

ÉTUDE COMPARATIVE DES COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES DANS DEUX FORMATIONS HYBRIDES DE TUTEURS EN LIGNE : INTERACTIONS À DISTANCE EN ASYNCHRONE POUR L'UNE ET EN SYNCHRONE POUR L'AUTRE

Pierre Louay SALAM

Lidilem – Université Grenoble 3

Vasileios VALMAS

ICAR- ENS Lettres et Sciences Humaines, Lyon

Résumé : Cet article se donne comme objectif d'étudier l'impact des modes d'échange en ligne asynchrone et synchrone sur le développement de compétences professionnelles d'enseignement des langues. La recherche se base sur le projet le Français en (1^{ère}) ligne qui se déroule dans deux universités (Grenoble 3 et Lyon 2) et met en relation des étudiants de master professionnel Français langue étrangère (FLE) et des étudiants-apprenants de français d'universités partenaires en utilisant une plateforme de formation pour la première et un outil de messagerie instantanée multimodale pour la seconde. Après avoir exposé les deux dispositifs et réfléchi sur la notion de compétence, nous avons développé une grille d'analyse qui a été appliquée à des entretiens semi-directifs. Cette analyse de contenus nous a permis de faire ressortir deux référentiels de compétences que nous avons comparé afin d'identifier les compétences communes et celles propres à chacune des modalités.

Mots clés : Formation en ligne – compétence – référentiel – formation d'enseignants – didactique des langues – tuteur – français en première ligne – échange – synchrone – asynchrone

1. Introduction

Depuis l'explosion de la formation en ligne, la majorité des centres d'enseignement de langues se sont mis au « web » en se dotant de plateformes de formation, payantes ou gratuites, et de logiciels de communication pour améliorer l'autonomie des apprenants. Les enseignants ont été mis progressivement à contribution et ont été encouragés à intégrer les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui permettent désormais des modalités inédites de travail en présentiel et à distance.

Il est évident que l'introduction de ces nouveaux outils exige le développement de nouvelles compétences et les différents acteurs doivent adapter leurs connaissances pour répondre aux nouveaux besoins. Cela nécessite de repenser la formation, initiale et continue, des formateurs pour mieux répondre à ce besoin.

Plusieurs projets de recherche-action sont apparus et ont permis de repenser les échanges enseignant-apprenants, dont le Français en (1ère) ligne (F1L) qui est l'objet de notre recherche dans cet article. L'évolution de ce projet a permis de mettre en place deux modalités de travail à distance : asynchrone et synchrone. Notre recherche collaborative s'intéresse à la question des compétences nécessaires pour assurer une fonction d'enseignant de langue en ligne. Nous allons nous employer à définir une grille de compétences qui permettent d'identifier les capacités qui ont permis aux étudiants d'exercer leur fonction que ce soit dans le cadre d'échanges synchrones ou asynchrones.

Après avoir présenté notre objet et notre méthodologie d'analyse, nous nous intéresserons à la question épineuse de la définition de la compétence professionnelle. Suite à cela, nous détaillerons les paramètres retenues pour l'élaboration de notre grille d'analyse qui a permis de réaliser deux référentiels de compétences. Nous concluons notre travail par une analyse comparative des deux dispositifs.

2. Le projet F1L : un projet, deux modalités

Comme cela est indiqué sur son site officiel¹, le F1L a débuté en 2002-2003 et vient de conclure sa septième année. Ce projet consiste à faire concevoir des tâches à des étudiants en deuxième année de master de FLE à l'intention d'un public distant, australien, américain, espagnol ou japonais (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006). Le projet a évolué en suivant le mouvement des fondateurs et il s'est retrouvé depuis l'année 2006-2007 dans deux universités françaises à savoir : l'université de Grenoble 3 et l'université de Lyon 2. La principale différence est sur la modalité des interactions pédagogique à distance. En effet, elles ont lieu en mode synchrone à l'université de Lyon 2 (Develotte & al., 2008) et en mode asynchrone à l'université de Grenoble 3 (Salam, 2008).

Nous présenterons dans ce qui suit l'organisation de travail de chaque université et pour des raisons d'ancienneté, nous avons fait le choix de commencer par Grenoble 3 puis de passer à celle de Lyon 2. Dans les deux cas, il s'agit des promotions 2006-2007 qui sont aussi l'objet de chacune des thèses respectives des auteurs de cet article.

2.1 Dispositif asynchrone (Grenoble)

Ce projet a été intégré à un cours universitaire qui s'intitule Apprentissages collectifs assistés par ordinateur. Il s'agit d'un cours optionnel de la deuxième année de master (M2) alors que tous les étudiants ont déjà suivi en M1 un cours obligatoire d'intégration des TICE.

¹ Site internet officiel : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

Durant cette promotion, neuf étudiants grenoblois ont eu à gérer soixante-deux apprenants japonais de l'université de Sophia à Tokyo (niveau A2/B1) pendant un semestre universitaire. Leurs charges étaient de concevoir des tâches utilisant internet, de les déposer sur la plateforme (Moodle) du partenaire, d'animer les échanges avec les apprenants (négociation du sens, problèmes techniques, échanges socio-affectifs...etc.) et enfin de corriger leurs productions. Nous séparons cette mission en deux phases : La phase de conception qui se faisait en binôme (à l'exception d'un trinôme) et la phase de tutorat (suivi et correction) où chaque tuteur gérait son propre groupe d'apprenant (entre 4 et 8 apprenants).

