



جامعة يحيى فارس المدية
مختبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن.)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T)

Autonomisation des apprenants chinois de FLE : analyse des interventions tutorales dans un dispositif de formation à distance

Yigong Guo

École Normale Supérieure de Lyon, ICAR
UMR 5191, France

Email : yigong.guo@outlook.com

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 08 N° 01 janvier– juin 2019 /pages10-30

Référence : Yigong Guo, « Autonomisation des apprenants chinois de FLE : analyse des interventions tutorales dans un dispositif de formation a distance », Didactiques Volume 08 N° 01 janvier-juin 2019, pp.10-30

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

Autonomisation des apprenants chinois de FLE : analyse des interventions tutorales dans un dispositif de formation à distance

Yigong Guo

École Normale Supérieure de Lyon,

ICAR UMR 5191, France

Soumis le : 02 /06/2019

Révisé le :07/06/2019

Accepté le : 15 /06/2019

Résumé :

La recherche expérimentale dans laquelle s'inscrit cet article vise à saisir les effets du tutorat sur l'autonomisation des apprenants chinois (N=14) dans un dispositif de formation en FLE à distance. Le rôle du tuteur, déterminé par la nature de ses interventions, a été examiné par le calcul fréquentiel des occurrences dans les messages du tuteur, qui participent au développement de différentes dimensions d'autonomie, soit les autonomies langagières et d'apprentissage. Le résultat du dénombrement a été croisé avec le bilan du progrès de l'autonomie des apprenants qui a été mesuré par l'écart entre un pré-test et un post-test. L'analyse a mis en évidence que le rôle du tuteur comme facilitateur d'apprentissage a eu un impact positif sur le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Mots-clés : autonomie de l'apprenant, didactique du FLE, formation à distance, tutorat

Abstract:

The experimental research, which is embedded in a distance FFL learning program, aims to study the effects of online tutoring on the autonomization of Chinese learners (N=14). The role of the tutor, determined by the nature of his interventions, was examined by calculating the occurrences of tutor's messages, which contribute to the development of different dimensions of learner autonomy, including

language and learning autonomy. The result of the enumeration was compared with the progress of learner autonomy, which was measured by the difference between pre-test and post-test. The analysis revealed that the role of the tutor as a learning facilitator had a positive impact on the development of learner autonomy.

Keywords: learner autonomy, FFL language teaching, distance learning, tutoring

1. Introduction

L'autonomie de l'apprenant, présentée comme la capacité à exercer son contrôle sur l'apprentissage, demeure au centre des questionnements de la formation à distance. Dans cet article, nous nous concentrerons sur la question de l'autonomisation de l'apprenant des langues, en posant d'abord un certain nombre de distinctions conceptuelles entre les différentes dimensions de l'autonomie, soit les autonomies langagières et d'apprentissage. Outre la question de sa définition, l'autonomie soulève, pour l'enseignant-tuteur, celle de la conception de l'encadrement soutenant son développement.

Parmi les différents axes de réflexion sur l'autonomie, il est largement reconnu que la capacité d'autonomie peut être soutenue par un encadrement qui laisse la place à l'auto-direction (Deschênes, 1991 ; Holec, 1979). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que le fait qu'un enseignant-tuteur se trouve placé dans la posture de celui qui accompagne et aide l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, contribue à l'autonomisation de celui-ci.

Afin de vérifier cette hypothèse, une recherche expérimentale a été menée auprès de 14 apprenants chinois dans le cadre d'une formation de français langue étrangère (FLE) à distance. L'étude consiste à mettre en place un tutorat en ligne qui a joué le rôle d'accompagnateur, et à examiner les effets qu'il était susceptible d'avoir sur l'autonomisation de l'apprenant chinois.

Le rôle du tuteur, déterminé par la nature de ses interventions, a été examiné par le calcul fréquentiel des occurrences dans les messages du tuteur, qui participent au développement de différentes dimensions d'autonomie. Le résultat du dénombrement a été croisé avec le bilan du progrès de l'autonomie de l'apprenant qui a été mesuré par l'écart entre un pré-test et un post-test. L'analyse a mis en évidence que le rôle du tuteur comme facilitateur d'apprentissage a eu un impact positif sur le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Nous nous intéresserons enfin aux représentations qu'ont eues les apprenants du tutorat mis en place, afin de saisir les besoins et les attentes de ces derniers pour améliorer les interventions tutorales dans le dispositif de formation à distance.

