ASp

la revue du GERAS

41-42 | 2003

Pratiques et recherches en Centres de langues

Être tuteur, de la théorie à une pratique...

Jean-Paul Narcy-Combes

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/1138>

DOI : 10.4000/asp.1138

ISBN : 978-2-8218-0394-7

ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2003

Pagination : 21-34

ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Jean-Paul Narcy-Combes, « Être tuteur, de la théorie à une pratique... », *ASp* [En ligne], 41-42 | 2003, mis en ligne le 22 avril 2010, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1138> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1138>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Tous droits réservés

Être tuteur, de la théorie à une pratique...

Jean-Paul Narcy-Combes

- 1 La mise en place de dispositifs d'apprentissage auto-dirigé avec soutien dans une faculté des Sciences risque de déstabiliser les enseignants, même lorsque la présence d'un centre de ressources facilite l'organisation d'un travail non-présentiel sur des tâches prédéfinies. Cet article se propose d'analyser comment réagir pratiquement aux problèmes que soulève cette question en prenant appui sur ce que les théories nous apportent. Il présente les résultats d'une recherche-action qui observait l'apprentissage d'étudiants inscrits dans des modules d'anglais où ils avaient trois types de tâches à accomplir. Ces étudiants étaient libres de choisir leurs documents de départ, et donc, également, de contrôler eux-mêmes la complexité et la difficulté de leur travail pour élaborer des condensés de textes, des exposés techniques et des monologues ou dialogues sur cassette (ce travail sur cassette pouvait être spontané ou préparé à partir de supports libres).
- 2 Conseiller les étudiants en fonction de ce qu'ils ont accompli dans les tâches s'est révélé être une activité délicate pour un enseignant. Pourtant, un centre de ressources bien organisé était disponible. L'augmentation en taille du dispositif initial, en confirmant ce que la réflexion en didactique décrivait, a montré qu'il était difficile de s'improviser tuteur, même pour des enseignants confirmés.

1. Un point sur le tutorat

- 3 L'expérience dont il est question a pris la forme d'une recherche-action : il y a eu un va-et-vient permanent de la théorie à la pratique. Pour des raisons liées aux personnes impliquées, c'est néanmoins à partir d'une réflexion préalable sur le contexte théorique que l'expérience s'est construite. L'article respectera donc cet ordre.
- 4 Selon Demaizière, qui sera paraphrasée dans les lignes qui suivent, plusieurs formes de guidage (tutorat) coexistent dans un dispositif de formation. Le guidage est à la fois préliminaire à l'accès aux ressources, puis, dans et à côté des ressources pendant leur utilisation. Dans cette expérience, les contraintes en temps étaient énormes et, ce qui est

fort différent de ce qui se passe dans des dispositifs plus élaborés, il n'y avait qu'un seul tuteur par groupe. Il devait gérer avec les apprenants :

- les contenus et la méthodologie,
- la justesse de ses interventions (réactives ou pro-actives),
- la décision de savoir si la formation serait une auto-, hétéro- ou éco-formation,
- l'organisation de la gestion des ressources,
- le choix de sa pédagogie, découverte ou apprentissage collaboratif.

- 5 Cette gestion du guidage peut se faire selon divers styles d'enseignement, qui ont été décrits de façon légèrement différente selon les auteurs, par exemple dans Altet (1993 : 89-102), on trouve :

- le style personnel, qui s'intéresse plus aux paramètres individuels,
- le style relationnel, qui privilégie la communication tuteur/apprenant,
- le style didactique, où le primat est donné soit au contenu, soit au processus,

ou dans Puren *et al.* (1998 : 182) :

- le style gestionnaire : pragmatique et attaché à la méthodologie,
- le style révolutionnaire : insatisfait, exigeant et attiré par le changement,
- le style complexe : prenant en compte les contraintes et exigences contradictoires et essayant de trouver un juste milieu.

- 6 Au vu des résultats des recherches en neurophysiologie et en psychologie, il serait difficile d'affirmer que ces styles reflètent uniquement des comportements volontaires, intentionnels et délibérés. En effet, pour qu'une action humaine, et à plus forte raison une décision, aient ces caractéristiques, il importe que l'individu concerné ou les individus concernés, aient le recul nécessaire pour comprendre les effets des émotions qui les gouvernent et la manière dont ces émotions, parfois contradictoires, les conditionnent à agir de façon automatisée et non-intentionnelle, à leur insu. *A posteriori*, il est toujours possible de rationaliser ce qui s'est passé, fort scientifiquement en apparence parfois (Narcy-Combes 2002). Il n'y a donc aucune raison pour que l'enseignant ne fonctionne pas de façon conditionnée. Il peut alors accomplir des actions routinières sans s'en apercevoir ou suivre de nouveaux comportements sans mesurer les causes profondes qui le meuvent. Rien ne l'empêche de faire une analyse *a posteriori* où il rationalisera les causes et les effets de façon convaincante en apparence.

- 7 Le tableau 1 suggère ce que peuvent induire les motivations profondes dominantes qu'il semble logique d'attribuer aux enseignants. Conçu d'après l'ouvrage de Dubet et Martucelli (1996), et complété grâce à la lecture de Linard (1996), ce tableau schématise à l'excès ces postures enseignantes et leurs conséquences sur les pratiques. Il complète les analyses d'Altet (1993) et de Puren *et al.* (1998), en suggérant les motivations profondes qui peuvent expliquer les postures et donc induire les styles (qui correspondent plus ou moins à ce que décrit la colonne conséquences).

