elle organise ses pratiques et de repérer les tensions et les contradictions de sa position et les effets de ses transactions personnelles.

LA SYNTHÈSE DES ENTREVUES

Les synthèses des entrevues d'Irène⁴ et de Jocelyne mettent en évidence les rapports qu'ont ces tutrices avec la structure, avec le contenu et avec l'établissement.

Irène

Irène est tutrice depuis trois ans. L'entrevue s'est tenue avant la dernière rencontre d'encadrement collectif avec le groupe qui a débuté la formation en 1996, donc à la fin des trois années de la formation. Elle venait également de prendre en charge l'encadrement d'un nouveau groupe ayant débuté au printemps 1999. Elle a une formation universitaire en sciences de l'éducation et était, à ce moment-là, enseignante en classe enfantine⁵. Voici ce qu'elle dit du rôle de la personne tutrice.

Pour moi, être tutrice, c'est vraiment avoir à insuffler, pousser, redonner de l'énergie [...] guider ou faire sortir le groupe de l'impasse [...] beaucoup rassurer [...] faire prendre conscience qu'ils sont capables d'être autonomes dans leur apprentissage. [...] J'ai été très attentive à ce que, dans les groupes, il y ait des liens qui se créent.

Rapport à la structure

Par rapport à la structure, Irène dit s'être passablement conformée aux propositions du programme durant la première année de la formation afin de rassurer les étudiants et de se rassurer elle-même. Que ce soit pour la préparation des rencontres d'encadrement collectif ou pour l'évaluation des travaux des étudiants, elle s'appuyait sur les objectifs, les activités, les informations et les consignes se trouvant dans le programme. Elle dit avoir fait « un accompagnement serré au début », très structuré mais laissant quand même des ouvertures pour la négociation. Par la suite, elle a pris de plus en plus de distance avec la structure programmée pour proposer sa propre structure qui pouvait être une restructuration de ce qui était dans le

4 Irène et Jocelyne sont des pseudonymes.

5 La classe enfantine correspond au niveau préscolaire au Québec.

programme en fonction de certains choix qu'elle faisait ou une adaptation en fonction des besoins et des demandes des apprenants. Durant la troisième année, l'adaptation des structures a été prise en charge par le groupe d'étudiants en fonction de leurs besoins. Irène s'est tenue en retrait afin que « ça se passe beaucoup entre eux ».

Elle dit avoir parfois eu besoin de justifier les choix des concepteurs en ce qui concerne l'organisation de l'information et de traduire en termes plus proches de la réalité des enseignants certains concepts présentés par les auteurs. Elle a puisé dans sa propre formation et son expérience pour faire cela. Elle a souvent proposé des ateliers pour permettre aux étudiants de confronter leurs interprétations des informations, particulièrement lorsqu'ils jugeaient un texte difficile. Cependant, les étudiants attendaient aussi de la tutrice qu'elle « vienne avec des choses toutes faites » comme le résumé des textes difficiles. Au début elle dit qu'elle représentait pour les apprenants « quelque chose comme un repère, une autorité ». Irène avoue qu'elle a dû souvent les frustrer dans ce désir d'être dépendants.

Pour l'évaluation des travaux notés, Irène a posé ses propres règles et exigences tant pour le contenu que pour la présentation. Celles-ci étaient peu contraignantes pour le premier travail et devenaient de plus en plus contraignantes au fil de la formation. Elle a également proposé une « trame de travail » et des outils afin d'aider les apprenants à mieux structurer leurs travaux.

Quant aux modalités d'encadrement, la plus importante était les rencontres d'encadrement collectif qui demandaient beaucoup de préparation. Sa préoccupation première a été de chercher à éliminer la distance entre les étudiants, distance fondée sur leurs statuts professionnels et leurs niveaux de formation. Ses interventions ont été de susciter des occasions « d'échanges verticaux » entre enseignants de niveaux différents, de fournir un cadre, des règles pour transformer les confrontations fondées sur des jugements de valeur en dialogue constructif et de valoriser les expériences des enseignantes des classes enfantines pour leur donner confiance. Irène a également encouragé l'encadrement par les pairs qui semble avoir bien fonctionné dans son groupe d'apprenants, en soutenant la constitution de groupes de travail et de groupes de recherche. Quant au tutorat individuel, il a surtout consisté à soutenir, guider et conseiller les apprenants dans la réalisation de leur travail noté. Elle a peu fait de tutorat individuel ou collectif. C'est plutôt à travers les

rétroactions sur les travaux qu'elle a établi des liens personnalisés avec les apprenants.

