

***TUTEUR, DE L'IDENTITE CULTURELLE A L'IDENTITE PROFESSIONNELLE (CAMPUS  
NUMERIQUE FORSE)***

---

**Christian Caron,**

Chercheur en sciences de l'éducation  
Institut National de Recherche Pédagogique  
[caron@inrp.fr](mailto:caron@inrp.fr) , + 04 72 89 83 30

**Résumé** : Tutorer des étudiants via un dispositif de F.O.A.D. est-il un métier émergent ou reste-t-il un ensemble de fonctions trop dépendantes du contexte pour pouvoir en isoler les invariants ? Notre propos, à travers cet article, est de tenter d'identifier les compétences mises en œuvre par cet acteur et de dégager des pistes de réflexion sur la construction de son identité culturelle, voire professionnelle dans un dispositif particulier : la licence Sciences de l'Education du campus numérique FORSE, site de Lyon.

**Summary** : Is tutoring on-line students becoming a new kind of job, or does tutoring remain a loose set of functions, too context-dependent to allow for invariants to emerge ? Our intention, through this article, is to try to identify the skills implemented by this actor and to draw leads of reflection on the construction of his cultural identity, or even professional in a particular system : the education sciences degree of the numeric campus FORSE, in Lyon.

**Mots clés** : F.O.A.D., apprentissage, compétences, tutorat, identité.

## Tuteur, de l'identité culturelle à l'identité professionnelle (Campus numérique FORSE)

Le campus numérique FORSE (Formation Ressources en Sciences de l'Éducation) est le fruit d'une collaboration entre deux universités (Lyon II et Rouen) en partenariat avec le CNED de Poitiers, en réponse aux appels à projet Campus numériques du ministère. Ce campus concerne les formations en 2<sup>d</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle et accueille, en 2003-2004, les quatrièmes promotions pour la licence en sciences de l'éducation et le DESS en ingénierie de la FOAD et la deuxième promotion pour la maîtrise en sciences de l'éducation, soit plus de mille étudiants. Ces derniers sont vivement encouragés à participer aux regroupements en présentiel à l'université et reçoivent à domicile des supports de cours imprimés et des CDROMs ; ils se connectent sur la plate-forme de formation pour avoir accès aux versions en ligne des unités de cours ainsi qu'à diverses ressources, ou pour échanger avec leur tuteur et les autres étudiants. La licence permet aux étudiants francophones, d'obtenir un diplôme, en choisissant parmi des modules obligatoires et des modules optionnels à caractère professionnalisant. Chaque cours est écrit par une équipe européenne, soit trois auteurs experts d'un domaine des sciences de l'éducation. Les auteurs ne sont pas forcément impliqués dans le dispositif et ne travaillent pas sur la plate-forme. Ils produisent leur cours et n'ont pas à se demander si le contenu qu'ils soumettent pourrait être mis en cohérence avec les autres contenus et ressources proposés. Leur seule obligation est de répondre à un modèle de base, défini au préalable, dans le cadre de la modularisation de la formation par le comité de pilotage du campus FORSE : présentation des objectifs du module, découpage en chapitres, activités, éléments de corrigés pour les activités, bibliographie, sitographie, glossaire. Certains enseignants ont accepté d'être "tuteurs en ligne"; ils n'ont pas reçu de formation. Cette licence en sciences de l'éducation a également recours à d'autres acteurs aux tâches qui restent à définir de manière plus précise : coordinateurs pédagogiques, concepteurs de sujets d'examen, correcteurs, tuteurs, animateurs de plate-forme, informaticiens développeurs, gestionnaires du réseau, etc. Notre intérêt s'est porté plus particulièrement sur l'un de ces acteurs : le tuteur. Nous avons tenté dans un premier temps dans le cadre d'une étude exploratoire qui a porté sur plus de 150 questionnaires renseignés par les étudiants de la licence et dix entretiens directs passés auprès des tuteurs<sup>1</sup>, d'identifier des pistes de réflexion et de poser de premières hypothèses de travail. Nous

