

CONTRIBUTION À LA PROFESSIONNALISATION DE FUTURS TUTEURS EN LANGUES : LE CAS DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE À DISTANCE ET EN SYNCHRONIE

Jérôme Eneau

Université Lyon II - Educpol - INRP

Françoise Poyet

INRP - ELICO

Résumé : L'objectif de cette recherche est d'analyser le processus de professionnalisation de futurs enseignants de Français Langue Etrangère, lors de l'exercice d'activités nouvelles liées à un tutorat synchrone à distance, auprès d'étudiants américains. Ce processus a été envisagé sous l'angle du développement de différentes compétences-clés, liées à la prise d'autonomie dans l'exercice de l'activité. Notre corpus a porté sur six séquences d'interactions synchrones constitutives de leur formation de Master ; les différentes sources de données (vidéos des séquences, scénarios pédagogiques élaborés préalablement, observation in situ, entretiens de fin d'expérimentation) nous ont permis une analyse fine de ce processus, au fil des séances. Toutefois, et contrairement à nos hypothèses de départ, le développement de l'autonomie dans l'apprentissage ne semble au final que peu révélé par l'évolution de ces différentes compétences. Différentes pistes d'amélioration du dispositif et plusieurs ouvertures en termes de recherches sont présentées pour des travaux futurs.

Mots-clés : Professionnalisation ; Tutorat synchrone ; Français langue étrangère (FLE) ; Compétences professionnelles ; Autonomisation.

1. Introduction

Dans le contexte d'un Master Professionnel visant à former de futurs enseignants de Français Langue Etrangère (FLE), l'Université Lyon 2 a mis en place, en 2006-2007, un dispositif innovant de tutorat synchrone entre un groupe d'étudiants lyonnais et un groupe d'étudiants américains de Berkeley University. En participant au démarrage du dispositif, nous nous sommes intéressés au processus de professionnalisation de cette activité nouvelle de « tutorat synchrone à distance ». Ne disposant pas de référentiel de compétences préétabli, nous avons postulé qu'une maîtrise progressive des outils informatiques (visioconférence, messagerie, etc.), un contrôle croissant des activités préparatoires aux séquences d'expression orale entre français et américains, et une maîtrise accrue des interactions (orales, écrites, synchrones et asynchrones) à l'intérieur et entre les binômes, devraient contribuer, au fil des séances, à la construction des compétences nécessaires à cette nouvelle activité. Ainsi, à l'instar du processus de professionnalisation observé dans d'autres métiers, la prise d'autonomie croissante dans l'apprentissage nous a semblé un indicateur pertinent du développement des compétences nécessaires à cette activité professionnelle émergente.

Toutefois, sur le plan théorique, les travaux concernant le processus de professionnalisation, dans la littérature francophone, sont récents, relativement peu nombreux, et s'intéressent surtout à l'activité d'apprentissage en lien avec des situations de travail ; ils concernent moindrement des situations de formation initiale et le plus souvent, ils concernent dans ce cas la formation d'enseignants. Or, l'objectif visé ici est de former de futurs tuteurs de français langue étrangère à distance, ni véritables enseignants généralistes, ni formateurs traditionnels de langue seconde. Bien que délicat à définir dans ce contexte, l'indicateur que nous avons retenu et cherché à identifier pour cette recherche est le développement de l'autonomie dans l'activité de ces futurs professionnels, c'est-à-dire la prise de contrôle de leur propre processus d'apprentissage en vue de maîtriser ultérieurement les différents paramètres de leur activité. En référence aux recherches portant sur l'autonomie reliée à l'apprentissage en contexte professionnel, nous avons cherché plus spécifiquement à observer les manifestations de quatre compétences-clés témoignant de cette autonomie (apprentissage dans l'action et par l'action, apprentissage au gré des opportunités, apprentissage avec et par les autres, méta-apprentissage), dans les trois principaux champs d'activités professionnelles où leurs compétences sont supposées se développer (activités didactiques, pédagogiques et communicationnelles). Nos deux principales attentes portaient, d'une part, sur le fait que nous aurions à constater une maîtrise croissante de la situation d'enseignement-apprentissage, par les tuteurs français, sur le plan des outils, des technologies, et plus globalement de la dimension « technique » de cette situation. D'autre part, nous pensions qu'ils renforceraient, au fur et à mesure des séances, leur capacité réflexive de méta-apprentissage et leur faculté à se « débrouiller par eux-mêmes » en situation, construisant ainsi, au moins partiellement, leur autonomie de futurs professionnels de « tuteurs en ligne de FLE ». Or, comme nous allons le voir, les résultats de nos observations sont venus contredire partiellement ces hypothèses.

Après avoir présenté les principales recherches portant sur l'étude de la professionnalisation, la construction de compétences professionnelles et l'autonomisation en contexte de travail, nous rappellerons la problématique et les hypothèses que nous avons choisies d'aborder dans ce contexte. La méthodologie de la recherche décrira ensuite le protocole de recueil des données issues des six séances de travail observées, des séquences de debriefing filmées ainsi que des différents entretiens effectués. Finalement, les résultats seront exposés et discutés, afin de proposer des pistes d'amélioration du dispositif, d'un point de vue pratique, et des pistes de recherches à développer, d'un point de vue théorique.

2. Cadre de recherche, problématique et hypothèses

La question de la professionnalisation est apparue récemment dans les travaux en sciences de l'éducation et de la formation. S'intéressant principalement au processus de développement des compétences nécessitées par les évolutions des situations de travail, la professionnalisation rejoint tout autant la question de l'apprentissage de professionnels déjà en poste et devant faire face aux changements, que celle de l'apprentissage et de la construction des compétences, pour des individus appelés à occuper ces fonctions professionnelles. Sans entrer dans la discussion portant sur le paradigme que suppose cette nouvelle approche (logiques de la demande plutôt que de l'offre ; d'autonomisation et de responsabilisation plutôt que de division et de contrôle du travail ; de flexibilité, d'efficacité et d'employabilité individuelle plutôt que de qualification et d'identité collective ; etc.), rappelons cependant que le recours à la professionnalisation reflète l'évolution récente des normes de travail, portant une véritable intention sociale tout autant qu'une forte charge idéologique (Wittorski, 2008).

