

# Le tutorat dans un dispositif hybride d'apprentissage du français en milieu universitaire : comment harmoniser et faire évoluer les pratiques ?

Cécile Véran

▶ **To cite this version:**

Cécile Véran. Le tutorat dans un dispositif hybride d'apprentissage du français en milieu universitaire : comment harmoniser et faire évoluer les pratiques ?. Linguistique. 2011. dumas-00631813

**HAL Id: dumas-00631813**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631813**

Submitted on 13 Oct 2011

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

VERAN Cécile N° étudiant : 20433183

Master mention sciences du langage spécialité FLE, 2ème année

Mémoire professionnel

# Le tutorat dans un dispositif hybride d'apprentissage du français en milieu universitaire : comment harmoniser et faire évoluer les pratiques ?

Sous la direction de Louay-Pierre SALAM et Charlotte DEJEAN-THIRCUIR

Université Stendhal-Grenoble 3 Année scolaire 2010 - 2011

Remerciements

*Je voudrais tout d'abord remercier mes directeurs de mémoire Louay-Pierre Salam et Charlotte Dejan-Thircuir pour le suivi de mon travail et leurs encouragements.*

*Je remercie également ma responsable de stage, Sophie Lorrain, pour son enthousiasme et son esprit positif concernant ma présence à l'IFCEN. Je n'oublie pas non plus les enseignants de FLE pour m'avoir accueilli dans leur classe et avoir répondu à mes questionnaires ou mes sollicitations. J'ai une pensée pour les professeurs de sciences et le responsable administratif qui se sont intéressés à mon travail et m'ont encouragé durant mon séjour en Chine.*

*Je remercie également le Cap Emploi des Alpes de Haute Provence et particulièrement M. Lucchesi qui, devant mes grandes difficultés à trouver un stage compatible avec mon handicap, a spontanément agi pour financer ma nouvelle année de formation de Master 2.*

*Enfin, je tiens à remercier ma famille, Joachim, Titus et Kina pour leur soutien indéfectible dans ma reprise d'études et la croyance en mes capacités à réussir. Sans eux, le stage n'aurait pu être réalisé.*

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

## Déclaration anti-plagiat

**DECLARATION**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

[redacted]

# SOMMAIRE

**INTRODUCTION** ..... **6**

**I. CONTEXTE GENERAL** ..... **9**
1. Présentation de l'institution ..... 9
   a. Genèse du projet ..... 9
   b. Les partenaires ..... 10
   c. L'Institut franco-chinois de l'énergie nucléaire (IFCEN) ..... 11
2. La formation à l'IFCEN ..... 11
   a. La responsabilité pédagogique ..... 13
   b. Les principaux acteurs de l'IFCEN ..... 13
   c. Le public ..... 15
   d. Les contenus d'apprentissage durant la première année de formation ..... 15
3. Présentation de la commande de stage ..... 16
   a. Choix du projet et attentes du commanditaire ..... 17
   b. La présence du stagiaire dans l'Institut ..... 18
4. Mise en œuvre de la commande de stage ..... 18
   a. Première définition des objectifs ..... 18
   b. Démarche envisagée ..... 19
   c. Synthèse de la méthodologie de recueil des données ..... 20
   d. Démarche adoptée ..... 24
   e. Seconde définition des objectifs ..... 24
5. Le dispositif médiatisé de l'IFCEN ..... 25
   a. Objectifs liés à l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage ..... 25
   b. Caractérisation du dispositif ..... 25

**II. CADRE DE REFERENCE** ..... **32**
1. Définitions du tutorat et du tuteur ..... 32
   a. Le tutorat ..... 32
   b. Le tutorat en ligne ..... 33
   c. Le tuteur ..... 34
   d. Tutorat ou accompagnement ..... 34
   e. Tutorat ou conseil ..... 36
   f. Points de convergence sur le tutorat ..... 36
2. Théories de référence ..... 37
3. La médiatisation ne remplace pas la médiation : l'importance du tutorat démontrée ..... 38
4. Evolution du rôle de l'enseignant ..... 39
5. Le tutorat : un métier à part entière ? ..... 41
6. Le tuteur, le dispositif et l'autonomie ..... 42
7. Rôles, fonctions et tâches du tuteur ..... 44
8. Compétences spécifiques et générales du tuteur ..... 46
   a. Compétences spécifiques à l'encadrement des apprenants ..... 46
   b. Compétences générales ..... 47
9. Modèles d'exercice de la fonction et types d'interventions préconisées ..... 49

10. La formation du tuteur ..... 51
11. Conclusion ..... 52

**III. ANALYSES EMPIRIQUES ..... 54**
1. Profil des professeurs/tuteurs ..... 54
2. Réalisation de l'état des lieux ..... 55
*2.1. Analyse des résultats du questionnaire des professeurs/tuteurs* ..... 55
a. Représentations sur les TICE et l'utilisation de *Chamilo* ..... 55
b. Perception du dispositif actuel ..... 57
c. Les connaissances des tuteurs ..... 59
d. Possibilité d'évolution vers du tutorat en ligne ? ..... 60
*2.2. Analyse des résultats du questionnaire des apprenants de l'IFCEN 1ère année* ..... 60
a. Bilan de l'utilisation de la plateforme par les apprenants ..... 61
b. Possibilité de développer l'apprentissage à distance ? ..... 62
3. Améliorations envisagées ..... 64

**IV. MISE EN ŒUVRE DES PRINCIPES THEORIQUES POUR REPONDRE A LA COMMANDE DE STAGE. 65**
1. Etat des lieux des pratiques de tutorat ..... 65
a. Perception des apprenants sur la présence du tuteur en AEA ..... 65
b. Perception des acteurs sur le rôle des tuteurs en AEA ..... 67
c. Bilan des observations de séances d'AEA et conception de la grille d'analyse des pratiques ..... 69
2. L'aide à la formation des professeurs/tuteurs ..... 73
*2.1. Aides pour le tutorat durant l'AEA* ..... 73
*2.2 Aides pour le tutorat à distance* ..... 74
a. La formation envisagée ..... 74
b. Aides aux professeurs/tuteurs ..... 75
3. Analyse des résistances ..... 76
a. Différents facteurs possibles ..... 76
b. Quelle réponse possible aux blocages des tuteurs ? ..... 78
4. Aide à la conception d'un scénario pédagogique ..... 78
5. L'expérimentation du scénario pédagogique ..... 79
a. Le scénario pédagogique créé ..... 80
b. Le suivi de l'expérimentation ..... 81
6. Création d'une seconde grille de référence ..... 86
7. Un bilan partiel ..... 88

**CONCLUSION ..... 91**

**BIBLIOGRAPHIE ..... 93**

## INTRODUCTION

La coopération universitaire franco-chinoise est actuellement en plein essor. Ce dynamisme s'explique notamment par le besoin de recruter des cadres qualifiés pour les multinationales implantées en Chine. Or, l'enseignement supérieur dans le pays est jugé comme trop théorique et répétitif par rapport aux exigences des métiers tels qu'ils sont pratiqués en Europe. Les entreprises ont donc mis en place une stratégie dite « externe » qui consiste à s'associer à des programmes entre des écoles françaises et des universités chinoises de façon à favoriser leur visibilité et à contribuer à leur image. Parmi ces programmes, on peut citer le plus célèbre : celui des Ecoles Centrales en coopération avec l'Université Beihang à Pékin (2005). C'est dans ce contexte qu'à été ouvert, en septembre 2010, l'Institut Franco-Chinois de l'Energie Nucléaire (IFCEN) à Zhuhai où j'ai effectué mon stage entre février et juin 2011.

L'IFCEN présente deux particularités : il vient à peine d'être créé et dispose donc d'une jeune équipe pédagogique biculturelle qui va évoluer et s'accroître avec les années et il vise à former des ingénieurs scientifiques de haut niveau dont la langue d'étude et de travail est le français. Dans ce contexte nouveau, aux enjeux économiques et politiques importants, les apprenants doivent pratiquer au maximum le français et développer leurs compétences très rapidement dans un milieu exolingue. La responsable pédagogique de l'Institut tient donc à mettre en œuvre une formation innovante et de qualité qui donne aux étudiants « l'amour » de la langue et de la culture française. Dans cette perspective, elle a choisi de mettre en place une plateforme en ligne d'apprentissage et de recruter un stagiaire à l'IFCEN.

Dans un pays où l'utilisation d'internet est fréquente pour les jeunes générations mais l'accès très sécurisé, il a néanmoins été relativement facile d'obtenir l'autorisation de créer un dispositif d'auto-apprentissage même si ses objectifs ne sont pas vraiment compris par les dirigeants chinois de l'IFCEN. Comme l'indique Xu dans son mémoire de DEA, « *depuis les années 80, l'intégration des TIC*[1] *dans l'enseignement des langues étrangères fait partie de la réforme éducative* » (p. 33) mais les enseignants restent peu formés et la langue d'apprentissage au lycée est majoritairement l'anglais.

Par ailleurs, pour ne pas reproduire les erreurs déjà observées dans d'autres formations et pour favoriser le développement de l'autonomie des apprenants ainsi qu'un suivi individualisé, la responsable pédagogique a demandé aux enseignants de devenir tuteurs dans le dispositif. Mon rôle devait consister, dans un premier temps, à dresser un état des lieux des pratiques de tutorat à l'IFCEN et à proposer un moyen de les harmoniser, voire de les perfectionner ; dans un second temps, à lui donner des éléments de connaissances sur le tutorat en ligne afin qu'elle puisse avoir une meilleure lisibilité de ces pratiques. L'ensemble de la démarche visait à permettre l'amélioration du dispositif. Nous verrons cependant que ces objectifs ont dû être redéfinis car il m'a semblé important de faire également évoluer le dispositif existant afin de développer les fonctions du tuteur.

[1] Technologies de l'Information et de la Communication.

La difficulté de ce projet de stage était qu'à l'intérieur d'une formation nouvelle, je me situais également dans un domaine récent, porteur d'innovation. De plus en plus d'environnements informatisés se créent et l'impact de l'intégration des TICE[2] est de mieux en mieux connu mais certains enseignants sont encore réticents aux changements induits par la médiatisation. En outre, les attentes envers les tuteurs se multiplient alors qu'on recrute souvent des professeurs qui ne sont pas formés à l'exercice de la fonction comme à l'IFCEN. Les compétences requises sont vastes et ne sont pas toutes possédées par les professeurs puisqu'elles relèvent notamment du métier de technicien informatique ou de psychologue. La fonction de tuteur en langues diffère également en partie de celle des autres disciplines car les interactions en français (dans le contexte qui nous occupe) constituent un objectif en soi.

Avant de venir à l'IFCEN, je ne connaissais pas beaucoup le contexte. Une fois sur place, je me suis donc attachée à développer une méthodologie de recueil de données assez rigoureuse en procédant à plusieurs entretiens semi-dirigés avec différents responsables et avec les enseignants ainsi qu'en soumettant des questionnaires aux enseignants et aux étudiants. J'ai également assisté à des séances en salle multimédia, à des cours de tutorat non médiatisés et à certains cours de français général. Enfin, j'ai testé les parcours d'auto-apprentissage mis en ligne sur la plateforme chaque semaine.

J'étais enthousiaste à l'idée d'approfondir, dans une perspective d'ingénierie pédagogique, le domaine du tutorat que j'avais expérimenté dans le cadre du master 2 à distance en tant qu'étudiante. Mes premiers questionnements étaient d'ordre général : en quoi le rôle du tuteur dans un dispositif médiatisé change-t-il de celui de professeur ? Quels sont les effets de la médiatisation sur l'enseignement ? Quelle est la spécificité de la fonction de tuteur ? Les rôles du tuteur sont-ils différents en présentiel et en distanciel ?

J'ai ensuite précisé ce questionnement en fonction de mes objectifs de stage : quels devraient être les rôles et les fonctions du tuteur dans le dispositif proposé à l'IFCEN ? Quels changements et quels outils pourraient induire une amélioration des pratiques ?

C'est en tentant d'évaluer la qualité des pratiques et de les améliorer que je me suis rendue compte de la nécessité de retourner en amont de mes observations et de réfléchir aux conditions permettant d'engendrer des pratiques de tutorat qualitatives. J'ai donc décidé de formuler ainsi la problématique qui a guidé ma réflexion durant l'ensemble de mon stage :

**Quels sont les pré-requis nécessaires pour que les tuteurs puissent développer des pratiques de tutorat efficaces, permettant d'atteindre les objectifs visés, et conformes aux principes pédagogiques actuels de la didactique des langues que l'IFCEN cherche à adopter ?**

[2] Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

Je suis partie de l'hypothèse que le type d'activités proposé aux apprenants, l'explicitation du dispositif en termes d'objectifs et de démarche pédagogique, la reconnaissance de la spécificité de la fonction et la formation des tuteurs permettaient d'y répondre.

Dans un premier temps, j'exposerai les caractéristiques du contexte, de mon projet de stage et de son évolution et je m'attacherai à décrire le dispositif existant à mon arrivée. Je développerai ensuite le cadre de référence et les principes théoriques qui ont permis de conforter mes hypothèses et de me former pour répondre à ma commande de stage. Dans une troisième partie, je présenterai les enseignants de l'IFCEN et j'analyserai les résultats des questionnaires afin d'évaluer les conditions et les possibilités d'évolution du dispositif. Enfin, je montrerai de quelle manière j'ai réinvesti ces différentes connaissances pour répondre aux objectifs fixés par mon commanditaire et faire évoluer le dispositif de l'IFCEN et les pratiques de tutorat à travers une expérimentation.

# I. CONTEXTE GENERAL

Cette première partie vise à décrire le contexte dans lequel mon action a pris place et d'en faire comprendre les enjeux, tant politiques et économiques que pédagogiques. Je présenterai ensuite le choix du projet de stage, mes objectifs identifiés et successivement redéfinis ainsi que la méthodologie adoptée pour y répondre. Enfin, j'analyserai le dispositif de formation existant à mon arrivée en me focalisant sur l'apprentissage médiatisé.

## 1. Présentation de l'institution

### a. Genèse du projet

L'Institut Franco-Chinois de l'Energie Nucléaire (IFCEN) est né d'une volonté politique française. Alors que le secteur des énergies renouvelables (solaire, éolienne) est essentiellement dominé par des entreprises allemandes en Chine, ce sont les centrales nucléaires françaises qui sont les plus nombreuses. Les besoins énergétiques chinois sont de plus en plus importants. Une centrale à charbon s'ouvre par semaine en Chine. Pour faire face aux besoins, l'empire du milieu a donc choisi d'accélérer le développement de l'industrie nucléaire. La province du Guangdong (sud de la Chine), où se trouve l'IFCEN[3], possède la totalité des réacteurs achetés à la France et vise à devenir la « première province nucléaire de Chine » en 2020.

Dans ce contexte de développement intensif, il importe à la France de pérenniser des liens déjà existants et de développer des partenariats franco-chinois. Cependant, le principal enjeu concerne les ressources humaines. Le déficit d'ingénieurs et de techniciens qualifiés équivaudrait à 1500 personnes par an[4]. Il est très couteux d'employer des français expatriés sur de longues périodes ou de former des étudiants chinois en France. Néanmoins, les entreprises françaises ont besoin d'avoir du personnel chinois qualifié pour se montrer compétitives, fiables et à la pointe de la technique et du progrès. L'idée a donc germé de créer une structure commune de formation de personnel de haut niveau directement implantée en Chine, sur la base des expériences réussies de l'Ecole centrale de Pékin ou le Groupement des Ecoles Aéronautiques (GEA) de Tianjin[5]. L'IFCEN a ainsi ouvert ses portes en 2010 avec pour objectif de former de futurs ingénieurs en énergie nucléaire.

[3] Voir annexe n° 1.
[4] Brochure interne de l'IFCEN, p.1.
[5] Ces écoles forment respectivement des ingénieurs généralistes et des spécialistes de l'aéronautique.

| Les grandes étapes du projet | |
|---|---|
| | |
| **Août 2007** | Le ministère chinois de l'éducation sollicite l'ambassade de France en Chine pour créer une formation d'ingénieurs "à la française" dans le domaine de l'énergie nucléaire. |
| |  |
| **Décembre 2008** | Constitution du consortium français d'étude du projet. |
| |  |
| **Juin 2009** | Signature à Canton de la lettre d'intention de coopération entre les établissements du consortium et l'université Sun Yat-sen. |
| |  |
| **Décembre 2009** | Signature à Pékin de l'accord de coopération portant création de l'IFCEN par le consortium français et l'Université Sun Yat-sen en présence du premier ministre François Fillon et du premier ministre chinois, Wen Jiabao. |
| |  |
| **Printemps 2010** | Préparation administrative et pédagogique de l'Institut. |
| |  |
| **Septembre 2010** | Première rentrée. |

## b. Les partenaires

- L'université Sun Yat-sen

Elle a été fondée en 1924 à Canton et fait partie des deux projets d'excellence du ministère chinois de l'Education pour la réforme de l'enseignement supérieur. Elle se trouve en outre parmi les dix meilleures universités chinoises et est classée comme la meilleure université de Chine du sud[6]. Elle est répartie sur trois campus. Celui de Zhuhai a ouvert en l'an 2010. En tout, l'université compte 73 000 étudiants.

L'université Sun Yat-sen a déjà signé de nombreux accords de coopération avec la France dans les domaines de l'environnement, des biotechnologies, des mathématiques et du commerce international. Sur le campus de Zhuhai, se trouve le département des langues étrangères où l'enseignement du français est présent. Certains étudiants français viennent également ici apprendre le chinois.

[6] Ce classement, très important dans la considération des chinois vis-à-vis des universités, est réactualisé chaque année. Il est néanmoins contestable en regard des critères utilisés : la recherche, la formation et la notoriété de l'Université.

- Le consortium français

Le consortium français de formation d'ingénieurs en nucléaire civil[7] a été créé en décembre 2008. La présidence du comité de pilotage revient à l'Institut polytechnique de Grenoble (Grenoble INP). Le consortium regroupe cinq écoles d'ingénieurs françaises de renom, des entreprises françaises (EDF, Areva) et des représentants du Ministère des Affaires Etrangères et du ministère français de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Il n'existe donc pas de personnalité morale du côté français.

Les cinq établissements français partenaires sont l'Ecole des Mines de Nantes (EMN), l'Ecole Nationale Supérieure de Chimie de Montpellier (ENSCM), l'Ecole nationale supérieure de chimie de Paris (Chimie Paris-Paris Tech), l'Institut polytechnique de Grenoble et l'Institut National des Sciences et Techniques Nucléaires (INSTN). Chacune des écoles apporte ainsi à l'IFCEN ses savoirs et savoir-faire spécifiques dans le nucléaire. Elles permettent aussi d'avoir comme personnes ressources des enseignants chercheurs pour le cycle d'ingénieur.

Le consortium, en amont de la création de l'IFCEN, a eu en charge l'ingénierie du projet, la négociation du budget avec l'université Sun Yat-sen et la rédaction de l'accord de coopération.

Le partenariat avec les entreprises françaises est primordial que ce soit en termes d'apports financiers ou pour la constitution des programmes afin de garantir une certaine qualité de formation. Les industriels doivent également être associés au projet car les futurs diplômés devraient être recrutés par les grands groupes français à l'issue de leur formation. Enfin, les entreprises pourront proposer directement aux étudiants des offres de stage en Chine ou en France.

### c. L'Institut franco-chinois de l'énergie nucléaire (IFCEN)

L'IFCEN a été installé sur le campus de Zhuhai de l'université Sun Yat-sen, à deux heures de Canton (Guangzhou 广州). Il possède le même statut que les autres départements de l'université d'accueil. C'est-à-dire qu'il est de droit chinois. Le budget consacré, étant donné les enjeux économiques et politiques, est extrêmement important. Si l'apport vient des deux pays, c'est la partie chinoise de l'IFCEN qui choisit la manière dont il est utilisé, la partie française ne pouvant que proposer ou négocier par le biais du directeur français de l'Institut.
L'ambition de l'Institut est de développer, à terme, des activités de recherche et développement (R&D) par la création d'un centre commun avec les industriels et les instituts de recherche des deux nations.

## 2. La formation à l'IFCEN

Les étudiants entrent à l'IFCEN après avoir réussi le *Gaokao*, sorte de baccalauréat en Chine qui permet un classement national des étudiants en fonction du nombre de points obtenus et l'entrée

[7] FINUCI.

dans une université chinoise. A l'issue de ce concours, les étudiants émettent trois vœux en fonction de leur préférence pour une filière[8].

Le modèle pédagogique chinois est basé sur l'apprentissage par cœur et la répétition. Or, dans le cadre d'une industrie de pointe, le personnel doit pouvoir réfléchir par lui-même, avoir des initiatives pertinentes, savoir démontrer. Le ministère de l'éducation chinois, partant du principe que ces qualités s'acquièrent par la formation et qu'elles relèvent surtout du modèle français des grandes écoles, a donc souhaité mettre en place cette coopération.

La problématique interculturelle est importante : les étudiants sont sensés être formés "à la française" loin de leurs habitudes d'apprentissage. L'objectif est ambitieux et la démarche élitiste car les étudiants chinois doivent devenir des « ingénieurs biculturels » tout en suivant un programme d'école préparatoire française. Ils sont donc sélectionnés sur entretien et suivent six années d'études avec pour enseignements scientifiques principaux les mathématiques et la physique.

On distingue trois grandes étapes dans le cursus de formation :

- Première année

L'objectif principal de cette année est de faire acquérir aux étudiants les bases du français afin de leur permettre de suivre des cours de mathématiques et de physique dans la langue étrangère sur l'ensemble de leur scolarité. Vingt-trois séances de 45 minutes par semaine sont consacrées à l'apprentissage du français qui se veut intensif. Coexistent également des séances de mathématiques et de physique.

- Deux années de classes préparatoires intégrées

Selon les standards français : maths sup et maths spé. L'apprentissage du français se réduit à huit séances par semaine pour la première année et à trois séances pour la seconde année.

- Trois années de cycle d'ingénieur

Le programme de ce cycle se divise en deux périodes : pendant la première, durant un an et demi, les étudiants suivent un tronc commun qui regroupe l'étude des sciences fondamentales et nucléaires. Pendant la seconde période, ils se spécialisent. Actuellement trois grandes spécialisations sont envisagées : cœur de réacteur et neutronique, fonctionnement et exploitation des centrales, matériaux et cycle du combustible.

A ce niveau, il n'y a plus d'enseignement du français.

Durant les cinq dernières années du cursus, les étudiants auront la possibilité de faire des stages en entreprise ou en laboratoire de recherche, pour certains en France. Au bout des six années de formation, les étudiants devraient obtenir un diplôme d'ingénieur reconnu par la France et le master de

[8] Voir annexe n° 16 pour un tableau comparatif des systèmes d'enseignement.

l'université Sun Yat-sen. Les modalités d'obtention de ce diplôme sont encore à définir et les curricula de la formation à établir.

### a. La responsabilité pédagogique

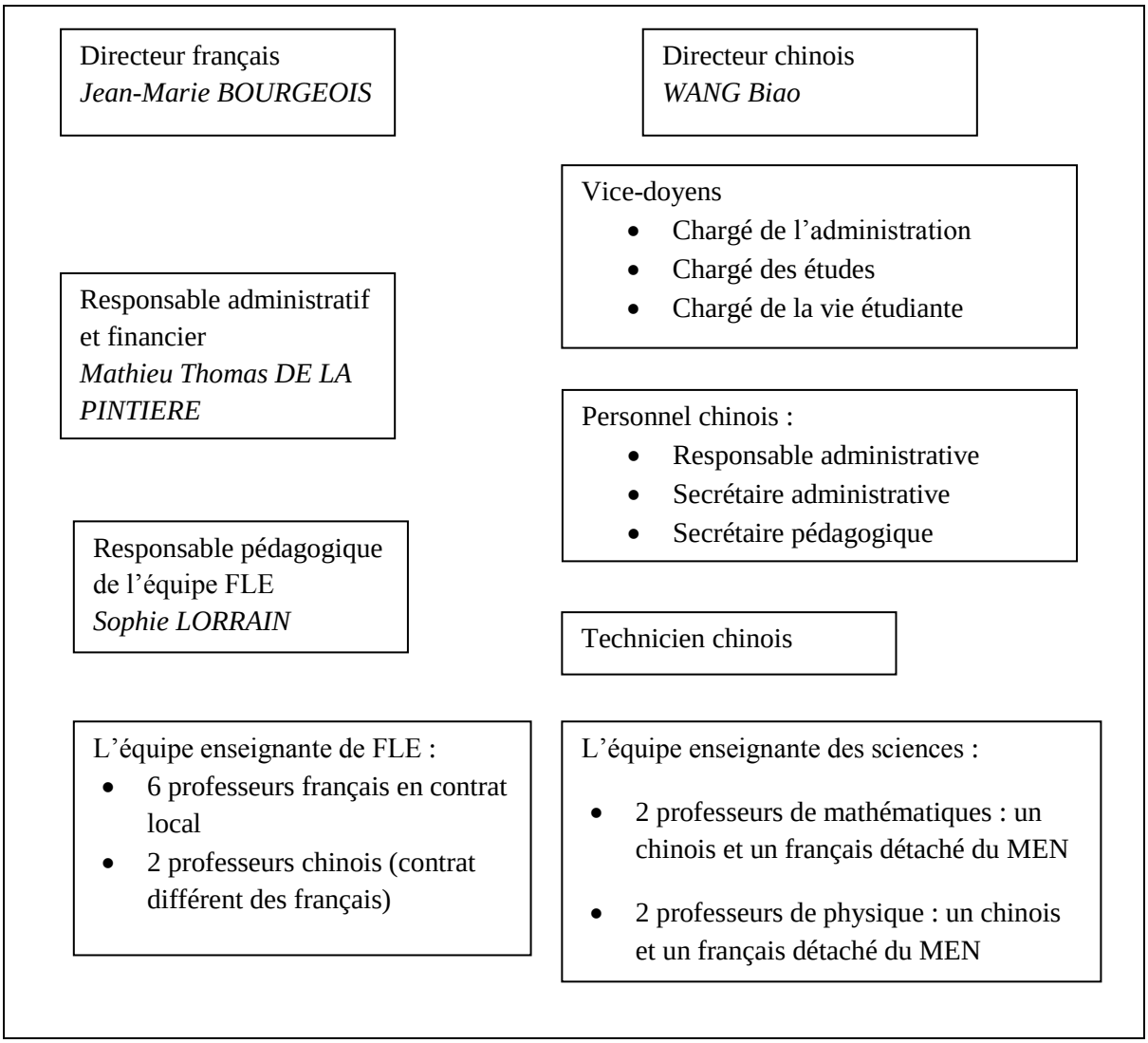
Elle appartient en théorie au côté français de l'Institut mais le fait que ce soit la partie chinoise qui tienne « les cordons de la bourse » peut limiter certains projets. Par exemple, le recrutement des professeurs et la décision de leur renouvellement de contrat ou non - auquel j'ai assisté à la fin de ma période de stage - est effectué par la responsable pédagogique (désormais RP) française qui doit tout de même obtenir l'aval de la partie chinoise. Sachant que cette dernière ne connait les professeurs que par le biais de rencontres succinctes, en fonction de problèmes administratifs divers et par les questionnaires de satisfactions que remplissent semestriellement les étudiants. De même, les étudiants doivent suivre des enseignements obligatoires relatifs au cursus commun de l'université Sun Yat-sen qui ne sont pas en lien direct avec le cursus d'ingénieur et que la RP ne peut supprimer malgré son désir de le faire. Cet ajout de cours extérieurs au cursus est un vrai problème pour des étudiants qui ont déjà des semaines de travail extrêmement chargées.

### b. Les principaux acteurs de l'IFCEN[9]

Je présente ici de façon synthétique les différentes personnes présentes dans l'Institut au cours de l'année 2010-2011. Dès l'année prochaine, l'équipe enseignante de FLE et des matières scientifiques sera augmentée afin de répondre à l'accroissement du nombre d'étudiants et des heures de cours.

On notera qu'il existe dans mes propos une dichotomie « la partie française/la partie chinoise » que l'on retrouve dans la réalité et dans l'organigramme ci-dessous. En effet, la collaboration et la compréhension mutuelle ne sont pas toujours aisées entre deux cultures si éloignées malgré la mondialisation, d'autant que les attentes et les exigences ne sont pas les mêmes et que les responsabilités sont réparties entre les deux côtés (pédagogique, financière, juridique, etc.). De plus, la partie française est présente sur le campus de Zhuhai toute la semaine alors que la partie "dirigeante" chinoise n'y est que deux jours par semaine car les responsables dirigent d'autres départements de l'université.

[9] L'ensemble des informations de cette partie est tiré de mes différents entretiens avec la RP, le responsable administratif et financier et de mes échanges informels avec les enseignants sur le terrain.



Doc. 2 : Principaux acteurs de l'IFCEN en 2010-2011

La RP, Sophie Lorrain, est également la responsable de mon stage. Elle est à l'origine enseignante de civilisation allemande à l'université Stendhal de Grenoble et n'est pas spécialiste du FLE. Elle s'occupe de la direction de l'équipe d'enseignants et prend également en charge quelques séances d'enseignement pour mieux connaitre les étudiants chinois et par goût.

Les professeurs français de mathématiques et de physique ont un statut d'expatrié et leur salaire est versé par le MAE[10]. Ils ont été "triés sur le volet" parmi une dizaine de professeurs de classe préparatoire ayant postulé sur toute la France.

Les professeurs de FLE ne jouissent pas de la même considération par la partie chinoise que les professeurs de matières scientifiques bien que leur rôle soit primordial. En effet, ils ne possèdent par le bon diplôme pour pouvoir travailler dans une université chinoise où il faut normalement un doctorat pour enseigner. Ils sont sous contrat local d'un an renouvelable. Les conditions financières proposées à l'IFCEN sont néanmoins légèrement meilleures que dans le reste de la Chine ce qui les pousse à rester. Pourtant, les professeurs de FLE sont "volatiles" ce qui pose un problème aux

[10] Ministère des Affaires Etrangères.

responsables français qui aimeraient recruter des personnes qui collaborent au projet sur le long terme. Pour les premières années d'existence de l'IFCEN, on leur demande beaucoup d'investissement alors qu'ils ont un statut précaire.

Les professeurs de FLE chinois constituent un pôle stable car ils sont satisfaits de travailler dans un milieu "éduqué", comme ils me l'ont affirmé au cours de nos discussions informelles. Ils ont néanmoins un salaire très faible par rapport aux enseignants français qui sont parfois moins formés qu'eux. Le recrutement des professeurs chinois est difficile : le campus de Zhuhai est beaucoup moins attrayant pour eux que la vie à Canton et l'équipe dirigeante chinoise ne sait pas forcément où déposer les annonces de recrutement. Les candidatures sont donc peu nombreuses.

Le technicien chinois a été recruté au cours du premier semestre pour faire face aux nombreux problèmes de réseaux mais il n'est pas spécialiste du domaine et les plantages persistent.

### c. Le public

A la rentrée de septembre 2010, l'IFCEN a accueilli cent huit étudiants. Neuf d'entre eux avaient déjà suivi une année d'enseignement en faculté de physique et avaient choisi de changer de voie. Les autres avaient mis l'IFCEN comme deuxième ou troisième choix dans leurs vœux suite à l'obtention du *gaokao*, comme me l'a indiqué le responsable administratif (désormais RA). Le public est majoritairement masculin mais environ 1/6 des apprenants sont des filles[11].