2. Cadre théorique

2.1. Autonomie de l'apprenant à distance

Le terme « autonomie » peut recouvrir des réalités diverses, et il convient de nous accorder sur ce à quoi réfère ce terme. L'autonomie dont il est question, dans le présent article, ne renvoie pas à des conceptions philosophiques, comme une liberté de prise de décisions (Descombes, 2018), ni à des conditions d'apprentissage, comme dans l'expression « apprentissage auto-dirigé », qui se caractérisent par « les possibilités qui sont offertes de piloter son propre apprentissage (les conditions) » (Quintin, 2013, p. 17).

Nous retenons ici la définition donnée par Henri Holec(1979), selon laquelle l'autonomie est « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (p. 3), ce qui, pour Germain et Netten (2004)correspondrait à l'« autonomie d'apprentissage », c'est-à-dire « la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue » (p. 58).

Afin de faciliter la conception du dispositif de soutien à l'autonomie, quelques chercheurs ont proposé, au lieu d'envisager l'autonomie d'apprentissage comme une entité, de distinguer les différentes dimensions d'autonomie requise dans des situations d'apprentissage (Albero, 2000 ; Nissen, 2007,

p. 133). À partir de ces études, nous avons pu identifier quatre domaines d'application de l'autonomie qui peuvent être sollicités dans un contexte de formation à distance, qui sont d'ordre :

- Autonomie organisationnelle (savoir organiser son travail, déterminer les objectifs, les contenus et les progressions, sélectionner les méthodes et techniques à mettre en œuvre) ;
- Autonomie socio-affective (réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation) ;
- Autonomie technique (maîtriser les technologies ; s'adapter, savoir où trouver de l'aide) ;
- Autonomie évaluative (activité réflexive sur l'action, sur la démarche et sur les résultats d'apprentissage).

Le dispositif de formation en langues demande en plus l'autonomie langagière, par laquelle on entend « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 » (Germain et Netten, 2004, p. 57).

2.2. Tutorat : un dispositif de soutien à l'autonomisation

La capacité d'autonomie n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière « naturelle », soit par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi (Holec, 1979, p. 3).

Dans la mesure où nous ne nous situons pas dans l'« autodidaxie », une démarche d'apprentissage « réalisée en dehors de tout dispositif éducatif formel et sans l'intervention d'un agent éducatif institué » (Carré, Moisan et Poisson, 2015, p. 76), la situation qui nous concerne est celle de l'« autonomie institutionnelle », c'est-à-dire « des modalités d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est conduit à prendre les

responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel » (Barbot, 2000, p. 16). Ce contexte soulève, pour l’enseignant-formateur, la question de concevoir des dispositifs d’aide pour soutenir le développement de l’autonomie.

Certains auteurs distinguent deux modalités de soutien - le tutorat et l’encadrement pédagogique (Barbot, 2000 ; Depover et Quintin, 2011a ; Des chènes *et al.*, 2004) - en donnant à cette dernière une propriété matérielle et en réservant implicitement le terme de tutorat pour une dimension humaine. Dans cet article, nous parlons de tutorat lors que toutes les modalités de soutien offertes aux apprenants sont prises en charge par une personne tuteur ou tutrice, en excluant l’aide proposée par un système technique (Depover et Quintin, 2011a, p. 16).

De nombreux efforts ont été réalisés pour identifier et classifier les fonctions du tuteur dans la formation à distance. Si la catégorisation varie quelque peu d’un auteur à l’autre comme l’illustre le tableau ci-dessous, il est pourtant possible de faire ressortir quelques constantes :

Tableau 1. *Catégorisation de fonctions tutorales dans la formation à distance*

	Dumont (2007)	Nissen (2009 ; 2011)	Decamps et Depover (2011)	Quintin (2011)	Guillaume (2009)
Fonctions tutorales	Organisati onnel	Organisa tionnel	Organisati onnel	Organisa tionnel	-
	Social / motivation nel	Social / motivatio nnel	Socio- affectif	Socio- affectif	Social
	Pédagogiq ue	Pédagogi que	Pédagogiq ue	Pédagogi que	Accompagnement disciplinaire
	Évaluation	Évaluatif	Évaluatif	-	Évaluatif
	-	-	Métacognit if	-	Régulation / métacognition
	Soutien technique	Techniqu e	Technique	-	Accompagnement technique
	Méthodolo gique	-	-	-	Accompagnement méthodologique

La nature des fonctions est focalisée, d'une part, sur l'aspect affectif et relationnel (gestion du climat, des émotions, de la motivation ...), et d'autre part, sur des interventions pédagogiques axées sur les contenus disciplinaires. Dans la majorité des cas, on y trouvera une catégorie organisationnelle relative à la gestion du temps et des progressions, ainsi qu'une rubrique dénommée « évaluative » destinée à susciter le retour réflexif sur le processus et sur le résultat d'apprentissage. D'autres types d'encadrement, visant par exemple à aborder des aides sur le plan technique ou administratif, sont également représentés.

