
Dispositif hybride de remédiation en Lansad

Le point de vue des tuteurs et des tutrices

Blended remedial tool for non-specialist learners of English: the tutors' point of view

Cécile Poussard



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9928>

DOI : 10.4000/rdlc.9928

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Cécile Poussard, « Dispositif hybride de remédiation en Lansad », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-3 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9928> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9928>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Dispositif hybride de remédiation en Lansad

Le point de vue des tuteurs et des tutrices

Blended remedial tool for non-specialist learners of English: the tutors' point of view

Cécile Poussard

- 1 Le dispositif de remédiation en anglais Lansad (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) est l'une des vingt actions menées à l'université Paul Valéry Montpellier 3 depuis 2012 dans le cadre du programme Idefi (Initiatives d'excellence en formations innovantes) UM3D¹ axé sur la réussite des étudiants de première année de licence et décliné en 3D : détermination du projet étudiant, diversité des besoins et différence dans les modes et rythmes d'apprentissage. Chaque action de l'Idefi UM3D fait l'objet d'une évaluation annuelle interne que l'on peut qualifier de « classique » (Salmon, Houart, et Slosse, 2011) car elle repose sur des éléments quantitatifs (nombre d'étudiants ciblés/effectifs/ayant obtenu un ECUE – Élément Constitutif d'une Unité d'Enseignement...) et des éléments qualitatifs de type questionnaire de satisfaction, ces évaluations étant ensuite synthétisées dans le rapport annuel d'activités envoyé à l'ANR (Agence Nationale de la Recherche).
- 2 Après quelques années d'expérimentation, il est apparu utile de disposer d'une analyse plus fine du fonctionnement de ce dispositif et d'en comprendre tous les ressorts afin de le faire évoluer si besoin. L'approche « ternaire et trilogique » proposée par Albero (2014) a semblé être un outil d'analyse intéressant par son caractère systémique. En effet, cette approche prend en compte trois dimensions fondamentales des relations entre les acteurs et les objets en interaction constante dans un dispositif de formation :
- 3 - la dimension de l'idéal, correspondant aux logiques « axiologique » et « épistémique » (Albero, 2014 : 47) ; ce sont les idéaux, les valeurs, les principes, les théories et les représentations qui sous-tendent la conception d'un dispositif et qui constituent le moteur de l'action et dont l'on peut trouver trace dans les discours des acteurs et dans les argumentaires ;

- 4 - la dimension du fonctionnel de référence, correspondant à la logique « instrumentale de l'activité » (Albero, 2014 : 47) ; c'est l'idéal mis en actes concrets, à savoir l'organisation des tâches, la définition des contenus, des règles et des rôles, que l'on trouve dans les discours des acteurs et dans les documents de travail ;
- 5 - la dimension du vécu, correspondant à la logique « existentielle de l'activité » (Albero, 2014 : 47) ; c'est l'expérience personnelle effective des différents acteurs que l'on peut tracer dans les jugements et les émotions exprimés par les acteurs ainsi dans des observations de situations.
- 6 Selon Albero (2014), si l'on observe une large convergence de ces trois dimensions pour les différents acteurs, le dispositif peut fonctionner de façon fluide et souple et s'adapter à des situations nouvelles. Au contraire, si des divergences apparaissent comme criantes et si le dispositif est l'objet de conflits importants, il risque alors de se bloquer, de ne pas arriver à s'adapter et d'être voué à l'échec.
- 7 L'étude a ainsi porté sur l'ensemble des acteurs et actrices, étudiants et étudiantes, tuteurs et tutrices, enseignants concepteurs et enseignantes conceptrices, personnel administratif, coordinatrice du dispositif². L'analyse des résultats a montré une grande convergence entre les trois dimensions et à l'intérieur même de celles-ci entre les différents acteurs, convergence garante selon Albero du bon fonctionnement d'un dispositif (Poussard et Soteras, 2018).
- 8 Le travail présenté ici se centre plus précisément sur une catégorie d'acteurs, les tuteurs, et la façon dont ils perçoivent le dispositif. La question posée est celle du bénéfice qu'ils peuvent retirer de leur expérience de tutorat en tant que « bénéficiaires secondaires », les bénéficiaires directs étant les étudiants inscrits dans le dispositif. En effet, si l'on a tendance à se préoccuper, en priorité et à juste titre, des effets de ce type de dispositif sur le public cible, les effets sur les autres acteurs sont moins souvent mis en avant alors qu'ils participent également des apports à prendre en compte. Après une description rapide de la remédiation hybride mise en place à destination des étudiants Lansad en anglais, nous évoquons les aspects méthodologiques de notre recherche puis, à partir du recueil de données effectué, nous présentons les résultats observés grâce à l'analyse de contenus menée, en termes de convergence et de divergence entre ces trois dimensions. L'évolution des représentations des tuteurs sur leur rôle et sur l'enseignement/apprentissage d'une langue est ensuite discutée à la lumière d'une analyse du discours tutorial.