Les étudiants, avant de commencer la formation, n'ont jamais étudié le français. A mon arrivée à l'IFCEN, ils étaient au niveau A2 du CECR[12].

Durant le premier semestre, un mécontentement a été exprimé par les étudiants car ils étaient dépassés par le nombre d'heures de cours et décontenancés par les méthodes d'apprentissage[13]. Ces difficultés ont perduré durant ma période de stage.

### d. Les contenus d'apprentissage durant la première année de formation

L'emploi du temps du second semestre (fin février à mi-juin) est présenté ici puisque c'est dans ce contexte que mon projet s'est développé[14]. Ne sont cités que les cours relatifs au cursus de l'IFCEN (et non pas de l'université Sun Yat-Sen). Rappelons que les séances de cours en Chine durent 45 minutes, avec une pause de 10 minutes entre chacune d'elles qui n'est pas systématiquement appliquée à l'IFCEN.

[11] Cf. liste des étudiants de l'IFCEN fournie par la secrétaire pédagogique notamment.
[12] Indications de la RP et constat de nos observations de classe.
[13] Information fournie par les enseignants de l'IFCEN et le RA.
[14] L'emploi du temps du premier semestre a par ailleurs fait l'objet de changements successifs.

| Cours relatifs à l'enseignement des sciences | Volume des cours par semaine |
|---|---|
| Mathématiques | 5 séances (au minimum 2 d'affilées) |
| Physique | 6 séances (toujours 2 d'affilées) |
| TD de mathématiques | 4 séances |
| TD de physique | 2 séances |
| Tutorat de mathématiques | 1 séance |
| Tutorat de physique | 1 séance |

| Cours relatifs à l'enseignement du français | Volume des cours par semaine |
|---|---|
| Français général | 12 séances (au minimum 2 d'affilées) |
| Français des sciences | 2 séances + 1 séance en cours magistral |
| « Tutorat » de français général | 3 séances |
| « Tutorat » de français des sciences | 1 séance |
| Apprentissage en autonomie (AEA) | 2 séances d'affilées |
| Grammaire | 1 séance en cours magistral |
| Phonétique | 1 séance |

Doc. 3 : tableaux récapitulatif des différents cours et leur volume horaire par semaine à l'IFCEN

Le groupe/classe est composé de 18 étudiants. Le « tutorat » de français ou de sciences est assuré pour des demi-groupes de neuf étudiants. Il a pour objectif de permettre un meilleur suivi des étudiants et de répondre aux besoins ponctuels comme la compréhension de la correction des copies, par exemple, ou une séance dédiée à la production orale en petit groupe.

Un groupe/classe au complet réalise les séances d'AEA dans une salle informatique équipée d'une quarantaine d'ordinateurs, d'un tableau blanc interactif et d'un vidéoprojecteur[15].

## 3. Présentation de la commande de stage

Ma venue à l'IFCEN a été décidée de façon un peu précipitée vers la fin du mois de janvier 2011. La RP avait, dès le début de l'année, très envie de recruter un stagiaire. Elle trouvait que le terrain de l'IFCEN était propice à l'expérimentation. Nous avons pris contact et nous avons défini un sujet de stage. Les responsables chinois ont donc donné leur accord à ma venue durant les vacances du

[15] Voir photos de la salle informatique de l'IFCEN en annexe n° 2.

printemps (un mois en Chine). Pour une raison de validité du visa notamment, il a été décidé que j'effectuerai trois mois de stage en Chine et un mois en France. Je suis donc arrivée à Zhuhai vers le début du second semestre qui dure environ quatre mois.

### a. Choix du projet et attentes du commanditaire

En fonction des besoins identifiés pour l'IFCEN, la RP m'a proposé par téléphone trois axes possibles comme projet de stage :

- ✓ Le tutorat en ligne.
- ✓ L'enseignement/apprentissage par le jeu.
- ✓ La conception d'un curriculum de FOS.

J'ai immédiatement porté mon intérêt sur le tutorat en ligne car ce sujet faisait en moi écho à ce qui m'a toujours motivé pour être enseignante : la relation pédagogique. Je trouvais qu'il était vraiment intéressant de me pencher sur les changements induits par la médiatisation. D'autant plus que dans le cadre du master 2 à distance, en rédigeant il y a deux ans la « synthèse réflexive » demandée dans le cours d' « apprentissages collectifs assistés par ordinateur », j'avais déjà constaté la nécessité du tutorat dans l'enseignement à distance, l'importance du rôle socio-affectif du tuteur ainsi que l'exigence des attentes des apprenants à son égard (désir de recevoir une réponse rapide et complète par exemple). J'étais également intéressée à l'idée de réfléchir aux rôles du tuteur en langue étrangère qui me semblait différent de celui des tuteurs du master. Comment les apprenants d'un niveau A2 peuvent-ils comprendre et réagir aux interventions du tuteur ? Quelles interactions est-il possible de susciter à ce niveau ?

A partir de cette décision commune sur le choix du projet, j'ai demandé à la RP quels étaient plus précisément ses attentes et ses besoins. Les objectifs qu'elle m'a fixés étaient les suivants :

- ❖ Etablir un état des lieux des pratiques de tutorat et évaluer la réception du dispositif par les apprenants.
- ❖ Produire un « compte-rendu de réflexions » sur le tutorat.

Ces deux objectifs reposaient sur le besoin de la responsable d'acquérir davantage de connaissances sur le tutorat qu'elle savait être important dans un dispositif médiatisé mais sans avoir eu le temps de se pencher plus avant sur les fondements théoriques. Ces savoirs lui permettraient ensuite de pouvoir avoir du recul par rapport aux pratiques des enseignants de l'IFCEN et de mettre en place ce qu'on pourrait appeler une « démarche qualité ». Partant du constat que les pratiques de tutorat étaient disparates, elle avait besoin d'une personne qui puisse être en mesure de faire le bilan

des pratiques actuelles et de lui donner les outils pour pouvoir les harmoniser dans un premier temps, les améliorer dans un second temps.

### b. La présence du stagiaire dans l'Institut

**Rapports avec la « partie chinoise »**

Si la partie chinoise était au courant de ma venue, le RA (dont le rôle est également celui de liaison entre la partie française et chinoise) et la RP m'ont affirmé que ma fonction n'était pas comprise pas les dirigeants chinois. Par conséquent, certains des engagements pris par la signature de la Convention de stage (qui a été traduite en chinois) n'ont pas été tenus, comme des avantages en nature ou le versement d'une allocation durant l'ensemble de mon stage.

Ce manque de reconnaissance n'a pas uniquement été négatif car il m'a permis d'être totalement autonome dans l'organisation de mes actions et dans la manière de répondre aux objectifs. Je rendais régulièrement compte de mes activités à la RP afin qu'elle puisse mesurer l'avancée de mon travail mais on ne m'a jamais rien imposé.

**Rapports avec les enseignants de FLE**

Ma présence à l'IFCEN avait été annoncée aux enseignants au cours de différentes réunions pédagogiques, comme me l'a indiqué la RP. D'après les enseignants, j'avais été présentée comme une chercheuse et l'aspect pratique lié au master professionnel ne leur avait pas été explicité. A mon arrivée à l'IFCEN, j'ai été introduite auprès de chaque enseignant de façon informelle. Par contre, la RP a précisé que je travaillerai sur la thématique du tutorat.

En ce qui concerne les professeurs de FLE, l'accueil a été mitigé. Les deux enseignantes chinoises étaient enthousiastes, les professeurs français partagés. L'ensemble des enseignants expérimentés ne voyait pas l'intérêt de la présence d'un stagiaire alors que l'Institut venait à peine d'être créé. Ils n'avaient pas non plus très envie que quelqu'un assiste à leur cours et encore moins leur donne des conseils alors que pour eux un stagiaire était quelqu'un sans expérience du métier (ce qui n'est pas mon cas). Les deux autres professeures, moins formées, étaient à l'inverse contentes de pouvoir bénéficier d'un regard extérieur sur leurs pratiques et d'avoir la possibilité d'être conseillées.

## 4. Mise en œuvre de la commande de stage

### a. Première définition des objectifs

Dans un premier temps j'ai analysé la demande émise par mon maitre de stage.

La réalisation d'un état des lieux comportait pour moi deux aspects : analyser le contexte et les besoins et établir un compte-rendu des pratiques de tutorat.

Il est important de préciser que l'analyse des pratiques demandée portait sur l'AEA et le tutorat de français général. J'ai choisi, dans le cadre de ce mémoire, de ne pas m'étendre sur les pratiques de tutorat non médiatisé non seulement en raison des limites de taille de cet écrit mais également car cela me semblait trop éloigné du sujet initial du « tutorat en ligne » indiqué sur ma Convention de stage. Néanmoins, j'ai observé les séances de tutorat pour répondre aux attentes de la RP et dans la mesure où elles me permettaient de mieux connaitre le profil et la posture des enseignants. De plus, les principaux objectifs de ces séances étaient de mettre en œuvre un enseignement personnalisé, un travail sur la méthodologie et d'aider les apprenants à développer leurs stratégies métacognitives. Des rôles sensés être assumés par le tuteur et qui ne l'étaient pas en AEA pouvaient donc l'être durant les séances de « tutorat »[16].

La seconde demande de la RP, la production d'un « compte-rendu de réflexions », équivalait, selon mon interprétation, à la rédaction d'un document proche de la partie théorique du mémoire.

En outre, pour répondre aux deux objectifs principaux et à ma problématique, il m'a semblé pertinent de concevoir une grille des fonctions et des tâches du tuteur basée sur les conclusions des chercheurs dans le champ du tutorat (médiatisé) et adaptée au dispositif de l'IFCEN. Cette grille serait un outil d'auto-évaluation pour les enseignants et d'évaluation pour la responsable pédagogique. Elle lui permettrait d'harmoniser les pratiques.

### b. Démarche envisagée

Ma responsable de stage m'avait signifié, dès notre prise de contact, qu'elle apprécierait beaucoup que je me situe dans une perspective de recherche-action. J'étais bien évidemment d'accord pour adopter ce type de démarche, consciente que « *dans un dispositif innovant et complexe, les questions de recherche côtoient de près des questions très pragmatiques. Le défi pour la recherche est toujours de se mettre au service de l'action* » (Daele & Docq, 2002 : 2). Cependant, j'ai bien signalé que le temps imparti pour le stage ne me permettrait que d'ébaucher ce travail même si la RP m'avait dit, à plusieurs reprises, qu'elle comptait que mes propositions soient directement appliquées l'an prochain. En effet, la recherche-action nécessite d'élaborer des propositions d'améliorations pédagogiques en fonction des problèmes à régler, de l'adhésion à certains principes pédagogiques et des objectifs visés, de les tester puis de les évaluer et, en adoptant une démarche itérative, de répéter le processus jusqu'à avoir trouvé une solution satisfaisante (Mangenot, 2006a). C'est une démarche qui me semble convenir au contexte de l'IFCEN.

Un problème s'est d'emblée posé : il n'y avait pas réellement de tutorat en ligne mais du tutorat en présentiel dans un dispositif médiatisé. Je me suis donc demandé si le dispositif satisfaisait les attentes de la RP. Au cours de nos entretiens, j'ai rapidement constaté qu'elle ambitionnait de s'ancrer dans des pratiques modernes et innovantes. Or, le dispositif qu'avaient mis en place les

[16] Voir le tableau de compte-rendu de mes observations en annexe n° 9.

concepteurs correspondait à une approche assez traditionnelle[17], centrée sur les contenus, sous-exploitant les possibilités d'internet, dépendant de la progression du manuel et négligeant les activités de production. Etant donné ma formation de master, il était difficile pour moi d'accepter de ne pas exploiter davantage les potentialités d'une plateforme d'apprentissage et de ne pas me baser sur des conceptions pédagogiques plus actuelles tel que la pédagogique active, le socioconstructivisme, l'approche actionnelle et les tâches en ligne[18] ou sur les critères de création d'un dispositif autonomisant[19]. Cependant, malgré l'expression d'attentes un peu floues, je n'étais pas sensée travailler sur la redéfinition du dispositif.

### c. Synthèse de la méthodologie de recueil des données

Afin de répondre aux objectifs du stage et pour mieux appréhender le terrain, j'ai choisi d'adopter différentes méthodes de recueil des données.

**Entretiens semi-dirigés avec certains responsables**

Durant les deux premières semaines qui ont suivies mon arrivée à l'IFCEN, j'ai procédé à plusieurs entretiens semi-dirigés avec la RP et le RA afin de mieux connaitre le contexte. Ils m'ont permis d'obtenir des informations sur les finalités et les buts de l'IFCEN, les rôles de chacun, les enjeux du projet, les conceptions pédagogiques qui y prévalent, le recrutement, la formation et l'expérience des professeurs de FLE, le public étudiant, le déroulement du premier semestre (points positifs et négatifs), les changements intervenus entre les deux semestre, etc. Une partie de ces données a été exposée plus haut.

**Observations de séances d'AEA**

A partir de la seconde semaine de stage, une fois les objectifs et les attentes de la responsable pédagogique exposés, j'ai commencé à observer les séances d'apprentissage autodirigé. Je pensais à l'origine enregistrer ou filmer ses séances mais mon responsable de mémoire a jugé cela inutile. J'ai décidé de ne pas créer de grille d'observation car ce support m'apparaissait comme trop contraignant et figé. En effet, je voulais dans un premier temps connaitre la façon dont se déroulait la séance et prendre conscience des invariants (influence du type d'activité, par exemple, indépendamment du professeur et des étudiants). Dans un second temps, je me suis focalisée sur le type d'intervention des

[17] Voir pp. 24-30 pour une analyse du dispositif.
[18] Rappelons que « *L'accent mis sur les tâches […] rompt avec l'approche traditionnelle proche du modèle PPP anglo-saxon (present, practice, produce), qui donne une place prépondérante à l'enseignant et qui est axée pour l'essentiel sur le code, la grammaire. La méthode dite task-based learning (TBL), au contraire, accorde une large place au sens et considère la langue, non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen d'action, un outil pour agir* » (Soubrié, 2006b : 24).
[19] On se réfèrera par exemple au cours de master 2 de Soubrié (2006b).

professeurs. Etant donné le peu de phrases prononcées durant chaque séance[20], j'ai assez aisément pu les prendre en note et distinguer leurs différentes fonctions (bien qu'une même intervention - c'est-à-dire un tour de parole - puisse être découpée en plusieurs unités correspondant aux rôles pris successivement par le tuteur). Il faut également noter que le tuteur (à l'exception du début et de la fin de la séance) s'adressait essentiellement à un étudiant en particulier et non pas au groupe.

**Les questionnaires[21]**

J'ai élaboré deux questionnaires que j'ai soumis respectivement aux professeurs/tuteurs et aux étudiants.

Etant donné le contexte, j'ai décidé d'élargir le questionnaire des enseignants - qui aurait dû se focaliser sur les pratiques de tutorat (rôles, tâches, interactions, perception de l'importance de son rôle, etc.) - à des questions sur la perception des activités proposées sur la plateforme, les séances d'AEA, les connaissances des professeurs sur les TICE et le désir de se former. Je voulais également orienter mes questions dans une perspective de centration sur l'apprenant, faire ressortir les représentations de chacun et faire entrer l'équipe dans une démarche réflexive.

Le questionnaire destiné aux apprenants a porté sur les difficultés liées à l'utilisation de la plateforme, la fréquence de connexion et le but, les contenus et les activités présentes sur la plateforme et les compétences travaillées. Il comportait également des questions sur le rôle du tuteur et son importance mais moins que s'il avait porté uniquement sur cet aspect.

En définitive, il s'agissait de recouper les réponses des enseignants et des apprenants sur des aspects similaires (difficultés, contenus, compétences, etc.) de façon à dresser l'état des lieux demandé (bilan diagnostique) mais également d'évaluer le degré de satisfaction et d'intégration du dispositif ainsi que d'analyser la possibilité d'une évolution ultérieure dans la perspective d'inclure des tâches en ligne.

**Le questionnaire destiné aux apprenants**

Le choix de soumettre un questionnaire aux étudiants a été motivé par leur grand nombre (108). De plus, la responsable m'avait dit qu'il serait quasiment impossible de les soumettre à un entretien (même en groupe de quelques personnes) à cause de leur emploi du temps très chargé.

Par ailleurs, dans le cadre de son mémoire de master 1, un des enseignants voulait également soumettre un questionnaire aux étudiants. Je lui ai donc proposé que nous en fassions un commun. Après lui avoir présenté un questionnaire, il n'a fait que quelques modifications de formulation et a seulement ajouté une question[22]. Il trouvait que mon questionnaire était un peu trop long mais je n'ai

[20] Les paroles des tuteurs étaient prononcées à voix basse pour ne pas gêner les autres membres du groupe qui réalisaient probablement un exercice différent mais elles étaient audibles pour moi.
[21] Les questionnaires et les graphiques des résultats sont présentés dans les annexes n° 4, 5 et 6.
[22] La question n° 2.

pas beaucoup réussi à le réduire, jugeant toutes les questions importantes au regard du contexte et des besoins. En revanche, j'ai fait le choix de ne proposer que deux questions ouvertes afin de réduire le temps et les difficultés d'analyse. Quand j'ai eu accès aux réponses des étudiants, j'ai cependant regretté de ne pas avoir posé une question plus globale sur leur satisfaction par rapport à l'utilisation de la plateforme en ligne car ils s'étaient servis d'une question sur les difficultés qu'ils éprouvaient (question 6) pour exprimer leurs désirs ou leur insatisfaction sur certains aspects de la plateforme d'apprentissage.

Le questionnaire comporte quatre parties :

1/ L'utilisation de la plateforme

2/ Contenus et activités

3/ Compétences travaillées

4/ Rôle du professeur

On note que le tuteur est appelé professeur car le terme « tuteur » recouvre une réalité autre en chinois que celle qui nous occupe dans le mémoire. Pour êtres sûrs que les questions soient bien comprises, l'ensemble du questionnaire a été traduit en chinois par une professeure chinoise de FLE et relu et corrigé par mes soins[23] pour m'assurer que les termes choisis engendrent bien une réponse en adéquation avec l'objectif de la question. Nous avons également autorisé que les réponses aux questions ouvertes soient données dans les deux langues.

Enfin, nous avons décidé d'utiliser la possibilité de réaliser une « enquête » à partir de *Chamilo* afin de faciliter le traitement des données. Nous avons également choisi de faire réaliser l'enquête en AEA, au début de la séance, afin que les apprenants la remplissent avec sérieux et sans qu'ils ne soient coupés dans leurs activités pour remplir le questionnaire en fin de séance. Le courriel suivant a été envoyé à l'ensemble des professeurs/tuteurs :

Bonjour à tous,

Afin d'améliorer et de faire évoluer le cours d'AEA et la plateforme en ligne, Cécile et moi avons préparé un questionnaire destiné à l'ensemble des étudiants de l'IFCEN. Merci de bien vouloir faire remplir ce questionnaire par votre groupe respectif au début de votre prochaine séance d'AEA.

Pour présenter le questionnaire, utilisez l'identifiant *test* (identifiant : test / mdp : 12345). Le nom du cours dans lequel se trouve le questionnaire s'appelle "*Enquête*". L'adresse exacte est la suivante : https://211.66.132.109/main/survey/survey_list.php?cidReq=ENQ&cidReq=ENQ . Veuillez vous reporter aux captures d'écran ci-jointes si vous n'arrivez pas à vous repérer.

Ce questionnaire est en français et en chinois ; il ne devrait pas y avoir de problèmes de compréhension. Toutefois, n'oubliez pas, s'il vous plaît, de rappeler à vos étudiants les points suivants (de l'introduction du questionnaire) :

Vous allez compléter un questionnaire afin de nous aider à améliorer notre système en ligne.

*Attention :*

- *Ce questionnaire est anonyme.*
- *Ce questionnaire concerne l'apprentissage du français. Inutile de mentionner d'éventuels problèmes techniques (réseau, ordinateur, etc.).*
- *Ce n'est pas un test, il n'est pas noté.*
- *Répondez s'il vous plait à l'ensemble des questions avec sérieux et en toute sincérité.*

*Vous pouvez écrire vos réponses en chinois si vous le souhaitez.*

Il n'y a pas de test cette semaine. Les étudiants peuvent donc prendre leur temps pour compléter ce questionnaire. Notez qu'il est assez long.

En vous remerciant.
Cordialement,
**Tut. 5**

Doc. 4 : courriel adressé aux professeurs/tuteurs à propos du questionnaire des étudiants

[23] J'ai suivi un cursus universitaire de chinois il y a moins d'une dizaine d'années.

**Le questionnaire destiné aux professeurs/tuteurs**

J'ai choisi de concevoir un questionnaire à destination des professeurs plutôt que de les interroger pour diverses raisons :

- Les professeurs ne sont pas forcément présents à l'IFCEN car le bâtiment où ont lieu les cours n'est pas dans les locaux à l'exception de la salle d'AEA. Certains professeurs ne restent majoritairement dans la salle qui leur est dédiée que pour les réunions pédagogiques. Il était donc plus pratique de leur envoyer un questionnaire par courriel plutôt que de les contraindre à venir à l'IFCEN alors que certains avaient déjà du mal à accepter ma présence.
- A mon arrivée à l'IFCEN je ne connaissais rien du contexte. Pour préparer un entretien semi-dirigé il me semblait important d'en apprendre plus. Je ne pensais pas pouvoir poser de questions suffisamment pertinentes sans mieux connaitre le point de vue de chacun.
- Proposer un questionnaire permet de laisser le temps à la personne concernée de réfléchir à sa réponse et de la mûrir.

J'ai décidé de poser vingt-cinq questions mais avec une proportion plus importante de questions ouvertes que pour le questionnaire destiné aux étudiants. Mon objectif était d'acquérir une vue d'ensemble sans que les professeurs refusent de répondre au questionnaire parce qu'il était trop long.

Le questionnaire se décompose en six parties :

1/ La méthode, les activités en français général et les étudiants de l'IFCEN
2/ L'enseignant et les TICE
3/ Les TICE et l'AEA à l'IFCEN
4/ L'utilisation de la plateforme d'apprentissage Chamilo
5/ Pratiques pédagogiques avec Chamilo
6/ Rôles de l'enseignant – tuteur

Les questions ouvertes avaient pour but de faire ressortir les représentations, les questions fermées d'aider le tuteur à prendre du recul. C'est pourquoi le questionnaire débute par des questions ouvertes alors que ce n'est généralement pas le cas. Dans presque toutes les questions fermées, j'ai mis une case « *autre* » et/ou j'ai demandé d'expliquer son choix ou de le justifier (« *Expliquez [si besoin]* », « *Pourquoi ?* »). Enfin, la fin du questionnaire comporte un espace important pour les « *ajouts ou commentaires* ».

**Les entretiens semi-dirigés**

Suite au dépouillement des réponses au questionnaire des enseignants, il m'a semblé important de faire préciser certaines d'entre elles qui n'étaient pas très claires ou insuffisamment développées pour que j'en tire des conclusions pertinentes. J'ai donc sollicité les professeurs pour procéder à un

entretien qui serait semi-dirigé car chaque questionnaire m'avait donné matière à créer les questions pour le guider.

Finalement, trois enseignants n'ont pas été interrogés pour des raisons diverses, mais j'ai pu procéder à des entretiens informels avec deux d'entre eux. Les entretiens semi-dirigé ont duré environ une heure et demie.

### d. Démarche adoptée

Après avoir moi-même testé les activités présentes sur la plateforme, assisté aux séances d'AEA de chaque tuteur et écouté leurs avis de façon informelle, j'ai finalement remis en question le dispositif existant.

Partant du constat qu'il fallait revenir en amont de ma commande de stage (c'est-à-dire de ma réflexion sur les rôles du tuteur dans le dispositif existant) et également porter ma réflexion sur le dispositif lui-même et les conceptions pédagogiques qui ont prévalu à sa définition, j'ai décidé d'adopter une approche systémique en parallèle de la recherche-action. Il me fallait prendre en compte l'ensemble des variables du dispositif et tenter d'en proposer une évolution suivant l'hypothèse que lorsque certains paramètres du dispositif évoluent (nouveaux types d'activités, nouveaux outils utilisés, nouvelles interactions, etc.), le rôle du tuteur évolue également.

Ma problématique s'est donc de ce fait développée et est devenue celle que j'ai présentée dans l'introduction : « **Quels sont les pré-requis nécessaires pour que les tuteurs puissent développer des pratiques de tutorat efficaces, permettant d'atteindre les objectifs visés, et conformes aux principes pédagogiques actuels de la didactique des langues que l'IFCEN cherche à adopter ? »**

### e. Seconde définition des objectifs

Pour faire évoluer le dispositif dans une perspective plus novatrice, de nouveaux objectifs se sont ajoutés à ceux déjà identifiés :

- Evaluer la possibilité d'évolution du dispositif vers un apprentissage à distance.
- Proposer des améliorations et mettre en œuvre une expérimentation d'une ou plusieurs tâches en ligne de façon à permettre - entre autres - qu'il existe bien un tutorat en ligne à l'IFCEN.
- Penser cette expérimentation et la faire prendre en charge par les enseignants/tuteurs car ce seraient eux les principaux utilisateurs (avec les apprenants) du nouveau dispositif.
- Produire une seconde grille de référence recensant les nouvelles tâches des tuteurs.

## 5. Le dispositif médiatisé de l'IFCEN

### a. Objectifs liés à l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage

La RP avait décidé dès la mise en route du projet de recruter un enseignant qui aurait les connaissances nécessaires pour administrer une plateforme d'apprentissage. De même, elle souhaitait qu'un tuteur soit présent dans la salle multimédia afin de ne pas reproduire les erreurs qu'elle avait observées au cours de sa visite à l'Ecole centrale de Pékin : certains étudiants jouant à des jeux vidéos plutôt que d'apprendre le français ou des séances de tutorat (non médiatisés) assurées par des étudiants français non formés.

Au cours de notre premier entretien semi-dirigé je lui ai demandé plus précisément pourquoi elle avait choisi de mettre en place une plateforme. Nous pouvons analyser et synthétiser ses réponses :

- L'outil semblait pouvoir plaire à des étudiants scientifiques.
- L'utilisation du multimédia est liée à cette jeune génération qui joue aux jeux vidéo, s'inscrit sur des réseaux sociaux, consulte internet, etc. Elle peut donc être un facteur de motivation supplémentaire.
- Les étudiants manquent de temps pour apprendre le français. Ils peuvent avoir accès à la plateforme en dehors des cours. Après la première année de formation, les séances de français diminuent beaucoup, c'est un moyen de continuer à pratiquer la langue.
- La plateforme permet un suivi davantage individualisé.
- Les TICE favorisent l'autonomie.
- La plateforme permet au responsable d'avoir une meilleure visibilité de ce que fait l'équipe enseignante[24].

Les principaux objectifs énoncés par la RP donnent raison aux propos de Degache et Nissen (2008) :

> *Nous postulons que la mise en œuvre des formations hybrides est motivée, au départ, soit par la mise à disposition de ressources supplémentaires en ligne en complément d'un cours présentiel soit par l'individualisation de la formation et le dépassement des contraintes du présentiel (en termes d'horaires, lieux, effectifs...)* (p. 64).

### b. Caractérisation du dispositif

Selon Peraya (1999) un « dispositif » : « *est une instance, un lien social d'interaction et de coopération possédants ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres* » (cité par Charlier, Deschryver & Peraya, 2006 : 471).

[24] Les enseignants de chaque discipline peuvent mettre en ligne les polycopiés de leurs cours. Le professeur de français des sciences le fait régulièrement. Les apprenants se connectent souvent à la plateforme pour télécharger ces documents (cf. résultats de notre « enquête »).

La RP de l'IFCEN à choisi de mettre en place un dispositif hybride par l'ajout de séances d'apprentissage médiatisé à l'enseignement « traditionnel ». Charlier et al. (2006) proposent également une définition de ce type de dispositif :

> *Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique*[25] *, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation* (p. 481).

Etant donné les limites inhérentes au mémoire, je ne présenterai que les grandes lignes de ce dispositif en me focalisant sur l'AEA. C'est pourquoi, j'ai choisi d'utiliser le questionnement de Leclercq (2000), mentionné par Denis (2003), qui me semble propre à présenter mes conclusions des entretiens semi-dirigés (avec la RP et les enseignants), de mes observations de classe et de mon propre test de la plateforme. J'ai cependant omis quelques questions qui m'ont semblées trop vastes.

- *Qui apprend ? Par qui ?*

Les étudiants de l'IFCEN dont les caractéristiques ont été présentées plus haut par la médiation des professeurs/tuteurs français.

- *Quoi ?*

Les contenus relatifs à chaque unité de la méthode *Connexions* 2 (2004): les points grammaticaux, les thématiques et les actes de parole.

- *Selon quels principes ?*

- Selon la croyance que les TIC enrichissent l'enseignement et favorisent l'autonomie.
- La réflexion sur les principes pédagogiques sous-tendant le dispositif n'a pas vraiment été menée en amont de la mise en place de la plateforme. Les concepteurs ont décidé que son utilisation servirait à renforcer les connaissances. On constate une centration sur les contenus partant du paradigme instructionniste.
- Certains principes de l'enseignement programmé comme « *l'individualisation du rythme d'apprentissage, la correction immédiate des erreurs, qui est une des composantes d'un phénomène plus général que l'on appelle l'interactivité et la valorisation pédagogique de l'erreur de l'apprenant*.» (Soubrié, 2006a : 33).

[25] Selon ces mêmes auteurs, le terme « *technopédagogique* » « *met l'accent sur la double composante de ces environnements, technologique, aujourd'hui principalement informatique, et pédagogique* » (p. 474).

- *Comment ?*

Utilisation de la plateforme d'apprentissage *Chamilo*[26] avec l'aide d'un tuteur en présentiel. Un parcours d'auto-apprentissage en ligne est conçu et proposé chaque semaine. Toutes les activités sont des exercices de types QCM, appariement, remise en ordre, etc. On trouve des exercices de grammaire entièrement décontextualisés et des questions de compréhension orale et écrite essentiellement basées sur des documents audio et des textes pris dans des méthodes de FLE. Des liens sont aussi présents pour aller faire des exercices complémentaires sur internet (site du type *Lepointdufle*).

- *Selon quelle organisation ?*

Une séance d'AEA par semaine de deux fois quarante-cinq minutes. Les séances de chaque groupe se répartissent sur l'ensemble de la semaine. L'administrateur voudrait qu'elles soient toutes regroupées en fin de semaine ce qui garantirait d'avoir étudié toute l'unité antérieurement à la séance d'AEA. En effet, si l'unité n'a pas été terminée, les concepteurs ne proposent aucune activité car ils font le choix de ne pas "aller au-delà" de la méthode.

- *En allant vers quoi ?*

L'objectif est le renforcement des connaissances. Durant mon séjour à l'IFCEN, il s'est élargi à l'acquisition de compétences de compréhension orale et écrite. Cependant, l'apprenant était sensé acquérir tout seul des méthodes lui permettant de développer ces compétences. En effet, comme nous le constaterons dans l'analyse des pratiques de tutorat, le tuteur n'aide pas à développer la métacognition.

