



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Organiser le dispositif d'un tutorat hybride : celui du master 2 professionnel de l'université de Caen en Asie du sud-est

NGUYEN XUAN Tu Huyen

Université de Pédagogie de Hochiminhville, Vietnam

nxtuhuyen@gmail.com

Résumé

En Asie du sud-est, à côté de l'enseignement du français, il existe également des formations supérieures en français (formation d'ingénieurs, de psychologues cliniciens, d'architectes, d'économistes, etc.) Notre article aborde les problèmes que pose une formation en français destinée aux professionnels de l'Education et analyse la mise en œuvre d'un dispositif de tutorat pour accompagner les étudiants adultes dans leur projet de formation. Une dizaine d'années d'expérience nous a permis de dégager certaines conclusions pour contribuer à la réflexion générale sur la fonction tutorale, rendue indispensable à l'heure de l'essor des enseignements à distance.

Mots-clés : tutorat, étudiants adultes, enseignement à distance

Organizing the facility of a hybrid tutorial as that of "Master 2 professionnel" of the University of Caen in Southeast Asia

Abstract

In parallel to the teaching of French in Southeast Asia, there are also higher education studies delivered in French (for the training of engineers, clinical psychologists, architects, economists etc.) Our article illustrates problems caused by the training in French destined to the professionals of education and the analysis of the implementation of a tutorial program which accompanies adult students in their educational project. An approximative 10-year experience has allowed us to draw up some conclusions that can contribute to the general reflection on the tutorials which have become indispensable at the peak moment of distance education.

Keywords: tutorials, adult students, distance education

Introduction¹

L'organisation de formations délocalisées implique la mise en place d'un "tutorat hybride", un mixte de présentiel et de distanciel, pour le suivi des étudiants. Après une dizaine d'années de présence en Asie du sud-est, nous sommes en mesure d'analyser le dispositif aménagé pour le master 2 professionnel en ingénierie de la formation de l'Université de Caen Basse-Normandie, destiné à un public de

responsables éducatifs francophones des quatre pays de la région, Cambodge, Laos, Thaïlande et Viet Nam. Ce public présente en effet des spécificités qui le distinguent du public étudiant ordinaire : il s'agit de professionnels en activité, chargés d'accomplir de nombreuses tâches, qui ont décidé de reprendre leurs études pour être à la hauteur des responsabilités qui leur sont dévolues. Comment les accompagner dans leur projet ? Quelles sont les différentes fonctions de ce dispositif de tutorat ? Quelle contribution pourrions-nous apporter à la réflexion générale sur la fonction tutorale qui se développe actuellement dans de nombreuses formations, avec le développement des enseignements à distance suite à l'essor du numérique ? Questions auxquelles nous essaierons d'apporter des éléments de réponse lorsque nous aurons examiné successivement les défis que pose une telle opération, les solutions que nous avons trouvées et mises en œuvre puis analysé les diverses dimensions de ce soutien tutoral.

1. Les défis d'une formation délocalisée

1.1 Obstacles à surmonter pour un public spécifique

La formation délocalisée, comme toute formation à distance, nécessite un dispositif spécial de suivi des étudiants, si nous voulons atteindre les objectifs fixés, eu égard à son public. Celui du master 2 professionnel « Education, Formation et Mutations sociales : Ingénierie et Professionnalité » de l'Université de Caen Basse-Normandie délocalisée en Asie du sud-est (134 étudiants pour 6 promotions, de 2005 à 2015) présente les caractéristiques suivantes :

- Il s'agit de salariés à temps plein, de la tranche d'âge de 30 à 40 ans en moyenne ;
- Ils ont des responsabilités professionnelles (formateurs de formateurs, chefs d'équipe d'enseignants, responsables de centre de formation, etc.) et familiales ;
- La réalisation du mémoire constitue pour la grande majorité d'entre eux leur premier travail de recherche (86.56 % soit 116 sur un total de 134 inscrits).

Ce public présente des avantages certains : d'âge mûr, ils ont de l'expérience professionnelle et beaucoup de motivation, ce qui correspond tout à fait aux objectifs du master professionnel, qui rappelons-le, est destiné à des cadres de l'Education dont les préoccupations professionnelles sont la conception des systèmes d'action, celle des dispositifs de formation, la coordination et le contrôle de la mise en œuvre du projet formatif, ainsi que l'évaluation des effets de la formation (voir Annexe B -plaquette de présentation du master).

