Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles des futurs enseignants d'anglais langue seconde

Mariane Gazaille

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/509>

DOI : 10.4000/questionsvives.509

ISBN : 978-2-8218-1088-4

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2010

Pagination : 37-54

ISBN : 978-2-912643-38-4

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Mariane Gazaille, « Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles des futurs enseignants d'anglais langue seconde », *Questions Vives* [En ligne], Vol.7 n°14 | 2010, mis en ligne le 15 mars 2011, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/509> ; DOI : 10.4000/questionsvives.509

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles des futurs enseignants d'anglais langue seconde

Mariane GAZAILLE¹

***Résumé :** S'insérant au cœur du processus d'enseignement et définissant l'intervention éducative, l'enseignant joue un rôle crucial dans tout système d'éducation. La qualité de la formation des maîtres (FM) prend ici toute son importance en ce qu'elle vise à former des enseignants professionnels compétents. Pourtant, malgré la révision des programmes de FM, avance-t-on encore aujourd'hui que davantage pourrait être fait pour rapprocher théorie et pratique en FM. La présente étude vise à documenter cette question en s'intéressant aux effets d'un projet expérimental de tutorat inter-ordre² à distance comme outil de formation pour les futurs enseignants de langues secondes. Les apprentissages rapportés sont classifiés puis comparés aux 12 compétences professionnelles (CP) qui orientent la FM au Québec (Canada). Les résultats suggèrent que le tutorat à distance permet le développement intégré de plusieurs composantes des CPs visées en FM et la conscientisation des futurs enseignants vis-à-vis de celles-ci.*

***Mots-clés :** formation initiale des enseignants, enseignement des langues, compétence, tutorat, TIC.*

***Abstract:** Shaping and defining the instruction process, teachers play a pivotal role in any education system. In this perspective, the quality of teacher education is an issue of high importance in that it aims at training professional and competent teachers. Yet, and in spite of the revisions teacher training programs have undergone, it seems that more could be done to bring theory and practice closer in the field of teacher education. The current study aimed at documenting the question by studying the impacts of an experimental cross-level distance tutoring project on second language student teachers' learning. Learning reported is first grouped and then contrasted to the 12 core professional competencies that orientate teacher training programs in Québec (Canada). Results suggest that distance tutoring allows for the integrated development of a number of features from different professional competencies as well as for the development of tutors' awareness in regard to these.*

***Keywords:** initial teacher education, language teaching, competency, tutoring, ICT.*

¹ Professeure en Langues modernes et traduction – CRIFPE, CRIE, Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada).

² Tutorat inter-ordre : formule d'aide offerte par un pair d'un niveau plus avancé qui fréquente un établissement scolaire autre que celui du tuteuré.

Mariane Gazaille

Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles

Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles des futurs enseignants d'anglais langue seconde

1. Introduction

S'insérant au cœur du processus d'enseignement et définissant l'intervention éducative, l'enseignant joue un rôle crucial dans tout système d'éducation. La qualité de la formation des maîtres prend dès lors ici toute son importance en ce qu'elle vise à former des enseignants professionnels, compétents, motivés et motivants. Dans le but explicite de favoriser une éducation de qualité et, par conséquent, d'augmenter la réussite scolaire, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a publié en 2001 un cadre de référence précisant les 12 compétences professionnelles (CP)³ auxquelles les programmes en formation des maîtres (FM) doivent former. Depuis, les universités s'inspirent dudit cadre pour enseigner aux futurs enseignants les contenus, les habiletés et les compétences professionnelles visés. Ce *Référentiel des compétences professionnelles* (MEQ, 2001) repose sur des bases constructivistes, mettant à la fois l'accent sur la construction de son savoir par le futur enseignant ainsi que sur une approche de l'enseignement dite par compétences (APC).

De façon à préparer leurs étudiants à la profession enseignante et à la réalité de la classe, les programmes de formation des maîtres (FM) forment ces derniers aux principes pédagogiques, didactiques et méthodologiques ainsi qu'aux contenus disciplinaires et aux technologies de l'information et de la communication (TIC). En outre, depuis 2001, les programmes en FM ont ajouté un nombre considérable d'heures de formation en milieu scolaire. Pourtant, et ce même après l'ajout de plusieurs heures de stage obligatoires, nous entendons toujours des commentaires à l'effet que « les cours sont trop théoriques » ou « pas suffisamment concrets (pour ne pas dire inutiles) pour le terrain ». En fait, plusieurs étudiants trouvent difficile, voire impossible, de transférer et d'utiliser les apprentissages réalisés dans le cadre de leur formation et ce, tant dans les stages que lors de leur insertion professionnelle. Ceci paraît tout particulièrement évident lorsqu'ils doivent « gérer la classe » et/ou conjuguer avec les différents aléas et imprévus du quotidien dans la classe. De leur étude auprès de quelques 80 futurs enseignants, Ure and Lysk (2008) retiennent que leurs étudiants « did not feel prepared for the type of experiences they were exposed to » (p. 5) et que, du point de vue de ceux-ci, « more could have been done to prepare them » (p. 5).

L'avènement de l'APC, l'adoption de principes constructivistes et l'ajout d'heures supplémentaires de stage ne semblent pas avoir participé à la résolution du problème de la distance théorie-pratique à laquelle aurait pu contribuer, en partie du moins, la révision des programmes de FM. Ceci étant, l'offre d'expériences de formation « à l'action en action », guidées et soutenues par l'université, nous paraît une avenue possible pour atténuer la distance théorie-pratique perçue en FM. Ces occasions d'apprentissage auraient l'avantage de faciliter le développement de certaines habiletés ou éléments de CPs chez les étudiants avant que ces derniers ne se retrouvent en stage tout en leur permettant de mieux

³ Les compétences professionnelles de ce référentiel seront introduites lors de la présentation du cadre théorique.

TIC et développement des compétences : quelles réciprocités ?

comprendre et interpréter les théories de l'action enseignante. C'est à ce rapprochement de la théorie et de la pratique en FM que le présent article s'adresse en questionnant les effets d'un projet expérimental de tutorat inter-ordre à distance sur le développement des CPs de futurs enseignants d'anglais langue seconde (ALS).