avons ainsi essayé de définir la place que le tuteur occupait au sein du dispositif et les compétences qu'il était amené à mettre en oeuvre pour exercer des fonctions que l'on peut considérer comme nouvelles à l'université. Dans le cadre de la recherche proprement dite, nous avons été amenés à nous interroger sur les modalités de construction des dites compétences. Ont été successivement étudiées la liste de diffusion que les tuteurs utilisent à l'interne puis la propre liste qu'ils mettent en place avec leurs étudiants. Pour ce faire, nous avons isolé l'ensemble des messages échangés et eu recours à l'analyse de contenu, en utilisant notamment le logiciel d'analyse qualitative de données MODALISA. Les catégories, que nous avons définies, se sont appuyées sur le modèle conversationnel de LAURILLARD. Les fonctions, qu'occupe le tuteur, conduisent à interroger la complémentarité présentiel-distant dans un dispositif de e.learning, sont soulignées par les limites et avantages de l'outil et peuvent servir à définir ce qui pourrait constituer le socle d'une nouvelle identité professionnelle, liée à l'accompagnement dans l'enseignement supérieur. Cependant il nous apparaît indispensable de souligner que, en raison de la taille limitée de l'échantillon considéré, il serait imprudent de généraliser. Les résultats obtenus permettent néanmoins de formuler des hypothèses qui seront confirmées ou infirmées dans les travaux ultérieurs que nous ne manquerons pas de conduire au sein d'autres dispositifs ayant recours à la fonction de tuteur en ligne. Cette première approche tente d'illustrer le fait que l'intégration des TIC à l'université conduit souvent les usagers à expliciter et/ou redéfinir leur rôle, voire à développer des compétences spécifiques. Les lignes qui vont suivre ne concernent que le dispositif mis en oeuvre sur le site lyonnais du campus. Après une première tentative d'identification de compétences utiles aux fonctions tutorales, nous posons deux hypothèses, à savoir : l'identité professionnelle et la professionnalisation d'un tuteur se construisent simultanément avec ses pairs et avec ses étudiants. Les compétences acquises ou en cours d'acquisition se construisent selon des modalités variées qui vont de la mutualisation à la collaboration. Nous entendons par collaboration, la co-construction de connaissances nouvelles. Cette co-construction passe par des étapes de reformulation, d'explicitation et de conceptualisation. Nous marquons ainsi une différence entre des activités comme la mutualisation, la coopération et la collaboration, cette dernière modalité, étant selon nous, un but à atteindre dans toute activité distante.

---

<sup>1</sup> Ces données ont été recueillies par des étudiants de licence.

# 1. L'IDENTIFICATION DE COMPETENCES RELATIVES AUX FONCTIONS TUTORALES

## 1.1 - Compétences technologiques

Aux compétences purement technologiques peu mises en avant, qui vont du bon usage du téléphone à la bonne gestion du fichier joint, les tuteurs, même parmi les plus réfractaires aux nouvelles technologies, opposent l'intérêt de connaître mieux et dans le détail, l'ensemble du système et notamment la plate-forme<sup>2</sup> : leurs interrogations portent sur les aspects administratifs et peuvent aller jusqu'à concerner la médiatisation et la mise en ligne de ressources et contenus de cours. Ils sont donc amenés à s'informer pour mieux comprendre l'utilisation d'outils et de procédures auxquels parfois ils renvoient leurs étudiants. Ce type de compétence ouvre un espace horizontal d'intercompréhension (AVEROUS M., TOUZOT G., 2002) entre les différents partenaires (pédagogique, technique et administratif) du campus numérique. Il répond, en outre, à l'un des objectifs visés par l'appel d'offres Campus Numériques du ministère dans la mesure où il facilite l'institutionnalisation des TICE à l'université. Il est à signaler également que bon nombre de tuteurs, interlocuteurs uniques des étudiants, s'intéressent désormais davantage au fonctionnement administratif de l'institution, pour pouvoir, le cas échéant, fournir des informations basiques à leurs étudiants. Ils agissent, en cela, en tant que passeurs interculturels, formule que nous empruntons à Alain BAUDRIT (BAUDRIT, 1999, p 50). Mais passeurs, cette fois, entre la culture d'un salarié (la majorité des étudiants le sont) et la culture administrative de l'université. Une connaissance de la netiquette est également avancée et s'intéresse essentiellement au respect du ou des destinataires. L'outil asynchrone souligne l'importance de la gestion du temps. Chez les tuteurs, la sphère professionnelle déborde sur la sphère privée : quelles sont alors les limites ?