À partir de cette analyse, nous avons retenu cinq fonctions tutorales à intégrer dans notre dispositif de formation, et chaque fonction correspond à une catégorie d'autonomie sollicitée dans les activités d'apprentissage à distance :

- Fonction pédagogique (concevoir et proposer des ressources pédagogiques, ex. les cours, les documents complémentaires, etc.) ;
- Fonction organisationnelle (faciliter la gestion du temps et des progressions ; suggérer des stratégies d'apprentissage efficaces) ;
- Fonction socio-affective (stimuler et maintenir la motivation, créer un climat social chaleureux) ;
- Fonction technique (aider à résoudre les problèmes liés à l'utilisation des outils techniques) ;
- Fonction évaluative (préciser et rappeler les objectifs d'évaluation).

Pour un dispositif de formation en langues, nous incluons dans la catégorie « pédagogique », les interventions tutorales destinées au développement de l'autonomie langagière, par exemple fournir des feedbacks correctifs portant sur la langue (Mangenot, 2011, p. 224).

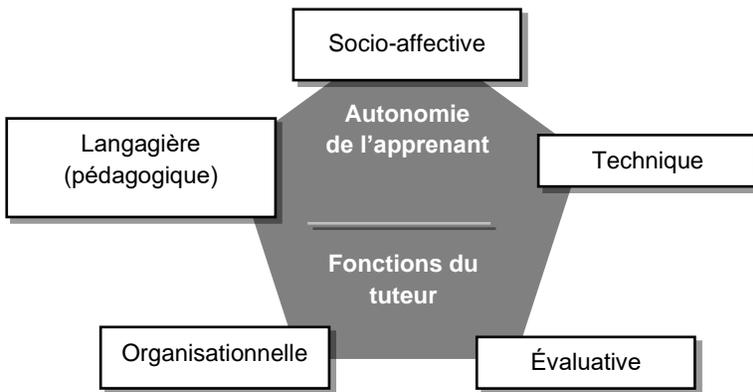


Figure 1. *Convergence entre l'autonomie de l'apprenant et les fonctions du tuteur*

En somme, la figure ci-dessus illustre la manière qui permet d'approcher l'autonomie de l'apprenant et la fonction du tuteur, axée sur une typologie de cinq domaines d'applications dans une formation à distance. La mise en lumière de cette convergence est cruciale, car elle peut nous aider à préciser la mesure selon laquelle l'autonomie de l'apprenant est mise en œuvre avec l'appui d'une aide extérieure, apportée dans le cadre de l'intervention tutorale.

3.Hypothèse et méthode de recherche

3.1. Hypothèse

Si nous voulons monter un dispositif de formation visant l'autonomisation de l'apprenant, et que cet objectif est viable par la mise en œuvre d'un encadrement humain, il convient ici de se demander quel tutorat est à mettre en œuvre.

Parmi les différents axes de réflexion sur l'autonomie, il est largement reconnu que l'autonomie est à la fois une finalité et un moyen (Barbot, 2000) ; un objectif et un pré-requis (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2008, p. 225). Il semble paradoxal que pour devenir autonome, il faille passer par un apprentissage en autonomie. Le problème pédagogique qui se pose renvoie à la mise en place d'un dispositif de soutien qui « permet à la fois l'acquisition de l'autonomie et un apprentissage autodirigé »

(Holec, 1979, p. 9). Il convient donc, pour notre dispositif, de concevoir un tutorat qui aide et accompagne l'apprenant à préparer, concevoir, conduire et évaluer son apprentissage de manière individuelle, relativement isolée des autres, ou collective, en interaction avec son entourage social (Quintin, 2013, p. 18).

Nous pouvons donc émettre une hypothèse qui illustre ce problème pédagogique :

Un encadrement tutoral qui vise à accompagner et à aider l'apprenant à prendre en charge son apprentissage favorise l'acquisition de l'autonomie.

Cette hypothèse reste à être confirmée dans le contexte chinois, car l'autonomie n'était pas une valeur privilégiée dans l'enseignement tel qu'il est pratiqué en Chine (Bouvier, 2003, p. 403). L'expérience nous montre que les apprenants chinois à distance n'étaient pas ouverts à l'offre d'une plus grande autonomie, et ils considéraient plus « rentable » d'entretenir une relation de dépendance à l'enseignant (Zhang et Cui, 2010, p. 35).