Néanmoins, les difficultés pour ces salariés sont aussi très importantes :

- La reprise des études est toujours difficile et présente des risques pour la face car professionnellement, il s'agit de décideurs, chacun à leur niveau hiérarchique ;
- Salariés à temps plein, avec des responsabilités professionnelles et familiales, l'un des problèmes majeurs qui se pose à eux est celui de leur disponibilité en temps (les étudiantes représentent 45.98 % de l'effectif des 6 promotions) ;
- Hormis un pourcentage assez faible (18.97 %) d'étudiants déjà familiarisés avec la culture scolaire et universitaire française, la grande majorité d'entre eux, même s'ils sont francophones, sont confrontés, à la reprise des études pour une formation de niveau master, à des différences dans le rapport au savoir, et dans l'apprentissage, dues à des pratiques de travail différentes : *C'était différent des cours en Thaïlande que j'ai suivis.* (J22, *Journal de stage*, 2012: 10) ;
- *La session 1 est organisée avec l'équipe des professeurs venant de France et des professeurs vietnamiens. Je ne suis pas encore habitué à travailler comme ça. La façon d'enseigner est tout à fait différente [de celle à laquelle je suis habitué]* (J21, *Journal de stage*, 2012 : 2) ;
- Le français, la langue des études, celle du mémoire et de la soutenance orale, n'est pas la langue maternelle des étudiants (soit pour 92.53 % des cas, à part les dix expatriés français ou belges sur un total de 134) ;
- L'une des difficultés est également celle de l'éloignement géographique entre l'Université de Caen Basse-Normandie et les étudiants dispersés dans les quatre pays du sud-est de l'Asie (Cambodge, Laos, Thaïlande, Viet Nam). Certes, il existe des regroupements en présentiel prévus par le programme de formation (5 sessions par promotion d'une semaine chacune), mais les apprenants se trouvent dans l'isolement une fois revenus dans leur province et à leurs activités professionnelles. Il y a donc un déficit de lien groupal qui, cumulé aux problèmes de la vie quotidienne, pourrait les conduire facilement à l'abandon des études.

1.2 Quels moyens adopter ?

La prise en compte de ces difficultés et obstacles conditionne par conséquent la réussite de la formation. Pour construire le problème et se donner ainsi les moyens de le résoudre, l'équipe de formateurs a estimé que les questions suivantes devaient impérativement orienter les démarches à engager :

1. Comment faire comprendre (en vue de réinvestissement) aux étudiants asiatiques des concepts théoriques nouveaux, élaborés dans d'autres contextes que ceux de l'Asie du sud-est ?
2. Comment initier les étudiants au travail de recherche, caractérisé à la fois par une grande rigueur dans le fond et dans la forme, le mémoire étant un texte à caractère essentiellement argumentatif, produit dans un cadre institutionnel précis, celui de l'Université, devant répondre aux normes de recevabilité d'une communauté scientifique déterminée (Dabène et Reuter, 1998) ?
3. Comment maintenir la motivation initiale des étudiants, sachant que les études durent près de 2 ans, avec des exigences de rigueur et de qualité, puisqu'il s'agit d'une formation diplômante ?
4. Comment amener le plus grand nombre possible d'étudiants à la soutenance, puisque les investissements financiers sont quand même conséquents, puisqu'ils engagent plusieurs acteurs francophones (Organisation Internationale de la Francophonie, Agence Universitaire de la Francophonie) et nationaux (Université de Pédagogie de Hochiminhville, employeurs, étudiants eux-mêmes) ?

1.3. Méthodologie

Pour savoir comment ces questions ont été traitées et quelles réponses leur ont été données, nous allons d'abord présenter l'organisation générale du master : quelles stratégies pour former les formateurs de la région ? Quels dispositifs généraux mis en place pour initier les étudiants francophones, ayant suivi des études de langue, à une démarche de recherche et à des concepts de sciences humaines qui ne faisaient pas partie de leur cursus précédent d'études ?

Parmi ces dispositifs, nous nous attacherons plus particulièrement à présenter et analyser les modalités particulières du tutorat hybride, c'est-à-dire principalement à distance mais comportant aussi une part de présentiel, tel qu'il a été et est assuré par l'auteur de cet article. Il s'agit là d'une démarche réflexive sur un statut et un rôle de médiatrice, entre les étudiants et les savoirs, ainsi qu'entre les étudiants et les enseignants-chercheurs venus de France, qu'il s'agisse des devoirs à remettre *in fine* à ces derniers, ou du mémoire à construire, dirigé par l'un de ceux-ci.

Pour connaître les réactions et appréciations des étudiants sur la pertinence de ces dispositifs et sur l'intérêt et l'efficacité du tutorat, nous avons travaillé sur un corpus constitué de textes rédigés par les étudiants dans le cadre de leur formation. Ces textes sont le plus souvent des journaux de stage dans lesquels les étudiants

doivent s'attacher à rendre compte d'un processus initié ou activé ou modifié par la formation, que ce processus se rapporte à la façon dont ils traitent un problème rencontré dans leur milieu professionnel ou dans l'élaboration de leur mémoire.