## 1.2 - Compétences pédagogiques

Tous les tuteurs se posent des questions sur les limites du tutorat réactif et proactif. Quelles sont les limites de la sollicitation a priori, dans le cadre d'un tutorat proactif ? Quels doivent être les temps de réaction dans un tutorat réactif ? L'étudiant doit-il être au centre du campus numérique ? Le sens de l'écoute est largement plébiscité par ceux qui sont

amenés à exercer les fonctions de tuteur. Certains le placent, d'ailleurs, comme toute première qualité. Un sens de l'écoute que d'autres nuancent en utilisant le terme d'empathie. Une empathie qui permet au tuteur d'avoir un minimum de compréhension du projet et de la façon de fonctionner du tutoré. Est-ce son apprentissage ou encore le cours (avec les interactions et le support) qui doivent être privilégiés ? Le tuteur est, d'une part, un médiateur avec une action forte sur la dimension humaine : dynamisation, encouragement, information, rappel à la norme, définition de limites. D'autre part, on note une position intermédiaire du tuteur en tant que soutien aux savoir-faire. Une minorité de tuteurs fonctionne sur le mode réactif accordant une autre valeur au silence des étudiants ou ne souhaitant pas tomber dans un assistanat préjudiciable aux parcours de ceux-ci et au temps qu'ils passent à exercer des fonctions tutorales. Aider un étudiant à s'approprier des contenus, l'orienter face aux problèmes qu'il rencontre, lui donner de l'aide pour qu'il dépasse l'obstacle, le laisser suffisamment seul pour qu'il mobilise ses connaissances antérieures, le renvoyer vers ses pairs pour certaines questions, n'est-ce pas mettre en place une forme de pédagogie active médiatisée ou pédagogie de réseau ? La dimension psychologique doit être approchée, dans un premier temps, par le versant étudiant. Le terme psychologique est mentionné par la moitié de ces derniers interrogés dans le cadre du questionnaire renseigné par la première promotion d'étudiants de la licence. Il est la plupart du temps peu défini, si ce n'est par le fait que l'étudiant aime savoir qu'il n'est pas seul face aux difficultés. Une fois cette certitude établie, la nature de l'aide apportée n'est pas précisée. Les commentaires des étudiants ne permettent pas de savoir si l'isolement concerne le fait de travailler seul ou de ne pas pouvoir échanger sur tout ce qui tourne autour des apprentissages. Néanmoins, sur certains points, sa nature est précisée : face à sa formation . Il est à noter que les étudiants parlent toujours d'isolement et jamais de solitude. Il est intéressant de noter également à quel point perdure l'amalgame qui est fait (y compris par les tuteurs) entre autonome, seul, distant et isolé (BERNARD, 1999). La gestion de cette dimension psychologique est laissée à la libre appréciation des tuteurs. Tantôt elle revêt la forme de l'anxiété du tutoré, avant une échéance ou les examens, qui peut alors se traduire par une forme d'agressivité dans les messages, par la rapidité des renvois, l'absence d'une formule de politesse, comme si le ton montait entre tuteur et tutoré, tantôt la moindre petite production sollicite la bienveillance du tuteur, qui s'épuise alors en messages attestant la bonne réception de l'ensemble. La demande déguisée (le plus souvent) d'encouragement et de positionnement de la part des tutorés par rapport à un groupe qui tente

