

## La place de la réciprocité éducative dans le tutorat en formation ouverte et à distance

Estela Aparecida Oliveira Vieira, Daisy Moreira Cunha, Marie-Louise Martinez

### ► To cite this version:

Estela Aparecida Oliveira Vieira, Daisy Moreira Cunha, Marie-Louise Martinez. La place de la réciprocité éducative dans le tutorat en formation ouverte et à distance. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. <halshs-00865969>

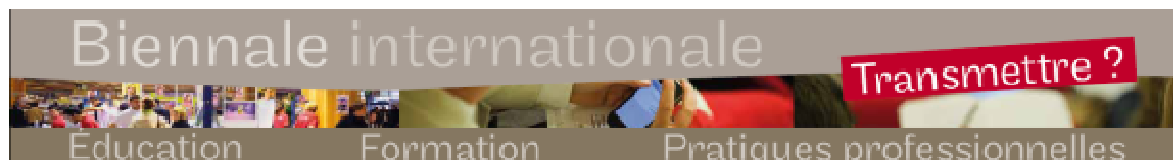
**HAL Id: halshs-00865969**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00865969>**

Submitted on 25 Sep 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## **Communication n° 221 – Atelier 18 : TIC : Moyens d'apprentissage informels**

### **La place de la réciprocité éducative dans le tutorat en formation ouverte et à distance**

*Estela Aparecida Oliveira VIEIRA, Doctorante en Sciences de l'Éducation à Université de Provence en cotutelle à Faculdade de Educação à Université Fédéral de Minas Gerais*

*Daisy Moreira CUNHA, Professeur à Faculdade de Educação à Universidade Federal de Minas Gerais*

*Marie Louise MARTINEZ, MCF, HDR, en Sciences de l'Éducation à l'IUFM de l'Université de Nice Sophia-Antipolis*

#### **Résumé**

L'émergence de la formation ouverte et à distance nous confronte à un nouveau processus d'enseignement apprentissage et à une nouvelle forme scolaire. La relation éducative proposée par le cours de spécialisation en soin basic en santé de la famille (CEABSF), au Brésil, destinée à la formation de professionnels dans le cadre du système de santé publique, implique un dialogue dans lequel la connaissance de celui qui apprend et son contexte sont au centre du processus d'apprentissage. Un entretien semi-directif, mené avec quatre tuteurs du CEABSF a montré qu'un savoir sur la réciprocité éducative était présent dans leurs discours, au travers de leur façon de conduire le processus d'apprentissage et l'échange établi. Il a contribué à la construction de leur identité professionnelle.

#### **Mots clés :**

Réciprocité éducative, FOAD, Tuteur, Identité professionnelle, formation d'adulte

#### **Introduction**

Le système public de santé brésilien est composé, entre autres, de la stratégie de santé de la famille, où la priorité n'est pas accordée aux soins primaires. Ce système vise, l'organisation de l'accessibilité pour les citoyens, mais aussi la réduction des coûts (1). S'il est correctement structuré il peut régler jusqu'à 80 % des demandes du patient à l'égard du système de santé.

Cependant, l'ensemble des cours de spécialisation touchant aux soins de santé de la famille ne peut qualifier plus de 2000 professionnels chaque année. Ces données indiquent que même en élargissant la capacité actuelle de la formation, en utilisant des méthodes formelles d'enseignement disponibles, il faudra très longtemps pour former ces professionnels. Par ailleurs, compte tenu également de la formation dans une optique formelle, il faudrait parler de la difficulté à sortir les professionnels de leur milieu de travail ou de les déplacer vers d'autres centres, quand il n'y a pas de cours dans la ville même (1). On peut en déduire que l'élaboration d'un cours spécialisé à distance est une contribution stratégique indispensable à la consolidation d'un système unique de santé.

En réponse à cette nécessité, le Ministère de l'Éducation du Brésil, met en œuvre en décembre 2005 la formation à distance (2), en y établissant les lignes directrices et les bases de l'éducation nationale. On y instaure les fondements qui aboutiront à la création de l'Université Ouverte du Brésil (UAB). Le projet a débuté en 2005 et en 2006 le système UAB a été officiellement créé. En conséquence l'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG), ainsi que d'autres universités renommées, ont été amenées à intégrer l'UAB pour maintenir leur niveau de qualification académique.