Notre corpus est constitué principalement de 25 journaux de stage, notés J1 à J25. Nous avons demandé l'accord de leurs auteurs pour travailler sur ces journaux et en extraire des citations. Nous avons aussi à l'occasion utilisé quelques extraits de devoirs, lorsque l'étudiant analyse le sens que prend une notion pour son évolution dans le master, ou des extraits de courriel entre l'étudiant et la coordinatrice (codés E1, E2 *infra*).

Le corpus des journaux de stage est très riche par les thèmes qui sont laissés à l'initiative des étudiants, et qui portent la trace du cheminement de leur réflexion à partir d'un problème professionnel, généralement celui qu'ils ont l'intention de traiter dans leur mémoire. Nous pouvons y trouver des notes descriptives de leur milieu de travail (lieux, acteurs...) (Ex. *Un petit constat : La classe 2A n'est pas motivée. Par contre, la classe 2B semble l'être. La preuve, c'est que le travail des groupes de 2B a bien avancé, selon les termes de leurs professeurs responsables* - J4, *Journal de stage* 2009 : 4), des notes théoriques qui révèlent leurs essais d'appropriation des concepts étudiés (Ex. *J'ai lu avec grande attention cet article que m'a envoyé mon directeur du mémoire. Ceci est vraiment une illustration pertinente de l'application de la démarche transdisciplinaire dans un dispositif d'enseignement. Et ce qui me confirme que notre innovation est sur des bonnes voies. Maintenant, il ne s'agit plus ni de l'enseignement modulaire, ni de l'approche thématique. J'ai trouvé l'idée d'un dispositif d'enseignement transdisciplinaire !* J20, *Journal de stage*, 2009 :14), ou des notes méthodologiques, constituées de remarques sur les difficultés rencontrées (Ex. *Quand je commence à concevoir des questions pour faire des entretiens, je rencontre beaucoup de difficultés. Je me demande quelles questions je vais poser aux professeurs pour avoir des réponses à mes attentes et pour répondre à tous les problèmes que je veux analyser dans mon mémoire ? Combien de questions suffiront ?* - J12, *Journal de stage*, 2011 : 5). A la différence du mémoire qui constitue un produit fini, normé, le journal de stage révèle le processus de la production du travail de recherche, l'évolution de la pensée ; c'est un lieu où l'étudiant peut exprimer ses affects - inquiétude, joies éprouvées au cours de ses études. Dans le cadre de l'article, nous avons pris comme axe majeur la relation entre les problèmes auxquels l'étudiant doit faire face et les aides apportées par le tutorat.

2. A la recherche de solutions

Comme nous l'avons dit, l'organisation d'une formation délocalisée, dont les caractéristiques résident dans l'éloignement géographique entre formateurs et formés, de grandes différences culturelles, de nombreuses responsabilités des étudiants, tous d'âge mûr et salariés à plein temps, impose la recherche de mesures *ad hoc* en vue d'atteindre les objectifs fixés qui sont l'appropriation de nouveaux savoirs en vue d'actions sur le terrain.

2.1 La formation des formateurs

L'une des premières solutions a été de former les futurs membres de l'équipe d'encadrement local, composé d'universitaires (diplômés des universités françaises) et dotés d'expérience professionnelle dans la formation supérieure. Ces formateurs se sont donc inscrits à la première promotion du master (3/23 étudiants), dans le but de comprendre les difficultés de l'intérieur. Ils se sont mis à la place des étudiants, et sont passés par toutes les étapes qu'exige la formation : assistance aux cours, réalisation des travaux demandés (devoirs, journal de stage, mémoire) et soutenance finale. Cette "immersion" dans la réelle situation d'apprenant a ainsi permis aux responsables du master de mieux se rendre compte des obstacles auxquels sont confrontés les étudiants de l'Asie du sud-est, et de réfléchir au dispositif de la formation délocalisée, compte tenu des spécificités du public et du contexte. Ce point est confirmé par des enquêtes sur le tutorat : [...] *la présence de tuteurs ayant été impliqués en tant qu'étudiants dans le dispositif par rapport auquel ils interviennent en qualité de tuteur est soulignée comme un élément particulièrement positif par un grand nombre d'apprenants qui estiment que cela permet aux tuteurs de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les apprenants à distance* (Depover, Quintin et De Lièvre, 2011 : 60).