---

2 Ensemble intégré d'outils présentés au travers d'une interface unique et offrant des fonctionnalités prédéfinies. Définition de la plate-forme par Richard FAEBER, université Louis pasteur de Strasbourg, responsable scientifique et technique d'ACOLAD.

d'exister vient à part quasi égale avec la demande d'informations techniques (plus centrées sur le cours), et la dépasse si on considère que l'interactivité, telle qu'elle est décrite par les étudiants, se rapproche plus d'une demande de contacts que d'une réelle mise en scène de contenus. Le contact privilégié avec un acteur clairement identifié (référént) à travers un dispositif médiatisé est une forme de communication nouvelle à l'université. Le tuteur, par son intervention et par les outils auxquels il renvoie, met progressivement en place l'idée d'une communauté éducative avec ses perturbateurs, ses insolents, ses apprenants en difficulté mais a-t-il vocation à devenir l'animateur de cette communauté ? Le tuteur peut aussi être enclin à contrôler la situation interactive, quitte à restreindre l'activité du tutoré, il peut ainsi prendre en charge la planification des actions et leur exécution en laissant au tutoré un rôle mineur. Ainsi réduire l'activité du tutoré et, en même temps, vouloir qu'il progresse, peuvent apparaître comme deux attitudes pédagogiques peu compatibles. En dernier lieu, il arrive souvent au tuteur, non spécialiste du domaine, de renvoyer la question à un autre tuteur, c'est là, nous semble-t-il une approche du travail en réseau qui n'est pas coutumière du monde universitaire. Peut-être parce qu'il n'y pas d'enjeu (pas d'ego ?), pas d'expertise spécifique ou reconnue ; on peut afficher son ignorance... La mutualisation des compétences, voire la coopération, sont envisagées mais restent limitées à quelques échanges lorsqu'on ne sait vraiment pas faire

### 1.3 - Compétences discursives

Apparaissent également des compétences qui portent davantage sur la capacité à interpréter et à produire des messages qui soient efficaces. Faire un diagnostic à travers des écrits en cours de construction, lever l'implicite du dialécrit (l'oral au clavier) ou encore utiliser un écrit académique qui instruit, teinté de registre familier qui rassure et libère, ne peuvent s'improviser. Ce juste milieu nécessaire à l'épanouissement intellectuel du tutoré, on le retrouve au niveau de l'attitude générale à adopter, telle qu'elle est décrite par Alain BAUDRIT (BAUDRIT, 1999, p 69) : *un tuteur apporte peu à un tutoré, s'il se situe aux extrêmes d'un continuum allant d'une proximité sociale forte à une distance sociale non moins importante*. Un problème se pose également au tuteur lorsqu'il s'agit d'aider à donner du sens, de structurer, d'accompagner l'organisation de savoirs nouveaux chez le tutoré, savoirs qui ne sont pas maîtrisés dans leur totalité par le tuteur, qui ne peut être spécialiste de l'ensemble des contenus proposés dans le cursus de formation. Les interventions d'un tuteur n'ont de valeur que si elles s'appuient sur un diagnostic sérieux des besoins du tutoré. Comment agir à bon

escient auprès de ce dernier en l'absence de toute information crédible sur les difficultés qu'il rencontre, sur ce qui lui pose problème dans une perspective d'apprentissage ? Pour ce faire, les tuteurs sont tenus de se livrer à une lecture des besoins du novice. De quelles natures sont alors les prises d'indices à travers le dialogue écrit/parlé qui prévaut ?