2. Enseigner à enseigner : « réfléchir pour agir » ou « agir pour réfléchir » ?

La formation initiale à l'enseignement vise à initier, soutenir et assurer le développement de nombreuses connaissances, habiletés et compétences pour enseigner. À cet effet, les programmes de FM sont particulièrement concernés par l'approche réflexive élaborée par Schön (1983) pour qui le savoir d'expérience se construit par le biais de l'exercice de l'analyse réflexive. En contexte de formation initiale, l'analyse réflexive suggère, entre autres, d'amener les futurs enseignants à se questionner sur leurs échecs, leurs difficultés, leurs succès et leurs forces afin que leurs pratiques et croyances évoluent et se transforment. Or, la recherche démontre que l'on reproche justement à la formation universitaire son inefficacité à identifier les difficultés professionnelles concrètes, inefficacité qui serait imputable au caractère trop théorique des échanges qui y ont lieu (Darling-Hammond, 2006). En conséquence, les « savoirs enseignés » à l'université sont souvent considérés comme inexploitable dans la classe, au quotidien.

L'expansion de la recherche sur l'efficacité des activités de développement professionnel a permis d'en connaître davantage en ce qui concerne la nature, les modalités de développement ainsi que les facteurs qui influencent le développement de l'expertise et des compétences en formation initiale (Kyriacou, 1993). Une partie des travaux associés tend d'ailleurs à démontrer que c'est l'expérimentation de nouvelles façons de faire qui amènerait les enseignants à changer leurs pratiques (Garet, Porter, Desimone, Birman, et Yoon, 2001). La recherche confirme aussi que les futurs enseignants inscrits à un programme en alternance travail-études comprennent et appliquent mieux la théorie et les concepts enseignés (Darling-Hammond, 2006). En outre, ces étudiants soutiendraient et guideraient mieux leurs élèves dans leurs apprentissages (*ibid.*, 2006). Toujours suivant l'analyse de cette auteure, d'autres types d'expériences contribueraient aussi au changement de pratique. Ainsi, le recours à du matériel et des produits authentiques pour travailler sur certains concepts, l'analyse de travaux d'élèves, des planifications d'enseignants, de vidéos d'enseignants et d'élèves en action permettraient aussi de favoriser la compréhension et la création de liens de la part des futurs enseignants. D'autres s'intéressent au tutorat comme outil de formation potentiel (Arnold & Ducate, 2006 ; Gazaille, 2010 ; Gelabert, Gisbert, Thurston, & Topping, 2008). Cependant, malgré le foisonnement des travaux des deux dernières décennies sur le développement de l'expertise en formation initiale, certaines questions demeurent, encore aujourd'hui, peu explorées dont celle, par exemple, relative aux types d'expériences de formation efficaces en FM.

3. Apprentissage et développement du futur enseignant

Il existe plusieurs théories de l'apprentissage qui peuvent se conceptualiser sur un continuum allant d'une conception dite « top-down » à une conception « bottom-up ». D'une part, les théories de l'apprentissage dites « top-down » proposent que l'apprenant acquiert

Mariane Gazaille

Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles

tout d'abord des savoirs déclaratifs et que, par la pratique, ce savoir se transformera en savoir procédural. D'autre part, les théories adhérant à une conception « bottom-up » de l'apprentissage proposent, à l'inverse, que l'acquisition du savoir peut procéder de la mise en œuvre d'habiletés et/ou de la réalisation de tâches complexes sans que pour autant il soit nécessaire d'avoir acquis une quantité importante de savoirs déclaratifs. Agissant comme un complément aux méthodes traditionnelles qui y ont encore cours, une approche « bottom-up » pourrait s'avérer bénéfique en enseignement supérieur (Jaros, 2009) et, par conséquent, en FM. De fait, les approches d'enseignement où théorie et pratique s'enseignent de façon distincte réduiraient l'apprenant à un récepteur passif et ne favoriseraient pas le développement du futur enseignant (Sandholtz, 2002).

Du point de vue cognitif, la théorie de la charge cognitive (TCC) avance que le changement dans les performances d'un individu s'effectue lorsque celui-ci devient graduellement plus familier avec les situations et avec les tâches à accomplir. Puisque « our working memory is limited with respect to the amount of information it can hold, and the number of operations it can perform on that information » (Van Gerven, Paas, Van Merriënboer, Hendriks, & Schmidt, 2003), nous dirons avec Sweller (1988) que favoriser le développement de schèmes cognitifs – ou structures sophistiquées d'éléments d'information regroupés en une unité d'information – rendra l'individu capable de gérer et de conjuguer avec plusieurs éléments en même temps et de traiter l'information plus efficacement. Toutefois, selon l'analyse qu'en font Schnotz et Kürschner (2007), diminuer la charge cognitive n'est pas nécessairement garant d'apprentissage et peut, à l'opposé, inhiber ou même diminuer l'apprentissage si, par exemple, la mémoire de travail devient sous-sollicitée. De manière à être efficaces, les tâches d'enseignement-apprentissage doivent aussi correspondre au niveau de l'apprenant sur le plan des acquis antérieurs et de l'expertise. En d'autres termes, l'enseignement facilitateur d'apprentissage inclura des tâches ou situations d'apprentissage se situant à l'intérieur des limites de la zone proximale de développement (ZPD), concept majeur des travaux de Vygotski.

Bref, l'enseignement se doit d'être adapté à la structure et au fonctionnement cognitif de l'apprenant, les tâches d'apprentissage proposées doivent se situer dans la ZPD de ce dernier et l'apprentissage peut procéder de l'application en action vers l'acquisition et la compréhension. Or, les approches « bottom-up » en enseignement supérieur, dans le domaine du développement professionnel ainsi qu'en FM n'auraient pas fait l'objet de recherches extensives. De plus, il se révèle essentiel que l'individu reconnaisse l'inadéquation de ses modèles, schèmes ou représentations (Baillasquès, 2001) et qu'il expérimente de nouvelles façons d'enseigner (Garet *et al.*, 2001) pour en arriver à un changement ou une évolution dans sa pratique. Sachant que le contexte de stage peut rapidement se révéler désorientant pour le stagiaire, le plaçant même souvent en opposition avec sa formation académique, à quels outils ou stratégies d'enseignement-apprentissage les programmes de FM peuvent-ils recourir pour favoriser le développement professionnel des futurs enseignants afin que ces derniers puissent interpréter et conjuguer plus efficacement avec la réalité de la classe ?