Tableau 1. Postures enseignantes

Motivation profonde	Posture	Conséquences	Langues/TICE
Narcissisme	Transmission d'un savoir	Faire un apprenant à son image	Contenus pré-établis, Perfectionnisme, Attentes élevées

Besoin de sécurité / de pouvoir	Respect de l'ordre et des règles	Créer un dispositif rigide et/ou contraignant	Laboratoires centralisés, Parcours pré-établis
Besoin de reconnaissance	Aide à l'apprenant	Promouvoir autonomie guidée et/ou apprendre à apprendre	Créativité contrôlée de l'élève avec conseil, Tâches plus ou moins directives, Choix pré-établis, Une mesure de liberté,
Contre-dépendance	Refus d'enseigner	Promouvoir authenticité absolue et autonomie totale	Liberté absolue de l'élève devant la machine. Une L2 s'apprend comme la L1 : naturellement
<i>Il existe d'autres attitudes ou des combinaisons d'attitudes</i>			

- 8 On peut avancer qu'une recherche-action menée par une équipe de tuteurs qui essaieraient de faire les liens entre leurs postures, leurs styles et les résultats qui en découlent chez les apprenants en s'appuyant sur ces trois études permettrait d'en intégrer les résultats et donnerait un tableau fort utile pour la formation des tuteurs.
- 9 Par exemple, on serait tenté de postuler des liens entre le style révolutionnaire de Puren *et al.* et la posture contre-dépendante, tout comme le style gestionnaire d'Altet peut conduire à agir par besoin soit de sécurité, soit de reconnaissance, etc. Ce sont d'ailleurs les effets d'une motivation profonde trop exacerbée qui expliquent les dérives que ces auteurs décrivent à propos de chacun des styles. Sans aller jusqu'aux extrêmes, il est possible d'imaginer qu'un tuteur « révolutionnaire » risque de déstabiliser un apprenant timide et réservé, tout comme un tuteur « gestionnaire » peut bloquer un apprenant « révolutionnaire ». Un « révolutionnaire » qui sait qu'il l'est, comme un « gestionnaire » conscient de l'être, éviteront plus facilement les erreurs « tactiques » de leur style.
- 10 Le recul permet d'apprécier si une posture domine au détriment des autres et de modifier les méfaits de cette dominance. Le travail en équipe facilite la complémentarité des postures, mais c'est aussi à cause d'elles qu'il est déstabilisant. Il est bien de la responsabilité de l'enseignant de s'assurer que sa posture ne va pas à l'encontre des attentes et des besoins de l'apprenant et/ou de l'institution.
- 11 Pothier (2003) attribue au tuteur trois rôles majeurs qu'il remplira, selon ce qui précède, en fonction de sa posture et du style dominant que celle-ci induit. Le tuteur est médiateur de l'apprentissage (au niveau des positionnements didactiques), facilitateur (au niveau des connaissances techniques qui permettent de mener l'apprentissage), et il est évaluateur de la progression. Évaluateur est ambigu en français, il s'agit, dans une relation de tutorat, d'évaluation formative sous forme de commentaires, en réponse à l'analyse de sa performance que l'apprenant a faite. Un médiateur avec une posture plus ou moins narcissique aura du mal à ne pas faire cours, et une personnalité contre-dépendante au style révolutionnaire refusera peut-être de donner une explication

magistrale. Suivant la posture et le style, l'évaluation formative peut prendre, à propos d'une tâche, des formes diverses:

- « cela vaut 20 »,
 - « c'est mieux que la dernière fois », « comment voyez-vous votre travail aujourd'hui ? »,
 - « c'est vivant, mais on sent que vous êtes francophone », etc.
- 12 Nous verrons que c'est bien là où notre équipe a rencontré des difficultés qui venaient largement des attentes des apprenants confrontés au dispositif, aux postures et aux styles de chacun.
- 13 Dans la mesure où les groupes fonctionnaient en apprentissage auto-dirigé avec soutien, les tuteurs ont essayé de prendre en compte les points structurants qui, selon Demaizière, sont indispensables dans un dispositif intégrant du tutorat :
- Importance de la prise de responsabilité et d'initiative de l'apprenant. Il s'agit d'apprendre par soi-même et non de suivre ou de subir la parole magistrale ou les choix de l'enseignant sans marge de manœuvre. Il n'est, pour autant, pas question de travailler seul sans suivi ni guidage.
 - Individualisation du parcours et important temps de travail individuel sur les matériaux du fonds du centre de ressources.
 - Encadrement institutionnel assuré sous forme d'entretiens de tutorat.
- 14 Rien ne dit que les apprenants ne préfèrent pas, initialement, « subir la parole magistrale », ni que l'enseignant n'ait pas envie de la donner !
- 15 Un retour sur le cheminement que propose Demaizière va permettre de terminer la description des options qui ont été choisies. Dans ce dispositif, les ressources sont des documents authentiques en ligne ou hors ligne. Il n'y a donc pas de guidage pédagogique inclus dans la ressource. Il s'agit néanmoins de ressources d'apprentissage dans la mesure où il y a choix de l'apprenant qui peut sélectionner ou écarter chaque produit en fonction de ses besoins et de ses désirs. Cette pratique permet d'éviter ce que Demaizière appelle l'excès de guidage qui tue la notion même de ressources, et celle d'autoformation, qui semble lui être intimement liée. Une autre forme essentielle de guidage réside, ici, dans le tutorat, mais celui-ci n'inclut donc pas le choix des ressources à offrir.
- 16 Pour que le tuteur gère son travail, Demaizière (2003) propose « douze principes » qui, bien sûr, seront appliqués en fonction des styles et de la posture du tuteur. Il convient de les voir comme une *check-list* et non comme des commandements. Ils sont reformulés et commentés ci-dessous :
- cohérence,
 - pas d'uniformité,
 - pas de guidages contradictoires,
 - résister à la tentation de faire cours,
 - pas d'arguments d'autorité,
 - devoir d'ingérence pédagogique (ne pas laisser l'apprenant commettre trop d'erreurs méthodologiques),
 - gérer le temps et les priorités,
 - laisser les apprenant seuls,
 - ne pas demander à l'apprenant ce que seul le formateur sait faire,
 - solidarité entre enseignants (ce qui implique de la concertation et des compromis !).
 - importance du contexte (ne pas vouloir organiser des dispositifs que les contextes ne permettent pas de gérer),