Le dispositif

- 9 Tous les étudiants de licence en Lansad sont accueillis au CLER (Centre de Langues Etrangères et Régionales) de l'université Paul Valéry Montpellier 3 sans distinction de filière ni de niveau en langue. Les enseignements en Lansad pour la licence sont d'un volume horaire de 18 heures par semestre. Ils sont dispensés en TD (Travaux Dirigés) regroupant entre 45 et 50 étudiants souvent de niveau hétérogène en langue, notamment en anglais avec des étudiants présentant des niveaux allant de A1 à C³. Compte tenu de ces contraintes (faible volume horaire, gros effectifs, hétérogénéité du public) et de ses expérimentations passées peu concluantes en termes de groupes de niveau, l'équipe pédagogique d'anglais Lansad a souhaité s'investir dans le programme UM3D de façon à apporter un accompagnement spécifique aux étudiants les plus en

difficulté à leur arrivée à l'université. Un test d'auto-évaluation en ligne a été conçu par l'équipe à partir des descripteurs du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2001), puis des modules de remédiation, *Remedial English*, qui ont tous deux été mis à disposition de tous les étudiants de première année (L1) sur la plateforme Moodle ; enfin, le tutorat pédagogique⁴ hérité du Plan réussite en Licence de 2008 a été repensé et complété en dotation horaire (heures du programme Idefi) pour s'articuler avec les modules de remédiation en ligne et ainsi proposer aux étudiants de L1 en difficulté en anglais un dispositif de remédiation. Il a été mis en place sous sa forme actuelle en 2015-16. C'est un dispositif hybride qui comporte, à la manière de la classe inversée (Lebrun, 2016), une phase préparatoire à distance et une phase présentielle sous forme d'ateliers hebdomadaires en petits groupes de 5 à 6 étudiants, animés par des tuteurs, étudiants avancés dans leurs études d'anglais, privilégiant ainsi la relation entre pairs.

- 10 Après un premier atelier consacré à la prise en main de la plateforme Moodle et au test d'autoévaluation, les étudiants inscrits sur la base du volontariat au dispositif effectuent individuellement chaque semaine les exercices en ligne d'un module de *Remedial English* et préparent une courte fiche de vocabulaire correspondant au TD qu'ils suivent parallèlement au dispositif, puis ils se rendent au CLER pour participer à l'atelier auquel ils se sont inscrits pour le semestre. Une trentaine de créneaux horaires par semaine sur dix semaines sont disponibles pour les ateliers permettant aux étudiants de choisir l'horaire qui leur convient le mieux. La durée du travail préparatoire en ligne est estimée de 30 à 45 minutes, celle d'un atelier est de 45 minutes, ajoutant ainsi une quinzaine d'heures potentielles d'exposition à l'anglais aux 18 heures de TD par semestre.
- 11 Les tuteurs reçoivent, en début de semestre, une formation de deux heures dispensées par la coordinatrice du dispositif, pendant laquelle sont abordés le public cible, les objectifs et principales caractéristiques du dispositif – distanciel et présentiel – ainsi que des éléments nécessaires au bon déroulement du semestre (feuilles de présence tuteur et étudiant, emplois du temps tuteur, etc.). L'essentiel de la formation est consacré à l'animation des ateliers avec la présentation des fiches pédagogiques correspondant à leur conduite et des fondements théoriques pris en compte pour leur élaboration tels que le sentiment d'auto-efficacité et les apprentissages profonds (Amadiou et Tricot, 2015), la métacognition (Noël, 1997), l'allègement temporaire de la charge cognitive (Gaonac'h, 1990) ou encore l'attitude positive, sans jugement, du tuteur ou de la tutrice (Galand, 2011). Les tuteurs ont une expérience pédagogique préalable variable (des cours particuliers pour certains, une expérience d'étudiante apprentie professeur, une expérience d'assistante scolaire, aucune expérience) et sont rémunérés au SMIC horaire⁵. C'est pourquoi leur intervention est organisée sous la forme d'ateliers, c'est-à-dire de groupes de travail autour d'activités, et non sous forme de cours dispensés de façon magistrale, et guidée par des fiches pédagogiques. Chaque fiche, conçue par la coordinatrice et remise aux tuteurs pour les aider dans leur préparation d'atelier, comprend la présentation des objectifs de l'atelier et un découpage de son déroulement avec :
 - des indications pour mener une phase collective de brassage du travail préalablement effectué en ligne, pendant 15 à 20 minutes ;
 - des activités d'interaction orale avec mise en pratique des éléments langagiers préalablement étudiés pour les 20 à 25 minutes restantes.

- 12 En effet, l'un des objectifs du dispositif est de favoriser, de débloquer la prise de parole chez ces étudiants en difficulté en anglais. Les tuteurs sont ainsi des "médiateurs" (Annoot, 2001) entre les enseignants, à travers les fiches pédagogiques et les modules de remédiation qu'ils ont conçus, et les étudiants inscrits au dispositif.