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocités ?**

4. Du tutorat à distance inter-ordre en formation des maîtres

Le tutorat « inter-ordre » à distance se décrit comme une formule d'aide offerte par un pair d'un niveau plus avancé qui fréquente un établissement scolaire autre que celui du tutoré ; comme le vocable le laisse sous-entendre, les sessions de tutorat se réalisent dans des lieux différents. Réalisées dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de l'anglais langue seconde (ALS), des sessions de tutorat par les pairs ont produit des effets positifs sur l'apprentissage des tuteurs et des tutorés (Gazaille, 2010; Gelabert *et al.*, 2008). Analysant les comptes-rendus des sessions de tutorat synchrone (i.e. « en temps réel ») réalisées entre des étudiants inscrits à des cours de méthodologie en enseignement des langues étrangères de deux universités, Arnold et Ducate (2006) rapportent que les étudiants ont à la fois progressé dans leur compréhension des sujets pédagogiques et qu'ils ont aussi développé leur présence à l'autre. C'est dire que, même sans le langage non-verbal et les indices visuels qui accompagnent toute situation de communication en face-à-face, il est possible de créer une forme de présence sociale dans le contexte de l'enseignement-apprentissage en ligne (Swan, Garrison, & Richardson, 2009).

En lien avec les préceptes de la TCC, de la ZPD et de l'APC, il apparaît que le tutorat à distance pourrait reproduire un microcosme de la classe et, par conséquent, rendre ainsi une partie de la réalité de l'enseignement plus accessible sur le plan du traitement de l'information. Ainsi, par exemple, le tutorat à distance permettrait d'interagir, d'expliquer ou de s'ajuster aux réactions d'un apprenant « réel » sur une base individuelle rendant, par le fait même, la quantité d'éléments d'information à traiter simultanément cognitivement plus gérable pour le futur enseignant. Sous certains aspects cependant, le tutorat inter-ordre à distance se révélerait plus exigeant du point de vue du traitement de l'information pour le néophyte que l'étude de cas, la simulation ou l'analyse de concepts utilisées lors des activités de formation de FM car réalisé en contexte réel, immédiat et dynamique. Il s'avère toutefois moins exigeant que l'enseignement à de grands groupes expérimenté en stage. Bref, réalisé dans le contexte disciplinaire par le biais d'(inter)actions obligées, et en cohérence avec les autres activités de FM, le tutorat inter-ordre à distance présenterait, en référence aux travaux de Garet, Porter, Desimone, Birman, et Yoon (2001), les caractéristiques nécessaires pour faciliter le développement des futurs enseignants. A cet effet, nous croyons que le tutorat à distance peut constituer un outil pédagogique intéressant ou un type de situation d'apprentissage « intermédiaire » en FM pour le développement intégré des CPs.

5. Contexte spécifique

De nos jours, tous – enseignants, éditeurs de manuels scolaires, décideurs politiques, etc. – semblent s'entendre pour dire qu'enseigner une langue moderne correspond à enseigner à communiquer. Souscrivant à une approche d'enseignement dite communicative, l'enseignement des langues secondes (L2) au Québec pose que l'enseignement de la langue cible, l'anglais, se fait en anglais. Sur le plan de la communication orale, cette situation peut sembler plus ou moins critique si l'élève est exposé à la langue anglaise à l'extérieur de la classe. Au Québec, ceci peut effectivement être le cas pour les élèves résidant dans la métropole ou habitant près des frontières américaine ou ontarienne, là où les contacts avec l'anglais constituent une réalité plus fréquente sinon quotidienne. A l'opposé, il existe au

Mariane Gazaille

Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles

Québec plusieurs régions où l'accès à l'anglais est pratiquement inexistant et qui se décrivent plus exactement comme des milieux unilingues francophones. Dès lors, enseigner « l'anglais en anglais », faire communiquer entre eux les élèves en anglais et insuffler la motivation à apprendre cette langue apparaissent rapidement comme des tâches aussi cruciales que difficiles pour le futur enseignant d'ALS québécois appelé à travailler en région unilingue.

La réalité de la classe de L2 ajoute donc des demandes supplémentaires relativement au développement de certaines CPs. Premièrement, enseigner une L2 ajoute au besoin des habiletés de communication (explications et directives) et d'adaptation de son niveau de langage à celui de l'élève. Deuxièmement, l'approche communicative retenue au Québec exige que les enseignants de L2 développent des stratégies pour susciter et maintenir l'interaction orale de la part d'apprenants qui, plus souvent qu'autrement, doivent composer avec une connaissance, un vocabulaire et des habiletés limités dans la langue cible augmentant d'autant la complexité de la tâche d'intervention dans la classe. Simultanément, et en lien avec les CPs recherchées, l'enseignant de L2 doit intégrer les TICs à son enseignement, un outil devenu aujourd'hui incontournable en enseignement des L2 (Sotillo, 2000). Bien que l'utilisation pédagogique des TICs en enseignement fasse partie des compétences à développer en FM, il s'avère, ici aussi, important d'assurer des expériences concrètes avec les TICs (IsaBelle & Savoie, 2002).

À la lumière de ce contexte spécifique, l'objectif général de cette étude est d'explorer les effets du tutorat à distance sur le développement professionnel d'étudiants inscrits à un baccalauréat en enseignement de l'ALS. La question qui se pose maintenant est celle des savoirs et habiletés professionnels développés de l'utilisation des TICs en FM.

6. Les savoirs professionnels de l'enseignant

Le « développement professionnel est à associer avec l'actualisation du savoir enseignant » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p.147) alors que, de conception souvent associationniste, les programmes de FM procèdent généralement de l'enseignement de connaissances vers l'application contextualisée en stage. Par ailleurs, et comme le sous-entend Baillasquès (2001), la conscientisation constitue un processus préalable à l'apprentissage et au changement de pratique. Ces éléments invitent, du point de vue cognitif, à s'intéresser au savoir professionnel de l'enseignant comme point d'ancrage du développement des CPs des futurs enseignants.