Importée du monde du travail, l'approche par compétences a ensuite rapidement envahi celui de l'éducation et de la formation, dans les années 1990, pour renouveler les questions de l'enseignement, tant à propos des logiques curriculaires que de la formation des futurs professionnels (Perrenoud, 1999 ; Martinet, Raymond et Gauthier, 2001 ; Legendre, 2007, 2008 ; Rey, 2008). Les débats sur la professionnalisation sont ainsi au cœur des réformes actuelles de la formation des enseignants, mobilisant chercheurs et experts sur la pertinence des compétences à développer pour agir avec professionnalisme dans des environnements complexes et mouvants, mais aussi sur la nature même de ces compétences, tentant d'établir par exemple, la différence entre débutant et professionnel aguerri. Aujourd'hui, les chercheurs s'entendent toutefois sur la nécessité de former les futurs enseignants à des compétences multiples pour être capables d'analyser des situations complexes, de puiser dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils pour construire des dispositifs adéquats, d'adapter les stratégies et les projets en fonction de l'expérience et du contexte, d'analyser de manière critique les actions et les résultats, mais aussi d'apprendre à apprendre, tout ou long de la carrière (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2003 ; Wittorski, 2007 ; Rey, 2008).

En posant par exemple la question de la distinction entre expert et novice, ces chercheurs mettent en exergue la multitude des problèmes soulevés par la question de la professionnalisation dans l'évolution du rapport aux savoirs, le nécessaire travail sur les représentations, la construction toujours singulière de l'expérience ou encore la nécessité d'une démarche réflexive et (d'auto)critique dans l'activité. Si la construction de compétences professionnelles semble toujours favorisée par un apprentissage ancré dans la pratique et vise ainsi à former des « praticiens réflexifs », les aptitudes et les attitudes nécessaires à l'élaboration de ce processus sont cependant difficiles à cerner. En effet, la prise de risque, l'acceptation des erreurs, la gestion de l'incertitude sont inhérentes au processus d'apprentissage du métier ; or, à l'inverse, la professionnalisation est souvent entendue comme un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, permettant le déploiement de pratiques efficaces en situation (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2003). Ainsi, résume Altet, il est aujourd'hui demandé au professionnel une certaine capacité d'efficacité, d'expertise, d'adaptation ou plus exactement d'ajustement à la demande et au contexte, tout en étant capable de justifier de la mobilisation de ses savoirs, de ses savoir-faire et de ses actes, dans une démarche critique ; bref, d'être « autonome et responsable » (ibid. : 30).

Agir de manière autonome, dans une situation d'enseignement-apprentissage, ne va pourtant pas de soi. Car comme le rappelle Perrenoud (1999), il s'agit de faire face à l'incertitude tout en agissant de manière pertinente en situation, de déployer une large palette de savoirs et de savoir-faire tout en s'adaptant aux ressources et aux contraintes du contexte,

de mobiliser différents acteurs et champs sociaux tout en interagissant de manière souple dans des milieux hétérogènes et des projets sans cesse recomposés, de jouer des règles, de les négocier, voire de les élaborer ... tout en ayant la force de dire non lorsque nécessaire. En d'autres termes, se comporter de manière autonome en situation professionnelle suppose d'agir efficacement au niveau local avec une capacité d'analyse et une vision systémique de la situation globale. Développer l'autonomie de futurs professionnels, pour faire face à cette complexité, peut donc se révéler pour le moins ambitieux, sinon paradoxal.

A l'instar d'autres formations professionnalisantes (pour les ingénieurs, infirmiers, travailleurs sociaux, etc. ; voir par exemple : Bigand et al., 2006 ; Lemaître et Hatano, 2007 ; Eneau, 2008 ; Piguet, 2008), la question de cette prise d'autonomie dans le métier reste délicate à formaliser dans les métiers de l'éducation et de la formation, notamment à cause d'une forte demande de compétences relationnelles et sociales, aussi difficiles à définir qu'à développer, et qui empêchent de considérer cette autonomie comme une simple capacité à agir librement, en « fixant soi-même ses propres normes », comme le voudrait l'étymologie. Cette autonomie reste d'autant plus paradoxale qu'elle suppose, outre l'acquisition de compétences qui ne sauraient limiter l'autonomie à l'établissement de règles individuelles d'action, de savoir agir comme un professionnel reconnu. En effet, dans l'éducation et dans la formation, comme pour de nombreux autres métiers, la professionnalisation comporte intrinsèquement la construction (pour soi) d'une identité professionnelle qui suppose aussi de pouvoir partager (avec les autres) les mêmes règles d'action, une même déontologie et un même jugement sur « l'art de faire » (sur le contenu comme sur la manière d'exercer le métier), en d'autres termes, une même « professionnalité » (Lang ; 1999 ; Altet et Bourdoncle, 2000 ; Sorel et Wittorski, 2005 ; Doazan et Burseaux, 2007 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008).

Enfin, dans le contexte qui nous intéresse, les difficultés d'appréhension des compétences professionnelles à développer se trouvent renforcées non seulement par la nouveauté du contexte préalablement décrit (des formations de FLE à distance, nécessitant de maîtriser des outils d'interactions synchrones), mais aussi, plus largement, par le fait qu'il s'agit moins ici de compétences d'enseignement « traditionnel », supposant par exemple d'animer une classe en présence avec des méthodes classiques de pédagogie, mais plutôt de compétences s'apparentant à du « tutorat à distance », dans des situations plus proches de la formation d'adultes (entre pairs) que de la formation initiale (entre enseignants et élèves). Ici, les travaux portant sur la médiatisation de l'apprentissage et sur les nouvelles fonctions de tutorat à distance s'avèrent cruciaux, car ils soulignent le déplacement des rôles, des méthodes et des rapports interpersonnels qui s'établissent dans ce type de situations, où l'autonomie revendiquée des acteurs se double d'une difficulté de maîtrise des environnements et des dispositifs, voire de la distance elle-même (De Lièvre et Depover, 1999 ; Collectif, 2003 ; Bureau, 2006 ; Guichon, 2007 ; Glickman, 2005 ; Jézégou, 2007 ; Lameul, 2008). La particularité des échanges synchrones dans le contexte observé (enseignement-apprentissage du FLE) ajoute donc de nouvelles difficultés à la situation, dans la mesure où les compétences didactiques nécessaires à cette activité doublent la question de l'autonomie des futurs professionnels d'une nécessaire réflexion sur le référentiel de compétences spécifiques à l'enseignement en ligne du français langue seconde (Mangenot, 2005 ; Barbot, 2006 ; Develotte, 2008). Puisque la réflexion portant sur l'établissement d'un tel référentiel devait faire l'objet de travaux complémentaires de la part d'autres collègues (Guichon, 2009 ; Salam et Valmas, 2009), nous avons limité notre propre recherche à l'étude du développement de l'autonomie dans l'activité, au sein du dispositif que nous pouvions observer.

