

<https://adjectif.net.shs.parisdescartes.fr/spip.php?article182>



# Nouveau métier, nouvelle formation du conseiller en ligne en didactique des langues et cultures étrangères



des recherches - Langues, francophonie et TICE -  
Date de mise en ligne : vendredi 21 septembre 2012

## RECH

---

Copyright © Adjectif - Tous droits réservés

---

## 1. Contexte-problématique

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ont le potentiel d'enrichir l'environnement d'apprentissage des apprenants résidant loin des pays de langue cible. De plus, les apprenants peuvent étudier de façon individuelle une langue étrangère (LE) sans contrainte spatio-temporelle, en exploitant des ressources de leur choix. Malgré ce potentiel, nous constatons souvent des problèmes de sous-exploitation des ressources dans notre contexte, le Japon (Mogi, 2004). Alors que ce pays asiatique est l'un des leaders mondiaux dans l'industrie électronique, le développement de la formation en ligne y est en retard par rapport à d'autres pays car il manque la prise en compte de l'autoformation par l'enseignant ou par le concepteur qui propose aux apprenants des ressources numériques et les encourage à les utiliser. Ceci constitue une problématique que Gremmo (2000) appelle le paradoxe des TIC.

Notre étude de Master 2 avait établi que l'optimisation de l'intégration des TIC dans un dispositif de formation en ligne passait par l'autonomisation des apprenants (Mogi, 2005). Pour que cet avantage soit effectif, il est toutefois indispensable d'étudier les processus d'apprentissages en ligne pour observer les pratiques professionnelles du formateur en didactique des langues et des cultures étrangères (DDL) dans cet environnement médiatisé. Cette réflexion sur notre contexte nous conduit à établir notre problématique sur l'accompagnement du processus d'acquisition en ligne par formateur en DDL dans une formation ouverte et à distance (FOAD), considérée pour nous comme une autoformation à distance, différente de la formation à distance (FAD), formation médiatisée mais non autonomisante.

- Dans quelle mesure les TIC exigent-elles de nouvelles compétences et fonctions du formateur en DDL ?
- Quelles sont les nouvelles fonctions du formateur en DDL exigées dans un dispositif intégrant les TIC, FAD et FOAD ?
- Quelles sont les nouvelles compétences du formateur en DDL requises en FAD et FOAD ?
- Peut-on parler d'un nouveau métier si l'autonomie est une finalité ?
- Peut-on décrire les gestes professionnels du formateur en ligne en DDL et proposer un référentiel ?

## 2. Cadre théorique

Cette partie contient les fondements théoriques : les fonctions du formateur en ligne en DDL ; les théories d'apprentissage et de situations d'activités instrumentées et les nouvelles spécificités apportées par les TIC ; les notions-clés de FAD ou FOAD.

Premièrement nous avons discuté des trois thèmes importants liés au formateur en ligne : les appellations variées, le référentiel de compétences et la formation. Il existe plusieurs termes pour nommer ceux qui aident l'apprenant à apprendre dans la FAD/FOAD : le médiateur, le tuteur et l'accompagnateur. Ces termes ne sont pas bien distingués dans les littératures de ces domaines et sont utilisés de façon ambiguë (Barbot, 2006). Plusieurs référentiels de compétences du formateur en ligne sont proposés, mais il nous faut commencer par construire un référentiel propre s'adressant aux formateurs en DDL en FAD/FOAD, car la plupart des recherches sur les nouvelles compétences du formateur se sont exécutées en dehors de la DDL (Lamy et Hampel, 2007). Pour cette raison, il manque aussi des formations de formateurs en ligne spécifiques en DDL. Les recherches sur les actions et pratiques du formateur en ligne en DDL dans un environnement d'apprentissage médiatisé et autoformatif ne sont pas beaucoup

avancées.

Deuxièmement, nous avons traité des théories et des conceptions au micro-niveau, niveau psychopédagogique. Nous nous situons dans une perspective socio-constructiviste. Cette perspective insiste à la fois sur la médiation sociale de l'expert facilitant la construction des savoirs (Vygotsky, 1985 ; Bruner, 1983) et sur le développement des compétences de l'apprenant et l'intégration de l'instrument, ici des TIC dont l'usage agit sur les actions de l'apprenant (Rabardel, 1993). C'est dans la situation d'activités instrumentées que les nouvelles spécificités sont prises en compte par le formateur en ligne (Lancien, 1998 ; Bélisle, 2002). L'intégration des TIC complexifie les processus d'apprentissage des apprenants et exige d'eux de nouvelles compétences.