- *En se fondant sur quoi et en partant de quoi ?*

L'idée que l'autonomie est innée et que les savoirs des unités précédentes du manuel sont acquis.

- *Mesuré comment et quand ?*

A mon arrivée à l'IFCEN, et depuis le début du second semestre, les apprenants réalisaient chaque semaine un test en ligne à la fin de chaque séance d'AEA (30 minutes environ). L'objectif était d'alléger le travail de conception des évaluations par les enseignants et de permettre une autre forme de suivi.

[26] On notera la présence du logiciel *Netsupport*, installé sur l'ordinateur du tuteur avec pour objectif premier de pouvoir surveiller ce que font les étudiants sur leurs postes.

- *Pour satisfaire quelles attentes ou résoudre quels problèmes ?*

On peut se référer à l'analyse des attentes de la RP (p. 24).

- *Avec quelles contraintes ?*

- La présence du test en ligne qui « tronque » les séances d'AEA.
- Le manque de temps et de rémunération des professeurs pour concevoir des activités sur la plateforme chaque semaine, le manque de coordination de l'équipe pédagogique, le manque de formation et le manque de compétences des tuteurs[27].
- L'administrateur qui s'approprie le dispositif[28] et qui ne forme pas suffisamment les professeurs à l'utilisation de la plateforme. La liberté quasi totale de choix laissée aux concepteurs.
- Du côté des étudiants, c'est également le manque de temps pour étudier le français qui constitue une condition défavorisante.

- *A la demande de qui ?*

C'est la responsable pédagogique qui désirait mettre en place le dispositif. Ce n'est pas l'institution qui l'a demandé et les responsables ne s'intéressent pas vraiment au projet[29].

**Le dispositif hybride de l'IFCEN**

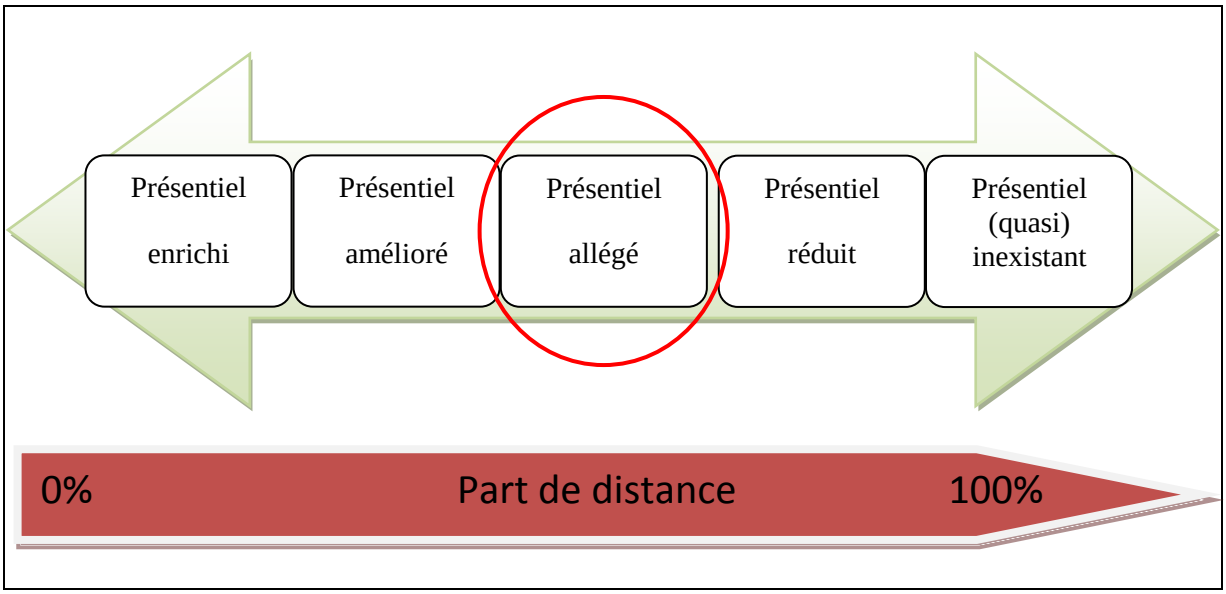
Nous nous trouvons en présence d'un dispositif hybride dont la modalité dominante[30] est clairement le présentiel puisque le cours ne prévoit pas d'échanges en ligne et propose uniquement des ressources sur internet et des exercices autocorrectifs.

> *[Le distanciel fonctionne] comme un "cahier d'activités en ligne" facultatif, pour préparer, revoir ou consolider certains aspects du cours en présentiel en manipulant les éléments de la langue (exercices de grammaire, de vocabulaire, de phonétique, etc.), ou encore pour compléter le travail autour d'une habileté donnée, principalement la compréhension orale et / ou écrite* (Degache & Nissen, 2008 : 65).

En se basant sur la typologie « Competice » (2001), nous le situons donc dans la catégorie du « présentiel allégé » : « *L'essentiel de la formation se réalise en présence des enseignants.*

[27] Voir les résultats de notre état des lieux pp. 54-59.
[28] Par exemple, au cours de l'expérimentation dont je parlerai plus bas, il a choisi de changer l'interface sans avertir le reste de l'équipe pédagogique et les apprenants ont éprouvé des difficultés de repérage au cours de la réalisation de la tâche. Il a également répété plusieurs fois « ma plateforme » au cours de nos entretiens informels.
[29] « Ils n'ont pas encore compris à quoi sert la plateforme. Pour eux c'est comme les jeux vidéos, ce n'est pas réellement de l'apprentissage » (entretien avec la RP).
[30] Neumaier (2005 : 166) préconise un mode dominant (« *lead mode* »), pour que le dispositif soit clairement identifié par les apprenants.

*Quelques heures de cours ou de TD sont remplacées par des activités d'autoformation multimédia (ou non) qui sont planifiées par l'enseignant mais peuvent être tutorées par d'autres personnes*[31]. »




Doc. 5 : Schéma classificatoire des dispositifs hybrides selon la typologie « Competice »

**Le type d'autoformation**

Si on reprend la typologie élaborée dans le cadre de FLODI[32], à partir de quatre critères (poids du présentiel et du non présentiel, degré d'intégration de l'autoformation, degré de responsabilisation de l'apprenant, modèle pédagogique de référence) (Degache 2003, cité par Soubrié, 2006b : 20), le dispositif d'auto-apprentissage de l'IFCEN relève en partie de l'autoformation complémentaire (AFC) et en partie de l'autoformation intégrée (AFI) :

- ✓ L'autoformation complémentaire (AFC)

Il s'agit de proposer en plus des cours en présentiel, des heures en autoformation dans un centre de ressources en langues (CRL) ou sur une plateforme de formation en ligne.

- ✓ L'autoformation intégrée (AFI)

Il y a complémentarité entre l'enseignement en présentiel et le travail en auto-apprentissage.

[31] Campus ouvert des universités de Grenoble : http://greco.grenet.fr/bases/tutorat/412.php
[32] Programme de formation en langues pour non spécialistes.

| Type de dispositif | Caractéristiques | Caractéristiques inhérentes au dispositif d'autoformation de l'IFCEN ? |
|---|---|---|
| **AFC** | Compléments de cours utilisables en autonomie | Oui. Les apprenants peuvent choisir quelles ressources utiliser en fonction de leurs besoins. |
| | Tutorat limité ou inexistant | Non. La RP accorde de l'importance au tutorat, raison de ma présence à l'IFCEN. |
| | Caractère optionnel : la progression des cours en présentiel n'en dépend pas directement | Oui. Les apprenants progressent dans leur apprentissage (dans le manuel) indépendamment des séances d'AEA qui, elles, n'auraient pas lieu s'il n'y avait pas de progression en présentiel. |
| | Peut être rendu obligatoire sur décision de l'enseignant pour délivrer une note de contrôle continu | Oui. Obligatoire à l'IFCEN. Les résultats du test en ligne sont reportés dans la note de contrôle continu. |
| **AFI** | Forte relation entre les contenus de formation présentiels et non-présentiels | Oui. Les activités proposées aux apprenants prennent à l'IFCEN la forme de révisions (exercices de renforcement).<br><br>Il serait souhaitable qu'elles prennent également la forme d'approfondissements de notions. |
| | Pratiquement, il n'est pas possible pour un étudiant donné d'assister au cours en présentiel s'il n'a pas réalisé les activités en autonomie | Non. Les activités viennent après les cours et la progression se poursuit même si les séances d'AEA n'ont pas lieu. Les enseignants estiment seulement que les connaissances acquises sont moindres. |

**Brève analyse du dispositif**

Dans le dispositif de l'IFCEN, la marge de liberté laissée à l'apprenant est faible. Il n'y a pas de négociation du parcours d'apprentissage entre l'apprenant et l'instance de formation. Tous les apprenants réalisent le même parcours. En revanche, en dehors de l'AEA, chacun peut choisir ce qu'il veut faire sur la plateforme. Nous nous trouvons donc un dispositif d'auto-apprentissage à dominante hétérodirective :

> *Dans les dispositifs en hétérodirection, le pôle dominant dans la relation pédagogique est celui de l'enseignant/formateur. De par sa position d'expert en apprentissage, ici des langues étrangères, il organise les programmes d'apprentissage, fixe les objectifs langagiers et les objectifs d'apprentissage, et il choisit les techniques et les supports à utiliser. Il organise également le temps et le lieu d'apprentissage, ainsi que les modalités d'évaluation (critères, formes ainsi que le moment et la durée des évaluations)* (Ciekanski, 2005 : 19, citée par Soubrié, 2006b : 10).

Dans un premier temps, j'ai trouvé intéressant, pour analyser les parcours d'apprentissages proposés sur la plateforme, d'utiliser la grille que Soubrié (2006a : 48) propose dans son cours de master 1 afin d'analyser un logiciel d'auto apprentissage des langues[33]. Cependant, les exercices autocorrectifs classiques (avec feedback et scores) peuvent se distinguer des CD-Rom d'auto

[33] Voir annexe n° 3.

apprentissage des langues car ils prennent appui sur des méthodes de FLE (Soubrié, 2006a : 105). Ce choix garantit une meilleure intégration pédagogique des TICE[34].

Les exercices sont sensés permettre le développement d'une certaine autonomie « *dans la mesure tout du moins où les apprenants ont, au moins en partie, acquis les savoirs et savoir-faire nécessaires leur permettant de prendre en charge leur apprentissage* » (Soubrié, 2006a : 105). Or, les apprenants de l'IFCEN sont considérés comme très peu autonomes par les enseignants et la RP. D'où l'importance du tutorat afin d'aider les apprenants à améliorer leurs compétences méthodologiques et métacognitives.

Enfin, une critique que l'on peut émettre sur le dispositif actuel est émise par Soubrié (2006a) : étant donné que les exercices sont réalisés de façon individuelle, « *si ces outils se révèlent une aide appréciable en compréhension orale et écrite, ils restent largement inefficaces pour ce qui est de la production* » (p. 50).

[34] Cette affirmation sera corroborée par l'analyse du questionnaire des apprenants.

# II. CADRE DE REFERENCE

Afin de répondre à ma commande de stage, il importe de mieux déterminer ce que ma responsable de stage a nommé « tutorat en ligne » lorsque nous avons défini mon projet. Grâce à la Littérature relevant du champ de la didactique des langues et des cultures et de l'apprentissage médiatisé, nous serons également capables de savoir définir des pratiques de tutorat qualitatives et les compétences qu'elles requièrent pour les tuteurs.

## 1. Définitions du tutorat et du tuteur

### a. Le tutorat

Rodet (2001) rappelle que l'étymologie du vocable « tutorat » renvoie à des significations comme « protéger », « s'occuper de » ou « prendre soin de ».

Lorsqu'on fait une recherche sur internet avec le mot-clé « tuteur », on trouve majoritairement deux types de définition. Le premier relève du domaine du droit, l'autre de l'horticulture :

1- « *Personne chargée légalement de veiller sur un mineur ou un interdit, de gérer ses biens et de le représenter dans les actes juridiques* » ;

2- «*Tige de bois, de métal ou de plastique, plantée verticalement dans le sol pour soutenir ou redresser une jeune plante ou un jeune arbre au moins pendant les premiers temps de sa croissance*[35] »

Dans les deux définitions, on trouve la notion d'aide mais dans la première, la notion d'autonomie n'apparait pas. Dans le prolongement de la deuxième acception, Brunet et Quesnel rappellent qu'historiquement, le tutorat correspond à la relation maître-apprenti (indiqués par Rodet, 2001 : 2).

Le tutorat apparait donc comme une activité personnalisée et individualisée car le tuteur s'occupe d'une personne en particulier en tenant compte de ses intérêts (Rodet, 2001: 1). Dans cette perspective, Brunet et Quesnel donnent la définition suivante du tutorat : « *le tutorat, en enseignement, nous apparaît comme une fonction d'encadrement, de nature professionnelle inscrite dans une perspective pédagogique et revêtant, en raison de son rapport individualisé, un caractère privilégié qui tient compte de l'expérience très diversifiée de chacun des étudiants* » (Ibid. : 2). C'est dans cette optique que la responsable pédagogique a choisi de mettre en place les séances dites de « tutorat » en petit groupe.

[35] Définitions tirées du *Trésor de la Langue Française Informatisé* : http://atilf.atilf.fr/tlf.htm.

## b. Le tutorat en ligne

Pour définir le tutorat en ligne, Hotte et Besançon (2007), dans le *Guide d'orientation pour la scénarisation du tutorat en ligne*, insistent sur le caractère spécifique du tutorat qu'est la médiatisation[36] :

> *Le tutorat en ligne se définit comme une activité d'accompagnement pédagogique dans laquelle les interactions humaines entre tuteurs et apprenants sont médiées, c'est-à-dire qu'elles ont lieu grâce à l'intermédiaire d'une instrumentation technique, Internet* (n.p.).

Ces auteurs rajoutent que le tutorat en ligne constitue un des pôles d'un dispositif de formation :

> *Le tutorat en ligne est une composante d'un environnement de formation en ligne, c'est-à-dire, d'un point de vue systémique, qu'il forme un sous-système d'un système d'apprentissage en ligne dont la fonction principale est d'offrir un encadrement pédagogique aux apprenants* (p. 1).

Rodet (2001), rappelle que « *si le tutorat à distance ne peut être réduit aux médias, ceux-ci conditionnent son exercice* » (p. 2). Glickman, citée par Rodet, insiste ainsi sur « *l'indispensable différenciation à établir en interactivité technique et interaction humaine* » (Ibid. : 2). Rodet en conclue donc que « *la(les) forme(s) médiatique(s) du tutorat doit (doivent) servir et non pas asservir celui-ci* » (Ibid. : 2).

**Formation en ligne ou à distance ?**

Il importe sans doute de distinguer succinctement la formation en ligne de la formation à distance pour mieux situer le type de tutorat existant à l'IFCEN durant les séances d'AEA. En effet, Hotte et Leroux (2003) cherchent à « *éviter de confondre formation à distance et formation en ligne dans un contexte éducatif où se croisent recherches et pratiques innovantes en provenance, à la fois, d'universités en présence et d'universités à distance* » (p. 2). Ils caractérisent donc la formation en ligne « *par l'intégration des technologies de l'information et de la communication comme support à l'enseignement et à l'apprentissage.* » (Ibid.).

On peut ainsi conclure, qu'à mon arrivée à l'IFCEN, il n'y avait pas de tutorat à distance puisque les interactions entre le tuteur et les apprenants se faisaient uniquement par voie directe, en présentiel, sans le biais de l'ordinateur pour communiquer. Il existait par contre un tutorat en présentiel dans une formation en ligne.

### c. Le tuteur

Pour définir ce qu'est un tuteur, le site *Educnet* aborde son cadre d'exercice : « *c'est la personne qui exerce son activité dans le cadre des formations ouvertes et à distance (FOAD[37]).* »

Dans la Littérature, d'autres termes sont également utilisés révélant ainsi la variété des définitions du « tuteur » et ses différents types d'interventions : médiateur ou « *instructeur, facilitateur, animateur, agent d'encadrement et moniteur* » (Henri et Kaye, 1985 ; cités par Jacquinot, 1999 : n.p.). Selon Paquette (2001), « *ces appellations reflètent les différentes perceptions qu'ont les établissements et les concepteurs du rôle qu'ils attribuent aux personnes tutrices* » (p.1).

Glickman (2002) fait remarquer « *qu'au contraire de l'anglais, où le mot "support" est admis de longue date, les formules varient, dans les organismes français, pour désigner ces fonctions : "tutorat", "aide", "assistance", "soutien pédagogique", "accompagnement", etc.* » (p. 2). Aussi, elle choisit d'utiliser le terme « tuteur » dans un sens général : « *En ce qui concerne les acteurs qui concourent à les assurer, quel que soit leur statut institutionnel, nous utiliserons ici le terme générique de "tuteur", dans son sens le plus large* » (p. 2). Nissen (2009), qui s'est intéressée aux dispositifs hybrides, emploie, elle, d'office le terme « tuteur » mais distingue deux modalités : « *la modalité distantielle et […] la modalité présentielle* » (p. 1). J'ai également décidé d'utiliser dans ce mémoire le terme « tuteur » ou la formule « professeur/tuteur » dans la mesure où, à l'IFCEN, chaque professeur français exerce des fonctions de tutorat et qu'il ne le fait pas en ayant conscience de la spécificité de son rôle comme nous le verrons dans la troisième partie.

### d. Tutorat ou accompagnement

Afin de mieux définir le rôle des enseignants de l'IFCEN dans le dispositif médiatisé existant, il faut dans un premier temps éclaircir la différence entre les notions de tutorat et d'accompagnement.

A l'origine, la notion d'accompagnement relève du champ de la santé et de l'action thérapeutique. Elle est maintenant utilisée dans une grande variété de champs (Paul, 2004 : 7 ; citée par Nissen & Soubrié, à paraitre : n.p.) ce qui lui confère une diversité d'acceptions. Paul (2004) distingue trois types d'accompagnement[38] mais ces catégories, selon Nissen et Soubrié, « *ne prennent cependant tout leur sens que si l'on parle de l'accompagnement individuel (et non d'un groupe*

[37] « *Une formation ouverte et à distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et qui repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques, humaines, technologiques et de ressources* » (Collectif de Chasseneuil, 2000 ; cité par Nissen & Soubrié, à paraitre).

[38] « *Une centration sur un but ou une performance à atteindre, une régulation de l'action en termes de normes collectives* », « *une centration sur la personne et la relation, une régulation de l'action en termes de recherche des valeurs-critères personnels* », une « *dimension individuelle (au travers du projet) et [une] dimension collective (avec ses codes, ses normes, ses règles, ses lois) [qui] concourt à ne pouvoir penser choix et décisions que sur un horizon de valeurs* » (Paul, 2004 : 300-301).

*d'apprenants) dans un contexte largement autonomisant, tel que dans une autoformation accompagnée en centre de ressources en langues* » (n.p.).

De même, le *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés* (cité sur le site *Educnet*) indique :

> *L'accompagnement est une notion récente dans le champ de l'action sociale. Elle succède à la notion de prise en charge. [...] L'accompagnement mise sur les capacités des personnes à développe leur autonomie : capacités d'initiative, de choix, de construction, de projet. […] Ce qui domine dans l'accompagnement, ce ne sont plus les caractéristiques intra-individuelles des publics ciblés, mais les interactions sociales dans lesquelles on les invite à s'inscrire tout en les aidant à les maîtriser à leur avantage. On peut, à juste titre, parler de médiation sociale.*

Barbot (2006) met en garde contre ce qu'elle appelle le « "*fumigène de l'accompagnement" […] qui pourrait être un effet de mode propre à la France qui effacerait les notions de "médiation/médiatisation*[39]*" malgré leur pertinence* » (p. 31). Cette réserve mise à part, elle considère qu'il est possible que « *la notion d'accompagnement [constitue] une notion heuristique pour comprendre un changement vers le paradigme de l'autonomie* » (p. 31). L'accompagnement serait donc autre ou « au-delà » du tutorat. « *[Il] relève de pratiques créatives » qui se basent sur « une redécouverte de la pédagogie différenciée, de la pédagogie du projet et de la pédagogie de groupe* » (p. 36).

Si l'on accepte ces perspectives, le dispositif de l'IFCEN n'intègre pas de fonction d'accompagnement car l'apprenant est considéré comme très peu autonome et l'apprentissage se veut hétérodirigé. L'accompagnement m'apparait donc comme un idéal inaccessible pour le moment à l'IFCEN. On peut d'ailleurs se demander si la liberté de choix laissé aux apprenants n'est pas inconciliable avec la rigueur des objectifs professionnalisant d'une formation d'ingénieur en école préparatoire.

Néanmoins, pour Ecoutin (2001) le tutorat - tel qu'il est conçu par la RP de l'IFCEN - constitue un des aspects de l'accompagnement qu'il caractérise ainsi : « *ce sont les tâches, les missions, les compétences que des formateurs, enseignants doivent mettre en œuvre pour la conduite des formations à distance et le support des apprentissages* » (p. 1). Le tutorat relève quant à lui « *des fonctions d'accompagnement direct des apprenants* » (p. 4) qui comprennent également les fonctions de coordination et de support technique.

[39] Outil, technologie/humain. « *La force du concept de médiation est cette position d'entre-deux qui disqualifie l'unilatéralité de certaines conceptions de la transmissions des savoirs, avec ou sans machine* » (Jacquinot-Delaunay, 2003 : 134, citée par Barbot, 2006 : 33).

### e. Tutorat ou conseil

Etant donné qu'à l'IFCEN, antérieurement à la mise en œuvre de notre expérimentation[40], il n'y avait pas de tutorat ni de tâches en ligne, je me suis demandée si les pratiques des tuteurs ne devaient pas davantage relever du conseil tel qu'il peut exister dans les CRL. Les travaux du CRAPEL (Gremmo, Holec, Riley) sur l'aide au développement de l'autonomie décrivent les fonctions du conseiller. J'ai rapidement abandonné cette perspective pour deux raisons principales :

- Si Chen (2010) affirme qu' « *un dispositif de type "centre de ressources en langues" recouvre des pratiques diversifiées dont la finalité va d'une simple individualisation, hétérodirigé, à une véritable autonomisation des apprenants axée sur la logique d'autodirection* » (p. 1), les chercheurs favorisent toujours le second type. Ils considèrent que dans le premier type le rôle du tuteur est uniquement périphérique. C'est pourtant ce dispositif qui existe à l'IFCEN pour les étudiants de première année, à la différence notable qu'il tend vers l'« auto-apprentissage intégré » et qu'il peut donc davantage se rapprocher des dispositifs hybrides.
- Soubrié (2006b) estime que « *le conseil se distingue du tutorat essentiellement d'un point de vue qualitatif, le conseiller participant activement à la formation méthodologique et didactique des apprenants.* » Il faut souligner que, d'après Degache (2003), faire évoluer « *les représentations et stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives des apprenants [...] nécessite une grande expérience de terrain et de recherche, ainsi qu'une formation poussée.* » (cité par Soubrié, 2006b : 21). « *Qualités qui, [selon lui], appartiennent essentiellement au chercheur. Sans compter que ce travail systématique et individualisé est dévoreur de temps* » (pp. 21-22).

Il m'a semblé que les enseignants de l'IFCEN n'avaient ni la formation, ni l'expérience ni le temps pour investir les fonctions liées au statut de conseiller. Il m'a donc paru plus pertinent d'orienter mes recherches vers les rôles du tuteur dans les dispositifs hybrides et à distance.

### f. Points de convergence sur le tutorat

En définitive, le terme « tutorat » est utilisé dans différentes situations d'aides à l'apprentissage donc dans différents dispositifs. Il permet donc mal à un tuteur débutant de savoir comment définir son rôle. Selon Rodet (2001), *« il est, sinon illusoire, très difficile de vouloir [l'] enfermer en une formule descriptive unique* » (p. 3).

Néanmoins, l'auteur dégage certains points communs aux différents types de tutorat à distance. Je ne cite ici que ceux qui s'adaptent à la situation de tutorat en présentiel de l'IFCEN :

- Le tutorat est une modalité d'encadrement.
- Le tutorat se conçoit comme une relation d'aide.
- Le tuteur doit établir et ajuster sa relation d'aide avec le tutoré.
- Le tuteur peut être secondé par des outils médiatisés.

[40] Les différents aspects de cette expérimentation seront présentés dans la dernière partie du mémoire.

- Les tâches de tutorat dépendent du contexte et des options organisationnelles et pédagogiques.

## 2. Théories de référence

La réflexion sur la relation pédagogique dans un dispositif d'auto-formation[41] s'enracine dans l'héritage du constructivisme de Piaget repris par la psychologie cognitive : « *En définitive, constructivisme piagétien et théorie de l'autonomie se rejoignent pour proposer une conception originale de la connaissance* » (Tabary, 1991 : 60 ; cité par Barbot, 2006 : 32). Pour ce qui est du tutorat, tel que nous l'avons défini, Soubrié (2006a) indique que « *les théories psychologiques de référence sont celles de Jerome Bruner et Vygotsky qui, tous deux, réfutent le fondement individualiste des théories comportementalistes (ou behaviorisme) et constructiviste* » (p. 27).

Barbot (2006), qui s'intéresse à l'accompagnement, indique que la généalogie doit essentiellement s'établir à partir des recherches autour de la fonction de l'enseignant et de la centration sur l'apprenant dont elle cite quelques principes fondateurs :

- l'importance de la médiation et de l'étayage (Bruner, 1983, à partir de la relecture de Vygostky et Léontiev) ;
- la construction d'une relation symétrique (école de Palo Alto) ;
- la construction de la relation sur le principe d'empathie (Carl Rogers) ;
- le conflit sociocognitif (école de Genève) ;
- les interactions avec l'environnement et les personnes ;
- plus récemment, le « *travail sur autrui* » qui requiert une adaptation constante à l'apprenant.

Elle souligne qu'actuellement, avec le développement de l'utilisation du multimédia pour l'enseignement/apprentissage, la posture de l'enseignant doit forcément être revisitée.

Bruner met en avant l'importance du modèle du tuteur ou de l'expert que l'apprenant imite. Le tuteur est un guide qui veille à ce que l'apprenant se conforme à l'objectif visé et trouve les moyens de réaliser la tâche. Cependant, « *ces fondements théoriques ont été élaborés à partir d'observations et d'expérimentations dans des situations présentielles. Dans la FAD, sans doute à cause du coût élevé d'un tutorat individuel, ils ne sont généralement pas mis à l'épreuve*. » (Nissen, 2005 : 7). La « *tendance actuelle* » est de mettre en place « *des dispositifs qui accordent tout autant d'importance à l'activité de l'apprenant, sans laquelle il n'y a pas de construction des connaissances, qu'à la sociabilité des apprentissages, aussi bien entre pairs qu'entre apprenants et enseignant* » (Soubrié,

[41] Barbot (2001) distingue l'autoformation de l'auto-apprentissage : « *L'autoformation […] désigne plutôt une formation à un rythme individuel mais sur des objectifs communs non fixés par l'apprenant.» tandis que l'auto-apprentissage caractérise des « situations dans lesquelles l'apprenant décide d'apprendre une langue et comment le faire, sans suivre de cours, à partir de ressources pédagogisées […] ou d'autres formules* » (Barbot, 2001 : 115).

2006a : 27). C'est dans cette perspective que nous avons décidé d'inscrire l'évolution du dispositif de l'IFCEN et notre expérimentation.

Pour conclure, les trois grands principes qui sont la raison d'être du tutorat peuvent être synthétisés :

- La centration sur l'apprenant et les apprentissages.
- La prise en compte de la dimension sociale et collective des apprentissages.
- La reconnaissance des démarches d'apprentissage par projet.

Principes auxquels on peut rajouter ce qui fait la spécificité de l'apprentissage des langues, c'est-à-dire la nécessité de la pratique (Mangenot, 2011) :

- L'importance des interactions

Je crois que c'est par la connaissance et la prise en compte de ces principes et de leur origine que les enseignants de l'IFCEN peuvent améliorer leurs pratiques.

## 3. La médiatisation ne remplace pas la médiation : l'importance du tutorat démontrée

Soubrié (2006a) montre comment on est passé de l' « *injonction d'autonomie* » au tutorat :

> *Du chemin a été parcouru depuis l'enseignement programmé et les premiers programmes d'EAO*[42]*. Des réflexions sur l'aspect métacognitif de l'apprentissage en autonomie ont conduit à mettre en place des dispositifs didactiques à l'intérieur desquels l'enseignant a retrouvé sa place* (p. 50).

Aussi, Mangenot (2006b) s'attache à affirmer l'importance de la présence d'un pédagogue dans les dispositifs médiatisés. Il s'appuie sur « *des chercheurs comme Moeglin (1998) ou Linard (2003) [qui] critiquent une tendance à l'industrialisation de la formation qui conduit à sous-estimer le rôle de la médiation pédagogique et à surestimer l'autonomie des apprenants* » (p. 68). Ainsi, pour Barbot (2006), auto-apprentissage ne signifie nullement apprentissage en solitaire. Lebel, citée par Rodet (2001), affirme que « *les auteurs et les chercheurs en enseignement à distance considèrent le tuteur comme un personnage important, dont l'existence n'a pas à être remise en question* » (p. 2).

De nombreuses enquêtes réalisées auprès des apprenants à distance (Burge et al., 1991 ; Stevenson et al., 1996 ; Naylor et al., 1990 ; indiqués par Denis, 2003) révèlent que ce public est demandeur de la présence d'un tuteur à distance : « *les étudiants, livrés davantage à eux-mêmes dans ce type de dispositif et généralement peu préparés à cela, ressentent un besoin de suivi accru* » (Denis, 2003 : 23). Leurs attentes vis-à-vis de lui sont importantes : support affectif, motivationnel, cognitif, rôle évaluatif, rôle de régulation dans les travaux de groupe, aide méthodologique, etc. (Paquette, 2001). « *L'énoncé de ces attentes et les différentes responsabilités confiées aux personnes tutrices*

[42] Enseignement Assisté par Ordinateur.

*reflètent l'importance que les établissements, les concepteurs et les étudiants attribuent à ces intervenants en formation à distance.* » (Ibid : 2).

En ce qui concerne les apprentissages collectifs, Charlier, Daele, Docq, Lebrun, Lusalusa, Peeters et Deschryver (1999) ont démontré, suite à deux années d'expérimentation, que le rôle du tuteur est « *déterminant dans la réussite du projet du groupe* » (p. 338). Pour ce qui est de l'apprentissage en hétéro ou en autoformation, il « *mobilise chez l'individu sa structure profonde à la fois dans l'ordre du désir et de la capacité et cette activité hypercomplexe ne peut se faire sans la médiation humaine.* » (Jacquinot, 1999 : 6).

Par conséquent, il me semble important que les enseignants de l'IFCEN prennent conscience de l'importance de leur rôle en tant que tuteur.

## 4. Evolution du rôle de l'enseignant

Reprenons certaines questions à l'origine de mon stage : *en quoi le rôle du tuteur dans un dispositif médiatisé change-t-il de celui de professeur ? Quels sont les effets de la médiatisation sur l'enseignement ?* Dans le contexte de l'IFCEN, le tuteur est un professeur. Aucune personne n'a été recrutée dans le but d'exercer spécifiquement la fonction. Les recherches sur le domaine peuvent donc nous aider à concevoir de quelle manière le professeur peut évoluer ou devenir tuteur (selon la conception des auteurs sur la spécificité du métier ou le continuum possible avec celui d'enseignant).

