

Thème 2

## Formation hybride à l'université : quels rôles, quelles compétences pour l'enseignant-concepteur-tuteur ?

**DELBES Sébastien**  
Université d'Osaka  
delbes(at)lang.osaka-u.ac.jp

### 1. Introduction

La recherche sur l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) situe l'apparition du terme « formation hybride » dans le courant des années 1990. Toutefois, dans son acception actuelle la plus élémentaire, à savoir une formation où activités en présentiel et à distance sont interreliées au moyen des technologies de l'information et de la communication, cette dénomination ne s'est véritablement imposée qu'au milieu des années 2000 (Nissen, 2017).

Le recours à ce type de formation tendant à se démocratiser avec, entre autres, de nombreux projets de télécollaboration inter-universitaires, il convient de réfléchir aux nécessaires ajustements qui s'imposent à l'enseignant tant en termes formatifs que pédagogiques. Nous analyserons pour cela la diversité des nouveaux rôles qu'il est amené à assumer, ainsi que les compétences qu'il aura à développer ou approfondir. Mais revenons au préalable un peu plus précisément sur la notion de formation hybride en langues (FHL).

### 2. Définition et potentiels de la FHL

Elke Nissen, une des spécialistes francophones du domaine, définit la FHL comme suit : « La formation hybride en langues (FHL) articule au sein de son ou de ses scénario(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement, et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou de plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active. » (Nissen, 2019 : 35)

La spécificité essentielle de la FHL, c'est donc l'articulation entre les activités en classe et celles à distance. L'hybridation modifie ces deux modes, qui se nourrissent mutuellement, pour former un tout cohérent. Le simple fait d'ajouter quelques activités en ligne optionnelles à un cours en présentiel ne peut par conséquent pas être considéré comme de la FHL. Le scénario pédagogique d'une FHL comprend des tâches et un scénario de communication, pour lesquels une chronologie des échanges est prévue (Mangenot, 2017 : 64). Dans sa

définition, Nissen souligne aussi l'importance du tutorat, non seulement en classe évidemment, mais aussi et surtout à distance.

Au niveau pédagogique, un dispositif de FHL permet aux apprenants d'être plus actifs dans leur apprentissage grâce à l'augmentation de leurs contacts avec la langue-culture cible et son utilisation plus régulière, ce qui, idéalement, doit favoriser une amélioration de la qualité de leurs capacités langagières et interculturelles. En outre, à distance, d'autres formes de communication collective que celles qui ont lieu habituellement en classe sont possibles (Mangenot, 2011 : 12), comme la communication écrite asynchrone par le biais des forums de discussion. Les apprenants peuvent donc varier leurs pratiques discursives.

L'hybridation nous conduit à transformer notre manière d'enseigner mais aussi de communiquer. Hybrider un cours de français nécessite donc de repenser nos rôles au sein du processus d'enseignement/apprentissage. Le professeur devient ainsi enseignant-tuteur, et même enseignant-concepteur-tuteur s'il crée lui-même la FHL.

### **3. Les nouveaux rôles de l'enseignant**

Selon la configuration de la FHL, les divers rôles peuvent être assurés par différents acteurs. Une première équipe peut par exemple être chargée de la conception, une deuxième de la partie enseignement et évaluation, et une dernière de la partie tutorat en ligne. Outre une forte volonté de la part de l'institution éducative, cette organisation implique nécessairement des moyens humains et financiers conséquents. Pour la suite de l'article, nous nous situerons dans une perspective d'enseignement universitaire au Japon. Nous supposons que notre lecteur jouit d'une certaine liberté quant à l'organisation de ses cours, mais qu'il fait aussi face à un isolement certain au sein de son institution. Par conséquent, il assurera seul la conception de la FHL, sa réalisation, son application, ainsi que l'accompagnement tutoral. Le mode « pilier » (Nissen, 2019 : 121), c'est-à-dire le mode dominant sur lequel le scénario pédagogique est centré, sera le présentiel.

#### **3.1. Le rôle de concepteur**

Si on applique le modèle d'ingénierie pédagogique ADDIE (Analyse, Design, Développement, Implantation, Évaluation) à la conception d'une FHL dans une université japonaise, il faut dans un premier temps analyser le contexte, le public, les objectifs généraux et les contraintes de la formation. Nous serons donc naturellement amenés à nous poser, entre autres, les questions suivantes : Quelle est la spécialité de nos étudiants ? Combien sont-ils ? Quels sont les objectifs de leur formation ? Combien de temps va-t-elle durer ? De quelle manière seront-ils évalués ? Combien de temps pourront-ils raisonnablement consacrer à la dimension distancielle ? Par exemple, la réponse à cette question différera certainement selon qu'il s'agira d'étudiants en génie civil pour qui le cours de français est souvent vécu comme une option imposée, ou d'étudiants spécialistes de français, naturellement plus enclins à s'investir dans cette discipline.