Rapport au contenu

Irène partage totalement la philosophie du programme qui est très près de celle qui oriente ses propres pratiques. Elle considère qu'il est essentiel que la personne tutrice adhère à la philosophie du programme afin d'être capable de répondre aux questions des étudiants, de donner des exemples d'application, de traduire en langage accessible les positions des concepteurs, de montrer par l'expérience que c'est possible.

Le plus difficile de son expérience de tutrice fut de soutenir le long processus du développement de l'autonomie des apprenants vis-à-vis la formation. La distance était très grande entre leurs habitudes, leurs façons de faire et d'apprendre et celles correspondant à la philosophie du programme. L'approche autonomiste « était en décalage complet avec la manière dont ils ont été enseignés ». Le passage de la dépendance à l'autonomie a été pénible et a causé bien des frustrations chez les étudiants et beaucoup de fatigue et de stress pour elle. Elle a dû résister pour ne pas se laisser entraîner par eux. « Ils sont très séducteurs [...] et parfois hostiles » dit-elle. Les étudiants éprouvaient de la crainte face à cet espace d'autonomie, à la nécessité de faire des choix. Au début, « ils voulaient tout faire, tout maîtriser... toutes les activités. Ils n'arrivaient pas à imaginer qu'ils pouvaient choisir selon leurs désirs, leurs besoins ». Ils avaient « peur de rater quelque chose ».

Le projet institutionnel E2000 a également créé bien des résistances chez les étudiants et la tutrice a longuement travaillé avec eux pour qu'ils puissent faire des liens entre leur propre projet de formation, le projet du programme et le projet de la réforme. Irène elle-même n'était pas à l'aise avec tous les aspects du projet E2000 mais elle l'était avec l'interprétation faite dans le programme de ce projet institutionnel.

Rapport avec l'établissement

Selon elle, l'établissement (CRED) demande que la personne tutrice fasse le lien entre les représentants institutionnels et les étudiants et qu'elle soit fidèle au contenu ainsi qu'à l'esprit du programme. Vivant proche de l'établissement, elle dit avoir un contact privilégié avec le directeur qui est très à l'écoute.

Irène a également abordé un thème ne faisant pas partie du schéma. Ce sont ses relations avec les autres personnes tutrices du programme. Elle a parlé du soutien que se sont données les premières tutrices de la formation et des échanges qu'elles ont eus entre elles pour s'appropriier le programme et évoluer dans leur rôle de personne tutrice. L'établissement de formation a organisé quelques rencontres entre personnes tutrices mais elles ont surtout été en contact de manière informelle. On peut ici parler d'encadrement par les pairs mais au niveau des personnes tutrices elles-mêmes.

Jocelyne

Jocelyne est tutrice d'un groupe depuis deux ans. Au moment de l'entrevue, elle débutait la troisième année de la formation. Avant de prendre en charge ce groupe, elle a d'abord passé trois mois dans celui d'une autre tutrice dans le but de réaliser une recherche dans le cadre de sa licence en sciences de l'éducation. Son mémoire portait sur l'évolution des résistances de cinq apprenants durant la première année du programme. Elle est habituellement formatrice d'adultes et son horaire de travail est très flexible. Elle définit ce qu'est une tutrice dans les mots suivants.

Tutrice [...] c'est le guide, la personne qui permet aux étudiants de s'approprier la matière que vous avez donnée. C'est quelqu'un qui facilite, qui régule, le rôle de facilitateur, de régulateur et de prendre l'étudiant là où il est pour essayer de faire émerger ce qu'il a en lui comme capacités.

Rapport à la structure

Pour Jocelyne, tout ce qui constitue la structure du programme est très important pour l'organisation de son encadrement. Elle s'appuie beaucoup sur la structure et la démarche proposée dans le matériel. Même si la formation « appartient en majeure partie aux étudiants », elle tient compte de la « structure qui existe et [qui] doit être acquise ». Pour elle les objectifs sont une référence pour déterminer les priorités de la formation. Elle considère cependant que cette structure est très compliquée et qu'il lui faut « bricoler » à travers tout ça, « déterminer ce qu'elle a envie de mettre dans les rencontres [...], ce qui était incontournable » ce qu'elle devait « transmettre » même si le groupe avait d'autres préférences. Cependant, parce que c'est

« une formation qui ne débouche sur aucune certification officielle valorisée » et que ce n'est pas « un programme qu'ils doivent nécessairement emmagasiner », « la formation appartient aussi aux apprenants ». Elle laisse donc de l'espace aux apprenants pour qu'ils suggèrent des modifications et fassent des propositions. « Il y a à jouer avec le matériel qui existe, avec ce que les étudiants désirent et désirent apporter [...] une construction commune mais qui m'appartient quand même en quelque part, sans être ma propriété ».