- 17 Le lien avec les postures et les styles est évident, certaines postures conduisent à des choix de styles qui facilitent plus l'adhésion à ces principes que d'autres.
- 18 En ce qui concerne les options théoriques qui sont offertes à un tuteur, Chapelle (2001 : 30) cite Clark (1995) dont les propos, au-delà d'une terminologie inhabituelle, sont très éclairants sur notre sujet :
- Instructional methods have been confounded with media and [...] it is the methods which influences the learning. Clark defines the methods as the structural characteristics of tasks for learners which engenders the processes and strategies necessary for learning; he contrasts with media, a means of delivering methods to learners.
- 19 Le rôle de médiateur (Pothier 2003) est au niveau de ce que Clark appelle *methods*, celui de facilitateur au niveau de *media*, et l'évaluateur formatif au niveau du résultat du fonctionnement des processus et stratégies. Ces rôles se jouent en fonction d'un style, déterminé par une posture, en prenant en compte les points structurants cités plus haut et en respectant les « principes » énoncés par Demaizière.
- 20 Le cadre théorique est maintenant en place, il reste à aborder la pratique et à mesurer ce que révèle une analyse menée dans les termes de ce cadre.

2. Le dispositif et ses fondements théoriques

2.1. Le dispositif institutionnel

- 21 L'expérience a eu lieu à la Faculté des sciences de l'Université de La Rochelle (ULR). Elle a concerné des étudiants de Deug et ceux d'un IUP de Biotechnologies alimentaires. Elle a fait l'objet de plusieurs communications scientifiques dont Narcy (2000) et Colas et Narcy-Combes (2002).
- 22 Les modules concernés comprenaient soit 18h, soit 25 h de TD par semestre en groupes de trente étudiants maximum dont aucun n'était vrai débutant en anglais.
- 23 Le contrat impliquait que les étudiants rendent, en Deug, de trois à six enregistrements audio et de sept à dix condensés d'articles par semestre par étudiant. En IUP, deux exposés, et huit tâches (enregistrements ou condensés), par étudiant et par semestre. La longueur et le thème des tâches se mesuraient en fonction du niveau de chacun (à négocier régulièrement).
- 24 Les dates de remise des tâches relevaient du choix de l'étudiant durant le semestre, mais quatre dates butoirs avaient été instaurées en Deug. Des rencontres ponctuelles avec le tuteur étaient programmées, au moins aux dates butoirs. En IUP, des mini-groupes étaient mis en place pour les exposés ce qui instaurait des dates butoirs également.
- 25 Le contrat signifiait qu'une seule tâche manquante amenait la note de contrôle à zéro. Cela n'est arrivé qu'en premier semestre de Deug.
- 26 Ce fonctionnement correspondait aux conditions décrites par Demaizière (cf. supra). Il y avait prise de responsabilité et d'initiative de l'apprenant, individualisation du parcours accompagnée d'un temps de travail individuel conséquent sur les documents que proposait le centre de ressources. L'encadrement institutionnel était assuré sous la forme d'entretiens de tutorat.

2.2. Les fondements théoriques en ce qui concerne l'apprentissage de L2

- 27 Ces commentaires résultent d'un positionnement théorique sur l'acquisition de L2 qui peut se résumer de la manière suivante. Depuis quelques années les chercheurs en acquisition des langues (Ellis 1994, 1997, 2003 et Robinson 2001) postulent, en ce qui concerne le traitement du langage, l'existence de deux systèmes qui s'excluent, un de ces systèmes serait analytique et constructif (*rule-based*), l'autre serait mémoriel et lexicalisé (*exemplar-based*). Le premier correspond aux théories développées par des auteurs tels qu'Anderson (1993) et Levelt (1989) et une forme de connaissance explicite (déclarative) y joue un rôle clairement défini. Le second système qui correspond aux théories de Logan (1988) et de Skehan (1998), est moins clair en ce qui concerne l'explicitation de la connaissance. Sur le plan épistémologique, il semblerait que l'un correspondrait, chez les chercheurs, à une conception du primat de la langue, et l'autre à une conception où le langage, tel que le décrivent les anthropologues ou les sociologues (Lahire 1998), viendrait en premier. Néanmoins, Skehan, voire Ellis, suggèrent que le traitement du langage relèverait d'un système duel (*dual processing system*) qui aurait, suivant les besoins, les caractéristiques de l'un ou de l'autre des systèmes décrits plus haut.
- 28 Les auteurs, quelle que soit leur position sur cette opposition entre langue et langage, s'accordent néanmoins pour dire que l'acquisition ne se fait pas bien s'il n'y a pas traitement en profondeur (*deep processing*), c'est-à-dire traitement au niveau du sens, et observation active (*noticing*). En plus, en ce qui concerne L2, il paraît important de penser en termes de nativisation¹ et d'en prendre les effets en compte dans les pratiques. Certaines hypothèses (Ellis 2003) affirment que le travail sur la langue ne permet que d'améliorer l'observation active de ce que l'apprenant vit quand il participe à un échange langagier. Il peut ainsi faire attention plus efficacement et ajuster son langage aux normes de production qu'il souhaite respecter. En tout cas, il paraît aujourd'hui plus raisonnable de suivre une approche qui prend ces deux systèmes comme des systèmes parallèles et complémentaires que de privilégier l'un aux dépens de l'autre.
- 29 Les tâches sont, dans ce dispositif, à concevoir comme de l'entraînement individuel et individualisé et non une authentique activité sociale. Néanmoins, comme le suggèrent les définitions que donne Ellis (2003), tout dans ces tâches cible le sens (*meaning-focused*). Les productions, dans de telles conditions, ne sauraient correspondre aux compétences des apprenants hors-formation. Il convient alors de bien distinguer, en contrôle continu, la performance dans les tâches de la performance authentique dans la vie sociale. La question du recours à un test extérieur se pose avec acuité, mais les problèmes que cela suscite ne seront pas abordés ici, car ils ne relèvent pas directement du tutorat.
- 30 L'hypothèse, dans l'expérience qui nous arrête, était que ce genre de tâches serait plus motivant que des micro-tâches de remédiation (souvent centrées sur la forme) dans les cours publiés, et surtout, qu'elles permettraient un travail soit analytique (*ruled-based*), soit lexicalisé (*exemplar-based*), suivant les préférences cognitives et les besoins des apprenants. Ils pouvaient, en particulier, travailler ce qui n'avait pas pu l'être (le « lexicalisé » ou les règles) en restructurant le déjà-acquis et voir si cette nouvelle façon de faire était plus efficace pour eux.
- 31 Puisque, dans un tel dispositif, l'enseignant suggère un cadre de travail, et l'étudiant part à la recherche de ses ressources, l'apprentissage dit 'incidentel' (Robinson 2002) risquait