La méthodologie

- 13 La méthodologie suivie est celle adoptée pour l'analyse de l'ensemble du dispositif (Poussard et Soteras, 2018) avec le choix de l'outil méthodologique ternaire et trilogique d'Albero (2014), le recueil des données portant ici exclusivement sur les tuteurs. À cette fin, deux questionnaires écrits ont été élaborés en direction des tuteurs : un pré-questionnaire et un post-questionnaire. Le pré-questionnaire comporte cinq questions ouvertes à propos de : leur motivation, ce que c'est qu'être tuteur, comment ils envisagent leurs séances, les bénéfices qu'ils comptent en retirer et les bénéfices que les étudiants en retireront. Le post-questionnaire comprend onze questions. Les six premières questions sont essentiellement d'ordre quantitatif et concernent l'estimation de leur utilisation des fiches pédagogiques et leur évaluation du travail préparatoire effectué par les étudiants. Les cinq questions suivantes sont des questions ouvertes qui incluent des éléments du pré-questionnaire à des fins de comparaison. Elles portent sur : les bénéfices retirés par les étudiants, les séances d'atelier (points positifs et difficultés rencontrées), ce que c'est qu'être tuteur et les bénéfices qu'ils en retirent.
- 14 L'étude porte sur les deux semestres de l'année universitaire 2017-18. Les neuf tuteurs (trois tuteurs et six tutrices) qui sont intervenus étaient alors âgés de 21 à 28 ans, trois étaient en Master 1 LLCER (Langues, Littératures, Civilisations Étrangères et Régionales), quatre en Master 2 LLCER et visaient, à terme, l'enseignement, les deux derniers étaient en Master 2 LEA (Langues Étrangères Appliquées). Trois d'entre eux ont assuré les deux semestres, se répartissant en six tuteurs au premier semestre pour 174 étudiants inscrits et six au second semestre pour 57 étudiants. Les tuteurs ont chacun encadré entre deux et huit groupes d'étudiants par semaine, pendant dix semaines, soit un volume horaire semestriel allant de 15 à 120 heures, selon les cas. Ils sont motivés par l'envie ou la possibilité de partager des connaissances ou une expérience humaine, d'apporter de l'aide, d'acquérir une expérience pédagogique, de renforcer un projet professionnel, comme en attestent leurs réponses à la première question du pré-questionnaire « Citez jusqu'à 3 raisons qui vous ont conduit à postuler à cet emploi de tuteur », un seul tuteur mentionnant en premier lieu le financement de ses études.
- 15 Les données de l'étude présentée sont constituées des trois éléments suivants :
- pour la dimension idéale, les réponses au pré-questionnaire soumis aux tuteurs immédiatement après leur entretien d'embauche, avant de suivre la séance de formation ;
 - pour la dimension fonctionnelle, le contenu de la formation collective au tutorat (présentation du public, du dispositif, des fiches pédagogiques) ;
 - pour la dimension du vécu, les réponses au post-questionnaire soumis aux tuteurs à la fin du semestre, après avoir animé les dix semaines d'ateliers.
- 16 À partir des données recueillies, le corpus de la présente étude a été construit et circonscrit aux données qualitatives liées aux quatre items figurant dans les deux

questionnaires et portant sur les thèmes suivants : être tuteur, les séances d'atelier, les bénéfiques chez les tuteurs, et les bénéfiques chez les étudiants. L'analyse des contenus a consisté à repérer les termes récurrents employés par les tuteurs. Ces termes ont ensuite été regroupés et reformulés en mots-clés afin de pouvoir comparer les résultats dans les trois dimensions du modèle d'Albero (2014).

- 17 Cette analyse de contenus a été complétée, dans la partie discussion, par une analyse linguistique du discours tutorial, afin de mieux éclairer les changements opérés chez les tuteurs.

Les résultats

- 18 Nous présentons les principaux résultats de l'analyse de contenus concernant les quatre thèmes retenus ; être tuteur, les séances d'atelier, les bénéfiques chez les tuteurs, et les bénéfiques chez les étudiants.

Être tuteur

- 19 Les données concernant la question « Qu'est-ce qu'être tuteur ? » reposent sur ce que les tuteurs disent de la façon dont ils imaginent leur rôle dans le pré-questionnaire, sur la formation reçue et sur ce qu'ils disent de leur expérience dans le post-questionnaire.
- 20 Dans le tableau 1, figurent les mots-clés recensés pour les trois dimensions, celle de l'idéal, celle du fonctionnel et celle du vécu. Ce qui est commun aux trois dimensions peut être regroupé en trois thèmes abordés par les tuteurs :
- le public cible, considéré comme ayant des difficultés, des blocages, une confiance à prendre ;
 - l'attitude tutorale matérialisée par de l'écoute, de l'aide et de l'accompagnement, avec une emphase sur la notion d'écoute pour la dimension du vécu ;
 - l'enseignement-apprentissage, à travers les notions telles que le(s) progrès, les connaissances, la transmission, le partage, la communication d'un savoir.
- 21 On peut par ailleurs remarquer que les fondements théoriques évoqués en formation et indiqués dans la dimension fonctionnelle trouvent peu d'écho dans les propos des tuteurs (apprentissage profonds, métacognition, charge cognitive). On note également, dans la dimension du vécu, l'évocation du statut de tuteur.