3.2. Présentation du dispositif de formation

Pour vérifier cette hypothèse, une recherche expérimentale a été conduite dans le cadre d'un dispositif de formation à distance. Cette formation que nous allons analyser était un cours optionnel de français, qui s'adressait aux apprenants à distance inscrits dans une école de langues privée en ligne, connue sous le nom de *Hujiang*. Précisons que *Hujiang* est la première institution chinoise d'enseignement en ligne qui propose une centaine de formations de langues dispensées en anglais, japonais, coréen, français et d'autres langues étrangères. Les apprenants de l'école ayant validé une formation de français en niveau intermédiaire (A2-B1) pouvaient demander l'inscription à notre cours.

Le cours, dispensé sur dix semaines, a réuni 14 apprenants sino phones inscrits (dont 2 abandons en cours de formation), ayant un niveau de français entre A2 et B2 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). L'approche pédagogique était centrée sur la réalisation de tâches dans une perspective actionnelle, destinées à développer l'autonomie langagière en termes de communication écrite. Les tâches étaient réalisées en petits groupes de deux à quatre apprenants, avec pour objectif de les inciter à publier et à réagir aux contenus des autres sur les réseaux sociaux francophones. Un exemple en est la tâche de réagir, sur le forum *Routard.com*, à une question posée par un voyageur français, concernant sa difficulté de réserver en ligne des billets de train pour la Chine. Les apprenants étaient invités à rédiger et à publier un mode d'emploi des sites d'agences de voyages chinois, et à interagir avec d'autres internautes s'ils réagissaient à leur publication.

Toutes les activités d'apprentissage s'effectuaient à distance via Internet et bénéficiaient d'un encadrement pris en charge par un tuteur chinois qui interagissait avec les apprenants à travers les différents moyens de communication, hébergés par une plateforme collaborative - *Youdaoyun*¹, et par un système de messagerie instantanée chinoise - *QQ*². Le tuteur avait comme consigne d'adopter une posture d'animateur et de facilitateur, en confiant la responsabilité aux apprenants tout en les accompagnant progressivement vers l'autonomie langagière et d'apprentissage.

¹*Youdaoyun* un service de stockage et de partage de fichiers, qui regroupe un logiciel de traitement de texte en ligne permettant l'édition du texte et le travail d'équipe.

²*QQ* est le système de messagerie instantanée le plus utilisé en Chine, dont la fonctionnalité est similaire à celle du *Facebook Messenger*.

3.3. Questions de recherche

L'hypothèse de recherche rejoint notre position selon laquelle le résultat de l'apprentissage dépend largement des modalités d'encadrement mises en œuvre. Il convient donc de poser une série de questions :

1. Quel est le rôle du tuteur réellement mis en œuvre dans le dispositif de formation à distance pour soutenir l'autonomisation de l'apprenant ?
2. Y a-t-il eu progrès de l'autonomie d'apprentissage et langagière pour les apprenants dans le dispositif de formation ?
3. Quels sont les effets du tutorat mis en place sur l'éventuel progrès constaté, s'il y a lieu ?
4. Quelles représentations se font les apprenants du rôle du tuteur ?

3.4. Méthode de recherche

3.4.1. Analyse de contenu catégorielle

Le rôle du tuteur était déterminé par la nature de ses interventions, qui a été examinée par l'analyse d'un corpus constitué de l'ensemble des messages déposés par le tuteur dans la plate-forme et sur la messagerie ($N = 2\,219$). Cet échantillon représente la totalité des interventions tutorales à l'exception des contacts sporadiques au moyen de courriers électroniques.

Le corpus a été analysé suivant la méthode d'analyse de contenu catégorielle, une technique d'analyse des communications, qui fonctionne « par opérations de découpage du texte en unités puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques » (Bardin, 2013, p. 207). La méthode retenue ici a consisté à identifier les noyaux de sens de messages (unité d'enregistrement), en vue de les classer selon une grille de codage composée de cinq catégories de fonctions tutorales (*cf. supra*). Le choix du message comme segment de contenu repose sur le

présupposé que l'action de rédiger et d'envoyer un message reflète l'intention de l'auteur de mettre en relief une idée importante qu'il veut transmettre.

Il convient de souligner que certains messages, qui ne peuvent pas être considérés comme des actions pour soutenir l'autonomie de l'apprenant, comme par exemple les rituels de l'ouverture et de la clôture des échanges, ont été classés dans une catégorie isolée, intitulée « autre ».

La qualité de codage a été mesurée par le test Kappa de Cohen, qui a consisté à demander à un second codeur d'analyser un échantillon du corpus avec la même grille de codage, et puis de calculer la proportion d'accord. Le coefficient Kappa de Cohen obtenu ($K = ,62$) était supérieur à 0,6 pour l'échantillon choisi, confirmant donc la bonne fidélité inter-codeur.