2.2. Le dispositif de formation

a) L'organisation des sessions en présentiel

Comme nous l'avons dit, les notions théoriques abordées dans la formation sont nouvelles pour la région (ex. didactique professionnelle, sociologie de l'éducation, psychodynamique du travail), bien que les phénomènes professionnels traités ne soient pas totalement étrangers aux étudiants. En vue d'une appréhension plus rapide des contenus, il a été décidé :

- d'une co-animation des sessions de formation en présentiel, entre enseignants-chercheurs de Caen et formateurs de la région appartenant à l'équipe d'encadrement local et de mises à contribution de l'expérience des étudiants eux-mêmes, puisqu'il s'agit de formation d'adultes. Les situations d'introduction aux concepts ou les exemples d'illustration sont pris dans les contextes de l'Asie du sud-est pour une meilleure intelligibilité des cours. Cette co-animation nécessite ainsi une coopération étroite entre formateurs pour une bonne synchronisation des interventions ;
- de séances de travaux dirigés avec réinvestissement des notions étudiées dans le contexte professionnel des étudiants (voir annexe C : calendrier d'une session). Ces séances semblent être fort appréciées car elles permettent des échanges entre pairs, ce qui facilite l'appropriation progressive des savoirs : *Durant cette session, j'ai bien apprécié la simulation proposée comme un fil rouge qui consistera à nous mettre en situation de formateur. Plus spécifiquement, il nous sera demandé de construire, en groupe, une séquence de formation dont nous aurons à présenter la première séance à nos camarades. Des outils et des notions théoriques nous sont apportés au fil des interventions pour nous permettre d'affiner ce travail de groupe, de nous questionner et d'analyser ensuite la situation que nous aurons mise en place* (J9, *Journal de stage* 2008 : 2).

Outre ces activités communes à tous, les séances portent également sur ce que chaque étudiant travaille pour son compte, les Travaux Dirigés sollicitant un regard extérieur :

[...] nous avons eu une séance de TD où nous avons travaillé en groupe. Chaque membre du groupe présente le problème professionnel qu'il compte traiter. C'est comme si on soumet notre problème à l'analyse des autres [...] “ (J20, *journal de stage* 2010 : 11) ; “ *[...]Au master professionnel, [j'ai appris] en faisant des travaux dirigés même si je n'ai pas très bien compris [pendant les exposés théoriques]*” (J21, *Journal de stage*, 2012 : 2).

b) Le tutorat sur place

Il s'agit de regroupements entre les sessions de formation en présentiel, soit en amont, soit en aval des cours, dont le but est de favoriser les échanges entre les étudiants en vue de l'appropriation des notions théoriques qui seront ou qui ont été abordées, qu'ils auront à mobiliser dans leurs devoirs de validation des sessions et/ou dans leur mémoire. Ces regroupements ont lieu systématiquement à Hochiminhville (Viet Nam), site principal de la formation, là où des étudiants des

provinces limitrophes peuvent venir, parfois aussi à Hà Nội (pour la promotion 3, 2008-2010) et à Phnom Penh (surtout pour la promotion 5, 2012-2013), lorsqu'il existe des possibilités de regroupement et des volontaires pour le rassemblement. Ce dispositif d'intersession crée des occasions pour les étudiants de se voir, de discuter entre pairs et un compte-rendu d'intersession est diffusé à l'ensemble des étudiants de la promotion dispersés dans les 4 pays de l'Asie du sud-est :

C'est vraiment utile et intéressant quand nous participons à l'intersession. Chacun présente sa difficulté et tout le monde lui donne des suggestions et l'amène sur le bon chemin. [...]Après avoir présenté mon devoir devant mes camarades, [je me suis aperçue] que je me suis trompée sur la notion collectif de travail" (J12, Journal de stage 2011 : 8).

Le compte rendu est aussi bien accueilli par ceux qui sont loin :

Heureusement que le groupe de Hochiminhville nous [a] envoyé le compte rendu de l'intersession. Cela nous aide beaucoup dans la compréhension des textes longs et difficiles (J16, Journal de stage, 2010 : 10).

A côté de ces séances d'intersession, il existe également des échanges par Skype et par courrier électronique entre les étudiants et la tutrice sur place :

Lors de notre discussion par Skype, Mme X m'assure que mon sujet est intéressant ! (J23, 2012 : 3) ; Aujourd'hui, j'ai rendez-vous pour l'échange par Skype avec Mme X. Nous parlons ensemble du travail du chapitre 2 où j'en suis. D'abord, nous discutons du plan prévisionnel de mon cadre conceptuel. En effet le plan que je lui ai envoyé avant la séance d'échange a certaines parties qui ne s'enchaînent pas. (J21, Journal de stage 2012 : 4).

Ces séances de travail en intersession, d'échanges par internet et par Skype servent ainsi à pallier l'absence du groupe-classe, à rompre l'isolement des étudiants. Voici un exemple d'échanges sur internet sur la conduite des entretiens :

Est-ce que lors de l'entretien, je pourrai expliquer ou interrompre l'interviewé s'il n'est pas sur le bon chemin ou après avoir posé la question, je le laisse y répondre ? --> Réponse : Bien sûr, vous pouvez lui indiquer qu'il fait fausse route en reformulant votre question pour qu'il vous comprenne mieux ! Ex. « en fait, je voulais dire ceci ... » ou « excusez-moi, je me suis fait mal comprendre, ma question est celle-ci... » L'interrompre, oui, mais poliment ! Ne pas lui faire sentir qu'il est nul, sinon il ne répondra plus à vos questions !" (E2, 23-03-2014).

