



HAL
open science

Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune

Vera Delorme, Noella Gageot

► To cite this version:

Vera Delorme, Noella Gageot. Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité. Cahiers de l'APLIUT, 2017, 36 (1), 10.4000/apliut.5587 . hal-04300067

HAL Id: hal-04300067

<https://hal.science/hal-04300067v1>

Submitted on 9 Sep 2024

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

Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune

*Approaches to Quality and Conversation Workshops in Language Centres: in
Favour of Building up a Common Culture*

Vera Delorme et Noella Gageot



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/apliut/5587>

DOI : [10.4000/apliut.5587](https://doi.org/10.4000/apliut.5587)

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Ce document vous est fourni par Nantes Université



Référence électronique

Vera Delorme et Noella Gageot, « Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues* [En ligne], Vol. 36 N°1 | 2017, mis en ligne le 30 mars 2017, consulté le 09 septembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5587> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5587>

Ce document a été généré automatiquement le 14 juin 2023.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune

*Approaches to Quality and Conversation Workshops in Language Centres: in
Favour of Building up a Common Culture*

Vera Delorme et Noella Gaigeot

Introduction

- 1 Dans le cadre de l'évaluation de notre université par le HCERES (Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) - autorité administrative indépendante¹ - notre Centre de Ressources en Langues achevé en 2015 a été désigné comme élément ayant permis d'enrichir et de diversifier l'offre en langues étrangères, de proposer des activités ciblées pour l'accompagnement linguistique à la mobilité internationale, de favoriser l'usage de l'environnement numérique par les enseignants et les apprenants, de proposer des modules en langues adaptés aux besoins des filières, de mettre en place une formation linguistique pour les chercheurs. Le CRL est ainsi devenu un lieu centré sur l'apprentissage des langues, favorisant l'autonomie de l'apprenant et le renouvellement des pratiques pédagogiques, et plus généralement un lieu d'échanges autour des langues et des cultures. Un an après l'ouverture de notre CRL, nous avons souhaité procéder à une auto-évaluation du dispositif par les acteurs eux-mêmes et plus particulièrement d'une de ses ressources que sont les ateliers de conversation. Nous avons choisi de nous intéresser en premier lieu aux ateliers de conversation car suite à l'analyse des enquêtes de satisfaction réalisées auprès des étudiants, nous avons constaté que pour ces derniers les ateliers représentent le plus souvent l'activité par laquelle s'effectue leur premier contact avec le CRL ; c'est également l'activité la plus fréquentée du dispositif.

- 2 La démarche que nous avons souhaité mettre en œuvre relève donc du management de la qualité et vise l'élaboration des procédures d'amélioration continue². Interrogeant les pratiques des intervenants (tuteurs-animateurs), analysant leurs retours de pratique, des représentations sur des critères de qualité semblent émerger. Dans la mesure où ces représentations sont en grande partie partagées par les acteurs, nous supposons que les critères identifiés permettront de constituer une base sur laquelle construire une culture commune³.

1. Atelier de conversation au CRL : fonctions et fonctionnement

- 3 Les ateliers de conversation font partie du dispositif CRL et remplissent plusieurs fonctions pour les étudiants et les intervenants (Albero). Permettant de mettre en œuvre les compétences interactionnelles⁴ dans un cadre moins formel qu'un cours de langue mais plus sécurisant qu'une conversation ordinaire en milieu naturel, les ateliers font ainsi « le lien entre la vie réelle et le monde formatif » (Rivens Mompean). La participation des étudiants dans ces échanges leur donne la possibilité de tester leurs compétences sans être évalués, de développer des stratégies d'interaction, de s'approprier des formes linguistiques et des savoir-faire communicationnels (Mondada & Pekarek, 2000), mais aussi d'adhérer - si l'étudiant le souhaite - à une communauté d'apprenants de langue engagés dans un processus d'autonomisation. L'atelier représente souvent pour l'étudiant « une porte d'entrée » dans le dispositif où peut se mettre en place sa « participation périphérique légitime » (Lave et Wenger) lui permettant de rentrer progressivement dans la communauté de pratique et ainsi de s'engager de plus en plus dans l'apprentissage :

Viewing learning as legitimate peripheral participation means that learning is not merely a condition for membership, but is itself an envolving from of membership. (Lave et Wenger 53).

- 4 Il est à remarquer également que, comme le souligne Goffman, l'engagement des participants dans l'interaction verbale est une condition nécessaire pour le bon déroulement des échanges, et toute forme de détachement (focalisation sur soi-même, sur des phénomènes externes, sur l'interaction dans son ensemble ou d'autres interlocuteurs, simulation d'un engagement ou surengagement) peut perturber l'organisation toute entière de l'espace interactionnel :

When an incident occurs and spontaneous involvement is threatened, then reality is threatened. Unless the disturbance is checked, unless the interactants regain their proper involvement, the illusion of reality will be shattered, the minute social system that is brought into being with each encounter will be disorganized, and the participants will feel unrulred, unreal, and anomic.

- 5 D'une façon générale, l'atelier est à considérer comme constituant indispensable pour le fonctionnement du CRL, car c'est grâce à l'alternance des échanges plus ou moins didactisés entre les étudiants et les acteurs du dispositif que se construit « un dialogue qui vise à établir une continuité relationnelle et à soutenir la motivation et l'envie de poursuivre » (Albero).
- 6 Il est toutefois à noter qu'un atelier de conversation, malgré son aspect d'échange informel⁵, reste ancré dans un cadre - physique et social - d'enseignement/apprentissage et comporte donc inévitablement certaines caractéristiques propres aux