Le projet est soutenu par le programme Ágora (1). Celui-ci articule l'enseignement, la recherche et l'extension universitaire vers la communauté. Il est mis en œuvre par le Centre d'éducation en santé publique de la faculté de médecine (NESCON). Il est soutenu par des ressources humaines de la faculté d'éducation, de médecine et d'odontologie, de l'école d'infirmières de l'UFMG, par la chaire d'éducation permanente de l'Unesco et du Centre pour le soutien de la formation à distance. L'UFMG a développé la Spécialisation en Soins Primaires dans la Santé de la Famille (CEABSF).

Cependant l'émergence de la formation ouverte et à distance (FOAD) est liée à une nouvelle forme d'enseignement et d'apprentissage qui doit être médiatisée par le tuteur, dans une plate forme en ligne et par le langage écrit. L'environnement d'apprentissage et la manière d'enseigner doivent s'adapter réciproquement. Si nous sommes confrontés à un nouvel environnement d'apprentissage, avec de nouveaux acteurs, des nouvelles formes pédagogiques doivent être recherchées de telle sorte que le tuteur puisse mettre en place un processus de l'apprentissage de qualité. Dès lors, il importe de définir au mieux les modalités et les variations dans ce processus d'apprentissage.

Il s'agit alors de chercher une méthodologie didactique et pédagogique qui soit compatible avec ces nouvelles modalités comme avec l'objectif du cours. Le travail prescrit au tuteur visera une relation éducative fondée sur le dialogue, qui impliquera autant la connaissance de celui qui apprend, son contexte que la théorie abordé. Bien sûr, cela écarte toute compréhension de la transmission qui considérerait l'apprenant comme un vase vide à remplir, "éducation bancaire" selon l'expression même de Paulo Freire (3). Par contraste, la pédagogie proposée par cet auteur, voit l'étudiant comme un sujet socialement construit, dont l'histoire culturelle doit être respectée. Ainsi, à partir de ce cadre théorique, l'implication du tuteur sera d'étayer l'organisation du processus d'apprentissage, d'encourager et d'évaluer ce processus, de proposer une problématisation du contenu en même temps qu'il respecte la réalité du tutoré.

La médiation en FOAD se fait essentiellement au travers du dialogue écrit. La valeur du dialogue, de la relation dialogique, vient du contexte de travail du tutoré autour du contenu du cours. Le système de santé publique du Brésil propose une telle organisation pour rendre la formation plus résolutive, 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 par lui-même, dans l'autonomie (4), et ce dans le même temps où le tuteur apprend de son côté, à travers cet échange, à améliorer sa pratique.

Pour autant, cela ne se fait pas tout seul. L'acte d'enseigner par le dialogue permet d'apprendre ce qui est nouveau, car le savoir évolue avec les questions posées, et cela fait que l'enseignant comprend mieux les théories (3). D'ailleurs, le tuteur n'est pas omniscient, car la science évolue et travailler à côté des tutoré/élèves, chercher avec eux, permet d'apprendre à savoir-faire. L'enseignant va devoir mener une réflexion pour savoir lui-même et pour décider

comment il va communiquer le savoir. Il s'agit en quelque sorte d'une réorganisation du savoir et d'une confrontation avec le social.

Aussi importe-t-il de se demander au préalable comment le tuteur voit cette relation dans l'environnement éducatif virtuel. Comment la réciprocité éducative lui apparaît-elle et comment le tuteur travaille-t-il cela ?

Dans ce contexte particulier de formation d'adultes, le statut des étudiants qui sont pour la plupart déjà des professionnels dans le marché du travail, déjà chargés de familles, doit être pris en considération.

Aussi, le tuteur doit-il apprendre, dans l'exercice de son métier, à aider l'apprenant à développer sa propre autonomie (4). Et tandis qu'une des fonctions du tuteur est d'aider le tutoré à organiser son processus de travail, il doit viser aussi dans son activité la construction de l'autonomie du sujet. C'est faire pour apprendre à raisonner par lui-même et plus tard exécuter par lui-même, en toute autonomie.

L'andragogie, comme savoir anthropologique sur l'éducation des adultes, devient alors un discours susceptible de penser l'aspect tout à la fois réflexif et relationnel de l'homme qui s'éduque (5). Dans cette forme d'enseignement andragogique, il importe alors de déterminer et de caractériser les conditions et les aspects propices à l'apprentissage. Ceux-ci ont été définis par Labelle (5) comme une "ambiance" caractérisée par l'amitié dans une collaboration intellectuelle et fraternelle où les attitudes procèdent d'une éthique du rapport. Nous nous demanderons comment préciser ce rapport à l'autre et au savoir, pour réaliser l'autonomie et la mutualité des sujets.