de prendre une ampleur inhabituelle. De plus, le dispositif assurait que, même si tous les étudiants ne travaillaient pas avec l'efficacité et l'intensité souhaitées, tous seraient contraints (devoir d'ingérence pédagogique) de faire un effort minimal, dont il devrait être aisé de démontrer qu'il était plus grand que celui de la participation à un TD regroupant 25 à 30 étudiants.

- 32 Dans ce dispositif, les enseignants ne créaient pas de tâches. Ils pouvaient néanmoins demander aux étudiants de focaliser les sujets abordés (langue de spécialité) en accord, par exemple, avec l'équipe pédagogique de l'institution. Le rôle du tuteur consistait à présenter le mode de travail, à suivre ce que faisaient les étudiants en prenant connaissance des tâches réalisées pour les discuter avec eux lors des rencontres prévues, à parler des conduites à adopter, ou de l'adaptation des pratiques aux difficultés de chacun.

3. Le tuteur face aux tâches

- 33 Le tuteur a été confronté à des problèmes pratiques qu'imposait la gestion de près de 400 tâches par semestre et par groupe qui remplaçaient 18 ou 25 heures de TD : il lui fallait élaborer des techniques de « correction » efficaces et non démotivantes (fiches, etc.), apprendre à éviter dans les conseils ce qui relevait de l'interférence et à ne pas hésiter à intervenir (ingérence) pour augmenter l'efficacité de l'étudiant dans un environnement très contraint.
- 34 Il est maintenant opportun d'aborder les tâches, leurs objectifs, les problèmes qu'elles soulevaient et ce que cela imposait aux tuteurs.

3.1. Condensé d'article

3.1.1. Objectif

- 35 Il était de conforter, voire améliorer les compétences déjà acquises (*intake*) en lecture et écriture selon un fonctionnement cognitif analytique ou lexicalisé qui assurerait un passage efficace de l'*input* à un *output* pertinent et complexe puisqu'il y aurait traitement du sens (*deep processing*).

3.1.2. Technique suggérée

- 36 Utiliser le copier-coller de plus en plus créativement. Des hypothèses avaient été émises au niveau des processus : cette technique conduirait à une libération du travail de bas niveau (celui de la mise en forme), seul le travail de haut niveau fonctionnerait (*deep processing*). Néanmoins, il y aurait mémorisation. En fait, des progrès ont été notés en créativité et en morphosyntaxe dans les résultats de Colas, à la suite de pré- et post-tests. Ce qui n'infirmerait pas les choix qui avaient été faits.
- 37 Une hypothèse avait également été formulée sur le niveau des compétences des étudiants à leur entrée dans le dispositif car il importait qu'ils aient atteint un niveau où la lecture n'était plus un gros problème (ce qui s'est révélé juste pour certains).

3.1.3. Problèmes d'apprentissage

- 38 Différents problèmes ont été relevés qui seront décrits au présent, car ils restent d'actualité dans le dispositif qui a été maintenu :
- Il est difficile pour les étudiants de devenir créatifs. Ils fonctionnent initialement par importation de phrases directes, puis par suppression d'éléments dans les phrases (le traitement en profondeur, *deep processing*, fonctionne dans ce cas), puis ils essaient d'être créatifs en remaniant le texte (construction de phrases qui condensent, synthétisent le texte par importation de blocs réduits issus de plusieurs phrases différentes).
 - Quand ils redeviennent totalement créatifs (et n'emploient plus le copier-coller), des erreurs reviennent. Il est logique que les effets de la nativisation restent grands quand l'entraînement est si réduit.
 - Il est pratiquement impossible d'établir des priorités. De la façon dont le travail est organisé, les progrès se font au hasard, sans notion de priorité (il s'agit de travail non ciblé (*unfocused task*), et de production libre (*open product*) pour reprendre la terminologie d'Ellis.
 - Pour cette population d'étudiants, la production analytique est difficile au niveau de la construction « grammaticale » des énoncés, et une lexicalisation par blocs peut aider l'apprenant à compenser, s'il y a traitement en profondeur, particulièrement pour le lexique et prépositions, les formes verbales, les mots composés, les conjonctions et la syntaxe de phrases, l'emploi de *any* ou *no*, voire l'emploi de *the*.