Elle insiste pour que les apprenants lisent les textes, particulièrement les textes qu'elle juge incontournables. Elle détermine les textes qui, selon elle, doivent être lus, les textes qui peuvent être simplement parcourus et ceux « qui ne lui disent rien ». Elle fait parfois parvenir des consignes aux apprenants pour qu'ils lisent un texte particulier en vue d'une rencontre d'encadrement collectif. Il lui est arrivé d'apporter des textes supplémentaires aux rencontres. Au cours de la deuxième année, les apprenants eux-mêmes ont fait plusieurs « apports théoriques » sous forme de présentation durant les rencontres. « Les étudiants sont devenus porteurs d'une partie théorique et alors là ça a été extrêmement intéressant. »

Jocelyne porte une attention toute particulière au travail noté. Elle accompagne individuellement l'apprenant dans sa démarche de réalisation, l'aide à élaborer ce travail, le soutient dans la rédaction. Elle « essaie de pouvoir entrer dans les travaux à travers les tutorats individuels ». Elle s'est donnée une structure systématique pour la correction et fournit des rétroactions très complètes. Elle a une grille d'évaluation, des critères et une méthode qu'elle applique systématiquement. Elle essaie de corriger tous les travaux en peu de temps « pour ne pas trop bouger par rapport au regard » qu'elle a. Dans ses rétroactions, elle suggère des pistes à l'apprenant qui souhaite aller plus loin, demande parfois des compléments ou des corrections de forme.

Le tutorat individuel est la formule d'encadrement qu'elle privilégie. Elle insiste pour que les apprenants utilisent ce temps de tutorat pour venir chercher son avis sur les expériences pratiques qu'ils mettent en place, la conceptualisation de leur travail noté. Elle considère que c'est dans le tutorat individuel que « la régulation se place et ça c'est un moment très important ». C'est là qu'elle se sent le plus impliquée et qu'elle entre en relation avec l'apprenant. Elle dit adorer « enseigner [...] charmer d'une certaine façon » et pour elle, le face-à-face est préférable au téléphone ou au courrier

électronique. Aussi, elle est très disponible pour rencontrer les apprenants au moment et au lieu de leur choix. Il y a eu peu d'encadrement par les pairs dans son groupe et elle n'y croit pas vraiment. « Les groupes de projet ne font pas partie de l'évaluation [...] obligatoire. Donc on pare au plus pressé. C'est tout à fait normal, c'est aussi à accepter. »

Pour les rencontres d'encadrement collectif, elle prépare un programme d'activités en partie fondé sur le programme, en partie sur ses choix et en partie sur les demandes ou les désirs du groupe. Cette proposition de programme est discutée et les ajustements négociés avec les apprenants. Une fois le programme d'activités accepté, elle devient « autoritaire » pour le faire respecter. Durant les ateliers, elle essaie « de se faire la plus petite possible », ce qui est difficile pour elle parce qu'elle se dit « assez envahissante de nature ».

Rapport au contenu

Dans son discours, Jocelyne n'aborde pas directement la question de la philosophie du programme. Elle parle cependant de sa propre philosophie basée sur ce qu'elle a déjà acquis dans son trajet professionnel, « peut-être plus là-dessus que sur les données théoriques » qui lui ont été communiquées. Pour elle, le projet professionnel et personnel de l'apprenant et le changement sont au cœur de l'engagement dans une formation. C'est ainsi que la verbalisation des attentes, des motivations et des résistances quant à la formation, le lien entre le projet institutionnel et le développement personnel et le soutien à la réflexion de l'apprenant sur son engagement dans une démarche de formation sont des aspects fondamentaux sur lesquels elle porte une grande attention.