échanges didactiques. Or ces mêmes caractéristiques sont peu compatibles avec celles d'une véritable conversation : inégalité des rôles des participants et finalité externe des interactions didactiques rentrent en opposition avec des relations symétriques et la finalité interne propres à une conversation ordinaire (Bigot). Une conversation en classe de langue - même s'il s'agit d'une "classe de conversation" - n'est possible qu'entre les apprenants, « dans un cadre participatif dont le professeur est généralement exclu » (Bigot), et elle disparaît en laissant la place à l'interaction didactique « à tous les moments où le professeur remplit les fonctions interactives traditionnelles du professeur : modérateur, distributeur des tours de parole, initiateur des thèmes et des séquences et surtout locuteur savant, garant et agent du respect de la norme » (Bigot). Le passage d'un type du discours à l'autre n'est possible que par le changement de plusieurs éléments constitutifs du cadre interactionnel :

Discours didactique et discours naturel forment les deux points extrêmes d'un continuum sur lequel se meut le discours en classe de langue, selon les exigences du cursus, l'attitude des membres du groupe, le niveau de compétence linguistique et de maturité sociale des participants, et les contraintes institutionnelles (...). Cependant le passage du discours didactique au discours communicatif naturel nécessite un changement radical dans la distribution des tours de parole, l'évaluation du discours, le ménagement des thèmes, et en général la responsabilité pour le bon fonctionnement de l'interaction. » (Kramsch 149)

- 7 Pour qu'un atelier puisse offrir aux participants un cadre d'échanges de type conversationnel, il faudrait donc réduire l'impact du cadre institutionnel gommer les frontières entre le contexte d'enseignement/apprentissage de langue et celui d'une rencontre informelle, diminuer la distance entre les participants, etc. Dans le cas contraire, les ateliers de conversation risquent d'être perçus par les étudiants comme des « cours traditionnels déguisés » - ce qui ne correspond pas à leurs attentes - et de ce fait être rejetés par ces derniers (Candas et Poteaux).
- 8 En même temps, un atelier de conversation devrait aussi offrir aux étudiants un espace sécurisé et rassurant où s'établit un contrat didactique (De Pietro et al.) - protégeant la face de chaque participant - car l'idée de prendre la parole en langue étrangère, participer à une conversation, même en petit groupe, peut générer chez l'étudiant « la peur d'être ridicule et la crainte d'être jugé » (Poteaux). Le rejet des ateliers de conversation peut donc être provoqué aussi bien par leur ressemblance avec un cours traditionnel, que par leur nature trop « naturelle » où l'étudiant risquerait de perdre son statut d'apprenant qui le protège habituellement « d'une confusion des niveaux linguistique et relationnel » (De Pietro et al).
- 9 Il semble ainsi que l'attrait et l'efficacité des ateliers de conversation dépendent de l'équilibre entre le didactique et le conversationnel - le formel et l'informel - l'équilibre qui, comme nous le verrons ci-dessous, est loin d'être facile à établir.

2. Auto-évaluation par les acteurs dans une démarche qualité

- 10 L'auto-évaluation représente la première étape de la procédure d'assurance qualité (Vinokur) et consiste à interroger les employés sur leurs propres pratiques :

Chacun étant invité à relater, par écrit, le détail de l'exécution de ses tâches, les interrelations apparaissent plus clairement, les zones de responsabilité sont

clarifiées et une mémoire des savoirs implicites se formalise, facilitant les apprentissages organisationnels.

- 11 L'objectif premier de la démarche est l'évaluation de la qualité - afin de savoir comment on va la mesurer (Fave-Bonnet) - qui permettra ensuite de définir des outils de contrôle adaptés pour la garantir et mettre en place un système de gestion impliquant et mobilisant l'ensemble des acteurs dans la démarche qualité (« management de la qualité »).
- 12 Appliquée à l'analyse de la qualité des ateliers de conversation au CRL, la démarche d'auto-évaluation consiste donc à inviter les animateurs à produire une description de leurs pratiques, à verbaliser leurs représentations relatives à la notion de qualité, à faire remonter des problèmes organisationnels, à proposer des nouvelles façons de faire, à transmettre des savoirs et des savoir-faire. Cette démarche permettrait également de valoriser les acteurs du CRL et de les impliquer davantage dans le développement du dispositif.
- 13 Au niveau de la gestion, l'auto-évaluation vise « l'établissement de critères d'efficacité interne » (Vinokur) qui seront utilisés par la suite dans l'élaboration des outils de contrôle de la qualité du centre et seront placés au cœur du « projet fédérateur » qui mobiliserait tous les acteurs autour de l'objectif commun : « améliorer la qualité pour mieux satisfaire les besoins ».
- 14 Le dispositif ateliers de conversation au CRL a été interrogé à plusieurs reprises, en s'appuyant sur diverses modalités d'échange : questionnaires de satisfaction, réunions d'équipe, échanges informels. Suite à l'analyse de besoins, nous avons procédé à des « mises à jour » : introduction des groupes de niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* à partir de la rentrée universitaire 2015, recours à des tuteurs supplémentaires afin de répondre à la demande des étudiants et d'ouvrir de nouveaux créneaux, mise en place d'un forum dédié, amélioration dans la gestion des inscriptions, introduction du tutorat en ligne et création de modules spécifiques. A chaque modification, les tuteurs-animateurs ont été sollicités et impliqués.