3.1.4. Rôle du tuteur

- 39 La question majeure est de déterminer ce qu'il faut conseiller aux apprenants : soit des micro-tâches de remédiation à l'ancienne, soit un travail ciblé, mais à partir de copier-coller, pour amener l'apprenant à fonctionner par blocs. Il s'agit là d'une authentique question de recherche et c'est un problème délicat pour le tuteur. Dans la mesure où les formations sont courtes, le problème ne se pose qu'en fin de semestre, mais cet effet de contexte n'est pas une réponse ! Un travail en équipe s'imposerait pour voir comment résoudre cette difficulté.
- 40 Le travail du tuteur est délicat quand il s'agit de guider l'apprenant à passer de l'importation directe à un remaniement créatif faisant appel au copier-coller pour mettre en branle tous les processus hypothétiquement requis. La posture et le style de chacun conduisent à des réponses différentes et à des degrés de satisfaction différents. Sur cinq enseignants impliqués, les frustrations face à la difficulté de ne pouvoir beaucoup intervenir ont été très diverses.
- 41 Certains étudiants veulent être créatifs à tout prix et répugnent à employer la technique suggérée. Ils font tellement d'erreurs qu'ils réalisent vite d'eux-mêmes les gains obtenus grâce au copier-coller, mais initialement il leur est parfois difficile d'accepter qu'écrire dans leur anglais n'est pas productif au niveau de l'apprentissage ! Les perceptions des tuteurs sur l'évaluation formative relèvent de la même problématique. Certains pensent qu'il n'y a pas de vrai travail si l'anglais des étudiants est initialement issu de copier-coller. Il y a là une confusion entre une activité d'entraînement et la pratique sociale. Il s'agit bien d'un problème de posture.
- 42 Il est bon de laisser les apprenants repartir vers leur anglais de temps en temps pour qu'ils voient où ils en sont, et qu'ils puissent se sensibiliser aux points sur lesquels ils nativisent particulièrement, afin de mieux focaliser leur attention ensuite.

- 43 Le tuteur a besoin d'apprendre à photocopier dans sa tête, en quelque sorte, l'article de départ pour mesurer le degré de compréhension et de créativité de l'étudiant et il doit donc mettre en place des techniques de lecture rapide. Les étudiants qui travaillent avec un ordinateur facilitent la tâche du tuteur sur le plan de la lisibilité, mais les textes des articles offrent moins de prises à ce type de lecture photographique.
- 44 Il n'est pas conseillé d'accepter que les étudiants envoient leurs tâches travail en courrier électronique que l'on télécharge. C'est trop lourd à gérer et il est préférable d'avoir des textes sur papier.

3.2. Monologue ou dialogue spontané/préparé sur cassette

3.2.1. Objectifs

- 45 Les tuteurs désiraient :
- libérer le potentiel expressif de l'étudiant afin de lui suggérer des pistes pour aller plus loin,
 - entraîner les étudiants à passer d'un *input* à un *output* pour confirmer l'*intake*, mais ici avec les exigences cognitives et affectives de l'expression orale.

3.2.2. Hypothèses

- 46 Dans des groupes où il y a de 25 à 30 personnes, chaque individu parle au mieux une minute, de façon peu naturelle. Un travail d'expression spontané/préparé sur cassette permet à chaque étudiant de s'exprimer plus longuement.
- 47 Des recherches, synthétisées récemment dans la thèse de Rees (2003), confirment la validité de ce genre de travail quand il est fait en binôme...

3.2.3. Problèmes d'apprentissage

- 48 Ils relèvent de :
- l'intonation et l'accent, que le tuteur ne remarque qu'*a posteriori*, et non pendant que l'apprenant parle.
 - La nativisation, tant au niveau culturel qu'au niveau linguistique, de la conception des énoncés qui sont souvent corrects, mais socio-culturellement inadéquats.

3.2.4. Rôle du tuteur

- 49 Dans la mesure où les difficultés d'ordre phono-articulatoire semblent susceptibles d'amélioration par un entraînement assez conditionné, les tuteurs n'ont pas de mal à conseiller les étudiants sur ce point. Le dosage en temps pose plus de problème dans de si courtes formations.
- 50 Au niveau culturel comme au niveau linguistique, la remédiation analytique, fondée sur des règles (*rule-based*), pourrait parfois laisser la place à des micro-tâches de repérages et création de micro-dialogues par importation des bons blocs sonores pour faciliter la mémorisation et alléger la charge cognitive, ce qui permettrait de travailler l'autre forme de gestion du langage (*exemplar-based*). Des logiciels permettent de le faire. Un des problèmes du tuteur est, nous l'avons vu, que les dialogues sont très nativisés, qu'il lui est difficile de tout reprendre et qu'une forme d'entraînement plus efficace s'impose sous des formes nouvelles.

- 51 Lors de l'écoute des cassettes, le tuteur repère difficilement ce qui est important au stade où en est l'étudiant de ce qui ne l'est pas encore (problème des priorités). Il lui est tout aussi difficile de remplir des grilles d'écoute satisfaisantes pour donner un retour à l'étudiant. En effet, il convient de mesurer qu'elles ne soient ni trop chargées, ni pas assez...
- 52 De plus le tuteur a besoin d'apprendre à écouter en survolant sélectivement (les CD sont plus maniables pour cela), sans manquer ce qui est important. Certains enregistrements dépassent les quinze minutes. Toute posture perfectionniste conduit à des frustrations gigantesques chez le tuteur.
- 53 Il est souvent opportun de conseiller un travail par deux, avec un écart d'information ou d'opinion, précédé d'une écoute ou une lecture préalable qui permettra d'éviter des constructions d'énoncés trop nativisées. L'entraînement sera plus efficace si, par exemple, chaque étudiant a lu un article différent sur le même thème. Ce genre de conseil peut paraître de l'ingérence parfois. Il faut bien admettre qu'en si peu de temps, il est difficile d'être trop attentiste.
- 54 Pour de telles tâches, il semble judicieux de suggérer la correction et l'assistance réciproque, mais banale et amicale (étayage vygotskien entre pairs, cf. Rees 2003).

