



HAL
open science

Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride : des paramètres qui influencent la conduite de l'action tutorale

Elke Nissen, Thierry Soubrié

► To cite this version:

Elke Nissen, Thierry Soubrié. Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride : des paramètres qui influencent la conduite de l'action tutorale. *Mélanges CRAPEL*, 2011, 32, pp.101-118. hal-00785943

HAL Id: hal-00785943

<https://hal.science/hal-00785943v1>

Submitted on 7 Feb 2013

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

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

ACCOMPAGNEMENT PRÉSENTIEL DANS UN DISPOSITIF HYBRIDE : DES PARAMÈTRES QUI INFLUENCENT LA CONDUITE DE L'ACTION TUTORALE

Elke Nissen, Thierry Soubrié

Université Stendhal, Grenoble 3, laboratoire LIDILEM

Mots-clés

Dispositif, formation hybride, accompagnement, scénario pédagogique, perspective actionnelle, français langue étrangère (FLE)

Résumé

Dès lors que les rôles au sein d'une formation sont répartis entre plusieurs personnes, la gestion de cette formation s'en trouve automatiquement complexifiée, d'autant plus dans le cadre d'une formation hybride. A partir d'une expérience de cours hybride, initiée dans le cadre d'un projet de coopération entre l'université Stendhal-Grenoble 3 et l'université du Kwazulu-Natal (Afrique du Sud), nous analysons dans cet article la façon dont les tuteurs intervenants en présentiel se sont appropriés le dispositif, aussi bien en ce qui concerne la perception de leur rôle que le rapport qu'ils ont entretenu à la distance et à l'approche méthodologique choisie, à savoir la perspective actionnelle.

Abstract

Managing a course becomes automatically complex when several people share the tutors' roles, and even more so when it is a blended learning course combining face-to-face and e-learning modes. In this paper, we focus on the two face-to-face tutors of a blended language learning course, initiated within a cooperation project between university of Grenoble 3 (France) and university of Kwazulu-Natal (South Africa). We analyse how they made the course their

own: how do they consider their rôle, their relationship to the distance, and to the pedagogical approach (i.e. a task- and action-based approach)?

Introduction

Les questions que nous posons dans cet article ont émergé à l'occasion d'un projet de coopération conduit conjointement par le département de FLE de l'université Stendhal - Grenoble 3 et le département de français de l'université du Kwazulu-Natal en Afrique du Sud (dorénavant : UKZN). Il s'agissait pour l'équipe grenobloise d'accompagner les enseignants sud-africains dans leur volonté de rendre leur formation plus attractive en intégrant les TICE et en sensibilisant les étudiants au français comme langue professionnelle. Si le choix a été fait d'opter pour un dispositif hybride, ce n'est pas pour les raisons invoquées habituellement (proposer une alternative au tout à distance, permettre la formation tout au long de la vie, coller au plus près de l'évolution de la population étudiante, etc.¹) mais pour accompagner à distance les enseignants dans la prise en main d'une méthodologie nouvelle (la perspective actionnelle), tout en prenant nous-mêmes une part active dans la formation. En fait, l'objectif était double : piloter à distance une action de formation continue et participer à une expérience de formation en langue.

C'est pourquoi la question de la part respective du présentiel et de la distance ne s'est imposée que progressivement, au fil des trois sessions de cours qui ont eu lieu entre 2008 et 2010. S'il était convenu dès le départ de concevoir un scénario pédagogique qui viendrait « prendre appui sur les contenus de cours proposés sur place à Durban » (rapport de mission 2007), ce n'est qu'à la veille de la deuxième édition du cours que la manière dont allait se dérouler l'alternance des temps de travail en présentiel et à distance ainsi que le rôle des différents tuteurs a commencé à faire l'objet de spécifications.

La raison de cette évolution du modèle technico-pédagogique est à chercher du côté du relatif échec qu'a connu la formation lors de sa première édition et fait suite à l'une des pistes d'amélioration qui avait été suggérée à l'issue d'un premier travail de recherche, à savoir :

« Déléguer aux enseignants qui interviennent sur place une part des activités prévues à l'origine en ligne [...]. Cette mesure devrait également aider les étudiants à comprendre la cohérence de l'ensemble et le lien existant entre les compétences travaillées et celles évaluées lors des examens » (Soubrié et al. 2010).

1 Cf. par exemple (Deschryver 2008)

Ce n'est que pour la troisième édition qu'une « fiche pédagogique », détaillant précisément le rôle de chacun et proposant même des pistes d'activités pédagogiques à réaliser en présentiel pour certaines étapes de travail, a été élaborée par l'équipe de Grenoble et soumise aux enseignants du département de français de l'université de UKZN.

On peut se demander, dans ces conditions, dans quelles mesures les enseignants de UKZN sont parvenus à s'approprier un dispositif qui n'a eu de cesse d'évoluer. Tandis que les activités proposées à distance devaient au départ s'appuyer sur des contenus existants et nécessiter un tutorat allégé, elles ont rapidement demandé la mise en place d'activités spécifiques complémentaires à mener en présentiel et sont devenues de ce fait exigeantes en termes d'accompagnement. Au-delà des spécifications concernant les rôles des tuteurs respectifs, comment ont-ils exercé leur fonction de tuteur ? Comment ont-ils perçu leur rôle ? Comment se sont-ils positionnés dans leur rapport à la distance ? Quels enseignements peut-on en tirer dans la perspective de la mise en place de nouvelles formations hybrides ?

L'analyse qui suit a été faite à partir de données récoltées à la suite de la troisième édition du cours qui s'est déroulée de janvier à avril 2010.