Les échanges ont eu lieu exclusivement sur une plateforme Moodle qui dépend de l'université partenaire. L'outil privilégié a été le forum (asynchrone) à l'exception de deux chats. Les apprenants disposaient d'une semaine pour répondre après le lancement de la tâche. Une fois ce délai fini, ils avaient une nouvelle tâche et ainsi de suite jusqu'à la fin du semestre. Les étudiants suivaient en parallèle un cours présentiel hebdomadaire, organisé en deux parties de deux heures: une partie dans une salle informatique pour répondre aux problèmes techniques et une partie dans une salle de cours classique où l'enseignant donnait un cours théorique tout en invitant les étudiants à la réflexion sur leur formation.

2.2 Dispositif synchrone (Lyon)

Vu la généralisation du haut débit, la formation proposée dans le cadre du projet F1L a pu être mise en place en mode synchrone à la rentrée de 2006 (Develotte et al., 2008). Ainsi, un dispositif vidéographique synchrone pour l'apprentissage du FLE a été installé permettant à des binômes d'apprenants américains de l'université de Californie à Berkeley (UC), de niveau intermédiaire, d'interagir à travers le logiciel Windows Live Messenger en temps réel à l'oral, à l'écrit et en utilisant une webcam avec les tuteurs, binômes d'étudiants du master 2 professionnel de l'université Lumière Lyon 2.

Le tutorat se déroulait sur une base hebdomadaire et faisait partie d'un cours de FLE. L'organisation du tutorat suivait le programme prévu du côté américain afin de pouvoir s'intégrer dans les objectifs pédagogiques de l'enseignante et renforcer la motivation des apprenants de sa classe. Chacune des huit dyades de tuteurs français s'était chargée de réaliser une des huit séances pédagogiques du cours. La durée de l'interaction était de trente minutes sur les cinquante minutes du cours dispensé.

Après une première période, du début de l'année académique 2006-2007 jusqu'à la fin octobre 2006, où les étudiants de Lyon 2 avaient des cours théoriques sur la formation ouverte et à distance (FOAD) et sur la conception de tâches multimédia, l'organisation de la formation a pris un format précis à partir de la fin janvier 2007 jusqu'à la fin mars 2007. Chaque séance était divisée en trois phases : Pendant la première heure, un binôme de tuteurs qui changeait chaque semaine, était chargé de présenter en classe une tâche destinée à susciter des interactions. Les autres pouvaient s'inspirer de cette présentation et l'adapter. Pendant la deuxième heure, tous les binômes restaient dans la salle informatique pour échanger avec les apprenants américains sauf « le binôme de la semaine » qui passait dans un bureau à côté afin d'être filmé en situation de tutorat. La troisième heure était dédiée à la mise en commun et le débriefing avait lieu dans une salle de réunions. Cette phase commençait généralement avec le binôme en situation de tutorat filmé qui présentait des parties de la vidéo de leur interaction. En étant auto-confrontés, alors, ils commentaient leur propre expérience, ce qui suscitait un débat et un partage de l'expérience en collectif.

3. Objectifs de la recherche

Notre recherche s'intègre dans deux champs : celui de l'analyse des compétences professionnelles pour enseigner (que nous détaillerons plus loin) et celui de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur et plus précisément l'étude des « interactions pédagogiques en ligne » (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006, Mangenot, 2007). En effet, les étudiants mettent en place des tâches d'apprentissage en ligne qui permettent de développer des échanges avec les apprenants, aussi appelé « scénario de communication » (Mangenot, 2008).

Travaillant chacun de notre côté sur l'un et l'autre dispositif, l'équipe responsable du projet nous a demandé de proposer une analyse des compétences que le FIL a permis aux étudiants de développer. L'objectif à long terme serait de mettre en place un référentiel de compétences des enseignants de langue en formation en ligne. Deux réflexions se sont imposées à nous dès le début de notre collaboration, la première sur le nom de la fonction des étudiants et la seconde sur les effets des deux modalités d'échanges, à savoir en synchrone ou en asynchrone, sur l'acquisition de compétences. Cette double interrogation nous a poussés à nous intéresser au champ des compétences professionnelles et à l'élaboration de notre méthodologie d'analyse.

Afin d'élaborer les paramètres d'un outil d'analyse, nous nous sommes posés les questions suivantes : Quelles sont les compétences nécessaires pour être un tuteur de langues en ligne ? S'agit-il de compétences nouvelles ou différentes de celles nécessaires pour assurer un cours traditionnel de langue ? Quelle influence a le mode d'échange, asynchrone ou synchrone, sur la construction des compétences des étudiants ? Quelles sont les compétences communes et celles spécifiques à chacun des dispositifs ?

Notre objectif final est de modéliser les facteurs d'efficacité de ce genre de projet dans la formation de formateurs. Ce travail nous permettra, entre autre, de développer une description détaillée des fonctions du « tuteur en ligne », à l'intention des étudiants qui vont intégrer ce projet. Ce résultat leur permettrait d'identifier les compétences qu'ils ont déjà et celles qu'ils vont acquérir comme l'appropriation des environnements techniques de travail ou d'outils d'échange en ligne.