Shulman (1987) distingue sept catégories de connaissances propres aux savoirs enseignants. Trois d'entre elles sont liées aux contenus : la connaissance de la matière, la connaissance pédagogique des contenus, la connaissance des programmes ; et quatre autres concernent la pédagogie générale, les caractéristiques des élèves, le contexte éducatif, et les objectifs de l'éducation. Dans le même ordre de pensée, Richards (1998) propose six catégories d'expertise, de connaissances et d'habiletés pour la formation initiale et le développement professionnel des futurs enseignants de L2 : a) connaissance de la langue, b) habileté à communiquer dans la langue, c) théories de l'enseignement, d) habiletés d'enseignement, e) raisonnement pédagogique, et f) connaissances sur le contexte. Les deux premières catégories de Richards s'apparentent à la catégorie « connaissance de la matière » de Shulman alors que les quatre dernières s'apparentent à la catégorie « connaissance pédagogique des contenus ». Les sections qui suivent discutent de trois

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocités ?**

savoirs professionnels enseignés en FM : le savoir disciplinaire, le savoir pédagogique – qui inclut le savoir didactique – et le savoir technologique.

6.1 La connaissance de la matière (CK)

Le savoir enseignant « connaissance de la matière » (content knowledge, CK), aussi appelé « contenu disciplinaire », réfère à la connaissance et la maîtrise de la discipline enseignée. Le CK correspond à ce que l'enseignant doit savoir à propos de la discipline qu'il doit enseigner incluant ce qu'il sait à propos de l'enseignement de sa discipline. Il s'agit, en fait, de ce savoir qui ne peut être partagé avec les enseignants de d'autres disciplines. En enseignement des L2, le CK se compose donc de la connaissance de la langue cible (vocabulaire, grammaire, syntaxe, etc.) et de l'habileté à utiliser ladite langue. Il ne s'y limite cependant pas et le CK des enseignants de L2 englobe des connaissances variées telles celles liées à la linguistique (la phonétique, la morphologie, la sémantique, la sociolinguistique, etc.) et à la connaissance de la culture cible. Richards regroupe ces connaissances sur la matière en deux catégories : a) la connaissance de la langue, et b) l'habileté à communiquer dans la langue.

6.2 Connaissances pédagogiques sur le contenu (PCK)

La « connaissance pédagogique des contenus » (pedagogical content knowledge, PCK) constitue un deuxième type de savoir professionnel de l'enseignant. Le PCK s'interprète comme la compréhension de « comment » certains sujets ou problèmes sont représentés, organisés et adaptés aux différents intérêts et habiletés de l'apprenant pour leur enseignement (Shulman, 1987). Cette définition met en évidence le caractère pédagogique de la connaissance de la matière enseignée; elle inclut aussi la connaissance et les savoirs didactiques. Plus précisément, le PCK comprend la connaissance des stratégies d'enseignement, la connaissance et la compréhension des difficultés ou facilitateurs de l'apprentissage dans une discipline donnée ainsi que la connaissance des caractéristiques des apprenants. Ce savoir inclut aussi : « the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations » (Shulman, 1986, p. 9). Bref, il s'agit des connaissances qui permettent à l'enseignant de traduire et transformer le savoir à enseigner en savoir enseigné.

Pour l'enseignant de L2, le PCK regroupera certaines des caractéristiques ou savoirs spécifiques reliés à l'enseignement d'une L2. S'inspirant des travaux de Shulman, Richards propose quatre catégories en lien avec le PCK en enseignement des L2 (a) théories de l'enseignement, (b) habiletés d'enseignement, (c) raisonnement pédagogique, et (d) connaissances sur le contexte.

La catégorie « théories de l'enseignement » renvoie à l'idée de l'élaboration, par le futur enseignant de L2, de son système de compréhension de l'enseignement ainsi que des règles, théories et principes qui le gèrent. Ceci suppose que l'individu réfléchit sur ses propres pratiques de façon à arriver à des hypothèses, des principes et des généralisations pouvant expliquer la réalité vécue (Richards, 1998). Il s'agira alors pour le futur enseignant de « lier théorie et pratique ». Les habiletés d'enseignement se décrivent comme les habiletés nécessaires pour introduire et piloter l'enseignement-apprentissage. Les habiletés d'enseignement réfèrent à ces habiletés qui permettent d'assurer le bon déroulement du

Mariane Gazaille

Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles

cours, du début à sa clôture ainsi que les transitions nécessaires. Elles réfèrent aussi aux habiletés qui permettent de guider l'élève dans ses apprentissages i.e. explication, vérification et correction. Enfin, les habiletés de raisonnement pédagogique ont trait à la prise de décision. Ces habiletés permettent aux enseignants d'effectuer les tâches d'analyse et d'identification des objectifs, des contenus, du matériel et des ressources pédagogiques d'enseignement-apprentissage. Ce sont aussi ces habiletés qui permettent d'anticiper les problèmes et les solutions pour les résoudre.

6.3 Le savoir pédagogique sur la technologie (TPCK)

Le savoir technologique (technological content knowledge, TCK) réfère à ce que l'enseignant sait relativement à l'utilisation des technologies en lien avec le contenu disciplinaire. L'épithète pédagogique est aujourd'hui accolée à l'abréviation TCK pour proposer le « technological pedagogical content knowledge » (TPCK) en tant que savoir professionnel (Mishra and Koehler, 2006). Le TPCK se décrit comme l'habileté de l'enseignant à incorporer et intégrer les technologies dans son enseignement pour favoriser l'apprentissage de sa discipline. Un élément important de ce savoir réside dans la compréhension et la connaissance qu'a l'enseignant des possibilités que la technologie peut offrir pour augmenter le processus d'apprentissage de sa discipline par l'apprenant. Le TPCK inclut trois niveaux d'habiletés de la part de l'enseignant : 1) utiliser la technologie, 2) créer du matériel et des activités utilisant la technologie, et 3) enseigner avec la technologie. Pour l'enseignant de L2, le TPCK fait référence au savoir que les enseignants ont de la langue cible, de sa culture et des modalités d'utilisation de la technologie pour représenter ce savoir. L'intégration des différentes technologies et outils numériques pour l'enseignement et l'apprentissage de la L2 relève de cette catégorie du savoir enseignant.

Les catégories ci-dessus discutées permettent d'identifier et d'opérationnaliser les développements et apprentissages attendus en FM en termes de savoirs et d'habiletés professionnelles. La description du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001), nous permettra maintenant de compléter l'éclairage nécessaire notamment en ce qui a trait aux caractéristiques d'une formation basée sur l'APC.

7. Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

Au Québec (Canada), le document *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. (MEQ, 2001) constitue le document de référence officiel pour les programmes de FM. C'est dans ce référentiel que le ministère de l'Éducation identifie et circonscrit les 12 CPs sous-tendant la profession enseignante, lesquelles constituent à la fois les lignes directrices de la FM au Québec (voir tableau 1, page suivante). Ces 12 CPs sont regroupées en quatre domaines, à savoir : 1) fondements, 2) acte d'enseigner, 3) contexte social et éducatif, et 4) identité professionnelle. Le référentiel introduit et définit chacune desdites CPs par le biais d'une description générale et l'identification des composantes et standards de réalisation associés. Les limites d'espace ne nous permettent pas de décrire dans le détail toutes les composantes constituant chacune des 12 CPs ; nous nous y référerons tout de même ultérieurement au besoin.

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocitys ?**

Tableau 1 : Les 12 compétences professionnelles (MEQ, 2001, p. 59)

<u>Fondements</u>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. 2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
<u>Acte d'enseigner</u>
<ol style="list-style-type: none"> 3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. 4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. 5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre. 6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
<u>Contexte social et scolaire</u>
<ol style="list-style-type: none"> 7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. 8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel. 9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école. 10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
<u>Identité professionnelle</u>
<ol style="list-style-type: none"> 11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. 12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

A la lumière de ce tableau, on s'aperçoit rapidement que « apprendre à enseigner » ne signifie pas seulement « comprendre et réfléchir » mais aussi « être capable de faire » une variété de tâches souvent simultanées, de comprendre et répondre à des situations complexes et multidimensionnelles. Considérant l'importance contemporaine accordée à l'éducation, préparer adéquatement les futurs enseignants à leur profession nécessite dès lors l'enseignement de connaissances multiples issues de domaines variés ainsi que le recours à des activités de formation professionnelle efficaces. Rappelons ici l'objectif général de cette étude, à savoir : explorer les effets du tutorat inter-ordre à distance sur le développement des CPs de futurs enseignants d'ALS. Nos objectifs spécifiques s'énoncent maintenant comme suit : 1) identifier et classer les apprentissages auto-rapportés par les tuteurs, 2) identifier les CPs du *Référentiel des compétences professionnelles* du MEQ (2001) rejointes par le tutorat inter-ordre à distance et 3) vérifier si le tutorat à distance peut contribuer à un développement intégré des CPs visées par la FM.

Mariane Gazaille

Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles

8. Méthodologie

Nous implantons un projet expérimental de tutorat à distance dans deux établissements collégiaux⁴ unilingues francophones aux sessions d'automne 2009 et d'hiver 2010. Les objectifs du projet sont doubles: 1) aider des apprenants d'ALS du collégial à améliorer leur anglais oral, et 2) permettre à de futurs enseignants d'ALS de développer leurs CPs. De type empirique et exploratoire, la présente étude s'intéresse, par le biais de groupes de discussion et de questionnaires, aux apprentissages réalisés par les tuteurs, de futurs enseignants d'ALS qui expérimentent, pour la première fois, l'enseignement de leur discipline par le biais de la plate-forme multimédia *Via*.

8.1 Participants

Les participants à l'étude sont des étudiants inscrits en enseignement des L2 ou à un certificat en anglais à l'Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada). Ils agissent, dans le cadre du présent projet, à titre de tuteurs d'ALS. Au total, 25 étudiants sont embauchés pour offrir le tutorat pendant l'année académique 2009-2010 ($n_{\text{automne2009}} = 10$ et $n_{\text{hiver2010}} = 15$) à plus d'une centaine d'élèves inscrits à un cours d'ALS au collégial. En moyenne, un tuteur travaille avec 4 tutorés par semaine. Une fois le tutorat terminé, nous invitons les tuteurs à participer à la présente étude. En tout, 17 tuteurs ont accepté notre invitation ($n_{\text{automne2009}} = 8$ et $n_{\text{hiver2010}} = 9$) (tableau 2, ci-dessous); trois d'entre eux participaient au tutorat pour une seconde fois à la session hiver 2010. Les tuteurs de la session hiver 2010 ont aussi été invités à répondre à un questionnaire à questions ouvertes. Parmi ces derniers, six tuteurs ont à la fois participé au groupe de discussion et au questionnaire alors que trois ont uniquement répondu au questionnaire en ligne.

Tableau 2 : Répartition des participants
selon la session de passation et les outils utilisés

Groupe de discussion (A-2009)	Groupe de discussion et questionnaire (H-2010)	Questionnaire en ligne (H-2010)
8	6	3

8.2 Traitement : Le tutorat

Les séances de tutorat à distance se réalisent en mode synchrone par le biais de la plate-forme multimédia *Via*. Les échanges entre tuteurs et tutorés se réalisent uniquement par le mode audio i.e. sans le support d'une caméra web. *Via* permet aux deux protagonistes de travailler simultanément sur un texte « partagé » à l'écran. Les discussions peuvent aussi être soutenues par le partage d'images, de graphiques ou par de brèves communications

⁴ Spécifique au Québec, l'enseignement collégial se situe entre le secondaire et l'université. Les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) offrent des programmes dits pré-universitaires de deux ans et des programmes dits techniques de trois ans. Le terme cégep s'utilise exclusivement pour désigner les établissements collégiaux publics; un collège privé n'est donc pas un cégep. L'expression « réseau collégial » inclut les deux types d'établissement.

TIC et développement des compétences : quelles réciprocitys ?

écrites en direct grâce aux outils « tableau blanc » et « clavardage ». Tous les échanges se réalisent obligatoirement dans la L2, c'est-à-dire, dans le cas qui nous intéresse, l'anglais. Les rencontres tuteur-tutoré ont lieu une fois par semaine, pendant 30 minutes, durant une période de 10 semaines. Ces rencontres se divisent en deux tâches distinctes: une période de 15 minutes de discussion orale et une période de 15 minutes pour la correction d'un texte soumis par l'élève tutoré. Les discussions orales sont dites guidées car orientées en fonction des thèmes et concepts couverts dans les cours des élèves tutorés. Les enseignants des établissements participants ont construit, en lien avec les objectifs de leurs cours, des « plans de cours » du tutorat qui indiquent, l'un pour les tuteurs et l'autre pour les tutorés, les thèmes à aborder et les activités à réaliser pour chacune des dix semaines de tutorat. Enfin, les tuteurs doivent corriger, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'anglais de leurs tutorés. La correction de l'anglais écrit s'effectue *in extenso* alors que la correction de l'anglais oral s'effectue avec plus de parcimonie, de façon à ne pas décourager l'apprenant dans ses efforts à « s'essayer » dans la langue cible. Du point de vue des tuteurs, l'expérience de tutorat proposée procède d'une approche d'apprentissage « bottom-up ».