Le tutorat sur place vient en complémentarité à la direction des mémoires depuis Caen pour assurer le suivi des étudiants. Comme nous l'avons dit précédemment, l'équipe d'encadrement a effectué le même parcours que celui des étudiants

afin de mieux percevoir les difficultés inhérentes à la formation délocalisée. La présence d'une tutrice qui partage la même proximité culturelle est rassurante :

Je me suis senti à l'aise lorsqu'il y a la formatrice locale car je peux lui raconter toutes mes difficultés pendant la formation. Je trouve qu'elle me comprend bien la situation où je suis, en tant qu'étudiant asiatique. [...] J'écris souvent des mails à Mme X quand je n'ai pas bien compris (...) telle et telle partie des textes théoriques. Je n'ose pas demander à mon directeur parce que j'[ai] un peu peur de lui, comme il est le Professeur. Je lui écris seulement lorsque mon travail est enfin prêt. Et il réagit très vite sur mon travail. Alors, pourquoi ai-je peur de lui, non la formatrice locale ? Tout simplement, à cause de mon niveau de langue ! Je pense que si j'écris les messages à Monsieur Z il me faut soigner les textes. Il pourrait penser que je n'ai pas assez [de] compétences linguistiques. (J21, Journal de stage, 2012 : 2-3).

Il s'agit donc d'un travail d'accompagnement qui comporte plusieurs facettes : disciplinaire, méthodologique et psychologique : *Je sens qu'il y a quelqu'un qui m'écoute, qui me tend la main lorsque je tombe "dans un trou d'incertitude et d'inquiétude", et qui me conduit à terminer le mémoire au fur et à mesure (J21, Journal de stage, 2012 : 12).*

c) Quelle efficacité du dispositif ?

Le dispositif mis en place a fait ses preuves, puisqu'il a permis un taux de réussite général de 76.86% pour les 6 promotions : sur les 134 étudiants inscrits entre 2005 et 2013, 103 sont diplômés à ce jour (voir annexe A - Bilan). A partir de statistiques analogues aux nôtres, faisant état d'un progrès du taux de diplomation de 30 ou 50 % à plus de 70 % quand il y a un accompagnement effectif des étudiants éloignés spatialement, C. Depover conclut : *Il nous paraît néanmoins raisonnable de considérer que la diffusion de l'approche artisanale s'appuyant sur des stratégies d'apprentissage plus interactives contribue très probablement, pour une large part, à l'amélioration constatée au niveau du taux de diplomation (2012 : 12).*

L'obtention du master professionnel a favorisé des changements observés chez certains étudiants : mobilités professionnelles, mobilisation de nouvelles compétences sur le lieu de travail, ouverture sur des formations doctorales (7 soutenances, 6 thèses en cours de préparation). Le travail en milieu interculturel, le partage des mêmes méthodes de travail ont créé des relations amicales et professionnelles solides parmi les étudiants des 4 pays de l'Asie du sud-est, relations que

certaines ont décidé de prolonger en participant à un réseau régional de recherche sur l'ingénierie de la formation.

Les études de master, menées de front avec d'autres activités professionnelles et familiales, n'ont pas été faciles, mais elles ont apporté des résultats tangibles² pour les formés, comme en témoigne l'une d'entre eux :

J'ai fait beaucoup de choses pendant un an : travailler à mon école en même temps que travailler sur le mémoire. Et enfin, j'ai pu tout finir grâce à l'aide de mon directeur de mémoire et de X. [...] la réalisation du mémoire m'a apporté un enrichissement intellectuel pour mon travail d'enseignante et de responsable du Centre de Français : comment motiver mes élèves en classe de français, comment mener le travail collectif avec les enseignants de ma province et en particulier, comment conduire l'analyse de mes pratiques pour mon développement professionnel (J22, Journal de stage, 2012 : 14).

3. Contributions à la modélisation de l'exercice de la fonction tutorale et du travail d'accompagnement

Avec la formation qui se développe tout au long de la vie, nous voyons de plus en plus d'adultes reprendre les études. Ce public spécifique a besoin d'une aide spéciale pour qu'il puisse atteindre les objectifs fixés, à la fois par lui-même et par l'institution.