Enfin, nous avons abordé les notions-clés, au niveau technico-pédagogique, qui nous intéressent en particulier : la distance, l'ouverture, le dispositif, la médiation, la médiatisation et l'autoformation. D'abord, il existe plusieurs types de « distance » à considérer en apprentissage et en formation : telles que les distances spatiale, temporelle, technologique, socioculturelle, socioéconomique et pédagogique (Jacquinot, 1993). Ensuite, la FOAD qui est additionnée de l'adjectif « ouvert » à la FAD est étroitement liée à l'autoformation (Jézégou, 2005). Le terme de « dispositif » désigne qu'avec les TIC les apprenants sortent du cadre de l'enseignement traditionnel et passent à un nouvel environnement d'apprentissage très flexible et complexe. Cette notion a pour objectif de permettre à l'apprenant d'atteindre l'objectif d'apprentissage visé en faisant appel à l'articulation entre l'utilisation de divers supports, particulièrement des TIC et la variété des modalités de travail flexibles (Pothier, 2003). L'importance de la notion de dispositif provient du fait que l'intégration des TIC a transformé le triangle classique apprenant-enseignant-savoirs et fait apparaître trois faces primordiales : « médiatisation », « médiation » et « autoformation » (Poisson, 2003). L'émergence de ces trois nouvelles faces insiste sur l'évolution du paradigme : du paradigme transmissif au paradigme autoformatif.

L'enjeu de cette recherche est en somme de comprendre la nature de l'intervention du formateur en ligne, de dégager ses fonctions notamment en dispositif médiatisé et autoformatif, environnement complexe, non stabilisé et d'examiner comment préparer à ce qui ressemble fort à un nouveau métier.

## 3. Cadre méthodologique et résultats

Les fonctions et les compétences du formateur en DDLC en FAD/FOAD constituent notre objet de recherche. Nous adoptons l'approche compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2003) et la recherche-action (Paillé, 2004). Cette approche nous permet de rechercher les significations véhiculées par les formateurs et les apprenants à travers une observation participante de leurs actions. Avec cette approche, nous analysons les processus d'apprentissage des apprenants et les interventions des formateurs dans notre terrain de recherche, trois dispositifs différents de FAD/FOAD : « VIFE » ; « FR2003 » ; « Tokyo-Grenoble ». Le premier adopte un dispositif médiatisé et autoformatif (une FOAD), alors que les deux derniers mènent une FAD dans le cadre du cursus institutionnel. Nous utilisons comme données les journaux de bord des apprenants, les transcriptions des entretiens menés avec eux et leurs productions langagières afin d'examiner les questions de recherche.

À partir de l'analyse de nos corpus (particulièrement des journaux de bord des apprenants), les résultats montrent que le formateur en ligne accompagne les apprenants dans la prise en charge de leur apprentissage à travers divers domaines : sémio-technique, linguistique et langagier, socioculturel, métacognitif et psychologique. Ceci signifie que les acquis concernant l'identification du métier de conseiller au sens du CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues) de Nancy peuvent être transférés dans le dispositif médiatisé et autonomisant en DDLC. Par conséquent, nous désignons le formateur en FOAD par le terme de « conseiller en ligne ». Nous précisons quelles sont les fonctions de ce métier en les distinguant de celles du tuteur en ligne sur le plan langagier et autoformatif.

L'analyse des retours des formateurs face aux productions des apprenants en formation en ligne montre que la correction proposée par ceux-là est variée : elle est informative et multimodale. Ainsi des *feedbacks* sont souvent présents dans les dispositifs médiatisés avec tuteurs en hétéroformation tels qu'une proposition de forme correcte ou une explication détaillée. Par ailleurs, certains *feedbacks* incitent les apprenants à l'auto-correction. En fait, c'est cette orientation pour mobiliser les processus d'auto-correction et d'auto-évaluation qui établit la différence entre le conseiller et le tuteur sur le plan langagier.

Afin d'examiner les fonctions du « conseiller en ligne » sur le plan de l'autoformation, nous avons analysé les interactions en ligne entre le formateur en ligne et les apprenants dans le journal de bord interactif dans le projet VIFE. Nous avons d'abord confirmé que les ressources communicatives des interactions en ligne recouvraient celles de l'entretien en face-à-face proposées par Gremmo (1995) même s'il y a des disparités entre les deux types d'unité-conseil en raison de la différence du mode de communication : le court intervalle entre les échanges, le contenu de verbalisation moins volumineux et la sauvegarde automatique du contrat écrit. Nous avons ensuite justifié l'importance des interactions avec le conseiller en ligne à partir des études de cas des quatre apprenants du projet VIFE. Enfin, la réflexion sur les facilitateurs concernant l'autonomisation des apprenants nous a conduit à renforcer la nécessité de concevoir une « leçon zéro » d'autoformation et de manipulation des TIC organisée au préalable.