Tableau 1 – Être tuteur

idéal (pré-questionnaire)	fonctionnel (formation)	vécu (post-questionnaire)
------------------------------	----------------------------	------------------------------

<p>Aider</p> <p>Écouter</p> <p>Transmettre</p> <p>Partager</p> <p>Face aux difficulté(s) de tous, chacun</p> <p>Pour que les étudiants progressent, soient à l'aise, suppriment les blocages, gagnent en confiance en eux</p>	<p>Objectifs :</p> <p>dépasser des blocages,</p> <p>(re)trouver du plaisir,</p> <p>acquérir des connaissances</p> <p>Fondements :</p> <p>sentiment d'auto-efficacité,</p> <p>visée des apprentissages profonds,</p> <p>composante métacognitive,</p> <p>allègement de la charge cognitive,</p> <p>attitude positive</p>	<p>Écouter (s'adapter, être disponible, à l'écoute, proche, patient...)</p> <p>Aider, accompagner aux progrès, à la prise de confiance</p> <p>Redonner le goût à/ l'envie de l'apprentissage de l'anglais</p> <p>Ce qui a marché/pas marché, trouver la façon de communiquer un savoir, être en autocritique</p> <p>Pas de hiérarchie, ni prof ni copain, bienveillance</p>
---	---	---

Les séances d'atelier

- 22 Les données pour les séances d'atelier (cf. Tableau 2) s'appuient sur les réponses à la question « En quelques mots, comment envisagez-vous vos séances ? » du pré-questionnaire pour la dimension idéelle, c'est-à-dire sur ce que les tuteurs disent avoir l'intention de faire, pour la dimension fonctionnelle sur ce qui leur est conseillé de faire dans les fiches pédagogiques et pour la dimension expérientielle sur les réponses à la question « En quelques mots, qu'avez-vous préféré dans vos séances ? ». Il convient d'ajouter qu'ils déclarent par ailleurs utiliser 75% des fiches pédagogiques pour six d'entre eux et 100% pour les trois autres.
- 23 La thématique de l'activité orale est commune aux trois dimensions et évoquée par les termes suivants : « oral », « pratique orale », « participer », « interaction orale », « prise de parole », « expression orale », « conversation », « interaction ».
- 24 Les thèmes abordés à la question précédente « Qu'est-ce qu'être tuteur ? » (cf. supra) sont également présents ici, mais les termes employés peuvent varier selon la dimension : le public cible (« confiance », « s'épanouir », « débloquer », « plus à l'aise »), l'attitude tutorale (« écoute », « aide », « échange », « dialogue ») et l'enseignement-apprentissage (« revoir le travail effectué » « brassage », « répondre aux questions »...).
- 25 D'autre part, les tuteurs, dans leurs réponses aux pré-questionnaires, imaginaient les séances d'atelier sous l'angle de l'atmosphère qui y régnerait, élément non repris dans les réponses aux post-questionnaires qui se concentrent sur l'échange. Enfin, le statut de tuteur est abordé ici dans la dimension de l'idéal, à l'occasion de la question sur les séances d'atelier, et fait écho aux réponses à la question précédente « Qu'est-ce qu'être tuteur ? » (cf. supra) dans la dimension du vécu.

Tableau 2 – Les séances d'atelier

idéal (pré-questionnaire)	fonctionnel (contenu type de fiche)	vécu (post-questionnaire)
<p>Atmosphère animée, ludique mais pédagogique, respectueuse, décomplexée</p> <p>Par écoute, dialogue, échange, pas de hiérarchie tuteur-étudiant, rapport d'égal à égal, non à sens unique</p> <p>Avec beaucoup d'oral puis préparation à l'examen, travailler points faibles, pratique orale, revoir travail effectué</p> <p>Pour les familiariser avec l'oral, mieux comprendre, s'épanouir, participer, prendre confiance en soi</p>	<p>Présentation des objectifs de la séance (aider à, accompagner...)</p> <p>Déroulement avec phase collective de brassage du travail préalablement effectué en ligne, activités d'interaction orale de mise en pratique</p> <p>Objectif de favoriser/débloquer la prise de parole chez ces étudiants en difficulté en anglais</p>	<p>Établir dialogue, échange, côté humain, petits effectifs, aide adaptée à chacun, les sentir plus à l'aise, répondre aux questions</p> <p>Discussion, expression orale, débats, mise en place de dialogues, conversation, interaction (spontanée)</p>

Les bénéfiques chez les tuteurs

- 26 Les données (cf. Tableau 3) sont constituées des réponses au pré-questionnaire pour les bénéfiques escomptés et des réponses au post-questionnaire pour les bénéfiques perçus par les tuteurs, la dimension fonctionnelle ne reposant ici que sur les relevés mensuels des heures effectuées (bénéfice direct d'un salaire) et n'apportant pas d'éléments qualitatifs.
- 27 Les thématiques de l'idéal et du vécu sont communes aux deux dimensions : le tutorat est pensé et vécu comme une expérience humaine et comme une expérience pédagogique. Ce qui diffère, c'est la précision des termes employés pour qualifier ou définir ces expériences, ce qui, en soi, n'est pas surprenant puisque les tuteurs, une fois le tutorat effectué, sont mieux en mesure d'en parler. On peut retenir, pour l'expérience humaine, les notions de plaisir, de satisfaction et de gratification et pour l'expérience pédagogique, les notions d'intérêt des apprenants, de structure et d'organisation de séances, et de difficultés de l'enseignement.