3.4.2. Questionnaire d'auto-évaluation

Le progrès de l'autonomie pour les apprenants a été apprécié par l'analyse des écarts individuels entre le pré-test et le post-test. À cette fin, nous avons demandé à tous les participants ($N = 12$) de répondre à un même questionnaire d'auto-évaluation de l'autonomie en amont et en aval de la formation. Fondé sur l'instrument de mesure utilisé par Xu (2009), ce questionnaire comporte trente-trois items, répartis sur les cinq catégories d'autonomie que nous avons identifiées. Les réponses aux items s'opèrent sur une échelle de Likert en cinq points, allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord).

Les coefficients alpha de Cronbach relatifs au pré-test ($\alpha = ,837$) et au post-test ($\alpha = ,903$) étaient supérieurs à 0,8 pour l'ensemble des échelles, confirmant une cohérence interne satisfaisante.

3.4.3. Entretien semi-directif

Pour cerner les représentations des apprenants à propos de l'encadrement tutoral, quatre entretiens semi-directifs téléphoniques ont été menés en aval de la formation, de manière aléatoire, auprès des participants qui ont exprimé leur accord pour participer à l'étude. Ces entretiens ont été retranscrits et traduits

en français, faisant l'objet d'une analyse destinée à faire ressortir les attentes et les ressentis sur le tutorat.

4. Résultats

4.1. Nature des interventions tutorales

La nature des interventions tutorales a été vérifiée par le calcul fréquentiel réalisé sur la base de l'ensemble des unités d'enregistrement. Comme l'illustre la figure ci-dessous, les interventions axées sur les fonctions socio-affective ($n = 796, f = 35,872\%$) et organisationnelle ($n = 634, f = 28,571\%$), représentent un effectif important. Ainsi, nous pouvons constater que le tuteur a consacré plus de la moitié de ses interventions à fournir des soutiens affectifs et méthodologiques, et à aider à l'organisation du travail.

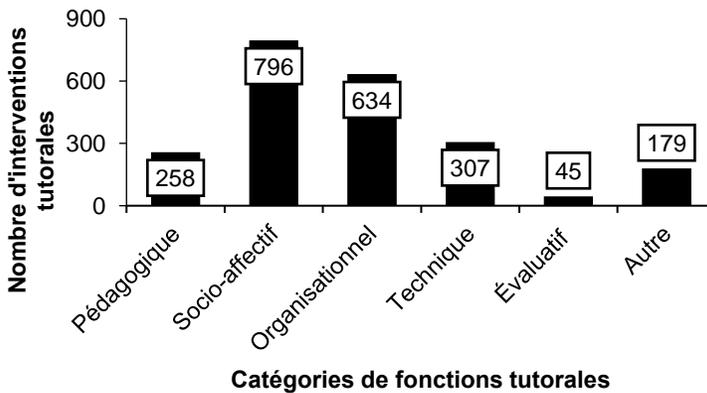


Figure 2. Nature des interventions tutorales selon l'analyse de contenu catégorielle des messages envoyés par le tuteur

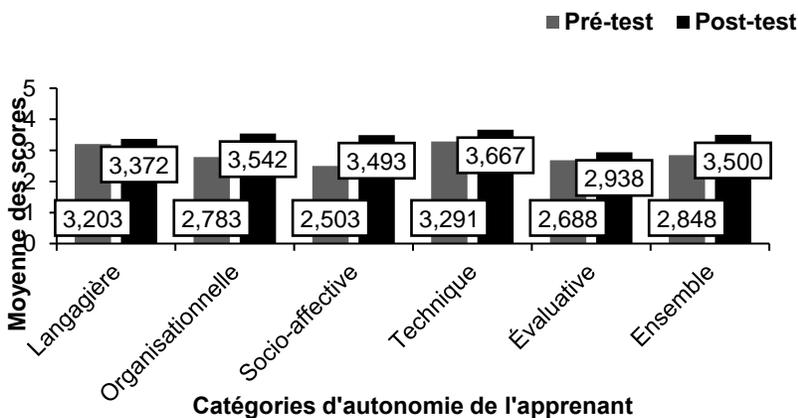
L'exemple ci-dessous illustre une intervention organisationnelle où le tuteur a orienté un apprenant pour utiliser l'outil de vérification linguistique afin d'améliorer sa production écrite :

Si tu veux, tu pourras essayer les outils de vérification pour détecter les erreurs et tenter de les corriger par toi-même avant de publier ton texte en ligne ! Par exemple, je t'en donne un : <http://bonpatron.com/>.