3. Présentation du corpus

- 15 Les données ont été recueillies à partir de 14 questionnaires renseignés par 14 tuteurs sur les deux années universitaires 2014-2015 et 2015-2016.
- 16 Nous avons administré ce questionnaire à 11 locuteurs natifs (de langue anglaise, allemande, espagnole, italienne, FLE) et 3 non-natifs (intervenant dans des ateliers de conversation pour l'anglais). Nous avons adopté la dénomination de tuteur-animateur qui n'est pas une dénomination administrative en tant que telle (il n'existe pas pour le moment de fiche missions lorsque le tuteur-animateur rejoint l'équipe, il est néanmoins recruté en tant que tuteur). La plupart sont des étudiants, deux sont lectrices - l'une exerce à l'UFR Langues, Littératures et Sciences Humaines, l'autre à l'UFR Sciences et Techniques et à l'École Nationale Supérieure d'Ingénieurs du Mans. Enfin une volontaire (service civique) de l'OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse) fait également partie de l'équipe. Certains ont reçu une formation en didactique des langues (Master 1 ou 2), d'autres ont fait leurs études dans des spécialités en sciences humaines (droit, histoire, langues), formant ainsi une équipe hétérogène ayant des parcours et des vécus académiques différents et des compétences

variées. Tous ont été reçus en entretien soit avec la responsable du CRL soit avec la responsable pédagogique pour l'enseignement de l'anglais au Centre, afin de définir quelles étaient nos attentes dans la mise en œuvre des ateliers de conversation. Le questionnaire⁶ a été élaboré dans le but de comprendre l'activité de tuteur-animateur à travers le retour de ce dernier sur sa pratique et ensuite faire émerger des indicateurs sur lesquels se base l'animateur pour évaluer la qualité de son propre atelier.

- 17 Les entrées du questionnaire ont été partiellement reprises et/ou inspirées des pistes réflexives que Cicurel propose aux praticiens - enseignants de langue - afin de leur permettre de découvrir leur propre pratique et des représentations qui l'accompagnent. Les données collectées et analysées devraient nous permettre de mettre en place une formation de type collaboratif⁷ des tuteurs-animateurs dès leur arrivée visant à créer une communauté de pratiques. L'analyse des questionnaires montrera qu'il n'y a pas vraiment de corrélation établie entre les profils des tuteurs et le contenu de leurs réponses, qu'ils soient ou non formés en didactique, qu'ils soient locuteurs natifs ou non, même si certaines similitudes (notamment au regard de la culture comme axe privilégié de communication) existent chez certains natifs.
- 18 Les ateliers de conversation sont des séances de pratique orale dont les thématiques sont initiées par l'animateur, les étudiants les découvrent lorsque l'atelier commence. Il ne s'agit pas d'un cycle auquel les étudiants doivent s'inscrire, mais plutôt des séances indépendantes les unes des autres. Aucune préparation en amont n'est exigée. Les étudiants participant aux ateliers de conversation au CRL le font dans le cadre d'une démarche volontaire (donc autonome), par inscription en ligne (rotation toutes les 3 semaines). Le dispositif d'inscription en ligne n'empêche pas les étudiants de se présenter spontanément jusqu'au démarrage de l'atelier. Les ateliers ont lieu dans des salles dédiées et spécialement conçues pour la pratique interactionnelle (nombre de places réduit à 8-10 participants, disposition modulable, équipement audio-visuel et informatique).
- 19 Certains de nos tuteurs sont intervenus également dans les ateliers de conversation mis en place dans le cadre du projet IPURE (Innovation en pédagogie universitaire pour la réussite étudiante) qui propose une heure hebdomadaire d'atelier de conversation en langue étrangère aux étudiants de première année de Licence de l'UFR LLSH. A contrario des étudiants participant aux ateliers CRL à leur propre initiative, les étudiants du projet IPURE étaient contraints de suivre au moins 3 ateliers sur un créneau imposé. Les spécificités de ce public apparaissent dans les commentaires des tuteurs sur la motivation et l'engagement des étudiants, toutefois leurs représentations concernant la qualité des ateliers ne semblent pas être affectées par le type de public y participant.

4. Analyse des questionnaires

- 20 L'analyse des questionnaires a permis de relever dans le discours produit par les animateurs des ateliers, les critères d'efficacité ou les conditions de réussite que ces derniers considèrent comme pertinents, les indices sur lesquels ils s'appuient pour évaluer la qualité de leur atelier, ainsi que des moyens, des actions et des stratégies qu'ils mettent en œuvre afin d'obtenir l'effet positif souhaité.

4.1. Participation des étudiants

- 21 Le premier critère évoqué par les animateurs concerne la participation active des étudiants :

Pour moi, une séance ratée c'est peut-être un atelier où les étudiants ne participent pas beaucoup. [Es-M]

- 22 Les indicateurs de cette participation sont les suivants :

- quantité de la parole :

I think so, because when the students are talking a lot and joining in, it's clear that the workshop has been a success. [An-V]

- gestion autonome des tours de parole⁸ :

Une séance réussie est, pour moi, une séance [...] où on pourrait presque m'oublier, et où le groupe est suffisamment lancé pour que le débat s'installe sans mon intervention, où les questions s'installent sans que je ne les pose [An-C]

- sollicitation directe de l'animateur :

[...] il est évident qu'une forte demande de questions pour en savoir plus sur les sujets proposés est un bon indicateur de la réussite de la séance. [Es-D]

- signes non-verbaux et paraverbaux :

[il est facile à dire pourquoi une séance est réussie ou ratée] car le retour est immédiat (expressions du visage, coup d'œil à des amis, voire, plus gênant, gloussements une fois que l'on se retourne) [An-C]

- distribution équitable de la parole :

Tant que tout le monde s'est suffisamment exprimé en anglais au cours de l'heure, on peut sans trop de risque conclure à un succès [An-M]

- engagement des apprenants dans l'échange :

I could tell when a workshop was successfully run when students were engaged in the conversation. These times it was easy to keep the conversation going and everyone added to the conversation [An-H]

- 23 Afin de garantir la participation active des étudiants, les animateurs mettent en œuvre des stratégies diverses et rapportent des cas concrets éclairant leur mise en œuvre. Partant du postulat qu'il convient de désinhiber la prise de parole, ils instaurent un espace de bienveillance :

Si un élève ne se comportait pas à la hauteur, je lui ferais comprendre l'importance d'une ambiance de tranquillité et de convivialité des ateliers de conversation. [Es-M]

- 24 Ils font également l'usage de l'humour ([An-Ce]) :

J'ai parfois pris part au débat ou au jeu en ajoutant une dimension un peu comique pour aider les étudiants à se détendre), encouragent les étudiants et ne les jugent pas :