1 Le dispositif *M-tourisme*

1.1 Le scénario

La formation se base sur un scénario pédagogique (c'est-à-dire la formulation des « objectifs d'apprentissage, l'organisation du dispositif et les activités à réaliser » à destination des apprenants (Nissen 2006)) directement inspiré de la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Construit autour d'une tâche, la réalisation d'audioguides sur la région du Kwazulu-Natal dans la perspective de la coupe du monde 2010, il comprend différentes étapes de travail intermédiaire dont l'objectif est tout à la fois de guider les apprenants vers la réalisation de la tâche finale (comprendre une nouvelle tendance en matière de tourisme dit « électronique », écrire une ligne éditoriale, etc.) et de développer leurs compétences en langue (phonétique, pragmatique, énonciation, compétences rédactionnelles, etc.).

Si le choix s'est porté sur la création d'audioguides, c'est qu'ils permettent de travailler un ensemble de compétences, dont l'expression orale, et qu'ils relèvent d'une pratique sociale avérée. Les audioguides sont devenus en effet un véritable phénomène de mode dans le milieu du tourisme électronique. Autrefois cantonnés

dans les musées, ils sont aujourd'hui téléchargeables sur Internet et concernent aussi bien des monuments, des villes ou encore des chemins de randonnée. Le plus souvent gratuits, on peut les écouter sur son ordinateur ou son téléphone portable.

Dans le cas de *M-tourisme*, c'est la coupe du monde de football 2010 qui sert de cadre au scénario. Les audioguides doivent présenter des lieux et sites remarquables de la région de Durban à l'attention des touristes francophones qui ne manqueront pas de faire le déplacement à cette occasion. Les étapes de travail sont exposées dans le tableau 1.

Étapes	Durée	Documents-suppôts
0) Se présenter	1 sem.	∅
1) Donner son avis sur les audioguides (2 questions)	2 sem.	Revue « Aquitaine Numérique, vidéo de TV Tours, exemple d'audioguides
2) Concevoir une ligne éditoriale		
2.1) Comprendre ce qu'est une ligne éditoriale	1 sem.	Ligne éditoriale du journal Le Parisien, tirée du Wikipedia
2.2) Brainstorming : qu'est-ce que recherchent les touristes en Afrique du sud ?	1 sem.	Blog de la famille Grimaud, carnet de voyage d'une étudiante, entretiens filmés
2.3) Échanger avec des francophones pour connaître davantage leurs motivations	1 sem.	∅
2.4) Ecrire les lignes éditoriales		∅
3) Étudier les caractéristiques discursives des audioguides	2 sem.	3 exemples d'audioguides et leur transcription
4) Écrire les plans de montage	2 sem.	Exemple d'un plan de montage
5) Enregistrer les audioguides	1 sem.	∅

Tableau 1 : Vue synoptique du scénario.

Les étudiants étaient répartis sur deux campus éloignés d'une quarantaine de kilomètres. Dans le premier, situé à Durban, le tuteur présentiel (TuP1) réunissait les étudiants tous les mardis pendant une heure et demie, le plus souvent dans une salle multimédia. Dans le second, qui se trouve à Pietermaritzburg, les séances de tutorat étaient animées par TuP2 et avaient lieu deux fois par semaine, les lundis et jeudis, à raison d'une heure et demie par séance et se déroulaient également dans une salle informatique. L'un et l'autre en étaient à leur deuxième participation au projet : TuP2 avait déjà joué le rôle de tuteur dans le dispositif en 2008 et TuP1 en 2009.

Deux tuteurs à distance complétaient le dispositif, TuD1 et TuD2, qui jouaient également le rôle de concepteur. C'est la plateforme Moodle² qui a servi de support au scénario.

La répartition des rôles de chacun est définie ainsi dans la fiche pédagogique :
« Le présentiel est utilisé pour offrir un soutien psychoaffectif aux apprenants en les amenant à accepter une forme d'enseignement/apprentissage à laquelle ils ne sont pas habitués (utilisation des TIC, travail en groupe, apprentissage par les tâches, évaluation formative, absence d'exercices structuro-globaux, etc.). Il s'agit également de les encadrer sur les plans méthodologique et cognitif en leur montrant tout au long des 13 semaines de cours les liens, les rapports logiques, qu'entretiennent entre elles les différentes phases de travail. Le tutorat à distance porte sur les aspects langagiers, au niveau formel, mais surtout au niveau pragmatique (respect des contraintes de genre). Les tuteurs distants doivent s'employer à ce que tous prennent la parole et à ce que de vraies discussions s'engagent ».

1.2 Définition de l'accompagnement

La notion d'accompagnement est utilisée dans des champs très divers (social, juridique, formation, éducation spécialisée, santé, économie (Paul 2004 : 7)) et revêt des sens aussi variés que les contextes dans lesquels elle s'inscrit. Paul (2004) a néanmoins identifié trois catégories d'accompagnement, qui sont de type fonctionnaliste, herméneutique et réflexif/critique. La première catégorie, fonctionnaliste, représente une « centration sur un but ou une performance à atteindre, une régulation de l'action en termes de normes collectives ». La deuxième, herméneutique, correspond à « une centration sur la personne et la relation, une régulation de l'action en termes de recherche des valeurs-critères personnels ». La troisième, de type réflexif et critique, « articul[e] à la fois la dimension individuelle (au travers du projet) et la dimension collective (avec ses codes, ses normes, ses règles, ses lois), elle concourt à ne pouvoir penser choix et décisions que sur un horizon de valeurs » (Paul 2004: 300-301).