La communication et le texte développeront donc d'abord la démarche méthodologique, puis préciseront quelques éléments d'interprétation en revenant sur le cadre théorique de la recherche

### **Démarche méthodologique de la recherche**

La recherche a porté sur un ensemble constitué de 1523 tutorés et 34 tuteurs, le CEABSF étant lié à 8 pôles de municipalités dans l'état de Minas Gerais,

Pour les tuteurs et des tutrices du CEABSF, les âges varient de 25 et 54 ans et la moyenne est de 36,9 ans, 73,3% de sexe féminin et 16,7 % de sexe masculin. Parmi eux, 8% sont professeurs d'université et 92% professionnels du système de santé publique. En ce qui concerne leur formation, 73 % sont spécialistes, 23 % ont un master et 3,3% un doctorat. Seulement 6,7% avaient une certaine expérience précédente comme tuteur/tutrice et 60% avaient participé à une formation continue. Le temps que les tuteurs et les tutrices travaillent dans le CEABSF varie entre 3 et 19 mois et la durée moyenne était de 14,5 mois.

La démarche utilisée est une enquête par entretiens semi-directifs, avec des questions sur la relation établie entre le tuteur et le tutoré dans son processus. Six tuteurs ont d'abord participé à l'enquête, dont trois sont professeurs d'université et trois sont professionnels du système de santé dans le cadre d'un cours en formation continue. Ils ont été sélectionnés de manière

aléatoire parmi des volontaires. Les entretiens ont été enregistrés sur un lecteur MP3, ils durent en moyenne 25 minutes. Le projet de recherche a été soumis au conseil d'éthique et de recherche de l'UFMG et approuvé au 01/07/2009 n° 247/09.

Les entretiens étudiés ici font partie d'un ensemble d'entretiens réalisés par Estela Vieira dans le cadre d'un master, étude exploratoire pour mieux comprendre le rôle du tuteur en FOAD, destinée à formuler les bases d'une recherche doctorale ultérieure<sup>1</sup>.

Le corpus de recherche porte sur les entretiens accordés par les tuteurs d'un cours de spécialisation en santé publique en modalité à distance, le CEABSF de l'UFMG. Les questions étaient élaborées à partir de la médiation choisie et de l'objectif du cours. Les tuteurs manifestent-ils la capacité de développer des compétences et aptitudes chez le tuteuré pour améliorer l'accès au système de santé brésilienne ?

L'approche méthodologique proposée pour l'analyse des données recueillies est l'analyse de contenus à partir de Bardin (6). Cette analyse prend comme point d'appui les étapes de pré-analyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats par inférence et interprétation.

Pendant la pré-analyse le matériel a été exploré par la lecture flottante pour structurer les possibles hypothèses et les indicateurs. Par la recherche d'indicateurs de réciprocité dans le texte, on s'est demandé si elle apparaissait dans un sens positif ou négatif. Nuances et différences dont l'importance apparaissait selon les modèles théoriques divers mais convergents proposés par Girard (7) et développés en éducation par Martinez (8), Temple (9), Freire (3) (4), Labelle (5) ou encore Sabourin (10). Dans une étape suivante, nous avons tenté de faire une catégorisation ouverte des types de réciprocité éducative trouvés et d'établir un codage par rapport aux indicateurs de la pré-analyse. Ces catégories ont été classées sans hiérarchie d'importance, mais de manière à permettre le questionnement.

Les types de réciprocité éducative seront abordés selon huit entrées différentes et divers indicateurs. D'abord l'autonomie, entendue comme sentiment de responsabilité devant la société et aussi le désir d'accomplissement, celui du recours à soi-même pour achever son propre destin. En un deuxième temps, selon la définition qu'en donne Mauss comme mouvement d'aller retour entre donner et recevoir, mouvement binaire ou ternaire. Cette dernière dynamique permettant l'échange et le développement des potentialités personnelles. Ensuite, sera examiné le dialogue éducatif entre l'enseignant et l'apprenant, non tant concernant l'égalité face au savoir que dans le rapport interlocutif. Dans un quatrième temps on considérera le contexte, la situation d'apprentissage, le climat, l'ambiance, l'environnement culturel, social et institutionnel. Puis le relationnel, l'interaction, les usages et significations, la mise en commun des richesses et des différences. Les façons d'interpeller : le maître est interrompu par la réaction de son interlocuteur, et il est amené à réfléchir à sa manière d'agir. Après la médiation, les jeux de questions-réponses. On observera l'éthique relationnelle et