Ollivier (2000), cité par Soubrié (2006a), montre que « *la machine à communiquer est autre chose qu'un accessoire supplémentaire dans la classe. Elle ne se contente pas d'améliorer (peut-être) l'efficacité : elle questionne les principes et les valeurs traditionnelles du secteur éducatif* » (p. 27). Jacquinot (1999) considère donc que l'enseignant doit acquérir de nouveaux comportements pour tirer le maximum de profit des environnements numériques (n.p.).

Les changements induits par la médiatisation engagent à repenser la relation pédagogique. La relation entre le professeur et l'apprenant devient plus égalitaire, moins hiérarchique :

> *L'évolution du métier d'enseignant se marque notamment par une évolution significative de la distribution des rôles tenus (disciplinaire, animation, etc.) dans laquelle des rôles souvent seconds dans une situation présentielle (parité, évaluation dans sa dimension régulative traitant des processus et non prioritairement des résultats) prennent le pas sur le rôle disciplinaire dominant en situation magistrale* (Bourdet, 2007 : 24-25).

Ainsi, Legros et Crinon (2002) font remarquer que « *ces nouveaux environnements constituent ainsi une force potentielle de changement dans la façon d'enseigner* » (cités par Soubrié, 2006a : 27). Jacquinot (1999) décrit ainsi les fonctions de l'enseignant « traditionnel » : « *le formateur dans la situation présentielle selon le modèle canonique "transmissif-didactique-verbal" conçoit et transmet (expert du contenu), observe, soutient, tutore, gère le temps et l'espace (aide à l'apprentissage), corrige et évalue, (représente l'institution et légitime)* » (n.p.). Avec l'utilisation des TIC, une partie

de l'enseignement est assuré via la machine. L'apprenant se trouve « *en autoformation au sens de "sans la médiation exclusive du formateur", ses fonctions s'en trouvent diversifiées selon les principes organisationnels et son rôle dans le dispositif* » (Ibid : n.p.). Le statut du professeur change : « *le tuteur n'est plus dans une position centrale même si son rôle est essentiel. Cependant, la tentation est grande aussi bien de la part du tuteur que de la part de l'apprenant de pousser le tuteur à reprendre sa place centrale* » (Djafar-Girard, 2009, cité par Ben Sallah, 2010 : 15). Jacquinot invite donc carrément à « *faire le deuil du prof* » (Ibid.).

Un autre facteur d'évolution des rôles est le facteur temps : « *Alors que le temps synchrone permet à [l'enseignant] de récupérer la direction, le temps asynchrone le déstabilise puisque […] "la communication ne s'arrête jamais"* » (Barbot, 2006 : 37). Le tuteur ne maitrise plus la prise de parole des apprenants et il doit acquérir de nouvelles règles de communication (concision, clarté, absence de second degré, etc.) (Ecoutin, 2001 : 16-17).

Il faut néanmoins faire attention à ne pas généraliser : Denis (2003) démontre, à travers l'exemple de nombreux dispositifs, que la mise en œuvre de dispositifs à distance n'implique pas forcément une modification de la relation pédagogique et un changement de rôle de l'enseignant qui ne serait plus le seul détenteur du savoir. Pour elle, le profil d'intervention du tuteur [est] lié à « *des options épistémologiques et organisationnelles* » (p. 24). Ce dernier point montre l'importance de la réflexion antérieure à l'élaboration d'un dispositif et de l'explicitation à l'équipe pédagogique des choix et des principes qui le sous-tendent de façon à favoriser l'harmonisation et la qualité des pratiques de tutorat.

**Le tuteur-concepteur**

Bien que le tutorat et la conception puissent être dissociés, « *l'observation de différents terrains montre que ce sont le plus souvent les enseignants de langue d'une institution qui sont amenés à la fois à concevoir les tâches et à les animer* » (Mangenot, 2011 : 215). Ecoutin constate également que les tuteurs « *sont très souvent amenés à élaborer des ressources pédagogiques* » (Ecoutin, 2001 : 34). A l'IFCEN, ce sont en effet une partie des professeurs-tuteurs qui conçoivent les activités sur la plateforme. Une autre évolution pour l'enseignant qui introduira les TIC dans sa classe est donc le changement dans son mode de préparation des cours. Avec la médiatisation, c'est le matériel pédagogique et/ou les tâches qu'il faut prévoir à l'avance avec beaucoup plus d'exactitude que pour l'enseignement en présentiel. Ce changement requiert des compétences d'anticipation de la part du tuteur-concepteur (Trinidade, 2006). Jacquinot (1999) souligne que « *du cours à la conception d'un produit de formation : on passe à la matérialisation et la mécanisation au lieu de l'éphémérité et de l'improvisation; il peut y avoir perte du plaisir d'enseigner et de faire apprendre, de la dimension narcissique de la transmission* » ( n.p.). Les enseignants de l'IFCEN – s'ils veulent que le dispositif évolue – doivent donc comprendre et accepter cette différence dans la pratique pédagogique qu'expliquent en ces termes Reffay et Chanier (2005) :

*Un cours à distance ne se limite pas à la mise en ligne d'un contenu suivi de la correction de devoirs individuels, y compris en utilisant des plates-formes de téléformation. Ce cours nécessite une scénarisation préalable des activités pédagogiques, la conception de ressources permettant de guider les apprenants dans leur apprentissage, de s'autoévaluer et aussi de construire leur connaissance en communicant avec d'autres, en particulier dans des forums* (p. 6).

Henri (2003) énonce plus précisément les éléments à planifier : « *le scénario d'apprentissage, les documents de référence, les outils de travail et de communication que les étudiants utiliseront, les consignes et les conseils qui guideront l'apprentissage, les mécanismes d'accompagnement et de suivi, les modalités d'évaluation, etc.* (p. 74 ; cité par Mangenot, 2006b : 70).

Enfin, Mangenot (2011) souligne que dans l'enseignement des langues, lorsqu'on est tuteur d'une tâche qu'on a soi-même conçu, on peut l'adapter au public spécifique tant au niveau linguistique qu'en fonction des centres d'intérêts ou des besoins professionnels. De plus, étant donné la nécessité de faire communiquer les apprenants, la connaissance de chaque groupe facilitera l'adaptation des tâches et du scénario de communication[43] (p. 215).

## 5. Le tutorat : un métier à part entière ?

La réponse à cette question est importante pour les recrutements futurs à l'IFCEN. Faut-il recruter des tuteurs ou des enseignants spécialisés dans le tutorat ? Un enseignant « lambda » est-il apte à exercer cette fonction de tuteur ? En effet, Ben Sallah (2010) regrette *« l'improvisation du traitement de la question tutorale qui prévaut dans le choix de nombreux dispositifs* » (p. 13). De même, Rodet (2005) évoque un statut trop souvent bricolé (p. 132). C'est aussi pour ne pas tomber dans cet écueil que la responsable pédagogique m'a fait venir à l'IFCEN.

Rodet (2005) se montre tranché sur la question :

*Plutôt que de confier des tâches de tutorat à des professeurs (en heures complémentaires) dont nous savons qu'ils sont, pour la plupart, plus aptes à enseigner qu'à supporter les apprenants dans leurs parcours de formation, le recrutement des tuteurs [pourrait privilégier] d'autres profils (pédagogues, méthodologues, technologues, psychologues, …)* (p. 132).

Si pour Djafar-Girard (2009), le métier de tuteur est différent de celui de professeur, « *la présence d'une expérience préalable d'enseignement et/ou d'encadrement en présentiel […] est un atout pour le futur tuteur, elle ne peut que faciliter la transition. Elle permet d'établir des passerelles entre deux métiers complémentaires qui s'enrichissement mutuellement* » (cité par Ben Sallah, 2010 :

[43] « *A savoir, l'organisation des contributions des apprenants et de l'enseignant à la réalisation de la tâche. Dans le cas d'activités individuelles ne faisant pas l'objet d'une mise en commun, ce critère n'est pas pertinent* » (Mangenot, 2006b : 26).

13). Néanmoins, elle affirme que « *les compétences requises à la mission du tuteur à distance sont plus larges que celles nécessaires à un enseignant en présentiel*. » Elle insiste sur « *les exigences et difficultés du métier de tuteur* » qui requiert « *un engagement, une disponibilité, une réactivité (rapidité de rétroaction) et une auto-motivation.* » Elle cite également Audet (2009) qui « *rajoute sa formule 3 P : Passion, Proactivité, Patience*. » Enfin, elle montre que logiquement la charge de travail du tuteur est également plus importante (Ibid. : 15).

Enfin, Ecoutin (2001) défend la position qu' « *on ne s'improvise pas tuteur* » (p. 10). Néanmoins il reconnait que dans la pratique les situations sont diverses, tant au niveau du choix personnel de l'enseignant que des attentes :

> *Certains considèreront qu'il faut spécifier et même isoler cette fonction d'accompagnement, d'autres chercheront à construire une continuité évolutive des métiers actuels aux métiers à venir. […] Ces choix seront d'autant plus importants que le tutorat sera considéré comme une fonction-clé, critique pour la qualité de la formation délivrée. […] Dans tous les cas, l'explicitation d'un ensemble de tâches, de conditions de travail et de compétences ne doit pas être négligée* (p. 11).

Pour ma part, j'adopte plutôt la position d'Ecoutin. Je considère qu'à l'IFCEN la fonction tutorale a été improvisée jusque là et regrette qu'elle ne relève pas davantage d'un choix individuel. J'avais émis l'hypothèse que la prise de conscience de la spécificité de la fonction tutorale permettrait une amélioration des pratiques. Cette spécificité, si elle fait l'objet d'un consensus parmi les chercheurs, n'implique pas forcément qu'« être tuteur » soit un métier à part entière qui nécessiterait un recrutement spécifique. D'autant qu'administrativement il serait impossible de recruter à l'IFCEN un tuteur qui n'enseigne pas. De plus, je pense que la qualité du suivi par l'enseignant est facilitée par ses tâches de tuteur et la médiatisation, et réciproquement. Par contre, je crois également à la nécessité de la formation (voire de l'autoformation) car pour moi le tutorat relève de fonctions et de compétences spécifiques.

## 6. Le tuteur, le dispositif et l'autonomie

Le rôle du tuteur est indissociable du dispositif dans lequel il évolue. Le type de dispositif mis en place par l'institution engendre inévitablement des contraintes pour l'apprenant et pour l'enseignement. Ainsi, nous pouvons mettre en perspective les objectifs des « *programmes à structure souple* » qui, selon Paquette (2001), favorisent les possibilités de dialogue et l'autonomie, avec ceux du dispositif de l'IFCEN.

| Buts des programmes à structure souple pour l'apprenant | Objectifs de l'encadrement | Adaptation des buts au projet de l'IFCEN ? |
|---|---|---|
| Atteindre les objectifs prévus dans la formation et développer l'autonomie (Dionne et al., 1999 : 76). | Soutenir l'étudiant dans sa démarche et l'aider à surmonter ses difficultés d'apprentissage. | • Le choix du modèle français d'école préparatoire par les chinois a été fait pour sa capacité à développer la réflexion et l'initiative qui sont constitutives de l'autonomie.<br>• La responsable pédagogique a choisi de mettre en place une plateforme d'apprentissage pour développer l'autonomie des apprenants dans la pratique du français.<br>• Il est impératif que les étudiants atteignent les objectifs de la formation pour valider leur diplôme d'ingénieur. |
| « *Assister l'étudiant dans la formulation et la réalisation de son projet de formation* » (Deschênes et Paquette, 1999). | Toutes formes d'activités de support pour atteindre l'objectif. | Le choix de l'apprenant de son projet de formation équivaut à celui de venir étudier à l'IFCEN. Ensuite, le programme de français imposé ne lui laisse plus de liberté de choix. |
| Fournir « *des occasions d'échanges avec d'autres personnes* » (Dionne et al., 1999). | Favoriser ces échanges et être ouvert aux échanges avec les étudiants en se mettant en position de « personne ressource ». | La présence d'exercices autocorrectifs ne favorisait pas les échanges. Les professeurs empêchaient les étudiants de parler entre eux en AEA dans un esprit de « discipline ». Or, les étudiants désiraient bénéficier de l'aide des autres apprenants et faire davantage d'activités de production[44]. Il m'a donc semblé intéressant de faire mettre en œuvre un travail de groupe de type collaboratif dans notre expérimentation. Sans aller jusqu'au travail collaboratif, des possibilités d'échanger en ligne (sur des forums ou des blogs par exemple) pourraient être prévus pour l'évolution du dispositif de l'IFCEN. |

L'idéal pour l'évolution du dispositif de l'IFCEN serait d'articuler, comme le préconise Jacquinot (1999), trois conceptions de l'autonomie comme base de l'autoformation : la centration sur la socialisation, sur le développement cognitif (« apprendre à apprendre ») et sur les ressources technico-pédagogiques (individualisation des durées, des rythmes, interactions avec l'ordinateur)

[44] Voir l'état des lieux (troisième partie) : pp. 54-61.

[n. p.]. Ainsi, en dépit des contraintes du dispositif, l'apprenant pourrait tout de même développer son autonomie. Soubrié (2006a) souligne que « *tout la difficulté [consiste] à trouver un juste équilibre entre liberté, contraintes et guidage*. » Dans la définition que donne Portine (1998) de l'autonomie, l'auteur insiste bien sur cet aspect : « *l'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire* » (cité par Soubrié, 2006a : 6).

Indépendamment du choix du dispositif, Denis (2003) affirme qu'à la base *« un minimum d'autonomie et une certaine motivation des apprenants sont nécessaires. […] C'est donc aux encadrants (dont le tuteur) de contribuer à développer chez les apprenants des compétences transversales* » (p. 24). Comme le souligne Barbot (2006) :

> *L'accompagnement autonomisant implique d'adopter une perspective de complexité englobante. Il s'agit de se placer sur un plan affectif, celui de la motivation, sur un plan cognitif et sur un plan social et interculturel pour s'adresser à la personne dans sa globalité et lui permettre de s'approprier de son apprentissage* (p. 41).

Là encore, la difficulté principale pour le tuteur est de trouver un juste milieu entre un guidage excessif et laisser les apprenants livrés à eux-mêmes. Jacquinot (1999), qui s'appuie sur une recherche du CNAM[45] (Conservatoire National des Arts et Métiers), signale également qu' « *il y a un difficile équilibre à tenir entre faire et se reprocher de faire trop par rapport à la logique d'autoformation ou, au contraire ne pas faire ou faire le minimum, et se sentir coupable de ne pas mieux aider* » (n.p.).

En définitive, comme le précise Rodet (2001) :

> *D'étayage en effacement, le tuteur doit en permanence se poser la question du « juste ce qu'il faut, quand il faut ». Bien évidemment […] l'institution pédagogique, en fonction des consignes ou de la liberté qu'elle laisse au tuteur, mais aussi l'apprenant par l'expression de ses besoins d'encadrement influent directement sur la nature des tâches à assumer par le tuteur* (p. 8).

## 7. Rôles, fonctions et tâches du tuteur

On l'a vu, les rôles du tuteur varient avec les contextes institutionnels et organisationnels. Rodet (2001) évoque un « *profil d'homme orchestre que devrait posséder le tuteur "tout terrain"* » (p. 3) et Denis (2003) « *un super tuteur multifonctions* » (p. 42) mais "noyer" les tuteurs sous un afflux de rôles à tenir parait contre-productif. J'ai donc établi une grille de référence des fonctions du tuteur. Pour ce faire, il m'a fallu circonscrire les grands principes inhérents à tous dispositifs et les rôles qui me paraissaient adaptés au contexte de l'IFCEN et du dispositif déjà existant[46].

A partir de la définition du tutorat qui a précédé, nous pouvons identifier des éléments récurrents que les professeurs de l'IFCEN doivent connaitre : le tuteur est une « personne ressource »,

[45] Thesmar, Wittorski, Orofiamma, « *Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité : le cas des APP* », 1995.
[46] J'ai procédé de même pour la constitution de la seconde grille de référence faisant suite à l'expérimentation.

c'est un animateur et un médiateur et il a pour rôle transversal de rendre l'apprenant autonome. De plus, il est important pour moi de me situer dans une perspective de centration sur l'apprenant et les apprentissages, suivre les recommandations d'Ecoutin (2001), me semble donc pertinent : « *aider l'apprenant à comprendre comment il apprend est la première démarche de cette attitude. L'initier aux technologies et aux modes de communication et de travail médiatisés en sera une seconde* » (p. 13).

De façon générale, ce sont les six grandes fonctions énumérées par Denis (2003) dans son « *profil de référence* » que les chercheurs retiennent (Ben Sallah, Mangenot, Nissen, etc.) en ne citant pas une septième fonction qui serait « *l'accueil, la mise en route des actions de formation* » (p. 7) : 1. Disciplinaire, 2. Méthodologique, 3. Technique, 4. Sociale, socio affective et motivationnelle, 5. Auto régulation et métacognition, 6. Evaluation.

J'ai adopté les conceptions de Lebel qui considère que, sur le plan cognitif, le tuteur doit « *apporter du support dans le traitement des informations* », le plan méthodologique consiste en « *des actions qui visent à permettre à l'apprenant d'améliorer ses stratégies cognitives* » et le plan métacognitif « *porte sur le contrôle conscient (par l'étudiant) de son propre fonctionnement cognitif. Le tuteur [devant] aider l'apprenant à prendre conscience des tâches cognitives à réaliser* » (citée par Rodet : 2001, 6).

Néanmoins, Charlier (2000), rappelle que « *les interventions du tuteur dépendent principalement des principes pédagogiques (exemple : constructivisme, collaboration, isomorphisme...) et des méthodes d'apprentissage qui sont à la base du dispositif de formation* » (citée par Denis, 2003 : 8).

En ce qui concerne les rôles du tuteur en langue, Mangenot (2011), se référant à une étude de Nissen (2009) sur une formation de langue hybride, constate que ces rôles ne sont pas fondamentalement différents de ceux déjà relevés par d'autres auteurs ayant étudié les formations à distance (p. 220). Il répond donc à une de mes questions d'origine : *Les rôles du tuteur sont-ils différents en présentiel et en distanciel ?* Il souligne néanmoins que le tuteur doit en outre créer des situations réalistes et motivantes et interagir avec les apprenants afin de faciliter l'acquisition de la langue : le tuteur est « *un des interactants de la situation de communication préalablement créée* » (Mangenot, 2011 : 213). De plus, « *la dimension évaluative ne se joue pas comme dans les sciences exactes : un énoncé d'apprenant doit être jugé plus sur sa compréhensibilité, sa capacité à faire progresser l'interaction, que sur son exactitude* » (Ibid). Même si j'adhère à ce point de vue, je considère tout de même qu'il est légitime que certains professeurs accordent de l'importance à la correction de la langue (tels tut. 2 et tut. 4)[47]. De plus, il me semble logique qu'en fonction de la tâche, le résultat soit aussi évalué sur le plan linguistique et non pas uniquement communicationnel.

[47] On se réfèrera au débat *fluency/accurency.*

Enfin, parmi les nombreux dispositifs de formation en langues observés par Nissen (2005), les rôles du tuteur, dans l'un d'eux, me semblent bien correspondre à ceux qu'on peut attendre pour l'évolution du dispositif à l'IFCEN (que je souhaiterais basée sur le développement de la production et des échanges) :

> *Le tuteur a pour fonction de guider l'apprenant dans le choix de ses activités, de faciliter son apprentissage, de répondre aux éventuelles questions, de donner des retours sur la langue et sur le contenu par rapport aux productions intermédiaires ou finales que lui remet l'étudiant. De plus, lorsqu'il s'agit d'une activité en groupe, le tuteur aide le groupe à se gérer et à organiser le fonctionnement commun* (Nissen, 2005 : 5).

## 8. Compétences spécifiques et générales du tuteur

### a. Compétences spécifiques à l'encadrement des apprenants

Quand un dispositif repose sur une pédagogie active, Denis (2003) recense trois types de compétences qu'elle met en relation avec les fonctions du tuteur : des compétences pédagogiques et relationnelles, des compétences techniques et des compétences disciplinaires. En découle le tableau suivant (p. 10) :

| Types d'interventions | Compétences associées |
|---|---|
| Accueil, mise en route | Compétences pédagogiques, relationnelles, disciplinaires et techniques |
| Accompagnement technique | Compétences techniques |
| Accompagnement disciplinaire | Compétences disciplinaires |
| Accompagnement méthodologique | Compétences pédagogiques et relationnelles |
| Autorégulation et métacognition | Compétences pédagogiques, relationnelles et disciplinaires |
| Évaluation | Compétences pédagogiques et disciplinaires |
| Personne-ressource attitrée | Compétences relationnelles et disciplinaires |

**Tableau 1.** *Compétences associées aux fonctions tutorales*

Doc. 6 : Tableau de Denis (2003)

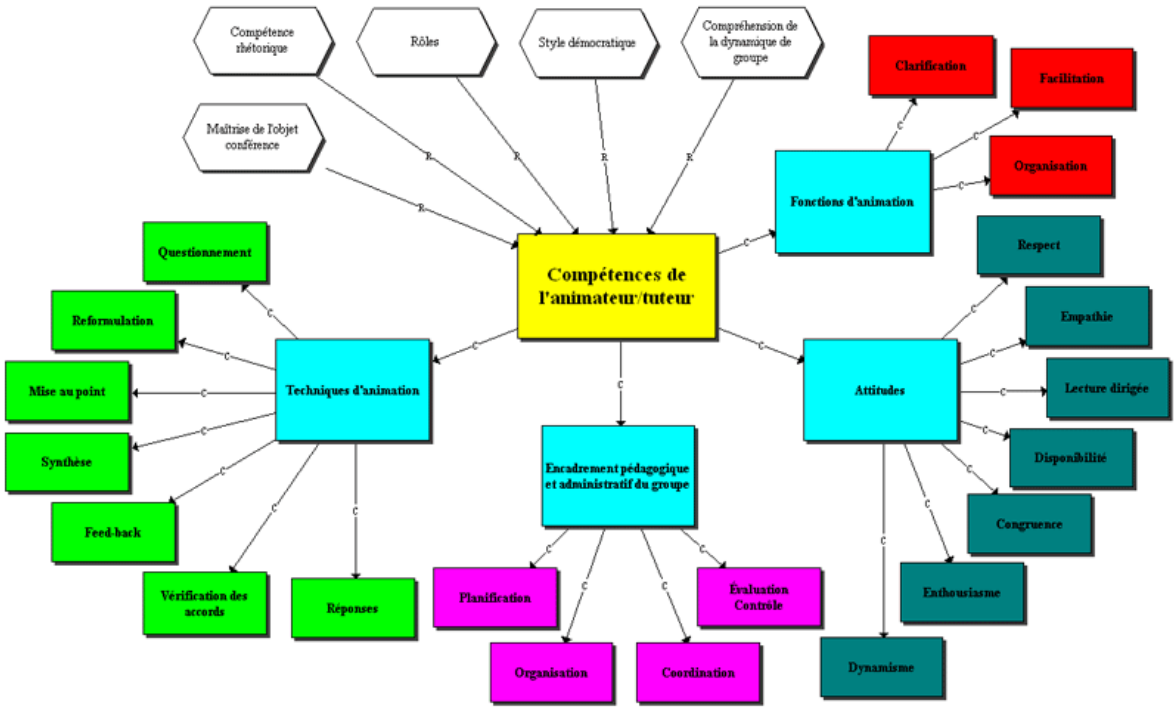
Ici encore on peut parler « *d'un profil de compétences aux multiples facettes qui relève d'une formation en psychologie sociale, en méthodologie, en psychologie de l'apprentissage et en informatique (Denis, 1990). C'est la combinaison de ces compétences qui fait la qualité de l'intervenant.* » (Denis, 2003 : 10).

En outre, Mangenot (2011) indique que « *devenir tuteur en langue demande une formation à trois types de compétences spécifiques* » que nous pouvons citer :

- Pour le tuteur-concepteur (c'est moi qui spécifie), « *conception ou aménagement de tâches amenant les apprenants à interagir le plus possible, tout en tenant compte de leurs possibilités langagières, de leur disponibilité et de leurs centres d'intérêt.* »
- Pour le tuteur « *animation des échanges, articulation entre le statut de pair et celui de tuteur* ;
- *correction des productions, appuyée sur une bonne connaissance des outils disponibles et des spécificités de la correction en langue à distance* » (pp. 223-224).

## b. Compétences générales

Le schéma des compétences présenté dans le *Guide d'orientation de la scénarisation du tutorat en ligne* (2007), déjà cité, permet d'avoir un regard synthétique sur l'ensemble des compétences demandées aux tuteurs :




Doc. 7 : Schéma des compétences de l'administrateur/tuteur d'Hotte et Besançon (2007).

Pour Linard (2003), le tuteur doit donc posséder des « *compétences heuristiques globales de haut niveau, [et doit être] capable d'affronter des situations imprévues, embrouillées et instables, et de redéfinir lui-même les tâches si nécessaires* » (p. 152).

Comme pour l'établissement des rôles du tuteur, afin de conseiller et avoir du recul par rapport aux pratiques des tuteurs de l'IFCEN, il m'a fallu circonscrire les compétences nécessaires à la fonction. Pour ce faire, de plus en plus de référentiels de compétences existent. Pour mener ma

réflexion, j'ai notamment pris connaissance de celui de l'Agence Universitaire de la Francophonie : le « *Référentiel de compétences de la certification tutorat* » qui recense « les rôles, compétences requises et tâches des tuteurs à distance ». Les compétences du tuteur sont mises en relation avec les rôles qu'ils remplissent. On trouve ainsi des compétences de type disciplinaire et pédagogique, de type pédagogique uniquement, de type relationnel et communicationnel, de type psychologique et psycho-sociologique, de type technique, de type psycho-pédagogique et psycho-sociologique et enfin institutionnelles, pédagogiques et relationnelles. Toutes ces compétences sont relevées dans une perspective de centration sur l'apprenant. Ce type de référentiel démontre l'importance de la formation des tuteurs.

Dans la perspective de ma commande de stage, il m'a semblé nécessaire de tenir compte également des compétences plus générales requises pour le tuteur à l'intérieur d'un dispositif de formation. Le référentiel de Salam et Valmas (2009), élaboré à partir de l'exercice du tutorat dans des dispositifs hybrides, retient quatre grandes familles de compétences qu'ils présentent sous forme de tableau :

A. Compétences socioculturelles et collaboratives :
   A.1. Compétences socio-affectives ;
   A.2. Compétences collaboratives ;
   A.3. Compétences interculturelles.

B. Compétences pédagogiques et disciplinaires :
   B.1. Compétences de planification pédagogique ;
   B.2. Compétences de gestion des interactions avec les apprenants ;
   B.3. Compétences de gestion du temps ;
   B.4. Compétences disciplinaires (linguistique ou langagière).

C. Compétences techniques :
   C.1. Compétences d'utilisation des TIC ;
   C.2. Compétences sémio-pédagogiques.

D. Compétences de réflexion et de formation de soi :
   D.1. Acquérir des savoirs universitaires ;
   D.2. Acquérir des savoirs spécifiques au projet ;
   D.3. Développer un esprit de réflexion et de critique.

Doc.8: Référentiel de compétences de Salam et Valmas (2009 : 7)

Les auteurs précisent que ces familles de compétences ne sont pas « *hermétiquement séparées les unes des autres* » et « *que chaque paramètre peut avoir des retentissements sur les autres* » (Ibid.).

Enfin, il me faut insister sur trois types de compétences qui me semblent importantes pour l'exercice du tutorat par des enseignants non formés, comme pour l'acquisition de savoir-être plus généraux :

- Etre capable de faire preuve d'autonomie (Barbot, 2006; Denis, 2003 ; Ecoutin, 2001).
- Etre capable de faire preuve d'adaptation (Celik, 2004 ; Barbot, 2006).

- Etre capable d'innovation ou de changement (Ecoutin, 2001).

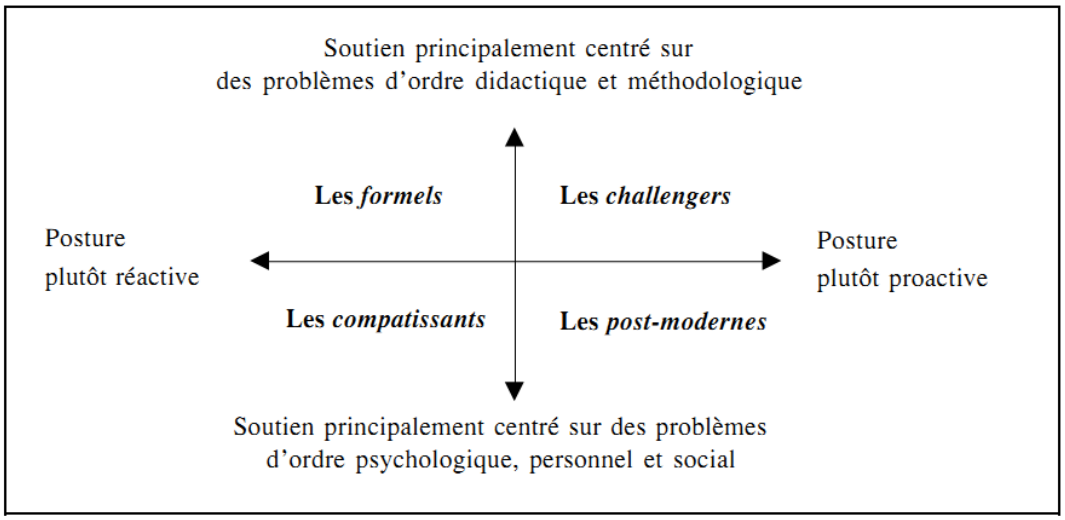
## 9. Modèles d'exercice de la fonction et types d'interventions préconisées

Glickman (2002), distingue deux types de « *postures tutorales* » :

*Les tuteurs plutôt réactifs ayant tendance à se contenter de répondre aux demandes explicites des apprenants, sans anticiper sur ces demandes et sans chercher au-delà, tandis que les tuteurs plutôt proactifs prennent l'initiative de proposer une aide et s'appliquent à faire émerger des demandes* (p. 8).

Dans le cas du tutorat à l'IFCEN, étant donné que les apprenants n'osent pas forcément poser des questions au professeur, je pense également que le tutorat proactif est plus adapté. C'est à l'enseignant à intervenir spontanément pour rappeler les objectifs et les échéances, inciter chaque apprenant à participer, faire des synthèses, etc. Denis (2003) ajoute que « *l'efficacité de la proactivité du tuteur a par ailleurs été démontrée dans divers contextes (De Lièvre, 2000 ; Denis, 1990)* » (p. 35). Elle termine en soulignant une des difficultés du tutorat : « *reste à voir jusqu'à quel point la proactivité du tuteur doit laisser place à l'autodirection de l'apprenant.* » (Ibid. : 35).