Ensuite, il faudra opérer une réflexion sur les types de tâches qu'on va proposer, leur articulation, et leur évaluation. On n'oubliera pas non plus de s'interroger sur la valeur ajoutée de chaque mode et de chaque outil sélectionnés. Par exemple, un forum, de par ses dimensions écrite et asynchrone, sera dans de nombreux cas peu adapté à une exploitation en classe ou à des échanges qui demandent une certaine spontanéité. En revanche, il offre

une grande souplesse d'utilisation pour le mode distanciel car les contraintes temporelles et spatiales disparaissent.

Durant les phases de design et de développement, on va concevoir précisément les sous-tâches en accord avec les objectifs plus spécifiques de la FHL, sélectionner des ressources, organiser les contenus, façonner le scénario de communication, apporter un soin particulier aux consignes des tâches à distance, fixer des échéances et personnaliser les outils.

Finalement interviendra la phase de mise en œuvre du dispositif, avec une évaluation, des retours et des ajustements tout au long de la formation.

### **3.2. Le rôle de tuteur**

#### **3.2.a. Les 2 types de tutorat**

On distingue deux formes de tutorat en ligne : réactif et proactif. Dans le cas d'un tutorat réactif, l'enseignant n'intervient qu'après avoir été sollicité par l'apprenant. Cette discrétion peut dérouter ce dernier, dont l'autonomie ne doit pas être surestimée selon Mangenot (2017 : 26). Les ressources mises à disposition et le potentiel des outils risquent de ne pas être convenablement exploités, ce qui pourrait rompre la dynamique de la formation.

Au contraire, un tuteur proactif manifeste constamment sa présence en ligne : il prend des initiatives d'animation, motive les apprenants, anticipe leurs demandes et difficultés, etc. Cette forme de tutorat nous apparaît plus adaptée aux besoins d'un public universitaire japonais, dont l'autonomie est souvent encore en construction. Gardons néanmoins à l'esprit que plusieurs recherches sur les différents scénarios d'encadrement (Webb, 1991 ; Cohen, 1995 ; Gillies & Ashman, 2003 ; Quintin, 2007, cités par Decamps, Depover & Lièvre, 2011 : 145) sont arrivées à la conclusion que c'est la nature des interactions qui influence la performance des apprenants, et non leur nombre.

#### **3.2.b. Les fonctions du tuteur**

Nombre d'auteurs (Henri & Kaye, 1985 ; Denis, 2003 ; Bourdet, 2006 ; Quintin, 2007) ont proposé des typologies sur les rôles du tuteur, reprises puis synthétisées par d'autres (Decamps *et al.*, 2011 : 125-126 ; Mangenot, 2017 : 91). Selon Mangenot, les fonctions d'ordres organisationnel, pédagogique et socio-affectif font désormais l'objet d'un consensus chez les chercheurs.

Au niveau organisationnel, le tuteur va répartir le travail, rappeler les échéances, orienter vers des ressources, etc. Sur le plan pédagogique, il va faciliter l'apprentissage, faire naître des discussions, animer des débats, opérer des feedbacks, fournir des rétroactions correctives, proposer des stratégies, évaluer les productions, etc. Ensuite, au niveau socio-affectif, il encouragera les étudiants et veillera au bon climat relationnel. L'enseignant aura non seulement un rôle de tuteur mais aussi de pair avec les apprenants.

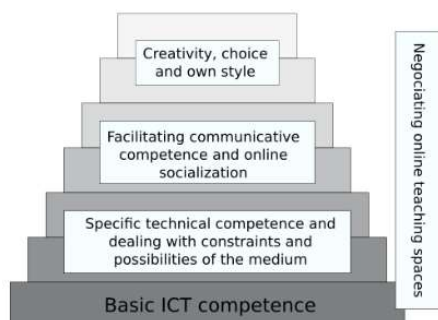
Complétons cette liste avec les fonctions relatives aux aspects techniques : aider à la prise en main des outils, gérer les soucis techniques, s'occuper de la maintenance, etc. Tous ces rôles appellent inévitablement des compétences élargies, que nous allons examiner dans la dernière partie.

### **4. Les compétences requises**

La pyramide des compétences, « Skills Pyramid », de Hampel & Stickler, qui date de 2005, nous servira de référence pour la dimension distanciel de la FHL. Elle représente la

variété des compétences requises pour les enseignants souhaitant se lancer dans un projet d'ALMT. Elle a été enrichie en 2015 par l'ajout de l'item « Negotiating Online Teaching Spaces » (Hampel & Stickler, 2015 : 66, voir fig. 1), que nous expliquons ci-après.