La possibilité de participer à l'ensemble des séquences d'interactions entre tuteurs lyonnais et étudiants californiens, l'accès aux temps de « débriefing » filmés à la fin de chaque séance, ainsi qu'un certain nombre d'entretiens menés en cours et en fin d'expérimentation, nous ont

donc incités à nous focaliser sur le développement de cette autonomie, entendue comme prise de contrôle progressive des tuteurs de leur propre processus d'apprentissage, en vue de maîtriser ultérieurement les différents paramètres de leur activité. En référence aux recherches portant sur la construction de l'autonomie et sur l'autoformation en milieu de travail, largement développées par ailleurs, en France comme en Amérique du Nord (Eneau, 2005), nous avons cherché à repérer les manifestations des quatre compétences-clés témoignant, selon Tremblay (2003), de cette autonomie : tolérance à l'incertitude (apprentissage en fonction du contexte et des opportunités), réflexivité (apprentissage dans l'action et par l'action), compétences sociales (apprentissage avec et par les autres), capacité d'apprendre à apprendre (méta-apprentissage) et ce, dans les trois principaux champs d'activités où ces compétences devaient se développer : activités didactiques (liées à l'enseignement du FLE), pédagogiques (liées aux méthodes et aux outils) et communicationnelles (liées aux interactions elles-mêmes) (Kops et Pilling-Cormick, 2002 ; Tremblay, 2003 ; Eneau, 2005).

Dans ce cadre, notre problématique s'est donc centrée sur la professionnalisation des tuteurs en ligne de FLE, entendue comme processus d'autonomisation dans l'activité d'enseignement-apprentissage et pouvant s'observer à partir de deux séries de données : la construction de méta-compétences liées à la prise d'autonomie dans l'action, d'une part, et celle de compétences plus spécifiques construites pour l'activité professionnelle, d'autre part. Parmi les hypothèses de départ que nous avons posées, nous pensions observer, tout d'abord, une maîtrise croissante de la situation de travail par les tuteurs français sur le plan des outils, des technologies, et plus globalement des activités dans leur dimension « technico-pédagogique » (une capacité à maîtriser l'outil d'interactions synchrones, une fois passé le stade de la découverte, et à en user ensuite à bon escient, en adaptant progressivement ses méthodes pédagogiques, de manière professionnelle). Nous pensions observer, d'autre part, une capacité de méta-apprentissage, soit une compétence à apprendre à apprendre, au fil des séances, par soi-même plus que par autrui (une fois le premier stade d'apprentissage par les enseignants, les autres, le groupe, devait se manifester une faculté à se « débrouiller par soi-même », montrant, même partiellement, la construction d'une certaine professionnalité).

Parmi les questions ouvertes au début de la recherche, nous avons cherché ainsi, plus largement, à comprendre comment pouvait se construire la professionnalisation des tuteurs de FLE, dans un contexte de formation médiatisée, et l'impact du dispositif (de la médiatisation et de la distance, en particulier) sur ce processus.

3. Méthodologie et résultats

En 2006-2007, le Master Professionnel de formation d'enseignants de FLE regroupait 16 étudiants américains et 16 étudiants français, sélectionnés sur la base du volontariat. Côté français, le module de formation, analysé ici, se décomposait en trois séquences : (1) un temps de préparation de 30 minutes environ au cours duquel un binôme désigné présentait une activité qu'il avait conçue préalablement de telle manière que les autres tuteurs lyonnais puissent la mettre en œuvre lors de la séquence d'expression orale ; (2) après la séquence de préparation, les 8 binômes français communiquaient à distance, pendant 45 minutes environ, via le chat et la webcam avec les étudiants américains regroupés aussi en binômes, en vue de développer leurs compétences d'expression orale ; et (3), après la séquence d'expression orale, un temps de débriefing collectif, d'une heure environ, avait pour objectif de faire le point sur les difficultés éprouvées par les étudiants français et de réfléchir sur leurs propres apprentissages ; lors de cette dernière séquence les étudiants étaient filmés. Ces séquences se sont répétées au cours de huit séances entre octobre 2006 et mai 2007. N'ayant pu mener une

observation directe sur l'intégralité des huit séances, nous n'avons retenu que six de ces séances pour notre étude.

Différents types de données ont été recueillis : observation directe, productions écrites, enregistrements vidéo, transcriptions d'entretiens. Nous avons analysé les travaux préparatoires de la séquence d'expression orale (diaporamas préparés à tour de rôle par les 8 binômes français) et la transcription des entretiens de fin de formation menés avec chaque binôme français (entretiens semi-directifs de bilan de l'expérimentation, enregistrés et retranscrits). Les observations directes concernaient les séquences d'expression orale (phases de préparation des étudiants français puis interactions en ligne avec les binômes américains) et celles de débriefing collectif (filmées systématiquement après les phases d'interactions). Nous avons, par la suite, analysé les films vidéo des débriefings et avons procédé à une codification des interventions des étudiants, lors de cette séquence, au regard des dimensions retenues comme significatives du processus de leur autonomisation progressive.

Ainsi, en relation avec notre cadre de référence, la construction de compétences professionnelles (codées F) et le développement de compétences d'autonomisation (codées A) ont été considérés comme indicateurs possibles de la professionnalisation des tuteurs en ligne. Pour le codage des séquences de débriefings collectifs, nous avons identifié la nature de chaque intervention des étudiants-tuteurs, puis procédé à une analyse thématique des séquences de débriefing retranscrites par écrit. Lorsque le thème de l'interaction était en lien avec les compétences professionnelles (F), nous avons codé (F1) les activités liées à la didactique du FLE, (F2t) les compétences pédagogiques liées aux techniques informatiques, (F2m) celles relevant des méthodes employées, (F3) les compétences relationnelles. De même, pour les compétences-clés d'autonomie (A) et concernant les apprentissages mentionnés, nous avons codé (A1) l'apprentissage avec autrui, (A2) l'apprentissage lié aux opportunités et au contexte, (A3) l'apprentissage réflexif et (A4) les manifestations de méta-apprentissage liées au thème « apprendre à apprendre ».