De plus, à partir de la nature du soutien que les tuteurs estiment devoir apporter et de la manière dont ils l'assurent (réactif/proactif), Glickman (2002) relève quatre catégories de tuteurs dont le schéma suivant permet de comprendre les particularités :




**Typologie des tuteurs**

Doc.9: Schéma de la typologie des tuteurs de Glickman (2002 : 9)

Selon Glickman (2002), ces différences entre tuteurs s'expliquent à partir de trois facteurs inter reliés : « *l'idéologie pédagogique des dispositifs institutionnels dans lesquels exercent les tuteurs*[48] », « *la formation première des tuteurs et leur expérience professionnelle* », « *leur satisfaction par rapport à l'emploi qu'ils occupent et à l'exercice d'une fonction tutorale […] ainsi que la manière*

[48] Les contenus, l'évaluation des acquisitions/les processus d'autonomisation, le développement personnel, l'acquisition de connaissances.

*dont leurs enjeux professionnels ou leurs options idéologiques les conduisent à investir dans cette fonction.* » Sans rentrer dans une analyse détaillée (intéressante pour expliquer le positionnement de certains tuteurs face aux perspectives d'évolution du dispositif), j'ai situé la majorité des tuteurs de l'IFCEN dans la catégorie des challengers : « *Ils sont proactifs, mais uniquement sur des questions d'ordre didactique et méthodologique. Ils travaillent dans des dispositifs qui privilégient les contenus d'apprentissage et sont de formation « académique ».*

Par ailleurs, Tricot (2004), met en relation le type de guidage du tuteur avec les connaissances antérieures de l'apprenant et le but d'apprentissage. Il énonce les principes suivants :

- « *A but égal, fournir d'autant moins de guidage que l'apprenant a de connaissances ;*
- *laisser l'apprenant produire la plus grande quantité possible d'erreurs ou d'hésitations tant que cette quantité n'empêche pas la réalisation de la tâche envisagée ;*
- *si la réalisation de la tâche est menacée, alors guider ;*
- *le guidage ne permet pas de compenser un trop grand décalage entre le but d'apprentissage visé et les connaissances de l'apprenant ;*
- *formuler très précisément le but n'est pas systématiquement un guidage efficace ;*
- *le guidage par la procédure n'est pas systématiquement efficace* » (p. 106).

Ainsi, de même qu'en fonction du développement de l'autonomie, le guidage doit diminuer au fur et à mesure de l'accroissement des connaissances de l'apprenant.

Enfin, on trouve trois grands principes que le tuteur devrait adopter pour avoir des pratiques qualitatives :

- L'importance de la régularité des interventions (Charlier et al., 1999 : 4) ;
- la modulation du tutorat en fonction d'un apprentissage individuel ou en groupe (Nissen, 2005 : 8) ;
- La diversification de ses interventions en fonction de chaque sujet apprenant (Barbot, 2006 : 35 ; Glickman, 2002 : 12).

Pourtant, Glickman (2002) fait remarquer que « *la plupart des tuteurs ne modulent pas leurs pratiques en fonction des apprenants qu'ils ont en charge. […] Au sein d'un même dispositif, un même tuteur aura fortement tendance à avoir des pratiques identiques, indépendamment des apprenants auxquels il s'adresse* » (p. 9).

## 10. La formation du tuteur

Nous l'avons vu, le tutorat est une fonction spécifique dont les compétences sont nombreuses et ne sont pas toutes possédées par l'enseignant[49]. On ne peut donc pas s'improviser tuteur. Dans ces conditions, la formation du tuteur parait indispensable. Ben Sallah (2010 : 1) et Charlier et al. (1999 : 345) estiment qu'elle permet d'harmoniser les pratiques ce qui permettrait de répondre aux attentes de la responsable pédagogique de l'IFCEN[50] Ainsi, depuis quelques années, les formations de tuteur se multiplient.

Après avoir présenté trois types de formation, Denis (2003) expose sa propre approche de la formation des tuteurs. Elle préconise sept étapes : 1) Vécu, 2) Représentation, 3) Définition, 4) Charte du tuteur, 5) Pratique, 6) Animation-Régulation et 7) Suivi et partage de pratiques.

Reffay et Chanier proposent, eux, trois étapes qu'ils explicitent dans le schéma suivant :

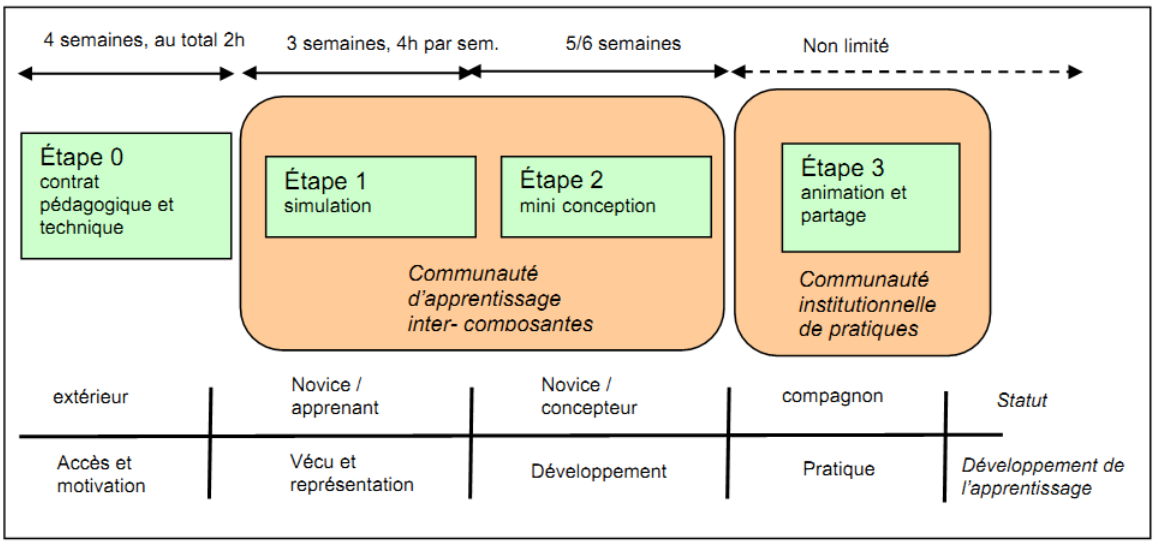



**Figure 5 -** Vue d'ensemble du dispositif de formation « Premiers pas en téléformation » pour les enseignants de l'université.

Doc. 10 : Reffay et Chanier (2005 : 17)

Grâce à ces deux exemples et à d'autres lectures sur le domaine, nous avons constaté que la formation des tuteurs repose sur certains grands principes qui me paraissent également réalisables en autoformation si les tuteurs sont suffisamment autonomes. Nous pouvons en énumérer ici les principaux :

- La sensibilisation au référentiel de compétences
- La pratique réflexive (Ben Sallah, 2010 : 16 ; Denis, 2003 : 38 et 41 ; Reffay & Chanier, 2005 : 7)

[49] « *Un tuteur doit idéalement […] posséder les compétences de base d'un formateur auxquelles il faudra ajouter les compétences spécifiques liées à la nature du dispositif et de son rôle dans ce dispositif.* » (Denis, 2003 : 30).

[50] Notons ici que la RP ne m'avait pas demandé de proposer une formation des tuteurs dans la mesure où elle n'avait pas de recul sur les connaissances et les pratiques des tuteurs notamment.

- La conception de ressources
- L'expérimentation et le suivi des actions
- La création d'une communauté de pratiques (Reffay, 2005 par exemple)
- Dans l'idéal, certains ajoutent le vécu d'une formation à distance en tant qu'apprenant (Denis, 2003, par exemple)

En FLE, comme pour n'importe qu'elle formation en langues, je rajouterais comme pré-requis à la formation :

- La connaissance des principes qui prévalent actuellement dans la didactique des langues (pédagogique active, approche actionnelle, approche par les tâches) et leurs liens avec les TICE.

On notera également qu'une formation de tuteurs peut avoir lieu à l'intérieur même de l'institution (Hotte et Besançon, 2007 : n.p.). Cette formation peut être adaptée au tutorat en langues : il s'agirait alors de présenter au tuteur le contexte institutionnel et les aspects techniques, le contenu (activités, objectifs, etc.), les principes pédagogiques, les tâches prescrites et le scénario de communication envisagé en fonction des activités. De cette manière, le tuteur pourrait avoir connaissance des attentes du responsable de projet et adapter ses pratiques en conséquence. En effet, les enseignants de l'IFCEN m'ont fait part oralement à plusieurs reprises de leur besoin d'être cadrés dans l'exercice de leurs fonctions et qu'on leur indique explicitement ce qu'ils devaient faire.

En définitive, la formation m'apparait comme nécessaire pour faire évoluer les représentations des tuteurs. En outre, l'expérimentation, le vécu du tutorat en ligne dans un dispositif à distance – ou hybride pour ce qui concerne les enseignants de l'IFCEN –, permet notamment la découverte de ce qui fait la particularité de l'apprentissage des langues à distance : les « *spécificités des interactions et de ce qu'elles impliquent en termes d'organisation et de gestion de la formation (gestion du volume, du temps, des outils, questions de supervisions, de validation, de corrections et d'évaluation…)* » (Degache & Nissen, 2008 : 4).

## 11. Conclusion

Il me semble que les soubassements théoriques liés à mon action de stage ont permis de répondre à mes questionnements initiaux : « *En quoi le rôle du tuteur dans un dispositif médiatisé change-t-il de celui de professeur ? Quels sont les effets de la médiatisation sur l'enseignement ? Quelle est la spécificité de la fonction de tuteur Les rôles du tuteur sont-ils différents en présentiel et en distanciel ?*» Ils m'ont également permis de concevoir deux grilles de référence des fonctions du tuteur comme nous allons le voir dans la dernière partie (*« Quels peuvent être les rôles et les fonctions du tuteur dans le dispositif proposé à l'IFCEN ? Quels changements peuvent induire une amélioration des pratiques ? »*). Enfin, ils ont confirmé les hypothèses liés à ma problématique (« *Quels sont les pré-requis nécessaires pour que les tuteurs puissent développer des pratiques de tutorat efficaces,*

*permettant d'atteindre les objectifs visés, et conformes aux principes pédagogiques actuels de la didactique des langues que l'IFCEN cherche à adopter ?* ») : la prise en compte de la spécificité de la fonction (rôles, tâches, compétences des tuteurs), la formation des tuteurs, le modèle pédagogique (type d'activités proposées, rôle du tuteur) et l'explicitation des choix pédagogiques constitutifs du dispositif devraient être garantes de la qualité des pratiques.

# III. ANALYSES EMPIRIQUES

Le cadre théorique, la connaissance du terrain acquise tout au long du stage et ma méthodologie de recueil des données m'ont permis de pouvoir prendre du recul par rapport au dispositif de formation proposé à l'IFCEN. Avant d'exposer les conclusions de l'état des lieux fourni à la RP, je présente plus avant les acteurs de ce dispositif sans lesquels je ne pourrais répondre à ma problématique, à savoir : les tuteurs.

## 1. Profil des professeurs/tuteurs

L'analyse du profil des enseignants est importante car elle permet d'expliquer certaines prises de position de leur part au cours de l'avancée du stage et l'évolution de mes objectifs[51]. Elle est également utile dans une perspective de réflexion sur le statut et le rôle de l'enseignant qui devient tuteur. Pour réaliser cette présentation, je m'appuie sur les entretiens semi-dirigés et informels et sur les propos tenus au cours des réunions pédagogiques auxquelles j'ai assisté.

Les enseignants de français travaillent en binôme. Seuls les professeurs français sont tuteurs. Chacun suit "son" groupe une grande partie de la semaine, et le groupe de leur binôme le reste de la semaine. Dans un souci de préserver leur anonymat, je nomme dès à présent les tuteurs de la façon suivante : « tut. » suivi d'un nombre (en liaison avec le groupe qui leur a été attribué). Je présenterai en premier l'équipe de concepteurs puis les enseignants :

*Les concepteurs*

Tut.1 a suivi plusieurs années de master 1 à distance dans différentes universités mais il a choisi de ne pas passer les examens. Il enseigne en Chine depuis plusieurs années. Au premier semestre, il ne faisait pas partie de l'équipe de conception sur la plateforme mais il s'y est intégré au second. Il aimerait développer d'autres types d'activités sur la plateforme mais il ne le fait pas car il compte quitter l'IFCEN et la Chine à la fin de l'année universitaire.

Tut. 4 possède une licence de FLE et justifie de plusieurs années d'expérience d'enseignement en Chine. Il conçoit des exercices sur la plateforme conformément à ce qu'il a vu faire dans les alliances françaises. Il considère qu'il y a plus important à faire pour l'Institut que de développer les TICE.

Tut. 5 enseigne le français en Chine depuis quelques années. Il est inscrit en master 1 de FLE et son mémoire porte sur l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur pour des apprenants chinois. Tut. 5 a été recruté pour être l'administrateur de la plateforme (inscription des étudiants et des professeurs

[51] Charlier et al. (2006) mettent en évidence « *l'importance centrale des acteurs agissant au centre du dispositif, et celle de concevoir ce dernier comme le lieu de la construction de l'autonomie de chacun, autant que d'une double identité, individuelle et collective* » (p. 472).

et gestion de certains problèmes techniques). Pour cela, il a reçu une prime de l'administration chinoise à la fin du second semestre sur avis de la RP. Il a expliqué quelques principes de base aux professeurs de façon à ce qu'ils puissent prendre en main la plateforme. Cependant, les enseignants se sont plaint, auprès de la RP et de moi-même, du fait que ses explications aient été trop succinctes (ils ont constamment peur de commettre des impairs).

Tut. 6 a été recruté pour ses connaissances en multimédia, essentiellement sur le tableau blanc interactif dont finalement il ne se sert pas. Il est le plus diplômé dans le domaine du français langue étrangère et possède déjà beaucoup d'expérience d'enseignement. Il conçoit des exercices sur la plateforme.

*Les enseignants*

Tut. 2 était auparavant professeur de physique dans une école préparatoire en France. Elle n'avait jamais enseigné le FLE auparavant. Elle a été chargée des cours de français des sciences (construction du curriculum également) mais assure aussi des enseignements de français général. Tut. 2 passe de nombreuses heures dans les locaux de l'IFCEN pour travailler et cherche à se former en lisant des articles de recherches.

Tut. 3 a une expérience réduite dans l'enseignement du FLE mais elle possède un diplôme d'ingénieur avec une licence de FLE. Elle a eu des difficultés à faire entendre son avis et ses propositions au milieu de professeurs expérimentés. Au second semestre, tut. 3 a pris en charge des séances de français des sciences.

## 2. Réalisation de l'état des lieux

L'attente première de la RP était que je produise un état des lieux de la perception des acteurs sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage et sur les pratiques de tutorat durant l'AEA et les séances non médiatisées. Je lui ai remis ce bilan au début de la dernière semaine d'avril.

### *2.1. Analyse des résultats du questionnaire des professeurs/tuteurs*

En premier lieu, précisons que cette analyse a été faite consécutivement aux entretiens avec les enseignants et à l'observation des séances d'AEA.

#### a. Représentations sur les TICE et l'utilisation de Chamilo

Les réponses à la question 7, « *Aviez-vous déjà utilisé une plateforme d'apprentissage avant ?* », nous apprennent que la majorité des professeurs/tuteurs ne se sont jamais servis d'une plateforme d'apprentissage. Seul tut. 5 avait déjà utilisé l'outil à la fois comme étudiant, enseignant et concepteur, ce qui explique que ce soit lui qui soit l'administrateur de la plateforme. Tut. 4, quant à lui,

avait déjà encadré des apprenants dans la salle multimédia d'une Alliance française mais pas en tant que conseiller. Il importe également de noter que même si ces deux professeurs affirment avoir déjà utilisé une plateforme d'apprentissage auparavant en tant qu'enseignant, ils n'ont jamais pris le rôle de tuteur tel qu'il a été développé dans la partie théorique de cet écrit.

- *Au début de l'expérimentation de la plateforme, quelle était votre attitude par rapport à l'utilisation des TICE ?*

Parmi les tuteurs qui n'avaient jamais utilisé une plateforme d'apprentissage, tut. 2 et tut. 3 se sont montrés « curieuses » de connaitre un nouvel outil d'enseignement/apprentissage et d'en observer l'utilisation et les résultats et tut.1 « perplexe ». Les trois autres tuteurs étaient « enthousiastes » d'avoir la possibilité d'utiliser leurs connaissances dans le domaine ou intéressés d'utiliser un outil déjà connu (« pas de grand surprise »).

On remarque qu'il n'y avait pas d'opposition fondamentale à l'utilisation des TICE ce qui est un point positif pour l'implication des professeurs/tuteurs dans les séances d'AEA.

- *Votre sentiment a-t-il évolué ? Pourquoi ?*

Après sept mois d'utilisation de *Chamilo*, tut. 3 apprécie d'employer l'outil. Tut. 2 est satisfaite et se rend mieux compte des possibilités d'utilisation de la plateforme « mais aussi des limites ». Tut. 5, qui envisage des perspectives d'évolution des activités en ligne, se dit « plus ouvert envers l'ACAO et les tâches ».

Tut. 4 et tut. 6 trouvent que leurs attentes ont été satisfaites. Il est intéressant de constater que ces deux enseignants conçoivent des exercices sur la plateforme et ont donc eu la liberté de construire le dispositif comme cela leur convenait et surtout en fonction de l'usage des TICE auquel ils sont habitués. L'un des deux affirme : « Je connaissais les potentialités d'une telle plateforme », alors que l'outil est, à mon sens, insuffisamment exploité.

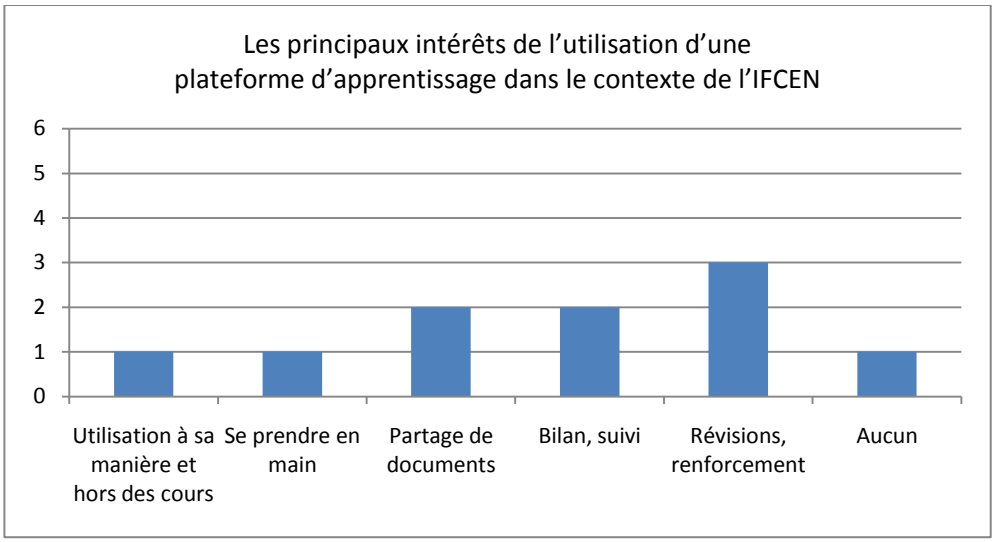
Enfin, tut. 1 ne voit toujours pas « la valeur ajoutée du système ».

- *Quels sont, selon vous, les principaux intérêts de l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage dans le contexte de l'IFCEN ?*

Les réponses à cette question ouverte ont été plutôt laborieuses. Les tuteurs n'ont répondu qu'en fonction de l'utilisation actuelle de la plateforme. Cet état de fait dénote sans doute leur manque de connaissances sur les possibilités d'utilisation d'une plateforme pour l'enseignement/apprentissage. De plus, aucun tuteur n'a parlé des années futures et de la diminution du volume horaire consacré au français. Nous pouvons en déduire qu'il existe une méconnaissance de l'emploi du temps de l'année suivante (qui n'est pas forcément de leur fait) ou que certains tuteurs n'ont pas conscience de l'importance de prendre en compte des objectifs à plus long terme. Je pense que ces difficultés sont

liées à la possibilité que certains professeurs partent l'an prochain (manque d'implication), à une tendance à attendre les décisions de la RP ou à la situation de l'IFCEN qui est un institut "en train de se monter".

La question suivante était une question ouverte que j'ai traduite par un graphique :




Là encore, ce sont les trois concepteurs d'exercices les plus actifs qui ont indiqué que l'intérêt de la plateforme était le renforcement des connaissances acquises durant les cours de français général. Ceux qui ont élaboré le dispositif énoncent ici l'objectif qu'ils ont eux-mêmes fixé. Tut. 4 va même jusqu'à écrire une affirmation très restrictive en commentaire final du questionnaire : « *une plateforme d'apprentissage […] est une extension des exercices faits en cours, ni plus ni moins* ».

Un des objectifs principaux de la mise en place d'une plateforme d'apprentissage annoncé par la RP était d'utiliser *Chamilo* comme une aide pour le suivi des apprenants, or seuls tut. 2 et tut. 5 le font. Néanmoins, étant donné le nombre d'heures consacrées aux français cette année et le fait qu'un groupe ait été plus ou moins attribué à chacun des professeurs français, le suivi des étudiants s'effectue surement d'une autre manière. Cependant, et par conséquent, la majorité des professeurs n'apporte pas de remédiation aux difficultés rencontrées dans les exercices en ligne.

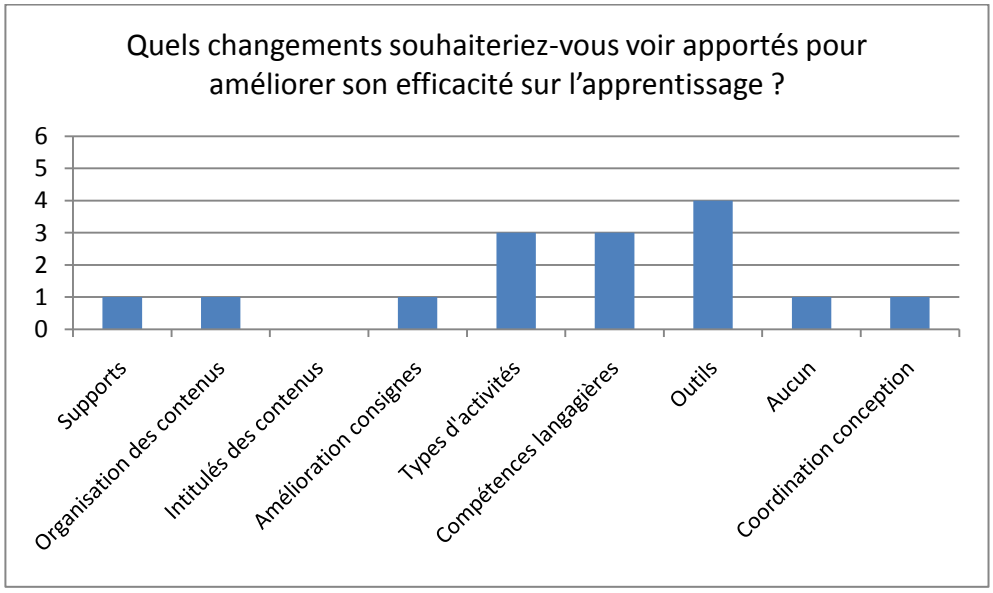
### b. Perception du dispositif actuel

- *Pensez-vous que les exercices de renforcement (« le parcours ») doivent obligatoirement être faits durant les séances d'AEA avec un professeur présent dans la salle ?*

Les réponses sont mitigées. Une moitié des professeurs pense qu'il est important qu'ils soient présents dans la salle afin de répondre aux questions des apprenants (tut. 3, 5 et 6). Une autre moitié trouve que les étudiants pourraient réaliser le parcours à distance, en dehors des cours et noter les difficultés rencontrées pour leur en faire part, soit durant les séances d'AEA ou de « tutorat », soit par

courriel sur la plateforme[52]. Tut. 1 et 4 croient qu'il est nécessaire qu'une personne soit présente mais que cela pourrait être n'importe qui (y compris quelqu'un de non formé à la didactique des langues).

Nous pouvons déduire de ces réponses que les conceptions du rôle du tuteur diffèrent en fonction du degré d'autonomie voulu ou souhaité pour les apprenants. De plus, certains tuteurs n'ont pas conscience de la spécificité de leur fonction. En mettant en parallèle les réponses au questionnaire et celles à l'entretien, nous pouvons conclure que leurs représentations varient en fonction des perspectives désirées d'évolution du dispositif, à savoir : transformer les séances d'AEA pour créer un CRL (sans la présence d'un conseiller tel que nous l'avons défini) ou développer des tâches en ligne.




On remarque que les tuteurs évitent de remettre en question les concepteurs des exercices ou qu'ils n'ont pas réfléchi au dispositif actuel. En effet, tous les items le concernant (support, organisation des contenus, intitulés, consignes) ont été très peu sélectionnés. Nous pouvons essayer d'en analyser les raisons :

- Les tuteurs ne regardent pas réellement le parcours avant la séance d'AEA en tentant d'anticiper les difficultés car il est mis en ligne au dernier moment sur la plateforme. Cet état de fait est lié à l'absence de coordination entre les concepteurs qui ont du mal à travailler en équipe. Par ailleurs, tous ceux qui conçoivent des exercices n'ont pas forcément le temps d'en penser tous les aspects puisqu'ils ont à la fois en charge la conception sur la plateforme et leur travail d'enseignant[53].

[52] Cette dernière solution parait préférable à tut. 2 dans une perspective autonomisante.

[53] On se souviendra que « *la création de tâches non seulement autocorrectives mais également, dans l'idéal, auto-suffisantes en termes d'explications, de feed-back, d'aides, est très coûteuse en temps. Il faut en effet trouver des documents supports intéressants, élaborer les activités proprement dites et fournir tout le support nécessaire pour que les étudiants puissent travailler en autonomie. Se pose également la question de la langue des questions, aides et feed-back* » (Mangenot, 2006 : 21).

- Pendant, ou suite aux séances d'AEA, aucun tuteur ne prend des notes sur les difficultés rencontrées par les apprenants.

Par ailleurs, dans la logique de ses autres réponses au questionnaire, tut. 6 ne voudrait apporter aucune amélioration puisqu'il pense que les étudiants ne rencontrent aucune difficulté. En revanche, la moitié des tuteurs souhaite que le dispositif évolue par le changement du type d'activités, des compétences langagières travaillées et des outils utilisés.

### c. Les connaissances des tuteurs

- *Pour vous, que signifie la notion d'autonomie qu'on trouve dans le sigle A.E.A. ?*

En raison de la médiatisation, et sans doute de la nature des activités présentes sur la plateforme, les tuteurs ont tendance à ne pas savoir quel est leur rôle et à laisser l'apprenant seul face aux rétroactions de la machine. Ils pensent que l'apprenant est alors forcé de « réfléchir davantage » et qu'il ne peut plus s'appuyer sur eux.

- *Connaissez-vous l'approche par les tâches ?*

Rétroactivement, je pense que cette question n'était pas assez précise. Comme je l'ai posée dans la partie du questionnaire consacrée au « tutorat en ligne », je pensais que les tuteurs feraient le lien avec l'utilisation de la plateforme. Cela n'a pas été le cas car tut. 1 et 5 qui disent avoir déjà pratiqué l'approche par les tâches ne l'ont jamais mise en œuvre en utilisant les TICE (cf. entretien).

Globalement, les tuteurs manquent de savoirs et de savoir-faire sur la création d'activités en ligne. Aucun exercice ne s'appuie sur des pages web. Ils ne savent pas vraiment comment utiliser les TICE pour donner du sens à l'apprentissage. Or,

> *L'enseignant doit aujourd'hui se doter de nouvelles compétences pédagogiques pour développer les concepts didactiques liés à l'utilisation des TICE. Pour concevoir des programmes pédagogiques sur des dispositifs de formation médiatisés, il se devrait de dépasser une approche béhavioriste - basée sur des exercices type Hot Potatoes - et d'apprendre à générer des tâches multimédias communicatives ou actionnelles, plaçant ainsi l'interaction au cœur du dispositif et orientant la formation à distance vers une approche constructiviste* (Manderscheid, Jeunesse, 2007).

- *Quelle(s) sont, selon-vous, la(les) différence(s) entre un tuteur et un enseignant ?*

Globalement, cinq tuteurs sur six n'ont pas de connaissances théoriques sur les rôles du tuteur, la différence entre un tuteur et un professeur. Les sept mois de pratique de tutorat ne leur ont pas forcément permis de développer une réflexion approfondie sur leur changement de rôle. Cependant,

sur les cinq, trois (tut. 1, tut. 2 et tut. 3) se sont dit prêts à recevoir des conseils et/ou suivre une formation.

### d. Possibilité d'évolution vers du tutorat en ligne ?

- *Seriez-vous prêts à intervenir dans la semaine par écrit sur la plateforme (sur des forums par exemple) pour motiver les interactions entre étudiants et apporter un soutien linguistique et méthodologique notamment ?*

Là encore l'équipe est divisée. Tut. 1, tut. 2 et tut. 5 ont tous trois répondu « oui ». Seul tut. 3, sur les trois ayant répondu « non », ne souhaite pas être tuteur en ligne par manque de temps (mais elle aurait été intéressée). Tut. 4 préfère garder son statut de professeur (en présentiel) et tut. 6 se montre opposé à toute évolution de son rôle par rapport aux séances d'AEA actuelles.

Rappelons tout de même que j'ai pu constater, suite à mes entretiens avec les tuteurs, qu'au moins cinq sur six n'ont pas de représentations de ce qu'est le tutorat en ligne d'où la présence de certains blocages sans doute (mais pas seulement).

A la question *« Que penseriez-vous d'introduire l'approche par les tâches dans le cadre des séances d'AEA de l'IFCEN ? »,* ce sont logiquement les quatre mêmes tuteurs qui aimeraient que les tâches en ligne se développent. Personne ne s'y oppose réellement, hormis tut. 4 car pour lui ce n'est pas le but de l'AEA.

En conclusion, trois tuteurs sur six sont motivés pour créer des tâches et les tutorer. Il nous semble donc possible de développer l'apprentissage à distance. Il est néanmoins nécessaire que les tuteurs arrivent à travailler en équipe pour la conception afin d'alléger la charge de travail.

De plus, si on reprend certaines des recommandations de Drissi, Talbi et Kabaj (2006) nécessaires au bon fonctionnement d'un dispositif - et qui confirment nos hypothèses de départ - il faut :

- Favoriser l'appropriation du dispositif de formation à distance par les enseignants-tuteurs en :
  - « *aidant les tuteurs à s'adapter à l'usage du dispositif* » ;
  - « *leur donnant un dossier spécifique contenant l'intention pédagogique du dispositif en termes d'objectifs et de démarche pédagogique* » ;
- « *sensibiliser le tuteur à être conscient de son rôle primordial dans la réussite du projet* » ;
- « *faire appel, de la part de l'institution qui conçoit la formation, à des tuteurs polyvalents, motivés pour un tel travail […] en proposant un profil bien déterminé pour le recrutement* ».

## *2.2. Analyse des résultats du questionnaire des apprenants de l'IFCEN 1ère année*

Le questionnaire a été rempli par 103 étudiants sur 107, cinq groupes sur sept l'ont fait durant la séance d'AEA, le dernier en dehors du cours étant donné que la séance d'AEA tombait un jour férié.