4. Méthodologie

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons adopté une méthode en deux phases : La première a consisté à faire une double recherche : bibliographique et professionnelle. Notre intention est d'identifier des grilles-référentiels proches de celle que nous souhaitons mettre en place et de les relier aux exigences du marché de l'emploi. En croisant ces résultats, nous avons mis en place notre propre grille que nous avons déclinée en une arborescence de familles principales dont chacune comporte des compétences spécifiques.

La seconde phase est l'analyse qualitative de contenu de chaque corpus. En partant des grilles d'entretien, nous avons identifié les questions liées à notre analyse et nous avons relié certaines parties des énoncés des étudiants à chacune des familles de notre grille. Cela nous a permis de décrire des sous-compétences et des capacités que nous avons classées dans les compétences spécifiques de chaque famille, ce qui a donné naissance à deux référentiels de compétences. Nous avons comparé nos résultats afin de pointer les points communs des deux modalités ainsi que les différences.

5. Les compétences d'un enseignant de langue étrangère

Au début de cette partie, une précision terminologique s'impose : nous ne traiterons pas, dans cette contribution, les compétences langagières ou linguistiques (Cuq, 2003), comme il est d'usage dans les recherches en didactique des langues. Nous cherchons à définir les compétences de l'enseignant de langue impliqué dans des dispositifs de formation en ligne (Mangenot, 2007).

Dès le début de notre travail collaboratif, nous sommes arrivés à cette conclusion : opter pour une définition de la compétence n'est pas chose aisée, face à une profusion de définitions dans la littérature spécialisée. Chaque auteur revendique « sa » définition de la compétence et ses méthodes d'analyse. Selon Bélisle et Linard (1996, 26) la compétence « a évolué pour désigner aujourd'hui une habileté acquise grâce à l'assimilation d'informations pertinentes et à l'expérience. En d'autres termes, c'est un savoir-faire ou une qualification reconnus qui permettent de circonscrire et de résoudre des problèmes spécifiques relevant d'un domaine précis d'activité. » Dolz et Ollagnier (2002, 8) considèrent que « la notion de compétence désigne la capacité à produire une conduite dans un domaine donné. »

Ropé et Tanguy (1994, 14) affirment qu'elle « ne peut être apprécié, mesuré que dans une situation donnée. » Coulon et Haeuw (2001, 145) confirment ce point de vue et précisent qu'une bonne définition doit « relier la compétence à l'action, autrement dit considérer que la compétence n'existe pas en dehors de l'usage que l'on en fait, et qui plus est, et c'est le plus important, dans un contexte donné. »

Nous considérons que le métier d'enseignant (Perrenoud, 1999, 16) n'est pas « immuable. Ses transformations passent notamment par l'émergence de compétences nouvelles (liées par exemple au travail avec d'autres professionnels ou à l'évolution des didactiques) ou par l'accentuation de compétences reconnues. »

Nous avons donc décidé de retenir la définition de la norme AFNOR X50-570 d'avril 1992 qui considère la compétence comme une « mise en œuvre de capacités en situation professionnelle qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité » (Beau, 2008, 41). Notre objectif final est d'arriver à finaliser un référentiel de compétences pour chaque mode d'échange du projet FIL que nous considérons comme un (Perrenoud, *opt.cit.*, 17) « instrument pour penser les pratiques, débattre d'un métier, repérer des aspects émergents ou des zones controversées. »

De manière générale, les référentiels se présentent comme des listes d'actes et de performances observables détaillant un ensemble de compétences (Beau, *opt.cit.*). Comme il s'agit ici d'une formation de formateurs en FLE, il nous a semblé intéressant, voire nécessaire, d'adopter une double démarche : identifier les référentiels déjà existants et les fiches métiers auxquels le projet prépare les étudiants.

Nous avons recherché les différents référentiels déjà existants dans la littérature spécialisée sur les compétences d'un enseignant afin de les croiser. Après en avoir sélectionné six qui nous paraissaient correspondre à notre domaine de recherche, nous les avons analysés afin de faire ressortir les compétences que nous pouvons réutiliser. Bien que Perrenoud (*opt.cit.*) établisse un référentiel comportant dix familles de nouvelles compétences pour enseigner, nous ne pouvons pas toutes les prendre en compte car plusieurs concernent plutôt l'enseignement scolaire. Nous en avons gardé quatre : organiser et animer des situations d'apprentissage, gérer la progression des apprentissages, travailler en équipe, se servir des technologies nouvelles.

Barbot et Camatarri (1999, p. 191) définissent un « nouveau profil de compétences de la profession d'enseignant » en prenant cinq pôles de compétences fondamentales : compétence à analyser le contexte socio-culturel, disciplinaire et transdisciplinarité, méta-cognitives, sémiotiques, et pédagogiques. Dans un essai de présentation des nouveaux métiers liés aux TICE, Mangenot (2005, 163) propose de distinguer entre quatre grandes familles de

compétences : les compétences technologiques de base (« *elles seront également un pré-requis pour la plupart des autres fonctions* »), celles liées à l'accompagnement pédagogique, celles liées à la gestion et celles en rapport avec la conception de ressources technologiques. Denis (2003, 28) considère, suite à un travail de recherche sur la formation de tuteurs, qu'ils doivent acquérir « *un profil de compétences en adéquation avec les rôles qu'ils doivent remplir* ». En se basant sur ces observations des fonctions tutorales, elle les classe en trois catégories : pédagogiques et relationnelles, techniques et disciplinaires.