Je toujours essayais de créer une ambiance de travail un peu plus relâchée qu'en cours. (...) je préfère ce mode de travail pour leurs montrer que je ne suis pas une professeure qui note ou qui juge peut-être dès qu'ils s'expriment. Donc pour moi c'est une façon de les encourager à parler en n'ayant pas peur ni devant moi ni devant les autres participants. [Al-V]

- 25 Une autre stratégie évoquée est de donner un exemple à travers son propre investissement :

Montrez à vos étudiants que vous avez plein d'énergie et qu'ils doivent s'y investir autant que vous ! [Es-M]

J'ajouterais qu'il est aussi utile de ne pas être soi-même timide – ou de se faire violence, car il est capital d'instaurer un lien avec les étudiants. [An-C]

4.2. Rôles des animateurs

- 26 La mise en œuvre de ces stratégies ne va pas sans interroger la posture de l'animateur, son rôle. Les tuteurs s'accordent tous sur le fait que leur posture a une incidence sur la réussite de l'atelier. Pour tous les tuteurs interrogés, leur rôle est différent de celui d'un professeur d'un cours classique :
- Je ne me voyais pas dans le rôle d'une professeure [Al-V]
Je suis partie du postulat que puisque j'étais une tutrice étudiante, je ne pouvais pas me permettre de me comporter comme un professeur, puisque, dans un premier temps, ce n'est pas mon rôle, et dans un second temps, je trouvais que ce comportement gâcherait la nouveauté de ce procédé. [An-C]
- 27 Néanmoins, il ne s'agit pas non plus pour les tuteurs d'abandonner complètement leur statut institutionnel - c'est l'institution qui leur a confié la responsabilité de l'atelier - et laisser les étudiants sans surveillance :
- Cependant, ne pas être professeur ne signifiait pas non plus que je devais totalement m'effacer devant les étudiants qui seraient les seuls maîtres à bord et où il serait possible de faire tout et n'importe quoi [...]. [An-C]
- 28 Les représentations concernant le type de relation entre l'animateur et le groupe, que l'on observe dans notre corpus, peuvent être situées sur deux axes⁹ :
- proximité/éloignement
- 29 le tuteur considère qu'il ne doit pas participer aux interactions, il se place à l'extérieur du cadre de l'échange :
- Mon rôle est d'écouter leurs conversations [An-L]
Le seul « détournement » [de mon rôle] est parfois mon positionnement et participation dans le débat sous la demande de mes étudiants. [Es-D]
- 30 le tuteur considère qu'une forte proximité avec les étudiants favorise les échanges :
- Je pense qu'il est plus facile de s'adresser à un ami qu'à un professeur et qu'une situation plutôt informelle met plus à l'aise pour s'exprimer librement. [An-Ce]
Je pense que les échanges se font plus facilement lorsque l'ambiance est quasi-amicale, donc c'est l'idéal que j'essaie d'atteindre en général. [An-M]
- hiérarchie / égalité :
- 31 le tuteur insiste sur une relation non hiérarchique :
- Je n'aime pas les hiérarchies. Mes cours se déroulaient d'une façon [...] « amicale », j'étais toujours disponible même en dehors de cours, si nécessaire, par mail. [I-S]
Je n'avais pas l'impression qu'il s'agissait d'une relation hiérarchique ; j'étais toujours sur un niveau égal avec mes élèves, avec du respect mutuel. [Al-J]
- 32 le tuteur se reconnaît une certaine autorité par rapport aux apprenants :
- J'ai tâché d'instaurer une relation d'égal à égal, sans pour autant réellement instaurer une relation « amicale » avec les étudiants. (...) Il me semblait important (...) de les respecter en tant qu'étudiant, de les responsabiliser face à ce que je leur demandais. [An-C]
Il y avait une certaine autorité de ma part vu que c'était moi qui animais l'atelier mais même si la situation n'était pas forcément hiérarchique elle était professionnelle et productive. [Al-V]
- 33 Les commentaires sur le type de relation avec les apprenants reflètent ainsi les représentations des tuteurs concernant le cadre participatif qui serait le plus approprié pour un atelier.

- 34 Les fonctions associées au rôle de l'animateur sont représentées dans le corpus par les termes tels que : « intermédiaire », « soutien » [Al-J], « présentateur », « modérateur » [Es-D], « initiateur des échanges » [An-M], « guide », « conseiller » [Es - M]. Afin d'assurer la participation souhaitée des étudiants, les animateurs introduisent l'activité ([An-C] : mon rôle était de lancer un sujet), incitent les étudiants à parler ([Es-D] : pousser les étudiants ; [An-C] : faire rebondir un sujet coincé), distribuent la parole ([An-M] : il fallait parfois aussi que je distribue la parole, lorsque les échanges en grand groupe ne fonctionnaient pas bien), gèrent les interactions entre les étudiants ([An-S] : we mediate conversation between the students).
- 35 Les tuteurs se posent également en tant que garants d'un climat favorable aux échanges ([An-L] : « Je dois aussi assurer une ambiance chaleureuse pour que tout le monde se sente à l'aise »), ce qui suppose pour certains la prise en compte du caractère interculturel de l'interaction :
- Tenir toujours compte des traditions et cultures des étudiants auxquelles sont donnés les ateliers de façon qu'ils ne soient jamais blessés [Es-D]
- 36 Au niveau de la gestion interactionnelle, les animateurs gèrent le temps de parole des apprenants ([An-M] : il est arrivé que je doive intervenir au niveau du temps de parole (certains étudiants ne parlaient jamais, d'autres tout le temps...) ainsi que la progression thématique :
- Si un étudiant changeait de sujet, je laissais la discussion se faire mais au bout de quelques minutes, j'essayais toujours de recentrer la conversation sur le sujet initial afin de ne pas perdre les autres étudiants [Fr-E]
- 37 L'importance d'intégrer tous les participants est également verbalisée par les tuteurs :
- Dans une séance, il y avait un élève qui ne voulait pas du tout parler parce qu'il était intimidé par le niveau des autres étudiants. Il a fallu le motiver pour qu'il parle quand même. [Al-J]
Essayez de donner la parole à tout le monde même si certains ne participent pas souvent. [Es-M]
- 38 Nous retrouvons ainsi dans les commentaires présentés ci-dessus, des similitudes avec deux types de rôles de tuteur en ligne définis par Teutsch, Bourdet et Gueye : rôle d'animation et rôle de parité (stimuler, encourager, motiver). À cela vient s'ajouter le rôle de personne ressource, qui est le rôle d'expert en langue et culture cible.