Ces catégories ne prennent cependant tout leur sens que si l'on parle de l'accompagnement individuel (et non d'un groupe d'apprenants) dans un contexte

² Le scénario ainsi que les échanges en ligne et les audioguides réalisés sont consultables à cette adresse (sélectionner « connexion anonyme ») : <http://cuef-fle.u-grenoble3.fr/course/view.php?id=64>

largement autonomisant, tel que dans une autoformation accompagnée en centre de ressources en langues (CRL) par exemple. Même si « un dispositif de [formation ouverte et à distance, FOAD], pour correspondre à la définition qu'en donne [le] Collectif [de Chasseneuil], doit nécessairement s'inscrire, au moins partiellement, dans le paradigme de l'autoformation » (Gremmo 2009: 186), le tutorat présentiel de *M-tourisme* s'adresse avant tout au groupe-classe et ne focalise pas sur l'apprendre à apprendre (ce qui est le sens que prend l'adjectif « autonomisant » ci-dessus). Au même titre que d'autres formations hybrides comparables, cette formation prévoit cependant du travail individuel, au rythme de chacun, à distance, ainsi que du travail en groupe et correspond tout à fait à la définition que donne le Collectif de Chasseneuil (2000) d'une FOAD : « 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 ».

Dans le contexte de cette formation, lorsque nous employons le terme *accompagnement*, ce terme renvoie en effet à une relation moins hiérarchique et plus égalitaire avec le tuteur qu'avec l'enseignant que dans un enseignement classique, ainsi qu'à une certaine responsabilisation de l'apprenant. Mais il ne s'agit pas pour autant pour l'apprenant d'une « problématisation de l'existence et intellectualisation du vécu » (Paul 2004 : 300). Il sera donc employé dans le même sens que le *tutorat*. Rivens Mompean et Barbot (2009) utilisent d'ailleurs le terme opportun d'« accompagnement-tutorat » pour des dispositifs médiatisés.

2 Méthodologie

Compte tenu des données que nous avons à notre disposition, constituées pour la majeure partie de ce que Van Der Maren appelle des données invoquées (Van Der Maren 2003), c'est-à-dire recueillies en situation écologique, nous avons opté pour une démarche essentiellement qualitative, tout en les complétant par quelques données chiffrées. Nous avons procédé en trois étapes. Dans un premier temps, nous nous sommes livrés à un relevé systématique des traces laissées par TuP1 et TuP2 sur la plateforme (statistiques de connexion, nombre de messages postés) et avons reconstitué l'historique des méls échangés entre tuteurs à distance

et tuteurs en présentiel pour tenter de déceler des manières de faire différentes. Cette première analyse, qui a permis de mettre en lumière une attitude plus en retrait d'un tuteur par rapport à l'autre, nous a conduit à la deuxième étape de notre travail d'investigation, à savoir l'élaboration d'un questionnaire à destination des tuteurs présents, dont le but était d'enclencher une dynamique réflexive. La troisième et dernière étape a consisté à mener un entretien collectif par *Skype* dans l'objectif d'approfondir les premiers éléments de réponse qui nous avaient été donnés à travers le questionnaire et d'amener TuP1 et TuP2 à confronter leurs points de vue.

Une fois en possession de l'ensemble des données, nous nous sommes livrés à une analyse de contenu. A partir d'une lecture attentive des réponses au questionnaire et la transcription des entretiens, nous avons commencé par isoler dans le corpus tous les éléments, segments de texte/d'énoncé et données chiffrées, qui pouvaient constituer un indicateur en rapport avec notre objet de recherche. Nous nous sommes ensuite livrés à un travail d'interprétation et avons essayé de mettre en évidence les représentations des tuteurs et leurs manières de faire. Dans la mesure où nous ne disposons pas de traces directes de l'activité des tuteurs, si ce n'est quelques-unes de leurs fiches de préparation de séances de tutorat, il va sans dire que la lecture que nous proposons ici des comportements et attitudes des tuteurs ne peut être que partielle. Il nous semble toutefois important de préciser la grande qualité des retours que nous avons recueillis. Les deux enseignants sud-africains se sont en effet pliés à l'exercice du questionnement réflexif avec beaucoup de sérieux et de franchise. Voici en définitive les données sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour conduire cette analyse :

- Données invoquées (« données qui existent indépendamment de la recherche [...] avant que l'enquête ne commence », Van der Maren 2003: 138) : traces de connexion, messages publiés sur la plateforme Moodle, méls échangés entre les tuteurs sur place et à distance durant toute la durée du projet, rapports de missions effectuées en Afrique du sud entre 2007 et 2009, la fiche pédagogique, 4 fiches de préparation de séances de tutorat.

- Données provoquées (« données produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance », (Van der Maren 2003: 139)) : questionnaire (Ques)

- Données suscitées (« données obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets », (Van der Maren 2003: 141)) : entretiens (Ent).

3 Résultats de l'analyse

3.1 Ecart

La session 2010 de la formation *M-tourisme* que nous analysons ici comporte certaines nouveautés par rapport aux sessions précédentes, dont notamment la fiche pédagogique. Cette dernière « rend compte de la façon dont il est possible de répartir les tâches et l'encadrement pédagogique entre des périodes de travail en présentiel et à distance ». Elle retrace donc la logique de la formation dans son ensemble et dessine les contours de son déroulement, en articulant le distantiel et le présentiel. Elle est à destination exclusive des enseignants, à qui incombe du coup le rôle d'explicitier la logique de la formation aux étudiants. De manière chronologique, cette fiche décrit les actions distantielles dans leurs grandes lignes ; pour le présentiel, elle propose pour chaque séance, de manière parfois très précise, un déroulement et des activités.

Comme cette fiche pédagogique représente une nouveauté, il n'était pas certain que les tuteurs présentiels l'adopteraient. Leurs déclarations montrent cependant que cette fiche était pour eux plus encore qu'un fil conducteur : elle a servi de véritable colonne vertébrale pour les séances présentielles.

« On a en général suivi la fiche [pédagogique] d'assez près » (TuP2, Ques.)

« Moi, je ne me suis pas éloignée du tout. Il y avait une fiche pédagogique, il y avait des étapes, je trouvais qu'il y avait une logique là-dedans et j'ai essayé vraiment de les garder là-dedans, de suivre cette fiche comme elle était » (TuP1, Ent).