Plusieurs thèmes pouvaient apparaître par intervention, par phrase ou par « unité de sens » (Bardin, 2007) ou à l'inverse, un seul thème sur plusieurs phrases. Nous n'avons pas tenu compte de la durée des interventions, qui pouvaient être de quelques secondes ou de plusieurs minutes, le seul critère retenu étant le thème abordé (voir tableau 1, ci-dessous).

47.17	Groupe	on donnait des consignes ; difficulté à se recentrer sur les consignes	A3	apprendre de la situation (on a remarqué)	F2m	pointe des difficultés
48.1	Étudiante	mélange des activités + photo	A4	description		
49.35	Groupe	discussion autour du mot "activité" inutile de dire le mot "activité" : les étudiants s'en fichent	A3 et A1	apprendre de la situation	F1	Préconisation
		discussion sur la répartition des rôles "il faut une meneuse sinon cela ne marche pas" " j'ai besoin d'écrire en même temps que je parle"	A3 et A1	apprendre de la situation	F2m	définition des rôles
51.2	étudiante	"j'ai essayé d'écrire pas plus de 3 mots, pour qu'il ne lise pas trop longtemps"	A3	apprendre de la situation	F2m	utilisation des modalités
	étudiante	"on va essayer d'autre chose la prochaine fois"	A3	tire conséquences et s'adapte	F2m	Méthode

Tableau 1 : Exemple de retranscription de la séance T3 du 07.02.07

Nous avons ensuite calculé les occurrences de compétences (A) et (F), au cours de chaque séquence de débriefing, considérant chacune occurrence comme égale à 1 (quelle que soit la durée : voir colonne de gauche du tableau 1). Les scores bruts variaient, au cours des six séances, de 2 à 29 pour les compétences professionnelles (F1 à F3) et de 1 à 52 pour les compétences liées à l'autonomisation (A1 à A4). Ces notes brutes ont alors fait l'objet d'une transformation en pourcentage (voir tableaux 2 et 3 ci-dessous).

	Séanc e 1	Séanc e 2	Séanc e 3	Séanc e 4	Séanc e 5	Séanc e 6	Tota l
F1 : didactique du FLE	11	13	33	24	12	7	100
F2t : technique	27	19	16	8	11	19	100
F2m : méthodes	13	15	20	19	13	20	100
F3 : relationnel	26	24	18	16	5	11	100
A1 : apprendre avec et par autrui	5	11	11	38	16	19	100
A2 : apprendre en fonction des opportunités	18	29	12	12	11	18	100
A3 : apprendre de manière réflexive	18	14	24	18	11	15	100
A4 : apprendre à apprendre	17	8	25	17	8	25	100

Tableau 2. Pourcentages d'interventions en lien avec la construction de compétences professionnelles (F) et d'autonomie (A)

Dans le tableau 2, les pourcentages en ligne (lecture horizontale) permettent d'observer les fréquences d'apparition de chaque compétence, indépendamment les unes des autres, mais dans leur évolution au fur et à mesure des séances (ex : F1 apparaît avec un pic de 24% à la séance 4, son plus haut niveau sur les 6 séances).

Par souci de comparaison relative, et malgré les éventuels biais d'interprétation liés à l'opération préalable de codage, nous avons aussi cherché à vérifier la fréquence d'apparition respective des compétences professionnelles (F) et des compétences d'autonomie (A), à l'intérieur de chaque séance. Le tableau 3 donne, en pourcentage, une vision globale de la répartition de ces fréquences (lecture verticale), séance par séance.

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6
F1 : didactique du FLE	4	10	7	25	18	15
F2t : technique	7	13	3	4	6	7
F2m : méthodes	84	74	85	68	73	72
F3 : relationnel	4	3	5	4	3	7
Total	100	100	100	100	100	100
A1 : apprendre avec et par autrui	17	19	36	31	26	11
A2 : apprendre en fonction des opportunités	21	15	9	6	11	16
A3 : apprendre de manière réflexive	40	47	44	52	57	64
A4 : apprendre à apprendre	21	19	11	11	6	9
Total	100	100	100	100	100	100

Tableau 3. Pourcentage d'interventions de chacune des compétences professionnelles (F) et d'autonomie (A), au sein de chaque séance

4. Interprétation et discussion

En ce qui concerne les compétences professionnelles (F), nous avons émis l'hypothèse que les interventions portant sur les compétences relevant du domaine technique seraient

particulièrement importantes au début des séances et diminueraient progressivement pour laisser place à des interventions portant sur des questions didactiques. En effet, nous pensions que les tuteurs français travailleraient davantage au fil des séances sur ce qui représente le cœur de leur métier (enseigner le FLE) et maîtriseraient progressivement les contraintes techniques de l'outil de médiation des interactions. Dans les faits, nous ne vérifions pas cette hypothèse ; les échanges mettant en œuvre la construction de compétences techniques (F2t) ne se réduisent pas significativement lors des débriefings des six séances.

L'observation directe sur le terrain nous a permis de nous rendre compte que les difficultés techniques, en fait, se renouvelaient constamment au cours des séquences d'expression orale. Par contre, il semble que ces résultats soient plutôt liés à la fragilité du système qu'à un véritable problème de développement (ou non) de compétences techniques : l'instabilité du système informatique de communication visuelle (webcam) et d'échange écrit synchrone (chat), dans un environnement dédié en principe à un usage domestique (MSN), a probablement perturbé la maîtrise croissante du dispositif, attendue de la part des tuteurs. Nous observons même une remontée de ces questions lors de la sixième séance ; en effet, d'importants problèmes de qualité sonore ont perturbé les interactions synchrones de cette séance (voir figure 1).