Tableau 3 – Bénéfices chez les tuteurs

idéal (pré-questionnaire)	vécu (post-questionnaire)

<p>Bénéfice humain, sur le plan relationnel, confiance en soi, « savoir si j'ai les épaules pour accompagner des apprenants »</p> <p>Expérience d'enseignement, des compétences pédagogiques, capacités d'enseignement, devenir meilleur pédagogue, expérience de pédagogie et didactique, connaissance d'outils pédagogiques, apprendre à transmettre des connaissances, apprendre à expliquer, apprendre à communiquer sa connaissance de l'anglais</p>	<p>Expérience humaine, intéressant, enrichissant, gratifiant, partage, écoute, plaisant, de plus en plus de plaisir, satisfaction, amélioration de ses capacités à interagir avec les autres, bénéfice humain</p> <p>Expérience d'enseignement, importance d'être patient et ouvert, être confronté aux difficultés de l'enseignement, intéresser les apprenants, structurer un cours cohérent, faire apprendre aux étudiants des règles de grammaire parfois peu évidentes, organiser des séances, voir leur rapport à la langue évoluer, auto-critique, prise de recul par rapport à ses connaissances, expérience de partage de connaissances</p> <p>Se conforter dans son idée d'orientation</p> <p>Pratique plus fréquente de la langue anglaise</p>
---	---

Les bénéfices chez les étudiants

- 28 Les données (cf. Tableau 4) reposent sur les réponses à la question « Quels bénéfices pensez-vous que les étudiants en retireront ? » du pré-questionnaire pour les bénéfices escomptés et sur les réponses aux questions « Avez-vous constaté des progrès chez vos étudiants ? Si oui, sous quelle(s) forme(s) ? Si non, à quoi l'attribuez-vous ? » du post-questionnaire pour les bénéfices perçus, la dimension fonctionnelle n'étant pas renseignée.

Tableau 4 – Bénéfices chez les étudiants, selon les tuteurs

idéal (pré-questionnaire)	vécu (post-questionnaire)
<p>Moins perdus, meilleure confiance en soi, se sentir capables, plaisir, décomplexer leurs problèmes, plus peur de s'exprimer, plus peur des erreurs, plus à l'aise, dépasser blocages/obstacles,</p> <p>Meilleur niveau, mieux maîtriser les bases, meilleur aperçu de la langue, maîtrise satisfaisante de la langue</p>	<p>Plus/meilleure confiance en eux, sans d'être jugés</p> <p>Acquisition du vocabulaire, plus l'aise à l'oral (x4), fluidité, erreurs moins fréquentes (x2), autocorrection (x2), compréhension de la langue orale, production écrite, meilleure compréhension de la langue, plus à l'aise sur points de langue</p> <p>« Vraies lacunes en grammaire/conjugaison mais pas de maîtrise totale en 45mn par séance », « très sérieux et investis mais pas de réels progrès »</p>

- 29 Les bénéfices communs à la dimension de l'idéal et celle du vécu peuvent être classés en deux catégories, les bénéfices d'ordre psycho-affectif autour de la confiance en soi à retrouver et retrouvée, et les bénéfices d'ordre linguistique. On remarque cependant que les tuteurs se focalisent davantage sur la composante psychologique avant leur expérience tutorale alors qu'ils se concentrent sur la composante pédagogique après leur expérience. Un seul tuteur (cf. Tableau 4) exprime des doutes quant aux progrès

réellement accomplis par les étudiants par rapport à une norme de « maîtrise totale » qui semble ne pas avoir évolué avec son expérience de tutorat.

- 30 L'analyse de contenus menée question par question a permis de dégager des thématiques communes : la prise en compte du public cible, l'attitude tutorale, l'enseignement-apprentissage d'une langue, l'activité orale, l'expérience humaine et pédagogique, les bénéfices psychologiques et linguistiques, sans écart manifeste entre les trois dimensions de l'idéal, du fonctionnel et du vécu. Il n'a pas été relevé de réactions de surprise ou de déception par exemple, de la part des tuteurs dans la dimension du vécu. S'il y a convergence dans les thématiques développées par les tuteurs, nous avons cependant noté, en comparant plus particulièrement les dimensions de l'idéal et celle du vécu, certains changements dans les termes employés par les tuteurs ou dans l'importance accordée à certaines notions.

Discussion

- 31 La question posée initialement était celle du bénéfice que les tuteurs peuvent retirer de leur expérience de tutorat en tant que « bénéficiaires secondaires ». Les tuteurs disent tous tirer des bénéfices de leur expérience de tutorat. Cependant, au vu des changements relevés entre l'avant et l'après tutorat, nous pouvons affiner notre question : constate-t-on une évolution de la réflexion des tuteurs sur leur action, sur leur rôle, sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, sachant que l'existence même de questionnaires avant et après le tutorat, a pu contribuer à une posture réflexive, si l'on garde à l'esprit le concept du paradoxe de l'observateur élaboré par Labov (1972) ? Francine Cicurel (2015) évoque chez les enseignants « les "théories personnelles" qui se sont construites (par formation, expérience, observation...), ce qui donne à penser que l'action d'enseignement est basée sur des opinions ou des principes plus ou moins rationnels qui accompagnent ou sous-tendent l'interaction ». Quelles sont ces opinions ou ces représentations, telles qu'elles apparaissent dans le discours tutorial ? Se sont-elles modifiées après leur expérience ?
- 32 L'analyse linguistique du discours des tuteurs indique trois éléments qui semblent caractériser l'action pédagogique des tuteurs : l'intentionnalité de l'action, leur perception du rôle du tuteur et leur conception de l'enseignement/apprentissage d'une langue.