---

<sup>1</sup> La recherche ultérieure au master est actuellement en cours, elle est conduite par E. Vieira dans le cadre d'un doctorat en double tutelle, entre l'Université Fédérale de Minas Gérias, Faculté d'éducation et le département de sciences de l'éducation de l'Université de Provence. Sous la direction de Marie-louise Verdier Martinez pour la France et Daisy Moreira Cunha, pour le Brésil.

interlocutive, la notion de personne, l'ordre dû au personnel, à partir des instances pronominales. Enfin l'ordre didactique où les questions posées amènent à éclaircir la pensée, génèrent de nouvelles pistes de recherches ou nouvelles présentations pédagogiques. En dernier, l'interprétation et l'inférence faites à partir des donnés et des bruits, seront traitées de manière à être significatives et validées par rapport à l'objectif.

### **Résultat et clarifications de la notion de réciprocité**

Le dispositif de lecture des résultats nous demande de revenir sur le cadre théorique. La notion de réciprocité est complexe et mérite d'être regardée dans ses ambivalences. Les notions d'échange, de réciprocité, trouvent e leur accès au statut de concept en sciences sociales dans les travaux de Marcel Mauss (11). Le principe de réciprocité, selon l'anthropologue, est un processus relationnel constitutif du la construction du sujet dans la famille ou d'autres institutions du symbolique. Il recouvre la triple obligation sociale de "donner, recevoir et rendre". La racine étymologique latine *reciprocus* fait référence à l'interaction et contient en elle-même l'idée de mouvement. Le tuteur doit être pourvu d'intentionnalité et de réciprocité pour jouer avec le contenu et la réalité exprimés par le tuteur. Le médiateur devrait interagir en manipulant le processus dans le but de produire des changements cognitifs chez l'élève.

Cependant la réciprocité peut être vécue et manifestée sous plusieurs formes, cela dépend de la façon dont l'équilibre s'est institué dans un curseur entre l'amitié ou l'inimitié (9). On pourrait déceler trois formes de réciprocité : la négative, la symétrique et la positive. De façon simpliste on peut dire que la réciprocité négative c'est la réciprocité de la vengeance ou de la violence, la réciprocité symétrique peut être considérée comme un archétype dans les sociétés primitives et la réciprocité positive c'est la réciprocité des dons, de partage. Mais entre ces diverses formes la distinction n'est pas manichéenne et il existe ce que Mauss appelait un "don agonistique" qui accable et inversement, une manière de rétention et de réserve, surtout dans l'échange éducatif, qui laisse à l'autre plus de place.

Pour Girard (7), dans la recherche de la réalisation de soi, l'être cherche dans l'autre la distinction de son individualité et en même temps il veut pour lui cela même que l'autre désire, c'est que l'homme imite l'homme, ce processus est nommé "désir mimétique". Aussi, dans la relation qui se crée dans ce tutorat l'intention est-elle mimétique. Le tuteur désire l'objet que le modèle admiré, le tuteur, lui désigne. Ce mouvement normal de méditation reconnue et acceptée de part et d'autre, débouche alors sur une véritable appropriation non prédatrice du tuteur qui fera de lui un sujet plus autonome. La réciprocité a bien fonctionné, le prestige prêté à celui qui possède l'objet, peut revenir en retour sur le tuteur qui a su s'approprier la connaissance de manière réussie c'est-à-dire recontextualisée. Mais quand la médiation trop interne, sans les distances symboliques, fait des deux partenaires de la relation éducative des rivaux, alors la réciprocité devient négative et peut virer à la catastrophe. .

Dès le début, à la question su les compétences et habiletés que le tuteur doit avoir pour exercer sa fonction, la relation est reconnue dans sa priorité et sa spécificité. *« D'abord le tuteur doit avoir la capacité de relation, la relation interpersonnelle virtuelle, ce qui est un peu différent de quand on est dans une salle de cours. On doit avoir des habiletés de communication. »*

L'essence du processus éducatif se trouve au cœur de la médiation et de la communication (12). Dans l'enseignement à distance la communication et le processus éducatif sont intrinsèquement et potentiellement liés. Une acceptation consensuelle du fait primordial de la relation tuteur/ tutorés basée sur les principes et règles de la communication, et des processus relationnelles est partagé.