En fournissant des conseils et des méthodes, le tuteur a suggéré une piste qui respecte la liberté à l'apprenant quant au choix des stratégies et des techniques. Le fait que les soutiens de types organisationnel et socio-affectif se retrouvent largement présents dans le corpus de tuteur montre qu'il a tenté de se positionner en tant que facilitateur et conseiller, aidant l'apprenant à prendre en charge son apprentissage.

4.2. Progrès de l'autonomie de l'apprenant

Les résultats des tests ont été exprimés selon la moyenne et l'écart-type des scores obtenus. La figure ci-dessous illustre que l'ensemble des moyennes des scores du post-test était plus élevé que le pré-test, ce qui signifie que les apprenants ont progressé dans toutes les catégories d'autonomie. Ce résultat a été ensuite soumis à des analyses statistiques réalisées à l'aide du logiciel SPSS version 19,0. Les différences entre le pré-test et le post-test concernant l'autonomie de l'apprenant ont été analysées par un test *t* pour échantillons appariés. Une valeur de *p* inférieure à 0,05 était exigée pour affirmer le caractère significatif des résultats.



Catégories d'autonomie / sessions de test		N	Moyenne	Écart-type	t	p
Autonomie langagière	Pré-test	12	3,203	,464	-	,003**
	Post-test		3,372	,536		
Autonomie organisationnelle	Pré-test	12	2,783	,292	-	,009**
	Post-test		3,542	,766		
Autonomie socio-affective	Pré-test	12	2,503	,349	-	,000**
	Post-test		3,493	,620		
Autonomie technique	Pré-test	12	3,291	,656	-	,069
	Post-test		3,667	,718		
Autonomie évaluative	Pré-test	12	2,688	,566	-	,002**
	Post-test		2,938	,650		
Ensemble	Pré-test	12	2,848	,263	-	,000**
	Post-test		3,500	,499		

* $p < ,05$; ** $p < ,01$.

Figure 3. Comparaison des scores pré/post-test concernant l'autonomie de l'apprenant

Nos résultats montrent que la moyenne des scores a augmenté de manière significative entre le pré-test ($M = 2,848$; $SD = ,263$) et le post-test ($M = 3,500$; $SD = ,499$) sur l'ensemble des items, $t(11) = -7,202$; $p = ,000 < ,05$; $d = 2,079$. De plus, les analyses ont révélé une différence significative entre les deux sessions de test concernant l'autonomie langagière, organisationnelle, socio-affective et évaluative, la moyenne des scores du post-test étant significativement plus élevée que le pré-test.

4.3. Effets du tutorat sur l'autonomisation des apprenants

Le progrès de l'autonomie de l'apprenant est calculé par l'écart des moyennes des scores entre le pré-test et le post-test. Un test de corrélation Pearson a été appliqué pour vérifier s'il existe une congruence entre le nombre d'interventions tutorales et le progrès de l'apprenant sur chaque catégorie d'autonomie.

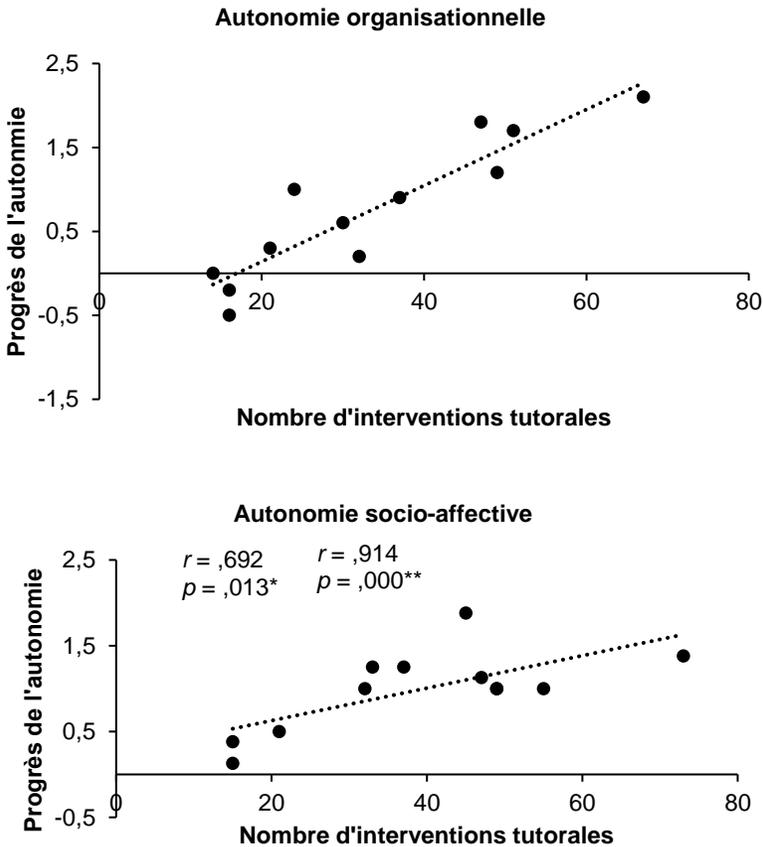


Figure 4. *Corrélation entre l'intervention tutorale et le progrès de l'autonomie de l'apprenant*