Aussi, presque toutes les rencontres d'encadrement de la première année ont porté sur l'analyse du projet institutionnel E2000, les valeurs qu'il porte, les impacts sur le contexte de travail et les raisons personnelles de s'engager dans ce programme de formation. Jocelyne souhaitait faire exprimer les résistances et faire constater aux apprenants ce que pouvait leur apporter personnellement cette formation, les raisons profondes de leur engagement dans cette démarche. « Toute la réflexion qui tournait autour de l'engagement était peut-être plus importante que la formation en elle-même » puisqu'on « ne pouvait pas demander aux gens de se former s'ils étaient en opposition avec le contexte professionnel ».

Selon elle, ce n'est que lorsque les apprenants ont commencé à travailler sur leur projet de travail noté qu'ils « se sont sentis partie prenante de la formation », ont vu les liens qu'il y avait entre la théorie présentée et le renouvellement de leur pratique et qu'ils ont pris « conscience que ça en valait la peine ». Ce fut un moment clé.

Jocelyne ne parle pas non plus de l'autonomie des apprenants mais plutôt de la place que les apprenants ont pris dans le contrôle des rencontres d'encadrement collectif. Ils ont parfois mis de côté le programme qu'elle proposait pour décider de ce qu'ils souhaitaient faire en groupe ou en atelier ou ont pris en charge une partie de l'animation des rencontres. Durant les ateliers, elle reste très présente et intervient « sur la forme pour pouvoir [se] mettre à disposition s'il y a des questions qui touchent plus le fond ».

Rapport avec l'établissement

Selon Jocelyne, le CRED souhaite « que la formation marche, que les étudiants ne lâchent pas [et que la formation] puisse être rentabilisée ». Ses relations avec le directeur sont aisées et empreintes de confiance. Jocelyne mentionne que les personnes tutrices aimeraient pouvoir se rencontrer plus souvent, parler de leur vécu et partager leurs expériences. Elle souligne aussi l'intérêt du compagnonnage pour la formation des personnes tutrices.

Jocelyne soulève la question des rapports avec le Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS), commanditaire de cette formation et employeur des enseignants en formation. Les responsables du Département n'ont pas de liens avec les personnes tutrices et ne s'informent pas des impacts de la formation sur les pratiques dans les écoles. Or selon elle, cette formation provoque des changements qu'elle constate à travers les rapports de projet que les apprenants soumettent pour l'évaluation. Elle pense que le Département devrait s'intéresser davantage aux bénéficiaires de cette formation. Comme elle l'avance, « c'est nous les tuteurs qui sommes les récepteurs de ce mouvement, de ce changement et ça vaudrait peut-être la peine qu'on leur dise que ça bouge et comment ça bouge ». Or elle ne pense pas que le Département « ait prévu un mécanisme de prise de connaissance de ce qui se passe » alors qu'il faudrait garder des traces de ces changements, « tracer l'histoire de ce qui est fait ».

DISCUSSION

Après avoir brièvement présenté le contexte dans lequel évoluent les acteurs, la discussion portera sur l'identification des logiques d'action des deux tutrices et de la rationalité à partir de laquelle elles organisent leurs pratiques.

Le contexte

Les deux tutrices relèvent que le programme offert se situe en rupture avec la culture scolaire des apprenants, tant celle dans laquelle ils ont été éduqués que celle qui prévaut dans les écoles actuellement. Le projet institutionnel que le programme soutient propose un modèle éducatif qui est en contradiction ou à tout le moins fort distant du modèle qui sert actuellement de référence aux enseignants. Les règles, les normes, les mécanismes de régulation, les systèmes d'attente et les pratiques transmises qui constituent le cadre habituel dans lequel prennent place les réflexions, les actions et les interactions des enseignants ne constituent plus une référence adéquate pour la nouvelle culture que veulent faire adopter les responsables du projet institutionnel. Pour produire le changement souhaité, il doit y avoir construction et adoption d'un système de référence différent, lequel est en quelque sorte esquissé dans le programme.

Cependant, touchant le registre de l'affectif puisqu'il s'agit de modifier des valeurs et des croyances, ce changement ne peut se faire sans provoquer des résistances et des conflits et susciter de l'insécurité et des doutes. Pour les enseignants, l'enjeu est important puisque le nouveau système de référence risque de modifier leur rôle et l'importance de leur statut, leurs possibilités d'identification et d'action, leurs pouvoirs instrumentaux et les ressources qu'ils pourront faire valoir dans leurs négociations futures que ce soit avec leur employeur, les parents, les autres enseignants et les élèves. Le programme peut donc être à la source de conflits, de désaccords et d'oppositions lesquels, s'ils ne sont pas résolus, conduiront au refus, à l'échec, au décrochage ou à l'abandon. C'est dans un tel contexte que les tutrices ont eu à intervenir, chacune à sa manière.