### 1.4 Les compétences transversales

Une des particularités des tuteurs du campus FORSE lyonnais est qu'ils sont amenés à évaluer une partie des travaux de l'étudiant (dossier méthodologique et méthodes qualitatives), cette partie étant prise en compte dans la certification finale. Ainsi tout en conduisant l'étudiant à produire, tout en le stimulant, tout en catalysant ses efforts, le tuteur est conduit à mesurer l'écart entre ce qui est attendu à la fin du parcours (état de connaissances à certifier) et l'état de connaissances du tutoré au moment où il interagit avec lui, l'objectif étant de réduire le plus possible cet écart. Il porte ainsi un regard sur sa propre activité, cette fonction « méta » peut être considérée tantôt comme une faiblesse du dispositif, tantôt comme une posture du tuteur, susceptible d'accélérer son processus de formation.

Nous avons utilisé dans un précédent paragraphe le terme empathie. Cette expression apparaît dans le discours des tuteurs lorsqu'ils ont interrogés. Cette attitude « professionnelle », consistant à se sentir concernés par les attentes en termes d'enseignement-apprentissage des étudiants, rencontre via la messagerie électronique, une très forte demande psychologique d'aide et de soutien. Cette demande va bien au-delà d'un éclaircissement sur tel ou tel support de cours, d'une demande ponctuelle de soutien moral mais concerne la position souvent délicate de l'apprenant, souvent hors institution, hors famille par son statut d'étudiant attardé, hors dynamique d'apprentissage, hors culture universitaire, hors substantif quelconque qui fait que la tutoré exige, pour le moins de la part de son seul interlocuteur, un mouvement réel de sympathie, voire de compassion. Cette demande rencontrant l'attitude d'empathie décrite dans les entretiens, nous l'avons nommé maternage.

## 2. Des modalités variées de construction de compétences

Il semblerait que les compétences des tuteurs se construisent simultanément à travers leur liste de diffusion et la liste qui se crée à l'interne (qui regroupe exclusivement les étudiants dont ils ont la charge) et peu lors des regroupements (trop d'urgences à régler). La première liste est un lieu

d'échange de postures à adopter, de références à donner et de réponses à apporter dans un contexte donné. Cette liste est le point d'ancrage de la communauté de pratiques et/ou d'apprentissage telle que la définit WENGER. Elle est utile au groupe de tuteurs qui tente ainsi d'exister mais elle apporte peu par rapport au recul nécessaire à prendre pour professionnaliser son attitude. Elle constitue l'ébauche d'une culture du partage, ce qui est assez nouveau à l'université. Peut-être parce que le statut de tuteur n'existant pas, il n'y a pas encore de challenge qui pourrait faire obstacle aux échanges. Nous assistons davantage à une mutualisation, voire une coopération qu'à une collaboration telle que la définit DILLENBOURG. Il semblerait que la liste interne se prête davantage à des activités de réflexivité, d'adaptation, de discursivité et de rétroaction, toute activité nécessaire à une activité de collaboration et d'apprentissage (LAURILLARD, 1994).

### 3. une formation nécessaire

Compétences technologiques, pédagogiques, discursives et transversales, le champ à investir est vaste et une formation devra nécessairement y répondre. C'est la confusion dans le langage utilisé qui pousse à avancer un tel argument. En effet, tutorer, pour certains, relève d'une technique ; pour d'autres, c'est une méthode ; pour d'autres encore, une activité fort proche de l'enseignement avec un face à face virtuel<sup>3</sup>, prenant appui sur des outils et des situations avec leurs potentialités et leurs limites. Ces potentialités et ces limites sont-elles vraiment identifiées ? Il serait nécessaire d'envisager une formation experte pour les tuteurs qui dépasserait le mode de la co-formation ; en effet, la co-formation, si elle permet de lever les verrous dans une situation particulière, ne permet guère de parvenir à un niveau de conceptualisation pertinent. Un aller-retour pourrait s'avérer nécessaire entre une ébauche de cahier des charges : missions, fonctions, tâches (ce qui est prescrit) et des activités (ce qui est réalisé) et des compétences (ce qui est mesurable).