4.3. Apport langagier et culturel

- 39 Un autre critère de la qualité d'un atelier de conversation est, selon les tuteurs, son apport langagier et éventuellement culturel. Concernant ce dernier point, l'analyse de notre corpus a montré que ce sont principalement les tuteurs natifs, surtout de la langue maternelle autre que l'anglais¹⁰ et le FLE, qui accordent beaucoup d'importance à l'aspect culturel - et pour certains même multiculturel - de l'atelier. Ainsi en exposant leurs représentations sur les objectifs des étudiants qui s'inscrivent aux ateliers, les tuteurs notent :
- [...] surtout apprendre les choses et découvrir la culture du ou des pays où cette langue est parlée [I-S]
- 40 Il est intéressant de remarquer que les stratégies employées par les tuteurs dans leur travail sur l'aspect culturel de l'atelier, ne se limitent pas à une simple présentation du contenu par un discours monologique (exposer un sujet, raconter un fait culturel) mais visent aussi la co-construction interactionnelle, autrement dit, un dialogue

interculturel. Ainsi, en particulier lors des premières séances, le tuteur d'espagnol propose aux apprenants d'exposer leurs « idées préconçues de la langue espagnole et son utilité ainsi que sur la culture ibérique et hispano-américaine » (Es-D), la tutrice d'allemand invite les étudiants à « Réfléchir sur une autre langue et une autre culture, trouver des différences ainsi que des ressemblances. Faire une réflexion sur leur 'relation' avec cette langue étrangère » (Al-V).

- 41 La composante culturelle de l'atelier est en relation avec l'intérêt manifeste des étudiants :

Si les étudiants ne sont ni intéressés ni impliqués dans le sujet : on ne peut pas discuter sur la culture anglaise parce qu'ils n'ont pas beaucoup de choses à dire sur ce sujet. [An-L]

- 42 Enfin certains tuteurs se positionnent en tant que représentants de leur culture d'origine ce qui leur donnerait un statut d' « ambassadeur » auprès des étudiants :

Mon rôle pourrait être résumé à celui d'un présentateur, un modérateur et parfois même à une encyclopédie vivante. [Es-D]

Soyez motivés à partager votre langue et votre culture avec les autres. Monter avec joie l'apprentissage d'une langue étrangère et encourager une ouverture d'esprit. [Al-V]

- 43 Concernant l'apport langagier, le fait que les participants mobilisent au maximum leurs ressources langagières dans l'interaction (Al-J : « osent dire des phrases plus complexes dans la langue étrangère »), est considéré par certains tuteurs comme un indicateur de réussite - et donc critère de qualité - de l'atelier. En revanche lorsque les étudiants semblent ne pas vouloir dépasser leurs limites - An-Ce : « Il est arrivé que certains étudiants ne s'expriment que par des phrases courtes voire des mots isolés » - cela est considéré comme un indicateur d'échec.

- 44 Parmi les stratégies employées par les tuteurs pour obtenir l'effet souhaité, on retrouve celles qui consistent d'une part à proposer un sujet intéressant :

Je pense qu'une séance est réussie quand ils aiment le sujet, car s'ils aiment le sujet ils auront plus de choses à dire et donc il se forceront à parler en langue [I-S]

- 45 et d'autre part à assurer un support langagier :

[...] to be supported when speaking, for example if they need help conjugating a verb or they want to know a specific word, the teacher should be able to help them [An-V]

- 46 sans pour autant basculer dans des explications grammaticales et/ou linguistiques systématiques :

Les explications linguistiques sont assez rares mais peuvent se présenter spontanément si un(e) étudiant(e) commet une erreur importante à l'oral [An-M]

- 47 Lorsque ces explications surviennent, les tuteurs fournissent uniquement le contenu nécessaire à la poursuite des échanges et renvoient les étudiants vers d'autres ressources du CRL :

De temps en temps, il m'arrivait aussi de devoir expliquer des points de grammaire ou de langue spécifiques, transformant ainsi mon rôle de tuteur en celui d'enseignante de FLE pour quelques secondes. Dans ce cas, je leur répondais du mieux que je pouvais sur le moment et les incitais soit à suivre le tutorat soit à consulter les ouvrages (ou des sites Internet) du CRL une fois la séance terminée. [Fr-E]

4.4. Lisibilité du dispositif

- 48 A travers l'analyse de notre corpus, on observe que les tuteurs interrogés ont tous instauré une planification des activités qu'ils utilisent de façon récurrente, dont voici deux exemples :

Chaque séance était généralement divisée en plusieurs parties : échauffement (petites conversations en binômes avec des questions simples à tirer au sort), lancement du sujet principal (discussion avec tout le groupe), approfondissement du sujet en sous-groupes (binômes, trinômes...) [An-M]

First of all, I start off by introducing myself, then I ask the students to do the same. Then we usually play some word games - making their partner guess the word written on piece of paper, having to choose between two given scenarios and explaining why they have chosen that particular one, having to speak about a given topic for 1 minute with no pause/hesitation etc. I try to change activities as much as possible in order to make sure the students are engaged [An-V]

- 49 On suppose qu'un déroulement schématisé, des rituels à l'ouverture de l'atelier, reflètent la volonté des tuteurs de rendre le dispositif suffisamment clair pour les étudiants :