Une action avec une visée

- 33 Catherine Muller (2015), pour étudier « l'agir tutorial » dans un dispositif en ligne, s'appuie sur les travaux sur l'agir professoral de Francine Cicurel selon laquelle « l'action professorale est avant tout une action sur autrui, voulant produire des effets (de connaissance) sur lui » (Cicurel, 2011 : 49, citée par Muller, 2015). Muller ajoute : « à l'image de ce qui se passe dans les cours de langue en présentiel, l'action du tuteur cherche à avoir un effet sur l'état de connaissance de l'apprenant ». En étudiant les indices organisationnels des deux discours tutoraux, celui avant l'expérience de tutorat et celui après l'expérience de tutorat, nous remarquons autant en discours avant tutorat qu'en discours après tutorat, la présence significative de l'expression du but avec « pour » et « afin de/que », par exemple dans l'énoncé suivant :

- 34 « Il s'agit pour moi de transmettre son savoir à des étudiants qui souhaitent progresser afin que ces derniers puissent réussir leurs examens et se sentir plus à l'aise dans la matière en question » (tuteur 7-PréQuest⁶).
- 35 L'action tutorale semble en effet être perçue comme une action orientée, avec une visée. Cela peut être mis en regard de l'emploi de « verbes à relation d'implication » (Felbaum, 1999) ou « verbes implicatifs » (Mørdrup, 1975), tous des verbes à compléments phrastiques, que l'on trouve en proportion égale dans les deux discours, comme « réussir à », « arriver à », « tenter de », « essayer de », « permettre de », « faire + V », et qui témoignent aussi d'une visée, comme dans les exemples suivants :
- 36 « réussir à mettre à l'aise des apprenants en difficultés » (tuteur 8-PréQuest) ;
- 37 « j'essayais de les faire parler » (tuteur 5-PostQuest) ;
- 38 « Cela permet aux étudiants d'être moins timides » (tuteur 9-PostQuest).

Un rôle progressivement plus assumé

- 39 Lors de l'analyse de contenus, nous avons constaté chez les tuteurs d'une part, l'existence de représentations concernant le public cible et l'attitude tutorale avant leur expérience de tutorat, et d'autre part, la stabilité de ces représentations après leur expérience de tutorat. Ces représentations reposent sur les notions suivantes : difficulté, blocage et confiance pour le public cible, aide, accompagnement, écoute et échange pour l'attitude tutorale. Cependant, une analyse comparative des indices énonciatifs dans le discours tutorial avant leur expérience et dans le discours tutorial après leur expérience permet de nuancer ces constatations. L'étude des pronoms personnels, des formes verbales et des modalisateurs montre en effet des différences : après leur expérience, les tuteurs assument plus leurs énoncés et s'y impliquent davantage.
- 40 Ainsi, le pronom personnel « je » est employé plus souvent dans le discours tutorial après expérience, puisqu'on relève 11 « je » pour 842 mots dans le discours avant expérience de tutorat, représentant 50% des pronoms personnels sujet, et 36 « je » pour 1680 mots dans le discours après tutorat, représentant 67% des pronoms personnels sujet.
- 41 En ce qui concerne les formes verbales, si, sans surprise, en discours avant tutorat les temps et les modes utilisés sont le présent de l'indicatif, le futur et le présent du conditionnel et en discours après tutorat le présent de l'indicatif, l'imparfait et le passé composé, il est frappant de constater le nombre d'infinitifs, en particulier en discours avant tutorat. En affinant l'analyse par un relevé des verbes en fonction des différents types de sujet d'énoncé présents, on observe que les verbes employés sans sujet d'énoncé apparent se trouvent dans des énoncés dans lesquels un ou des éléments de la question ne sont pas repris en thème de la réponse, par exemple avec la question « Qu'est-ce qu'être tuteur selon vous ? ». La réponse est uniquement constituée du rhème ou topic le plus souvent à l'infinitif, dans une construction sous-jacente avec dislocation du sujet, comme dans l'énoncé suivant du tuteur 8 :
- 42 « Permettre d'aider les étudiants en difficulté pour qu'ils puissent repartir avec de meilleures bases » (tuteur 8-PréQuest).
- 43 dont la construction sous-jacente est de type attributif A c'est B : « (Être tuteur, c'est) permettre d'aider les étudiants en difficulté pour qu'ils puissent repartir avec de

meilleures bases ». Wagner et Pinchon (1962 : 306-307) définissent l'infinitif comme un mode non personnel et non temporel car il n'y a pas de conjugaison. On peut ajouter sans valeur modale propre. Cette utilisation de l'infinitif est à rapprocher de l'emploi de noms sans article dans le discours tutorial avant expérience, par exemple :

« Expérience dans l'enseignement ; désir d'aider étudiants à aimer l'anglais »
(tuteur 3-PréQuest),

et plus rarement dans le discours après expérience :

« Prise de parole spontanée. Correction » (tuteur 4-PostQuest).