Lorsque on a montré un cadre basé sur les relations établie entre les étudiants et les professeurs proposé par Labelle (Labelle, 1996 : page 227), la plupart des tuteurs ont choisi l'option de la relation dialogique. Un seul tuteur a choisi une relation où il cherche à minimiser les différences : *"Je choisis cela d'abord parce que le tuteur ne peut être considéré comme un enseignant et il ne peut pas être considéré non plus comme un étudiant. Il y a un moyen terme. Sauf que pour l'étudiant, dans mon cas, la petite flèche montre que je suis dans le même niveau que lui. Donc, le degré d'affinité est très important... Il n'est pas là pour corriger, il y est pour adapter la mise à jour, pour améliorer son processus de travail."* Or effectivement pour ce tuteur qui n'est pas professeur, son identité en tant que tuteur n'est pas très claire

Pour un autre cas, la réciprocité est très claire, elle est même perçue dans sa dimension ambivalente : *« J'ai une relation trop, je pense, à double sens. Puisqu'ils sont des professionnels, ils ont une expérience et je me place comme facilitation, 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 facilitation à double sens. Souvent, les étudiants résolvent les questions, parfois on met une autre chose si un autre étudiant a eu un doute ».*

Il ne fait aucun doute que 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 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 (13).

Telle tutrice par exemple évoque *« une tutorée médecin qui, au début, a eu de la résistance avec moi, parce que j'étais une simple infirmière. Elle m'a dit : « Avant, j'avais un médecin, en tant que tuteur et maintenant vous, une infirmière? » Oui, ce sera moi, je vais vous suivre. Aujourd'hui nous avons une relation super cool. Parce que je lui ai dit, je ne veux pas vous apprendre quoi que ce soit, mon rôle est de faciliter votre apprentissage et de vous conduire sur un chemin qui est le but de ce cours, ne pas vous permettre de vous détourner de cet objectif. Et je suis sûr que comme pédiatre vous avez beaucoup plus de connaissances que moi en pédiatrie, alors vous allez m'aider aussi et voilà ».*

Quelquefois la réciprocité menace de devenir négative aussi le tuteur est-il amené à jouer avec cette réciprocité et la mimésis désirante, en l'inversant : *« Lors d'un forum qu'il y avait quelques questions sur la santé des enfants sur une radiographie, alors c'est elle qui a conduit le forum. Et j'ai pensé que c'était super, je la remercie pour leur participation, pour leur collaboration et à partir de là, maintenant, j'ai une relation très cool avec elle et tous les étudiants. Donc cela est à double sens».*

Le tuteur arrive à rétablir un échange enrichissant, à engager le donner-recevoir de l'échange des savoirs entre le tuteur réceptif qui donnerait le plus au tutoré dans la mesure où il est disposé à recevoir de lui. Et il faut encore ajouter le phénomène de l'interpellation consistant

à communiquer, pour savoir faire passer un enseignement. En quelque sorte, par l'interpellation c'est l'élève qui peut enseigner au maître comment améliorer sa méthode pédagogique (5).

Pour que le processus pédagogique se déroule dans une attitude réflexive, l'apprentissage doit se faire aussi par le biais du mimétisme. Il y a des occasions, où le besoin de différenciation peut se produire d'une façon négative. Quand le désir mimétique dissout les différences, il introduit la crise des différences. Tout ordre social et symbolique est fondé sur la différence, la performance de rôles différents pour chaque individu constitue cet ordre, l'imitation génère le phénomène de « dédifférenciation », qui à son tour, se dilate dans le caractère de la crise (7). Mais la mimésis désirante entre le tuteur et le tutoré permet à l'individu comme personne, par la ressemblance avec l'autre, de se différencier alors de manière paradoxale mais positive, « *dans ses pratiques symboliques avec d'autres, il peut se comprendre « soi-même comme un autre » et se développer par un retour rétrospectif et prospectif conscient sur soi (pronom réflexif) et sur l'autre* » (Martinez, 1997 : page 12).

Mais le modèle, le tuteur, n'a pas un rôle passif dans ce triangle. Il ne se satisfait pas d'attendre une manifestation du ou des désirants, mais il fait au contraire tout pour faire naître la convoitise. Alors, lui qui désire le modèle a besoin de sentir d'autres désirs pour pouvoir être conforté. Il tend donc 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 (7).

Cette relation doit être bien médiatisée pour ne pas se retrouver dans une réciprocité vraiment négative. La recherche des relations sociales qui visent à couvrir les valeurs engendrées par la réciprocité plus symétrique utilise des sentiments de responsabilité, de liberté, de justice, de confiance. Quand se rompent les structures de la relation sociale, la relation s'organise sous d'autres formes, qui peuvent être négatives (9).