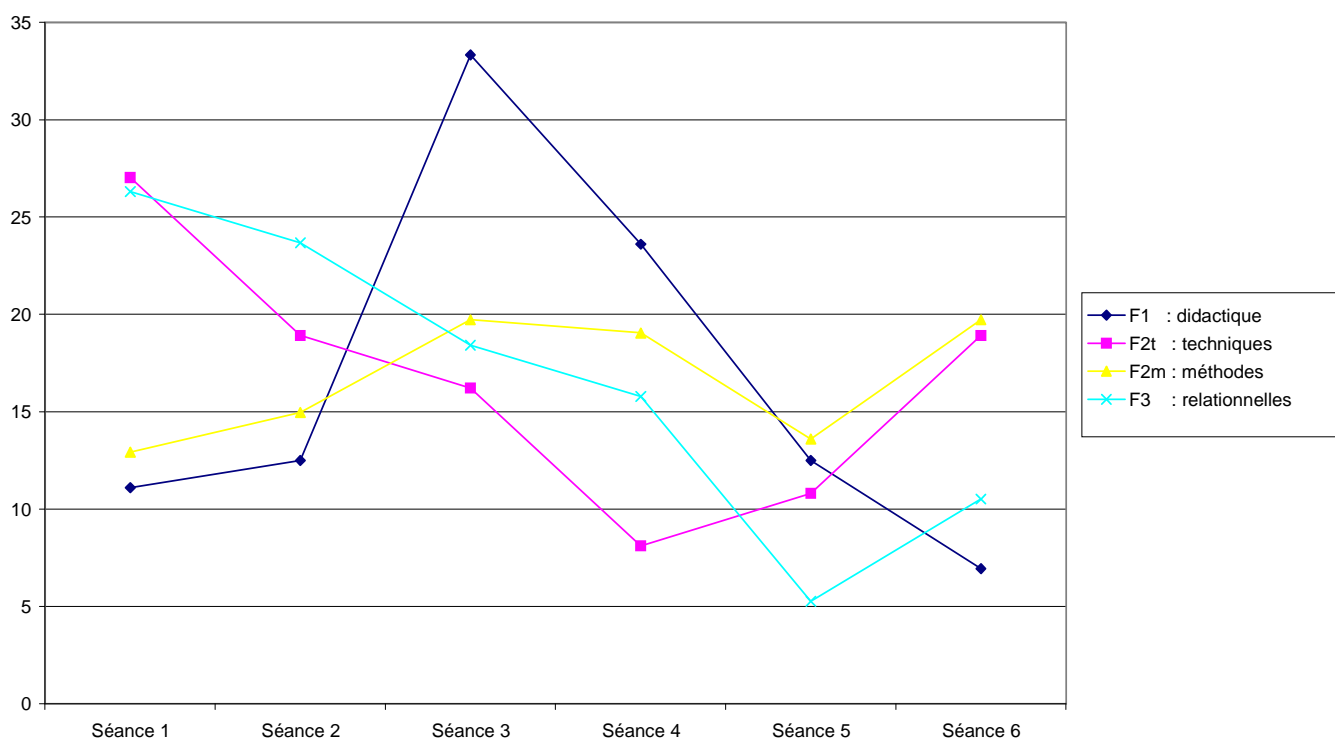


Figure 1. Pourcentage d'interventions en lien avec la construction de compétences professionnelles (F)

Les compétences en didactique du FLE (F1) ont été particulièrement sollicitées au cours de la séance 3 mais, en règle générale, on ne note pas l'évolution attendue, à savoir une progression des interventions sur des questions relatives à l'enseignement de la langue. Comme l'ont montré ensuite les entretiens de fin de formation (lors du bilan), les tuteurs français semblent avoir surtout compris que les interactions en ligne étaient des moments d'expression orale relativement courts (45 minutes au maximum) et que le fait de permettre aux étudiants américains de s'exprimer restait le principal objectif de ces séances.

Lors de ces moments d'expression, les tuteurs « s'adaptaient » à la situation, sans nécessairement exprimer d'objectif didactique précis ni avoir de visée très claire de la progression pédagogique attendue. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que les étudiants français n'avaient pas de contrôle sur les processus d'enseignement du FLE auprès des étudiants américains ; en effet, ils n'avaient pas accès, par exemple, aux curricula des étudiants ou à leurs manuels pédagogiques. Par ailleurs, la nature des séquences dont le thème variait d'une fois sur l'autre et était préparé par des binômes différents n'a peut-être pas facilité la construction d'objectifs didactiques sur la durée. De plus, nous avons pu observer, au regard des périodes de préparation et des traces laissées sur les diaporamas par les binômes chargés de préparer chaque séquence, que les stratégies pédagogiques n'étaient pas nécessairement enrichies, au fur et à mesure des séances, par les expériences ou les leçons tirées des séances précédentes. Une absence de recul et d'intégration de nouvelles connaissances, d'une séance à l'autre, de la part des tuteurs français, est donc reflétée dans cette absence de visibilité globale et de maîtrise des objectifs pédagogiques finaux, tant pour les compétences de didactique du FLE (F1) que pour la non-maîtrise (ou au moins l'intérêt très relatif) des méthodes pédagogiques (F2m) choisies.

A l'inverse, les compétences de nature relationnelle (F3) sont sollicitées au début des séances mais sont mentionnées de manière décroissante jusqu'à la séance 5, ce qui laisse supposer que les premières séances ont permis aux binômes de « s'ajuster », et cela de deux points de vue. D'une part, ils devaient trouver des modes de communication efficaces entre eux, à l'intérieur du binôme, et à l'extérieur, pour communiquer avec les apprenants américains ; nous avons pu ainsi relever différentes stratégies de spécialisation développées par les tuteurs français, s'appuyant notamment sur des complémentarités multimodales (par exemple, au sein d'un binôme français, l'un des tuteurs communiquait oralement avec les étudiants américains via la webcam pendant que l'autre s'exprimait par écrit via le chat). Ce type d'ajustement a été observé dans plusieurs binômes, même si, dans un souci d'apprentissage, certains binômes ont aussi exprimé a posteriori, dans les entretiens finaux, leur souci d'inverser les rôles pour pratiquer chacun à son tour (celui qui parlait communiquait ensuite par chat et inversement).