Au premier regard, on pouvait même avoir l'impression que les deux tuteurs présentiels TuP1 et TuP2 faisaient un travail quasiment identique. C'est d'ailleurs ce qu'ils pensaient eux-mêmes: à propos des activités que TuP2 mène en présentiel, il indique que « c'est un peu la même chose que chez [TuP1] » (Ques). En effet, ils ont préparé des plans de séance en coopération. Ainsi, TuP2 déclare : « pour les premières activités, on a développé à tour de rôle avec [TuP1] [le plan de séance] » (Ques). « [TuP1] et moi, on regardait un peu [la] fiche [pédagogique] à tour de rôle et on faisait une préparation un peu plus serrée pour le cours en présentiel. A partir de ce plan plus précis, on travaillait avec les étudiants » (TuP2, Ent).

Mais cette concordance apparente est remise en cause par l'analyse des plans pour les séances deux et trois, dont nous disposons respectivement pour chacun des deux tuteurs. Surtout dans le plan de la troisième séance, on voit apparaître d'importantes divergences entre la planification des deux tuteurs. TuP1 suit exactement, et même souvent mot à mot, les activités indiquées dans la fiche pédagogique pour cette séance. Le plan de séance de TuP2 prévoit ces mêmes activités, mais il semble avoir besoin de moins les détailler (il les reprend seulement sous forme de mots-clés). Il ajoute des points en amont et en aval de ces activités, qui montrent combien la séance présentielle se raccroche aux contenus, consignes et interactions sur la plateforme :

« 1. *s'assurer que le travail préparatoire a été fait: profil / forum de présentation / portfolio 1*; 2. *Finaliser l'étape 1: forum: répondre aux deux questions de TuD1 / glossaire (consignes + liste) / à la fin: portfolio 2* ».

De même, mais cette fois de manière proactive, il amorce la formation de groupes qui sera demandée pour le travail distantiel par la suite. TuP2 déplace également le moment de réalisation d'une activité autocorrective proposée par la fiche pédagogique. Là où TuP1 l'inclut dans la séance présentielle, TuP2 l'inclut dans l'annonce du travail à faire individuellement et en dehors des séances préentielles. On voit donc clairement que TuP2 accorde une grande importance au lien avec le déroulement du travail sur la plateforme, sans pour autant faire ce travail directement pendant les séances préentielles, tandis que TuP1 se concentre essentiellement, pendant le présentiel, sur les activités proposées dans la fiche pédagogique.

Notons encore que le plan de la séance 2 est quasiment identique pour les deux tuteurs et qu'il suit également de près les contenus prévus pour cette séance dans la fiche pédagogique. Mais il contient un grand nombre d'ajouts par rapport à cette dernière, qui proviennent d'une variété de sources:

- de la réflexion des tuteurs eux-mêmes, en préparation à la séance et en fonction de l'avancement de la séance précédente: « récapitulation du but et *modus operandi* du module (pour les absents de la semaine dernière) » ;
- d'une observation détaillée du fonctionnement de la plateforme et de ses difficultés d'utilisation éventuelles : « Quels sont les différents aspects de la plateforme? Aide technique, aller à, etc.) » ;

- du descriptif d'une autre séance (la séance précédente) dans la fiche pédagogique : « travail à faire avant demain: écrire votre profil, (...) vous familiariser avec la plateforme » ;
- de l'échange mél avec les tuteurs à distance. La consigne « répondez à TuD1 sur le forum de présentation » reprend une demande de TuD1 dans un mél datant du 10 février: « Je vois que les étudiants ont commencé à compléter leur profil. Super! Par contre personne ne s'est encore présenté dans le forum de présentation. Pensez-vous que ce soit encore faisable? [TuD2] et moi nous sommes pliés à l'exercice :) ».

Cette origine diverse des éléments qui sont notés dans le plan de séance montre une certaine maîtrise et vue d'ensemble du dispositif. D'après leur propre estimation de l'appropriation du dispositif par les tuteurs présentsiels (cf. partie suivante), nous pouvons raisonnablement attribuer la rédaction de ce plan de séance à TuP2.

C'est d'ailleurs également lui seul qui s'autorise d'entreprendre des actions qui n'étaient ni prévues dans la planification initiale et donc dans la fiche pédagogique, ni basées sur une demande du concepteur ou d'un tuteur à distance. Il prend ainsi l'initiative d'intervenir dans des forums en ligne (cf. partie 4.2.2.) et d'organiser la visite d'un village zoulou avec les apprenants, village dont il sera question ultérieurement dans leurs audioguides, et dont il s'était avéré qu'en réalité bon nombre d'étudiants ne le connaissait pas.

3.2 Le rôle du tuteur

Nous venons de voir que le type d'activités que les tuteurs TuP1 et TuP2 font en présentiel, de même que le lien qu'ils font avec le distantiel sont en réalité, malgré une ressemblance parfaite à première vue, soumis à des variations importantes. Ces différences traduisent une représentation différente de leur rôle de tuteur dans cette formation.

3.2.1 Le tuteur présentiel TuP1

A plusieurs reprises, TuP1 parle de son sentiment d'échec. Elle n'a pas réussi selon elle à transmettre à ses étudiants son « enthousiasme » (Ent). Si elle entrevoit quel aurait dû être son rôle (« expliquer aux étudiants le pourquoi et le comment de cette méthode d'enseignement/apprentissage qui leur semble très étranger » (Ques) et « aider l'apprenant à s'approprier le module » (Ques)), elle se rend compte qu'elle n'est pas parvenue à l'exercer correctement : « je n'y suis pas arrivée » (Ques). A

l'issue de sa deuxième expérience en tant que tutrice, malgré une aptitude certaine à la réflexivité, elle se dit « pas du tout plus avancée sur comment procéder pour améliorer l'expérience et l'apprentissage de mes étudiants » (Ques).