Cette compréhension préalable parmi les participants d'un groupe, d'une relation tuteur/tutorés basée sur les principes et règles de la communication et de la réciprocité, peut être considérée comme d'ordre culturel, elle génère une acceptation consensuelle et la relation tuteur/ tutorés. Cependant, ce concept global et sans nuance souffre d'un aveuglement quant à l'ambivalence de la nature humaine. Dès lors, il appartient à la formation de permettre la perception autant des aspects positifs, comme la compréhension, l'échange, la solidarité que des aspects négatifs comme la confusion, la rivalité, la destructibilité, et la violence (7).

L'autre débat important consiste à savoir comment concilier l'égalité et la responsabilité (9). Il existe deux formes de réciprocité généralisées : une qui promeut la responsabilité, qui génère la confiance et l'autre qui génère l'aliénation, la soumission. Alors, par la modalité relationnelle établie entre le tuteur et ses tutorés, il est important d'agrèger à la reconnaissance des structures de réciprocité, la connaissance des différents cercles, le réel et l'imaginaire, où ces structures sont construites.

Ainsi, pour mieux comprendre la vision du tuteur on l'a questionné sur sa perception de la portée de ses propres compétences et aptitudes par rapport aux objectifs d'apprentissage, sur l'autonomie et le mouvement d'aller et retour qui contribuait à la construction d'identité des acteurs impliqués. On a obtenu, cette analyse : « *Je pense qu'en partie oui, car cela dépend beaucoup du tuteuré. J'arrive à le faire en partie et dans la mesure où j'investis dans ce sujet. Je pense que cela dépend beaucoup de l'investissement que je donne à l'étudiant, à*



*l'investissement que j'accorde à l'étudiant et cela dépend aussi de l'investissement de l'étudiant, de sa réponse. Donc, dire que la portée de cette réponse, je crois, n'est pas à cent pour cent. Hein ... Puisque ... mais je crois que c'est une bonne portée. Ainsi, c'est le rapport des élèves qui change dernièrement, ce qui provoque des changements dans leur pratique. Donc, je pense que c'est quelque chose de très intéressant. »*

La relation de réciprocité, permet la circulation du savoir qui se transmet dans les deux sens, sans que le savoir de l'un n'empiète sur le savoir de l'autre. L'enseignant se contente de transmettre les méthodes à l'élève et c'est le tutoré qui va développer les solutions par ses questions. C'est lui-même que va découvrir le plaisir d'apprendre par son propre processus, c'est un jeu. Dans ce dialogue, il y a un émetteur et un récepteur, mais ils ne sont pas figés, puisque la communication est réciproque ; c'est plutôt une permutation des positions. Une autre notion exprimée a été la confiance, la confiance mutuelle, celle qui consiste à croire être capable de répondre à son attente et espérer de lui d'en être assuré (5).

Labelle (5) a travaillé la dynamique de la relation réciproque entre ses étudiants, puis par une approche anthropologique de la réciprocité entre les individus, plus largement, un point de vue de la construction sociale de l'identité des individus tenus par la relation entre eux et les autres. Pour lui, celui qui enseigne est dans un même mouvement de celui qui apprend, car l'autre apprend également, mais chacun construit un avoir et une identité différente, la relation entre eux, dans une relation d'égalité sans qu'ils soient confondus, se construit une différence spécifique des savoirs, des rôles et des postures.

Cependant selon Sabourin (10), l'éducation passe par la parole, une autre fonction humaine associée au don, donner la parole à la personne. L'acte éducatif n'est pas seulement une relation asymétrique et unilatérale entre l'éducateur qui sait et l'élève qui ne sait pas. Le processus d'apprentissage et de construction d'autonomie est né et se renforce dans le contexte interactionnel pluriel entre l'étudiant, l'éducateur et le milieu et dans l'interaction avec les autres étudiants.

Le tuteur doit apercevoir les nécessités du tutoré dans la relation à distance, et on a questionné sur la manière de tracer le profil de l'étudiant, ses besoins, à quel tutoré doit-il faire le plus d'attention ? On a eu ce type de réponse : *« à travers des exercices, des activités auxquelles ils ont été renvoyés. Et les réponses du genre... comme ça s'appelle? le nom m'échappe le nom, le... le corrigé ... les paramètres à suivre, cela peut beaucoup aider,... alors si je n'arrive pas à voir qu'il a du mal à comprendre, même plusieurs fois ils m'envoient leurs doutes soit par e-mail soit par le forum.*

S'adapter à l'apprenant, se centrer sur l'action, la nécessité et ses besoins, l'apprentissage est une activité conjointe, qui demande de conjuguer l'acte d'apprendre sur le même objet d'apprentissage. La réciprocité permet à l'enseignant d'apporter les éléments essentiels qui peuvent répondre à la question de savoir comment l'élève apprend et ce qu'il apprend. L'observation des incertitudes et des explorations des apprenants est une bonne méthode pour que l'enseignant développe sa méthode d'enseignement (4).