Ce groupe avait cinq jours pour compléter l'enquête mais certains étudiants ont oublié et le tuteur n'a pas assuré de suivi ce qui explique l'absence de réponse de quatre apprenants. Un des cinq tuteurs ayant fait compléter l'enquête en fin de séance plutôt qu'au début (comme mentionné dans le courriel de consigne p. 21) a vu certains de ses étudiants ne pas avoir le temps de finir ou sauter des questions sans qu'il ne s'en rende compte.

### a. Bilan de l'utilisation de la plateforme par les apprenants

Si l'utilisation d'une plateforme constitutait une nouveauté pour plus de 90 % des étudiants, ils semblent s'y être adaptés rapidement puisque 70 % d'entre eux ne mentionnent pas de difficultés initiales[54]. Les principaux problèmes portent sur des difficultés de repérage (menu en français) et d'utilisation (« Que fait-on sur la plateforme et comment ? »).

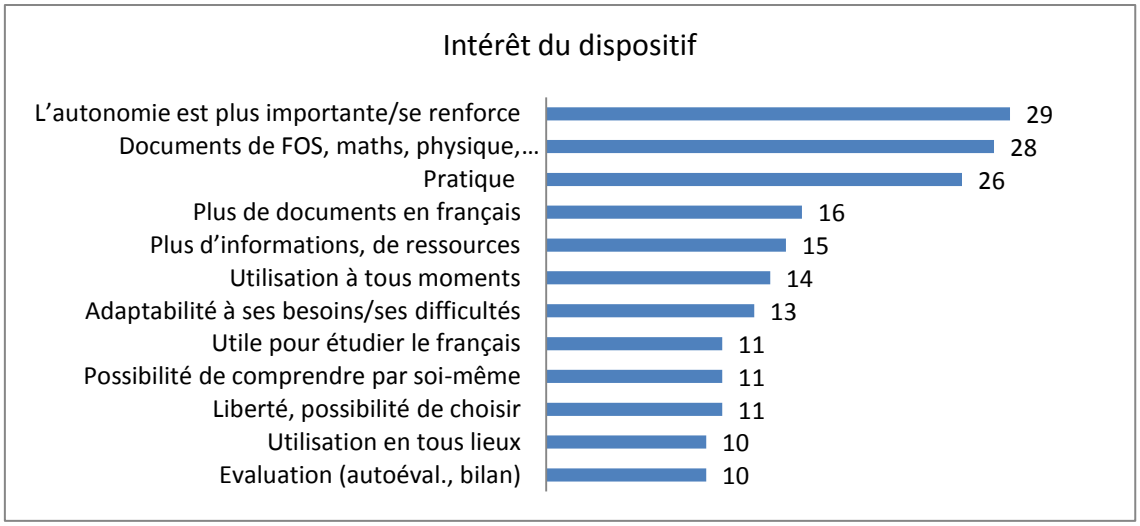
Après sept mois d'utilisation, il reste environ 20 % des étudiants qui disent avoir toujours des difficultés. Le total des difficultés recensées est nettement inférieur (27 au lieu de 41) et elles sont légèrement moins diverses. Celles-ci se présentent davantage comme des conseils d'amélioration que comme l'expression d'un problème d'utilisation personnel. L'appropriation du dispositif par les apprenants est donc un succès.

A la question « *combien de fois par semaine utilisez-vous la plateforme en dehors des cours ?* », plus de 40 % des étudiants affirment l'utiliser une seule fois et deux fois pour 30 % d'entre eux. Il s'agit d'un bon résultat étant donné le nombre d'heures de cours qu'ils ont par semaine. 13 % cependant disent ne jamais l'utiliser.

- *Selon vous, quel est l'intérêt d'utiliser la plateforme plutôt que d'assister à un cours traditionnel ?*

J'ai choisi de dresser un tableau basé sur les réponses ouvertes des apprenants afin de faciliter la lecture et l'analyse des résultats. Les plus fréquemment citées sont données dans le graphique synthétique suivant :

[54] Voir annexes n° 7 et 8 pour connaitre les difficultés initiales et persistantes des étudiants.




Le terme « autonomie » est cité 29 fois par les étudiants qui ont répondu à cette question. Cependant, ce terme englobe tous les autres : un apprenant autonome sait où trouver les documents de cours (« pratique »), il cherche à être davantage en contact avec la langue qu'il étudie (« plus de documents en français »), il peut étudier sans l'aide systématique du tuteur (« à tous moments, en tous lieux »), il choisit ses exercices en fonction de ses besoins, il cherche à développer ses compétences (« utile pour étudier le français ») et il apprécie de comprendre par lui-même où sont ses lacunes et comment fonctionne la langue ainsi que de pouvoir s'autoévaluer.

Un des intérêts de l'utilisation des TIC pour l'enseignement/apprentissage réside dans le développement de l'autonomie. Par conséquent, si on se base sur l'avis des apprenants, le dispositif mis en place à l'IFCEN est un succès. Pour schématiser, il semble donc que ce soit davantage les apprenants qui aient conscience des avantages de l'utilisation de la plateforme *Chamilo* en ce qui concerne l'apprentissage du français que les tuteurs en ce qui concerne le tutorat.

Enfin, la réponse qui a suivi confirme également la satisfaction des étudiants vis-à-vis du dispositif : 95% des étudiants trouvent les exercices présents sur la plateforme intéressants et utiles pour apprendre le français.

### b. Possibilité de développer l'apprentissage à distance ?

Les apprenants disent éprouver des difficultés pour la compréhension orale (50 %) et écrite (57 %). On constate également qu'ils voudraient pratiquer davantage le français : 66 % souhaitent faire plus de production écrite et 84% plus de production orale.

En ce qui concerne le travail de groupe, la moitié des étudiants affirme préférer travailler seul, l'autre moitié marque une préférence pour un groupe de trois personnes (25%). Malgré les réticences de 50 % des étudiants, il est donc envisageable de tester la mise en œuvre d'un travail collaboratif sur

la plateforme[55] et d'en faire ensuite le bilan avec eux. Pourtant, certains professeurs m'ont indiqué durant nos entretiens qu'il était assez difficile de faire travailler ces étudiants en groupe. Les apprenants auraient, en effet, du mal à collaborer. Par ailleurs, ils se conformeraient à un avis général, ne voudraient pas exprimer d'opinions personnelles ou apporter des contre-arguments. Ce paramètre n'est pas non plus à négliger.

A la question 16, *s'il y avait des activités à faire pendant la semaine sur la plateforme pour pratiquer davantage le français,* 61 % des étudiants répondent que « ce serait bien ». Néanmoins 34 % des étudiants affirment ne pas avoir le temps de faire des activités sur la plateforme dans la semaine. On peut additionner ce résultat au pourcentage d'étudiants qui ont difficilement accès à internet et à celui de ceux qui pensent avoir besoin de l'aide du professeur, il ressort qu'environ 55% des étudiants donnent au moins une raison de ne pas étudier sur la plateforme en dehors des séances d'A.E.A. Il était donc important d'en tenir compte pour réfléchir aux évolutions possibles du dispositif pour la fin du second semestre et de prendre en compte ces résultats pour la construction du dispositif de l'année prochaine. Notons également que seuls 11 apprenants pensent avoir besoin du professeur à leurs côtés pour les aider à réaliser les activités.

L'intérêt de la question fermée suivante était d'évaluer la perception des apprenants sur leur capacité à étudier à distance et à accepter que le professeur s'adresse à eux par le biais de l'outil et non pas en présentiel. Elle ne visait pas à connaitre quelle était la conception des étudiants sur le rôle du tuteur en ligne (correction linguistique ou motivation).

Si le professeur s'adressait à vous ou à votre groupe sur la plateforme durant la semaine pour vous aider à pratiquer le français, ce serait :
如果老师在网络平台上帮助你练习法文的话，你认为

| | Total absolu | Pourcentage | Graphique |
|---|---|---|---|
| bizarre / 很奇怪 | 15 | 8.62 % | |
| amusant / 很有趣 | 42 | 24.14 % | |
| utile pour me corriger / 很有用，帮我改错 | 69 | 39.66 % | |
| utile pour me motiver à étudier / 有用，鼓励我学习 | 48 | 27.59 % | |
| **Total** | **174** | | |

Ces réponses permettent de conclure que les étudiants sont prêts à apprendre à distance. Il est néanmoins nécessaire de toujours garder à l'esprit qu'ils n'ont pas forcément de représentation de l'apprentissage en ligne.

[55] Rappelons que « *l'apprentissage collaboratif représente une sorte d'idéal pour de nombreux chercheurs en technologies éducatives, notamment dans le champ de l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (ACAO)* » (Mangenot, 2006 : 70).

## 3. Améliorations envisagées

L'analyse des réponses aux questionnaires, recoupée avec les entretiens semi-dirigés et informels, m'a permis de dresser plusieurs bilans que j'ai soumis à la responsable pédagogique. Puisque je prenais en charge l'analyse du dispositif et que j'évaluais ses possibilités d'évolution, j'ai également eu à cœur de proposer des améliorations au dispositif existant et chargée indirectement de le faire par la responsable.

Pour le tutorat et la conception :

- Améliorer la coordination entre les concepteurs.
- Concevoir et mettre plus tôt le « parcours » en ligne tout en le laissant invisible pour les apprenants afin que les tuteurs puissent anticiper les difficultés potentielles en regardant le parcours avant leurs séances d'AEA.
- Noter les problèmes rencontrés et en faire part aux concepteurs afin qu'ils y remédient.
- Changer le terme AEA par « Apprentissage Tutoré Assisté par Ordinateur (ATAO)[56]»

Pour l'apprentissage :

- Régler au mieux les problèmes techniques.
- Classer les ressources sur la plateforme.
- Présenter le menu et les différents intitulés en début d'année pour faciliter le repérage.
- Proposer des commentaires à tous les exercices pour permettre de connaitre l'origine de l'erreur.

[56] En référence à l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) ou aux apprentissages collectifs assistés par ordinateur (ACAO) mais avec une insistance sur l'importance du tutorat.

# IV. MISE EN ŒUVRE DES PRINCIPES THEORIQUES POUR REPONDRE A LA COMMANDE DE STAGE

Après avoir défini un cadre théorique et analysé les réponses aux questionnaires dédiés aux enseignants et aux étudiants, il convient de voir en quoi ces connaissances ont été utiles pour répondre à ma commande de stage. Dans un premier temps j'ai exposerai donc les conclusions de mon état des lieux des pratiques de tutorat et l'outil conçu pour définir les pratiques de référence du tutorat en présentiel. Puis, je montrerai de quelle manière j'ai essayé d'aider les tuteurs à se former. Enfin, je décrirai et analyserai les pratiques de tutorat dans l'expérimentation mise en œuvre, je présenterai une nouvelle grille de référence et je dresserai un bilan de l'évolution du dispositif.

## 1. Etat des lieux des pratiques de tutorat

### a. Perception des apprenants sur la présence du tuteur en AEA

Si on se réfère aux résultats du questionnaire, 77% des étudiants trouvent que l'aide du tuteur est suffisante en AEA et 73% qu'il écoute suffisamment leurs commentaires. Ce résultat me semble être bon mais toutefois susceptible d'être facilement amélioré.

Dans la question suivante, les trois premières propositions visaient à établir si la présence du professeur durant la séance d'AEA était nécessaire pour les apprenants. Les deux autres mettaient en avant les avantages à ce qu'il n'y ait pas de professeur présent dans la salle :

S'il n'y avait pas de professeur dans la salle durant les séances d'AEA :
上网络自主学习课时，如果没有老师的话

| | Total absolu | Pourcentage | Graphique |
|---|---|---|---|
| ce serait inquiétant. / 我会很担心 | 8 | 4.82 % | |
| je ne travaillerais pas. / 我就不学习 | 1 | 0.6 % | |
| j'aurais besoin d'aide. / 我就需要帮忙 | 20 | 12.05 % | |
| je pourrais travailler librement et à mon rythme. / 我可以按照自己的习惯和节奏自由地学习 | 73 | 43.98 % | |
| je pourrais demander de l'aide aux autres et consulter le manuel. / 我可以问其他的同学或查书 | 64 | 38.55 % | |
| **Total** | **166** | | |

A la lumière de ces résultats, nous constatons que 18 % (20 sur 108) des étudiants pensent avoir besoin d'aide si le professeur est absent, même si seulement huit d'entre eux trouveraient cette absence inquiétante. L'aide peut cependant ne pas venir du professeur puisque 60 % des étudiants

souhaitent pouvoir demander de l'aide aux autres ou consulter le manuel. La réponse majoritaire « je pourrais travailler librement et à mon rythme » dénote le désir d'autonomie des étudiants.

**Tableaux comparatifs des réponses des étudiants**

Dans ce premier tableau[57] j'ai choisi de placer verticalement les réponses à la question « *Trouvez-vous que le professeur vous aide suffisamment pendant la séance d'AEA ?* » et horizontalement les réponses à la question «*Trouvez-vous que le rôle du professeur durant la séance d'AEA est aussi important ou moins important que dans un cours traditionnel ?* ».

| | aussi important que dans un cours traditionnel. / 和传统的面授课一样重要 | moins important que dans un cours traditionnel. / 没有传统的面授课重要 |
|---|---|---|
| oui / 是 | 27 | 50 |
| non / 否 | 11 | 12 |

Il apparait que même si le rôle du professeur semble moins important aux étudiants que dans un cours traditionnel, il aide suffisamment les étudiants. La raison de cette conception ne serait donc pas à imputer au manque d'implication de l'enseignant durant la séance d'AEA. Il importe toutefois de préciser que les étudiants n'ont pas forcément de références sur le rôle que peut jouer un tuteur[58].

D'autre part, je pense que, pour les apprenants, l'aspect le plus important est que le professeur les aide quand ils ont des difficultés (consigne, langue française).

Le deuxième tableau comparatif nous permet de savoir si la présence du tuteur est nécessaire aux étudiants qui jugent le rôle du professeur dans les séances d'AEA « aussi important que dans un cours traditionnel ».

| | ce serait inquiétant. / 我会很担心 | je ne travaillerais pas. / 我就不学习 | j'aurais besoin d'aide. / 我就需要帮忙 | je pourrais travailler librement et à mon rythme. / 我可以按照自己的习惯和节奏自由地学习 | je pourrais demander de l'aide aux autres et consulter le manuel. / 我可以问其他的同学或查书 |
|---|---|---|---|---|---|
| aussi important que dans un cours traditionnel. / 和传统的面授课一样重要 | 5 | 1 | 10 | 20 | 24 |
| moins important que dans un cours traditionnel. / 没有传统的面授课重要 | 3 | 0 | 9 | 53 | 39 |

Les résultats montrent que sa présence n'est pas indispensable puisqu'ils ont majoritairement sélectionné les avantages de l'absence du professeur durant la séance d'AEA. Le nombre d'étudiants qui indique avoir besoin d'aide est sensiblement le même pour ceux qui considèrent que le rôle du professeur est moins important que pour ceux qui l'estiment aussi important que dans un cours traditionnel.

[57] Généré par la plateforme *Chamilo*.
[58] Rappelons que la majorité des étudiants n'a jamais utilisé un tel dispositif et j'ignore par ailleurs quelle était la formation du tuteur dans les dispositifs déjà connus par certains d'entre eux.

En conclusion, la présence du tuteur en AEA ne parait pas indispensable à la majorité des étudiants. Etant donné la nature des activités en ligne, et par conséquent l'importance des rétroactions de la machine, ces résultats ne me semblent pas anormaux. De plus, les apprenants apprécient l'autonomie qu'ils développent sur la plateforme.

Nous pouvons nous référer aux propos de Mangenot (2006b) qui corroborent ces conclusions :

> *Des tâches fermées bien conçues, appuyées sur des contenus authentiques et offrant des feed-back et des aides dans la langue maternelle correspondent à un degré important de médiatisation ; le temps (et donc le coût) de fabrication en est élevé, par contre, elles permettent ensuite aux apprenants de travailler de manière autonome. Les tâches ouvertes, de leur côté, nécessitent un degré moindre de médiatisation et à l'inverse une médiation pédagogique beaucoup plus forte ; elles suscitent une production écrite ou orale et lui donnent du sens* (p. 22).

## b. Perception des acteurs sur le rôle des tuteurs en AEA

Je mets ici en perspective l'avis des apprenants sur les actions réalisées par les tuteurs durant les séances d'AEA et celui des enseignants. Pour des raisons de longueur du questionnaire, j'avais proposé moins de réponses aux étudiants qu'aux enseignants. J'étais également partie du principe que davantage d'items pouvaient être proposés aux tuteurs car ils avaient plus de recul sur leurs actions.

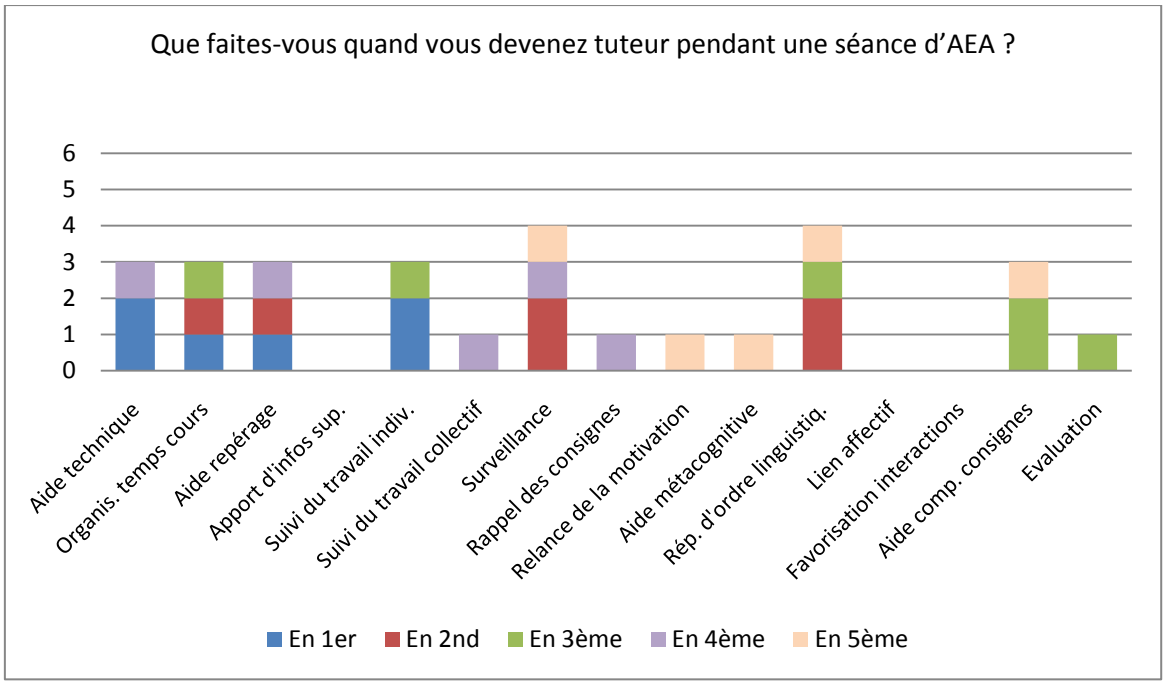
Selon, les apprenants, les tâches réalisées par le tuteur durant les séances d'AEA sont les suivantes :

Que fait le professeur durant les séances d'AEA ?
在上网络自主学习课时，老师做什么？

| | Total absolu | Pourcentage | Graphique |
|---|---|---|---|
| Il m'aide si j'ai des problèmes techniques. / 帮助我解决技术问题 | 33 | 7.97 % | |
| Il me dit à quel moment il faut faire quelque chose. / 告诉我什么时候要做什么 | 76 | 18.36 % | |
| Il m'aide à me repérer sur la plateforme. / 帮助我于平台上找得到 "test", "parcours",等 | 56 | 13.53 % | |
| Il répond aux questions sur le français. / 解答法语问题 | 70 | 16.91 % | |
| Il répond à mes questions si je ne comprends pas ce qu'il faut faire. / 我不懂练习题目的时候，解答我的问题 | 69 | 16.67 % | |
| Il m'évalue. / 评估我的程度 | 17 | 4.11 % | |
| Il m'aide à réfléchir à ma façon d'apprendre. / 帮助了解我的学习方法 | 6 | 1.45 % | |
| Il m'encourage et me soutient. / 鼓励帮助我 | 18 | 4.35 % | |
| Il me surveille. / 监督我学习 | 69 | 16.67 % | |
| **Total** | **414** | | |

Cinq actions du tuteur sont fréquemment citées (par ordre d'importance) : 1. Organiser les différents temps du cours, 2. Aider sur le plan linguistique, 3. Aider à la compréhension de la consigne, 4. Surveiller, 5. Aider au repérage sur la plateforme.

Comparons maintenant ces réponses avec celles des tuteurs :




En moyenne cinq actions ont été sélectionnées par les tuteurs, avec un minimum de trois et un maximum de sept :

- Répondre aux questions d'ordre linguistique
- Surveiller
- Suivre le travail individuel
- Aider techniquement
- Organiser les temps du cours
- Aider au repérage
- Aider à la compréhension des consignes

Globalement, on constate que ces réponses correspondent à celles des apprenants. Elles coïncident également avec mes observations de séance. L'aide à la compréhension de la consigne fait exception car elle semble sous-estimée par les tuteurs.

Pour ce qui est des éléments sélectionnés, la primauté revient à l'aide sur les aspects langagiers puisque quatre tuteurs sur six affirment répondre aux questions linguistiques. Grâce aux TICE, le suivi est davantage individualisé et les fonctions prises en charge reflètent aussi les manques du dispositif (nombreux problèmes techniques, classement des parcours aléatoire).

Les éléments non cochés me semblent logiques : avec la présence du test en ligne, le rôle d'évaluation n'est pas assumé par les tuteurs. Lorsque tut. 2 le choisi, c'est parce qu'elle regarde les résultats des apprenants et qu'elle les consigne sur une feuille *Excel*[59]. Il est également cohérent que l'apport d'informations supplémentaires, la favorisation des interactions, la relance de la motivation et le suivi collectif n'aient quasiment pas été cochés étant donné la nature des activités en ligne.

Plus problématique est l'absence d'aide métacognitive relevée par les enseignants et les apprenants car il s'agissait d'un des objectifs du tutorat annoncés par la RP. C'est également un des rôles du tuteur, comme nous l'avons vu avec le « *profil de référence* » de Denis (2003) par exemple[60].

### c. Bilan des observations de séances d'AEA et conception de la grille d'analyse des pratiques

Rappelons notre questionnement de base : *« Comment permettre à la responsable pédagogique de savoir quelles sont les « bonnes pratiques » de tutorat ? Quels sont les processus et les outils propres à harmoniser, coordonner et à améliorer ces pratiques ? »* Pour y répondre, j'ai conçu une grille de référence des rôles et des tâches du tuteur basée sur les conclusions des chercheurs dans le champ de l'accompagnement à distance et adaptée au dispositif de l'IFCEN. Elle permet de se référer à ce que nous pourrions appeler les « bonnes pratiques » de tutorat, comme l'explique Denis (2003) :

> *Lorsque le tuteur se fixe un plan d'action, il est amené à se définir ou à partager un profil d'intervention en relation avec le type d'objectifs à atteindre chez l'apprenant. Reprises dans une grille d'observation, ces conduites peuvent servir d'indicateurs sur la mise en œuvre effective des interactions préconisées, ceci étant bien entendu relativisé en fonction de chaque contexte particulier : le tuteur n'est certainement pas amené à intervenir de manière stéréotypée auprès de chaque apprenant !* (p. 39).

Il a déjà été noté que le type d'activité proposé sur la plateforme ne rendait pas le tutorat nécessaire. Par contre, tant que certaines des améliorations suggérées ne sont pas apportées (notamment le développement des feedback), la présence d'un tuteur ne me semble pas inutile. Elle peut contribuer à favoriser la reconnaissance et l'intégration du dispositif auprès des responsables chinois et des apprenants. Elle devrait également pousser les tuteurs a davantage se servir de la fonction de suivi pour repérer et remédier à des difficultés individuelles ou récurrentes pour plusieurs apprenants[61].

[59] Constat effectué au cours de mes observations de séances d'AEA et confirmé dans l'entretien semi-dirigé.
[60] On pourra constater, en annexe n° 9 que ce rôle n'est pas non plus rempli dans les séances dites de « tutorat ».
[61] Si un horaire – et donc une rémunération – n'est pas dédié pour cela, peu de tuteurs se soucieront de regarder les résultats des « parcours » sur la plateforme.

Pour construire la grille d'analyse, en ayant comme cadre les conclusions des chercheurs sur les fonctions et les tâches du tuteur, j'ai choisi de me baser sur les conclusions de l'article de Drissi et al. (2003)[62]. Dans le tableau qu'ils proposent, les fonctions sont déclinées en différentes tâches.

Je me suis également appuyée sur la grille que propose Nissen (2009) pour analyser les rôles du tuteur dans un dispositif hybride d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, sa méthode m'a semblé intéressante car elle a recoupé les catégorisations traditionnelles des rôles du tuteur avec les domaines d'application de l'autonomie dans une FOAD de la grille d'Albero (2003) afin de créer sa propre grille d'analyse des interactions verbales.

A partir des grilles de ces chercheurs, j'ai à la fois établi la mienne et proposé les réponses fermées à la question sur les différentes actions du tuteur en AEA (tout en limitant le nombre d'items et en simplifiant mon langage). Il a bien évidemment fallu adapter cette grille aux possibilités offertes par le dispositif de l'IFCEN, d'autant que les chercheurs ont analysé des dispositifs proposant des tâches ouvertes. De plus, j'ai décidé de regrouper les fonctions organisationnelles et méthodologiques comme le fait Nissen.

Je me sers ici de cette grille pour rendre-compte de l'observation des séances d'AEA. En effet, que se soit pour la RP ou dans le cadre du mémoire, il m'a semblé pertinent de présenter un tableau synthétique, d'autant que les pratiques des tuteurs sont relativement homogènes[63]. Cependant, la grille peut être employée de la même manière par la RP pour observer et/ou évaluer les pratiques individuelles ou être utilisée comme un outil d'auto-évaluation par les tuteurs[64].

| Actions du tuteur | Fonction | Actions accomplies par les tuteurs de l'IFCEN ? | Commentaires |
|---|---|---|---|
| Aider à résoudre les problèmes techniques | Technique | Oui | Nombreux problèmes techniques. |
| Indiquer et rappeler les consignes de travail, les différents temps du cours. | Organisationnelle/ méthodologique | Oui | Assez limité : dans quel parcours aller puis test.<br>Certains étudiants n'écoutent pas les indications du tuteur. |
| Conseiller sur la façon | Organisationnelle/ | Peu | Les tuteurs pensent que la consigne |

[62] « *En ce qui concerne les fonctions associées aux tuteurs, dans une plate-forme de formation à distance, les travaux de nombreux chercheurs ont permis d'en distinguer six selon l'action du tuteur : fonction cognitive, fonction métacognitive, fonction sociale, fonction technique, fonction organisationnelle, fonction relevant de l'évaluation* » (Drissi et al., 2003 : 13).

[63] On note deux exceptions : tut. 4 est plus actif durant les séances et tut. 1, plutôt passif.

[64] Il suffit pour cela de changer la case « commentaires » en « exemple des interactions verbales » comme le fait Nissen. C'est ainsi que j'ai procédé dans un premier temps.

| | | | |
|---|---|---|---|
| de (mieux) réaliser une tâche particulière | **méthodologique** | | est suffisante. Si les étudiants ont des difficultés à réaliser l'exercice, ils les attribuent au manque de réflexion. |
| Aider pour rechercher et trouver l'information pertinente. Indiquer où trouver une aide. | **Métacognitive** | Non | L'utilisation du dictionnaire en ligne est acceptée mais pas celle du manuel de cours ou du cahier des apprenants.<br><br>Les étudiants utilisent les aides de façon autonome. |
| Mettre en évidence les objectifs des activités pédagogiques | **Métacognitive** | Non, à l'exception de tut. 4 et un peu tut. 5 | |
| Aider à analyser les réponses de l'étudiant aux exercices | **Métacognitive** | Non | Manque de centration sur l'apprenant ? Manque de connaissances dans l'analyse de l'origine des erreurs ? |
| Aider dans la conscientisation des démarches | **Métacognitive** | Non, à l'exception de tut. 4 | |
| Inciter à poser des questions sur la langue, sur le contenu | **Cognitive** | Oui | Le professeur intervient directement auprès de l'étudiant qui pose la question, même si cette question revient chez plusieurs apprenants.<br><br>Exception : tut. 4 qui intervient au tableau pour tous si besoin. |
| Aider à dépasser les difficultés rencontrées, stimuler l'apprenant au niveau cognitif | **Cognitive** | Un peu | La réflexion demandée est en fait une invitation à se rappeler ce qui a été vu en cours, elle ne porte pas sur le fonctionnement du français.<br><br>Certains tuteurs ont des difficultés à faire réfléchir l'apprenant (tut. 3, 5 et 6).<br><br>Le groupe de tut. 2 exprime très peu de difficultés. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Expliquer certaines notions | **Cognitive** | Non | Les activités s'y prêtent peu.<br>Ce n'est pas l'objectif majeur des séances d'AEA.<br>Le tuteur considère que cela doit être fait durant le temps de cours de français ou le cours de grammaire alors que cela pourrait également être fait en tutorat non médiatisé de façon plus individualisée. |
| Soutenir la motivation | **Sociale motivationnelle** | Oui, globalement | Encouragements. |
| Donner une dimension humaine au dispositif | **Sociale motivationnelle** | Oui | En fonction du « style » du tuteur : humour, patience, écoute. |
| Inciter à communiquer avec les autres ou à travailler en groupe pour apprendre | **Sociale motivationnelle** | Non | Le tuteur reste un professeur seul pourvoyeur du savoir. Si les apprenants parlent entre eux de l'exercice, il intervient. |
| Regarder le suivi du parcours et les résultats du test en ligne | **Evaluation** | Non, à l'exception de tut. 2 | |

Si on compare les résultats de ce tableau avec les réponses des enseignants et des étudiants aux questionnaires, on constate que, suivant mes observations, les tuteurs « établissent un lien affectif » qui n'est ni mentionné par eux, ni par les étudiants (« il m'encourage et me soutient »). Il est vrai que les étudiants sont habitués au "style" du tuteur qui est également leur professeur.

On remarque également que dans ce tableau la fonction de « surveillance » n'est pas présente dans la grille alors qu'elle est largement citée par les professeurs et les étudiants. Nous pouvons attribuer la présence de ce rôle au manque de maturité des étudiants (qui profitent de l'AEA pour aller sur des sites plus ou moins licites) alors que les chercheurs basent leurs observations sur un public adulte. J'ai choisi de ne pas relever cette fonction en partant du principe que ces étudiants sont de futurs ingénieurs dans le nucléaire et qu'ils doivent rapidement acquérir les savoir-être nécessaires au suivi d'études "d'excellence" ainsi que se responsabiliser.

Sur le plan cognitif, les tuteurs sollicitent insuffisamment les apprenants. Pourtant, j'adhère au point de vue de Soubrié (2006a) : *« les séances de travail en autonomie ne dispensent pas l'enseignant du rôle qu'il joue habituellement dans les situations de face-à-face pédagogique. Il doit « rentabiliser » le travail en autodirection en organisant des moments de réflexion sur le fonctionnement de la langue* » (p. 40).