TuP1 dit avoir joué le rôle de coach. Elle s'attachait à « veiller au bon déroulement » (Ent) des activités, à faire en sorte que les apprenants restent au plus près des consignes, respectent les échéances et « progressent d'une étape à l'autre » (Ent), bref, elle mettait l'accent sur les résultats à atteindre :

- « je leur expliquais **ce qu'ils devaient faire**, pourquoi **ils devaient le faire**, le **but** de l'apprentissage et **comment** ils pouvaient y arriver » (Ent) ;
- « ben vous voyez, quand [le tuteur en ligne] fait ça, c'est pour cette raison-là, alors **il faut réagir comme cela** » (Ent) ;
- « ce que je voulais, c'était être sûre **qu'ils avaient fait le travail pour l'étape précédente, et qu'ils s'apprêtaient de faire le travail pour l'étape à venir** » (nous soulignons) (Ent).

D'après Paul (2009), « c'est particulièrement dans le secteur de l'entreprise que se répand la pratique de *coaching*, partagée aujourd'hui entre deux courants. Le premier, définissant le *coach* comme entraîneur, est basé sur l'atteinte d'objectifs, la réussite et une certaine forme de directivité. Le second s'inscrit dans une démarche de réflexivité par un soutien méthodique non directif. Il existe donc une tension interne au champ du *coaching*, entre le *coach* entraîneur et le *coach* maïeuticien » (Paul 2009: 100). Vu la façon dont se déroulaient les séances de travail en présentiel, nous pouvons dire que le terme *coach* a été ici employé avec son premier sens d'entraîneur. En effet, TuP1 ne met pas en place une relation de réflexivité et d'étayage méthodique avec les apprenants. Les étudiants, réunis dans une salle informatique, travaillaient seuls, indépendamment les uns des autres, tandis que le tuteur « circulait » (Ent) parmi eux et aidait « dès qu'il y avait un problème » (Ent). Même lorsqu'elle constate qu'un étudiant éprouve des difficultés, elle préfère ne pas intervenir directement et l'encourage à travailler en binôme : « Quelquefois quand je voyais qu'il y avait une étudiante qui vraiment avait du mal je la mettais avec quelqu'un d'autre. Et ils travaillaient soit seuls soit à deux. Mon but était de les entraîner à travailler en autonomie » (Ent).

Dans cette configuration, les étudiants « ne savaient pas tirer profit de travailler quelque chose en autonomie [...], ils se [plaignaient] de passer des heures devant l'écran sans rien apprendre » (Ent).

A une reprise, elle prend l'initiative d'organiser une séance de travail dans une salle de classe équipée d'un tableau blanc interactif à propos d'une activité d'analyse des caractéristiques discursives des audioguides. « je les ai guidé beaucoup plus activement dans le travail [...] on a fait un travail ensemble avec une mise en commun. Cela ne s'est jamais passé quand on était dans [la salle multimédia]. » (Ent). Elle constate : « Et là, j'avais l'impression « tiens, ça va mieux » (Ent).

Il semble en fait que TuP1 soit prisonnière de deux représentations, la première concernant le rôle de tuteur, la seconde, concernant la notion d'autonomie. Pour elle, la fonction première du tutorat est de permettre aux apprenants de travailler en autonomie. Or, elle établit en plusieurs endroits une équivalence entre autonomie et « se débrouiller tout seul », pour reprendre une formule de (Portine 1998), d'autant plus lorsque les séances ont lieu dans une salle informatique, activant par là même une autre représentation concernant cette fois-ci le rôle de l'ordinateur : « Dès qu'ils sont (...) seuls face à leur ordinateur, pour moi c'est plus un travail en autonomie » (Ent). Pour favoriser le développement de l'autonomie de l'apprenant, l'enseignant-tuteur doit rester le plus en retrait possible et se cantonner à des interventions de type réactif : « Ils travaillaient à leur rythme et (...) ils faisaient ce qu'ils voulaient faire » (Ent). Dès lors que ce dernier prend une part un peu trop active dans l'organisation des séances de tutorat, il sort de ses prérogatives et intervient « plus comme professeur que comme tuteur » (Ent). Elle estime ainsi que « reprendre en classe, en cours, chaque activité et la faire en présentiel » aurait été « absurde » (Ques). C'est peut-être vrai si l'enseignant se fixe comme objectif d'amener les étudiants à finaliser leurs messages avant la fin du cours, mais ce n'est pas forcément le cas s'il s'agit, comme pour TuP2, de leur donner les précisions méthodologiques suffisantes pour qu'ils puissent dans un second temps rédiger leurs messages en autonomie. On voit que TuP1 a du mal à saisir où s'arrête la médiation de l'enseignant et où commence le travail en autonomie. C'est probablement la raison pour laquelle elle ne renouvèlera pas l'expérience et ne parviendra pas au bout du compte à trouver un réel intérêt à exercer le rôle de tuteur : « ma compréhension, ma façon dont je mets à l'œuvre mon rôle de tutrice, je pense que c'est là qu'il y a quelque chose qui ... je ne trouve pas que la façon dont j'ai joué le rôle de tutrice a au fait ajouté... » (Ent).

Il faut ajouter à cette difficulté celle de situer son action par rapport à la fonction des tuteurs à distance. C'est en tentant de définir le rôle des tuteurs à

distance dans le dispositif que TuP1 se rend compte *a posteriori* que ce qu'elle croyait être une de leurs fonctions lui revenait en fait à elle : « leur rôle est d'aider l'apprenant à s'approprier le module (ce qui n'est pas arrivé, et je vois en écrivant ceci, que c'est en fait mon rôle et je n'y suis pas arrivée) » (Ques). Cela était pourtant bien précisé dans la fiche pédagogique (cf. « Le scénario *M-tourisme* »).