La formulation des consignes doit également être bien réfléchi pour être sûr que tous comprennent la même chose, il faut donc prévoir plusieurs formulation et pourquoi pas des exemples si besoin [An-Ce]

- 50 Toutefois on note également que ce cadrage est aussi un moyen pour les tuteurs de ne pas éprouver un sentiment d'insécurité lorsqu'ils animent un atelier :

We have had times when we have improvised a bit because the students went through the planned activities faster than we predicted but we prefer to have a backup activity to help keep things more organized [An-S]

- 51 En même temps certains tuteurs s'aperçoivent que la planification stricto sensu d'un atelier n'est pas forcément gage de qualité :

[...] ça m'est arrivé de ne rien préparer pour une séance et de décider sur le moment quoi faire pendant le cours. C'était l'une de mes meilleures séances, les élèves ont bien aimé ce cours [I-S]

5. Vers une définition d'un modèle de qualité

- 52 Après avoir relevé les critères de qualité - ainsi que les indicateurs et les stratégies - dans notre corpus, il nous a semblé opportun de comparer nos résultats avec des standards déjà élaborés dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Cette démarche vise l'objectivisation des critères afin d'évaluer leur pertinence. Ainsi, en croisant les critères évoqués par les tuteurs interrogés avec les 9 principes de qualité proposés par Lasnier, on retrouve des similitudes sur certains points, tels que le principe de l'attractivité - comprenant convivialité, interactivité, variété, affectivité - ainsi que le principe de socialisation. On note également que les tuteurs font émerger dans leurs commentaires certains sous-principes de Lasnier, comme par exemple celui du centrage sur l'apprenant et sur ses besoins, ou encore la prise en compte de l'intérêt personnel de l'apprenant dans la démarche pédagogique. En même temps d'autres sous-principes ou principes sont peu ou non verbalisés par les tuteurs, mais ils seront à interroger, voire à intégrer dans notre démarche qualité, notamment le principe de fiabilité du dispositif ainsi que celui de transparence.

53 Un autre standard que l'on a souhaité croiser avec le discours des tuteurs, est le descripteur « Activités d'interaction et stratégies » du *CECRL*. Il apparaît clairement que les critères relevés dans notre corpus ne couvrent que très peu d'entrées décrites par le *CECRL*. Par exemple parmi les activités interactives mentionnées dans le *CECRL*, on retrouve principalement le débat et l'échange d'information. D'autres types d'activités - et stratégies associées - semblent peu exploités, voire explorés. De plus, les attentes des tuteurs, en particulier celles qui concernent la prise de parole par les étudiants, ne semblent pas en adéquation avec leurs niveaux, tels qu'ils sont décrits par le *CECRL*. Cela incite à revoir le critère de participation basé - pour les tuteurs - sur les indicateurs tels que la quantité de la parole ou la prise de parole spontanée. Ainsi par exemple un apprenant de niveau A2, dans le cadre d'une interaction générale, « est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation », il est donc incohérent de se baser sur l'indicateur de la prise de parole spontanée pour évaluer la participation de l'étudiant de ce niveau. Il en est de même pour le niveau B2 dans le cadre d'une discussion informelle (entre amis) :

Peut suivre, avec quelque effort, l'essentiel de ce qui se dit dans une conversation à laquelle il/elle ne participe pas mais peut éprouver des difficultés à participer effectivement à une conversation avec plusieurs locuteurs natifs qui ne modifient en rien leur mode d'expression. (*CECRL* 63).

54 La participation à une conversation informelle présente donc des difficultés même pour un apprenant de niveau plutôt avancé, il semble donc pertinent de revoir les croyances sur la facilité d'une discussion « entre amis » pour les non-natifs et d'évaluer la participation des étudiants en fonction du type d'activité proposée. On suppose alors que les ateliers gagneraient en efficacité - donc en qualité - si les tuteurs s'appuyaient davantage sur les descripteurs du *CECRL*.

Conclusion

55 La démarche d'auto-évaluation qui a été la nôtre nous a permis une « mise à plat » collective des processus qui ont été seuls évalués, à l'exclusion des intervenants (tuteurs-animateurs). Les retours sur pratique ont questionné implicitement la démarche qualité et ses critères appliqués aux ateliers de conversation délivrés au CRL. Comment mesurer cette qualité ? Comment garantir cette qualité ? Quels pourront être nos outils de contrôle internes qui pourront nous permettre de qualifier notre offre de qualité ? Les tuteurs-animateurs ont mis en évidence quelques critères transversaux, marqueurs de qualité pour un atelier de conversation considéré par les acteurs eux-mêmes d'atelier réussi : la participation des étudiants (circulation de la parole), les apports langagier et culturel, la lisibilité du dispositif. Notre première préoccupation a bien été de montrer que ces indicateurs existaient dans les représentations - en garde partie partagées - des acteurs et de pressentir que la recherche de la qualité était bien là. Un état de vigilance doit se mettre en place afin de mobiliser les acteurs dans la démarche qualité et de maintenir le questionnement sur les façons d'obtenir cette qualité. La démarche d'intégration des acteurs dans le management de la qualité peut générer de nouvelles façons de faire constitutives d'une culture commune de qualité induisant une critérisation validée par la communauté des acteurs. Nous passerions donc de l'auto-évaluation descriptive à la gestion dynamique de la qualité faisant appel à la mobilisation de tous dans une culture commune. La construction d'une communauté de pratiques de qualité, basée sur des critères lisibles aussi bien en