La logique d'action d'Irène

C'est le rapport au groupe qui semble dominer la logique d'action d'Irène. Sa principale préoccupation est de créer des liens entre les enseignants engagés dans la formation. D'une structure de relation atomisée et hiérarchisée constituée d'individus isolés et distants en raison de leur statut social et de leur formation, elle essaie de créer une communauté d'apprentissage. Elle guide les apprenants vers un changement dans leurs relations marquées dans un premier temps par l'antagonisme et la confrontation vers des relations plus synergiques et transactionnelles.

Son action porte sur l'élimination de la distance transactionnelle qui sépare les apprenants entre eux en favorisant le dialogue et les interactions verticales, horizontales et transversales entre les étudiants et entre les sous-groupes d'enseignants de statuts différents. Durant la première année de la formation, elle joue un rôle de médiatrice pour créer de la reliance entre les apprenants, terme utilisé par Bolle de Bal pour définir « la création de liens entre des acteurs sociaux séparés » (Bolle de Bal, 1998 : 46). Irène est aussi l'intermédiaire qui rend possible la construction d'une structure relationnelle entre les apprenants en servant d'instrument de connexion, de référence et de « repère » comme elle l'indique elle-même. De plus, elle agit comme régulateur des échanges en introduisant des règles de fonctionnement et en procurant au sous-groupe qui semble le moins puissant, des occasions de s'exprimer et de faire valoir l'expérience de ses membres.

Elle se sert de la structure du programme comme interface pour introduire des possibilités d'interactions entre les apprenants et comme instrument pour le développement d'une pensée de l'agir⁶ collectif de plus en plus intériorisée et réfléchie par l'ensemble des apprenants. C'est le point d'ancrage de sa stratégie d'action. Au départ, la structure du programme lui sert de référence pour planifier son action, consolider sa position et former les apprenants à la philosophie du programme. Elle rassure et donne de la stabilité et de la continuité. La structure l'aide également en quelque sorte à contraindre les apprenants à s'engager dans des échanges susceptibles de conduire à l'atteinte des objectifs de la formation et de ses propres objectifs.

6 Une pensée de l'agir est celle des individus qui sont directement engagés dans l'action du moment dont ils décident et conduisent le développement. Cette pensée se manifeste par une capacité d'invention pratique qui rompt plus ou moins radicalement avec les solutions usuelles adoptées par les acteurs individuels (Poirier, 1997).

La structure lui permet aussi de résister aux pressions qu'elle subit de la part des apprenants pour jouer un rôle et adopter un modèle relationnel plus proche de leur modèle de référence. Au fur et à mesure que les apprenants comprennent et s'approprient le programme et développent des relations de collaboration, elle va de moins en moins utiliser la structure comme contrainte et de plus en plus comme possibilité d'action pour les apprenants. On voit d'ailleurs qu'en troisième année, Irène considère que le groupe d'apprenants est devenu autonome et n'a plus besoin d'elle pour structurer les activités collectives. Elle mentionne d'ailleurs que les groupes de travail et les groupes de projet fonctionnent très bien et que les étudiants « se coachent » mutuellement.

Par ailleurs, pour les travaux notés, sa stratégie d'action adopte un mouvement contraire. En première année, elle impose peu de règles pour la structuration des travaux alors qu'elle devient plus exigeante pour le deuxième et encore plus pour le troisième travail noté. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle représente l'établissement qui fixe les conditions d'appartenance à une communauté et les critères de contrôle et d'évaluation des projets pouvant être réalisés au sein de cette communauté. Elle a ici un rôle de contrôle au nom de l'établissement. Cependant, elle tempère ce rôle de contrôle par le tutorat individuel et la rétroaction. Ces deux modalités sont les moyens qu'elle utilise pour entrer en relation avec l'apprenant en tant que personne et l'aider à comprendre et répondre à ses exigences et à celles du programme. Pour elle, il doit y avoir « progression » d'un travail à l'autre et ses interventions vont dans ce sens.