Des chercheurs (Rodet, 2011, Glikman, 2011, Bodergat 2006, 2012) se sont penchés sur le travail du tuteur ou de l'accompagnant et sur les postures que celui-ci doit adopter à l'égard des apprenants. Dans le cadre de cet article, nous ne nous intéressons qu'au travail de tutorat assuré par l'équipe d'encadrement sur place et non à la direction des mémoires, qui, elle, fait l'objet d'une autre recherche. Le tutorat ainsi déterminé se trouve par conséquent entre les enseignements en présentiel et la direction des travaux de mémoire ; ainsi, sans se substituer à la tâche des directeurs, l'accompagnement "régional" a su se faire une place dans le dispositif, compte tenu de la proximité spatiale et culturelle de la responsable avec les étudiants. Rétrospectivement, les tâches que nous avons accomplies au cours du suivi des étudiants du master professionnel de l'Université de Caen délocalisé en Asie du sud-est semblent venir conforter les observations réalisées ailleurs.

En effet, l'aide tutorale que nous avons effectuée a pour but d'accompagner les étudiants tout au long de leur formation, et son efficacité peut se mesurer par la réussite de leur projet éducatif : ils ont pu persévérer dans leur intention première,

surmonter les problèmes personnels dus à une vie bien remplie de responsabilités pour se construire des connaissances, développer leurs compétences et obtenir le diplôme visé.

Ce soutien, situé dans le temps (la durée de la formation, en moyenne 18 mois pour le master 2 professionnel), comporte plusieurs aspects, et nous y retrouvons les mêmes dimensions dégagées par J. Rodet, qui dégage cinq dimensions (disciplinaire, cognitif, motivationnel, socio-affectif et métacognitif (2011) ou par V. Glikman qui, relatant un dispositif particulier, spécifie davantage et retient dix formes de soutien (2011). Pour notre part, nous proposons la catégorisation suivante:

- *Soutien cognitif* : notre intervention auprès des apprenants est destinée à favoriser une meilleure compréhension des contenus de la formation, suite à notre connaissance de leurs savoirs et de leur expérience professionnelle antérieurs, comme par exemple les enseignements qui relèvent de la sociologie de l'éducation (expliciter les acceptions - ex. *socialisation* - qui peuvent différer d'un pays à l'autre) ;
- *Soutien métacognitif* : par des échanges sur Internet, par Skype, l'aide tutorale consiste à aider les étudiants à gérer leur apprentissage dans le temps, à s'auto-évaluer ("Où en êtes-vous avec la rédaction du mémoire ?") ;
- *Soutien méthodologique* : les apprenants ont également besoin d'aide quant à la manière d'effectuer des lectures, l'accès aux ressources documentaires, la méthodologie de la recherche (des exemples concrets sur la transcription des entretiens à fournir en temps voulu, malgré une programmation des cours sur la recherche qui pourrait précéder de loin les besoins de l'apprenant) ;
- *Soutien personnalisé* : cet appui se fait en fonction des besoins ; il va de l'aide administrative, matérielle (envoi de lettres de convocation aux regroupements, réservation d'hôtel, informations pratiques sur le séjour, organisation de séances "d'intersession" créant une dynamique de travail collaboratif chez les apprenants) au soutien psychologique et affectif. Les étudiants adultes, investis de responsabilités professionnelles, ont besoin d'être soutenus sur le plan motivationnel, pour lutter contre les moments de découragement, de doute sur leurs propres capacités à mener de front plusieurs activités. Sur fond de crise économique généralisée, les difficultés psychologiques souvent liées à des soucis financiers peuvent se multiplier, les soucis familiaux (santé des parents, des enfants) risquent de ralentir le rythme des études, voire de les arrêter, et le fait même de pouvoir exprimer les raisons d'une absence momentanée de travail soulage et redonne envie de continuer :

Dès la session 1, tous les étudiants ont été contactés par une coordinatrice pour nous donner des informations nécessaires sur l'emploi du temps de la formation, des documents à [...] lire d'avance, [...] la réservation d'un hôtel, le prix des repas etc. Nous nous sentions très bien encadrés. Il y a des intersessions pour aider les étudiants à comprendre les cours, à faire les devoirs demandés. [...] De plus, (la coordinatrice) nous propose de discuter avec elle lorsque nous rencontrons des problèmes par le réseau Skype. Autrement [dit], elle partage notre chemin et nous réfléchissons ensemble aux problèmes qui se posent. Elle propose des idées pour continuer d'avancer, adresse toujours des mots d'encouragement, cherche des sources de documentation possibles. Quand il y a des difficultés, de la baisse de motivation, de la fainéantise chez certains étudiants qui "traînent", [...] elle est toujours là pour nous rappeler notre objectif final (E1, promotion 6, 2014, devoir de la session 4 sur le thème de l'accompagnement).

Ce soutien personnalisé comprend également, pour la majorité des étudiants de l'Asie du sud-est dont le français est une langue étrangère, une aide à la maîtrise de la langue de travail.