En ce qui concerne les compétences-clés liées à l'autonomisation (A), nous avons suggéré que la compétence (A1, « apprendre avec et par autrui ») permettant d'observer une certaine maîtrise de leur activité (et donc un certain professionnalisme) serait une compétence fortement sollicitée au début de l'expérimentation. Nous avons de plus supposé que nous assisterions ensuite à une décline de ses occurrences, au profit notamment d'une augmentation de la compétence (A4), reflétant la capacité de chacun à « apprendre à apprendre ». Cette hypothèse était fondée sur l'idée que les tuteurs français gagneraient en autonomie au fil des séances, autonomie qui se traduirait par une moindre dépendance relative vis-à-vis des autres et plus d'habileté à construire leurs apprentissages par eux-mêmes. Cette hypothèse n'est pas vérifiée. Effectivement, les interventions relatives à (A1) ne montrent pas de diminution au fil des séances ; au contraire, elles augmentent même, en fréquence absolue comme en fréquence relative, avec un pic à la quatrième séance (voir figure 2 ci-dessous).

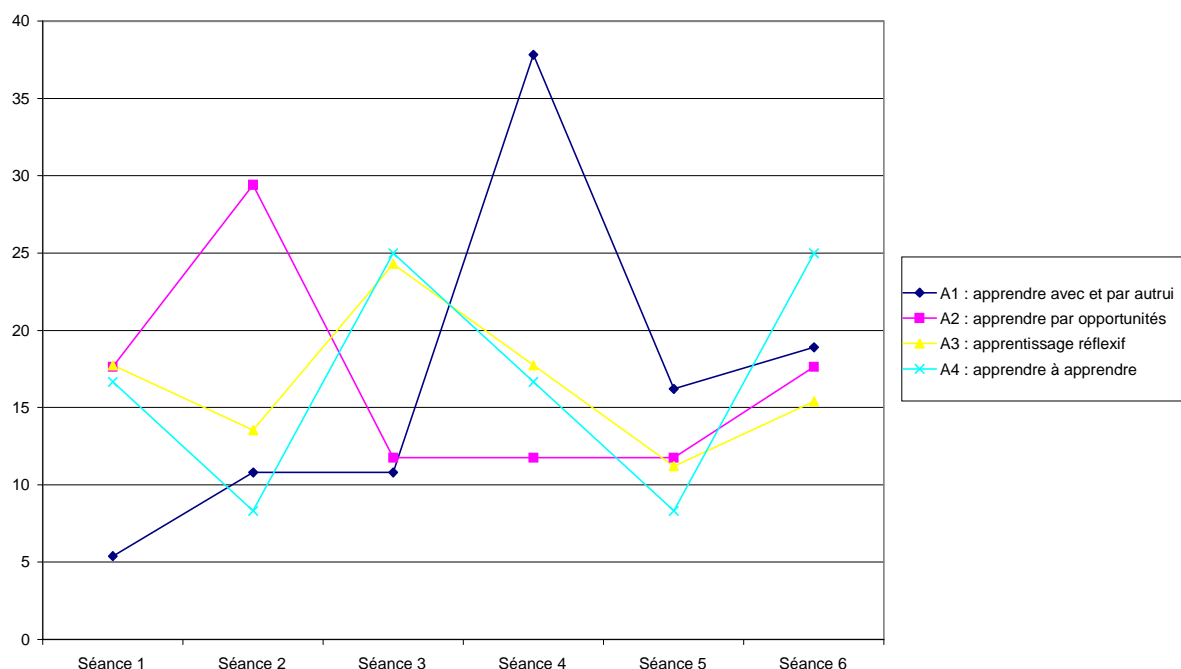


Figure 2. Pourcentage d'interventions en lien avec la construction de compétences-clés d'autonomisation (A)

On peut supposer par conséquent que l'influence du groupe, dans l'activité observée, a été relativement forte au fil des séances et qu'il y a une installation progressive (jusqu'au pic de la séance 4) de la construction de leurs apprentissages « avec et par autrui ». Comme précédemment pour (F2m), nous pouvons supposer que cette forme d'analyse de pratiques en groupe (débriefing collectif) fait intervenir régulièrement ce mode d'apprentissage avec et par les autres. Il peut aussi s'agir, ici, d'un biais méthodologique lié à la surreprésentation des effets du groupe sur l'apprentissage de tuteurs de FLE « en devenir », qui restent aussi et avant tout eux-mêmes des étudiants, tout au long de l'expérimentation.

Au cours des débriefings, les étudiants interagissent régulièrement de telle sorte qu'ils apprennent au contact des autres. Ce type de compétences, souvent mentionné dans les échanges observés, marque peut-être une adaptation des étudiants à cette forme d'exercice. En conséquence, ce résultat n'est pas nécessairement le témoin d'un manque d'autonomie comme semble le confirmer, par exemple, la tendance exprimée par (A2), qui concerne l'apprentissage au gré des opportunités. La compétence (A2) suit en effet une forte baisse dès la troisième séance et reste ensuite relativement stable. Cette tendance montre que les tuteurs n'apprennent pas « au hasard » et maîtrisent en partie, au contraire, leurs apprentissages.

Par ailleurs, les compétences-clés (A3), liées à l'apprentissage réflexif, et (A4), reflétant des compétences de méta-apprentissage, semblent être sollicitées de la même manière (ou tout au moins de manière « parallèle ») car la fréquence de leurs occurrences suit les mêmes courbes (voir figure 2). Ces courbes sont relativement stables dans le temps et ne progressent que très peu. Au regard des nombreuses mentions faites à la réflexivité, intimement liées au contexte et à la situation étudiés (des séances de débriefing, expressément basées sur l'analyse des pratiques), il est plausible qu'il s'agisse là d'un effet lié à la séance de débriefing elle-même (il est demandé de réfléchir sur les pratiques et d'en tirer des enseignements). Mais s'il s'agit bien ici d'un apprentissage réflexif (A3) qui est transversal à toutes les séances et si, d'une manière plus tacite, les étudiants parviennent tout de même à « apprendre à apprendre »

(A4), ce dernier résultat tend à pointer les limites d'une professionnalisation qui ne peut guère se mettre en route (et surtout être observée) sur une expérimentation de six séances, réparties sur six mois.