3.2.2 Le tuteur présentiel TuP2

TuP2 semble avoir été plus sensible à cet aspect des choses. Pour lui, l'enjeu consiste moins à être attentif au respect du cahier des charges, du « contrat », même s'il reconnaît que le tuteur doit à l'occasion savoir se changer en « père fouettard » (Ent) (« S'ils n'avaient pas répondu, on leur disait : ben voilà, il y a une date limite, il y a une échéance, vous n'avez pas répondu, etc. Donc parfois il fallait les pousser un peu » (Ent)), qu'à apprendre aux étudiants à travailler de manière individuelle (il parle d'« autonomie » seulement dans le cadre de l'accès autonome à la salle multimédia) : « nos étudiants ici ne sont pas du tout habitués à ce genre d'enseignement. Pas seulement parce que c'est avec les TICE, mais parce qu'on leur demande de faire du travail individuel. Ce n'est pas du tout dans leur mentalité » (Ent). Plus nettement encore que l'analyse des plans de séance (cf. partie 4.1.), l'entretien avec ce tuteur permet de comprendre que les séances en présentiel, qui se font également dans une salle multimédia, sont pour lui l'occasion de préparer les activités ensemble (« avant de répondre, on en discutait un peu dans le groupe, pour qu'ils ne répondent pas dans le vide, pour qu'ils réfléchissent déjà à l'intérieur du groupe sur la question et aux réponses possibles » (Ent)) et surtout de revenir sur l'intérêt de telle étape de travail dans la perspective de la réalisation de l'audioguide, c'est-à-dire, comme dit TuP2, de « contextualiser » :

- « *Chez moi, on profitait de l'occasion qu'on était tous ensemble pour **donner les paramètres, le contexte, etc.** » (Ent) ;*
- « *au début de chaque session, on expliquait où on se trouvait et **pourquoi, par exemple, c'était important d'écouter des audioguides, pourquoi c'était important de donner son avis sur les voyages, etc.** » (Ent).*

Le travail individuel à proprement parler intervient dans un second temps : « Le travail individuel, ils – ou du moins la plupart – le faisaient en dehors des séances qu'on avait. Donc ils allaient de façon autonome [à la salle informatique] et faisaient les activités qu'on leur demandait de faire » (Ent).

Il accorde également une importance à la dimension socio-affective de l'apprentissage. Un des intérêts de *M-tourisme* réside ainsi selon lui dans l'implication d'une université française « qui représente le côté exotique, l'ailleurs, ce qui les motive » (Ent). Il note par ailleurs combien la visite qu'il a organisé dans un village zoulou a créé « une bonne atmosphère » (Ent), et permet d'instaurer « une dynamique » (Ent). Dans les échanges par mél, il relève à deux moments un climat favorable dans les groupes :

- le 17 mars : « Pour le moment cela se passe assez bien à PMB - les étudiants sont motivés » ;
- le 18 mai, lors de la phase d'enregistrement des audioguides : « L'enregistrement a été une étape longue (plus de 5 heures pour les « petites sirènes », mais on le ressent dans le produit final), intense, et qui a provoqué une nouvelle dynamique de groupe - vraiment intéressant à voir! »

Enfin, il participe à certaines des activités sur la plateforme, notamment dans la phase de présentation de soi et pour donner son avis sur l'intérêt des audioguides (cf. partie 4.3.). Dans les forums, il se laisse gagner par l'enthousiasme : « La discussion s'emballe, les réseaux se créent. C'est excellent » (message du 18 février), insère des photos, utilise des émoticons : « je crois que c'était pour montrer que l'enseignant n'est pas quelqu'un qui vit sur une autre planète et qu'il participe au même débat. Ça motive les étudiants. Ils voient que leur prof aussi, il a voyagé, il aimerait aller quelque part où il n'est jamais allé, comme les autres. Donc on est vraiment comme les autres. Et ça a créé, je crois, cette dynamique qui existait dans le groupe » (Ent).

3.3 Rapport à la distance

Le dispositif hybride demande un certain don d'ubiquité. Il faut être à même en effet d'appréhender simultanément deux espaces-temps, toute la difficulté consistant à trouver la meilleure articulation possible entre les deux modalités de formation. Le projet *M-tourisme*, comme on l'a vu, a ceci de particulier que les tuteurs en présentiel et à distance ne sont pas les mêmes et qu'ils sont éloignés de plus de 8000 kilomètres. Les tuteurs situés en Afrique du Sud interviennent qui plus est sur deux campus distincts éloignés l'un de l'autre d'une quarantaine de kilomètres.

TuP1 estime avoir entretenu des rapports relativement distants avec la distance. Avec TuP2 tout d'abord, « pour des raisons de manque d'organisation » (Ques), mais aussi « par une perception qui considère que ces contacts ne sont pas

très importants » (Ques). Avec les tuteurs à distance, il y a, dit-elle, « le sentiment qu’[ils gèrent] tout si bien, si efficacement, que le contact entre nous n’est pas tellement nécessaire » (Ques). C’est ainsi qu’elle ne comprend pas pourquoi TuP2 estime important d’avertir TuD1 et TuD2 dans un mél daté du 11 février, des jours et heures auxquels se déroulent les séances de tutorat en présentiel : « Pourquoi tu nous dis cela TuP2 ? ». Or, cette information est capitale car elle permet aux tuteurs à distance d’être plus réactifs dans les échanges et les informe des jours où ils doivent se connecter sur la plateforme. Ce qui témoigne bien de sa difficulté à appréhender la distance dans sa conduite de l’action pédagogique.

Dans sa relation avec les tuteurs à distance, TuP2 est également en retrait. Comme en atteste le tableau suivant, l’un et l’autre ont rarement été à l’initiative des échanges par mél³.