8.3 Collecte et analyse des données

La collecte des données s'effectue une semaine après la terminaison des séances de tutorat à l'aide de deux outils : un groupe de discussion et un questionnaire à questions ouvertes. Les questions du groupe de discussion suivent un schéma de type semi-dirigé ; le questionnaire se compose de deux questions ouvertes : 1) De façon générale, que reprenez-vous ou que tirez-vous de votre expérience de tutorat? Quels apprentissages y avez-vous réalisés ? et 2) Si un ami vous disait vouloir devenir « tuteur », que lui diriez-vous ? Pourquoi ? Dans le cas des tuteurs ayant participé aux deux types de cueillette, le questionnaire est administré avant la tenue du groupe de discussion. La combinaison de ces deux outils a permis d'atteindre la saturation des données.

Les commentaires issus des questionnaires individuels sont tout d'abord étudiés et regroupés en fonction de la similitude de leur contenu. Nous appliquons, en second lieu, le même traitement sur les commentaires recueillis lors des groupes de discussion. Les apprentissages identifiés lors de ces deux étapes sont ensuite « forcés » dans les classifications du savoir professionnel de Shulman (1986) et de Richards (1998). Cette étape de catégorisation assure le regroupement, sous les vocables de savoirs et d'habiletés professionnels, des apprentissages auto-rapportés ce qui permettra par la suite de mettre en parallèle les apprentissages auto-rapportés aux compétences du référentiel du MEQ (2001). Un poids relatif est enfin attribué aux différentes catégories répertoriées en fonction de l'endossement reçu (fréquence). La fréquence s'exprime en pourcentage et se calcule en divisant le nombre de commentaires émis pour un apprentissage donné par le nombre total d'apprentissages différents identifiés lors des groupes de discussion et ceux rapportés individuellement dans les questionnaires.

9. Résultats

Les résultats sont tout d'abord identifiés en fonction des catégories de savoirs de Shulman (1986) et de l'enseignant de L2 de Richards (1998). Les types de savoirs et de

Mariane Gazaille

Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles

catégories identifiés sont ensuite comparés aux CPs du référentiel (MEQ, 2001). Au total, 66 commentaires ont été retenus à des fins d'analyse (voir tableau 3).

Tableau 3 : *Classification des apprentissages auto-rapportés en fonction des savoirs professionnels de Shulman (1986) et Richards (1998)*

Catégories de savoir		Exemples d'apprentissages auto-rapportés par les participants (données)	Poids	
Shulman (1986)	Richards (1998)		Nb. (/66)	Fréq. (%)
CK	Connaissances disciplinaires	« J'ai découvert mes forces et faiblesses concernant le langage. Je détecte mieux mes erreurs. » (part. 5) « En expliquant, j'ai compris bien des affaires. » (part. 1)	4	6
PCK	Théories de l'enseignement	« J'ai réussi à comprendre comment l'apprentissage d'un élève se fait. Sachant cela, j'ai compris un peu mieux comment expliquer » (part. 9) « ...permet de mettre en pratique les théories apprises en classe » (part. 6) et « de faire des liens avec les stages » (part. 8)	4	6
	Habiletés d'enseignement	« ...pratiquer à parler clairement et plus lentement » (part. 2) « ...a aidé à développer des stratégies et des habiletés qui ne l'étaient pas encore vraiment » (part. 1) « J'ai aussi amélioré mes explications [...] et trouvé des techniques pour rephraser » (part. 3) « comment reprendre mon élève (tutoré) lorsqu'il ou elle fait une erreur » (part. 3) « ... de développer d'autres stratégies d'enseignement que le langage du corps ou le tableau. » (part. 4) « J'ai su tisser une relation professionnelle, mais aussi très ouverte avec mes élèves. » (part. 9) « dégêner l'élève, le mettre à l'aise [...] créer un lien significatif. » (part. 1) « s'adapter aux caractéristiques de mon élève pour les mettre plus à l'aise. » (part. 4)	42	63,6
	Raisonnement pédagogique	---	0	0
	TPCK Mishra & Koehler (2006)	« ... c'est aussi au niveau de l'utilisation des TICs. Je trouvais intéressant et que l'on peut l'utiliser dans nos cours » (FG, p. 14)	2	3

Un regard sur les résultats obtenus révèle des apprentissages perçus sur le plan du CK, PCK et, moins, sur le plan du TPCK. Soulignons que le total des pourcentages n'atteint pas 100%. En effet, certains des apprentissages rapportés par les participants ne s'inséraient pas les catégories de notre grille de lecture mais exigeaient que l'on s'y attarde. Ils seront présentés tout de suite après la discussion des résultats apparaissant au tableau 3.

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocités ?**

C'est relativement aux savoirs professionnels CK et TPCK que les étudiants disent avoir le moins appris. Une faible proportion, soit 4 % des tuteurs, rapportent une amélioration sur le plan du CK (Shulman, 1987) ou de la connaissance de la L2 (Richards, 1998). Il s'agit, plus spécifiquement, d'aspects liés au système grammatical de la L2. À l'exception de deux participants, l'utilisation des TICs n'aurait pas favorisé ni l'acquisition de connaissances, ni le développement de compétences technologiques. En fait, il est plausible d'avancer que, sur le plan de la charge cognitive, la familiarité des étudiants d'aujourd'hui avec les TICs ait contribué à diminuer l'effet de complexité normalement relié à l'appropriation d'un nouvel outil TIC et que, si apprentissages il y a eu, ceux-ci ne soient pas perçus comme tels.