La professionnalisation, tout comme le gain d'autonomie dans l'activité, ressort probablement d'un processus long et complexe, dans la réalité de l'appropriation d'un métier nouveau, que la seule série de six séquences d'interactions et de débriefings, dans le cadre de cette expérimentation, ne nous permet pas d'observer sous toutes ses facettes. Nous constatons là, d'un point de vue pratique, une des limites majeures de la recherche qui a été menée et celle-ci renvoie aussi à des interrogations plus larges sur la pertinence du cadre qui a été mobilisé. Car en l'absence d'un cadre plus pragmatique et plus opérationnel, nous permettant par exemple d'étudier la construction de la professionnalité des tuteurs en ligne de FLE au regard d'un référentiel de compétences attendues en fin de formation, les hypothèses que nous avons posées ne démontrent pas la congruence du cadre de l'autonomie professionnelle au regard de l'analyse des interactions, même de manière longitudinale, au cours des six mois de l'activité observée. A l'inverse, la nouveauté du dispositif, l'absence d'objectifs pédagogiques délimitant clairement les enjeux de l'expérimentation, tout comme les biais techniques liés à l'instabilité du dispositif d'interactions représentent cependant trop de facteurs exogènes pour en déduire l'invalidité. L'observation in situ d'une seule des activités du processus de formation, par ailleurs (ces séances d'interactions synchrones avec des étudiants américains n'étaient que l'un des modules optionnels d'un cursus global de formation) isole aussi par trop, au regard du processus complexe de la professionnalisation, une activité qui devrait probablement être d'abord regardée pour son apport singulier, dans un dispositif plus général de formation professionnalisante de Master 2.

5. Conclusion

En termes de compléments et d'ouverture à cette recherche, signalons pour conclure que les données résultant des documents de préparation des séquences d'expression orale (diaporamas) corroborent ces premiers résultats. En effet, quel que soit l'ordre de présentation des travaux, les documents de préparation des binômes montrent une grande variété et des degrés de structuration très hétérogènes. Au niveau le moins structuré, les contenus et les objectifs pédagogiques sont mélangés, sans hiérarchisation ; seul un objectif général est (au mieux) affiché. Au niveau de préparation le plus élaboré, on observe au contraire une organisation des informations au sein des diaporamas ; différents types d'informations sont alors présentés (objectifs pédagogiques, activités à mener, évaluation des objectifs, activités de rechange, rôle du tuteur, etc.). De plus, l'activité de préparation des séances semble montrer que deux types de stratégies peuvent être choisies par les tuteurs en ligne : soit un pilotage de l'activité par un scénario établi à l'avance (même si, dans le cas présent, le scénario n'est que peu développé) ou au contraire, une approche élaborée sur la base de différentes situations-problèmes, laissant ensuite de l'autonomie dans l'interaction (une approche montrant, dans ce cas, une autonomie plus grande laissée aux acteurs, en prévision des aléas de l'action).

Mais de la même manière qu'à partir des observations et du codage des séances de débriefing présentés plus haut, tout se passe comme s'il n'existait pas de capitalisation collective significative, d'une séance à l'autre, de la part des différents binômes du groupe. Chacun semble ainsi « bricoler » sa propre professionnalisation, sans que n'apparaisse, au regard des traces laissées, de réelle professionnalité acquise, dans le sens d'une dimension collective et de caractéristiques communes de l'action des tuteurs en ligne de FLE (représentations partagées, acquisition de savoir-faire communs, etc.). Au contraire, l'une des

hypothèses qui pourrait alors être posée est que ce type de dispositif, à l'instar de nombreuses autres situations d'enseignement-apprentissage médiatisées, ne permet qu'aux apprenants « déjà autonomes » d'utiliser et de révéler leur autonomie préalable, quand les autres, moins opportunistes, moins dotés, moins curieux ou simplement moins « débrouillards », peinent à tirer bénéfice de ce type d'expérimentation pour développer des compétences nouvelles. De ce point de vue, il reste probablement alors à développer et à opérationnaliser encore les recherches sur la professionnalisation, en particulier pour mieux cerner les compétences attendues de « professionnels autonomes », dans le domaine du tutorat en ligne en particulier.

Par ailleurs, ce premier travail invite aussi à améliorer, sur le plan pratique, le dispositif lui-même. Les problèmes techniques, l'absence d'un référentiel de compétences visées, tout comme les liens entre l'expérimentation d'interaction en ligne et les autres modules d'apprentissage du Master incitent à des choix clairs, sur le plan pédagogique. Car si les résultats en demi-teinte de notre recherche, au-delà de ses propres limites, ne permettent pas de démontrer ostensiblement la construction de compétences professionnelles dans ce dispositif singulier, la maîtrise progressive des outils, la capacité à apprendre des autres en situation et à capitaliser l'expérience pour véritablement « apprendre à apprendre », restent des défis majeurs posés aux formations universitaires, notamment dans des domaines où l'innovation technologique remet rapidement en cause la pertinence des formations proposées.

Dans ce contexte, l'expérimentation proposée rejoint les enjeux plus larges que l'innovation et la technologie imposent à l'université (Charlier et Peraya, 2007 ; Jacquinet-Delaunay et Fichez, 2008 ; Albero, Linard et Robin, 2009), alors même que l'intégration de ces nouveaux outils de formation synchrone, pour des activités encore émergentes, offrent au contraire à l'institution universitaire de nouvelles opportunités.

Bibliographie

- ALBERO B., LINARD M., ROBIN J.Y., 2009, *Petite fabrique de l'innovation à l'Université*. L'Harmattan, Paris.
- ALTET M., BOURDONCLE R. (eds.), 2000, Formes et dispositifs de professionnalisation. *Recherche et Formation* n° 35.
- BARBOT M. J., 2006, L'accompagnement de l'expérience interculturelle : construire la rencontre ? Dans H. Bézille et B. Courtois (dir.). *Penser la relation expérience-formation*, Chronique Sociale, Lyon, pp. 171-187.
- BARDIN L., 2007. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF
- BIGAND M., CRAYE E., DESHAYES P., VERZAT C., 2006, Professionnalisation et autonomie en école d'ingénieurs : un défi. In Fraysse B. (dir.). *Professionnalisation des élèves ingénieurs*, L'Harmattan, Paris, pp. 37-60.
- BUREAU S., 2006, La professionnalisation des nouveaux métiers liés aux technologies de l'information et de la communication : un déterminant dans les processus d'organisation d'une fonction ? Le cas des technologies web. *Systèmes d'Information et Management*, Vol. 11, n°6, pp. 5-22.
- CHARLIER B, PERAYA D. (dir.), 2007, *Transformation des regards sur la recherche en technologie à l'université*, De Boeck, Bruxelles.
- COLLECTIF, 2003, Thème - Le tutorat dans la formation ouverte et à distance (FOAD), *Distances et savoirs* 2003/1, Volume 1, pp. 171-175.
- DE LIÈVRE B., DEPOVER C., 1999, Analyse des processus d'apprentissage dans une situation de tutorat à distance. In : C. Depover et B. Noël (eds) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, De Boeck, Bruxelles, pp. 283-301.