La logique d'action de Jocelyne

C'est le rapport au contenu et plus particulièrement au projet qui oriente l'action de Jocelyne. Il ne s'agit pas d'un projet particulier, que ce soit le projet institutionnel ou le projet du programme, mais des multiples projets individuels qui font que les apprenants se retrouvent dans un même lieu et à un même moment pour suivre une formation. C'est sur le dévoilement et la réalisation du projet individuel de chaque apprenant qu'elle axe ses interventions. C'est pourquoi elle accorde tant d'importance au tutorat individuel puisqu'il lui permet de rencontrer l'apprenant, d'entrer dans son projet, de le conseiller et de le charmer même. Elle est le guide sur le chemin

de la connaissance, y compris de la connaissance de soi et celle qui lève ou pose les obstacles qui permettront à l'apprenant de prendre conscience de ses capacités et de révéler ses potentialités et ses préférences.

Jocelyne utilise beaucoup le pouvoir d'intervention que lui permet son statut de tutrice. Fauvet et Stéfani (1983) définissent ce pouvoir comme la possibilité qu'a un acteur de s'immiscer dans le projet d'un autre et de faire pression sur l'autre. Ce pouvoir se manifeste dans le tutorat individuel, dans le soutien qu'elle offre pour la réalisation du travail noté, dans le contrôle qu'elle exerce sur les rencontres d'encadrement collectif. Cependant, ce pouvoir ne s'étend pas au projet institutionnel, ce qui semble constituer pour elle une contrainte ou une source de tensions. On peut le remarquer dans ses propos sur le Département.

Pour Jocelyne, la formation est une occasion qui se présente sur la trajectoire d'un individu pour apporter les changements qu'il souhaite dans sa pratique ou même dans sa vie. Comme tutrice, elle est à la fois le catalyseur et le témoin de ces changements. Le programme est un instrument dont elle se sert pour conduire les réflexions des apprenants sur les raisons de s'engager dans une telle formation, sur la planification des actions à entreprendre pour susciter des changements, sur les projets à réaliser. Poirier (1997) dirait qu'elle favorise le développement d'une pensée sur l'action qui vise des effets éloignés et qui s'applique aux faits et aux événements passés afin de les exploiter pour anticiper l'avenir. Sa logique d'action est caractérisée par ce type de pensée. Dans son entrevue, elle utilise souvent des expressions telles que «voir à l'avance où ça allait», «bien connaître le contenu pour pouvoir avoir une action», «basée sur ce que j'avais acquis déjà dans mon trajet professionnel».

Le projet institutionnel, les textes, le travail noté sont des intermédiaires dont elle se sert pour provoquer la réflexion, la confrontation, le dialogue avec soi-même ou avec les autres et obliger en quelque sorte les participants à se définir et à définir leur projet par intermédiaire interposé. Elle écarte ou ignore les éléments du programme qui ne lui semblent pas susceptibles de contribuer à son propre projet ou sur lesquels elle n'a pas d'emprise. C'est le cas de l'encadrement par les pairs par exemple qui lui semble un investissement non rentable ou encore le travail en atelier qu'elle ne peut, par définition, diriger. Elle «bricole» une structure qui lui permet d'exercer son rôle tel qu'elle le perçoit.

À l'occasion, les apprenants utilisent le pouvoir d'initiative ou si l'on veut l'autonomie que la structure souple du programme leur procure pour introduire des changements dans la structure construite par la tutrice. Ils entrent alors dans des transactions avec elle pour négocier les ajustements souhaités. Le résultat de ces transactions est un nouveau programme d'activités qui s'avère une co-construction. On voit ici qu'il y a un jeu d'emprise/contre-emprise de la marge d'autonomie offerte par le programme entre des acteurs qui l'utilisent pour influencer le déroulement de leurs actions.

CONCLUSION

Dans un programme de formation dont la structure est peu contraignante et qui offre plusieurs possibilités de dialogue, la personne tutrice semble avoir une grande influence sur la mise en œuvre de ce programme et plus spécifiquement sur les buts, les objectifs et les effets de l'encadrement. L'analyse du récit d'expérience de deux tutrices d'un tel programme montre que la façon dont elles conçoivent et interprètent leur rôle oriente leurs interventions auprès des étudiants et la rationalité à partir de laquelle elles organisent leurs pratiques. Le programme, tant sa structure que son contenu, est un moyen ou un instrument dont elles se servent pour obtenir les effets souhaités. Ces effets recherchés sont cependant très différents chez les deux tutrices et laissent supposer l'existence d'une logique qui oriente leurs actions et en assure la cohérence, logique qui n'est pas dictée par la structure ou le contenu du programme mais par la représentation qu'elles se font de leur rôle et par un projet personnel qui donne un certain sens à l'interprétation qu'elles font de ce rôle.