Ainsi, nous pouvons affirmer que l'aide tutorale concerne différents aspects de la formation, qu'elle est multiple, et surtout qu'elle varie en fonction des besoins de chaque apprenant, à diverses étapes des études qu'il a décidé d'entreprendre, exactement comme ont pu le remarquer M. Frenay *et al.* (2011) : *Il n'existe pas une et une seule "bonne" façon de se comporter en accompagnement*. Cette aide est destinée à [recréer] les signes de la présence, pour reprendre les termes de G. Jacquinot (1993, citée par Glikman : 146), afin de rompre l'isolement de l'apprenant, tiraillé de tous côtés par de nombreux impératifs professionnels et familiaux. Les postures du tuteur sont à la fois réactives (réponses aux demandes d'explication, encouragements) et proactives (soutien d'ordre métacognitif, anticipation des difficultés rencontrées).

De toutes les compétences requises pour un tutorat à distance, à savoir des compétences relevant des nombreux domaines, disciplinaire, pédagogique, technique, etc., la disponibilité du tuteur (ou de la tutrice) semble être la plus importante : *adopter la posture d'aidant revient pour le tuteur à manifester son empathie à l'apprenant*, dit J. Rodet (*op.cit.* : 161), ce qui implique en grande partie des options personnelles de l'équipe de formation. Pour le master 2 professionnel, dont la délocalisation en Asie du sud-est n'a pas d'objectif lucratif, il s'agit d'une sollicitude d'ordre éthique (au sens où l'entend P. Ricœur, 1990³) envers des étudiants que nous côtoyons le temps des études.

Le tutorat, tel que nous l'avons instauré, crée par conséquent un "espace protégé", d'après les termes d'E. Bourgeois (1996), qui permet à l'apprenant de faire part de ses interrogations, interprétations, sans crainte d'être sanctionné (Bodergat, 2012 : 207), qui institue un dialogue, une relation de confiance réciproque, susceptible de favoriser l'évolution formatrice du tuteur. Il relève de l'accompagnement, défini par J.-Y. Bodergat (ibid.), comme suit :

Accompagner une personne, c'est en effet emprunter le chemin qu'elle a décidé de prendre et passer du temps avec elle en partageant les événements propres à ce parcours, c'est donc montrer de l'intérêt et l'attention pour cette personne, c'est prendre en compte ce parcours tel qu'elle l'a choisi, c'est, chemin faisant, apporter sa contribution et ses ressources pour affronter les difficultés qui se présentent afin de continuer à avancer du mieux possible.

Ce travail d'accompagnement s'est avéré efficace pour la majorité des étudiants de l'Asie du sud-est inscrits au master 2 professionnel car les conditions suivantes se trouvent réunies (Bodergat, *ibid.*) :

- un **PROJET** qui mobilise la personne et une **DEMANDE** en fonction de ce projet,
- une **RELATION** qui permet à la personne mise en confiance de s'exprimer,
- une **DURÉE** d'ampleur suffisante, qu'il s'agisse d'une maturation ou d'une mutation,
- la **LIBERTÉ** tant dans les buts propres à l'accompagnant que dans les voies à prendre,
- des **RESSOURCES** ajustées et destinées à dynamiser le trajet et la personne.

L'accompagnement n'a cependant pas marché dans tous les cas, et rétrospectivement, nous constatons chez les étudiants concernés soit l'absence de demande d'aide suite à des difficultés personnelles trop grandes pour être surmontées (18/134 étudiants), soit le changement d'emploi rendant indispensables d'importants investissements pour le nouveau poste (5/134), soit l'inexistence de projet formatif réel (2/134). Quoi qu'il en soit, l'expérience acquise après une dizaine d'années d'aide tutorale nous a permis de confirmer sa contribution au succès de la formation délocalisée du master 2 professionnel de l'Université de Caen Basse-Normandie en Asie du sud-est.

Conclusion

Ainsi, dans le dispositif mis en place pour la formation délocalisée du master 2 professionnel de l'Université de Caen Basse-Normandie en Asie du sud-est, nous nous sommes surtout penchée sur le tutorat hybride. L'analyse que nous en avons faite a permis de dégager les points essentiels suivants :

a) Il s'est révélé une pièce indispensable du dispositif, en raison des obstacles de divers ordres rencontrés par les étudiants, et le risque élevé d'abandon pendant le parcours ;

b) Parmi les différentes dimensions du tutorat, la disponibilité de la tutrice et la relation de confiance qui existe dans le groupe nous ont semblé les plus importantes ;

c) Ce tutorat ne peut jouer son rôle que s'il est complémentaire des autres éléments du dispositif et il suppose une collaboration étroite avec les autres enseignants-chercheurs, collaboration activée par la conception et la conduite en commun des cours. C'est d'ailleurs la qualité des liens établis entre les différents protagonistes qui permet à une formation de s'installer dans la durée.