Dans une étude qui a permis de mettre en place la grille Compétice², Coulon, et Haeuw (2001) proposent un référentiel des compétences du formateur en FOAD en distinguant vingt-six compétences, qu'ils ont classées en neuf familles. Nous avons apprécié l'importance du type de compétences (savoir, savoir faire et savoir-être) et la distinction entre les différents champs d'application de celles-ci : le macro-niveau (sociétal), le méso-niveau (l'institution), le micro-niveau (la relation individuelle). Haeuw (2003, 52) explique que leur objectif était de « *proposer une grille d'observation, voire un outil de diagnostic (...) à repérer les déficits de compétences de cette équipe et, par conséquent, à dresser la liste des objectifs à atteindre pour remédier à ces déficits de compétences.* » Ce qui s'accorde avec notre objectif de recherche.

Il existe aussi des grilles plus spécialisées dans les compétences techniques, dont la plus parlante nous semble être le référentiel C2I enseignant³ qui comprend vingt-sept compétences réparties en sept domaines. Il « *visé à attester des compétences professionnelles communes et nécessaires à tous les enseignants pour l'exercice de leur métier dans ses dimensions pédagogique, éducative et citoyenne à travers les champs suivants.* »

Ayant également pris en considération le fait que les étudiants des masters professionnels visent à trouver un emploi à l'issue de leur formation, nous avons consulté plusieurs fiches métiers qui reflètent leurs objectifs d'insertion professionnelle. Certaines d'entre elles sont également spécifiques à la nature du projet FIL.

Nous avons croisé des fiches de métiers par code du Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) de l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE). Les fiches des métiers de l'ANPE consultées à partir de son site sont celles du :

1. « Lecteur/Lectrice de langue étrangère » (Code ROME 22121) ;
2. « Formateur/Formatrice » (Code ROME 22211) ;
3. « Développeur/Développeuse multimédia » (Code ROME 32321).

Nous avons également identifié des fiches de métiers sur le site de l'Association pour l'emploi des cadres (APEC) et sur celui de la Chambre de commerce et d'industrie (CCI) de Paris (Hauts de Seine). La fiche métier de l'APEC consultée à partir du site est celle du « Développeur multimédia junior » et celle de la CCI de Paris est « Concepteur multimédia ».

Les domaines qui reflètent les compétences acquises lors de la formation au sein des deux dispositifs sont ceux de la formation, du conseil, de l'enseignement des langues étrangères, du multimédia et de la FOAD.

Nous avons donc abouti à nommer cette profession « concepteur-tuteur en FLE/TICE », parce que nous avons vu que les compétences développées font partie du champ d'action de la conception de dispositifs techno-pédagogiques ainsi que celui du tutorat en ligne.

2 Un outil de pilotage pour gérer les compétences des acteurs des projets TICE et accessible en ligne à l'adresse : <http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

3 <http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i2e/referentiel/>

6. Construction d'un outil d'analyse

Afin d'analyser les compétences développées par les étudiants, nous avons construit une grille de compétences. Nous avons retenu quatre grandes familles de compétences. Il s'agit : a) des compétences socioculturelles et collaboratives, b) des compétences pédagogiques et disciplinaires, c) des compétences techniques et d) des compétences de réflexion et de formation de soi.

Chaque grande famille de compétences comprend des compétences spécifiques. Plus analytiquement, la famille des compétences socioculturelles et collaboratives comprend les domaines de la gestion de la relation socio-affective, de la collaboration entre les différents acteurs et de l'interculturel. La famille des compétences pédagogiques et disciplinaires comporte celles de la planification d'un cours, de la gestion des interactions avec les apprenants et du temps de formation ainsi que les compétences spécifiques au domaine du FLE. Puis, la famille des compétences techniques inclut deux genres de compétences, celle du maniement des TIC et celle de l'utilisation pertinente de ces outils dans des séquences pédagogiques, que nous avons nommée *sémio-pédagogique* (Peraya, 2008). La famille des compétences de réflexion et de formation de soi contient l'acquisition des savoirs, qu'ils soient généraux ou spécifiques au projet, ainsi que le développement d'une réflexion sur son apprentissage qui permet aux étudiants de mettre à profit cette formation.

Pour des raisons de visibilité de notre grille nous la présentons également sous la forme de tableau :

- A. Compétences socioculturelles et collaboratives :
 - A.1. Compétences socio-affectives ;
 - A.2. Compétences collaboratives ;
 - A.3. Compétences interculturelles.

- B. Compétences pédagogiques et disciplinaires :
 - B.1. Compétences de planification pédagogique ;
 - B.2. Compétences de gestion des interactions avec les apprenants ;
 - B.3. Compétences de gestion du temps ;
 - B.4. Compétences disciplinaires (linguistique ou langagière).

- C. Compétences techniques :
 - C.1. Compétences d'utilisation des TIC ;
 - C.2. Compétences *sémio-pédagogiques*.