Située à l'interface entre l'apprenant, le groupe d'apprenants, la structure, le contenu et l'établissement, la personne tutrice doit gérer simultanément de nombreux rapports dont elle se fait fréquemment la médiatrice. En effet, dans le programme étudié, on a vu que la personne tutrice doit favoriser l'utilisation par les étudiants de l'espace d'autonomie offert par le programme tout en négociant sa propre autonomie avec la structure et la structure avec le groupe d'apprenants. Elle doit confronter son interprétation du programme et de son contenu tout en confrontant

l'interprétation qu'en font les étudiants. Elle doit soutenir le projet et les valeurs portés par le programme tout en soutenant les apprenants dans leurs propres projets. Elle doit favoriser l'apprentissage individuel tout en contribuant à créer des collectifs d'apprentissage. Prise au centre de ce réseau de rapports, il semble cependant que la personne tutrice privilégie un type de rapport et un ensemble de valeurs qui servent à orienter ses actions; dans le cas d'Irène, il s'agit du rapport au groupe et de l'autonomie alors que le rapport au projet et le changement conditionnent la logique d'action de Jocelyne. Ces logiques différentes amènent les tutrices à accorder plus ou moins d'importance aux différents éléments du programme et à utiliser le programme comme un instrument plutôt que comme une référence pour la planification et la régulation de leurs interventions.

Les programmes à structure souple et peu contraignante favorisent la coexistence de multiples projets, y compris ceux des personnes tutrices. Ils font des personnes tutrices des partenaires importants dans la mise en œuvre du programme et dans l'atteinte des objectifs du projet qu'il sous-tend. L'entrevue des deux tutrices a fait ressortir un écart important entre les représentations qu'elles se font de leur rôle et dans leur manière d'interpréter ce rôle, écart qui peut signifier l'existence d'une distance transactionnelle importante entre ce qui est projeté par les concepteurs et les responsables de la formation et ce qui est interprété et vécu par les personnes tutrices dans le quotidien de leur pratique. Or, les concepteurs et les responsables devraient peut-être s'inquiéter de cette distance et s'en préoccuper. En effet, on a vu que l'encadrement avait pour fonction de délimiter les projets et les actions d'une communauté afin d'assurer leur cohérence et leur convergence vers des objectifs partagés par les membres de cette communauté. Dans le cas où les responsables institutionnels adoptent des structures peu contraignantes, ils doivent s'assurer par d'autres moyens que les partenaires de la formation s'entendent sur les règles qui permettent la conciliation de leurs projets et la convergence de leurs actions pour le bénéfice de la collectivité. Or, comme le mentionne Moore avec sa théorie de la distance transactionnelle ainsi que les sociologues de la transaction sociale avec leur notion de transaction, c'est par le dialogue que la distance transactionnelle peut être réduite et que peuvent être élaborés les compromis pratiques et les règles qui permettent à une collectivité de coopérer. Et pourtant, les occasions de dialogue entre les personnes tutrices et avec les responsables de la formation semblent être peu fréquentes. Les deux tutrices mentionnent leur souhait et leur besoin d'avoir

des échanges avec d'autres personnes tutrices et avec les représentants des établissements.

Bien entendu, on ne peut généraliser à partir de deux seuls cas. Cependant, ce que les deux tutrices ont exprimé sur leur expérience d'encadrement d'une formation dont le programme laisse un grand espace d'autonomie tant aux étudiants qu'aux personnes tutrices ouvre quelques pistes de réflexion. Si l'autonomie que laisse un programme permet aux participants à la formation d'adapter le programme à leurs besoins individuels et de privilégier leurs projets, elle peut rendre difficile l'atteinte des objectifs visés par le programme et la réalisation du projet institutionnel que sous-tend le programme. Dans le cas où les responsables de la formation et les concepteurs souhaitent maintenir cette souplesse du programme mais en même temps veulent qu'il y ait une certaine convergence entre les projets des différents partenaires, ils devront s'engager dans un dialogue constructif avec les personnes tutrices puisqu'elles sont au cœur de la mise en œuvre du programme et sont aussi les intermédiaires entre les apprenants, le programme et l'établissement.