Même si l'on peut penser que le format de certaines questions dans les deux questionnaires (pré- et post-) peut induire ce type de réponses, il convient de souligner le moindre nombre de verbes sans sujet dans le discours tutorial après expérience (11,6% des verbes) par rapport au discours avant expérience (36,9% des verbes) dans lequel certains tuteurs semblent s'exprimer par contenus notionnels (infinitifs, noms sans article) sans assumer leurs énoncés.

- 44 Quant aux modalisateurs, on relève globalement très peu d'expressions s'appuyant sur des verbes modaux ou à valeur modale. L'essentiel des éléments modalisateurs est constitué des adverbes, 19 dans le discours tutorial avant expérience et 76 dans le discours après expérience avec des intensificateurs comme « très », « beaucoup », « bien », « plus », « particulièrement », « réellement », « totalement », « forcément » qui marquent l'implication directe des locuteurs dans leurs productions après leur expérience. On observe le même phénomène dans l'emploi des adjectifs appréciatifs : 15 dans le discours avant expérience de tutorat et 56 dans le discours après tutorat. Les adjectifs appréciatifs sont non seulement en plus grand nombre mais aussi en plus grande variété : 8 adjectifs différents utilisés dans le discours avant tutorat, 37 dans le discours après tutorat.
- 45 Ces éléments d'analyse de discours indiquent l'évolution du positionnement des tuteurs qui, passant d'une projection dans une situation à une situation vécue qui peut donc être qualifiée et « appréciée », semblent s'approprier leur rôle.

Une conception de l'enseignement-apprentissage qui évolue

- 46 Dans le discours tutorial avant leur expérience, les tuteurs mentionnent essentiellement des termes comme « pédagogie » (11 occurrences), « anglais » (10 occurrences), « enseignement » (9 occurrences), « connaissance » (9 occurrences), « langue » (9 occurrences), « partage » (7 occurrences), « transmission » (5 occurrences), « oral » (5 occurrences). Il s'agit de notions très générales, certaines même vagues : la langue, quelle langue ? L'oral, quel type d'oral ? En production ou en réception ? Dans leur discours après l'expérience de tutorat, la fréquence d'utilisation de la plupart de ces termes diminue, quelquefois très sensiblement, par exemple « connaissance », « transmission » et « pédagogie » ne sont plus employés qu'une fois, « enseigner/enseignement » trois fois. Des termes nouveaux apparaissent aussi : « vocabulaire » (3 fois), « grammaire » (4 fois), « erreurs » (2 fois), « fautes » (2 fois), « conjugaison » (1 fois), « production » (1 fois). De la même manière, à côté de « oral » mentionné cinq fois, on peut relever les termes « débat » (4 fois), « conversation » (3 fois), « interaction » (3 fois), « discussion » (3 fois), « expression » (2 fois). D'autres termes sont plus fréquents : « compréhension » (qui passe de 3 à 12 occurrences), « travail/

travailler » (qui passe de 2 à 5 occurrences), « point(s) de langue » (qui passe de 2 à 6 occurrences). Il y a donc là un enrichissement de la parole tutorale, signe d'un affinement de la perception de l'action pédagogique : après leur expérience, les tuteurs s'expriment en termes de capacités langagières (production, compréhension, interaction) qui sont des éléments de lexique du praticien.

Conclusion

- 47 « Le tutorat se base réellement sur une idée de partage et d'écoute, ce qui est très enrichissant et gratifiant » (tuteur 1-PostQuest).
- 48 « J'en retire une expérience de l'enseignement de l'anglais auquel je me destine dans quelques années, et un bénéfice humain dans la mesure où je pense avoir participé d'une manière ou d'une autre à modifier la vision que mes étudiants ont de l'anglais et à les remotiver à s'améliorer » (tuteur 3-PostQuest).
- 49 « Un moyen d'en apprendre indirectement de la part des élèves : les points à améliorer dans l'enseignement, ce qui a marché, ce qui n'a pas marché... et pouvoir par la suite progresser dans la façon de dispenser un cours d'anglais » (tuteur 5-PostQuest).
- 50 Autant de paroles de tuteurs qui témoignent de l'évolution de leur représentation de ce qu'est être tuteur mais aussi de ce qu'ils doivent mettre en œuvre pour enseigner. C'est pour certains une première expérience qui en plus de les aider à confirmer un choix de métier, les fait entrer dans un processus de réflexion didactique et pédagogique de façon « douce ». En effet, les tuteurs se trouvent dans une situation relativement protégée pour faire leurs « premières armes » : avec de jeunes adultes volontaires, en petits groupes, en étant accompagnés, dans leur tâche tutorale avant, pendant et après par une enseignante-coordinatrice, pour une expérience pédagogique et/ou seulement humaine puisque tous ne se destinent pas à l'enseignement (deux tutrices sont en effet des étudiantes de Master LEA), expérience qui permet à certains de verbaliser leur entrée dans une posture réflexive :
- 51 « Un sens certain d'auto-critique, de recul sur mes propres connaissances et surtout une véritable expérience de partage desdites connaissances » (tuteur 8-PostQuest).

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. Dans G. Lameul et C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. (p. 27-53). De Boeck.

Amadiou, F. et Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 19(2). <http://apliut.revues.org/5155> ; <https://doi.org/10.4000/apliut.5155>

Annot, E. (2001). Le tutorat ou « le temps suspendu ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2). (383–402). <https://doi.org/10.7202/009938ar>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.