interne qu'en externe, s'inscrit ainsi dans une dynamique visant à améliorer de façon continue l'offre du CRL.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, Brigitte. « De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. » *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*. Étude de cas, Maison des Sciences de l'Homme, 2010, pp. 67-94
- Bigot, Violaine. « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? » *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, 1996, <http://cediscor.revues.org/362>. Dernier accès le 28 avril 2016.
- Bourdet, Jean-François, et Philippe Teutsch. « Dispositif : inverser le paradigme pour mieux en comprendre l'instrumentalisation. » *Journées JOCAIR*. Amiens, 2010.
- Candas Peggy, et Nicole Poteaux. « De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. » *Distances et savoirs* n° 4, vol. 8, 2010, pp. 521-539.
- Chanier, Thierry, et Jacques Cartier. « Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. » *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, n° 3 vol. Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2006, , pp. 64-82.
- Cicurel, Francine. *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Didier, 2011.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, 2001.
- De Pietro, Jean. François, et al. « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. » *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique*. Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 1989, pp. 99-124.
- Fave-Bonnet, Marie-Françoise. « Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la 'traduction' française de 'quality assurance'. » *Communication au colloque international du RESUP, L'université et ses marchés*, 1^{er} au 3 février 2007, Sciences Po, Paris.
- Goffman, Erving. *Les rites d'interaction*. Les Éditions de Minuit, 1967.
- Kramsch, Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier CREDIF, 1991.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *Le discours en interaction*. A. Colin, 2005.
- Lasnier, Jean -Claude. « Guide qualité pour l'évaluation et l'élaboration de programmes et de matériaux pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. » *Cahiers de l'APLIUT*, n° 1, vol. XXII, 2003, apliut.revues.org/4028. Dernier accès le 17 mars 2017.
- Lave, Jean, and Etienne Wenger. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, 1991.

Mondada, Lorenza. « La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. » *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 2006, pp. 83-119.

Mondada, Lorenza et Simona Pekarek Doehler. « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12, 2000, aile.revues.org/947. Dernier accès le 28 avril 2016.

Poteaux, Nicole. « L'autoformation à l'université : de quelques éléments dialectiques. » *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès Science / Lavoisier, 2003.

Rivens Mompean, Annick. « Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ? » *Alsic*, vol. 17, 2014, alsic.revues.org/2747. Dernier accès le 26 avril 2016.

Teutsch Philippe, et al. « Perception de la situation d'apprentissage par le tuteur en ligne. » *Actes du colloque TICE'2004*, Compiègne, 20-22 octobre 2004, pp. 59-66.

Vinokur, Annie. « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs. » *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 1, 2005, cres.revues.org/1919. Dernier accès le 28 avril 2016.

Vion, Robert. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Hachette Supérieur, 1992.

ANNEXES

Annexe - Retour sur l'expérience « Ateliers de conversation au CRL »

1. Pouvez-vous présenter rapidement le déroulement de vos séances ?

Could you briefly tell about the way you run a workshop?

2. Avez-vous déjà été contrarié(e) si une séance ne s'est pas déroulée pas comme prévu ? Par exemple ?

Have you ever been upset when a workshop couldn't be run as planned? Could you give an example?

3. Est-il facile de dire pourquoi une séance est réussie ou ratée ? Par exemple ?

Is it easy to tell why a workshop was successfully run or not? Could you give an example?

4. En vous fondant sur votre expérience d'élève ou de professeur, considérez-vous que l'enseignement que vous avez assuré au CRL est spécifique par rapport à d'autres structures ? Pouvez-vous formuler ces différences ?

Based upon your personal experience as both a student and a teacher, do you think your way of teaching at the CRL could be viewed as a specific one compared to other teaching environments ? Could you explain those differences if any?

5. Selon vous quels sont les objectifs des étudiants qui s'inscrivent dans un atelier de conversation ?

Could you identify the students' objectives when enrolling a conversation workshop ?

6. Qu'est-ce que les élèves devaient faire lors de vos séances ? Que faisiez-vous si un élève ne se comportait pas comme vous le souhaitiez ? Par exemple ?

What were your students asked to do when attending a workshop? What was your reaction when a student didn't react as expected ? Could you give an example ?

7. Quel était votre rôle ? Vous est-il arrivé d'être détourné(e) de votre rôle ? Comment réagissiez-vous dans ce cas ? Qu'en pensez-vous ?

Could you define your role when running a workshop? Have ever been distracted from that role? If so, how did you react? Give an example.

8. Quelles étaient vos relations avec les élèves ? (relation hiérarchique prof-élève, relation amicale, relation de type « au service de l'élève », etc.). Qu'en pensez-vous ?

Could you define the type of relationship involved with your students? (a hierarchical relationship, a teacher-student relationship, a friendly relationship, the teacher meeting the students' request...)

9. Selon vous, en quoi consiste la préparation d'une séance ? (préparer un sujet, des supports, des explications linguistiques, consignes pour les élèves, ...). Peut-on faire une séance sans préparation ?

What does mean for you « preparing a conversation workshop »? (finding a topic discussion, finding learning materials, language exercises, working instructions,...). Is it possible to run a workshop without preparing anything?

10. Quels sont les obstacles que vous avez rencontrés ? (nombre d'élèves, manque de temps, manque de ressources, manque de connaissances pour préparer et/ou animer une séance, problèmes avec le matériel, incompréhension, indifférence des élèves, demandes des élèves auxquelles vous n'avez pas pu répondre, etc.). Avez-vous développé des stratégies pour y faire face ? Par exemple ?

Could you identify the difficulties or obstacles you met? (number of students attending the session, time shortage, lack of relevant resources, appropriate skills to prepare or run a workshop missing, technical problems, cross-comprehension, no students' involvement, some specific student's questions you were unable to answer, ...)

11. Quels conseils pouvez-vous donner aux futurs tuteurs au CRL ?

Could you think about useful advice for the tutors to come and work at the CRL?

Et si vous avez quelque chose à ajouter, n'hésitez pas !

If you want to add any other comment, please do!

Un très grand merci pour votre participation !

Thank you for participating !