- D. Compétences de réflexion et de formation de soi :
 - D.1. Acquérir des savoirs universitaires ;
 - D.2. Acquérir des savoirs spécifiques au projet ;
 - D.3. Développer un esprit de réflexion et de critique.

Durant les différentes phases de la conception de cette grille, il nous a semblé difficile de distinguer des familles de compétences hermétiquement séparées les unes des autres et nous restons bien conscients que chaque paramètre peut avoir des retentissements sur les autres. Chaque famille est en rapport avec les autres avec qui elle interagit constamment. En effet, chaque acteur développe l'ensemble de ces compétences en même temps et en relation les unes avec les autres.

7. Analyses et résultats

Notre analyse s'est faite en deux phases, dans la première nous avons identifié deux référentiels de compétences des étudiants participant à chaque dispositif (*cf.* Annexe) et puis nous avons mutualisé nos deux référentiels afin de les comparer et de faire ressortir les points communs et les différences.

7.1 Filtrage des deux corpus d'entretiens semi-directifs

Adoptant un modèle de travail coopératif, chacun d'entre nous a analysé son corpus à travers la grille présentée dans la partie précédente. Nous avons classé les compétences identifiées dans deux référentiels. Il est intéressant de mentionner que nous avons cinquante trois compétences pour le dispositif de Grenoble 3 et quarante neuf pour celui de Lyon 2. Les référentiels ainsi obtenus sont présentés en Annexe.

7.2 Comparaison des deux grilles

Pour comparer les deux dispositifs, nous avons confronté chacun des référentiels à l'autre et nous avons identifié les compétences communes en reprenant chacune des grandes familles de compétences.

Nous avons adopté un système de tableau reprenant chaque compétence à part et en montrant bien les compétences communes dans une ligne et suivi par celles qui nous paraissent spécifiques à chaque mode. Dans un souci de visibilité, nous avons précédé chaque compétence par un G (pour le dispositif de Grenoble 3 asynchrone) et un L (pour celui de Lyon synchrone).

Compétences socioculturelles et collaboratives

L'élément le plus significatif de cette partie de l'analyse est l'importance de la relation socio-affective pour la réussite des interactions en ligne, qu'elles soient synchrones ou asynchrones. La spécificité du mode d'échange est bien présente puisque le socio-affectif s'exprime à travers le contact direct dans le mode synchrone (qui rappelle un peu la « chaleur » d'un cours présentiel) alors que dans le mode asynchrone, il s'agit plus d'une gestion de la présence à distance aussi appelée dans le jargon *awareness* (Peraya, 2009) à travers les smileys ou la personnalisation des messages et des profils (usage d'une photo). La deuxième compétence commune est sur la collaboration en équipe de binômes, qui est aussi marquée par la différence de mode d'échange qui oblige les acteurs à adopter des gestions différentes de travail. Les deux dispositifs réalisent l'un des objectifs des concepteurs du projet F1L, à savoir créer des échanges avec des apprenants se trouvant dans des pays éloignés de la France en leur transmettant des éléments culturels tout en s'ouvrant à la leur.

	Grenoble – asynchrone	Lyon –synchrone
Compétences communes	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un échange affectif dans un dispositif très formel (G.A.1.1./L.A.1.3.) • Travailler en binômes (G.A.2.1./L.A.2.1.) • Effectuer un échange interculturel avec les apprenants (G.A.3.2./L3.1.) 	
Compétences spécifiques à chaque mode	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer et faire circuler les signes de la présence à distance (G.A.1.3.) • Remplacer son partenaire s'il est absent auprès de ses apprenants (G.A.2.5.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir détendre l'atmosphère et établir un bon contact (L.A.1.5.) • S'entraider/ Soutenir son collaborateur en cas de moments de silence (L.A.2.2.)

Tableau 1 – Compétences socioculturelles et collaboratives

Compétences pédagogiques et disciplinaires

Nous avons vu que certaines compétences communes concernent la conception d'un tâches pédagogiques, l'explicitation précise des consignes et la gestion du temps. Ce qui ressort pour Lyon est la nécessité d'une anticipation des problèmes techniques en ayant des activités de réserve ainsi que l'intensité du travail face au peu de temps. La gestion du temps a une définition très différente en asynchrone même si les étudiants ont ressenti un besoin de le limiter et d'y adapter leurs tâches. Le tableau suivant rend plus visibles nos résultats :

	Grenoble – asynchrone	Lyon –synchrone
Compétences communes	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir un scénario pédagogique (G.B.1.1./L.B.1.6.) • Expliciter et préciser plus finement les consignes des tâches (G.B.1.4/L.B.1.4.) • Gérer son propre temps entre les deux phases pédagogiques (G.B.3.1./L.B.3.5.) 	
Compétences spécifiques à chaque mode	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre des contraintes temporelles pour le retour du travail (G.B.1.8.) • Corriger les productions en prenant un temps de réflexion (G.B.2.2.) • Adapter les tâches au temps de travail des apprenants (G.B.3.2.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Anticiper en ayant des activités en réserve au cas où il y a de gros blancs à cause des problèmes techniques (L.B.1.2.) • Reformuler et corriger en direct (L.B.2.4) • Travailler de manière intense pendant un créneau précis (L.B.3.3)

Tableau 2 – Compétences pédagogiques et disciplinaires

Compétences techniques

Toute intégration d'un outil dans un enseignement nécessite une assimilation de ses différentes fonctions techniques afin d'avoir une image d'ensemble qui permette à l'utilisateur de bien l'exploiter. Cette phase d'acquisition ne peut se passer sans des problèmes mais nous avons observé que certains restent spécifiques au mode de communication adopté. Les étudiants ont fait leur possible pour les dépasser afin de réussir l'échange avec les apprenants. Cette compétence d'adaptabilité nous paraît primordiale pour tout acteur voulant se lancer dans un projet d'intégration des TICE.