3.3. Exposé technique

3.3.1. Objectifs

- 55 Par une tâche réaliste, donner aux étudiants les moyens d'apprendre en faisant quelque chose qui leur paraît utile et les préparer en même temps à leur métier et aux exigences en anglais dans ce métier.
- 56 Générer une intégration de données (*intake*) par réorganisation et production (passage de l'écrit à l'oral).

3.3.2. Hypothèse

- 57 Elle consistait à penser que cette activité serait motivante parce qu'elle était liée à une réalité professionnelle et qu'elle offrait un entraînement efficace.
- 58 L'*input* comportait des données scientifiques, techniques en anglais écrit en général. L'*output* prenait la forme d'une synthèse orale, le passage de l'un à l'autre favoriserait une appropriation (*intake*).
- 59 Le défi était d'accompagner les étudiants de façon à ce qu'ils parviennent à rendre pertinent et utile ce qu'ils s'approprieraient, sachant que le passage d'un *input* écrit à un *output* oral était problématique au niveau de la phonologie.

3.3.3. Problèmes d'apprentissage

- 60 Ils relevaient :
- de l'accent et de l'intonation (comme lors des enregistrements sur cassettes), ce qui était prévisible,
 - du besoin de se passer des notes et/ou de bien les gérer afin de les transformer en outil d'apprentissage,

- de la nativisation . Comme lors des condensés et des enregistrements, il convenait d'amener les étudiants à mémoriser des blocs entiers pour contourner leurs faiblesses morphosyntaxiques.

3.3.4. Rôle du tuteur

61 Il lui est demandé de :

- Suggérer des micro-tâches techniques, en particulier pour apprendre à faire de bons transparents, avec des repères qui permettent d'éviter les erreurs de prononciation ou de grammaire. Il convient de doser avec cohérence l'ingérence, et la tentation de faire cours en discutant des manières de concevoir les transparents pour qu'il y ait apprentissage (par exemple, les sous-titres nominalisés vont devenir des phrases, ce qui fournit un entraînement à l'organisation d'une phrase, etc.). De la même manière, il est souvent utile de sensibiliser les étudiants au fait que les transparents sont des aides-mémoire, des organisateurs, voire même des supports psychologiques auxquels on peut littéralement s'accrocher.
- Suggérer les mêmes micro-tâches que pour les condensés d'une part, et que pour les enregistrements d'autre part. Des entraînements sur cassette peuvent être suggérés (est-ce une ingérence ?).
- S'assurer que les étudiants sont familiarisés avec les pratiques d'exposés oraux.
- Réduire l'anxiété en n'acceptant pas plus de 5 ou 6 étudiants par séance, en pratiquant et faisant pratiquer l'humour, etc.
- Rappeler que l'exposé est un entraînement, pas un examen (perception de l'évaluation formative).
- Savoir relever les problèmes de chacun et en parler comme s'ils étaient logiques et intéressants,

62 On voit qu'il est difficile de respecter les principes énoncés par F. Demaizière quand il y a tant de choses à faire en si peu de temps !

4. Discussion

63 Les résultats de cette expérience rochellaise (Colas et Narcy-Combes 2002) soulignent une satisfaction étudiante élevée. Quelques réticences ont néanmoins été perçues au début d'une généralisation dans l'IUP, elles relevaient largement d'une erreur lors du premier contact avec l'ensemble des étudiants. Il y avait eu une mauvaise prise en compte du problème du tutorat : la présentation avait été faite en amphithéâtre devant 120 étudiants et non en sous-groupes de 25, en conséquence de quoi les étudiants ne s'étaient pas sentis concernés (cf. annexe 2). L'implication des étudiants et leurs résultats sont convaincants globalement. Mais initialement, les étudiants sont parfois déroutés par la nouveauté du dispositif, ce qui peut déstabiliser un tuteur peu au fait des données didactiques qui ont été mentionnées ci-dessus. Comment expliquer aux étudiants qu'en 18 ou 25 heures, il ne sera pas possible de percevoir d'authentiques progrès ? Quand l'enseignant anime ces 18 ou 25 heures de façon traditionnelle, on ne décèlera pas plus de progrès, mais personne ne se posera de questions sur ce point puisqu'on a toujours fait ainsi...

64 En termes de rentabilité de l'investissement des tuteurs et des étudiants, le dispositif est adapté au contexte, où, au vu du nombre limité d'heures de travail, il est difficile d'avoir

des objectifs ambitieux et bien circonscrits. C'est ce que disent les étudiants dans les questionnaires d'évaluation, dans les groupes où les tuteurs ont été à l'aise. Ils n'ont jamais autant travaillé, et d'une façon dont l'efficacité se confirme dans la durée. Les étudiants qui ont été inscrits pendant trois semestres dans le dispositif en étaient fort satisfaits (cf. annexe 1). Les résultats donnent des pistes de réflexion pour construire des formations plus ciblées, autour de centres de ressources, où une gestion adéquate des micro-tâches d'exploitation et d'entraînement permettrait de compléter les manques de l'approche au moins pour les étudiants volontaires.