La figure ci-dessus ne présente que les résultats significatifs (valeur-p inférieure à 0,05). Nous observons une corrélation linéaire positive sur les catégories organisationnelle,

$r(10) = ,914$; $p = ,000 < ,05$ et socio-affective, $r(10) = ,692$; $p = ,013 < ,05$. Cela signifie que plus le tuteur a consacré ses interventions à fournir des soutiens organisationnels et affectifs, plus l'apprenant était devenu capable d'organiser ses études et de réguler ses émotions.

4.4. Représentations du tutorat par les apprenants

Nous proposons de distinguer les représentations destinées à soutenir l'autonomie d'apprentissage et l'autonomie langagière.

En ce qui concerne le soutien à l'autonomie d'apprentissage, les interviewés semblent préconiser l'effort du tuteur pour exercer son contrôle sur l'organisation de l'apprentissage, comme par exemple déterminer les objectifs d'apprentissage, fixer le rythme et les délais.

My (apprenant) : [J'apprécie le fait que le tuteur] nous disait à un moment précis ce que l'on devrait faire pour la semaine. Par exemple, on avait une réunion toutes les semaines. Pendant la réunion, il définissait clairement la tâche, de cette manière, je pouvais avoir une idée claire de ce que je devrais faire.

L'exemple ci-dessus illustre l'appréciation qu'a donnée un apprenant sur l'intervention qui visait à prescrire les tâches à réaliser et à indiquer les démarches à suivre.

En ce qui concerne le soutien à l'autonomie langagière, les apprenants ont exprimé leur satisfaction à l'égard de l'encadrement destiné à fournir des aides portant sur la langue, comme par exemple corriger les erreurs à l'écrit, et donner des explications sur un point de grammaire :

Intervieweur : Quelle aide du tuteur te semble la plus utile ?

Li (apprenant) : Lors de la rédaction, même si je posais une question [sur la langue] qui semble bête, le tuteur pouvait donner directement la réponse. Le tuteur pouvait corriger mes fautes. C'était efficace.

En revanche, n'ont pas été appréciées les interventions destinées à créer des conditions favorables à l'apprenant pour exercer un contrôle sur son apprentissage. Comme l'illustre l'exemple ci-dessous, l'apprenant interviewé a critiqué le fait que le tuteur, au lieu d'apporter directement la réponse, lui proposait souvent des outils ou des méthodes, et l'orientait pour trouver lui-même la solution :

Intervieweur : Quel type d'aide est à améliorer ?

Mi (apprenant) : Le professeur ne donnait souvent pas directement la réponse, même si je pensais que le fait de donner des méthodes était meilleur [que de donner des réponses]. Mais, comme je ne suis pas autonome, je souhaite avoir immédiatement des réponses.

Néanmoins, il faut remarquer que si l'apprenant privilégiait davantage un mode d'encadrement dominant, c'est parce qu'il a considéré que sa capacité d'autonomie n'était pas suffisante pour pouvoir appliquer ces méthodes sans instructions de tuteur.

Ainsi, l'analyse des entretiens montre que les apprenants n'ont pas été satisfaits de la posture du tuteur, en tant que facilitateur, qui les accompagnait dans leur apprentissage. *A contrario*, il semble que les attentes des apprenants privilégiaient davantage les rôles du tuteur comme expert et superviseur qui les dirigeait et les instruisait.

Ces attentes particulières pourraient, d'après l'étude de Bouvier (2003), avoir leur origine dans les habitudes culturelles des apprenants sino phones. En effet, le modèle d'apprentissage chinois est fondé sur le respect et l'obéissance à l'enseignant. Ce modèle s'illustre par l'importance que revêt pour les apprenants chinois, le fait que le tuteur offre d'emblée son guidage de manière à ce que l'apprenant puisse sentir qu'une relation

verticale maître-élève est nourrie et qu'elle constitue une part importante du processus d'apprentissage.