	Grenoble – asynchrone	Lyon –synchrone
Compétences communes	<ul style="list-style-type: none"> • S'adapter aux contraintes techniques (G.C.1.1./L.C.1.4) • Repérer des ressources exploitables sur internet (G.2.4./L.2.6.) 	
Compétences spécifiques à chaque mode	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser une plateforme de formation Moodle (outil forum, chat et suivi) (C.1.2.) • Choisir l'outil adapté pour corriger la production des apprenants (C.2.3.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser un logiciel de messagerie instantanée (Windows Live Messenger) dans toutes ses fonctionnalités (C.1.5.) • Utiliser toutes les modalités (chat écrit, vidéo, son) d'un logiciel de messagerie instantanée lors d'un échange pédagogique (C.2.2.)

Tableau 3 – Compétences techniques

Compétences de réflexion et de formation de soi

Nous avons constaté que les deux dispositifs ont en commun la compréhension des transformations induites par l'usage des TIC dans la formation de langues en ligne. Par

contre, ce qui est spécifique au dispositif de Grenoble est l'auto-évaluation de leur travail de la part des tuteurs, tandis que pour le dispositif de Lyon, c'est la prise de conscience de ses compétences en s'auto-confrontant. Donc, ce que nous avons conclu de l'analyse de cette catégorie des compétences est l'importance du débriefing et de l'auto-évaluation pour la prise de conscience de ses propres compétences ainsi que la nécessité de partager ses acquis en groupe. Dans le tableau qui suit cette classification est plus claire :

	Grenoble – asynchrone	Lyon –synchrone
Compétences communes	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les transformations induites par l'usage des TIC dans la formation de langues en ligne (G.D.1.2./L.D.1.1.) • Connaître le projet et sa pédagogie (G.D.2.1./L.D.2.1.) 	
Compétences spécifiques à chaque mode	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-évaluer son travail aux niveaux méso et macro (D.3.4.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de ses compétences en s'auto-confrontant (D.3.2.)

Tableau 4 – Compétences de réflexion et de formation de soi

8. Perspectives de la recherche

Suite à ces différentes analyses, nous projetons de passer à une phase de validation des référentiels de compétences en mode asynchrone et synchrone. Pour cela, nous nous emploierons à concevoir des questionnaires que nous soumettrons aux étudiants de la promotion 2009-2010 au début de leur formation ainsi que des grilles d'entretien semi-directif pour la fin.

En amont, une mise en commun nous paraît nécessaire à travers la mise en place d'un référentiel commun comportant dans chaque famille les compétences communes et celles spécifiques à chaque mode. Ce référentiel commun du « concepteur –tuteur en FLE & TICE » pourrait être mis en ligne sur le site du projet FIL.

A la suite de cet approfondissement de la recherche, le référentiel pourrait être proposé aux organismes qui s'occupent de l'emploi en France afin de contribuer à une certaine stabilisation de la profession en question.

Bibliographie

- BARBOT, M.-J. & CAMATARRI, G., 1999, *Autonomie et apprentissage, L'innovation dans la formation*, Paris : PUF.
- BEAU, D., 2008, *La boîte à outils du formateur*, Paris : Edition d'organisation.
- BELISLE, C. & LINARD, M., 1996 « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? » *Education Permanente* 127, *Technologies et approches nouvelles en formation*.
- COULON, A. & HAEUW, F., 2001, L'évolution du métier de formateur, rapport d'étude, accessible en ligne à l'adresse : http://www.centre-inffo.fr/L-evolution-du-metier-de-formateur.html#outil_sommaire_1
- DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F., 2006, « Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens », *Le Français dans le monde, R&A*, N°40, Paris : CLE.
- DENIS, B., 2003, « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? » *Distance et Savoirs*, Vol.1, N°1, pp. 19-46 Paris : CNED Lavoisier.