- 65 En ce qui concerne le tuteur et ses décisions (cf. supra), il est clair que, dans le dispositif décrit, il ne décide pas des contenus, mais assez largement de la méthodologie, en particulier de la façon dont se fera l'évaluation du dispositif par les étudiants. Dans des formations aussi courtes, il est important de déterminer les interventions qui doivent être réactives et celles qui ne peuvent qu'être pro-actives. Les échanges avec les étudiants permettent de s'assurer de la validité des choix faits. Dans cette expérience, il avait été décidé que la formation serait essentiellement une formation auto-dirigée dans un cadre fixe, et que les ressources seraient toutes brutes et à la charge des étudiants. Il y avait pédagogie de la découverte accompagnée ou non d'un apprentissage collaboratif, et c'étaient les seules options que le contexte permettait. C'est donc en fonction de sa posture et de son style de prédilection que le tuteur a fonctionné, conditionné par son passé d'individu et d'enseignant, mais également par le contexte institutionnel.
- 66 Les tuteurs étaient tous des enseignants confirmés, néanmoins, leur formation ne leur a pas suffi, car au-delà du savoir, il y a la partie intuitive de toute relation de médiation, qui prend du temps à se mettre en place quand les circonstances changent aussi radicalement. Dans une institution où ce dispositif d'apprentissage auto-dirigé avec soutien était le seul de son type, cela a même été rédhibitoire. Les difficultés du démarrage de la généralisation du dispositif à l'IUP reflétaient le désarroi des étudiants qui disaient beaucoup travailler sans savoir où ils allaient (cf. annexe 2). Ce désarroi a rendu celui de certains tuteurs inacceptable pour eux, d'autant plus que la solidarité n'a pas joué efficacement au niveau institutionnel (circulation d'une enquête auprès des étudiants sans informer les enseignants concernés). Les tuteurs, vacataires de surcroît, confrontés à la difficulté de gérer le suivi d'un nombre considérable de tâches face auxquelles ils se sentaient mal à l'aise, à celle de conseiller adéquatement les étudiants et d'animer le travail des étudiants d'une façon moins gratifiante sur le plan de leur image, ont jeté l'éponge au bout d'un an. Seuls deux tuteurs continuent de fonctionner ainsi, et seule une année sur trois de l'IUP a maintenu ce dispositif. Le lien avec le fait que deux tuteurs sur cinq ont donné les résultats des évaluations anonymes des étudiants mériterait d'être creusé pour comprendre l'effet des postures et de la peur du jugement dans le suivi des innovations, quand le milieu est circonspect.
- 67 Lorsqu'un collègue écrit : « *I think the students did not make the most of the fact they had an English-speaking teacher trained in ... [sa spécialité scientifique]. My personality and skills are better adapted to teaching in a group* », nous avons bien affaire à des problèmes de posture et de styles qui ne vont pas se résoudre sans une longue réflexion, même si les résultats des recherches dans notre domaine confirment que des dispositifs de ce type sont bien plus efficaces que du travail frontal en classe (TD) quand on dispose de si peu de temps avec autant d'étudiants. Rien n'empêcherait un spécialiste d'un domaine scientifique donné d'exploiter sa double compétence en apprentissage auto-dirigé, il reste à déterminer comment le faire de manière non frontale. Peu de chercheurs dans le

domaine de l'éducation affirmeraient aujourd'hui qu'un enseignement frontal est totalement efficace.

68 La généralisation, ne serait-ce que partielle, de tout type de dispositif d'apprentissage auto-dirigé, serait plus facilement acceptée des étudiants que de l'ensemble des enseignants. Sur plus de 1 200 étudiants qui ont suivi ce type de formation à l'ULR, les rejets, selon les questionnaires anonymes, ne concernent pas 5% de l'ensemble. C'est d'ailleurs cela qui justifiait la volonté d'étendre ce dispositif à tout l'IUP concerné. Pourtant, si un enseignant chevronné ne peut s'improviser tuteur sans difficulté, il convient d'être prudent au niveau du mouvement qui conduit vers la mise en place de Centres de Langues.

69 Quand ils suivent des méthodes toutes faites, les enseignants sont globalement à l'aise. Dans une situation de tutorat il leur faut :

- remettre leur conception de l'enseignement en cause,
- accepter d'être « évalués » par les étudiants,
- revoir le type de relation qu'ils ont avec les étudiants,
- se mettre à jour en didactique,
- faire le point en linguistique et linguistique de corpus (approche lexicalisée...),
- pouvoir se repérer en sociolinguistique
- être en mesure de conseiller en phonologie,
- se sentir à l'aise dans les divers contenus et dans les langues de spécialité que les étudiants aborderont librement...

Mais aussi :

- gérer le temps et les tâches de façon nouvelle et organiser différemment les heures de CM, TD et TP,
- gérer les relations au sein d'une équipe,
- résoudre autant de parcours qu'il y a d'étudiants, et non plus un programme par cours.

70 La longueur des parties théoriques de cet article ne peut que souligner que toute résistance au changement est logique, acceptable et ne peut qu'être prise en compte. Des groupes scientifiques et professionnels, comme le GERAS et RANACLES, peuvent œuvrer à ce que le chemin soit plus facile pour tous en diffusant largement les tentatives des uns et des autres, avec plus d'efficacité que des organismes institutionnels. La théorie en sera plus accessible et bien des problèmes pratiques plus facilement prévisibles.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. 1993. « Styles d'enseignement et styles pédagogiques ». In Houssaye, J. *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 89-102.