De plus, il faut remarquer que les apprenants n'étaient pas suffisamment autonomes pour pouvoir mener indépendamment leur apprentissage. Comme le fait remarquer Holec (1979), « l'autonomisation implique que l'apprenant ait la capacité de prendre en charge son apprentissage » (p. 8). Ainsi, il convient d'insister sur « la nécessité d'accompagner cette autonomie à travers l'intervention d'un facilitateur afin d'en arriver à un dosage adéquat entre contrôle externe et responsabilité de l'apprenant » (Depoveret Quintin, 2011b, p. 35).

5. Discussion et perspective

Notre expérience montre que le tutorat se positionne en véritable clef de voûte de l'autonomie de l'apprenant, *a fortiori* à distance. Le recours à une méthode démarche hypothético-déductive a permis de confirmer l'hypothèse de départ : la capacité d'autonomie de l'apprenant à distance pourrait être tributaire de la mise en place d'un encadrement humain ; et les interventions tutorales qui accordent une grande liberté d'action contribuent au développement de l'autonomie de l'apprenant chinois.

Néanmoins, la faible satisfaction qu'ont exprimée les participants concernant l'encadrement offert nous incite à nous demander quel soutien à l'autonomie devra être fourni pour les apprenants chinois. D'après Quintin (2013), le problème reviendrait à « une question de dosage entre ce que la situation prend déjà en charge et ce que l'apprenant ou le groupe est invité à prendre à son compte » (p. 22).

En réalité, la plupart des dispositifs d'aide oscillent entre deux pôles, l'un caractérisé par la mise en autonomie totale pour l'apprenant, l'autre dans lequel l'enseignant exerce son contrôle sur l'ensemble des composantes. Si ni l'un ni l'autre n'est propice au développement de l'autonomie de l'apprenant, il convient pour

le tuteur « de mesurer avec justesse la position des curseurs, [...] de manière à répondre à la double contrainte de l'accès progressif à un agir compétent de plus en plus autonome d'un côté, et de la capacité actuelle de son public à actualiser cette part offerte d'autonomie de l'autre » (Quintin, 2013, p. 23).

Bibliographie

- Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi, *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* (p. 139-159). Vincennes-St Denis : Laboratoire Paragraphe.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les Auto-apprentissages*. Paris : CLE international.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (2015). *L'autoformation : Perspectives de recherche*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.
- Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011a). Tutorat et modèles de formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet, *Le tutorat en formation à distance* (p. 15-27). Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011b). Les modalités et les formes de l'apprentissage à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet, *Le tutorat en formation à distance* (p. 29-38). Bruxelles : De Boeck.
- Deschênes, A.-J. (1991). Autonomie et enseignement à distance. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 5(1), 32-54.

- Deschênes, A.-J., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S., Pettigrew, F., Beauchesne-Rondeau, M., Côté, C., Maltais, M., Sylvain, L. et Thiériault-Fortier, J. (2004). Le tutorat à distance : qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ? Une étude de cas. *Distances et savoirs*, 2(2-3), 233-254.
- Descombes, V. (2018). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Éditions Gallimard.
- Dumont, C. (2007). Les relations enseignant-enseignés : les aspects psychoaffectifs. Dans J.-C. Manderscheidet C. Jeunesse, *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles* (p. 55-90). Bruxelles : De Boeck.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (7), 55-69.
- Guillaume, N. (2009). Un modèle d'Animation : vision synthétique des fonctions tutorales. *Tutorales, la revue de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance*, (2), 7-17.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet, *Le tutorat en formation à distance* (p. 213-225). Bruxelles : De Boeck.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1), 129-144.

- Nissen, E. (2009). Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride : Analyse de pratiques. Dans A. Rivens Mompeanet M.-J. Barbot (dir.), *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat* (p. 191-210). Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3, édition CEGES.
- Nissen, E. (2011). Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel. Dans T. Soubrié, F. Poyet et E. Nissen (dir.), *Interagir et apprendre en ligne* (p. 147-166). Grenoble : ELLUG.
- Quintin, J.-J. (2011). L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relational des groupes restreints. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillet, *Le tutorat en formation à distance* (p. 61-86). Bruxelles : De Boeck.
- Quintin, J.-J. (2013). L'autonomie en question (s). *Les langues modernes*, 4, 17-29.
- RivensMompean, A. etEisenbeis, M. (2008). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Les cahiers de l'Acedle*, 6(1), 221-244.
- Xu, J. (2009). A survey study of autonomous learning by Chinese non-English major post-graduates. *English Language Teaching*, 2(4), 25-32.
- Zhang, X. et Cui, G. (2010). Learning beliefs of distance foreign language learners in China: A survey study. *System*, 38(1), 30-40.