Figure 1 - Pyramide des compétences



(à l'oral ou à l'écrit, en synchrone ou en asynchrone), ses choix se révéleront efficaces seulement s'il possède, et des compétences techniques spécifiques liées aux outils, et une conscience de leurs *affordances* en matière d'apprentissage des langues (Hampel & Stickler, 2015 : 68). L'enseignant doit de plus être capable d'adapter activités et outils aux besoins des apprenants pour qu'ils puissent en tirer profit de manière optimale. L'« apprenabilité » des outils, que Guichon (2012 : 185) définit comme « les ressources attentionnelles et temporelles nécessaires pour que les apprenants utilisent un outil de manière suffisamment adéquate pour pouvoir se consacrer à l'apprentissage de la L2 » se doit d'être prise en compte. Par exemple, pour ce qui est de l'ergonomie des outils en ligne (forums, wiki, blogs...), l'enseignant devra autant que faire se peut personnaliser et simplifier les possibilités de navigation pour que l'apprenant se sente à l'aise et ne soit pas submergé d'options qu'il n'aura jamais à utiliser.

Au milieu de la pyramide, on trouve les compétences liées à la socialisation en ligne et au fait de faciliter l'acquisition de la compétence communicative chez les apprenants. En effet, comme l'indique Mangenot (2017 : 108), l'enseignant doit être capable de concevoir des activités adaptées au niveau, aux disponibilités et aux goûts des apprenants (la tâche est à l'évidence plus ardue avec une classe de 40 étudiants) pour leur permettre de communiquer le plus possible. Il lui faudra aussi garder à l'esprit que les interventions à distance (modération, feedback, rétroactions correctives...) possèdent des modalités différentes de celles du présentiel (Denis, 2003). Il devra donc maîtriser les subtilités de la communication en ligne. Par exemple, des émoticônes humoristiques savamment distillées permettent d'atténuer le potentiel démoralisant d'un feedback négatif écrit et ne devraient à notre sens pas être considérées comme puériles.

Au sommet, qui ne peut être atteint que si les compétences situées aux niveaux inférieurs de la pyramide sont solidement acquises, on trouve le style propre au tuteur, le choix, et la créativité (tant celle de l'apprenant que de l'enseignant). Savoir préparer un terrain fertile au développement d'une identité des étudiants en langue-cible et de leur créativité leur permettra d'évoluer, pour passer du stade d'apprenant à celui de locuteur (Hampel & Stickler, 2015 : 74).

À tous les étages de la pyramide, autrement dit peu importe le degré de compétence de l'enseignant, celui-ci devra négocier avec les apprenants les espaces d'enseignement en ligne (« Negotiating Online Teaching Spaces »). C'est-à-dire qu'il lui faudra expliciter les notions d'espace privé et d'espace public, d'espace de formation et d'espace de détente, etc. Pour Hampel & Stickler (2015 : 75), il est important de définir clairement un espace en ligne comme un espace d'apprentissage afin d'éviter les malentendus, la confusion dans les objectifs et les comportements inacceptables (plagiat, trolling, etc.). Ce point est d'autant plus important que les apprenants d'une FHL seront aussi évalués sur leur activité en ligne.

### 5. Conclusion

Comme nous venons de le voir, même si plusieurs qualités nécessaires à la mise en place et au bon déroulement d'une FHL sont déjà présentes chez l'enseignant expérimenté, divers savoir-faire ne sont pas directement transférables du présentiel au distanciel. Il nous apparaît donc nécessaire d'enrichir notre palette de compétences par la pratique et la discussion afin de maîtriser les différentes facettes de cette forme nouvelle d'enseignement.

Pour finir, dès qu'on parle de l'intégration des TIC, se pose invariablement la question du temps à y consacrer, ce qui a souvent tendance à freiner les enthousiasmes naissants. D'expérience, mais aussi comme le remarque Nissen, les enseignants qui mettent en place une FHL se prennent souvent au jeu jusqu'à en oublier toute notion de temps. C'est alors que « la question de la plus-value apportée par l'hybridation peut [...] servir de garde-fou, car elle invite à garder en tête une certaine proportionnalité entre les apports attendus et le temps maximal à y dédier. » (Nissen, 2019 : 257)

### Références

- DECAMPS, S., Depover, C., & Lièvre, B. D. (2011). Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance. In E. Nissen, F. Poyer, & T. Soubrié (Éd.), *Interagir et apprendre en ligne* (p. 123-146). Grenoble : ELLUG, Université Stendhal.
- DENIS, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs, Vol. 1(1)*, (p. 19-46).
- GUICHON, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- HAMPEL, R., & Stickler, U. (Éd.). (2015). *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. New York : Palgrave Macmillan.
- MANGENOT, F. (2011). Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. In Nissen, E., Poyet, F., & Soubrié, T. (Éd.). (2011). *Interagir et apprendre en ligne* (p. 7-19). Grenoble : ELLUG, Université Stendhal.
- MANGENOT, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : Apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette.
- NISSEN, E. (2017) « Conception d'une formation hybride : quelques grandes lignes », Alsic [mis en ligne le 23/4/2017]. URL : <https://journals.openedition.org/alsic/3038>
- NISSEN, E. (2019). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.