	Nbr de messages	Dont ouverture de « fils de discussions »	Rapport entre les deux
TuD1	39	20	51%
TuD2	5	3	60%
TuP1	21	4	19%
TuP2	18	5	28%

Tableau 2 : pour chaque tuteur, rapport, en pourcentages, entre le nombre de messages envoyés et le nombre de messages ouvrant une discussion.

TuP1 et TuP2 se distinguent en revanche pour ce qui est du nombre et de la régularité des connexions sur la plateforme. On relève en effet 409 connexions pour TuP2 réparties sur les 5 jours de la semaine, avec des pics les jours de tutorat (lundi et jeudi), contre 155 connexions pour TuP1 les lundis, mardis et mercredis avec une nette augmentation de l’activité les lundis et mardis, veille et jour du tutorat. En outre, TuP2 est conscient de l’intérêt qu’il y a à ce que les étudiants s’emparent de l’outil forum de discussion. Il le dit à TuP1 lors d’un échange par mél lorsqu’elle demande si elle doit aider les apprenants à lire la fiche d’auto-évaluation. « TuP1, [il faut les aider] à s’initier et s’habituer au forum, dont ils auront besoin plus tard ». C’est pourquoi il participe ponctuellement aux échanges sur la plateforme (cf. partie 4.2.2.). TuP1, elle, avoue dans l’entretien ne pas « être à l’aise » (Ent) avec les forums : « J’ai lu et essayé de faire en sorte que les étudiants discutent entre eux, entre Pietermaritzburg et Durban. Je disais aux étudiants : allez lire ce que les

3 Pour effectuer ce comptage, les messages ont été regroupés en fils de discussion, comme si les échanges avaient eu lieu dans un forum ou par l’intermédiaire d’une liste de diffusion. Les méls étaient en effet systématiquement adressés à l’ensemble des tuteurs.

étudiants de Pietermaritzburg font, réagissez. Mais pas moi, non. J'ai du mal à expliquer pourquoi » (Ent). Il y a sans doute deux explications pourquoi elle n'intervenait pas dans les forums. Premièrement, elle n'est « pas tellement à l'aise avec la technologie, avec les blogs et ce genre de choses » (Ent). Et deuxièmement, elle estime que cela ne relève pas de son rôle mais de celui des tuteurs à distance (cf. partie 4.2.1.).

3.4 Appropriation du dispositif et de l'approche par tâche

3.4.1 Complexité et degré d'appropriation du dispositif

Dans la perspective actionnelle, la démarche pédagogique est conditionnée par la centration sur la réalisation d'une (ou de plusieurs) tâche(s), alors que depuis la méthodologie directe et jusqu'à l'approche communicative, c'est le document qui a représenté l'élément central de la cohérence pédagogique. C'est l'une des raisons qui rend l'appropriation de l'approche par tâches délicate. L'autre raison est que la réalisation de la tâche implique non seulement des compétences langagières, mais aussi des compétences pragmatiques liées à la tâche elle-même. « On attendra non seulement des apprenants qu'ils accomplissent correctement une tâche mais, qu'en outre, ils la réalisent en employant les termes appropriés et corrects de la langue », écrit au sujet des règles pragmatiques langagières le Conseil de l'Europe (2002: 103).

Par ailleurs, saisir l'approche par tâches est encore moins évident lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre d'une formation hybride, et que la tâche est complexe et fait appel à des étapes intermédiaires dans sa réalisation. Il n'est donc pas surprenant de constater que les deux tuteurs présentiels de *M-tourisme* se sont appropriés cette démarche à des degrés divers.

En effet, TuP1 note qu'elle « n'arrivai[t] pas à « maîtriser », à [s]'approprier ce module » (Quest), tandis que TuP2 a clairement le sentiment de s'être approprié le dispositif : « alors que [ce dernier] était une vraie découverte il y a trois ans, je comprends maintenant les objectifs du cours et je le gère en fonction de ceux-ci » (Quest).

3.4.2 Conséquences de cette appropriation

Notre analyse nous a permis d'identifier deux conséquences de cette appropriation de la formation par les tuteurs : premièrement sur le plaisir qu'ils ont à y participer et deuxièmement sur leur capacité à aider les apprenants de comprendre la cohérence de la formation.

Dans l'entretien, apparaît un lien direct entre l'appropriation du dispositif et l'appréciation d'y intervenir. Ainsi, la réponse des tuteurs présents à la question s'ils avaient eu plaisir à faire le tutorat dans cette formation concorde avec leur degré respectif d'appropriation de la formation :

TuP2 : « Oui, j'ai eu beaucoup de plaisir à enseigner ce module. Surtout cette année-ci. Je l'ai fait il y a deux ans et là, c'était un peu plus difficile parce qu'on ne savait pas trop où on voulait en venir. Donc, là, comme dès le départ on avait une idée plus ou moins claire des objectifs, c'était un plaisir. »

TuP1 : « C'était beaucoup plus agréable [que la dernière fois que je l'ai fait]. Je sentais mieux maîtriser le dispositif, tout, tout, la méthodologie et tout. Mais plaisir, non ».

Car, comme nous venons de l'indiquer, TuP1 a déclaré dans le questionnaire que même si elle pense *mieux* maîtriser cette formation, elle ne la maîtrise toujours pas *bien*. Pour autant, elle est, de manière plus globale et pour des raisons politiques, très favorable au dispositif. Elle a même été à l'initiative, avec TuP2, de la demande formulée au départ à l'université Stendhal pour mettre en place une formation de langue professionnelle avec l'utilisation des TICE.