Sabourin (10) utilise le concept de la réciprocité éducative, pour comprendre la formation des adultes. L'auteur expose sa compréhension de la formation des adultes à partir d'un focus phénoménologique et ontologique de la relation didactique entre adultes, avec l'intention de

contribuer à la construction rationnelle de l'éducation des adultes comme une andragogie du sujet.

L'éducation est considérée comme étant un processus de développement de sujet vers son autonomie. Puisque être autonome c'est être responsable pour soi et pour son environnement qui est 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 (4). Par ailleurs, une situation éducative est composée d'une action intentée, dans un contexte social, dans des temps et des espaces et des situations dans lesquels le but est l'enseignement.

Mais à quelles conditions cette relation éducative entre le tuteur et le tutoré peut-elle être construite dans un environnement virtuel?

Il faut dire que le tuteur doit suivre, conduire les tutorés, développer la relation entre le tuteur, le tutoré. Il doit savoir considérer le tutoré comme celui qui s'éduque, et la didactique, comme permettant l'accès au savoir de celui qui s'éduque. Cette activité est liée à l'enseignement-apprentissage comme processus relationnel réciproque qui vise à développer les facultés intellectuelles (12). 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. C'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 conditions d'évaluation. Lorsque la relation didactique se constitue de l'implication conjointe de la pédagogie et de la didactique. Ainsi, c'est la structure didactique que va assurer les conditions fondatrices dans la réciprocité éducative (5).

Consultés sur les compétences et aptitudes nécessaires pour développer les connaissances et l'autonomie chez le tutoré, les tuteurs disent que la principale est « *la discipline. Ou ... l'intérêt, parce que comme le cours est virtuel, il peut penser que tout peut être fait à la dernière minute, de n'importe quelle manière, que cela va marcher. C'est provoquer la discussion sur la responsabilité du cours en soi-même et la capacité de réflexion sur le changement de sa réalité, non? À mon avis voilà le grand but : savoir inciter ses étudiants. C'est à dire, provoquer un changement de comportement en lui par rapport à ce qu'il fait* ».

L'établissement de règles claires pour le travail à développer c'est très important. Les compétences présentes pour le tuteur à développer chez ses tutorés sont liées à l'autonomie et, au débat dialogique qui souffle le changement. La préoccupation est centrée sur le renforcement des procédures de changement de comportement et sur la construction du savoir (14). Le tuteur attache aussi de l'importance au processus de travail chez le tutoré et reconnaît que son action professionnelle ne se destine plus seulement sur la transformation de l'objet, mais sur l'humain en corrélation avec l'environnement. Donc l'enseignant doit être préparé à collaborer par et pour la formation des citoyens capables de travailler avec les nouvelles compétences requises par ce contexte (4).

Le tuteur apprend dans l'exercice de son métier, dans la perception de la façon dont les apprenants apprennent. L'éducation prend part au développement des individus vers leur

autonomie. Il convient donc d'être autonome et responsable de l'environnement habité par lui et d'autres individus autonomes et de rendre cet environnement socialement habitable (4).

Ainsi l'andragogie est-elle la science anthropologique dans un discours réflexif sur l'homme qui s'éduque. Pour Labelle (5) l'andragogie ne peut pas être fractionnée *en* « *technè* » et « *logos* », il propose donc, dans son étude, de développer l'andragogie comme une méthode pour accompagner l'apprentissage de la personne. Ailleurs il utilise l'expression « éducation pour les adultes » pour désigner les composantes de ce phénomène de société, dénommé habituellement « formation continue ».

## Conclusion

La réciprocité éducative ne peut pas être confondue avec l'altruisme, l'amitié qui fonde la réciprocité doit exclure toute sentimentalité (5). Le mouvement éducatif se déplace vers une approche plus humaniste et moins technique, mais l'éducation n'est pas la philanthropie. Cela ne veut pas dire qu'il sera dépourvu d'amitié (3), mais le tuteur doit exercer son rôle de manière critique et réfléchie et pas de façon naïve.