Enfin, la fonction métacognitive n'est globalement pas exercée par les tuteurs durant les séances d' « apprentissage en autonomie ». Or, comme l'indique Soubrié (2006a) :

> *Les connaissances et compétences constitutives de la capacité d'apprendre ne sont pas innées. Toute pratique pédagogique se réclamant de la démarche de l'autonomie doit donc porter son effort sur le développement de cette capacité. L'une des voies privilégiées pour y parvenir est d'encourager la réflexion des apprenants tant en ce qui concerne leurs stratégies d'apprentissage que leurs représentations* (p. 10).

Il ajoute :

> *Une des limites des exercices autocorrectifs est le feedback relativement pauvre fourni à l'apprenant qui ne l'informe absolument pas sur la nature des ses erreurs. L'enseignant [devrait pallier] cette inaptitude de la machine en apportant des informations complémentaires sur les raisons des choix (qu'ils soient bons ou faux d'ailleurs) opérés par l'apprenant* (p. 18).

Tous les tuteurs de l'IFCEN sont-ils capables de le faire ? Ne leur demandent-on pas trop d'exercer différentes fonctions dans différentes spécialités (français général, français des sciences, phonétique, tutorat en présentiel, tutorat dans un dispositif médiatisé) ? Conformément à notre cadre de référence, ne faudrait-il pas davantage « spécialiser » les enseignants afin qu'ils acquièrent les compétences nécessaires (par la réflexion, l'expérimentation, l'autoformation) pour assumer efficacement leurs rôles ?

## 2. L'aide à la formation des professeurs/tuteurs

En fonction de l'analyse du questionnaire des enseignants et du cadre de référence, un nouvel objectif m'est apparu comme nécessaire : la formation des tuteurs.

### *2.1. Aides pour le tutorat durant l'AEA*

Pour aider les tuteurs à mieux connaître leur rôle, j'ai réalisé, avant la fin du mois d'avril, les actions suivantes :

- Donner des conseils aux enseignants au cours de nos entretiens semi-dirigés et informels sur les actions qu'ils pouvaient accomplir en fonction des situations que j'avais observées en AEA et les amener à réfléchir sur leur rôle en fonction de mes propres connaissances;
- rappeler les objectifs des séances de tutorat qui n'avaient pas du tout été intégrés (essentiellement les aspects méthodologiques et métacognitifs);
- insérer la grille de référence dans l'état des lieux afin que la responsable pédagogique puisse intervenir pour coordonner les pratiques et éventuellement fournir cette grille vierge aux tuteurs.

## *2.2 Aides pour le tutorat à distance*

Suite à l'état des lieux[65] et à plusieurs entretiens avec elle, la RP a définitivement décidé que les étudiants de deuxième année réaliseraient des tâches sur la plateforme[66]. Les séances d'AEA allaient donc disparaitre. J'ai soulevé le problème de rémunération et, malgré les réticences des responsables chinois, nous avons obtenu, après négociations de la RP, qu'une heure de tutorat en ligne par semaine serait payée. En revanche, les heures de conceptions étaient équivalentes, pour la RP, à celles de préparation des cours.

Il m'a paru nécessaire que les enseignants testent a minima le tutorat d'une tâche en ligne[67] puisqu'ils auraient à le faire dès l'an prochain. De plus, l'importance du présentiel durant la première année pourrait être utile pour remédier à certaines difficultés des premiers pas dans l'apprentissage à distance. Néanmoins, le calendrier était serré puisque j'ai été informée à cette période de la fin des cours après la première semaine de juin (le semestre - et mon stage - se terminant fin juin).

### a. La formation envisagée

Mon intention première était de proposer une rapide formation en plusieurs étapes basée sur les démarches de la pédagogie active (résolution de problèmes, projet) et les principes exposés dans le cadre de référence afin « *d'arriver à changer les attitudes et les comportements* » (Ben Sallah, 2010 : 14). Nous n'en verrons ici que les grandes lignes puisqu'elle n'a pas été réalisée et que le projet a vite avorté[68] mais qu'elle me parait valable pour les futurs enseignants :

1/ Présenter des tâches en ligne. Faire réfléchir à l'établissement des critères communs. Faire définir collectivement ce qu'est une tâche. Tenter de faire trouver une classification des différents types de tâches. Apporter des informations sur les recommandations du CECR et sur les bénéfices des TICE. Donner les critères de définition de la tâche de Soubrié (2006a) par exemple.

2/ Faire chercher aux tuteurs (ou le faire moi-même) des tâches en ligne adaptées au niveau A2. Réfléchir collectivement à la manière de les améliorer (suivant les critères de définition) et les adapter au public de l'IFCEN.

3/ Proposer un document présentant les différents outils et des exemples d'interactions (à partir du site du *français en 1ère ligne*[69] par exemple).

---

[65] Etudiants et bonne prise en main de l'outil.

[66] Les séances d'AEA telles qu'elles existent cette année seront maintenues l'année suivante pour le premier semestre. Les exercices conçus cette année pourront donc être réutilisés et les améliorations apportées. Pour le second semestre, nous avons envisagé que soient rajoutées des tâches "simples" (pas forcément de scénario pédagogique), sans travail collaboratif, en prolongement de la méthode.

[67] Suite à l'état des lieux, et après avoir observé diverses séances de cours (AEA, FG et tutorat), j'avais confiance dans les capacités d'autonomie des étudiants de l'IFCEN.

[68] Je peux rapidement en indiquer les raisons : manque de temps des enseignants cherchant un travail pour l'année suivante, désir de rapidement être en vacances pour d'autres et opposition à l'évolution du dispositif.

[69] http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html

4/ Tester une ou des tâches (suivant leur longueur). Organiser des regroupements réguliers de l'équipe afin de développer la réflexion et les conseils mutuels sur le tutorat (types d'intervention, conséquences, résultats, besoins des apprenants).

5/ Faire un bilan collectif sur l'évolution du dispositif (apports pour les apprenants, difficultés rencontrées liées à la conception, améliorations envisagées, etc.) et le rôle des TICE. Dresser une liste des rôles du tuteur. Amener à conclure à l'importance du tutorat.

6/ Aider à concevoir une tâche en ligne.

7/ L'année suivante, établir une charte du tuteur (un cahier des charges) afin de clarifier ses fonctions et de les partager avec les autres intervenants du dispositif (Denis, 2003 : 42). Elle aurait permis à chaque nouveau tuteur de « *connaître avec prévision [ses] obligations* » (Ben Sallah, 2010 : 16).

### b. Aides aux professeurs/tuteurs

Pour que les professeurs commencent à tutorer des tâches, j'ai suggéré à la RP de demander aux concepteurs qui s'étaient dits prêts à créer des tâches en ligne et qui étaient un minimum formés (tut. 1 et tut. 5) de le faire, ou au moins d'en adapter. Je leur ai également proposé mon aide.

Comme au début du mois de mai, aucune tâche n'avait été mise en ligne, j'ai décidé d'utiliser un modèle transmissif en envoyant aux tuteurs des documents mais en leur laissant la liberté engendrée par la distance de les consulter ou non. J'ai ainsi envoyé par courriel, à chaque professeur (chinois y compris), un lien[70] vers un module conçu avec *Flash Player* que m'avait donné mon directeur de mémoire pour mettre dans l'état des lieux. Ce document présente de façon interactive les rôles du tuteur dans un dispositif à distance.

Bonjour à tous,

Vous trouverez ci-dessous un lien vers une animation qui vous permettra de mieux appréhender les différences entre un tuteur et un professeur :
http://www.formadis.be/media/essentiels/tutorat/tutorat.htm

N'oubliez pas que ce sont des informations générales qu'ils convient d'ADAPTER à la situation de l'IFCEN, d'autant qu'il n'y a pas encore de tâches en ligne.

Cependant, les fonctions d'un tuteur en ligne et d'un tuteur en présentiel dans une situation médiatisée par ordinateur (comme l'AEA de l'IFCEN) sont quasiment les mêmes.
La différence principale consiste dans le rôle métacognitif plus important que vous avez à jouer et qui n'est pas mentionné ici.

N'oubliez pas non plus que plus l'apprenant est autonome, plus le tuteur s'efface. Et à l'IFCEN, les apprenants ne sont pas très autonomes, vous en avez parlé dans le questionnaire ... Cette autonomie, c'est à vous d'aider à l'acquérir, à la construire.

Enfin, pensez à mettre le son !

J'espère que ce document vous sera utile !

A bientôt,

Cécile

Doc. 11 : Courriel du 09/05/2011 aux professeurs/tuteurs de l'IFCEN

[70] www.formadis.be/media/essentiels/tutorat/tutorat.htm

La quasi-totalité des tuteurs n'a pas consulté le document en entier à cause de la lenteur de la connexion internet en Chine. Certains m'ont dit qu'ils l'avaient trouvé trop théorique. J'ai donc proposé à tous ceux qui le voulaient que nous nous regroupions pour échanger autour du document. Je n'ai eu aucune réponse.

Par ailleurs, j'ai conçu un document synthétique intitulé « Tâches et TICE » que j'ai envoyé à tous les professeurs[71]. Son plan permet d'appréhender son contenu et ses objectifs de formation :

**I. Qu'est-ce qu'une tâche ?**
**II. Concevoir une tâche**
**III. L'utilisation des TICE pour les tâches**
a. Aspects généraux
b. Eléments spécifiques à l'utilisation d'internet
**IV. Aides à la réalisation de la tâche**
**V. Le processus de création de tâche par le concepteur/tuteur**
**VI. Le scénario pédagogique et l'ACAO**
a. Le scénario pédagogique
b. L'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (ACAO)
**VII. Le scénario de communication**
**VIII. Synthèse**

J'ai également fourni en annexes des exemples de fiches pédagogiques d'une tâche simple (avec tutorat en présentiel), d'un scénario pédagogique et un tableau synoptique d'un scénario hybride.

Il m'a semblé qu'a partir de ce document les tuteurs avaient en leur possession les outils nécessaires que ce soit théoriques ou pratiques pour concevoir des tâches et savoir où en trouver des modèles sur Internet[72].

Enfin, chaque fois que j'ai pu croiser un enseignant dans les locaux de l'IFCEN et qu'il m'a demandé mon avis, j'ai tenté de le conseiller au mieux.

## 3. Analyse des résistances

Finalement, la principale difficulté rencontrée, en partie prévisible suite à l'état des lieux, a été l'opposition ou le manque d'implication des quatre concepteurs. Comme l'évolution de pratiques pédagogiques ne peut se faire sans le concours des enseignants, il m'a semblé important d'analyser l'origine de certains blocages et de réfléchir à la façon dont il serait possible d'y remédier.

### a. Différents facteurs possibles

J'ai trouvé dans la théorie de la transaction sociale[73], sur laquelle Paquette (2001) base son étude du rôle des tuteurs, une réponse potentielle aux blocages des concepteurs. Le modèle d'un

[72] Seule tut.2 m'a renvoyé un message pour me dire qu'elle était contente d'avoir « appris des choses » et les deux enseignantes chinoises m'ont dit de vive voix qu'elles auraient aimé que nous en discutions davantage.

dispositif hybride reposant sur une pédagogie de l'autonomie rompt leur système de références[74]. La modification du système de valeurs et de croyance suscite chez certains l'insécurité et peut provoquer des résistances. « *Pour les enseignants, l'enjeu est important puisque le nouveau système de référence risque de modifier leur rôle et l'importance de leur statut, leurs possibilités d'identification et d'action, leurs pouvoirs instrumentaux* » (Ibid., p. 21). Le risque est que les enseignants refusent de mener à bien le projet (ce qui parait exclu dans les métiers du FLE étant donné la précarité des postes) ou – étant donné ce que j'ai pu constater sur le terrain – qu'ils tentent de les faire échouer.

D'autres facteurs viennent sans doute expliquer les difficultés que rencontre l'Institut à faire évoluer le dispositif hybride :

- « *Le choix d'une formation à distance ou utilisant des technologies [est] vu par la plupart des apprenants comme une solution de remplacement à une formation présentielle, celle-ci constituant l'étalon de comparaison* » (Ecoutin, 2001 : 25).

A mon avis, cette optique est à l'IFCEN beaucoup plus celle des enseignants que des apprenants. D'ailleurs, tut. 4, tut. 5 et tut. 6 m'ont dit à plusieurs reprises que s'il n'y avait pas assez d'heures de français l'année prochaine, il n'y avait qu'à en rajouter.

- « *L'enseignant générique se considère souvent le pivot et le pilier de tout acte d'apprentissage et la simple idée qu'il puisse perdre ce rôle d'acteur et d'intervenant direct lui est essentiellement déplaisante.* » (Trinidade, 2006 : n.p.).
- « *Une attitude négative de la part des enseignants envers les méthodes d'enseignement à distance est, d'autre part, due à une connaissance insuffisante du sujet. Il en résulte des idées fausses et des préjugés qu'il faudrait, quand même, essayer de corriger*. » (Ibid. : n.p.).
- L'équipe pédagogique se trouve peut-être dans la phase de « *storming*[75] » du modèle de Tuckman [1965] (utilisé pour analyser le développement des communautés d'apprentissage en ligne) : « *Storming, commence lorsque certains membres se rebellent et rechignent à l'accomplissement de la tâche.* » (cité dans Reffay et Chanier, 2005 : 10).

---

[73] La théorie de la transaction sociale « *part des faits, des gestes et des discours des acteurs ainsi que des univers objectivés qu'ils fabriquent pour en dégager les logiques implicites et explicites, les dynamiques et les effets* » (Paquette, 2001 : 4).

[74] « *Les règles, les normes, les mécanismes de régulation, les systèmes d'attente et les pratiques transmises qui constituent le cadre habituel dans lequel prennent place les réflexions, les actions et les interactions des enseignants ne constituent plus une référence adéquate* » (Paquette, 2001 : 21).

[75] « *Forming correspond à une phase de socialisation où chaque individu tente d'identifier sa place dans le groupe, les procédures à suivre, et les règles du groupe.* » La deuxième étape est Storming. « *L'étape identifiée comme Norming s'ouvre lorsque, après la mise au point, le groupe a établit une certaine cohésion, a trouvé la manière de travailler ensemble pour accomplir la tâche demandée, et défini les normes précisant le comportement adéquat. La dernière étape, Performing, est celle où le groupe a cessé de négocier les moyens, réduit les tensions, et peut se concentrer sur la réalisation de la tâche, devenant alors plus flexible sur l'observation des normes définies.* » (Reffay et Chanier, 2005 : 10).

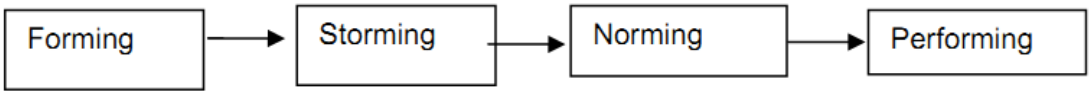



**Figure 1-** Le modèle séquentiel de Tuckman

Doc 12 : Modèle séquentiel de Tuckman

### b. Quelle réponse possible aux blocages des tuteurs ?

La structure de l'IFCEN est - nous l'avons abordé dans le cadre de référence - ce que Paquette (2001) nomme une « *structure souple* », la marge d'autonomie laissée aux enseignants est par donc importante.

> *[Ces structures] favorisent la coexistence de multiples projets individuels ou collectifs qui peuvent converger vers des objectifs partagés mais qui peuvent aussi être concurrents ou même s'opposer les uns aux autres. Elles laissent place à des possibilités de confrontation et même à la remise en question des interprétations ou des projets établis.* (p. 4).

Suivant la théorie de la transaction sociale[76], le problème peut être résolu par l'intervention d'un tiers (le chef de projet par exemple, ici la responsable pédagogique) qui rétabli l'ordre en exerçant une fonction de contrôle ou par un « *tiers médiateur* » qui essaie de rapprocher les différents partis (rôle que j'ai essayé de tenir entre tut. 4 et tut. 2 et 3 par exemple). L'établissement d'un programme de formation, permet également de cadrer les actions des individus (Paquette, 2001).

En outre - conformément à mon hypothèse et à notre cadre de référence (qui rejoignent les demandes de certains des enseignants de l'IFCEN) - je pense que l'explicitation des attentes et des intentions de la RP, la structuration des différents paramètres du dispositif de l'IFCEN, l'exposé des principes pédagogiques sur lesquels il doit reposer et ses objectifs principaux, permettraient de réguler les actions des tuteurs.

## 4. Aide à la conception d'un scénario pédagogique

La solution à l'inertie des concepteurs a été l'envie de tut. 2 de faire créer un wiki par les apprenants. La RP lui avait demandé de créer un scénario pédagogique mais la tutrice se sentait démunie et ne savait pas comment faire. Je lui ai donc proposé mon aide dans une modeste perspective de co-tutorat : « *il s'agit d'une structure hiérarchique de tutorat permettant au tuteur novice de profiter des services et du suivi d'un tuteur expérimenté qui guide ses premiers pas, l'épaule dans ses premières interventions et lui apprend comment autoréguler l'aide apportée à ses apprenants.* » (Ben Sallah, 2010 : 15).

Je pensais que ce serait très formateur pour tut. 2 qu'elle construise un scénario pédagogique qui serait ensuite testé. D'autant que, selon Reffay et Chanier (2005), « *il est plus facile pour un enseignant d'animer un module qu'il a lui-même conçu et c'est pour cette raison que la fonction de tuteur-concepteur est semble-t-il plus adaptée dans un premier temps* » (p. 29). En effet, la conception d'un « *premier module d'enseignement collaboratif partiellement ou totalement en ligne* » correspond à la deuxième phase de formation des tuteurs qu'ils préconisent. Cette spécificité de l'enseignement/apprentissage en ligne requiert des compétences qui ne peuvent être acquises que par l'action (Ibid).

Pour créer un scénario d'apprentissage nous disposions seulement de deux semaines car il fallait pouvoir l'expérimenter sur au moins trois semaines[77]. Etant donné les délais impartis, mon attitude a été beaucoup plus impositive que je ne l'aurais souhaité. Pour autant, je savais que tut. 2 n'avait pas besoin qu'on stimule sa réflexion : c'est une personne très autonome qui sait inférer des conclusions et s'améliorer par elle-même si on lui donne des modèles.

Tut. 2 pensait qu'un étudiant pouvait créer un wiki d'une semaine sur l'autre. Il a donc fallu qu'elle accepte la nécessité de sous-tâches intermédiaires. Je l'ai guidée pour choisir les supports, définir les activés, choisir les outils en réfléchissant aux interactions engendrées, écrire les consignes etc., et surtout pour qu'elle comprenne et qu'elle définisse de façon claire l'objectif de chaque sous-tâches. Je l'ai ensuite aidée à rédiger la fiche pédagogique du scénario ainsi que celles d'évaluation (évaluation par les tuteurs et évaluation mutuelle). Elle a également bénéficié de l'aide ponctuelle de tut. 1 et tut. 3 pour finir de créer des sous-tâches dans les délais.

## 5. L'expérimentation du scénario pédagogique

Les objectifs généraux de l'expérimentation sont synthétisés dans le tableau suivant :

| Pour les apprenants | Pour les tuteurs | Pour la stagiaire |
|---|---|---|
| « *Initier […] aux technologies et aux modes de communication et de travail médiatisés* » (Ecoutin, 2001 : 13). | Idem | « *Viser la transformation de la réalité pédagogique* » (Degache & Nissen, 2008 : 8 ; citant Narcy-Combes, 2005) |
| « *Faire tester par des utilisateurs des produits qui leurs sont destinés » dans une perspective de "démarches qualité"* » (Ecoutin, 2001 : 14). | Idem | |
| Apprendre à travailler en groupe et à collaborer | « *Fournir au tuteur une base concrète qui lui permette de modeler ses* | |

[77] Dans le même temps, je devais rédiger le document « Tâches et TICE » pour que chacun puisse disposer d'outils pour se former (sans parler des autres obligations de tut. 2 à cette période de l'année).

| | | |
|---|---|---|
| | *interventions* » en offrant « *une opportunité de réfléchir sur sa pratique et de la moduler si nécessaire* » (Denis, 2003 : 42) | |
| | « *S'initier aux différentes fonctions tutorales et aux compétences nécessaires […] à l'exercice du "tutorat en ligne"* » (Ben Sallah, 2010 : 7). | |

La RP a demandé à chaque enseignant, au cours d'une réunion pédagogique, de suivre la progression de son groupe. Elle jugeait préférable que chaque tuteur ait l'occasion de participer à l'expérimentation.

### a. Le scénario pédagogique créé

L'évolution du dispositif ou la tâche ne sera pas décrite à partir de critères précis[78], ne serait-ce que parce qu'elle a été créée dans l'urgence et que je n'ai fait que tutorer sa conception. Les choix finaux reviennent donc à tut. 2. Je suis consciente que le scénario n'est pas "prototypique" car je n'ai pas eu le temps de faire évoluer certaines de ses représentations[79]. Le principal point sur lequel nous n'étions pas d'accord était le peu de temps laissé aux apprenants pour réaliser l'ensemble des sous-tâches[80] et par conséquent aux tuteurs pour les tutorer (nous verrons que cela a eu des conséquences non négligeables pour l'expérimentation), sachant qu'à cette période de l'année les apprenants ont au moins deux évaluations par semaine. Je trouvais donc que les conditions propices à une expérimentation n'étaient pas réunies mais il me semblait tout de même important de la faire réaliser.

Le résultat visé est la création d'un wiki, par groupes de 3 apprenants, présentant un scientifique chinois. Dans une perspective actionnelle, ce wiki sera ensuite déposé sur le site de l'ancienne école préparatoire de tut. 2 pour être lu par des étudiants français. L'objectif langagier est la création d'une biographie du scientifique choisi.

Tut. 2 a exposé aux étudiants les objectifs de la tâche en présentiel dans un cours magistral. Ils étaient tous impressionnés et motivés par le fait d'être lus par des français. Les étapes qui ont suivi ont majoritairement eu lieu à distance mais certaines, comme la présentation et la manipulation du wiki, ont eu lieu en présentiel durant les horaires dédiés à l'AEA.

[78] Comme ceux de Nunan (1989) par exemple : objectifs, support de départ, activités, rôle de l'enseignant, rôle des apprenants, dispositif.
[79] Par exemple, au lieu de réellement concevoir des sous-tâches, elle a en partie reproduit ce qu'elle connaissait et conçu des "mini-parcours" (voir annexe n° 13). Sa représentation sous-jacente étant que les apprenants avaient besoin d'être très guidés.
[80] Voir annexe n ° 11 pour la page d'accueil du scénario pédagogique expérimenté.

Le projet est donc essentiellement basé sur le travail en groupe et la collaboration entre étudiants car nous croyons aux apports de ce type d'activités pour les apprenants[81].

Le scénario comporte des tâches fermées individuelles et des tâches collectives sur le forum et collaboratives sur le wiki. « *Ce jeu entre interactivité et interactions, qui va de pair avec l'alternance de tâches fermées et de tâches ouvertes est certainement un des moyens au service d'une pédagogie autonomisante* » (Soubrié, 2006b : 19).

J'ai donné aux tuteurs la consigne d'agir au maximum à distance (bien qu'ils soient souvent en contact avec les étudiants durant la semaine cette année) pour que les apprenants comme les enseignants s'y habituent et s'initient au rôle des outils. J'ai bien rappelé que l'année prochaine le présentiel serait réduit. J'ai également expliqué qu'une intervention sur le forum profitait à tous les étudiants et non à un seul, que c'était aussi un gain de temps plutôt que de répéter plusieurs fois la même chose.

La fiche pédagogique présentée en annexe n° 10 (réalisée en quelques heures) distribuée aux tuteurs permet de mieux comprendre les différentes étapes et de constater les délais assez courts pour chacune d'entre elles. Elle aborde également succinctement le rôle du tuteur.

### b. Le suivi de l'expérimentation

Pendant la durée de l'expérimentation, j'ai régulièrement établi des bilans pour la RP sur les pratiques des tuteurs et les réactions des étudiants à ce nouveau type de dispositif[82].

Dans un esprit d'aide à la formation, j'aurais souhaité pouvoir guider les professeurs, les amener à réfléchir aux difficultés rencontrées, aux réactions des apprenants, à la spécificité des outils et préconiser certains types d'interventions[83]. En effet, selon l'avis de Denis (2003) : « *la formation des tuteurs, de même qu'un suivi de leurs actions en cours d'animation, ne peut qu'être bénéfique pour les amener à mieux maîtriser les compétences requises par ce métier et à adopter un profil d'intervention requis par le dispositif* » (p. 35). J'ai ensuite envisagé d'intervenir sur les forums ou les wikis lorsque je trouvais qu'il était nécessaire de le faire, ce qui aurait permis de montrer l'exemple en quelque sorte. Cependant, cette initiative aurait été mal vue étant donné le contexte. Je n'ai donc laissé de commentaires qu'en cas de réelle nécessité, lorsque je trouvais que le tuteur ne jouait vraiment pas son rôle (aucune réponse malgré les sollicitations répétées d'un apprenant, pas de rappel des consignes, pas d'intervention au point de vue de la méthodologie, pas de participation de certains apprenants).

[81] La collaboration entre élèves compense l'absence de feed-back inhérente à l'écrit et améliore par là même la qualité des productions. De nombreuses études insistent par ailleurs sur l'enrichissement des échanges métalinguistiques, considérés par beaucoup comme un facteur important dans l'apprentissage. […] On enregistre également des résultats positifs en ce qui concerne les dispositifs d'apprentissage collaboratif à distance basés sur l'élaboration à plusieurs de documents […] notamment pour ce qui est de l'aide à la co-construction des connaissances (Soubrié, 2006 : 94).

[82] Voir annexe n° 15 pour un exemple de bilan concernant un tuteur.

[83] Relance des discussions, feed-back réguliers sur les plans linguistiques et socio-affectifs, synthèse des interventions, relance des apprenants inactifs, etc.

**Bilan des interventions des tuteurs dans le forum**

Au cours du suivi de l'expérimentation, j'ai analysé toutes les interactions des six tuteurs ainsi que les réactions des 108 apprenants et inversement. Le cadre du mémoire ne me permet pas de les détailler mais certaines productions sont fournies en annexe n° 14.

Néanmoins, nous pouvons mettre en relation le total des articles avec le nombre d'interventions du tuteur en émettant la réserve préalable que ce dernier ne présume pas de la qualité du tutorat. Dans le cas de l'IFCEN, il permet en revanche de mesurer le degré d'implication du tuteur si on est positif, ou la nécessité pour l'enseignant d'être encore « au centre » des interactions si on est plus négatif. Rappelons que chaque tuteur a à sa charge un groupe de 18 apprenants.

| Tuteurs | Nombre d'interventions | Nombre total d'articles |
|---|---|---|
| Tut. 1 | 7 | 74 |
| Tut. 2 | 6 | 51 |
| Tut. 3 | 6 | 95 |
| Tut. 4 | 13 | 70 |
| Tut. 5 | 16 | 65 |
| Tut. 6 | 6 | 66 |

On remarque l'excellente participation des apprenants pour une tâche qui ne requérait pas particulièrement d'interactions entre eux ni l'intervention de chaque membre du groupe, selon l'objectif fixé par la conceptrice[84]. Le deuxième aspect qui peut-être noté est que le nombre d'interventions du tuteur n'a pas eu d'influence sur la participation des apprenants.

- **Points négatifs**

Après analyse des interactions, nous pouvons conclure que certains enseignants (tels tuteurs 1 et 5) éprouvent des difficultés à passer du rôle de « professeur » à celui de « tuteur ». Ils cherchent à imposer leur manière de concevoir les choses ce qui brime l'autonomie (demandes supplémentaires comme l'ajout d'un lien ou le nom du scientifique en chinois).

Tut. 1 investit également mal son rôle socio-affectif, il a pu se montrer très directif et assez cassant[85].Tut. 3 est peu intervenue sur les forums hormis pour recadrer les discussions de manière assez abrupte. Là aussi, il aurait pu être intéressant de réunir les tuteurs pour leur faire prendre conscience de la nécessité d'adapter leurs interventions à la communication à distance et à réfléchir aux interprétations possibles de leurs propos.

[84] Voir fiche pédagogique, annexe n° 10.
[85] Voir annexe n° 14.

Tut. 6 n'a pas varié ses types d'interventions en fonction de ce qu'il se passait sur le forum. Il a uniquement joué un rôle méthodologique alors que les échanges entre étudiants étaient nombreux. Il aurait pu avoir un rôle cognitif par exemple.

❖ **Points positifs**

Tut. 4 et tut. 5 ont bien développé la communication à distance et se sont appropriés les outils. Pendant la phase de rédaction du wiki, lorsqu'ils ont voulu s'adresser à tout le groupe, ils ont créé un fil de discussion à cet égard dans le forum.

Tut. 2 a cherché à s'améliorer et s'est montrée positive. Enfin, malgré l'investissement peu important de tut. 6, par rapport aux autres tuteurs, il a rempli de façon la plus efficace ses objectifs, conformément à la fiche pédagogique du scénario.

En définitive, il semble que la qualité des interventions des tuteurs ait eu peu de conséquences sur la participation dans le forum. Les apprenants se sont totalement approprié l'outil.

**Bilan des interventions des tuteurs dans le wiki**

La majorité des tuteurs n'avait jamais utilisé le wiki. Je leur ai donc brièvement indiqué certaines fonctionnalités comme la possibilité de regarder l'historique, de comparer des versions et de rétablir une version antérieure ou encore évoqué la fonction « commentaire » pour s'adresser au groupe. Par ailleurs, nous avons créé (avec tut. 2 et tut. 5) une présentation des fonctionnalités principales (utiles pour la biographie) sur la page d'accueil du wiki que les tuteurs pouvaient tout aussi bien consulter que les apprenants[86].

De même que pour le forum, nous pouvons obtenir une vision globale du résultat de l'expérimentation en comptabilisant le nombre total d'interventions des apprenants et des tuteurs. Rappelons que chaque tuteur a eu en charge six groupes de trois apprenants. Au total, 36 wikis ont été réalisés.

| Tuteurs | Total des commentaires du tuteur sur le wiki | Total des participations des apprenants sur le wiki |
|---|---|---|
| Tut. 1 | 9 | 108 |
| Tut. 2 | 28 | 126 |
| Tut. 3 | 22 | 140 |
| Tut. 4 | 20 | 257 |
| Tut. 5 | 10 | 115 |
| Tut. 6 | Aucune | 130 |

[86] Voir annexe n° 12.

Nous pouvons ensuite analyser brièvement de quels rôles relèvent les interactions des tuteurs dans l'expérimentation :

Tut. 1 est très peu intervenu. Il trouvait qu'il n'avait pas le temps à la fois de tutorer et d'enseigner. Il a essentiellement eu un rôle évaluatif et cognitif. Cependant, en procédant constamment par sollicitation (« *Essayez de trouver les erreurs de grammaire. Vérifiez les prépositions »),* il a peu aidé les apprenants à améliorer leurs productions sur le plan langagier. Son groupe aurait eu besoin de plus de guidage. De plus, il n'a pas tenu compte des apprenants qui n'ont pas participé en laissant un message à leur intention.