- DEVELOPTE C., 2008, Approche de l'autonomie dans un dispositif en ligne: le cas du dispositif "Le français en première ligne". *Revue japonaise de didactique du français*. Vol. 3, n°1, pp. 37-56.
- DEVELOPTE C., GUICHON N. & KERN R., 2008, "Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien?" Etude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic*. Vol. 11, n° 2, pp. 129-156.
- DOAZAN E. BURSAUX M., 2007, Parcours de professionnalisation des acteurs de la transversalité. De l'activité à l'innovation collective, *Sociologies pratiques* n° 14, pp.149-161.
- ENEAU J., 2005, *La part d'autrui dans la formation de soi ; autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*, L'Harmattan, Paris.
- ENEAU J., 2008, *Autonomie, formation et professionnalisation. Développement et apprentissage de l'autonomie dans les écoles d'ingénieurs*. Journée d'Echanges du Centre d'Etudes sur la Formation des Ingénieurs du 9 juillet 2008, CEFI, Paris.
- GLIKMAN V. (dir.), 2005, Tutorat à distance et logiques industrielles, *Distances et savoirs* 2005/2, Volume 3, pp.127-131.
- GUICHON N., 2007, L'identité professionnelle en construction des futurs formateurs de langue. *Actes du colloque de la CDIUFM : "La formation professionnelle universitaire des enseignants"*, Arras, Mai 2007.
- GUICHON N., 2009, Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL* Vol. 21, n° 2, pp. 30-49.
- JACQUINOT-DELAUNAY G., FICHEZ E. (dir.), 2008, *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, De Boeck, Bruxelles.
- JÉZÉGOU A., 2007, Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Revue Savoirs* n° 16, L'Harmattan, Paris.
- KOPS W. J., PILLING-CORMICK J., 2002, Le rôle des formateurs dans les organisations qui ont une approche autodirigée de la formation. In P. Carré et A. Moisan (dir.). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris, pp. 307-328.
- LAMEUL G., 2008, Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Revue Savoirs*, n° 17, L'Harmattan, Paris, pp. 73-94.
- LANG V., 1999, La professionnalisation des enseignants ; autonomie et construction des identités professionnelles au regard de la professionnalité, PUF, Paris.
- LEGENDRE M. F., 2007, L'évaluation des compétences. Dans L. Bélair, D. Laveault & C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, pp. 169-176.
- LEGENDRE M. F., 2008, La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires : effet de monde ou moteur de changements en profondeur ? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. De Boeck, Bruxelles, pp. 27-51.
- LEMAÎTRE D., HATANO M. (dir.), 2007, *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*, L'Harmattan, Paris.
- MANGENOT F., 2005, Une formation « située » de futurs enseignants en multimédia. In C. Tardieu et V. Pugibet (dir). *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage*, CNDP, Paris ; CRDP Bourgogne, Dijon, pp. 123-133.
- MARTINET M. A., RAYMOND D., GAUTHIER C. (eds), 2001, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Ministère de l'Éducation, Québec.

- PAQUAY L., ALTET, M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (eds), 2003, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3^e édition), De Boeck, Bruxelles.
- PERRENOUD P., 1999, La clé des champs : Essai sur les compétences d'un acteur autonome. *Contribution au programme DeSeCo de l'OCDE " Définition et sélection de compétences "*, TECFA, Genève.
- PIGUET C., 2008, *Autonomie dans les pratiques infirmières hospitalières, contribution à une théorie agentique du développement professionnel*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris X, Paris.
- POYET F., 2004, L'accompagnement dans les dispositifs industrialisés de Formation totale ou partiellement à Distance. *Colloque EIFAD - distances et savoirs : Futuroscope*, 25 novembre 2004, Poitiers.
- POYET F., BACCONNIER B., 2008, La formation des enseignants et les TICE. In T. Karsenti, R-P. Garry et A. Benziane (dir.). *IIème ouvrage du Réseau International Francophone des établissements de Formation de Formateurs (RIFFEF)*, Presses Universitaires Blaise Pascal, Université Clermont 2, Clermont-Ferrand, pp.253-260.
- REY O., 2008, De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Dossier d'actualité n°34*. Service de Veille Scientifique et Technique, INRP, Lyon.
- SALAM P., VALMAS V., 2009, Étude comparative des compétences développées dans deux formations hybrides de tuteurs en ligne : interactions à distance en asynchrone pour l'une et en synchrone pour l'autre. *Communication au Colloque EPAL 2009*, Université Stendhal, Grenoble.
- SOREL M., WITORSKI R (dir.), 2005, *La professionnalisation en actes et questions*, L'Harmattan, Paris.
- TREMBLAY N. A., 2003, *L'autoformation, pour apprendre autrement*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- WITORSKI R., 2007, *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan, Paris.
- WITORSKI R., 2008, La professionnalisation. Note de synthèse. *Revue Savoirs*, n° 17. L'Harmattan, Paris, pp. 11-38.
- WITORSKI R., BRIQUET-DUHAZÉ S. (coord.), 2008, *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* L'Harmattan, Paris.

Notice biographique

Jérôme Eneau est Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation à l'Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation (Université Lyon 2), membre de l'Unité Mixte de Recherche EducPol (INRP - Lyon 2). Mél. : jerome.eneau@univ-lyon2.fr

Françoise Poyet est psychologue, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation et chercheuse au sein du laboratoire ELICO (Equipe de recherche de Lyon en sciences de l'Information et de la COmmunication). Mél. : francoise.poyet@inrp.fr