La majorité des apprentissages rapportés se classent dans la catégorie PCK (69,6 %) de Shulman et, plus précisément, dans celle des habiletés d'enseignement (63,6 %) de Richards. La connaissance de la clientèle et le développement du contact avec celle-ci, la capacité à expliquer, à vulgariser et à adapter son niveau de L2 ressortent comme les savoirs et habiletés ayant été les plus mentionnés en termes d'apprentissages perçus suite à la participation au tutorat inter-ordre à distance. Ces habiletés se déclinent selon deux aspects que nous qualifierons de technique et de relationnel. Nos résultats rejoignent ainsi ceux de Arnold et Ducate (2006) en termes de progression de la compréhension des sujets pédagogiques et du développement de la « présence à l'élève ». Quoique représentant seulement 4 %, il faut ici mentionner que 3 des 4 commentaires en lien avec la catégorie « théories de l'enseignement » proviennent de candidats en fin de baccalauréat ou de personnes qui participent au tutorat pour une deuxième fois, supportant l'idée d'un aspect évolutif et additionnel de l'apprentissage des savoirs, des habiletés et des CPs. Les commentaires recueillis n'ont pas permis d'identifier des habiletés de « raisonnement pédagogique ». Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les tuteurs n'ont pas eu à planifier le contenu ni à décider des stratégies d'enseignement-apprentissage à mettre en place.

Enfin, un nombre assez important d'apprentissages rapportés n'entraient pas, partiellement ou totalement, dans les catégories du savoir professionnel ici utilisées. Au total, il s'agit de 14 commentaires (21,2 %) qui se distribuent selon deux aspects particuliers. Un premier type d'apprentissage souligné par deux des tuteurs relève du plan personnel. Ainsi, une participante mentionne avoir « appris beaucoup de choses sur moi-même » alors que l'autre affirme que « le tutorat m'a permis d'acquérir une base dont j'avais besoin pour améliorer l'estime de soi en tant que future enseignante. » Nous identifions le second type d'apprentissage comme une sorte de « conscientisation ». En effet, plusieurs des commentaires recueillis commencent par « J'ai pris conscience de... J'ai réalisé que... ». Ainsi, par exemple, « le tutorat aide à déterminer si la passion pour l'enseignement est réelle » (part. 1) et à « réaliser que j'ai encore beaucoup de travail à faire pour développer de bonnes stratégies d'enseignement » (part. 4). L'expérience du tutorat aurait ainsi permis à un bon nombre de participants de faire le point sur leurs connaissances et habiletés disciplinaires ou pédagogiques. En comparaison, nous relevons peu de commentaires qui démontreraient une conscientisation sur le plan disciplinaire i.e. de la connaissance ou de l'amélioration de sa propre L2. La majorité des participants étaient peut-être simplement plus au fait de leurs forces et faiblesses eu égard à leur L2 que par rapport à leurs habiletés d'enseignement. Ou peut-être sous-estimaient-ils l'ampleur des aspects pédagogiques de la tâche d'enseignement proposée ? Comment ces résultats rejoignent-ils les CPs du référentiel ministériel ? (voir tableau 4).

Mariane Gazaille

Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles

Tableau 4 : CPs développées en lien avec les savoirs
et comportements rapportés par les participants

Domaine	No.	CPs – Énoncé abrégé (MEQ, 2001)	Catégories d'apprentissages	Exemples de comportements
Fondement	1	Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs	---	---
	2	Communiquer clairement et correcte- ment dans la langue d'enseignement	Connaissances disciplinaires	Détecter ses erreurs Améliorer sa grammaire Comprendre le système de la L2
Acte d'enseigner	3	Concevoir des situations d'enseignement en fonction des élèves et compétences	---	---
	4	Piloter des situations d'enseignement en fonction des élèves et des compétences visées dans le programme	Théories de l'enseignement Habiletés d'enseignement	Lire l'étudiant Expliquer, vulgariser Adapter son niveau de L2 Recourir au non-verbal Utiliser des supports visuels Créer le contact, créer des liens Créer un climat respectueux Travailler avec des élèves de différents niveaux Comprendre l'élève Être flexible, patient
	5	Évaluer la progression des apprentis- sages et le degré d'acquisition des compétences des élèves	Habiletés d'enseignement	Corriger à l'oral Corriger à l'écrit Identifier les progrès du tuteur
	6	Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe- classe	---	---
	7	Adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés, des handicaps	---	---
	8	Intégrer les TICs aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement	TPCK	Utiliser les TICs dans un contexte d'enseignement à distance
	9	Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les partenaires et les élèves	---	---
Contexte	10	Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique	---	---
	11	S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	Théories de l'enseignement Autres résultats*	Faire des expérimentations Conscientiser ses forces, faiblesses et améliorations* Augmenter mon estime de soi*
Identité	12	Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	---	---

* Apprentissages non pris en charge par les catégories de savoir professionnel

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocitys ?**

Le tableau 4 permet d'observer que l'expérience du tutorat à distance a permis le développement partiel de 5 des 12 CPs du *Référentiel*. Il s'agit des CPs 2, 4, 5, 8 et 11. Relevons que les composantes de la compétence 4 (piloter des activités d'enseignement) apparaissent tout particulièrement touchées comparativement à celles des autres CPs. Puisque ces composantes font partie du domaine de l'acte d'enseigner, c'est dire que le tutorat à distance inter-order favoriserait le développement ou l'amélioration, dans l'action, des habiletés nécessaires à l'interaction dans la classe. Remarquons aussi que ce type d'activité de formation participerait au développement de l'identité professionnelle (CP11), passage crucial de la trajectoire professionnelle personnelle. Ces résultats nous amènent, en lien avec notre troisième objectif spécifique, à souligner que tutorat à distance se présente comme un outil pouvant favoriser le développement intégré des CPs en FM.

Comparativement à la situation de classe ordinaire, le tutorat à distance diminuerait la quantité d'informations à traiter simultanément, ce en quoi il rencontrerait les préceptes de la TCC. Réduisant le temps de préparation et limitant la dynamique d'intervention, le type de projet expérimenté ici nous permet de penser le tutorat à distance comme un outil ou une activité de développement en FM se situant à mi-parcours entre les cours universitaires et les activités de formation en milieu pratique. Les commentaires recueillis peuvent s'interpréter comme le reflet d'un manque d'intégration ou d'un manque de conscientisation relativement aux savoirs et habiletés enseignés en contexte académique. Or, la conscientisation correspond à une étape cruciale de l'apprentissage, car c'est par la reconnaissance de l'inadéquation de nos schèmes ou, selon Baillasquès (2001), du manque à gagner vis-à-vis des compétences attendues que naîtront le développement, l'apprentissage et l'évolution des pratiques. Tel que proposé ici, le tutorat à distance se révèle comme un outil de « conscientisation » eu égard, notamment, aux difficultés possibles ou éléments importants en enseignement et, du moins le suggérons-nous, à l'(in)adéquation des schèmes ou représentations entretenus par les futurs enseignants. Somme toute, le recours au tutorat à distance comme stratégie d'enseignement nous semble une avenue prometteuse pour la FM. À cet effet, il serait intéressant de comparer, par exemple, les degrés de perception de préparation aux stages et de qualité des explications de futurs enseignants ayant participé au tutorat à ceux de futurs enseignants ne l'ayant pas fait.