Nous avons établi un référentiel de compétences du « conseiller en ligne en DDLC » et un projet de formation pour ce métier : il relève pour nous d'un nouveau métier qui ne peut être confondu avec celui de tuteur en ligne. Il n'est pas souhaitable du point de vue de l'efficacité des apprentissages, de continuer à ne voir dans la FAD qu'une alternative destinée à des cas isolés. C'est une nouvelle modalité de formation dont les enseignants de langues doivent s'emparer. Elle leur permet de basculer dans le paradigme de l'autoformation.

## 4. Discussion-perspectives

Cette recherche avait pour objectif d'analyser et de comprendre les nouvelles fonctions du formateur en ligne exigées par l'intégration des TIC en DDLC, notamment dans un but d'autonomisation que les TIC nous semblent pouvoir favoriser. Pour saisir ces fonctions de façon exhaustive, nous observons les comportements d'apprentissage des apprenants dans trois dispositifs de formation en ligne différents dans leur rapport à l'autonomie, mise en oeuvre dans le contexte japonais. Les résultats montrent d'abord que les fonctions de formateur en ligne impliquent cinq types de soutiens : sémio-technique, linguistique et langagier, socioculturel, métacognitif et psychologique. La diversité de la nature des soutiens signifie que le formateur a besoin de s'approprier des savoirs et des savoir-faire qui n'étaient pas exigés avant l'intégration des TIC. Dans le cas où l'autonomisation est une finalité, nous établissons qu'un nouveau métier que nous appelons « conseiller en ligne » apparaît. Ensuite à partir de l'analyse de la correction des productions des apprenants effectuée par les formateurs, nous identifions une spécificité du « conseiller en ligne » en ce qui concerne le développement des processus d'auto-évaluation et d'autocorrection. À partir du fruit de ces observations, nous concevons un référentiel évolutif de compétences du « conseiller en ligne » en DDLC et proposons un projet de formation de ce métier qui impliquerait entre autres de concevoir une « leçon zéro » d'initiation à l'autoformation et à la manipulation des TIC.

Mais notre recherche ne constitue qu'une première étape vers le développement de ce métier. La réflexion sur cette profession nous conduit à trois nouvelles problématiques.

### 4.1. La poursuite des recherches-actions dans le cadre de la didactique professionnelle

Le référentiel est évolutif. Il devrait être renouvelé car de nouvelles compétences seront continuellement exigées par

l'émergence de nouveaux outils (ex. Twitter, Facebook, iPad) et de nouvelles pratiques dans des situations inédites. De plus, il comporte ses limites. Il constitue certainement un outil très utile dans la mesure où les activités de travail sont prescrites par un professionnel. Mais les écarts entre ces prescriptions et les activités réellement effectuées semblent inévitables. Afin de les compléter, nous nous situons dans le cadre de la didactique professionnelle, « l'analyse du travail en vue de la formation » (Pastré, 2009 : 793). Dans ce cadre, nous procéderons à l'analyse du « cours d'action » (Pinsky, 1991). Dans cette approche, l'acteur (opérateur) est invité à reconstruire ce qu'il a fait dans le travail et à trouver du sens dans ce qu'il a vécu à travers l'entretien d'auto-confrontation et l'observation de ses activités. Cette démarche rétrospective et réflexive lui permet de générer de l'apprentissage par et dans le travail.

## 4.2. L'affordance des outils permet de mieux faire prendre conscience des représentations

Nous nous demandons si le conseiller utilise un outil adapté à la démarche d'apprendre à apprendre. Cette question nous amène à prendre en compte la notion d'affordance, attributs de chaque technologie qui facilitent ou entravent une action (Norman, 1996). Cette notion est abordée dans la dimension de l'apprentissage d'une langue étrangère (Mangenot et Zourou, 2008). Par contre, il nous semble que l'outil facilitant l'autonomisation des apprenants sera soumis à controverse. Nous pourrions inventer ce type d'outil au point de vue anthropocentrique : l'outil est conçu en fonction des besoins de l'être humain et de façon à maximiser l'efficacité de son travail. Dans notre cas, il s'agit de savoir quel outil (ou quel système) peut faciliter l'autonomisation des apprenants. Il nous semble important d'approfondir la question concernant les choix technologiques qui vont faciliter l'autonomisation des apprenants.