---

2 Il suffit pour se faire une idée de la confusion qui règne de se reporter à la liste non exhaustive des termes utilisés dans la littérature et relevés par Hélène GODINET pour désigner les compétences du tuteur. CARON C., GODINET H. (2002). L'accompagnement en ligne dans le Campus Numérique FORSE [http://forse.univ-lyon2.fr/rubrique.php3?id\\_rubrique=24](http://forse.univ-lyon2.fr/rubrique.php3?id_rubrique=24) (consulté le 22/10/03)

Parallèlement à cet aller-retour, il nous semble intéressant de placer le tuteur en position d'apprenant à distance en le mettant en situation d'explicitier ses demandes, ses attentes et son incompréhension, via un dispositif médiatisé, nous nous référons en cela à A. JEZEGOU et son approche de la dissonance cognitive. Même si l'institution-support du tuteur est encore à identifier - il n'est ni personnel de l'université, ni personnel de l'institut qui le rémunère en vacations- il n'en reste pas moins qu'un regard social pèse sur ses tâches et ses activités et qu'il serait intéressant d'identifier les stratégies identitaires à l'œuvre dans ses tentatives d'adaptation à son nouveau contexte de travail. Ces stratégies pouvant ensuite être utiles à la constitution d'un socle commun de formation.

### 4. Tuteur, vers la construction d'une identité culturelle et professionnelle?

Mission, fonctions, tâches et compétences sont les éléments pour définir ce qui pourrait préfigurer un ensemble de gestes professionnels, voire peut être à terme un métier émergent ou une autre déclinaison du métier d'enseignant. La question peut en effet être posée dans la mesure où de nouvelles compétences apparaissent. Le « métier » de tuteur en ligne, en cours de constitution, souffre, à cette étape de développement, d'un manque de reconnaissance institutionnelle. Des tentatives ont lieu pour évaluer le bon déroulement d'un enseignement à distance, outre l'abandon, indicateur pertinent mais par trop définitif, certains tuteurs, parmi le plus souvent ceux qui exercent d'autres fonctions dans le campus numérique, tentent de trouver des indices plus fins. On assiste ainsi à la mise en place d'indicateurs centrés sur la prestation. Les étudiants doivent pouvoir bénéficier de cours de qualité qui relèvent réellement de l'enseignement médiatisé, en ligne et à distance ; le cours étant à la fois le support de cours (la ressource) et l'espace qu'il offre à la médiation humaine<sup>4</sup>. Autre indicateur de réussite, la rapidité et la pertinence de la réponse aux questions posées, notamment au niveau des corrections<sup>5</sup>. Cette

---

4 Voir le site du campus FORSE (ressources et dispositifs d'accompagnement en ligne) <http://www.sciencedu.org/>

5 Le tuteur dans le campus numérique FORSE peut être, parfois aussi, correcteur des méthodes qualitatives. Sur les neuf tuteurs interrogés en 2001, un seul était concepteur de cours. N'étant pas la plupart du temps spécialiste des champs abordés dans la formation, le tuteur ressent parfois des difficultés pour conseiller ou aider un étudiant.

rapidité et cette pertinence ne sont plus les mêmes lorsqu'il s'agit de répondre aux sollicitations diverses et parfois floues des étudiants puisque certains tuteurs ne souhaitent pas tomber dans l'assistanat ou dans la prestation de service. La capacité à garder son groupe tout au long de l'année, à assumer sa cohésion sont également mises en avant par les tuteurs, ainsi que celle qui consiste à mettre en réseau l'ensemble des étudiants dont ils ont la charge. La capacité à entrer en interlocution constructive avec ses pairs et à faire vivre l'équipe de tuteurs pourrait être un critère à retenir si on souhaitait poursuivre un travail sur la mise en place d'une évaluation. Restent les indicateurs indiscutables, le taux de réussite à l'examen (certification) et le taux d'abandon. L'abandon pourra être ultérieurement un objet d'étude ; on peut constater par exemple qu'un nombre non négligeable d'étudiants renoncent en début d'année universitaire, pour des raisons fort diverses : nouvel emploi, formation non prise en charge financièrement, découragement devant le programme de cours envoyé, investissement demandé ...