Par ailleurs, et même s'il ne faut négliger l'enseignement d'autres types de compétences en FM, les résultats laissent présager que celle-ci doit s'assurer de soutenir ses étudiants sur le plan du développement des PCK et des CPs du domaine « acte d'enseigner » en s'efforçant de diminuer la distance théorie-pratique qui la caractérise. Il se pourrait aussi que l'enseignement des stratégies d'enseignement d'enseignants experts soit peu efficace pour le futur enseignant si non intégré ou réinvesti dans l'action « réelle » à court terme. Ainsi, explorer d'autres types d'activités de formation intégratrices de l'agir pourrait révéler le potentiel de formations situées dans l'action. À la fois encadrées et guidées, de telles situations d'apprentissage pourraient, si couplées à des activités de type réflexif, contribuer à une nécessaire prise de conscience de la part du futur enseignant et favoriser plus avant le développement de certaines composantes des CPs avant les stages.

Mariane Gazaille

Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles

10. Conclusion

Cette étude exploratoire visait à identifier les effets d'un projet expérimental de tutorat inter-ordre à distance sur les perceptions de développement et d'apprentissages de futurs enseignants d'ALS. Les résultats suggèrent que l'expérience comme tuteur permet le développement intégré d'un bon nombre de composantes des CPs répertoriées dans le référentiel prescrit en FM au Québec. Ce développement s'est effectué, d'une part, par le biais d'apprentissages rejoignant différents savoirs et habiletés professionnels (Shulman, 1986 ; Richards, 1998). D'autre part, l'expérience comme tuteur aurait contribué à la démarche d'auto-formation en amenant le futur enseignant à s'interroger et à se positionner sur la réalité d'enseignement vécue ainsi qu'à se conscientiser vis-à-vis de ses forces et faiblesses. Ceci constituerait, comme le pose Gaillat (p. 125), « le premier pas d'un cheminement vers ce repositionnement professionnel si important dans leur métier ». L'utilisation du tutorat à distance en mode synchrone comme outil de formation initiale permettrait un travail de formalisation qui participe au développement intégré des CPs rattachées à la profession d'enseignant. Essentiellement centré sur les compétences cognitives, le modèle du savoir professionnel auquel nous avons eu recours n'arrive toutefois pas à cerner entièrement les composantes des CPs visées par la FM, délaissant ou réduisant probablement à leurs aspects cognitifs les dimensions éthiques, métacognitive, réflexives et affectives de l'acte d'enseigner.

Le tutorat à distance s'inscrit, en tant qu'outil d'enseignement en FM, en rupture avec les modes de formation classique. Il peut constituer une modalité d'accompagnement guidée de l'intérieur même de l'université et offre, en ce sens, une expérience d'apprentissage de la profession à l'intersection des formations universitaire et pratique. Les résultats obtenus posent que l'on s'intéresse de plus près au tutorat à distance en tant que stratégie d'enseignement-apprentissage en FM. Enfin, considérant l'intérêt contemporain des nations et des gouvernements pour une éducation de qualité et l'amélioration de l'enseignement, il importe que la recherche s'intéresse aux modalités des activités de formation efficaces en FM. L'étude de stratégies et d'outils pédagogiques qui permettent d'intégrer, en cohérence avec la formation universitaire offerte, l'expérimentation en action du faire et de l'agir constitue, selon nous, une piste intéressante en ce sens.

Références bibliographiques

- Arnold, N., & Ducate, L. (2006). Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology*, 10(1), 42-66.
- Baillasquès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Gaillat, T. (2006). Construction des interactions langagières dans un tutorat à distance. *Expressions*, 27, 106-126. [<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/27/Gaillat.pdf>]

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocités ?**

-
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gazaille, M. (2010). Tutorat TIC inter-ordre : de l'apprentissage des apprenants et des futurs enseignants d'anglais langue seconde. *Actes de la 2^{ème} Conférence Internationale Éducation, Économie et Société, France, 1*, 250-259.
- Gelabert, S. B., Gisbert, D. D., Thurston, A., & Topping, K. (2008). International online Peer Tutoring to promote modern Language Development in Primary Schools. *Actes du colloque de l'IAIE*, Turin, Italie. [http://www.iaie.org/download/turin_paper_blancheduran.pdf].
- IsaBelle, C., & Savoie, R. (2002). Pratique d'enseignement et d'apprentissage avec les TIC *in situ* pour des futurs enseignants francophones du Nouveau-Brunswick. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 133-157.
- Jaros, M. (2009). Pedagogy for knowledge recognition and acquisition: knowing and being at the close of the mechanical age. *Curriculum Journal*, 20(3), 191-205.
- Kyriacou, C. (1993). Research on the Development of Expertise in Classroom Teaching during Initial Training and the First Year of Teaching. *Educational Review*, 45(1), 79-87.
- MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training*. New York: Cambridge University Press.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education* 18(7), 815-830.
- Schnotz, W., & Kürschner, C. (2007). A reconsideration of cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, 19(4), 469-508. DOI 10.1007/s10648-007-9053-4
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sotillo, M. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, 4(1), 82-119.
- Swan, K., Garrison, D. R., & Richardson, J. (2009) A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework. In C. R. Payne (Ed.), *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks*, (43-57). Hershey, PA: IGI Global.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Ure, C., & Lysk, J. E. (2008). Professional learning in pre-service teacher education: Placement experiences in graduate teacher education programs. *AARE 2008 International Education Research Conference*, Brisbane. [<http://www.aare.edu.au/08pap/ure08396.Pdf>].
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Mariane Gazaille

Tutorat à distance et développement des compétences professionnelles

Van Gerven, P. W. M., Paas, F., Van Merriënboer, J. J. G., Hendriks, M., & Schmidt, H. G. (2003). The efficiency of multimedia learning into old age. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 489-505.