- DEVELOTTTE, C., GUICHON, N., KERN, R., 2008, « Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? », *ALSIC*, vol.11, n° 2, pp. 129-156, accessible en ligne à l'adresse : <http://alsic.revues.org/index892.html?file=1>
- DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. (dir.), 2002, *L'énigme de la compétence en éducation*, coll. Raisons éducatives, Bruxelles : De Boeck.
- HAEUW, F., 2003, « Vers un redéploiement des compétences des formateurs dans les dispositifs de FOAD », *Distance et Savoirs*, Vol.1, N°1, pp. 47 – 59 Paris : CNED Lavoisier.
- MANGENOT, F., 2005, « Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE ? », *Les Cahiers de l'Asdifle* n°16, Les métiers du FLE, p. 163-176. Paris, Association de didactique du français langue étrangère.
- MANGENOT, F., 2007, « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? » In Gerbault, J. (coord.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, Paris : L'Harmattan.
- MANGENOT, F., 2008, « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne ». In Sidir, M., Baron, G.-L., Bruillard, E. (dir.) *Jocair 2008* Paris : Hermès, Lavoisier.
- PERAYA, D., 2008, « Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation, Les enjeux de l'information et de la communication », *Les enjeux, revue du Gresec*. Consulté à l'adresse : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php
- PERRENOUD, P., 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, coll. Pédagogie, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- ROPE, F. & TANGUY, L., 1994, *Savoirs et Compétences, De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmattan, 243 p.
- SALAM, L. P., 2008, « Former par la conception : objectifs et efficacité ». In Sidir, M., Baron, G.-L., Bruillard, E. (dir.). *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (Jocair 2008)* (pp. 349 - 361). Paris : Hermès, Lavoisier.

Annexe : les deux référentiels

Référentiel de compétences des tuteurs en mode asynchrone (Grenoble) :

A. Compétences socioculturelles et collaboratives

A.1. Compétences socio-affectives

- A.1.1. Créer un échange affectif dans un dispositif très formel
- A.1.2. Être proche virtuellement des apprenants
- A.1.3. Partager sa vie personnelle avec les apprenants
- A.1.4. Personnaliser les réponses ou les corrections
- A.1.5. Positiver la production des apprenants
- A.1.6. Être dynamique et motivant
- A.1.7. Gérer et faire circuler les signes de la présence à distance

A.2. Compétences collaboratives

- A.2.1. Travailler et échanger en binômes
- A.2.2. Collaborer en équipe en présentiel et à distance pour concevoir une tâche
- A.2.3. Coopérer en équipe en présentiel et à distance pour concevoir une tâche
- A.2.4. Partager ses compétences techniques avec son binôme
- A.2.5. Remplacer son partenaire s'il est absent auprès de ses apprenants

A.3. Compétences interculturelles

- A.3.1. Respecter la culture d'apprentissage des apprenants
- A.3.2. Effectuer un échange interculturel avec les apprenants
- A.3.3. Respecter la mentalité du pays et éviter les conflits culturels
- A.3.4. Enrichir la communication à distance avec du contenu culturel

B. Compétences pédagogiques et disciplinaires

B.1. Compétences de planification pédagogique

- B.1.1. Concevoir un scénario pédagogique
- B.1.2. Identifier le temps nécessaire pour concevoir une tâche
- B.1.3. Respecter la progression didactique du partenaire
- B.1.4. Expliciter et préciser plus finement les consignes des tâches
- B.1.5. Personnaliser la tâche
- B.1.6. Adapter son travail aux remarques de l'enseignant partenaire étranger
- B.1.7. Mettre à profit les conseils du formateur des formateurs sur place
- B.1.8. Mettre des contraintes temporelles pour le retour du travail

B.2. Compétences de gestion des interactions avec les apprenants

- B.2.1. Tenir compte des attentes des apprenants
- B.2.2. Corriger les productions écrites et orales en asynchrone
- B.2.3. Développer des mécanismes de correction afin de la rentabiliser

B.3. Compétences de gestion du temps

- B.3.1. Gérer son propre temps entre la phase de conception et de suivi
- B.3.2. Gérer le temps des apprenants en adaptant les tâches à leur temps de travail

B.4. Compétences Disciplinaires (linguistique ou langagière)

- B.4.1. Identifier le niveau linguistique des apprenants

C. Compétences techniques

C.1. Compétences d'utilisation des TIC

- C.1.1. S'adapter aux contraintes techniques
- C.1.2. Maîtriser une plateforme de formation Moodle (outil forum, chat et suivi)
- C.1.3. Gérer les données sur une plateforme de formation
- C.1.4. Alléger la taille des fichiers
- C.1.5. Savoir créer un fichier MP3 avec le logiciel Audacity
- C.1.6. Intégrer du son dans un document texte
- C.1.7. Concevoir et monter une vidéo pédagogique
- C.1.8. Savoir créer un blog

C.2. Compétences sémio-pédagogiques

- C.2.1. Avoir une représentation globale des fonctionnalités des différents outils
- C.2.2. Utiliser les fichiers sonores pour la compréhension orale
- C.2.3. Utiliser un logiciel de traitement du son pour corriger la production oral
- C.2.4. Repérer des ressources exploitables sur internet
- C.2.5. Accompagner les apprenants vers des sites internet

D. compétences de réflexion et de formation de soi

D.1. Acquérir des savoirs universitaires

- D.1.1. Acquérir des savoirs sur la FOAD, les fonctions du tuteur en ligne, sur le scénario pédagogique en ligne et sur les difficultés de la communication asynchrone
- D.1.2. Comprendre les transformations induites par l'usage des TIC dans la formation de langues en ligne

D.2. Acquérir des savoirs spécifiques au projet

- D.2.1. Connaître le projet et sa pédagogie
- D.2.2. Distinguer les différences entre le présentiel et la distance
- D.2.3. Échanger à distance avec de vrais apprenants
- D.2.4. Être capable de réaliser un projet similaire