Anderson, J. 1993. *Rules of the Mind*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Chapelle, C. A. 2001. *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Colas, J.-P. et J.-P. Narcy-Combes. 2002. « E-learning and the copy and paste approach ». communication orale, 7th Cercles International Conference, 19-21 Sept. Paris : U-Dauphine.
- Demaizière, F. 2003. « Ressources et guidage, définition d'une co-construction ». In *Actes de la Journée NEQ de Juin 2003*. Lyon : ENS Lettres Sciences Humaines.
- Dubet, F. et D. Martuccelli. 1996. *À l'École. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ginet, Alain 1997. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. 1998. *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- Levelt, W. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Linard, M. 1996. *Des machines et des hommes*. Paris : L'Harmattan.
- Logan, G. 1988. « Towards an instance theory of automatisisation ». *Psychological Review* 95, 492-527.
- Narcy-Combes, J.-P. 2000. « Quand un théoricien retourne au charbon, ou comment concilier cohérence théorique et contraintes du terrain ». *ASp* 27-30, 449-446.
- Narcy-Combes, J.-P. 2002. « Comment percevoir la modélisation en didactique des langues ». *ASp* 35-36, 219-230.
- Pothier, M. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.
- Puren, C., P. Bertocchini et E. Costanzo. 1998. *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Robinson, P. 2002. *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Robinson, P. 2001. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rees, D. 2003. « Analyse socioculturelle du discours de négociation au sein de dyades LNN-LNN », thèse de l'Université de Montpellier 3.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Second Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

ANNEXES

Annexe 1

Évaluation de deux semestres par un groupe d'étudiants qui en étaient à leur second semestre (A02), puis au début de leur troisième semestre (P03). Il s'agit de moyennes de notes de 0 à 5.

	Deug2 début A02	Deug2 fin A02	Deug 1 et 2 début P03

Présentation du cours	3.6	3.3	3.7
Accessibilité du tuteur	3.5	3.5	3.7
Ouverture du tuteur	4.5	4.3	4.2
Accueil centre de ressources	4.2	4.2	4
Type de travail	3.7	3.9	3.6
Soutien pédagogique	3.4	2.8	3.4
Charge de travail (0 = lourde)	2.2	2.1	2.7
Efficacité/progrès	3.7	3.2	3.3
Façon d'évaluer	3.7	3.6	3.6
Satisfaction globale	3.9	3.8	3.6

La satisfaction globale du printemps 03 (P03) est réduite par rapport à celle de l'automne 02 (A02) car les étudiants de DEUG 1 étaient nouveaux dans le dispositif.

Annexe 2

Suivi de deux groupes de troisième année d'IUP, lors des difficultés causées par la généralisation du dispositif à tout l'IUP

Les chiffres de la deuxième colonne montrent que le travail du tuteur a permis de modifier une perception initiale négative en une appréciation positive. Cela a nécessité une réunion plénière du groupe et une définition plus claire du fonctionnement. Écouter des étudiants a été crucial, mais il y a eu ingérence pédagogique, au sens où le tuteur a rappelé que les représentations des apprenants n'étaient pas en conformité avec l'état actuel des théories sur l'apprentissage des L2.

	IUP3 début	IUP3 fin
Présentation du cours	2.8	3.1
Accessibilité du tuteur	2.8	3.5
Ouverture du tuteur	3.2	4
Accueil centre de ressources	3.2	3.5
Type de travail	2.9	3.8
Soutien pédagogique	1.8	3.4
Charge de travail (0 = lourde)	2.7	2.4

Efficacité/progrès	2.4	3.4
Façon d'évaluer	2.4	3.3
Satisfaction globale	2.7	3.7

Cette expérience a souligné la difficulté de s'improviser tuteur, même pour un enseignant qualifié. S'il n'y avait pas eu d'évaluation anonyme du dispositif en début de semestre, la situation se serait totalement détériorée. Les autres tuteurs impliqués n'ont pas nécessairement réagi comme dans ce cas. Leur abandon du dispositif est certainement dû au fait qu'alors ils ne pouvaient travailler de façon satisfaisante pour eux ou pour les étudiants.

NOTES

1. Nativisation : processus qui conduit l'apprenant à analyser la langue 2 (L2) ou la culture (2), selon des critères qui lui sont propres (natifs) et donc, en général, ceux de sa langue (L1) ou de sa culture d'origine (C1). Définition donnée dans Ginet *et al.* (1997), largement issue des théories de Schumann et Andersen.

RÉSUMÉS

Après avoir établi un cadre théorique sur le fonctionnement des tuteurs dans des dispositifs d'apprentissage auto-dirigé, cet article décrit une expérience en cours dans une université française. Il s'agit de formations extrêmement courtes qui s'adressent à des étudiants scientifiques qui doivent rendre de dix à treize tâches par semestre en travaillant seuls ou en binômes et non plus assister à 20 à 25 heures de travaux dirigés (TD). L'analyse de ces tâches et des problèmes qu'elles posent souligne l'importance du va-et-vient entre la théorie et la pratique et montre qu'en fait le changement est plus facile pour les étudiants que pour les enseignants ou l'institution.

After setting up a theoretical framework describing how tutors perform in self-directed learning systems, this article will describe an experiment in a French university. It consists of very short courses for scientific students who must submit from ten to thirteen tasks per semester, which they prepare on their own or in pairs instead of attending classes. The analysis of these tasks and of the difficulties they raise underlines the importance of the to and from movement between theory and practice. It also shows that the change is easier for the students than for the tutors or the institution.

INDEX

Mots-clés : formation, posture, pratique, recherche-action, style, tâche, théorie, tuteur

Keywords : action research, attitude, practice, style, task, theory, training, tutor

AUTEUR

JEAN-PAUL NARCY-COMBES

Jean-Paul Narcy-Combes est professeur à l'Université de La Rochelle et membre du CERC de l'Université de Nantes. Sa recherche porte sur la didactique, tout spécifiquement sur le lien entre théorie(s) et pratique(s). Il participe activement aux travaux du GERAS depuis de nombreuses années. Dans ce cadre il participe aux journées d'étude sur l'évaluation et sur les tâches. jean-paul.narcy-combes@wanadoo.fr