Cela peut signifier, par exemple, que les responsables de la formation doivent, dans leur propre dispositif d'encadrement des personnes tutrices, s'assurer que ce dispositif : fournit des occasions d'échanges entre pairs et avec les autres partenaires; comprend des activités de support qui permettent aux personnes tutrices d'objectiver leur propre projet, de le confronter au projet institutionnel et d'arriver à un compromis qui puisse servir à orienter leurs actions vers l'atteinte des objectifs du programme; comprend des ressources qui permettent aux personnes tutrices de surmonter les difficultés qu'elles éprouvent dans leur apprentissage du tutorat, dans leur travail auprès des apprenants et dans l'exercice de leur autonomie. Si l'on s'appuie sur le discours des deux tutrices rencontrées, l'encadrement par les pairs sous forme de coaching ou de compagnonnage, les rencontres formelles organisées par l'établissement et les possibilités d'échanges informels entre les personnes tutrices pourraient être des éléments de ce dispositif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BILODEAU, H., M. PROVENCHER, L. BOURDAGES, A.-J. DESCHÊNES, M. DIONNE, P. GAGNÉ, C. LEBEL et A. RADA-DONATH 1999. Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage de cours universitaires à distance. *DistanceS*, 3 (2), 33-67.
- BOLLE DE BAL, M. 1998. Transaction et reliance. M.-F. FREYNET, M. BLANC et G. PINEAU (éds), *Les transactions aux frontières du social* (43-55). Lyon : Chronique sociale.
- BURGE, E.J. 1994. Learning in computer conference contexts: the learners' perspective. *Revue de l'éducation à distance*, IX (1), 19-43.
- BURGE, E.J., J.L. HOWARD et D.J. IRONSIDE 1991. *Mediation in distance learning and investigation of the role of tutoring*. Ontario Institute for Studies in Education.
- DESCHÊNES, A.-J. et D. PAQUETTE 1999. *Cahier d'étude, Programme de formation en sciences de l'éducation*. Québec : Centre romand d'enseignement à distance/Télé-université.
- DIONNE, M., J. MERCIER, A.-J. DESCHÊNES, H. BILODEAU, L. BOURDAGES, P. GAGNÉ, C. LEBEL et A. RADA-DONATH 1999. Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 3 (2), 69-99.
- FAUVET, J.C. et X. STÉFANI 1983. *La socio-dynamique : un art de gouverner*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- GAGNÉ, P., K.P. BEAUDOIN, H. BILODEAU, L. BOURDAGES, A.-J. DESCHÊNES, M. DIONNE, C. LEBEL et A. RADA-DONATH 1999. L'utilisation des activités par les étudiants dans trois cours à distance : représentations de concepteurs. *DistanceS*, 3 (2), 9-31.
- GLIKMAN, V. 1999. Formations à distance : au nom de l'usager. *DistanceS*, 3 (2), 101-117.
- HENRI, F. et A. KAYE 1985. *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec/Télé-université.
- MOORE, M. 1993. Theory of transactional distance. D. KEEGAN (ed.), *Theoretical principles of distance education* (22-38). London : Routledge.
- MOORE, M. 1983. On a theory of independent study. D. SEWAT, D. KEEGAN et B. HOLMBEG (eds), *Distance education : international perspectives* (68-94). New York : Croom Helm.
- MORMONT, M. 1992. Pour une typologie des transactions sociales. M. BLANC (éd.), *Pour une sociologie de la transaction sociale* (112-135). Paris : L'Harmattan.
- NAYLOR, O.H., H. COWIE et K. STEVENSON 1990. Using student and tutor perspectives in the development of open tutoring. *Open learning*, 5 (1), 9-18.
- PARADEISE, C. 1988. Acteurs et institutions. La dynamique des marchés du travail. *Sociologie du travail*, 30 (1), 79-105.
- POIRIER, L. 1997. *Le chantier stratégique*. Paris : Hachette.
- REMY, J. 1996. La transaction, une méthode d'analyse: contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme. *Environnement et société*, 17, 9-31.

REYNAUD, J.D. 1991. Pour une sociologie de la régulation sociale. *Sociologie et sociétés*, XXIII (2), 13-26.

STEVENSON, K., P. SANDER et P. NAYLOR 1996. Student perceptions of the tutor's role in distance learning. *Open learning*, 11 (1), 22-30.