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. En un mouvement qui n'est pas seulement à sens unique, qui est un échange, aucun des membres ne peut sortir intact de sa rencontre avec l'autre. L'échange est par conséquent un échange enrichissant, dans lequel la relation entre l'apprenant et l'enseignant vise à échanger des connaissances. Aussi le donner-recevoir est l'échange des savoirs entre les personnes qui se donneraient et recevraient l'une de l'autre et où le tuteur est réceptif au tuteur.

L'enseignant apprend en enseignant par des routes de retour. Mais les apprentissages sont multiples et ne se situent pas tous au même niveau. Des différenciations s'imposent, lesquelles amélioreraient singulièrement les représentations des élèves. Quoi qu'il en soit, l'enseignement est le lot commun de tous les individus réunis par la formation, et c'est pourquoi il est mutuel. Chacun, et pas seulement l'éducateur, peut rebondir sur l'idée d'un autre. De là à considérer que tous sont sur le même niveau et qu'on peut confondre enseignant et apprenants peut être un pas que certains franchiront (3).

La réciprocité éducative pensée dans une approche socio-constructiviste, dont la visée est l'émergence d'un sujet réflexif permet un regard sur la singularité du tuteur comme sujet différencié dans et par le processus éducatif (15).

Dans cette étude, nous avons trouvé quelques indicateurs qui montrent que la réciprocité éducative est présente en FOAD. Au-delà d'une simple relation de dépôt, la FAOD a de plus en plus démontré sa capacité à ce rapport relationnel virtuel et souligne l'importance de l'approfondissement de cette manière de conduire le processus d'apprentissage, où le tuteur n'est pas considéré uniquement comme un dépôt de textes, de vidéos etc ni le tuteur comme simple dépositaire de la connaissance.

Ainsi cette recherche a-t-elle montré, à partir du discours du tuteur, que la façon de « transmettre » la connaissance a été développée par voie de la médiation, par un mouvement d'aller et retour.

Mais comment cela a-t-il été établi 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 la FOAD, le tuteur doit savoir prendre en compte la réciprocité dans ses diverses faces positive et négative pour en faire des outils de médiation. Il 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 mis en faisant qu'il se renforce. Dès lors la formation des tuteurs doit viser l'acquisition de cette compétence.

Il faudra clarifier encore le processus de travail du tuteur dans la plateforme en ligne et la conséquence sur la construction de son identité professionnelle. La recherche s'efforce de montrer que ces caractéristiques font partie de la construction même de l'identité professionnelle du tuteur.

## Bibliographie

- 1 CEABSF, *Guia do tutor: Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família*, Belo Horizonte, Coopmed, 2008.
- 2 S.C.D. Segenreich, ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior, *Pro-Prosições*, 20(2): 205-222, 2009.
- 3 P. Freire, *Pedagogia da esperança*, São Paulo, Paz e Terra, 1992.
- 4 P. Freire, *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- 5 J.M. Labelle, *La réciprocité éducative*. Paris, Presses Universitaires de France, PUF, 1996.
- 6 L. Bardin, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France PUF, 2007.
- 7 R. Girard, *A violência e o sagrado*, São Paulo, Paz e Terra, 1998.
- 8 M.L. Martinez, *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*, Ed. du Septentrion Lille, 1997.
- 9 D. Temple, Les origines anthropologiques de la réciprocité, *Education Permanente*, 144 2000-2003.
- 10 E. Sabourin, *Educação, dádiva e reciprocidade: reflexões preliminares*, *Jornal do MAUSS ibero latinoamericano*, 2008, [en ligne], <[http://www.jornaldomauss.org/extra/2008\\_01\\_16\\_10\\_32\\_28\\_reciprocidade\\_educacao\\_sabourin.pdf](http://www.jornaldomauss.org/extra/2008_01_16_10_32_28_reciprocidade_educacao_sabourin.pdf)> , réf. du 6 juin 2009.
- 11 M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*. Paris, Presses Universitaires de France PUF, 1999.
- 12 L.S. Vygotsky, *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 1991.
- 13 J. Bruner, *Actos de significado*. Madrid, Alianza Editorial, 1991.
- 14 M.I. Antunes, *Módulo 1: A tutoria colaborativa como possibilidade de aprender e ensinar na educação a distância*, Belo Horizonte, 2008.
- 15 M.L. Martinez, Article cadre du numéro Approche (s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines *Revue TREMA* (IUFM de Montpellier) N° 24, pp. 1-24, 2005.