D.3. Développer un esprit de réflexion et de critique

- D.3.1. Être responsable
- D.3.2. Être confiant en soi même et avoir de l'estime de soi
- D.3.3. Dépasser ses craintes et ses aprioris
- D.3.4. Auto-évaluer son travail aux niveaux micro, méso et macro

Référentiel de compétences des tuteurs en synchronie (Lyon)

A. Compétences socioculturelles et collaboratives

A. 1. Compétences socio-affectives

- A.1.1. Réguler les encouragements
- A.1.2. Démontrer de l'empathie vis-à-vis de son interlocuteur/apprenant
- A.1.3. Établir une relation personnelle avec son apprenant à distance
- A.1.4. Inciter l'apprenant
- A.1.5. Savoir détendre l'atmosphère et établir un bon contact
- A.1.6. Être communicatif
- A.1.7. Être spontané
- A.1.8. Être patient

A.2. Compétences collaboratives

- A.2.1. Travailler en binôme
- A.2.2. S'entraider/ Soutenir son collaborateur en cas de moments de silence

A.3. Compétences interculturelles

- A.3.1. Effectuer un échange interculturel avec les apprenants
- A.3.2. S'adapter au contexte et au profil culturel de son interlocuteur

B. Compétences pédagogiques et disciplinaires

B.1. Compétences de planification pédagogique

- B.1.1. Animer/gérer une discussion/communication
- B.1.2. Être dynamique
- B.1.3. Anticiper en ayant des activités en réserve au cas où il y a de gros blancs à cause des problèmes techniques
- B.1.4. Expliciter la consigne en se mettant à la place des apprenants
- B.1.5. Garder à l'esprit les objectifs de la séquence pédagogique
- B.1.6. Concevoir un scénario pédagogique
- B.1.7. Réaliser des activités pédagogiques
- B.1.8. Respecter la progression didactique du partenaire
- B.1.9. S'adapter au support qui a été préparé par un autre

B.2. Compétences de gestion des interactions avec les apprenants

- B.2.1. Agir en flexibilité par rapport à la réaction et la spontanéité des apprenants
- B.2.2. Gérer son stress avant la séance de l'interaction
- B.2.3. Gérer son stress lors de l'interaction
- B.2.4. Reformuler et corriger en direct

B.3. Compétences de gestion du temps

- B.3.1. Être ponctuel
- B.3.2. Avoir des réactions immédiates
- B.3.3. Gérer le temps pendant l'interaction
- B.3.4. Travailler de manière intense pendant un créneau précis
- B.3.5. Gérer son propre temps entre la phase de conception et d'interaction

B.4. Compétences disciplinaires (linguistique ou langagière) :

- B.4.1. Compétences disciplinaires de la didactique du FLE
- B.4.2. Articuler bien et ne pas faire des fautes d'orthographe

C. Compétences techniques

C.1. Compétences d'utilisation des TIC

C.1.1. Préparer le dispositif technique (ordinateur, casque, micro, caméra) à l'heure avant l'interaction

C.1.2. Envoyer un fichier

C.1.3. Gérer les problèmes techniques le plus vite possible lors de l'interaction

C.1.4. S'adapter aux contraintes techniques

C.1.5. Maîtriser un logiciel de messagerie instantanée (Windows Live Messenger) dans toutes ses fonctionnalités

C.2. Compétences sémio-pédagogiques

C.2.1. Concevoir des activités multimédia dans le cadre d'une formation à distance

C.2.2. Utiliser les fonctionnalités (chat écrit, vidéo, son, visioconférence) d'un logiciel multimodal de messagerie instantanée lors d'un échange pédagogique

C.2.3. Exploiter le chat écrit et les émoticônes pour établir une relation avec les apprenants

C.2.4. Choisir la modalité d'interaction adaptée aux contraintes techniques

C.2.5. Utiliser un blog dans un objectif pédagogique

C.2.6. Repérer des ressources exploitables sur internet

C.2.7. Accompagner les apprenants à naviguer sur internet

D. Compétences de réflexion et de formation de soi

D.1. Acquérir des savoirs universitaires

D.1.1. Comprendre les transformations induites par l'usage des TIC dans la formation de langues en ligne

D.2. Acquérir des savoirs spécifiques au projet

D.2.1. Connaître le projet et sa pédagogie

D.3. Développer un esprit de réflexion et de critique

D.3.1. Apprendre à s'autocorriger

D.3.2. Prendre conscience de ses compétences en s'auto-confrontant

D.3.3. Profiter de l'expérience de l'ensemble du groupe lors des débriefings

D.3.4. Profiter de son expérience antérieure et de ses compétences pré-acquises pour s'améliorer

Notice biographique

Pierre Louay Salam est doctorant en Didactique du Français Langue Etrangère sous la direction de François Mangenot. Ses recherches portent sur l'intégration des TICE (surtout dans le cadre des dispositifs hybrides) dans la formation de formateurs en didactique du FLE.

Mél. : salam.pierre@fletice.fr

Vasileios Valmas est doctorant en Sciences du langage sous la direction de Christine Develotte. Ses recherches portent sur l'approche ingénierique de la formation des enseignants de langue en ligne.

Mél. : vasileios.valmas@ens-lsh.fr