## 4.3. La question du blended-learning au Japon : risque ou potentialité ?

En tenant compte du contexte japonais, il ne faudrait pas oublier que c'est le modèle du *blended-learning*, composition mixte du présentiel et de la formation en ligne (EAD, FAD ou FOAD), qui est vraisemblablement appelé à se diffuser en Enseignement Supérieur en raison des contraintes institutionnelles (ex. le présentiel reste obligatoire dans la plupart des institutions). Si l'enseignant transférant une attitude directive refuse le travail supplémentaire en dehors de la classe et le confère aux TIC en adoptant le modèle behavioriste, le *blended-learning* risque de renforcer un repli sur le présentiel (Barbot, Debon et Al Shami, 2009). Cependant, est-ce que nous pourrions considérer que le *blended-learning* constitue une occasion historique d'introduire l'auto-apprentissage en langues au Japon où l'autoformation est peu développée (peu de centres de ressources en autoformation) ? Dans ce cas-là, puisque nous avons établi le développement du métier de conseiller en ligne et le changement de la posture de formateur, notre recherche s'avère efficace.

Ainsi l'introduction des TIC, après celle des médias, en DDLC au Japon comme ailleurs, constitue une chance historique de renouveler les modalités d'enseignement en les centrant sur l'apprenant. Il serait dommage de laisser passer cette chance ou de laisser l'intégration des TIC renforcer des pratiques behavioristes car les TIC sont amplificatrices de pratiques (Poisson, 2003). Toutefois, cela suppose une volonté politique et pour notre part la poursuite de travaux de recherche-action.

## 5. références bibliographiques principales

- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges CRAPEL*, 28, 29-46.
- Barbot, M.-J., Debon, C., & Al Shami, S. (2009). Leçon de Palestine : modèles pédagogiques au service de l'interaction et de l'autonomisation. *Acte du colloque EPAL (Échanger Pour Apprendre en Langue) 2009 : conception, instrumentation, interaction*. Disponible sur : [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2009-barbot-debon-alshami.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-barbot-debon-alshami.pdf)

- Bélisle, C. (2003). Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. In M.-J. Barbot & T. Lancien (Coord.) *Notions en questions, Médiation, médiatisation et apprentissage*, 7, 21-33.
- Bruner, J. S. (1983). La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexion sur la théorie de Vygotsky. *Le développement de l'enfant* (pp. 281-291). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-62.
- Gremmo, M.-J. (2000). Autodirection et innovation. *Mélanges CRAPEL*, 25, 5-14.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes - libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Hampshire : Palgrave macmillan.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris : CLE International.
- Mangenot, F., & Zourou, K. (2008). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne. In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues, & V. Quantin (Dir.) *Cahiers du laboratoire de recherche sur le langage, numéro 2, TICE et didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*, 235-273.
- Mogi, R. (2004). *αόζέ~Æ£ÖjWebYPK^'Öéó'žtáfÒ y„Ö£üÉĐÃ~h0„Ö£üÉĐÃ~*. [Comparaison du *feedback* déductif et inductif apporté par le didacticiel interactif pour la compréhension orale]. *Sophia Linguistica*, 52, 35-50.
- Mogi, R. (2005). *Les processus d'apprentissage des apprenants japonais face aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans un dispositif hybride à distance*. Mémoire de Master 2, Université de Charles-de-Gaulle Lille 3.
- Norman, D. A. (1996). *Things that Make us Smart, Defending Human Attributes in the Age of the Machine*. MA : Addison-Wesley Publishing.
- Paillé, P. (2004). Entrée « Recherche-action ». A. Mucchielli (Dir.) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pastré, P. (2009). Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chappelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Éds) *Encyclopédie de la formation* (pp. 793-820). Paris : Presses Universitaires de France.
- Pinsky, L. (1991). Activité, action et interprétation. In R. Amalberti, M. de Montmollin, & J. Theureau (Éds) *Modèles en analyse du travail* (pp. 119-150). Liège : Pierre Madarga.
- Poisson, D. (2003). Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique. In M.-J. Barbot & T. Lancien (Coord.) *Notions en questions, Médiation, médiatisation et apprentissages*, 7, 89-101.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : OPHRYS.

- Rabardel, P. (1993). Représentations dans des situations d'activités instrumentées. In D. Dubois, P. Rabardel, & A. Weill-Fassina (Éds.) *Représentation pour l'action* (pp. 97-111). Toulouse : Octares.
- Vygotsky, L. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.