Annexes

A. Bilan

Promotion	Années	Candidatures	Sélection	Obtention du master
I	2005-2006	28	24	23 (96%)
II	2007-2008	33	27	20 (80%)
III	2009-2010	33	27	18 (66%)
IV	2010-2011	20	19	17 (89%)
V	2012-2013	25	22	17 (77%)
VI	2013-2015	35	15	08 (53%)
Total			134	103 (6.8 %)

B. Présentation du Master 2 professionnel (dépliant)

Consulter : <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/default/files/public/cerse/master2Pro-Cerse.pdf>

C. Exemple de calendrier de session

Session 2 - du 25 au 29 octobre 2010 - 4^e promotion

Equipe des enseignants chercheurs de Caen : Henri Peyronie, Jean-Yves Bodergat, Anne-Laure Le Guern, Gérard Boudesseul

Equipe d'encadrement local : Nguyen Thi Ngoc Suong, Nguyen Xuan Tu Huyen

J1 – Lundi 25	J2 Mardi 26	J3 Mercredi 27	J4 Jeudi 28	J5 Vendredi 29
Présentation de la session (HP) Journal de bord/ journal de stage (NT NS)	Le travail prescrit, le travail réel. L'intelligence au travail : l'apport de la psychodynamique (ALLG)	Curriculum formel, curriculum réel, curriculum caché. Effets secondaires et effets pervers (R. Bourdon) (HP et NXTH)	Souffrance et reconnaissance au travail (ALLG et NXTH)	Leur passation (NTNS) Leur exploitation (JYB)

J1 – Lundi 25	J2 Mardi 26	J3 Mercredi 27	J4 Jeudi 28	J5 Vendredi 29
La problématique, axe du mémoire professionnel (JYB)		Les postures du formateur et l'entretien de conseil (JYB et NXTH)	Que faire des collectifs en formation ? (ALLG)	Leur passation (NTNS) Leur exploitation (JYB)
J1 – Lundi 25	J2 Mardi 26	J3 Mercredi 27	J4 Jeudi 28	J5 Vendredi 29
Professionnalité, identité professionnelle, manières d'être au métier (HP et NXTH) <i>Travail individuel :</i> Quelle évolution de la question de départ ?	Visio-conférence Dialogue avec GB sur l'évaluation des TICE	Travail individuel et séminaire : La problématique A partir de l'analyse du contexte : quelles références bibliographiques ? Quel état des lectures ? Quelles notions théoriques pourraient l'éclairer ?	L'accompagnement comme démarche du formateur (JYB et NTNS)	Elaboration d'un questionnaire : exercices (JYB) Travail en duo : Vers une formulation de la problématique Bilan individuel et collectif

Bibliographie

Bodergat, J.-Y. 2006. *L'accompagnement comme démarche de formation. Pour une intelligibilité des processus à l'œuvre dans l'élaboration du mémoire professionnel des enseignants*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Caen Basse Normandie.

Bodergat, J.-Y. 2012. La controverse sur le statut de l'élève : ses enjeux pour les élèves en difficulté. In : A. Vergnioux, *Grandes controverses en éducation*, Berne : Peter Lang, p. 143-170.

Bourgeois, E. 1996. « Identité et apprentissage. Formation et Dynamiques identitaires ». *Education permanente*, 128/1996-3, p. 27-35

Dabene, M., Reuter, Y. 1998. *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*. LIDIL n° 17, Grenoble, Université Stendhal.

Depover, C. 2012. La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique. Modèles pédagogiques et tutorat dans la formation des maîtres à distance. In : T. Karsenti, R.-P. Garry, A. Benziane, B.-B. Ngoy-Fiama & F. Baudot, *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance* Montréal : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs et Agence universitaire de la Francophonie, p. 4-18.

Depover, C., Quintin, J.-J., De Lievre, B. 2011. Le cadre de recherche. In : C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (Eds), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, p. 55-60.

Frenay, M. et al. 2011. Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche & formation* 2/ 2011, n° 67, p. 105-116

Glikman, V. 2011. Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ? In : C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (Eds), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, p. 137-158.

Ricoeur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Rodet, J. 2011. Formes et modalités de l'aide apporté par le tuteur. In C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (Eds), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck, p. 159-170.

Notes

1. Je remercie Jean-Yves Bodergat pour les enrichissements que ses réflexions m'ont permis d'apporter à cet article.
2. Recherche en cours sur le développement professionnel des diplômés du master professionnel en Asie du sud-est (2014-2016).
3. « spontanéité bienveillante », « sentiments spontanément dirigés vers autrui », intérêt porté aux apprenants dont nous avons momentanément la charge.