## 5. Limites, conclusion...perspectives

Si on peut encore difficilement parler d'identité professionnelle en cours de construction, on peut avec précaution utiliser le terme d'identité culturelle dans le sens où les tuteurs ont en commun un certain nombre de points de vue communs, voire de valeurs partagées (références systématiques au socio-constructivisme, résistance commune à la marchandisation de l'éducation, etc.). La nature même du recrutement des tuteurs (cooptation) facilite cette ébauche de culture commune. Qu'en serait-il si le recrutement passait par des voies plus institutionnelles ? Le dispositif étudié ayant des spécificités, il apparaît nécessaire d'observer d'autres dispositifs de FOAD voire d'EAD ayant recours à la fonction d'accompagnement pour tenter, à travers une série d'études comparatives, d'isoler ce qui pourrait être le noyau dur des compétences liées aux fonctions de tuteur. Nous employons le terme « les fonctions » tant le mot « métier » dans la grande variété des dispositifs actuels, particulièrement peu stabilisés, nous semble inadapté. Il reste à se poser la question de l'utilisation et de l'impact de ces dispositifs lorsqu'ils s'adresseront à des publics peu motivés, obligés pour des raisons diverses de se former. Il reste à se poser la même question de l'utilisation et de l'impact de ces dispositifs, qui véhiculent des modèles d'apprentissage occidentaux, lorsqu'ils

s'adresseront à un public d'étudiants des pays émergents (HALL, 1979). Les exigences en matière de gestion du temps des tuteurs pourront-elles être les mêmes, le dialéctique sera-t-il de même nature et de même importance ?

## BIBLIOGRAPHIE

AVEROUS M., TOUZOT G. (2002). *Les campus numériques-enjeux et perspectives – rapport de mission*. <http://educnet.education.fr/superieur/rapports.htm> (consulté le 25 octobre 2002)

BAUDRIT A. (1999). *Tuteur, une place, des fonctions, un métier*. Paris, PUF. 163 p.

BERNARD M.(1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris, L'harmattan, 298 p.

CARON C., GODINET H. (2002). *L'accompagnement en ligne dans le Campus Numérique FORSE* [http://forse.univ-lyon2.fr/rubrique.php?id\\_rubrique=24](http://forse.univ-lyon2.fr/rubrique.php?id_rubrique=24) (consulté le 22/10/03)

DUBAR C., TRIPIER P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin. 250 p.

DUBAR C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. PARIS, Armand Colin, U sociologie. 278 p.

DILLENBOURG P. et all (1995). "The evolution of research on collaborative learning" in E. SPADA & P. REIMAN Eds. *Learning in Humans and Machine : Towards an interdisciplinary learning science*, 189-211. Oxford : Elsevier.

DILLENBOURG P. (1999). « What do you mean by collaborative learning ? » in P. DILLEBOURG (Ed) *Collaborative-*

*learning : cognitive and computational approaches*. Elsevie.

ENGESTROM Y.(1987). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Oriental-Konsultit.  
<http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/yrjo.htm> (consulté le 28/04/03)

HALL E. T. (1979). *Au-delà de la culture*. Paris, Editions du Seuil.

JEZEGOU A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. L'Harmattan, Paris, 183 p.

LAURILLARD D. (1994). "Multimedia and the changing experience of the learner". In M. Ryan (ed) *Proceedings Asia Pacific Information Technology in Training and Education Conference and Exhibition, APITITE 94*. Brisbane, Aust. Vol 1 : 19-24.

NORMAN D.A. (1993). "Les artefacts cognitifs", in B. CONEIN, *N. pratiques 4*, p. 15-34.

NORMAN D. A. (1999). *The invisible computer*. England, London, the MIT press, 302 p.

WENGER E., LAVE J. (1991) "Situated learning : legitimate peripheral participation" in *Learning in doing : social, cognitive, and computational perspectives* . Cambridge University Press , pp 125-129.