NOTES

1. « Dans des contextes qui peuvent être sensiblement différents, les pays européens qui adhèrent au processus de Bologne s'efforcent de mettre en place des outils d'évaluation externe obéissant à des principes communs. Ceux-ci ont été définis dans les *European standards and guidelines for quality assurance*, et concernent le management de la qualité, interne aux

établissements, externe tel qu'il est mis en oeuvre par les agences d'évaluation, et enfin appliqué aux agences elles-mêmes. C'est ainsi, pour illustrer ce propos, que le principe d'indépendance des agences d'évaluation trouve sa traduction en France dans le statut qui est celui du HCERES » (Évaluation des établissements - Référentiel de l'évaluation externe)

2. « En affirmant que l'évaluation des établissements relève du management de la qualité, il convient de préciser l'acceptation donnée à ce terme ; on entend ici par « politique de la qualité » la politique qu'un établissement définit et met en oeuvre pour élaborer sa stratégie, suivre son activité, évaluer le degré d'atteinte de ses objectifs et définir les adaptations ou modifications qui lui paraissent nécessaires. Il en résulte que l'évaluation recouvre, à la fois, l'appréciation des activités et des résultats, et l'analyse des procédures et mécanismes d'amélioration continue. » (*ibid*)

3. Nous adoptons ici la perspective semblable à celle proposée par Bourdet et Teutsch (2010) pour la construction d'un dispositif de formation en ligne : il s'agit pour nous de partir du vécu des acteurs et non d'un scénario d'atelier prédéfini et posé en tant que modèle. La qualité de l'atelier dans cette perspective se mesurera ainsi à travers le degré d'adhésion des acteurs aux principes de base de l'activité.

4. Le terme « compétence interactionnelle » est entendu ici dans la conception proposée par Mondada (2006) : « [...] un enjeu central dans l'acquisition d'une compétence interactionnelle est constitué par la capacité de participer de manière adéquate à des interactions »

5. Selon Vion (1992), le caractère formel/ informel de l'échange résulte d'un ensemble de critères externes (p.ex. le nombre de participants) ou internes (p.ex. la nature de signaux d'écoute) à l'interaction. Le plus souvent, une interaction présente un « degré variable de formalité/ informalité ».

6. Voir en Annexes

7. On se réfère ici à l'hypothèse formulée par Chanier & Cartier (2006) qui supposent qu'un projet commun collaboratif réalisé par les participants à une formation représente pour ces derniers une expérience et mobilise des connaissances et des valeurs leur permettant de rentrer dans une communauté de pratique.

8. Il est à remarquer qu'un tuteur met toutefois en doute la validité de cet indicateur et conseille aux futurs tuteurs : « Ne pas se formaliser d'un manque de prise de parole, cela n'a pas forcément un rapport avec la qualité de votre travail. » (An-M)

9. « Au cours du déroulement de l'interaction, en même temps que se construisent les identités mutuelles, s'instaure entre les interactants un certain type de relation – de distance ou de familiarité, d'égalité ou de hiérarchie, de conflit ou de connivence, les différentes facettes que comporte la dimension relationnelle pouvant être ramenées à deux axes principaux : l'axe « horizontal » et l'axe « vertical » (...) » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 164)

10. Sur 4 intervenants anglophones natifs interrogés, seulement une évoque l'aspect culturel.

RÉSUMÉS

Partant du postulat que tout dispositif se doit à un moment ou un autre d'être évalué, il est apparu nécessaire de se doter de critères objectifs afin d'interroger une des ressources du CRL, en l'état les ateliers de conversation. Le but de notre travail est de collecter auprès des acteurs du dispositif des retours sur leurs pratiques et de faire émerger de cette auto-évaluation des critères partagés qui pourront aider les différents intervenants à établir une communauté de pratiques de qualité dans l'animation des ateliers de conversation et à long terme de mettre en place une formation pour les tuteurs-animateurs. Cette démarche réflexive semble poser comme critères de réussite les entrées suivantes : participation des étudiants aux interactions, apport culturel et langagier, lisibilité du dispositif. Il conviendra par la suite de considérer si oui ou non ces indicateurs de réussite peuvent être considérés comme critères de qualité et si oui, il sera pertinent de se demander si ces critères de qualité sont seuls gage d'une démarche qualité dans le cadre d'ateliers de conversation.

Considering that any blended learning environment should be assessed at some point, it appears necessary to adopt effective criteria to evaluate the relevance of a specific resource, in this case conversation workshops. Getting feedback from the different actors on their activity was our first task for identifying common criteria. Being shared by all, they could be used as a first step for defining what could be qualified as a community of good practice regarding the leading of conversation workshops and in the long run for setting up a dedicated training programme. Thanks to this reflexive approach, the following items have been proven successful: students' spoken participation, language and culture input, clarity of the learning environment. Next, we will assess those items as quality criteria and question whether they are the only indicators of quality for leading conversation workshops.

INDEX

Keywords : community of practice, interaction, language centre, quality, reflexivity, tutor

Mots-clés : communauté de pratique, CRL, interaction, qualité, réflexivité, tuteur

AUTEURS

VERA DELORME

Vera Delorme était responsable du Centre de Ressources en Langues de l'Université du Maine depuis sa création jusqu'à 2016. Collaboratrice scientifique du CREN (Centre de recherches en éducation de Nantes), elle enseigne au département Didactique des langues et a la responsabilité de plusieurs parcours de formation pour les futurs enseignants, ainsi que du Diplôme d'Études Françaises, préparation aux études supérieures pour les non-francophones.
vera.delorme@univ-lemans.fr.

NOELLA GAIGEOT

Noëlla Gaigeot est responsable de la coordination des dispositifs numériques et de l'anglais au Centre de Ressources en Langues de l'Université du Maine. Elle participe au GT DidASP du GERAS. Elle occupe un poste transversal UFR LLSH, DEG, STS et CRL et s'intéresse notamment à l'enseignement à distance, aux dispositifs hybrides d'enseignement/apprentissage, à l'auto-

apprentissage guidé et au tutorat en ligne.
noella.gaigeot@univ-lemans.fr.