Les tuteurs font tous les deux également un lien entre leur plaisir à être tuteur, dans cette formation, et la motivation des étudiants. « J'avais un groupe qui était très motivé, ça m'a beaucoup aidé », déclare TuP2 (Ent), et TuP1 dit que si « je n'ai pas eu tellement de plaisir » à faire ce tutorat, c'est « je pense, en partie parce que je n'ai pas pu et je n'ai pas su comment motiver mes étudiants, comment les enthousiasmer » (Ent). Mais, comme l'esquisse TuP1 dans sa réponse, la motivation des étudiants est, du moins en partie, conditionnée par le tuteur lui-même. Et il apparaît qu'un élément clé pour cette motivation des étudiants est la capacité qu'a le tuteur à expliciter le fonctionnement de la formation et à la rendre ainsi cohérente aux yeux des étudiants. Or, cette capacité du tuteur à expliciter la démarche est à son tour soumise à la compréhension de la démarche par le tuteur lui-même...

Ainsi, TuP1 écrit :

« Je ne sentais pas que j'arrivais à motiver mes étudiants, ils ne voyaient pas l'utilité » (Quest). « Mes étudiants ont encore dit cette année qu'ils ne comprenaient toujours pas le lien entre la création de l'audioguide (...) et toutes les activités qui le précédaient » (Quest); « ils ne voyaient pas en quoi

les activités qui précédaient l'audioguide les aidaient dans la production orale et écrite du français ».

Et elle déclare elle-même qu'elle n'a pas été en mesure de rendre le dispositif cohérent aux yeux des apprenants (« Je l'ai vécu comme un échec de mon côté de ne pas pouvoir leur montrer le lien » (Ent)).

A l'inverse, les constats de TuP2 montrent très clairement que c'est parce que le tuteur a bien saisi le fonctionnement du dispositif, ainsi que la démarche inhérente à l'approche par tâches, qu'il arrive à rendre le dispositif cohérent aux yeux des apprenants :

« Moi j'ai très bien senti la progression proposée par [le concepteur]. Et c'est peut-être ça: j'arrivais à sentir, donc je comprenais et j'arrivais à transmettre ça aux étudiants aussi » (Ent).

Conclusion

Exercer le rôle de tuteur dans un dispositif hybride, qui plus est lorsque l'on n'est pas soi-même à l'origine de sa conception, s'avère relativement complexe. D'autant plus lorsque ce ne sont pas les mêmes tuteurs qui interviennent à distance et en présentiel et que les différents « réglages » (calendrier, demande de précisions quant aux consignes de travail, etc.) doivent avoir lieu par le biais d'outils de communication en ligne. Il ressort clairement de cette analyse que la condition minimale pour que les enseignants parviennent à jouer leur rôle de manière efficace auprès des apprenants est qu'ils s'approprient la logique d'ensemble du dispositif, aussi bien en ce qui concerne l'approche méthodologique que la complémentarité des temps de formation sur place et à distance.

Il est intéressant de noter que si, dans cette formation, le sentiment d'appropriation du dispositif est directement proportionnel à l'appropriation de la démarche par tâches et à l'articulation entre les modalités distantielle et présentielle, ce n'est pas toujours le cas. Dans une autre étude, qui s'appuie sur l'analyse de plusieurs dispositifs hybrides (Nissen, Tea 2010), les auteurs montrent en effet que les tuteurs peuvent très bien avoir le sentiment de s'être appropriés le dispositif quand bien même le contenu de la formation qu'ils ont eux-mêmes déterminés pour le présentiel n'est que faiblement en cohérence avec les activités proposées à distance.

Un autre aspect dont la présente étude souligne l'importance est la conception qu'ont les tuteurs de leur propre rôle. On a vu par ailleurs que certaines

représentations peuvent entraver également la bonne conduite de l'action pédagogique. Marie-Josée Barbot le soulignait déjà à propos du développement de l'autonomie des apprenants, mais ce constat est tout à fait transposable aux enseignants : « [...] les représentations peuvent constituer un obstacle au changement, puisque parfois elles présentent des faits comme allant de soi et comme étant immuables » (Barbot 2000, 59).

BIBLIOGRAPHIE

BARBOT M.-J. (2000). Les auto-apprentissages, Paris : CLE International, Collection Didactique des langues étrangères.

COLLECTIF DE CHASSENEUIL (2000). Conférence de consensus: Formations Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel. Disponible à l'adresse <http://archives.ffod.org/ptitdej/ccfod.pdf>

CONSEIL DE L'EUROPE (2002). Cadre de référence commun de référence pour les langues. Guide pour les utilisateurs. Paris : Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris: Didier.

DESCHYVER Nathalie. (2008). Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride. Thèse. Université de Genève, FAPSE, section Sciences de l'Education.

GREMMO, Marie-Josée (2009). In Rivens Mompean A., Barbot M.-J. (coord.), Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat. Lille: Editions du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, pp. 173-190.

NISSEN Eike (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides, Le Français dans le monde. Recherches et applications, 40, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », juillet 2006, pp. 44-57.

NISSEN Eike, TEA Elena (2010). Enseigner dans une formation hybride: de nouveaux questionnements pour les enseignants de 2e génération, Colloque EuroCALL (présentation orale), 8-11 septembre 2010, Université de Bordeaux 4.

PAUL, Maela (2004). L'Accompagnement: une posture professionnelle spécifique. Paris: L'Harmattan.

PAUL, Maela (2009). Autour du mot « accompagnement », In Recherche et Formation, numéro sur l'accompagnement dans la formation, n° 62, pp. 91-108.

PORTINE Henri (1998). « L'autonomie de l'apprenant en question », Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic), 1998, vol. 1, n° 1, pp. 73-77.

RIVENS MOMPEAN Annick, Barbot Marie-Josée (2009, coord.). Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat. Lille: Editions du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

SOUBRIÉ Thierry, DEJEAN Charlotte, HEATHCOTE Fran (2010). La perspective actionnelle mise à l'épreuve : l'exemple du scénario pédagogique . In Balladon F, Peigné C. Le français en Afrique du Sud : une francophonie émergente ? (Numéro spécial). Durban: AFSSA Publications, pp. 237-257.

VAN DER MAREN Jean-Marie (2003). La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement, Bruxelles : De Boeck Université.