Cicurel, F. (2015). Une vision de la « fabrique de la parole » en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2). <http://journals.openedition.org/rdlc/693> ; <https://doi.org/10.4000/rdlc.693>

Fellbaum, C. (1999). La représentation des verbes dans le réseau sémantique WordNet. *Langages*, 136. (p.27-40). <https://doi.org/10.3406/lgge.1999.2210>

Galand, B (2011). Réussite scolaire et estime de soi. Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et former*. Sciences Humaines éditions.

Gaonac'h, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. Dans D. Gaonac'h (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. (p. 41-49). Hachette.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Philadelphia Press.

Lebrun, M. (2016). Classes Inversées, étendons et « systémisons » le concept ! Essai de modélisation et de systémisation du concept de Classes inversées. *Blog de Marcel*. <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=740>

Mørdrup, O. (1975). Présuppositions, implications et verbes français. *Revue Romane*, 10(1). https://tidsskrift.dk/revue_romane/issue/view/4022

Muller, C. (2015). La pensée enseignante dans une expérience de tutorat en ligne. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2). <http://journals.openedition.org/rdlc/758> ; <https://doi.org/10.4000/rdlc.758>

Noël, B. (1997). *La métacognition* (2^e éd.). De Boeck Université.

Poussard, C. et Soteras, E. (2018). *Analyse d'un dispositif hybride de remédiation en anglais LANSAD [communication orale]*. Colloque international Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison_2. Montpellier, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01939060>

Salmon, D., Houart, H. et Slosse, P. (2011). Pourquoi mettre en place des dispositifs d'accompagnement et de remédiation, et comment en évaluer l'efficacité ? Dans P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*. (p. 32-38). Presses universitaires de Namur.

Wagner, R. L. et Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Hachette.

NOTES

1. Programme Idefi UM3D - ANR-11-IDFI-0036.
2. Pour des raisons de lisibilité, les termes acteurs, étudiants, tuteurs, enseignants-concepteurs sont utilisés dans la suite de cet article pour désigner les acteurs et actrices, les tuteurs et tutrices, les enseignants concepteurs et les enseignantes conceptrices.
3. Selon les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

4. Tel que défini par Annot (2001): « le tutorat méthodologique et pédagogique consiste en l'accompagnement régulier ou ponctuel d'un groupe d'étudiants par des tuteurs, plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire ».
 5. SMIC : Salaire Minimum de Croissance, soit un taux horaire brut de 9,76€ en 2017.
 6. Élément de réponse du tuteur 7 au pré-questionnaire. Les tuteurs sont numérotés de 1 à 9. Les questionnaires sont notés PréQuest pour les pré-questionnaires et PostQuest pour les post-questionnaires.
-

RÉSUMÉS

Le dispositif hybride de remédiation en anglais Lansad mis en place au Centre de Langues comprend une phase préparatoire distancielle et une phase présentielle sous forme d'ateliers animés par des tuteurs et tutrices. L'étude présentée se concentre sur la perception du dispositif pédagogique par une des catégories d'acteurs, celle des tuteurs, pour mettre en lumière les bénéfices que ces acteurs peuvent retirer de leur expérience de tutorat. En utilisant l'approche « ternaire et trilogique » proposée par Albero (2014) qui prend en compte trois dimensions fondamentales des relations entre acteurs et objets : la dimension de l'idéal, la dimension du fonctionnel de référence et celle du vécu, les points de convergence et les écarts entre ces trois dimensions sont dégagés. L'évolution des représentations sur le rôle de tuteur et sur l'enseignement/apprentissage d'une langue est ensuite discutée.

The hybrid remedial tool set at the Language Center for non-specialist learners of English comprises distance learning preparatory tasks and classroom-work organized in small-group workshops supervised by tutors. The present study focuses on the perception of the pedagogical device by the tutors, one of the categories of actors implied, in order to bring to light the benefits drawn by the tutors from their tutoring experience. Using the threefold model devised by Albero (2014) which takes into account three essential dimensions in the relationships between actors and objects: the dimension of ideas, the operating dimension and the experience dimension, the points of convergence and of discrepancy between the three dimensions are highlighted. The evolution of the tutors' representations on their tutoring task and on language teaching/learning is then discussed.

INDEX

Keywords : tutor, benefits, representation, teaching/learning, language

Mots-clés : tuteur, bénéfices, représentations, enseignement/apprentissage, langue

AUTEUR

CÉCILE POUSSARD

Équipe EMMA, Univ Paul Valéry Montpellier 3

Maître de conférences honoraire en anglais, Cécile Poussard est membre de l'équipe EMMA à l'université Paul Valéry Montpellier 3 où elle a enseigné l'anglais dans le secteur Lansad et la

didactique des langues en licence LLCER. Ses travaux portent sur la didactique de l'anglais oral et l'enseignement numérique. Elle a été la coordinatrice de l'Espace Multimédia - Langues et cultures, puis la directrice du Centre de langues étrangères et régionales, de 2001 à 2016. Elle a également été chargée de mission Idefi UM3D dans son université de 2012 à 2016.
cecile.poussard[at]univ-montp3.fr