Tut. 2 a essentiellement eu un rôle cognitif. Elle est la seule à avoir aidé à la construction du texte (les spécificités de la biographie), sans doute car j'avais insisté avec elle sur ce point pour créer les sous-tâches. Elle a accordé beaucoup d'importance à la correction linguistique. Comme elle a accepté que des apprenants à l'intérieur d'un même trinôme créent plusieurs wikis, deux groupes ont peu collaboré, se contentant de choisir le wiki à présenter et d'effacer les autres. Elle n'a donc pas anticipé sur la difficulté à se mettre d'accord à distance sur les contenus à sélectionner à l'intérieur de chaque wiki. Les apprenants n'ont par conséquent pas pu bénéficier de l'étayage des autres membres du groupe ni profiter des fonctionnalités du wiki pour collaborer. Même si le résultat visé est atteint, les objectifs de l'expérimentation n'ont pas été totalement remplis.

Tut. 3 est également essentiellement intervenue sur le plan cognitif. Elle m'a demandé à quelques reprises mon avis. Par rapport à tut. 2, elle a joué un rôle socio-affectif assez important en saluant souvent le groupe au début de ses commentaires et en les encourageant à la fin. Elle a également été la seule à inciter les apprenants à lui poser des questions : « *Si vous avez des questions n'hésitez pas. Vous avez jusqu'a demain pour finir .Bon courage »* (seule intervention comportant une unité au plan méthodologique [rappel des échéances] également). En ce qui concerne son rôle évaluatif assez restreint, comme dans les forums, elle a eu un ton plutôt abrupt: « *avez vous lu mes commentaires??? car je vois encore des fautes!! »* Mais comme les apprenants la connaissent bien, ce type de commentaires révèle surtout sa personnalité naturelle. Du reste, les étudiants de son groupe ont plus que les autres laissés de commentaires. Aussi, on voit à la réponse d'un étudiant que les relations sont détendues : *« Bonjour professeur X! Merci beaucoup de votre aide! Nous allons modifier notre texte tout de suite! J'ai regardé match de football avec Floflo jusqu'à 05h00 ce matin~!!~haha~^-^ »*.

Tut. 4 qui était très réticent à l'origine à devenir tuteur en ligne a plutôt bien investi son rôle. C'est le tuteur qui s'est le plus approprié ses différentes fonctions. Il a eu un rôle cognitif et évaluatif important. De plus, contrairement aux autres tuteurs, il a assuré un suivi davantage individualisé en veillant à ce que chaque apprenant intervienne et en relançant certains si nécessaire : *« Lucie, tu n'as toujours pas participé au wiki. Il faut le faire ! Tu pourrais commencer par aider à corriger certaines erreurs.*

*Attention, certaines phrases sont au présent alors qu'elles parlent d'évènements passés* ». Il a également joué un rôle métacognitif en rappelant les objectifs et en tentant de faire comprendre que travailler à plusieurs allait aider chacun à s'améliorer.

Tous les messages de tut. 5 datent du même jour (trois jours avant la fin des étapes en ligne) et ont globalement la même fonction : émettre un bref avis sur la qualité du travail et inciter à terminer la biographie. Il a été plutôt laconique dans ses messages alors que certains étudiants n'avaient pas du tout écrit dans le wiki : « *C'est pas mal. Il faudra tous participer et relire votre travail.* » Finalement il a surtout joué un rôle motivationnel mais il n'a pas cherché à investir sa fonction et à assurer un suivi régulier. On peut penser que ses représentations sur le rôle du tuteur créent en lui un blocage. En effet, il avait dit aux autres enseignants, avant ma venue, que leur travail, lorsque des tâches seraient mises en ligne, consisterait uniquement à corriger les productions.

Tut. 6 n'a laissé aucun commentaire. Heureusement, ses apprenants ont su faire preuve d'autonomie et ont rédigé des biographies tout à fait satisfaisantes.

Selon Nissen et Soubrié (à paraitre) « *certaines représentations peuvent entraver la bonne conduite de l'action pédagogique* » (n. p.). Prenons le cas de deux tuteurs réticents à l'utilisation des TICE tels tut. 1 et tut. 4. Au cours de l'expérimentation, ils trouvaient que les apprenants faisaient beaucoup d'erreurs linguistiques. Alors que tut. 4 a essayé de trouver un moyen de résoudre le problème en intervenant directement sur le forum[87], tut. 1 est chaque fois intervenu en présentiel[88]. Il est resté convaincu que l'apprentissage médiatisé n'avait aucune utilité (cf. une discussion informelle avec lui) et ses difficultés à communiquer à distance en tant qu'enseignant ont persisté.

D'autres paramètres influent sur les pratiques de tutorat. Si on reprend les trois facteurs de Glickman[89] (2002) qui lui permettent de classifier les types de tuteurs, on constate l'influence de la formation première et de l'expérience professionnelle. En effet, nous remarquons particulièrement que les pratiques de tut. 2 sont plus traditionnelles étant donné qu'elle a « *reçu une formation "académique" et […] commencé à travailler en tant qu'enseignant[e] dans des établissements scolaires* » (p. 9). Le paramètre de « satisfaction par rapport à l'emploi qu'ils occupent […] ainsi que la manière dont leurs enjeux professionnels ou leurs options idéologiques les conduisent à investir dans cette fonction » explique également le manque d'investissement de tut. 1 et 6. Enfin, comme l'auteure l'avait également noté, les pratiques des enseignants à l'intérieur du dispositif (de l'IFCEN) ne varient pas en fonction des apprenants. Tut. 1 constitue une exception notable car on voit clairement, à travers ses interventions, quels apprenants il n'apprécie pas.

[87] « *J'ai indiqué certaines erreurs de votre page en rouge. J'espère que ça vous aidera à corriger vos fautes.* »
[88] C'est-à-dire qu'il attendait de voir ses étudiants pour leur parler de la tâche en ligne.
[89] Voir le cadre de référence pp. 31-52.

Par ailleurs, si nous reprenons les distinctions de Paul (2009 : 100), abordées par Nissen et Soubrié (à paraitre), tut. 1 et 2 relèveraient du type « *coach entraineur qui base ses pratiques sur l'atteinte d'objectifs, la réussite et une certaine forme de directivité* » (n.p.). Tut. 3 et tut. 4 aussi mais dans une moindre mesure. Ils adoptent également le type du « *coach maïeuticien* » qui *« s'inscrit dans une démarche de réflexivité par un soutien méthodique non directif* » (Ibid.).

En définitive, je pense que les recommandations de Denis auraient pu aider à l'amélioration du dispositif pour sa composante tutorale : « *Les interventions du tuteur doivent être recadrées dans une perspective systémique, ne fut-ce que dans la prise en considération des actions et réactions de l'apprenant, mais aussi dans ses relations avec ses collègues et avec l'institution* » (Denis, 2000 ; citée dans Denis, 2003 : 32).

**Bilan de la participation des apprenants dans le wiki**

Le bilan de l'expérimentation auprès des apprenants est pour moi très positif. Ils ont amplement participé alors que les délais impartis étaient très courts. Force est de constater que la majorité des interventions a eu lieu entre le 28 et le 31 mai, soit juste les derniers jours avant la date buttoir. Les trois parcours ont également été réalisés plus tard que prévu et les apprenants ont donc manqué d'aide pour rédiger dans les temps. Il est également probable que si les délais avaient été plus longs, les tuteurs seraient davantage intervenus.

A partir du tableau précédent, on observe que le nombre d'interventions du tuteur n'a pas eu d'influence significative sur la participation des apprenants, comme dans le forum. En revanche, il est possible que la qualité des interventions ait engendré une participation plus importante. En effet, tut. 4, qui a davantage investi l'ensemble des rôles du tuteur en ligne que les autres enseignants, a vu le nombre de participations totales atteindre un chiffre nettement supérieur à celui des autres.

Nous avons également pu constater l'influence des interventions du tuteur car après chacun de ses commentaires, le nombre de participation augmentait grandement dans les jours qui suivaient.

L'objectif principal de l'utilisation des TICE est également rempli : les apprenants ont fait preuve d'autonomie et d'esprit d'initiative. Certains ont sollicité le professeur sur les forums, d'autres ont demandé de l'aide à leurs camarades, d'autres enfin ont utilisé la fonctionnalité « argumenter » alors qu'on ne leur avait pas indiqué qu'ils pouvaient le faire (la consigne sur la page d'accueil du wiki était : « *Pour voir si votre professeur a écrit des remarques pour vous aider, allez dans Argumenter. Vérifiez régulièrement*. »).

## 6. Création d'une seconde grille de référence

Un de mes objectifs était de produire une seconde grille de référence des fonctions et des tâches des tuteurs. Rappelons que, suivant les conclusions de l'expérimentation de Nissen (2009), les fonctions du tuteur ne varient globalement pas en présentiel et en distanciel dans un dispositif hybride.

Par conséquent, j'ai choisi de dresser une seule grille des fonctions et tâches du tuteur dans l'expérimentation. J'ai procédé de la même manière que pour la première grille en tenant compte de l'évolution du dispositif : le tutorat d'une tâche selon un modèle collaboratif. De plus, il a fallu opérer des choix pour que chaque tâche du tuteur relève d'une fonction précise mais les catégories ne sont pas cloisonnées les unes par rapport aux autres.

| Tâche du tuteur | Fonction |
|---|---|
| Aider à résoudre les problèmes techniques | Technique |
| Mettre en évidence les objectifs de l'activité | Organisationnelle/ méthodologique |
| Rappeler les consignes de travail, les différents temps du cours | Organisationnelle/ méthodologique |
| Aider pour gérer et planifier l'apprentissage, rappeler les échéances | Organisationnelle/ méthodologique |
| Conseiller par rapport aux stratégies de travail à adopter | Organisationnelle/ méthodologique |
| Aider dans la recherche de ressources ou de documents | Organisationnelle/ méthodologique |
| Expliquer les objectifs de chaque sous-tâche, montrer comment elles s'organisent en une progression | Métacognitive |
| Aider à analyser les productions d'un étudiant | Métacognitive |
| Aider dans la conscientisation des démarches | Métacognitive |
| Inciter à poser des questions sur la langue, sur le contenu | Cognitive |
| Aider à dépasser les difficultés rencontrées, stimuler l'apprenant au niveau cognitif | Cognitive |
| Corriger sur le plan langagier | Cognitive |
| Expliquer certaines notions | Cognitive |
| Faire des synthèses | Cognitive |
| Interagir avec les apprenants pour faciliter l'acquisition de la langue | Cognitive |

| | |
|---|---|
| Soutenir la motivation, encourager | **Sociale/ motivationnelle** |
| Donner une dimension humaine au dispositif | **Sociale/ motivationnelle** |
| Inciter à communiquer avec les autres ou à travailler en groupe pour apprendre | **Sociale/ motivationnelle** |
| Intervenir dans la vie du groupe, gérer les conflits ou les leaders, favoriser la participation de tous | **Sociale/ motivationnelle** |
| Suivre la participation (forum, wiki) et relancer et/ou contacter les étudiants qui n'interviennent pas | **Evaluation** |
| Evaluer la qualité des interventions : veiller à ce que l'énoncé fasse progresser les interactions | **Evaluation** |
| Evaluer les productions intermédiaires de façon formative | **Evaluation** |
| Evaluer le résultat final de façon sommative | **Evaluation** |

Les tâches du tuteur sont plus nombreuses que dans le dispositif originel avec du tutorat en présentiel. J'espère donc que les tuteurs ont pu davantage constater l'utilité de leur rôle malgré la charge de travail supplémentaire.

## 7. Un bilan partiel

Rappelons que deux raisons principales étaient à l'origine du besoin de faire évoluer le dispositif de l'IFCEN : répondre à une insatisfaction des enseignants le concernant et le faire reposer sur des principes pédagogiques plus innovants et conformes aux recherches en didactique des langues[90]. En ce qui concerne les pratiques de tutorat, l'expérimentation visait la formation des apprenants par le vécu, conformément à notre problématique.

**Bilan de la perception des tuteurs**

Etant donné le climat régnant à la fin de l'année, il a été impossible de dresser un bilan avec les enseignants. Cet état de fait est d'autant plus regrettable que si on se réfère à Vetter (2004), citée par Ben Sallah (2010) :

*L'expérimentation de la FAD est jugée pertinente dans la prise de conscience des difficultés occasionnées par la rupture du contact et du lien visuel entre enseignant et apprenant, la*

[90] Tâches, utilisation d'internet, centration sur l'apprenant, apprentissage par projet, etc.

*diversification des moyens d'échange et d'expression et la modification des conditions de rétroaction du tuteur* (p. 16).

Néanmoins, tut. 2, par courriel, m'a parue plutôt satisfaite de l'expérimentation. Elle pense concevoir d'autres tâches l'an prochain. Elle était plus mitigée sur la participation des autres tuteurs qui ont peu suivi la fiche d'évaluation de la tâche qu'elle leur avait fournie.

**Bilan de la perception des apprenants**

Avant mon départ de l'IFCEN, j'avais remis à tut. 2 des modèles de grilles d'évaluation pour les apprenants en lui laissant le soin de les adapter et de voir si elle pourrait en tirer profit avec l'équipe pédagogique[91]. Je me sers donc ici des résultats du questionnaire que tut. 2 a demandé aux apprenants de remplir sur la plateforme même si je regrette qu'il n'ait pas davantage été adapté en fonction du contexte.

Quatre-vingt-quatre étudiants ont répondu au questionnaire en ligne (82 pour certaines questions)[92]. L'enquête est constituée d'affirmations dont les apprenants devaient estimer la conformité avec leur vécu sur une échelle de Likert[93]. Je ne présente ici que les résultats liés au tutorat ou au dispositif plutôt qu'à la tâche en particulier.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Forums simples d'utilisation | 32 | 23 | 23 | 5 | 1 |
| Conversations intéressantes sur le forum | 23 | 27 | 19 | 12 | 3 |
| Consultation régulière des aides (dictionnaire, conjugueur) | 30 | 24 | 19 | 5 | 3 |
| Aides utiles pour réaliser la tâche | 34 | 24 | 15 | 6 | 2 |
| Parcours utiles pour réaliser la tâche | 36 | 21 | 15 | 9 | 2 |
| Pas de problèmes techniques | 15 | 18 | 26 | 17 | 6 |
| Bon travail avec camarades | 48 | 17 | 8 | 6 | 3 |
| ***Le tutorat*** | | | | | |
| Réponses et interventions du tuteur rapides | 33 | 22 | 18 | 6 | 3 |
| Réponses et commentaires ont permis de comprendre les erreurs | 39 | 17 | 16 | 4 | 6 |
| Interventions ont permis de mieux réaliser le wiki | 41 | 19 | 17 | 2 | 3 |

Malgré des problèmes techniques les apprenants se sont bien appropriés les outils. La question n'a été posée que pour le forum mais, étant donné la longueur des productions sur le wiki, je pense qu'il en a été de même pour cet outil. Contrairement à certaines incertitudes évoquées dans l'état des lieux sur la possibilité de travailler en groupe, les étudiants ont été très satisfaits de collaborer (meilleur score de l'enquête). Ils ont également apprécié de communiquer sur les forums.

[91] Je savais – après la phase de conception – que je ne pourrais pas bien guider tut. 2 à distance car elle travaillerait de manière très indépendante. En effet, même si le dispositif de l'IFCEN requiert du tutorat en ligne, la majorité des tuteurs préfère la communication en « face à face » que médiatisée (par courriel).
[92] Sans grande surprise, ce sont les groupes des tut. 1, 5 et 6 qui ne l'ont pas tous fait.
[93] De 1 « tout à fait d'accord » à 5 « pas du tout d'accord ».

Les scores concernant la qualité du tutorat sont également très bons. Même si les étudiants sont satisfaits nous ne pouvons qu'être étonnés que certains apprenants aient choisi le « 1 » pour les interventions de tut. 6 alors qu'il n'a laissé aucun commentaire.

Par ailleurs, les apprenants ont été très satisfaits des aides proposées sur la plateforme et des parcours qui les ont guidés pour réaliser la tâche. Les consignes étaient également précises et présentes sur la page d'accueil et dans les parcours. Nous pouvons donc en conclure que plus le guidage est important, moins les interventions du tuteur sont nécessaires. De la même manière, Nissen (2005) indique que « *dans la coopération, l'investissement de l'apprenant dans le groupe est plus grand et le rôle du tuteur du même coup réduit. Ce sont l'apprentissage et l'entre-aide qui sont placés au centre de la démarche* » (p. 8). Par conséquent, pour cette tâche, le tutorat devait surtout se focaliser sur les aspects cognitifs non pris en charge par les aides (choix des termes, orthographe, morphosyntaxe, etc.), sur la méthodologie (travail de groupe, rappel des objectifs intermédiaires), sur les aspects métacognitifs (comment mieux apprendre avec l'aide des autres), sur le plan socio-affectif (suivi nécessaire pour inciter chacun à participer et les motiver dans une période de travail chargée) et sur l'évaluation. Cette réflexion sur les rôles du tuteur pour ce scénario pédagogique aurait pu être faite en amont et réadaptée, à travers une réflexion collective, au fur et à mesure de l'avancement de la tâche.

## CONCLUSION

A la fin de cette expérimentation et de mon stage, le bilan est mitigé. Je pense avoir fait tout mon possible pour aider la responsable pédagogique à avoir le recul nécessaire pour porter le projet de développement du dispositif hybride. Nous avons fixé les modalités du dispositif pour la première année et la seconde, et mon avis, outre ma réflexion personnelle, s'est basé sur l'ensemble des lectures que j'ai faites durant le stage. J'ai essayé « *d'assurer un maximum de congruence entre les objectifs poursuivis (compétences visées chez les apprenants) et les stratégies de formation* » (Denis, 2003 : 24). Je ne peux qu'espérer que ces décisions communes soient appliquées et que le nouveau dispositif soit expérimenté sur une durée assez conséquente (plusieurs mois) et réévalué, si nécessaire, en fonction des besoins des apprenants. En effet, je me suis attachée à démontrer dans ce mémoire qu'un dispositif reposant sur des principes pédagogiques et organisationnels solides et explicités clairement aux personnes qui seront tuteurs permet que chacun s'implique dans sa fonction. Denis (2003) affirme ainsi que « *sans une explicitation et une négociation de son rôle […] au sein du dispositif concerné, le tuteur risque de ne pas bien se rendre compte de sa mission et de négliger certains aspects de son travail ce qui est pourtant évitable* » (p. 24).

Les deux grilles de référence et les éléments théoriques fournis à la RP devraient également lui être utiles pour évaluer et harmoniser les pratiques de tutorat. Les documents de formation conçus pour les enseignants et l'expérimentation leur auront, je l'espère, donné les bases pour pouvoir concevoir et tutorer des tâches en ligne dès l'an prochain.

Grâce à la relation de confiance établie avec ma responsable durant le stage, j'ai été chargée de participer au recrutement des futurs enseignants de la deuxième année. J'ai pu me baser sur mes connaissances sur le profil de compétences requises par le tuteur pour donner mon avis. Le contexte de l'IFCEN permet de pouvoir développer des projets et des expérimentations dans la perspective d'aider au maximum les apprenants à acquérir rapidement des compétences en langue. Néanmoins, il ne faut pas négliger la charge de travail et l'investissement que cela implique. Dans cette optique, je souhaiterais que mon projet de stage continue à se développer et qu'il se mettre en place une véritable réflexion autour de l'apprentissage médiatisé et des pratiques de tutorat.

J'avoue qu'il n'a pas été évident de travailler autour du « tutorat en ligne » alors qu'à mon arrivée il n'y en avait pas. Le statut de stagiaire n'a pas non plus été un élément facilitant et les représentations de certains très difficiles à faire évoluer. Il a fallu réfléchir à l'ensemble des paramètres du dispositif (ingénierie didactique) plutôt que de me concentrer sur les pratiques de tutorat et répondre directement à la demande de ma responsable de stage (ingénierie pédagogique). Me transformer en chef de projet a eu des conséquences négatives sur mes rapports avec les concepteurs.

Il me semble important de conclure sur deux éléments. Si dans ce mémoire j'ai tenté de démontrer l'importance de la formation des tuteurs, comme Reffay et Chanier (2005), je pense que l'accès à la formation doit dépendre du projet réel de l'enseignant (p. 29). En effet, il me semble

contre-productif de demander à chaque enseignant d'être tuteur alors qu'il n'a pas été recruté pour exercer cette fonction et qu'il n'a pas envie de le faire (même si la découverte du métier peut être une révélation, il aura un mauvais a priori). Par contre, je crois que les enseignants de l'IFCEN peuvent être tuteurs s'ils cherchent à se former. La formation, si elle inclut de la pratique (voire de l'observation de pratiques), implique aussi de connaitre différents fondements théoriques. Le discours des enseignants laisse à penser que certains y sont réfractaires. Or, il me semble qu'il est toujours très important de se baser sur les expériences des autres pour réfléchir à ses propres pratiques.

Par ailleurs, de nos jours de plus en plus d'environnements médiatisés apparaissent sans la réflexion nécessaire en amont. S'il me semble normal de concevoir un dispositif en fonction des besoins des apprenants, l'enseignant se retrouve souvent lui aussi en position d'apprenant puisqu'un petit nombre seulement a déjà utilisé une plateforme d'apprentissage. Or, le tuteur est un élément clé du dispositif. Je trouve que l'autonomie de l'enseignant est trop souvent décrétée. Il s'agit pour lui de concevoir des tâches en ligne et de les tutorer alors même qu'il n'est pas forcément convaincu du bien-fondé de l'utilisation des TICE. De même, son positionnement et ses fonctions doivent changer alors même que, pour un jeune enseignant, il est déjà difficile d'apprendre son métier, et pour un ancien, difficile de remettre en questions ses pratiques et son rôle de « maitre du jeu ». Je souhaiterais donc que ma présence à l'IFCEN ait aidé certains enseignants à devenir tuteurs.

Enfin, je conclurais en disant que l'aspect que j'ai le plus apprécié dans ce stage a été de rencontrer les apprenants de l'IFCEN. Ces étudiants, malgré leur emploi du temps surchargé, se sont toujours investis dans les tâches qui leur ont été demandées et ont su faire preuve d'autonomie dans l'expérimentation de la distance alors qu'ils ont été un peu livrés à eux-mêmes par certains tuteurs. A eux seuls, ils ont prouvé l'intérêt de la pédagogie active et de l'apprentissage médiatisé. Cela n'a fait que confirmer mon goût pour l'enseignement…et le tutorat.

## BIBLIOGRAPHIE


Agence Universitaire de la Francophonie (n.d.). « Référentiel de compétences de la certification tutorat ». Récupéré sur le site de l'AUF le 25/03/2011, page « certification au tutorat à distance » : http://certificationtutorat.refer.org/node/21

BARBOT, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question, *Mélanges*, n°28, Crapel, Nancy.

BEN SALAH, B. (2010). Modalités de formation au tutorat à distance - Etude Comparative : Modalities of training for distance tutoring - Comparative Study. *frantice.net*, Numéro 1 - juillet 2010. Récupéré le 14/04/2011 sur le site de la revue : http://www.frantice.net/document.php?id=149.%20ISSN%202110-5324

BOURDET, J-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *ALSIC*, Vol. 10, n°1, p. 23-32. Revue en ligne : http://alsic.org

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides, *Distance et savoirs*, vol. 4, n° 4 / 2006, p. 468-496.

CHARLIER, C., DAELE, A., DOCQ, F., LEBRUN, M., LUSALUSA, S., PEETERS, R., DESCHRYVER, N. (1999). « Tuteurs en ligne » : quels rôles, quelle formation ? Entretiens internationaux du CNED sur l'enseignement à distance, pp. 337-345.

CHEN, Y. (2010). "L'approche centrée sur la tâche est-elle adaptée au dispositif d'autodirection en langues ?". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage.* Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

CELIK, C. (2004). Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance. *ALSIC*, Vol.11, n° 1, p. 93-119. Revue en ligne : http://alsic.org

DAELE, A., DOCQ, F. (2002). *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?*
Récupéré le 25/02/2011 sur le site web l'Université catholique de Louvain (Belgique), section de l'Institut de Pédagogie universitaire et des multimédias : http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/DocqDaeleAIPU2002.pdf

DEGACHE, C., NISSEN, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *ALSIC*, Vol. 11, n°1, 61-92.
Revue en ligne : http://alsic.org

DENIS, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, Vol. 1, n° 1, 19-46. Paris : Cned/Lavoisier.

DRISSI, M. M., TALBI, M., KABAJ, M. (2006). La formation à distance : un système complexe et compliqué. Récupéré le 25/03/2011 sur le site de l'association EPI : http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0609b.htm

ECOUTIN, E. (2001). *Fiche n°4 – Fonctions d'accompagnement*. Fiches pour la mise en place d'une plate-forme de formation ouverte et à distance ; www.scribd.com/doc/45779936/PDF-Accopf *(Dernière consultation le 26/06/2011)*

GLICKMAN, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris : Presses Universitaires de France.

HOTTE, R., LEROUX, P. (2003). Technologies et formation à distance [Numéro spécial]. *STICEF*, Vol. 10. Recueil 2003, Paris : ATIEF/INRP, 299.
Récupéré le 25/02/2011 : http://sticef.univ-lemans.fr/classement/auteurs/auteursDEFGHI.htm#H

HOTTE, R., BESANCON, V. (2007). *Guide d'orientation pour la scénarisation du tutorat en ligne*. http://www.profetic.org/dossiers/dossier_imprimer.php3?id_rubrique=118Dossierstechnopédagogiques (Dernière consultation le 26/06/2011).

JACQUINOT, G. (1999). *Comment être à la hauteur de nos drôles de machines*. Texte présenté aux 2èmes Rencontres Internationales du Multimédia et de la Formation, Actes du Cafoc de Bordeaux, 17-18-19 novembre 1999.
http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/04/HTML/index.html

LINARD, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie.
In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès-Lavoisier. p. 241-263.

MANDERSCHEID, J.C., JEUNESSE, C. (2007). *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles : pourquoi ? comment ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier.

MANGENOT, F. (2006a). *Apprentissages collectifs assistés par ordinateur, Ingénierie de la formation à distance via Internet.* Cours. Master mention sciences du langage spécialité Fle, 2ème année. Cned – Université Stendal-Grenoble 3.

MANGENOT, F. (2006b). *Méthodologie du mémoire professionnel.* Cours. Master mention sciences du langage spécialité Fle, 2ème année. Cned – Université Stendal-Grenoble 3.

MANGENOT, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. In C. Depover, B. De Lievre, D. Peraya, J-J. Quintin, A. Jaillet (dir.). *Le tutorat en formation à distance*. Collection : Perspectives en éducation et formation, Chapitre 11.

MERIEUX, R., LOISEAU, Y. (2004). *Connexions, niveau 2. Méthode de français.* Didier.

NEUMAIER, P. (2005). A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17 (2), p.163-178.

NISSEN, E. (2005). Modalité d'interaction humaine dans la formation en ligne: son influence sur l'apprentissage, *Savoirs « Les TIC à l'usage pour la formation »*, numéro 8/2005, 89-106.

NISSEN, E. (2009). Quels rôles le tuteur joue-t-il en distantiel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride. In C. Develotte, F. Mangenot, E. Nissen (dir.) *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7.

NISSEN, E., SOUBRIE, T. (à paraitre). Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride : quels paramètres influencent la conduite de l'action tutorale ? Mélanges CRAPEL, Vol. 32.

NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

PAQUETTE, D. (2001). « Le rôle des tuteurs et des tutrices : une diversité à appréhender », *DistanceS*, 5/1, p. 7-35.
http://moddoulearning.com/echange/?p=19 (Dernière consultation le 26/03/2011).

PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.

REFFAY, C., CHANIER, T. (2005). *Approche minimaliste de la formation d'enseignants du supérieur au rôle de concepteur-tuteur de cours en ligne*. Rapport du Laboratoire LIFC, Université de Franche-Comté.

RODET, J. (2001). *Tutorat et tuteurs à distance*.
Récupéré le 25/02/2011, sur la bibliothèque en ligne du Département des Sciences et de la Technologie de l'Education (UTE) de l'université de Mons-Hainaut (Belgique) : http://ute3.umh.ac.be/esprit/formation/f29/activ_218/

RODET, J. (2005). Encadrement, tutorat et support à l'apprentissage. *Chroniques et Entretiens. La formation à distance*. Première édition.
Récupéré le 15/03/2011 sur le site de Jacques Rodet : http://jacques.rodet.free.fr/chronent.pdf

SALAM, P. L., VALMAS, V. (2009). Etude comparative des compétences développées dans deux formations hybrides de tuteurs en ligne : interactions à distance en asynchrone pour l'une en synchrone

pour l'autre. In Develotte, C., Mangenot, F., Nissen, E. (coord.). *Actes du colloque Epal 2009* (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009.

SOUBRIÉ, T. (2006a). *TIC et enseignement/apprentissage du Fle*. Cours du Master mention Sciences du langage spécialité Fle, 1ère année. Cned – Université Stendal-Grenoble 3.

SOUBRIE, T. (2006b). *Apprentissages collectifs assistés par ordinateur, Dispositifs autonomisants*. Cours. Master mention sciences du langage spécialité Fle, 2ème année. Cned – Université Stendal-Grenoble 3.

TRICOT, A. (2004). Guidages, apprentissages et documents. *NEQ - Notions en Questions*, 8, 105-108.

TRINIDADE, A. R. (2006) [publication en ligne]. *Enseigner en présentiel et à distance*. Outils de communication et présence humaine. Texte publié en ligne par l'université de Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, « Réseaux humains / Réseaux technologiques » : http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=425 (Dernière consultation : 26/06/2011).

XU, H. (2005). *L'enseignement du français en Chine face à la problématique de l'interculturel : quel rôle jouent les TIC ?* Mémoire de DEA en didactologie des langues et des cultures, Université paris III-Sorbonne nouvelle.

## SITOGRAPHIE

Site « Educnet » du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche : http://www.educnet.education.fr
COMPETICE : http://bd.educnet.education.fr/competice/superieur/competice/index.php (Dernière consultation le 25/06/2011).

**Résumé** : Cette recherche a pour objectif de déterminer comment harmoniser et faire évoluer les pratiques de tutorat dans un dispositif hybride d'apprentissage du français en milieu universitaire. Elle se déroule au sein d'un institut de formation en Chine, nouvellement créé sur le modèle des grandes écoles françaises, dans lequel les apprenants utilisent une plateforme d'apprentissage en ligne. Elle met en évidence l'importance des choix pédagogiques sous-tendant le dispositif et leur explication aux tuteurs, la prise en compte de la spécificité de la fonction et la nécessité de la formation. La création de grilles de référence des fonctions et tâches du tuteur est un outil d'évaluation ou d'auto-évaluation qui permet l'analyse des interactions. Il est désormais admis que le tuteur est un pôle indispensable du dispositif. Il est donc nécessaire que l'occupation de son poste relève d'une volonté personnelle et que le professeur qui souhaite devenir tuteur dispose ou acquière de compétences d'autonomie et d'une capacité d'adaptation et de changement.

**Mots-clés** : tutorat en langues, fonctions, tâches, dispositif hybride, apprentissage médiatisé, analyse de pratiques pédagogiques, formation.